

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SCRITO-SENSU
MESTRADO EM MÚSICA

**ARTES INTEGRADAS: características das práticas
desenvolvidas em escolas de Goiânia**

ALINE FOLLY FARIA

GOIÂNIA
2009

ALINE FOLLY FARIA

**ARTES INTEGRADAS: características das práticas
desenvolvidas em escolas de Goiânia**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação *Scrito-Sensu* –
Mestrado em Música – da Universidade Federal de Goiás, Escola de
Música e Artes Cênicas, como requisito parcial à obtenção do título de
Mestre.

Orientadora: Profª. Dra. Denise Álvares Campos

Co-orientadora: Profª. Dra. Fernanda Albernaz

Goiânia
2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)

Faria, Aline Folly.

F224a Artes Integradas [manuscrito]: características das práticas desenvolvidas em escolas de Goiânia / Aline Folly Faria. – 2009. 177 f. : il., color.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise Álvares Campos; Co-Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fernanda Albernaz.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas, 2009.

Bibliografia: f. 152-153.

Apêndices.

1. Linguagens Artísticas - Integração 2. Música na Escola – Goiânia (GO) I. Campos, Denise Álvares. II. Albernaz, Fernanda. III. Universidade Federal de Goiás, **Escola de Música e Artes Cênicas** IV. Título.

CDU: 78: 37.036(817.3)

DEDICATÓRIA

Sei que não realizaria esse trabalho se não fosse o meu Deus. Ele sabe de todas as coisas, o que foi cada página e o que esse trabalho se tornou – uma vitória! Obrigada meu Deus.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Denise Álvares Campos, pelo apoio, paciência e dedicação. Admiro-te como pessoa e como profissional. Lembre-se: Deus coloca pessoas “problema” em suas mãos para que você cuide delas. Você cuidou de mim, obrigada.

À minha família, meu porto seguro, de onde vem a maior representação do amor de Deus na minha vida.

Ao meu amado, Jozóé. Pessoa singular, meu companheiro, meu cúmplice, meu melhor amigo. Presente de Deus.

Aos educadores das três escolas observadas que contribuíram com essa pesquisa: Cepae, UFG; Mvsika! Centro de Estudos e Centro Livre de Artes.

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, com a realização desse trabalho.

*Personalidade e processos criativos são as coordenadas que melhor
definem o potencial para transformar o meio.*

S. de La Torre

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo descrever os processos de integração entre as linguagens artísticas que ocorrem em algumas escolas de Goiânia. São elas: Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação – Cepae/UFG (escola regular), Centro Livre de Artes CLA (escola pública de ensino específico de artes) e Mvsika! Centro de Estudos (escola particular de ensino específico de artes). Portanto, o tema central do trabalho são as artes integradas. A opção por tal abordagem não se baseia numa desvalorização da educação musical ou de qualquer outra área específica da educação artística. Busca-se uma contextualização da educação pela arte que leve em consideração as necessidades e mudanças na atualidade, influenciada pela globalização e pela agilidade das informações, que tornam o indivíduo mais exigente e sedento de algo criativo e diferenciado. Essa integração pode ocorrer de várias formas, que vêm sendo descritas como pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Há princípios, defendidos por estudiosos do assunto, que auxiliam na compreensão de cada uma dessas formas de integração e que, nesse trabalho, dão suporte à descrição e análise dos processos integrativos.

Este estudo busca, portanto, descrever e analisar as práticas que envolvem essa metodologia integrativa em três escolas de Goiânia, apresentando três estudos de caso. Em cada um deles, ressaltam-se as características específicas e o nível de coerência entre os conceitos e a prática dos educadores. A partir do referencial teórico do trabalho, destaca-se, em cada prática, a presença de princípios ou subsídios que as caracterizam como integrativas e que ajudam a definir a forma de integração proposta.

Tais práticas são descritas considerando, também, a situação em que se encontram as experiências integrativas em outros lugares do Brasil. Para tanto, tentou-se estabelecer contatos com educadores (ANPPOM, ABEM, FAEB) que trabalhassem com as linguagens artísticas de forma integrada no Brasil. Apesar do pequeno número de respostas recebidas, as informações obtidas auxiliam numa melhor compreensão dos dados coletados nas escolas goianas.

Tendo em vista a descrição da realidade de cada escola, estabelecem-se relações entre as informações obtidas através das observações das aulas e dos questionários, o que possibilita uma visão mais abrangente de cada processo. Ao final, ressalta-se não apenas a especificidade de cada prática, mas, também, os aspectos comuns a todas ou, ainda, aquilo que as aproxima ou distancia do referencial teórico do trabalho e das práticas relatadas por educadores de outras partes do país.

Palavras-chave: Integração; Linguagens Artísticas; Complexidade; Contextualização.

ABSTRACT

The present research aims at describing the integration process among the artistic languages taking place in some schools in Goiânia. They are: *Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação – Cepae/UFG* (regular school), *Centro Livre de Artes CLA* (public school for the teaching of Arts) and *Mvsika! Centro de Estudos* (private school for the teaching of Arts). Thus the main theme in this work is the integrated arts. The option for such an approach is not based on a devaluation of the musical education or any other specific area of the artistic education. The work seeks a contextualization of education through art that takes into account the current needs and changes influenced by globalization and the efficiency of the information which has made the individual more demanding and thirsty for something creative and different. This integration can happen in many ways, which have been described as pluridisciplinarity, interdisciplinarity, and transdisciplinarity. Some principles, defended by specialists, can help to understand each of these integration forms and, in this work, give support to the description and analysis of the integrative processes.

This study seeks to describe and to analyze the practices that involve this integrative methodology in three schools of Goiânia, presenting three case studies. In each of them, the specific characteristics and the coherence level between the concepts and the practice of the educators stand out. From the theoretical reference of this research, it is possible to distinguish the presence of principles that classifies the practices as integrative and that help to define the integration form proposed.

These practices are described considering, also, the situation of the integrative experiences in other places around Brazil. To do so, contact with educators (ANPPOM, ABEM, FAEB) that work with integrated artistic languages was attempted. Although only a few answers were received, the information obtained help for a better understanding of the data collected in the schools of Goiania.

Considering the description of the reality of each school, relations between the information obtained through observation and the questionnaire are established, which brings a broader view of each process. Finally, the specificity of each practice is focused, as well as the common aspects of all of them, of what brings them together or draws them apart from the theoretical reference of this work and the practices described by educators of other parts of Brazil.

Key-Words: Integration; Artistic Languages; Complexity; Contextualization.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. CONCEITOS.....	16
1.1 PLURIDISCIPLINARIDADE.....	17
1.2 INTERDISCIPLINARIDADE.....	17
1.2.1 Interdisciplinaridade e Polivalência.....	26
1.2.2 Subsídios para a Interdisciplinaridade.....	28
1.3 TRANSDISCIPLINARIDADE.....	36
1.4 A REALIDADE MULTIDIMENSIONAL E MULTIREFERENCIAL.....	40
2. ARTES INTEGRADAS.....	44
2.1 O PROCESSO.....	46
2.2 O TEMPO.....	47
2.3 A QUESTÃO DAS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS.....	49
3. METODOLOGIA	55
4. ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE INTEGRAÇÃO DESENVOLVIDAS NO BRASIL	59
4.1 PERFIS DOS EDUCADORES.....	59
4.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....	60
5. AS EXPERIÊNCIAS DE INTEGRAÇÃO EM ESCOLAS DE GOIÂNIA....	67
5.1 ESCOLA 1	67
5.1.1 Observações das aulas e análise a partir dos subsídios.....	68
5.1.2 Concepção dos educadores envolvidos no processo.....	87
5.1.3 Uma síntese da experiência com integração de linguagens na escola 1.....	89

5.2 ESCOLA 2.....	93
5.2.1 Observações das aulas e análise a partir dos subsídios	94
5.2.2 Concepção dos educadores envolvidos no processo.....	118
5.2.3 Uma síntese da experiência com integração de linguagens na escola 2.....	120
5.3 ESCOLA 3.....	124
5.3.1 Observações das aulas e análise a partir dos subsídios.....	124
5.3.2 Concepção dos educadores envolvidos no processo.....	136
5.3.3 Uma síntese da experiência com integração de linguagens na escola 3....	137
5.4 REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS INVESTIGADAS.....	139
5.4.1. Formas de Integração.....	143
5.4.2. Definição das Formas de Integração.....	144
6. CONCLUSÕES.....	146
REFERÊNCIAS.....	152
APÊNDICES	154
APÊNDICE A	155
APÊNDICE B	157
APÊNDICE C	168

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Montando o repertório para a apresentação.....	86
Figura 2- Ensaio para apresentação.....	86
Figura 3 - Atividade na aula de música.....	117
Figura 4- Atividade dos óculos.....	117
Figura 5 - História da formiga e da cigarra.....	135
Figura 6 - Atividade de desenho.....	135

INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios da educação, hoje, é a consecução de uma proposta pedagógica que acompanhe as necessidades do indivíduo da atualidade, aquele indivíduo inserido em uma sociedade globalizada e complexa, exigindo uma educação abrangente, contextualizada e integrada. A visão da educação e do educador deve acompanhar os anseios que imperam em cada indivíduo ao encontrar sua realidade.

Na arte-educação e também na educação musical o caminho não é diferente. É importante a busca por uma prática artística contextualizada e integrada que alcance os aspectos importantes para a formação de cada indivíduo. Assim, destacamos o sentir e o pensar, que são responsáveis pelos diálogos com os conhecimentos. Ao sentir, o indivíduo faz conexões, vivencia e reflete sobre sua existência e sua experiência; ao pensar, o indivíduo faz conexões com o meio externo, gerando idéias e visão de mundo, mundo em que ele está inserido com o qual pode dialogar. Enfatizar esses dois aspectos permite que enxerguemos um ser integral, um indivíduo que possui a necessidade de percorrer caminhos diferentes no que diz respeito ao conhecimento, que contempla suas características cognitivas e afetivas.

A arte, por si, está em constante movimento, está globalizada e contextualizada com a realidade do dia-a-dia, acompanhando o homem em sua história, mudanças e comportamentos. Deparamo-nos com conhecimento e arte interligados, que adquirem uma estrutura ‘complexa’, no sentido do ‘que é tecido junto’ (Morin, 2004, p. 14). A necessidade é sair da fragmentação e realizar a integração, a conexão dos conhecimentos; é como tecer uma colcha de retalhos onde o todo é feito das partes e as partes compõem o todo. Segundo Mendonça (2009), o pensamento complexo de Edgar Morin “nos ensina que a parte e o todo estão intimamente ligados e que o somatório das pequenas ações e das interações entre elas, transcende seu aspecto local, podendo produzir efeitos surpreendentes no todo” (MENDONÇA, 2009).

Trata-se, segundo Morin (2004), da busca pelas relações entre os conhecimentos ou fenômenos e seu contexto, tecendo um conjunto de idéias, pensamentos, conhecimentos, os quais possuem uma relação de reciprocidade todo/partes, ressaltando que tudo está interligado.

Para Morin (2004), o conhecimento pertinente é aquele que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto, progredindo não pela sofisticação, formalização ou abstração, mas, pela capacidade de contextualizar e englobar, o que afeta totalmente a forma de ensinar (p.15). Para o autor, o ato de ensinar é um conceito que vai além da mera transmissão dos saberes ou conhecimentos. É o transmitir de uma cultura que é nossa e do outro, que desenvolve o respeito, a tolerância e o conhecimento, que permite a compreensão da condição humana, na qual todos nós estamos inseridos, ajudando-nos a viver. A condição humana e a cultura abrangem todo o conhecimento, identificando o indivíduo no contexto da humanidade, tornando-o capaz de pensar sobre si mesmo, sobre os problemas regionais e globais.

Entendemos por contextualizar o ato de colocar no contexto, “colocar alguém a par de algo, alguma coisa, uma ação premeditada para situar um indivíduo em um lugar no tempo e no espaço desejado, encadear idéias em um escrito, construir o texto, no seu todo, argumentar” (Tufano, *apud* Fazenda, 2001, p.40).

E toda visão e atitude de um indivíduo originam-se do seu contexto cultural, social, econômico e religioso. É dele que vem sua atitude de interação, contestação e crítica, movimentos que geram caminhos para uma realização dialógica.

Ostrower diz,

O indivíduo talvez discorde de certas aspirações formuladas pelo contexto cultural; mesmo assim, é desse contexto que ele partirá para a crítica. Podem as aspirações ser frontalmente contestadas, sobretudo quanto a metas de vida e caminhos de realização humana – e em nossa sociedade não faltam exemplos – mas é uma função do contexto e com possibilidades que surgem no contexto, que a contestação se dá. E se dá a partir de formas latentes no contexto (OSTROWER, 2002, p.102).

A atitude de contextualizar gera uma situação em que o indivíduo se olha e olha o mundo em sua volta, criando nele a necessidade de se situar e entender os caminhos que ele percorre. Neste momento, a educação faz o seu papel de orientar e mostrar que existem vários caminhos a serem percorridos e que cada indivíduo pode modificar a sua realidade através do conhecimento.

A educação através da arte é uma prática envolvente que abrange conhecimento e sensibilidade em vários níveis, que leva o indivíduo a perceber que a arte é parte necessária ao homem, por ser ele um ser expressivo, estético e racional, além de ampliar sua ‘bagagem’ de conhecimentos, o que permite a este indivíduo modificar sua realidade. A arte-educação é uma prática onde o educador geralmente, tem liberdade para desenvolver sua ação, pois não existe currículo fixo, ou seja, não há uma obrigatoriedade de conteúdos conforme as outras áreas de conhecimento. Sua prática está ligada ao que ele considerar conveniente para cada turma ou indivíduo, dentro da realidade escolar em que vive. Desta forma, a contextualização caminha lado a lado com a realidade e cabe ao professor entendê-las, realizando sua ação através dos diálogos entre ambas.

A partir disso, destacamos as Artes Integradas, como sendo uma metodologia que inter-relaciona as várias linguagens artísticas buscando desenvolver diálogos entre elas e diferentes conhecimentos (história, geografia, outros), contextualizando e permitindo que o indivíduo alcance um conhecimento abrangente. Através desta pesquisa tratamos de perceber a importância dessa metodologia e sua validade como forma de conhecimento e valorização da arte, buscando compreender qual o diferencial desse processo integrativo e o que ele proporciona ao indivíduo.

Assim, ao longo de nosso estudo por meio de observações realizadas em escolas de Goiânia, percebemos que a prática da Integração das Artes se destaca por proporcionar aos alunos liberdade em sua imaginação e criação, encontrando diferentes caminhos para

realizarem um processo. Nessas aulas, por ser estimulado o trabalho com as diversas linguagens e ser permitida uma interpretação que envolvesse vários conhecimentos, o aluno pôde transgredir em seu potencial criador entendendo que houve uma conexão e possibilidades diferentes dentro de um mesmo tema. Percebemos que ao ser apresentada a realidade artística ao aluno de forma não estática, ele conseguiu compreender e associar que os conhecimentos ocorreram ao mesmo tempo em todas as áreas, isso colaborou para que fossem desenvolvidas a intuição, a reflexão, a autonomia, as construções coletivas e diferentes diálogos. Acreditamos também que, existem diferentes formas de integração a partir das atitudes, conceitos e posturas dos educadores, influenciando na profundidade das relações durante a vivência dos processos.

Assim, entendemos que esta pesquisa busca práticas educacionais diferenciadas como a Integração das Linguagens Artísticas, que contextualiza o conhecimento diante da formação do indivíduo. Esta, por sua vez, baseia-se em uma educação complexa, ampla, integradora, que envolve o ser em formação desafiando-o a perceber o mundo como um todo e a utilizar novos recursos para solução de um mesmo problema.

A partir disso, perguntamos: Qual seria a realidade das práticas de integração de linguagens artísticas em Goiânia? Que conceitos subsidiam as práticas dos educadores? Que relação existe entre tais conceitos e a realidade efetivamente observada? Como caracterizar cada processo de integração de linguagens?

Justificamos esta pesquisa sobre a Integração das Artes a partir dos aspectos mencionados acima, destacando a importância de integrar e contextualizar, a fim de entendermos como ocorrem processos, produções e pensamentos nos conhecimentos que adquirimos. Este trabalho justifica-se também pela necessidade de entendermos o tempo presente globalizado e complexo, inserindo o conhecimento artístico dentro dessas relações, permitindo assim, que a arte adquira sua importância no âmbito do sensível e do intelectual.

Destacamos a importância de buscarmos atualizações nos processos do ensino e a coerência em nossa prática educativa acompanhando sempre a necessidade da demanda, instaurando processos que permitam ao aluno realizar conexões entre diferentes conhecimentos.

Assim, justificamos a presente dissertação pela importância de se fortalecer diálogos nos processos da educação pela arte, respeitando o indivíduo e preparando-o para a vida.

O objetivo que norteou o presente trabalho foi descrever os processos de integração entre as linguagens artísticas que ocorrem em algumas escolas de Goiânia, por meio de observações e análises de experiências com Integração das Artes em contextos escolares: ensino básico (Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação – Cepae/UFG) e ensino específico de artes (Centro Livre de Artes e Mvsika - Centro de Estudos). Estabelecemos, também, como objetivos, a realização de pesquisa e análise de fontes bibliográficas sobre o tema e a coleta de dados preliminares sobre experiências com integração de linguagens no Brasil.

Portanto, este trabalho está subdividido em seis capítulos. No primeiro capítulo enfocamos nosso referencial teórico através da delimitação de conceitos como: integração, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade. Destacamos também alguns princípios que podem subsidiar uma prática interdisciplinar, os quais serão fundamentais para a análise dos dados. No segundo capítulo tratamos da importância da integração das linguagens artísticas a partir da necessidade de se contextualizar e adquirir um conhecimento abrangente. Destacamos a importância de posturas diferenciadas por parte dos educadores para o sucesso da integração e a valorização do tempo de espera no processo de aprendizagem de cada indivíduo. A seguir, apresentamos a metodologia da pesquisa, que tem um enfoque qualitativo e apresenta as práticas de integração de linguagens artísticas observadas no formato de “estudos de caso”. Para descrever a realidade das práticas de integração de linguagens foram aplicados questionários aos educadores das escolas de Goiânia e aos quatro

educadores do país que responderam nosso chamado para a pesquisa. As respostas dadas nos possibilitaram analisar a concepção e a prática dos educadores sobre a integração de linguagens artísticas. Foram feitas, também, nas escolas de Goiânia, observações sistemáticas das aulas com propostas integrativas.

No capítulo quatro passamos a apresentar os dados obtidos através de consultas por internet, que nos trouxeram informações preliminares sobre a situação das práticas interdisciplinares em artes em alguns lugares do Brasil. No quinto capítulo apresentamos a realidade das práticas de integração de linguagens artísticas que se desenvolvem em algumas escolas de Goiânia. De acordo com nossa opção metodológica, os dados são apresentados caso a caso. Dessa forma, as observações das aulas e os questionários feitos com os educadores de cada escola são apresentados em blocos separados que contém, ao final, uma breve síntese, elaborada à luz dos subsídios dos quais falamos no segundo capítulo. Após a apresentação das três escolas, fazemos uma reflexão sobre as experiências observadas, buscando relacioná-las aos conceitos colocados no início do trabalho. No sexto capítulo, ao concluirmos o trabalho, tentamos estabelecer pontes entre a realidade observada nas escolas de Goiânia e aquela que foi apontada pelos educadores de outros lugares do Brasil; entre o nosso referencial teórico e a situação que se configurou a partir dos dados obtidos e entre as três experiências observadas. De alguma maneira esta correlação entre os dados nos possibilitou responder às questões que se colocaram como norteadoras desse trabalho.

1. CONCEITOS

Para uma prática da integração das linguagens artísticas é necessário entender o conceito de integração, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Desta forma, levantamos alguns questionamentos como: é possível haver diálogo entre diferentes conhecimentos ou disciplinas? Pode um físico dialogar com um poeta sem fazer referência a generalidades banais?

Concordamos com a preocupação dos estudiosos como, Basarab Nicolescu, Pierre Weil, Ubiratan D'Ambrosio e Roberto Crema, sobre o risco da superficialidade nessas relações que podem gerar uma incompetência generalizada no sentido de se adquirir o conhecimento, não compreendendo seus significados e muito menos não fazendo conexões entre os resultados das diversas disciplinas.

Dessas conexões ocorre o estreitamento entre as disciplinas, tão necessário, colaborando para o surgimento da pluridisciplinaridade, da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade.

Antes que seja colocado em prática qualquer um desses aspectos deve acontecer a integração. A integração é o primeiro passo para alcançar amplitude nas relações com o conhecimento. Segundo Fazenda (1996), a integração é uma etapa para a interdisciplinaridade e esta para a transdisciplinaridade (Ibid, p.40). Ela compara a *multi* e a *pluri* como um aspecto de integração, onde há “a justaposição de conteúdos de disciplinas ou a integração de conteúdos numa mesma disciplina atingindo-se quando muito o nível de integração de métodos, teorias ou conhecimentos” (Ibid, p.39).

Fazenda (1996) ainda compara a integração com a interdisciplinaridade e diz,

(...) a integração seria uma etapa anterior à interdisciplinaridade (...). A interdisciplinaridade é fator de transformação, de mudança social, enquanto a integração como fim em si mesma, é fato de “estagnação”, de manutenção do “status quo”. Na integração a preocupação seria ainda com o conhecer e relacionar conteúdos, métodos, teorias ou outros aspectos dos conhecimentos. Neste sentido é que permanecer nela apenas seria manter as coisas tal como elas se apresentam, embora de uma forma mais organizada (FAZENDA, 1996, p. 48).

Para nós, a integração é uma atitude de relacionar e dialogar os conhecimentos. Segundo a autora, cada paradigma [*pluri, inter, trans (disciplinaridade)*] é uma forma diferente de atitude, logo, se para nós, a integração é atitude, assim, os consideramos formas diferentes de integração. A atitude se constitui numa ação que acontece influenciada pela ‘crença’ do indivíduo em alguma dessas formas de integração, podendo aprofundar nos diálogos ou não. Vejamos alguns conceitos.

1.1 PLURIDISCIPLINARIDADE

A pluridisciplinaridade, segundo Nicolescu (1999), “diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo” (Ibid, p.52). Quando várias disciplinas coexistem num mesmo conhecimento, como as especializações da Medicina, fala-se em pluridisciplinaridade, um trabalho em equipe.

O autor cita um exemplo, onde um quadro de qualquer artista pode ser estudado pela ótica da história da arte, em conjunto com a física, a química, geometria. Há um enriquecimento pelo cruzamento de várias disciplinas, gerando, no conhecimento desse objeto, um aprofundamento por uma contribuição pluridisciplinar.

Desta contribuição percebemos que se trouxe um ‘algo mais’ à disciplina em questão, a história da arte, mas não houve um extrapolar, um ir além, ficando restrita em sua visão, técnicas, sendo que sua finalidade continua dentro de uma estrutura disciplinar, ou seja, se resume nela mesma.

1.2 INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade, “diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra” (Nicolescu, p. 52). Para o autor, podem ser distinguidos três graus de interdisciplinaridade: grau de aplicação, grau epistemológico, grau de geração de novas disciplinas.

No grau de aplicação, temos o exemplo dos métodos da física nuclear transferidos para a Medicina com o intuito de ajudar no estudo de novos tratamentos para o câncer.

No grau epistemológico, outro exemplo, a transferência da lógica formal para o Direito, gerando ricas análises em sua epistemologia.

No grau de geração de novas disciplinas, a junção de métodos de uma disciplina para outra gerando outra disciplina, como a física-matemática.

Segundo Nicolescu, a interdisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, mas ainda permanece no campo disciplinar.

Para Fazenda (2001), a interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de uma atitude de abertura à compreensão de aspectos ocultos e dos aparentemente expressos do ato de aprender, colocando-os em questão.

Ressaltamos que a interdisciplinaridade exige novos olhares na medida em que estimula todos os campos de percepção do ser humano. Dos sentidos, esperamos o permitir-se vivenciar experiências que fluem dos novos conhecimentos e entender a importância de relacioná-los para se chegar a uma nova síntese. A metáfora que subsidia, determina e auxilia essa ação e efetivação interdisciplinar é a do olhar. Olhar que caminha para todos os lados e para os diversos ângulos de investigação, que vislumbra todas as possibilidades de integração criando e recriando encontros em diversidade.

A *interdisciplinaridade* se pauta na ação em movimento, podendo perceber esse movimento em sua natureza ambígua, tendo como pressuposto a transformação e a incerteza. Esse movimento só é percebido quando há a contextualização, é no contexto que se gera o ‘poder conhecer’.

Nessa atitude é exigido que a memória seja recuperada em suas diferentes potencialidades: escrita, contos de histórias, conversas, anotações, dentre outros, para que ocorra o resgate do tempo e espaço nos quais aprende o indivíduo.

Para Fazenda (2001), a análise conceitual ou análise dos conceitos facilita a compreensão de elementos interpretativos do cotidiano. Assim, a linguagem deve ter a compreensão em suas diversas modalidades de expressão e comunicação, sendo uma linguagem reflexiva, contudo, corporal.

No contexto da internacionalização, que abriga grande significado para o homem atual devido às trocas oferecidas, a visão interdisciplinar possui uma notável importância no desenvolvimento de novos saberes trazendo o homem para perto da realidade social em novas leituras e dimensões do mundo.

Outro ponto importante que a autora destaca na busca pela prática interdisciplinar é o respeito no momento do encontro do novo com o velho. Para tanto, o diálogo que existe entre esses dois fatores perpassa pela memória, que é peça importante no quebra-cabeça da estruturação do conhecimento. Caminhando nos diversos campos da memória, o jogo entre o novo e o velho é de extrema importância, pois a pesquisa interdisciplinar parte do velho analisando-o em todas as suas potencialidades.

Além da memória, a dúvida faz parte do processo de construção do conhecimento, importando que o homem interdisciplinar cresça na arte da investigação aprimorando o ser reflexivo que é em toda sua capacidade.

Fazenda ressalta que no processo interdisciplinar precisamos aprender a separar as perguntas intelectuais das existenciais durante a investigação. As primeiras conduzem o homem a respostas previsíveis, disciplinares; as segundas transcendem o homem e seus limites conceituais, exigindo respostas interdisciplinares.

O saber perguntar é próprio da postura interdisciplinar que permite o extrapolar dos limites do conhecimento. Investigar, interdisciplinarmente, gera novos caminhos que se relacionam em um vai e vem, fazendo o indivíduo percorrer vários conhecimentos. Fazenda (2001) nos lembra a espiral onde o conhecimento ocorre de forma não fragmentada, estática e, sim, em constante movimento. É através das questões, das perguntas e das dúvidas que se determinará o ritmo e o contorno que a ação contempla. Ela exige uma nova forma de investigação, dialógica e ativa, sendo desvendada e ampliada em espiral. É esse movimento que propõe a prática interdisciplinar. No ritmo da espiral a seqüência não linear da investigação acontece de ponto a ponto, articulando-se não de uma única vez, mas todos os pontos possuem uma inter-relação com os que antecederam.

Podemos perceber que o primeiro ponto é a hipótese, onde o investigador lança sua questão a partir de alguma experiência ou vivência pessoal e sobre o que acha que irá encontrar na investigação. O segundo é o experimento, a fase em que o investigador vivencia sensorialmente o conhecimento em suas nuances. O terceiro ponto, diz respeito à reflexão ou análise dos fatos, fazendo associações com teóricos de diferentes ramos do conhecimento. No quarto e último, a espiral é ampliada, bem como a consciência final do investigador, gerando um conhecimento renovado e amplo em diferentes relações.

Nessa investigação diálogos geram diálogos que vão e voltam num movimento intenso entre o dinâmico e o estático. A autora diz:

A pesquisa e a didática interdisciplinar tratam do movimento (do dinâmico), porém aprendem a reconhecer o modelo (o estático); tratam do imprevisível (dinâmico), no possível (estático); tratam do caos (dinâmico), mas respeitam a ordem (estático) (FAZENDA, 2001, p. 17)

Em um processo interdisciplinar é necessário olharmos o fenômeno sob múltiplas perspectivas, o que vai alterar a forma como habitualmente conceituamos. Perspectivas que fazem caminhar em tempos e espaços diversos, trazendo e levando experiências em cada encontro com o novo conhecimento, gerando conceitos que se relacionam com as vivências explícitas e implícitas da relação homem-conhecimento. Dessa proposição, vem o exercício da ambigüidade e praticá-la é consentir com a loucura que a interdisciplinaridade desperta e a lucidez que ela exige, uma totalidade que contempla um despertar não apenas do intelecto, mas do corpo todo. E, quando adquirimos a compreensão da ambigüidade que o corpo contempla, adquirimos a capacidade de relacionarmos com o outro e com o mundo.

Através desta consciência, percebemos que a lógica da interdisciplinaridade imprime com facilidade capacidades como a invenção, descoberta, pesquisa, produção científica, gestada no ato de vontade, num desejo planejado e construído em liberdade.

Desta liberdade, abrimos o horizonte para as relações, parcerias que estão cheias de intersubjetividade (princípio primeiro da parceria), visando não somente as trocas, tão necessárias, mas suas intenções na busca comum pela transcendência. Fazenda descreve a intersubjetividade da seguinte forma:

Compreende-se o ultrapassar de um estágio subjetivo, em que as limitações são camufladas, à um estágio compreensivo, em que passa-se a aceitar e incorporar as experiências dos outros, a ver na experiência do outro, a complementação de sua própria (FAZENDA, 1996, p.48).

Ressaltamos que para se ter uma atitude interdisciplinar é importante a troca, a relação com o outro. Isto demanda tempo, espera e coragem. Tempo para diálogos em suas trocas, espera para a absorção das análises que irão gerar novas sínteses, coragem para ir além dos confrontos dessas novas sínteses, provocando rupturas que permitem aceitar livremente o outro.

O movimento da interdisciplinaridade exige de nós um novo olhar sobre integração. Integrar é assumir a complexidade (Morin, 2004) existente entre os diferentes contextos e

produções que rodeiam o ser humano, significando também, o rompimento e abandono da fragmentação do cartesianismo na estruturação do pensar. Para integrarmos o olhar, a postura ideal é a da análise dialógica, que integra sem restrições os diversos diálogos entre pré-conceitos, conceitos e críticas no momento da análise diante da diversidade que tal complexidade proporciona.

As diferentes produções e contextos devem ser percebidos pelo homem interdisciplinar, examinando-os em todos os sentidos das realidades que os cercam e validam, abrangendo o social, regional, global, econômico, subjetivo, para que dessas produções e contextos surjam novos conhecimentos, interferindo na formação de quem vivencia tal prática.

Aceitar a complexidade (Morin, 2004) e as diversas realidades é aceitar a incerteza, a contradição, a coerência e ao mesmo tempo a não-coerência, buscando compreender as articulações e solidariedades existentes nos fenômenos.

O que Morin designa como ‘pensamento complexo’ é o modo de pensar capaz de respeitar a multidimensionalidade, entendendo que os múltiplos fenômenos abrangem os campos do cerebral, do cultural, do social, do histórico que impõem sempre, a todo o pensamento, o objeto de conhecimento.

A interdisciplinaridade exige de nós uma nova atitude de aprendiz e pesquisador, levando-nos a aprender com a própria experiência. Deste modo, há a construção e desconstrução de conceitos levando-nos a um olhar abrangente, permitindo que enxerguemos o que não é mostrado e alcancemos o que ainda não conseguimos.

É esse ver além e suas relações que encanta indivíduos que buscam entender a complexidade da situação “existencial” em que se vive.

Destacamos que esta pesquisa é voltada para a educação musical e importa entendermos que diversos processos estão acontecendo durante a prática educacional.

Enquanto há a busca pela abrangência não se deve esquecer a estrutura, a base nos contextos pedagógico e social. É essa relação que solidifica uma arte-educação consistente, capaz de trazer ao indivíduo novos rumos e transformação de sua realidade.

E, em detrimento destes contextos, há o tempo, o tempo comanda, o tempo exige espera e exige atitude. Ao iniciarmos o processo do olhar interdisciplinar o tempo não vem para aniquilar e nem controlar, importando somente nos conduzir em sua caminhada que pode não ter mais fim, pois várias relações podem surgir através desta investigação.

Assim,

Olhar para um novo tempo que não é cronos , tempo de controle, mas kairós, tempo que subverte a ordem de cronos, que se aproveita da imprevisibilidade, tempo fluente. Em cronos submetemo-nos a cronogramas. Em kairós, há oportunidade de criar (FAZENDA, 2001, p. 29).

No contexto pedagógico e no social temos a interferência do tempo diferenciada em cada um desses aspectos. É notável que a velocidade das informações e diversas atualizações do conhecimento estão levando a uma mudança na forma de lidar com elementos destes conhecimentos. Muitas vezes, esses tempos não são respeitados levando à superficialidade, a não-assimilação dos conteúdos e análises, permitindo que indivíduos tenham uma prática superficial.

No social, o que entendemos é que informações estão chegando à ‘velocidade da luz’ desencadeando certa dependência dos meios de comunicação de massa, como televisão e internet, influenciando na forma da pesquisa e análise dos conteúdos, importando somente, que saibamos e que, talvez, tenhamos uma opinião. De fato, isso comanda a natureza das coisas relacionadas à sobrevivência em sociedade, mas o que verdadeiramente deve importar é se conseguimos assimilar todas essas informações, gerando sínteses e produzindo conhecimento. É a partir dessa assimilação que o tempo age e leva-nos à multiplicidade de conhecimentos. Mas como conseguir a assimilação da análise complexa sem o tempo

suficiente? Para tanto, entra a questão pedagógica que demanda tempo e o transgredir ¹ dos limites de cada indivíduo.

Para a educação, encontrar o tempo certo de cada indivíduo e da assimilação dos conhecimentos é encontrar a necessária guarda da valorização do educando, permitindo no tempo da espera que os diversos processos criem e recriem olhares múltiplos diante da teia do conhecimento. E, considerar que hoje o indivíduo busca a multiplicidade de conhecimentos é primordial. O pai de uma criança não a coloca somente em uma escola, onde será alfabetizada. Mas, além de se importar com o que essa escola oferece: aula de xadrez, inglês, música, dança, robótica, artes, teatro, informática, Educação Física, dentre outras, ele se preocupa com o que o filho fará depois da escola e, logo no começo dos semestres, escolhe uma atividade, ou várias.

Assim, em que momento, dentro desta agitação de tantos campos de conhecimento, a criança assimilará o que lhe é proposto desencadeando uma rede de conhecimento, se todos esses campos e processos ainda acontecem de forma fragmentada? A visão do educador deve ir além da sala de aula, confrontando o aluno com suas realidades e contextos, aproximando-o dos diálogos que possam existir em seus campos de conhecimento. Produzir diálogos onde se relacione o que a criança traz consigo gera um processo em espiral, onde tudo está relacionado, permitindo que o olhar deste indivíduo seja contextualizado.

É evidente a necessidade de conhecimento, conhecimento amplo e abrangente. Conhecimentos que dialogam entre um e outro lugar que possibilitem ao indivíduo formar um novo lugar, um entre - lugar. Esse é o espaço de suas próprias relações e conclusões. Assim, o educador que trabalha com a interdisciplinaridade deve saber o tempo de espera, onde cada indivíduo encontra seu eixo norteador, amadurecendo e aprofundando em suas relações.

¹ Definimos como o ato de ir além do que é proposto, originária do termo transdisciplinar. As palavras *três* e *trans* são de uma mesma raiz etimológica, assim, 'três' significa a transgressão do dois.

Mas para que esse tipo de relações aconteça, é necessário termos um pensar e atitudes diferenciadas, abrangentes, que vão além do que é proposto, que admitam conexões com outras áreas e outros campos de conhecimentos.

Para tanto, o profissional que está à frente deve se conscientizar que, para que ocorram essas relações em seus alunos elas devem primeiro acontecer de forma clara com ele mesmo. Ou seja, ter uma atitude interdisciplinar, onde ocorram atitudes de reciprocidades que impelem as trocas e diálogos - diálogos com idênticos, com anônimos, ou consigo mesmo.

Em primeiro lugar, o educador deve saber inter-relacionar as diversas possibilidades do conhecimento e entender a necessidade que seu aluno possui desse tipo de aprendizado. O ato de inter-relacionar o conhecimento exige do educador uma atitude diferenciada que revele o conhecimento de forma atraente e renovado por causa de sua complexidade, desta forma, o uso da criatividade será um facilitador dentro de sua prática. Nela, o educador encontrará a melhor metodologia que atenda aos anseios de cada indivíduo em formação.

Ter essa postura é entender que sempre será trabalhado de forma “entre”, pois é este o significado do prefixo *inter* da palavra interdisciplinaridade. Incluímos também, o prefixo *trans*, de transdisciplinaridade que, mais à frente será analisado, sendo que é o que está ao mesmo tempo “entre”, “através” e “além” das diferentes disciplinas. Assim, o olhar do educador estará além da simples disciplina, da simples educação musical, da simples educação artística, envolvendo o aluno num mundo maior de percepções que possibilite novos entendimentos e aprofundar em novas concepções.

A preocupação do professor deve ser a de permitir uma arte-educação, uma educação musical, onde ocorra uma visão verticalizada, ou seja, uma visão profunda da realidade e dos conhecimentos. Esta visão acontece quando olhamos as relações entre os pontos da espiral. Quando vemos o ‘entre’, ‘através’ e ‘além’ das fronteiras disciplinares conseguimos relacionar e aprofundar os vários conhecimentos.

1.2.1 Interdisciplinaridade e Polivalência

É importante ressaltarmos que para trabalhar com a interdisciplinaridade não é necessário trabalhar no coletivo. Citamos Jantsch e Bianchetti,

“(…) À idéia de que somente é possível ser interdisciplinar em grupo, contrapomos a de que a sós também é possível. Um grupo pode ser mais homogêneo e superficial que o indivíduo que busca recursos de várias ciências para explicar determinado processo. São bons exemplos as obras de Marx, Piaget, Gramsci, Weber, Florestan, Fernandes e outros (...)” (Jantsch e Bianchetti *apud* Guimarães 2002, p.15).

Destacamos que há uma diferença entre a prática e o pensar a partir da idéia apresentada. Da prática, entendemos como sendo uma educação sem reflexões, mecânica. Do pensar, entendemos como uma educação reflexiva, abrangente. Desta forma, partimos para uma reflexão sobre a interdisciplinaridade em seu começo e sua essência epistemológica sendo fundamental para entendermos a educação brasileira contemporânea e não só o ensino de arte.

Voltamos para a reforma instituída dos currículos de 1º e 2º Grau (1971), que estabeleceu a Polivalência, organizada com base em variantes e interpretações errôneas do princípio da interdisciplinaridade.

Nesse contexto, segundo Barbosa (1974), os educadores eram preparados sem desenvolver a capacidade de reflexão e autocrítica, devido à proposta polivalente, em que a expressividade é o que interessa, desenvolvendo dentro da prática espontaneísta uma arte-educação falida, onde se dava o lápis à criança para que a arte que estava dentro dela fluísse sobre o papel, empobrecendo os trabalhos de alunos e mestres.

Para educar as emoções não é necessária uma submissão à irracionalidade, mas sim, preparar indivíduos que sejam capazes de tornar suas emoções inteligíveis para si próprios e para os outros.

Segundo Barbosa,

“A polivalência, instituída pela Reforma de 1971, traduz a interdisciplinaridade em termos de restaurante de prato feito. O professor organiza o conhecimento de diversas áreas do conhecimento na sua própria cabeça e passa esta organização para o aluno. Em algumas áreas, como em educação artística, o problema é crucial. O professor tem que dominar não só conteúdos diversos, mas principalmente três diferentes linguagens, suas manifestações e materiais de representações em cursos de apenas dois anos, e ensinar teatro, artes plásticas e música, conjuntamente, a alunos que terão que deglutir como arte uma mistura mal cozida pelo próprio professor” (Barbosa, 1984, p.69)

A interdisciplinaridade e a Polivalência são duas idéias totalmente diferentes.

A primeira, parte da idéia do pensamento, integrar o pensar e buscar um conhecimento interpretativo amplo e necessário de outras áreas de conhecimento, como conhecimento e como forma de embasamento teórico e subsídio para ampliar sua disciplina. A segunda, parte da prática, da superficialidade, atitude não reflexiva, onde uma pessoa com uma formação determinada ministrará aulas de outras disciplinas, nas quais ela não está habilitada para atuar. Professores de Artes Plásticas dando aula de Teatro, por exemplo.

Portanto, o que defendemos e buscamos como nossa prática é a busca por novos caminhos de diálogo para um determinado objeto de conhecimento contribuindo para o desenvolvimento do aluno. Um educador pode ter um olhar interdisciplinar e buscar, desta forma, novas atitudes para enriquecer as relações entre o conhecimento e seus alunos na sua disciplina, visto que não é sempre que se tem a possibilidade de trabalhar em equipe, ou por não ter pessoas dispostas ou por não ter pessoas capacitadas no seu meio. Mas isso não quer dizer que ele terá outra prática além de sua formação. As novas atitudes têm o objetivo de capacitar as relações, trazendo um renovo e criatividade em suas reflexões e práticas.

Ao falar de interdisciplinaridade devemos pensar em integração que, de pronto, remete à palavra síntese, todas as vivências ligadas entre si. A idéia de integração no campo da educação vai muito além da proposta de relação entre as disciplinas.

A síntese, conseqüência da interdisciplinaridade, desenvolve um processo de pensamento no indivíduo que o torna capaz de, frente a novos objetos de conhecimento,

encontrar uma nova composição – síntese. Assim, a integração do conhecimento será sempre tentativa, nunca terminal, e o método analítico–sintético, portanto, o eixo em torno do qual a interdisciplinaridade se realiza (Barbosa, 1984, p.71).

1.2.2 Subsídios para a Interdisciplinaridade

Ivani Fazenda, em sua longa jornada em defesa da interdisciplinaridade, reúne no seu trabalho intitulado ‘Dicionário em construção – Interdisciplinaridade’ (2001), vários artigos resultantes de suas orientações. Nesse grupo de pesquisadores que ela orientou, foi trabalhado o conceito e o sentido da interdisciplinaridade. Eles vivenciaram discussões, percepções, análises e reflexões que foram importantes na construção do trabalho.

Concluíram que cinco princípios subsidiam uma prática interdisciplinar, sendo eles: a humildade, a coerência, a espera, o respeito e o desapego, mas acrescentamos o olhar, pois achamos imprescindível para o sucesso de tal prática. Esses serão alguns dos critérios que usaremos na análise dos dados em nossa pesquisa.

Destacamos que alguns atributos são próprios de tais princípios determinando-os ou identificando-os, sendo eles: a afetividade e a ousadia. Segundo a autora, quando não se tem a afetividade, o que é vivenciado não é feito com inteireza, nem produzido com vigor, muito menos, sem a ousadia que impele e fortifica o homem em seus interesses, fazendo-o ter atitudes que são necessárias no campo da interdisciplinaridade.

Vários artigos estão relacionados aos cinco princípios (subsídios) citados, tentando dar sentido a diversas proposições. Assim, apresentaremos pequenos resumos de um artigo de cada subsídio para tentarmos demonstrar em que cada um pode contribuir. É importante observar que nem sempre o nome do artigo coincide com o nome do subsídio.

Subsídio Coerência: será definido como “palavra originária do latim, cohaerentia, e significa estado ou qualidade de ser coerente, nexos entre dois fatos ou duas idéias” (Giacon In Fazenda, 2001, p.36). É colocado também como o princípio da interpretação e compreensão de texto, pressupondo também, a idéia de fio de linho ou de um conjunto de fios que comunicam entre dois ou mais sistemas.

Artigo Coerência (p.35): Para a interdisciplinaridade a coerência é um dos princípios básicos para a realização de seus projetos, é ela que permite ir de pensamentos a atos. É uma virtude movida pela humildade, ou seja, o indivíduo por si só já é incoerente em sua existência, assim, se ele não for humilde para perceber que é limitado, nunca se irá perceber um momento de coerência.

Para a autora,

Para se chegar à coerência é preciso se conhecer e conceber-se a capacidade de mudar, estar aberto ao outro, aos outros, numa osmose singular, pois coerência não significa que as idéias são imutáveis. Faz-se necessário permitir-se permitindo, num processo de espera vigiada constante, enriquecido pelo olhar de amor intencional, que se exprime, que reconhece e é reconhecido, um olhar capaz de transcender o próprio olho (GIACON *apud* Fazenda, 2001, p.37).

Subsídio Humildade: será definida como um ato de força de quem se priva de demonstrar sua superioridade, valorizando quem necessita de valorização ou de brilho, o que não conseguiria se o primeiro fizesse valer sua superioridade (Fazenda, 2001, p.63).

Artigo Mudança (p.68): “do latim mutare, significa ação ou efeito de um processo que busca remover, alterar, modificar, trocar, desviar, substituir, variar, inverter converter, transformar” (RAMOS *apud* Fazenda, 2001, p.68). Significa também, alteração de propósitos perante o que foi estabelecido e firmado, buscando o que é diferente para desapegar-se do velho e construir algo novo, tendo, portanto, uma atitude de ousadia. Para mudar deve-se aceitar o novo, o provisório e, tanto o homem quanto o conhecimento e a própria realidade

são marcados pela provisoriedade, num mundo em que a mudança ainda é mais rápida e complexa.

Ramos expõe que a mudança é o gerador da transformação do homem. Ao mudar, o homem se autogoverna, exercitando, de forma consciente, as possibilidades, não ficando à deriva sem a percepção de si mesmo e da realidade à sua volta.

Neste sentido, o impulso necessário a qualquer processo de mudança não é exterior ao homem, mas está nele, levando-o a superar os seus limites. (...). Mudar significa (re)visão de atitude e posicionamento perante o mundo e a realidade, passagem, um movimento, entre um velho que se extingue e um novo que, gradativamente, adquire forma (RAMOS *apud* Fazenda, 2001, p.69).

Mudanças na prática pedagógica se resumem em construir um trabalho coerente com a realidade e as necessidades dos alunos e tornar as escolas um espaço fascinante para a (con)vivência com a curiosidade, descobertas e possibilidades.

Assim, mudar é romper as amarras, e agir de forma mais livre, numa racionalidade aberta, não se apegando a velhos mitos e teorias superadas. “Assumir a mudança numa perspectiva interdisciplinar é exercitar a metáfora do olhar em busca da pluralidade, sem desconsiderar a singularidade” (RAMOS *apud* Fazenda, 2001, p. 72).

Subsídio Espera: será definido por,

“tratamento temporal... algo que está para ocorrer, para o bem ou para o mal, desatando-se em conquista ou perda, revelando a condição humana de temporalidades inescapáveis; é com o tempo que se aprende, que se cria, que se sofre e que se aprende a sofrer e a esquecer a dor; o tempo da espera é um tempo constante no viver” (CASCINO *apud* Fazenda, 2001, p.107).

Artigo Espera (p.107): o tempo da espera é um tempo paradoxal, pois no instante que se impõe o movimento há a parada e o não-movimento põe em risco o próprio movimento estabelecendo um tempo de risco, dúvidas e questionamentos.

O homem quer produzir outros tempos, outras velocidades, tanto em produção como consumo de bens e produzir os vários tempos da modernidade.

O tempo da espera é um tempo de leveza que requer paciência e sabedoria, pois é o tempo da maturidade. Na educação o tempo da espera é constante, o educador deve estar ciente de que o aluno necessita do tempo de espera/amadurecimento dos conhecimentos, tornando-os seus e utilizando-os da melhor forma em sua construção de um projeto de vida.

Subsídio Respeito: será definido como sendo o considerar os limites do outro e continuar caminhando junto.

Artigo Fronteira (Fazenda, 2001, p.165): criar metáforas para trabalhar o sentido de interdisciplinaridade é a forma mais cabível para sua compreensão. A fronteira é, no mapa, uma linha divisória que delimita o fim de um espaço e o início de outro. Criando uma ruptura na continuidade deste espaço, mas que, ao promover a separação, cria também, uma identidade onde se consegue o seu reconhecimento, como um lago que é reconhecido por causa de suas margens. Assim, o homem e o conhecimento organizado em disciplinas também o são.

Ao olharmos para os mapas ao longo da história percebemos que as fronteiras estão sempre em movimento, sendo alargadas, estreitadas ou transformadas, promovendo não somente a separação, mas também, possibilitando a intersecção e a criação de novos espaços.

Comparando os atuais com os de outras épocas históricas, veremos que as fronteiras não são fixas, estão sempre em movimento, sendo constantemente alargadas, estreitadas e transformadas. Apresentam-se como construções plenas de provisoriedade. Olhando-os novamente, podemos constatar também que os territórios não são fragmentos separados, mas estão intimamente ligados, constituindo partes relacionadas ao todo (FURLANETTO *apud* Fazenda, 2001, p.165).

É interessante notar que essa análise carrega uma semelhança entre o homem e o conhecimento. Do homem vem o olhar e o deixar-se ampliar fazendo suas apropriações; do conhecimento, o vai e vem das relações das diversas realidades que se ligam e interligam formando fronteiras, constituindo limites e novos espaços.

Além da separação há o momento de intersecção, as chamadas fronteiriças, que são o encontro do eu com o outro. Havendo abertura permite-se criar possibilidades e o surgimento de novos espaços, espaços que não estão delimitados tornando frentes que se abrem para o novo, para os diálogos e ousadia, favorecendo a parceria.

A interdisciplinaridade surge como conhecimento dessas regiões e, isso só é possível pela possibilidade que essa postura de expansão e de abertura de fronteiras oferece. Sendo elas transformadas, modificam também o interior dos territórios.

Subsídio Desapego: será definido como desprendimento do eu e total entrega ao conhecimento e ao outro.

Artigo Resiliência (p.197): segundo o autor, deriva do verbo latino resilio com as seguintes acepções: “saltar para trás”, “voltar, saltando”, “retirar-se sobre si mesmo”, “escolher”, “reduzir-se”, “recuar”. Ainda,

A significação subjacente a todas essas acepções evolui como noutras etimologias do concreto para o abstrato veiculando a idéia de uma ação que se desenvolve a partir de algo que possui uma elasticidade, uma determinada flexibilidade e é suscetível de desenvolver-se, ativar-se, incrementar-se, e otimizar-se dentro de uma dinâmica sucessiva e em espiral subjacente a todas as formas de existir reais e possíveis (TAVARES *apud* Fazenda, 2001, p.197).

O que predomina na idéia desta palavra é a capacidade da elasticidade e flexibilidade como, por exemplo, na Medicina, a habilidade de um sujeito resistir bem a uma doença sendo capaz de recuperar-se. A resiliência permite que um objeto ou sujeito se regule e, de certa forma se auto-recupere, voltando à sua forma inicial, mesmo que esteja em um nível diferente na dinâmica da espiral.

A partir da etimologia de resiliência que, nos níveis físicos e mecânicos é “como a qualidade de um material ao choque, à tensão, à pressão que lhe permite não perder o equilíbrio”, o que o autor diz é que a intenção de tornar as pessoas mais resilientes é prepará-las para certa vulnerabilidade que lhes permita enfrentar com flexibilidade as situações

contrárias, agressivas que a vida lhes colocará, tornando o indivíduo forte e mais equipado para interferir de forma mais eficaz e adequada na transformação da sociedade alcançando assim, a tolerância (TAVARES *apud* Fazenda, 2001, p.199).

Subsídio Olhar (p.222): será definido pela atitude que assume o valor do ato da visão à percepção de mundo. É do olhar que se permite a construção da cosmovisão, direcionando ao sujeito realizar sua própria história.

Artigo Olhar (p.222): a autora trabalha de forma poética este tema comparando o professor a uma ilha, “(...) cercada de água por todos os lados. Apesar de igual, algo a particularizava: atraía diferentes olhares. E isso, em alguns momentos, a envaidecia, em outros a aborrecia e em muitos a confundia: afinal, que ilha era ela?” (GAETA *apud* Fazenda, 2001, p.222). Assim, vários olhares eram sobre a tal ilha: da marinha, para seus testes de tiros; dos pescadores, que viam seus peixes irem embora, tirando o sustento das famílias; dos ecologistas, que queriam lutar por ela para a preservação de um santuário ecológico; dos cientistas naturais, que exigiam seus direitos para pesquisar a biodiversidade. Enfim, em meio a tantos olhares a ilha se confundia, mas no fundo queria ser olhada como o que ela era, uma ilha.

“Era uma vez um professor de turismo, como muitos outros: cercados de alunos por todos os lados. Apesar de igual, algo o particularizava: atraía diferentes olhares. E isso, em alguns momentos, o envaidecia, em outros o aborrecia e em muitos o confundia, afinal quem era ele?” (GAETA *apud* Fazenda, 2001, p.222).

Assim, vários olhares eram sobre o professor: da comunidade, que o via como um profissional bem-sucedido e que deveria ser capaz de formar novos profissionais de turismo competentes; da coordenação pedagógica, que além de concordar com a comunidade, queria que fosse capaz de transmitir com segurança sua experiência, promovendo a aprendizagem e pesquisa do aluno; do aluno, que tinha diversos olhares, como um deus redentor de toda a sabedoria, salvador de suas futuras profissões ou ainda, responsável por seus erros e fracassos.

Enfim, diante de tantos olhares o professor se confundia e esperava que todos o vissem apenas pelo que ele era, um professor. “O professor João” (Fazenda, 2001, p.222).

Comparando o professor João com a Ilha percebe-se que eles atraíam muitos olhares, mas é importante perceber que cada ‘olho’ depositava uma carga diferente de expectativa sobre o professor. O ver é do homem, ele tem a necessidade de perceber o mundo, mas o ver gera uma atitude mais passiva, onde somente se assume o papel de espectador passando o olho desatento sobre a superfície da realidade. Já o olhar, é o que perscruta e investiga, indagando a partir e para além do que é visto. É a atitude de sair de si e trazer o mundo para dentro de si.

Esse é o olhar interdisciplinar, o que olha de dentro pra fora e de fora pra dentro, olhando para os lados e para os outros. Do olhar vem o desejo, desejo de olhar mais, descobrir. Descobrir um mundo maior que transcende regras e disciplinas levando à percepção de que é preciso olhar o outro e entender todas as realidades que esse indivíduo carrega. Esse olhar só acontece porque os outros subsídios estão em vigor. Um olhar que é humilde, coerente, que sabe esperar, que respeita e que sabe do que se deve desapegar. Por meio desses critérios acontecerá uma verdadeira integração interdisciplinar, que integra o pensar e o sentir, um ser completo.

Desta forma, o professor constatou que a ilha conseguia lidar com tantos olhares, verificando que apesar de, aparentemente sozinha, partilhava com a marinha, os pescadores, os ecologistas e os cientistas sua razão de ser. O professor se identificou com ela entendendo que compartilhava um mundo e sua razão de ser com a comunidade, a coordenação e os alunos, compreendendo assim, a importância do olhar repleto de significações, de sentimentos, mas que apreende variações e diferenças que situam-se fora daquilo que para nós é comum, dependendo apenas de quem analisa.

Para sermos indivíduos com atitude interdisciplinar é necessário primeiro, a disposição para tal. É preciso querer enxergar o mundo de forma diferente, expor sua essência para mudanças, olhares, ajustes e sínteses. O indivíduo jamais permanece o mesmo depois das relações interdisciplinares dos conhecimentos, ele se põe alerta utilizando a autocrítica da *Coerência* se vendo a todo instante, limite e ilimitado, o que é meu e o que é do outro. E atenta que quando há *Humildade* o desenrolar da trama é mais fácil, pois as mudanças são constantes e o que vale é o caminho da tolerância. É necessário acreditar que no tempo da *Espera* acontecem as “mágicas” das inter-relações e que o tempo não pára enquanto não se permite que ele pare para si mesmo e para o aluno que, diante do mar da superficialidade, clama por algo mais profundo e integral.

Ser responsável pelo outro é uma atitude de consideração e *Respeito*. As relações que acontecem diariamente com o outro abrem espaços novos, novas fronteiras, que nos aproximam e nos distanciam mediante as nossas atitudes. A interdisciplinaridade exige que o indivíduo seja guiado pela afetividade e ousadia que o impelem a se abrir para o outro, formar parcerias e retirar dessas fronteiras as trincheiras do conceito e preconceito. Ao entender este processo, ocorre o *Desapego*, desprendimento do eu, que nesse momento proporciona a transformação, que é inevitável. O indivíduo deve buscar a flexibilidade e a resistência para enfrentar as dificuldades que assolam a vida, fortificando-se e capacitando-se para olhar o mundo em sua complexidade (Morin, 2004).

O *Olhar* interdisciplinar é amplo e complexo, repleto de desejo que instiga o indivíduo a querer descobrir mais. É o responsável pela atitude do interligar, pois vem do olhar toda a forma de análise, gerando as várias teias do conhecimento que dialogam com o que vem de fora pra dentro e o que vem de dentro pra fora.

É exigida hoje uma postura diferenciada diante do conhecimento, principalmente para o educador que enfrenta uma batalha diária na defesa de uma melhor educação. É

necessário percebermos que é o tempo das atitudes e olhares interdisciplinares, amplos e complexos diante das diferentes realidades. Precisamos hoje de educadores preparados na formação de indivíduos e que garantam uma busca constante de sua própria formação.

Para Nicolescu (1999, p. 53), o principal pensamento que impera é o entendimento do tempo presente² e a busca pela unidade do conhecimento.

Para tanto, percebemos que é importante a ampliação das relações entre o todo e as partes, a fim de encontrarmos uma representatividade profunda no sentido homem e mundo e que do multidimensional abarque o conhecimento da atualidade ampliando sua extensão do indivíduo ao planetário.

1.3 TRANSDISCIPLINARIDADE

Segundo Barbosa e Pires (2008), há alguns saberes que validam a prática docente e que compreendem o ensino enquanto atividade particular do profissional da educação. Sendo eles: o saber disciplinar, o curricular, o saber das ciências da educação, o experiencial, os saberes da tradição e ação pedagógica. Apesar desses saberes explicitados influenciarem na prática do professor, sendo determinantes no processo de ensino aprendizagem, é notório que a educação passa por um processo de mudanças, conceituais e metodológicas, não podendo ser estruturada apenas por esses seis saberes, que por vezes, parecem fragmentados, longe da realidade e da auto-formação do educador.

É necessário avançarmos com trabalho efetivo, empenhando-nos para a solidificação do sétimo saber, o transdisciplinar. Este é o responsável pela criação das conexões, redes, por ações dialógicas, pelo rompimento com a territorialização do conhecimento e formação do pensamento sistêmico, onde o todo se relaciona com as partes. Desta forma, percebemos que,

² Atualidade, o mundo globalizado.

com o sétimo saber, os saberes anteriores ganham sentido porque se complementam e se formam mutuamente.

Enfocaremos a transdisciplinaridade como sendo aquilo que ao mesmo tempo está ‘entre’, ‘através’ e ‘além’ das disciplinas, objetivando o entendimento do mundo presente e a unidade do conhecimento. Segundo Nicolescu (1999), é importante dizer que para o pensamento clássico a transdisciplinaridade é um absurdo por não ter um objeto. Já para a transdisciplinaridade, o pensamento clássico não é absurdo, mas é um campo de aplicação limitado.

O autor destaca que é interessante percebermos que conceitos anteriormente abandonados foram “redescobertos” ampliando o olhar diante do mundo. Assim, a abstração que antes era vista como uma simples intermediária entre o homem e a natureza e uma ferramenta para descrever a realidade, é percebida como algo mais, é vista como parte integrante da realidade. O autor fala sobre a realidade como algo não só intersubjetivo, mas com uma dimensão trans – subjetiva na “medida em que um simples fato experimental pode arruinar a mais bela teoria científica”. A Realidade ³ é “aquilo que resiste às nossas experiências, representações, descrições, imagens ou formulações matemáticas” (p. 30). Desta forma, são enunciados os vários níveis de realidade. Sobre o Nível de Realidade o autor define como,

Um conjunto de sistemas invariantes sob a ação de um número de leis gerais: por exemplo, as entidades quânticas submetidas às leis quânticas, as quais estão radicalmente separadas das leis do mundo macrofísico (NICOLESCU, 1999, p. 31).

Nesse contexto, os pesquisadores tentaram encontrar em que momento os vários níveis de realidade se perpassam, mas perceberam através de cálculos matemáticos que é praticamente impossível esses mundos coexistirem. Nicolescu declara que não há nenhum impedimento para que aconteça essa troca, a maior prova é a nossa própria existência. Isto

³ Para o autor, o maior impacto cultural da revolução quântica é o de colocar em questão a existência de um único nível de Realidade (Nicolescu, 1999, p. 30).

porque nosso corpo possui uma estrutura macrofísica e uma estrutura quântica⁴. Estes dois níveis de realidade o macro e o micro-físico co-existem também ao nível do nosso corpo. Temos uma estrutura macro-física regida pelas leis clássicas da física e uma estrutura quântica que se rege pelas leis da quântica (Saúde Quântica, 2009).

Assim,

O surgimento de pelo menos dois níveis de Realidade diferentes no estudo dos sistemas naturais é um acontecimento de capital importância na história do conhecimento. Ele pode nos levar a repensar nossa vida individual e social, a fazer uma nova leitura dos conhecimentos antigos, a explorar o conhecimento de nós mesmos, aqui e agora (NICOLESCU, 1999, p.32).

Desta forma, cientistas descobriram a existência dos diferentes *Níveis de Percepção*⁵ da realidade pelo Sujeito observador, sendo ela uma realidade multidimensional e multirreferencial, que confirma e possibilita ao homem reencontrar seu lugar, que é a percepção de sua existência e sua verticalidade, ou seja, sujeito que é e carrega várias funções, vários sentidos para sua existência.

A partir disso, destacamos que há uma diferença entre a pesquisa ou prática disciplinar e transdisciplinar, a qual é importante ressaltarmos. A pesquisa ou prática disciplinar é perceptível, no máximo, a um único e mesmo nível de realidade, ou ainda, os seus fragmentos. Já a pesquisa ou prática transdisciplinar se preocupa com a dinâmica gerada pela ação de vários níveis de realidade ao mesmo tempo, enfocando sempre a compreensão do tempo presente. Nesta dinâmica a unidade que liga todos os níveis de realidade, se existir, deve ser uma unidade aberta. Para tanto, é preciso considerar que esses níveis se prolonguem para uma zona de não-resistência à nossas experiências, descrições e imagens. Para Nicolescu, essa zona de não-resistência corresponde ao ‘sagrado’, isto é, àquilo que não se submete a nenhuma racionalização.

⁴ A física quântica, sucintamente, veio estudar o infinitamente pequeno, ou seja, o comportamento de pequenas partículas como elétrons, prótons e outros. Mostrando que há um outro nível de realidade.

⁵ Várias formas de olhar uma realidade.

Segundo o autor, os conjuntos dos níveis de realidade e sua zona complementar de não-resistência constituem o Objeto Transdisciplinar. Nesta visão, a pluralidade complexa e a unidade aberta são duas facetas de uma única e mesma realidade, que gera um novo Princípio de Relatividade⁶. Este princípio emerge da coexistência entre a pluralidade complexa e a unidade aberta, onde não há o privilégio de nenhum nível de realidade, permitindo assim, a compreensão de todos os outros níveis. Logo, um nível de realidade existe porque todos os outros existem e coexistem.

A partir desse princípio, surge uma nova maneira de olhar o mundo, através de um olhar sistêmico. E, se a visão de mundo muda, o próprio mundo muda, muda-se o olhar diante da religião, da educação, da política, da arte, da vida social. Constitui-se, então, uma visão transdisciplinar onde a realidade não é apenas multidimensional, mas também, multireferencial.

A visão transdisciplinar chega ao olhar do ser humano pelo fato de as diferentes realidades serem acessíveis ao conhecimento pela existência dos diferentes *Níveis de Percepção*, que permitem uma visão cada vez mais geral, unificante, que engloba a realidade, sem esgotamento. Pressupõe-se que nos *Níveis de Percepção* haja uma zona de não-resistência que, formando um conjunto entre si, constituem o *Sujeito* Transdisciplinar.

Moraes (2007) diz que, ao obedecermos às leis da física quântica, o nosso olhar ou o nosso cérebro modifica a função-onda do elétron observado, mostrando que exercemos uma influência nos fenômenos maior do que imaginávamos. Assim sendo, torna-se impossível separar o sujeito do objeto do conhecimento, o que deu origem à intersubjetividade que nega a objetividade como critério de cientificidade, descobrindo que o sujeito e o objeto somente existem relacionalmente.

⁶ Trata do problema de como eventos que ocorrem em um lugar são observados em outro lugar.

Assim, é importante ressaltar que para haver uma comunicação entre o Objeto e o Sujeito Transdisciplinar, as zonas de não-resistência devem ser idênticas.

Deste modo,

Ao fluxo de informação que atravessa de maneira coerente os diferentes níveis de Realidade corresponde um fluxo de consciência atravessando de maneira coerente os diferentes níveis de Percepção (NICOLESCU, 1999, p.64).

Há uma relação de iguais por causa de uma única zona de não-resistência que assim permite que o conhecimento não seja somente exterior ou somente interior, mas ao mesmo tempo ambos. Segundo o autor, a zona de não-resistência desempenha o papel do terceiro ‘secretamente’ incluído que une o *Sujeito* transdisciplinar e o *Objeto* transdisciplinar em suas diferenças.

É interessante dizer que o papel desse terceiro “secretamente” incluído existe somente no modelo transdisciplinar, lembrando que *trans* vem da mesma raiz etimológica de ‘três’, significando a transgressão do dois, sendo a transdisciplinaridade, portanto, a transgressão da dualidade, como: sujeito/objeto, subjetividade/objetividade, simplicidade/complexidade, entre outros. Percebemos a partir disso, que a visão transdisciplinar é muito importante para o estudo da complexidade e é dentro dessa perspectiva que são feitas, por estudiosos, as tentativas de análise das percepções dos acontecimentos do mundo presente.

1.4 A REALIDADE MULTIDIMENSIONAL E MULTIRREFERENCIAL

Acreditamos que é notável o momento histórico em que se encontra a humanidade, incluindo grandes transformações econômicas, políticas e sociais. As novas práticas sociais e econômicas implicam uma nova concepção de mundo, necessitando, assim, de uma nova concepção de educação, complexa e dinâmica. Sabemos que, segundo Nicolescu e Morin,

para adquirir um conhecimento amplo importa que ocorra essa percepção da realidade multidimensional e multirreferencial.

Entendemos que por causa da globalização e a velocidade em que as informações ocorrem, o indivíduo deve estar munido de uma visão em diferentes níveis, possibilitando um olhar complexo, aquele que deve tecer junto o conhecimento, diante das diferentes realidades.

Tratar do termo complexidade⁷ como base de percepção do mundo na estrutura do pensar fortifica e intensifica os diálogos necessários para relacionar-se com o conhecimento. Por meio da dimensão complexa se vê o mundo de forma sistêmica, como algo orgânico indissociável e que também propõe uma abordagem transdisciplinar para a construção do conhecimento. Tal abordagem vê o homem e a sociedade como multidimensionais, ou seja, unidades complexas.

Desta forma, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional, sendo que a sociedade tem dimensão histórica, econômica, sociológica, religiosa dentre outras. Isso permite o entendimento da complexidade nas diversas dimensões e ressaltamos que o olhar esteja direcionado para as relações entre os vários níveis de realidade e percepções. Assim, ao entendemos as diferentes dimensões e a realidade do mundo atual globalizado, abre-se um campo para o pensar na complexidade compreendendo o conhecimento em conexões, gerando teias ou redes que vão se ligando e interligando, permitindo o alcance da incerteza e da criatividade. Hernández (1998) trata a globalização em termos educacionais como uma idéia de amplitude que permite buscar “relações que ajudem a compreender o mundo no qual vivemos a partir de uma dimensão de complexidade” (Hernández, 1998, p. 34).

⁷ O termo complexidade que tratamos neste ponto é o da realidade em que o mundo se encontra, globalizado e complexo em todas as relações. Acreditamos que o homem deve buscar a percepção complexa como forma de lidar com o mundo em todas as suas relações.

É importante que o educador estabeleça a busca do conhecimento pelos parâmetros contemporâneos ⁸ para que o indivíduo adquira o olhar em rede, interligado.

Neste momento, o olhar complexo, sistêmico deve entrar em ação, ele é, ao mesmo tempo, o que vê e analisa buscando observar além, gerando associações, conexões, relações, inter-relações, interconectividades. Esses termos abrangem relações não lineares, mas que fazem surgir um emaranhado de interações, ou ainda, o conceito de rede: é aquilo que é tecido em conjunto, quase ao mesmo tempo.

Entendemos que a partir disso, a educação deve promover a capacidade de construção do conhecimento frente a frente com a capacidade de interpretação de mundo no qual o indivíduo se encontra. Isto o instiga a conhecer a amplitude do mundo. Em consequência, a educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e, principalmente, resolver os problemas essenciais que fazem parte do homem.

Para Morin (2004), o conhecimento pertinente é aquele que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto, progredindo não pela sofisticação, formalização ou abstração, mas, pela capacidade de contextualizar e englobar (p.15). Com essas possibilidades o indivíduo faz novas associações, e sem medo do erro, se permite criar novos caminhos antes não percorridos e criar soluções inovadoras. Ele estará também atuando dentro dos vários níveis de realidade e dos vários níveis de percepção, possibilitando encontrar muitos caminhos para um mesmo problema.

Entendemos que essa integração entre conhecimento e vivências só acontece quando o olhar é ampliado, as reflexões e conexões são multirreferenciais e multidimensionais e quando incluímos em nossa reflexão a questão da condição humana.

Pensamos a educação numa concepção transformadora, que possibilita ao indivíduo mudar sua realidade contribuindo para uma transformação social. Nesse ponto destacamos a

⁸ Espaço e tempo contemporâneos.

importância e também a necessidade do homem alcançar novas etapas em sua formação como indivíduo, não ficando estagnado em seus trajetos do pensar, evitando que o senso comum guie seus parâmetros. Enquanto educadores é necessário utilizarmos a crítica e a construção de parâmetros para que exista um alicerce e coerência na formação do educando. É importante fazermos propostas que envolvam a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como unidades essenciais para que aconteça uma prática onde o conhecimento seja verticalizado (espiral) e consciente, perpassando pelas diferentes realidades dos educandos. Importa que encontremos a responsabilidade na orientação coerente, atuando como educadores que entendem o valor do ser humano e que acreditam que o conhecimento transforma e alarga fronteiras trazendo o indivíduo ao conhecimento do próximo e de si mesmo. Tal conhecimento prepara o indivíduo para o estreitamento das relações e para as diversas possibilidades que a vida apresenta.

2. ARTES INTEGRADAS

O ensino da arte encontra-se em um estágio de valorização, ainda discreta, pela pouca importância que as entidades (escolas, governo e instituições) têm dado a esse tipo de conhecimento. Reconhecemos que a luta de alguns arte-educadores tem alcançado grandes conquistas, como a aprovação da obrigatoriedade do ensino de artes no currículo escolar e, mais recentemente da música. Caminhamos pela valorização dos educadores da área de teatro e dança, onde temos um ensino superior aprovado pelo MEC e concursos promovidos, por exemplo, pela Secretaria da Educação no Estado de Goiás para professores de todas as áreas citadas acima. Encontramo-nos num patamar onde a realidade se sobrepõe à nossa luta como: pouco tempo de aula, pouco espaço físico, pouca profundidade ao tratar do processo e do conhecimento artístico, poucos profissionais realmente capacitados para a função, pois ainda temos hoje a realidade em que qualquer professor pode dar aula de artes como complemento da carga horária, além de enfatizar interesses de marketing das escolas. É necessário um despertar dos arte-educadores e das entidades em relação ao ensino de artes que valorize o processo de expressão do indivíduo, permitindo o seu envolvimento com as diferentes linguagens artísticas, proporcionando um conhecimento abrangente que admita a complexidade (olhar sistêmico) e diferentes relações e contextos entre os conhecimentos.

Compreendemos que a prática integrativa é o caminho para alcançar esse desenvolvimento abrangente, pois vem ao encontro das necessidades da atualidade, de indivíduos que buscam diferentes conhecimentos onde uma de suas máximas são a interligação e a contextualização. No ensino de artes destacamos a Integração das Linguagens Artísticas ou Artes Integradas, na qual há o envolvimento das diferentes linguagens artísticas no processo de formação do aluno, onde ele experimenta vivências integradas, conhece cada linguagem especificamente e as interliga em um tecido de conhecimento contextualizado. Desta forma o indivíduo desenvolve um olhar abrangente e integrador encontrando em sua

expressão caminhos para criar e atuar. As Artes Integradas ou, ainda, Integração das Linguagens Artísticas (música, artes plásticas, dança e teatro) tem por finalidade integrar o indivíduo nas diferentes linguagens artísticas. Seu foco principal é interligar os diferentes conhecimentos, com o apoio de outros conhecimentos como história, português, geografia, entre outros, contextualizando por meio de técnicas, vivências, práticas e criações uma idéia ou tema à realidade do aluno.

Ao entender que uma prática integrativa permite que o indivíduo caminhe pela complexidade que lhe é inerente, alcançamos o indivíduo em suas necessidades e em sua integralidade. Segundo Morin (2004), o homem tem a necessidade de caminhar pela complexidade (que é a interligação dos conhecimentos, a contextualização, as conexões e as interconexões dentro de seu próprio contexto) tanto por ser ele mesmo um ser complexo (no sentido de que cada indivíduo traz dentro de si um cosmo, que é carregado de sensações, reações e reflexões, o sentir e o pensar se relacionando constantemente), quanto por suas relações com o mundo exterior, como, sociedade e universo. O homem e o conhecimento fazem parte de um contexto complexo (mundo globalizado), cheio de impressões, fatos, acontecimentos que devem ser interpretados e traduzidos constantemente, possibilitando diferentes formas de ver determinado problema, o que exige do indivíduo uma capacidade de análise dialógica.

Ao pesquisar as Artes Integradas atemos nosso olhar na interligação das diferentes linguagens e conhecimentos. Essa integração nos permite caminhar, levando-nos, através de posturas interdisciplinares, e até, transdisciplinares, ao conhecimento abrangente. Neste passo, tal integração nos permite encontrar relações entre o eu e o contexto, o eu e o eu próprio, o eu e os outros, o contexto e os outros, desafiando, constantemente, tanto a sensibilidade, quanto a racionalidade ao diálogo.

2.1 O PROCESSO

O processo de integração exige um preparo diferenciado tanto da equipe envolvida, quanto da proposta da prática, necessitando a sincronia entre os profissionais na interligação das linguagens envolvidas, metodologia, flexibilidade, criatividade e abertura às parcerias. Às práticas cabe o desenvolvimento de processos que envolvam vários conhecimentos e diferentes vivências que proporcionem ao aluno um olhar integrado e compreensivo da aula.

É necessária uma disposição dos educadores para tecer conjuntamente os processos que serão desenvolvidos em sala de aula. Sabemos que não se pode ter o total controle da situação ou resultados, mas é importante a flexibilidade diante das idéias, das conexões dos conhecimentos, das respostas dos alunos. Reuniões devem ser realizadas constantemente pelo corpo docente a fim de traçar a finalidade de cada prática, promovendo diálogos interdisciplinares e, dependendo da profundidade do entendimento de cada educador, a possibilidade de diálogos transdisciplinares. O processo acontece no momento em que, mediado pelos educadores, ocorrem diálogos entre as linguagens artísticas, diálogos entre os educadores e o mais importante, diálogos dos alunos em relação ao processo.

Essa metodologia é uma prática eficaz para alcançar a formação geral do indivíduo, o que é importante para despertar o olhar para o mundo e saber enxergar as conexões existentes e possíveis para realizar diálogos criativos e renovados dentro de cada contexto. Desta forma, a facilidade para (re)agir em uma aula particular, por exemplo, de música será mais espontânea e abrangente, até mesmo com maior facilidade do que aqueles alunos que não possuem essa vivência integrativa .

A finalidade maior é a capacidade de integrar os conhecimentos e, também, apreciar a linguagem, ou técnicas, de cada prática artística.

A partir disso, criam-se outras expectativas, como desenvolver as percepções das relações, conexões e contextualizações, proporcionar um melhor desempenho das atividades

artísticas específicas, o conhecimento artístico integrado, possibilitar que o indivíduo desenvolva o olhar complexo (Morin, 2004), dentre outros. É esse olhar que buscamos no processo da integração das artes, pois entendemos que, através dele, percebemos que a teia do conhecimento é inconstante, portanto, instável e com várias verdades, que ocorrem também, no contexto do mundo real.

Neste momento fazemos uma analogia entre a teia do conhecimento e a teia da aranha, a qual nos surpreende pelo emaranhado que é necessário para que esteja posta em seu lugar. Nela, os pontos se tocam ligados em fios condutores que saem de um mesmo ponto. Assim, o conhecimento gerado parte de um ponto que percorre vários fios condutores, que são os diálogos entre os conhecimentos, gerando vários outros pontos, que são novas possibilidades de conexões (diálogos) e que podem surgir outras novas conexões, mas que ao final se vê algo único, uma unidade. Essa metodologia é importante, pois afeta progressiva e simultaneamente os sentidos do indivíduo de forma integrada, ou seja, o indivíduo é sensibilizado em seu olhar, seu corpo, sua audição e percepção sonora e expressões cênicas. A metodologia envolve, também, percepções mais aguçadas, criação, flexibilidade, abertura para explorar novidades, assim, o conhecimento cresce e cria consistência, permitindo que os alunos tomem novas posturas e novas interações com o mundo.u

2.2 SOBRE O TEMPO

Ao ressaltarmos o tempo na educação, percebemos uma luta incomensurável que afeta a nós e nossos alunos. Diz respeito ao tempo de aprendizagem e o tempo da espera, que é o tempo da absorção do conhecimento. Por causa da velocidade de informações e conhecimentos, muitos indivíduos sofrem em seu aprendizado. Por entendermos que cada indivíduo é único e complexo, devemos, como educadores, observar e lidar, respeitando os diferentes tempos em sala de aula.

Ao falarmos sobre o tempo de espera podemos perceber que sua existência é carregada de conexões que são necessárias para sua definição e entendimento, como a necessidade, o desejo da satisfação, o instantâneo e o imediato, o limite, a contradição e a situação de espera em determinada realidade.

Antes de tudo,

O tempo é uma dimensão dialética por excelência, “não só porque, ao contrário do espaço, é impossível concebê-lo no estado de repouso, mas também, porque sua progressão realiza uma síntese dialética constantemente renascente de suas três dimensões: presente, passado, futuro” (Gabel J. *apud* Pineau, 2003, p.57).

Ao localizar-se dentro do tempo o homem cria vários outros tempos para sua sobrevivência; idade, ano, mês, dias, horas, tempo na fila, tempo do trânsito, tempo da entrega de algum projeto, tempos diversos que fazem o homem viver em uma constante aceleração e desaceleração de sua satisfação. Chegou-se ao extremo de vivermos escravos desse tempo e, na atualidade podemos perceber nitidamente que o tempo está mais ágil, nos fazendo caminhar contra nossa natureza, ou melhor, nossa própria temporalidade.

Segundo Pineau (2003),

Os comportamentos de espera manifestam-se entre um princípio de prazer e um princípio de realidade a ser identificado, reconhecido, organizado e articulado. Sua importância parece ligar-se àquela posição intermediária, interface, àquela dupla sujeição a ser administrada: a necessidade, o desejo de uma satisfação funcional imediata e a impossibilidade (Pineau, 2003, p.37).

O autor cita que há uma constante luta entre os dois pólos, o do desejo da satisfação e o da impossibilidade ou impotência. Desde pequeno o ser humano é treinado a criar um entretempo no meio do tempo e contratempo, um vazio ou uma ruptura temporal criada pelo contratempo da ausência do outro que não supriu sua necessidade como ele esperava. No entanto, é na ocupação desse entretempo que ocorrerá a criação de uma temporalidade própria. Cada indivíduo possui um tempo pessoal, que é marcado por suas atitudes e posturas. Na educação, o professor deve perceber as diferentes temporalidades que possuem seus alunos, respeitando limites, levando o aluno a utilizar produtivamente o seu tempo e perceber

o seu próprio tempo para encontrar formas de construir ao longo da vida seu ‘tempo biográfico’.

2.3 A QUESTÃO DAS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS

Ao falarmos sobre as Artes Integradas, não estamos desvalorizando a educação musical (disciplina) e/ou as demais disciplinas da área de artes. Ao contrário, entendemos que a música exerce um poder diferencial na formação do indivíduo. As disciplinas são importantes para nos manter centrados, servindo como guia para a prática da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, pois permitem que a estruturação do pensar dentro dos paradigmas *inter* e *trans* não se torne uma ‘geléia’, sem consistência e não permanente. Se não tivermos uma base sólida, uma estrutura enraizada na disciplina, a prática da *inter* e da *trans* se tornará uma prática desordenada que nos levará à generalidade, podendo colaborar para um tipo de pensar em que tudo é relativo e tudo é permitido, sem fortalecer elos primordiais na formação de um indivíduo.

Ao propormos a prática das Artes Integradas, buscamos contextualizar uma educação pela arte através das necessidades e mudanças na atualidade, influenciada pela globalização e pela agilidade das informações, que tornam o indivíduo mais exigente e sedento de algo criativo e diferenciado.

A Integração das Artes é mais uma metodologia no auxílio de uma arte-educação eficaz e envolvente. Mas enfocamos que é uma metodologia complexa, no sentido de trabalhar os elementos em comum das linguagens artísticas de forma progressiva e simultânea e, principalmente, realizando conexões com o contexto / realidade dos indivíduos envolvidos. Por causa da complexidade (do global, do sistêmico) é fácil encontrarmos fronteiras e espaços para novos conhecimentos. É através dos diálogos que é possível recriar novos diálogos e novas fronteiras (uma metáfora que percorre entre a delimitação e a origem de territórios dos

conhecimentos, criando novas identidades). As fronteiras são os limites de cada conhecimento e de cada mente, que, ao dialogar com a integração se perpassam delimitando e originando novos territórios. Assim, novos conhecimentos se misturam formando novos territórios de conhecimento, ampliando a forma de pensar.

Ostrower diz que a complexidade é parte da qualificação artística, pois as formas artísticas podem expressar vivências afetivas e valores, as experiências de crescimento e transformação, além do sentido de viver. A autora ainda cita que,

À luz destas considerações vejamos novamente o problema da complexidade de formas expressivas. (...) Em vez de riqueza quantitativa de detalhes da possível interpenetração de diferentes relacionamentos e de suas recíprocas definições (de funções e significados). A complexidade consiste na síntese de vários níveis de significação condensados na mesma forma. (...) A unidade das formas expressivas complexas torna-se, assim, uma questão de coerência e não de mera simplicidade. A imaginação criativa será a força ordenadora, coordenadora, baseando-se na necessidade interior do artista de realizar este conteúdo expressivo e de comunicá-lo do modo mais direto, sem perder sua riqueza e densidade. Por isso, apreendemos na complexidade de formas de arte a veracidade e a lógica de experiências de vida – e não apenas uma combinação arbitrária qualquer (OSTROWER, 1990, p. 36).

A autora mostra que a complexidade na obra de arte ocorre quando esta adquire várias significações, encontrando na coerência o patamar para existir. A autora descarta a arbitrariedade na produção artística, por ser ela, carregada pela subjetividade das experiências de vida. Nesse momento a imaginação criadora é a fonte geradora de todo o processo constitutivo da obra.

Observamos que a idéia de complexidade de Ostrower é a mesma de Morin no sentido de os dois autores defenderem que há uma relação entre o todo e as partes e que as obras são carregadas de complexidade humana, ou seja, experiências de vida. As obras nos permitem uma percepção e identificação das possibilidades de relações que existem e existiram entre o artista e o mundo. A autora fala que essas relações dão origem aos contextos, tão importantes também, para Morin.

Segundo Ostrower, os contextos não são entidades fixas, mas podem modificar-se através de novos relacionamentos, alterando nossa percepção. Desta forma, as noções de

‘partes’ e ‘todo’ não são noções absolutas, sendo definidas a partir de contextos que se modificam a cada nova percepção (Ostrower, 1990, p.29).

Na Integração das Artes devemos ter um olhar dinâmico, perceber que esse processo envolve vários contextos, pois envolve várias linguagens, vários conhecimentos e várias vivências (técnicas, percepções, dentre outros). É preciso entender que o processo de integração exige que caminhemos pelas várias significações que o processo artístico e as obras de arte promovem, pois são feitura humana e envolvem a essência humana, nos levando à reflexão de nossa própria existência. As significações se dão no momento em que consideramos as relações que compreendem o ser humano: as relações com o outro e num contexto educacional, social, político, econômico e mundial. É importante termos como base a coerência na integração e na análise dos processos. Permitir que a imaginação criadora dos educandos seja agenciadora de novas reflexões, produções, e conhecimentos.

Na atualidade, o que impera é a articulação das disciplinas e a interpretação de mundo, seja como forma de complemento, seja como busca da complexidade, além de rupturas de fronteiras. As Artes Integradas encontram-se dentro de uma pedagogia emergente, dialógica e interpretativa que envolve o ser com uma gama de conhecimentos entrelaçados, fortificando sua visão de mundo, pois sabemos que é a partir de nossa concepção de mundo que se revela nossa forma de conhecer, de aprender e de relacionar. Referimo-nos à pedagogia emergente segundo Moraes (2007),

No paradigma emergente importam tanto os fatos como sua interpretação, bem como as interações entre os valores dominantes no momento. Assim, as nossas crenças nos fazem julgar os fatos de maneiras diferentes e o importante aqui são as possíveis relações e interações. (MORAES, 2007, p. 21).

Essa prática permite que o indivíduo se envolva numa totalidade artística, fazendo-o vislumbrar, interpretar e caminhar pelas diferentes linguagens (artes plásticas, teatro, música, dança) permitindo que vá ao encontro do ser total, buscando sua transcendência⁹.

Moraes fala da importância dessa transcendência,

Uma transcendência que sinaliza que já é tempo de maior liberdade do espírito humano, tempo em que nenhuma racionalidade científica será capaz de aprisionar a emoção, o sentimento e a criatividade do ser humano em nome de uma objetividade que conspira contra a sua própria inteireza (MORAES, 2004, p. 23).

Entramos na amplitude do *sentipensar*¹⁰ de Moraes e S. de la Torre (2007), autores que fazem uma reflexão teórica dentro de uma visão sistêmica sobre o sentir e o pensar. Dois lados do cérebro que se relacionam em todo momento diante das diferentes realidades vividas diariamente pelo homem. Moraes ainda cita que,

Este termo traduz um processo de integração do “sentir-pensar” associado a outros impulsos básicos como persistir, interagir, atuar, comunicar, etc. Para ele, são duas categorias complementares, duas polaridades, uma envolvendo o âmbito afetivo-emocional e a outra o âmbito cognitivo. Daí a necessidade, segundo De la Torre (*ibid.*), de uma concepção holística e integradora da realidade, onde o biológico, o psicológico e o sociocultural representam dimensões parciais de uma realidade complexa (MORAES, 2007, p. 54).

Desta forma, esse paradigma (Sentipensar) vem confirmar que o homem atua com o todo na sua cotidianidade onde pensamento e sentimento encontram-se em um holomovimento¹¹, que retrata o momento em que um conjuga com o outro sem definir quem prevalece sobre o outro.

Assim, juntamente com o ato de conhecer a realidade, nossas ações e pensamentos estão entrelaçados com nossos sentimentos, desejos e afetos, gerando uma dinâmica

⁹ Transcender: o que está além do limite. Na educação para a arte definimos como, ir além do conhecimento e de si mesmo, olhar o outro, sentir o outro.

¹⁰ *Sentipensar*, termo criado pelo Prof. Saturnino de la Torre (1997), em suas aulas de criatividade na Universidade de Barcelona, indica o processo mediante o qual colocamos para trabalhar conjuntamente o pensamento e o sentimento (...), é a fusão de duas formas de interpretar a realidade, a partir da reflexão e do impacto emocional, até convergir num mesmo ato de conhecimento a ação de sentir e pensar (S. de La Torre, 2001:1 *apud* Moraes, 2007, p. 54).

¹¹ A autora cita David Böhm, que define holomovimento como o movimento global do universo, constituído de dois movimentos básicos: o dobrar e o desdobrar. É o fundamento daquilo que se manifesta no universo (p.54).

processual que expressa a totalidade humana e, ao vivenciar a Integração das Linguagens Artísticas, o indivíduo vive dentro de si a dinâmica entre pensar e sentir.

A Arte é pensamento e sentimento entrelaçados, é conhecimento que exige do receptor/intérprete total entrega para caminhar por meio da expressão, encontrando uma totalidade dialógica entre pensar e sentir, entendendo que a relação com o conhecimento deve ser realizada através dos dois aspectos.

Na educação várias propostas foram realizadas com o intuito de demonstrar o valor da Arte e uma arte-educação coerente, mas não foi proposto um olhar integrado entre as diferentes linguagens, envolvendo, assim, todas as dimensões do ser humano, em total integração com espírito, mente e corpo, ou seja, o sentir, o pensar e o atuar.

Logo, a busca por uma aprendizagem integral e sistêmica dentro do *Sentipensar* permite que o indivíduo compreenda que vida e aprendizagem, contexto e conhecimento, não se separam, pois aprender envolve processos de auto-organização nos quais a dimensão emocional tem importante papel.

A partir desses pressupostos, ao observarmos as aulas integrativas compreendemos, também, que o alcançar de um processo total depende muito do educador à frente. Este educador deve ter esse processo integrador e esse olhar sistêmico bastante entendido dentro de si para que possa induzir, influenciar e desafiar seus alunos a alcançarem processos ousados em sua aprendizagem.

O educador que usar sua imaginação, criatividade e o seu *Sentipensar* estará mais sensível para perceber a si mesmo como indivíduo que faz parte do processo. Acreditamos que quando o educador se considera mais um na turma, não deixando de conduzir o processo, mas sendo alguém que também vivencia esse processo com a turma, o resultado da integração e das aulas é adquirido com maior riqueza e completude. O que rege nesse momento é um espelhar do educando para o educador, que se propõe a experienciar com seus alunos o

processo. Este envolve o sentir e o pensar, os quais estarão em constante diálogo até que resultem em prazer e satisfação por vivenciá-los.

A integração é ativa devido às correspondências entre os princípios ordenadores análogos que envolvem as linguagens (movimento, ritmo, intensidade, dentre outros), os conhecimentos, os educadores e os educandos.

Sobre os princípios ordenadores, entendemos que são os pontos que são idênticos entre as linguagens artísticas. Assim, citamos Ostrower (1990),

(...) Tudo o que foi dito sobre música também poderia ser dito sobre as artes plásticas. Os termos concretos das duas linguagens são inteiramente diferentes, porém os *princípios ordenadores* são análogos. E, em ambas, o movimento é portador das estruturas formais. No movimento, se fundem indissolúveis, as categorias básicas de nosso ser: que são o espaço e o tempo, um induzindo a existência do outro; os espaços expandindo-se ao longo do tempo e o tempo transcorrendo através da percepção da dimensão espacial (OSTROWER, 1990, p. 38).

Há uma contribuição por parte de todos para o desenvolvimento do processo e em todo o tempo é necessário um vínculo de parcerias, sendo que essas colaborações geram flexibilidade, vida e abrangência à realização da integração. Integrar é troca, significa ter uma mente aberta para dialogar com o outro e dialogar juntos para um bem comum, o conhecimento.

3. METODOLOGIA

Segundo KUDE (2007), uma das características da pesquisa qualitativa é que ela seja descritiva e que tenha preocupação com o contexto. “As idéias que permeiam o estudo são as das complexidades humanas e a de respeito pelas pessoas pesquisadas e que estão pesquisando” (p. 6). Essas características da abordagem qualitativa foram as que, inicialmente, levaram-nos a optar por esse paradigma de pesquisa. No entanto, além da busca pela contextualização e do respeito pelas pessoas envolvidas, outras características são, também, fundamentais. Sintetizando o que diz Bresler (2000), tal forma de investigação:

É orientada caso por caso; é empírica e orientada para o campo; implica um prolongado envolvimento nos ambientes em estudo; é descritiva; é interpretativa e enfática; o investigador é o instrumento-chave; há uma sobreposição de recolha e análise de dados; a análise dos dados é indutiva; as observações e interpretações são validadas; o relatório escrito tem como objetivo facilitar a transferência das conclusões a que se chegou, para a transferência dos leitores (BRESLER, 2000, p. 6-7).

Portanto, ao apresentar as práticas de integração de linguagens artísticas observadas, o fizemos no formato de “estudos de caso”, apresentando os dados relacionados a cada escola em blocos isolados, fazendo uma síntese parcial ao final de cada apresentação e, depois, um cruzamento dos dados das três situações específicas. Essa forma de tratamento dos dados é, também, sugerida no texto de Bresler (2000), que diz: “Por um lado, tenta-se preservar a especificidade do caso individual, porém produzem-se conclusões em situações cruzadas (p. 21)”. Entretanto, o enfoque não está colocado na busca de conclusões a partir da comparação ou generalização dos dados, entendendo que “A investigação qualitativa é relativamente não comparativa, procurando entender cada caso, mais do que compreender o que o difere dos outros (Bresler, 2000, p. 6)”.

Os **procedimentos** da pesquisa foram:

a) *Revisão bibliográfica:*

Foi realizada buscando a ampliação do referencial teórico da pesquisa e uma melhor compreensão do tema a partir de seus aspectos teóricos e práticos. Portanto, além da definição de conceitos, buscamos conhecer propostas pedagógicas relacionadas ao tema, principalmente pela análise das publicações disponíveis sobre experiências desenvolvidas tendo como objetivo a integração das linguagens artísticas.

b) *Coleta de dados a partir de:*

b.1) Contatos com educadores que trabalhassem com as linguagens artísticas de forma integrada no Brasil. Esses contatos foram feitos utilizando as diversas associações ligadas à Educação Musical e Arte-educação, tais como: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB). Os educadores que responderam à mensagem que enviamos (via Boletim Eletrônico, no caso da ABEM ou grupos de discussões dos associados, no caso das outras duas instituições), receberam um questionário que continha questões sobre a prática da integração de linguagens artísticas.

b.2) Observações sistemáticas em escolas de educação básica e de ensino especializado de música. Essas observações possibilitaram estabelecer e analisar as características específicas que cada processo de integração apresenta.

Os critérios de observação foram:

- . Linguagens envolvidas;
- . Eixo norteador;
- . Desenvolvimento do processo
- . Processo criador.

As escolas onde se realizaram as observações foram o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação (Cepae – UFG), Mvsika – Centro de Estudos e o Centro Livre de Artes (CLA).

b.3) Questionário de respostas abertas aplicado entre os educadores envolvidos no processo da integração das linguagens artísticas nas escolas observadas. A opção por essa forma de questionário foi feita a partir da compreensão de que ela possibilitaria aos educadores “expressar seu pensamento pessoal, traduzi-lo com suas próprias palavras, conforme seu próprio sistema de referências (Laville e Dione, 1999, p.186)”. A mesma forma de questionário foi aplicada aos educadores de outros lugares do Brasil.

Os **participantes/sujeitos da pesquisa** foram, portanto os educadores musicais e/ou arte-educadores envolvidos com projetos de integração das artes e os alunos das escolas onde foram feitas as observações, além dos quatro educadores que responderam ao questionário. Todos receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) requerido pelas normas de ética na pesquisa. No caso dos alunos, por serem menores de idade, foi enviada uma carta – convite (em anexo) aos pais dos alunos para a aprovação da participação de seu filho na pesquisa.

c) *Análise dos dados:*

Para a **análise dos dados**, adotamos um modelo misto, no qual algumas categorias foram estabelecidas previamente – os critérios de observação - e outras foram incorporadas posteriormente. Nesse último grupo, decidimos incluir, após as leituras feitas na primeira parte do trabalho, os ‘princípios’ ou ‘subsídios’ apresentados pela professora Ivani Fazenda em sua obra “Dicionário em construção: interdisciplinaridade” (2000). Essa forma de definição das categorias analíticas é descrita por Laville e Dione (1999):

A construção de uma grade mista começa, pois, com a definição de categorias a priori fundadas nos conhecimentos teóricos do pesquisador e no seu quadro operatório. Mas essa grade não tem mais o caráter imutável da anterior, pois em suas análises e interpretações, o pesquisador não quer se limitar à verificação da presença de elementos predeterminados; espera poder levar em consideração todos os elementos que se mostram significativos, mesmo que isso o obrigue a ampliar o campo das categorias, a modificar uma ou outra, a eliminá-las, aperfeiçoar ou precisar rubricas... (LAVILLE E DIONE, 1999, p. 222).

A seqüência da análise dos dados seguiu o seguinte critério:

a) Análise das respostas aos questionários aplicados aos educadores do país: feita concomitantemente com a apresentação dos dados.

b) Análise dos dados obtidos a partir das observações das aulas e questionários aplicados aos educadores das escolas observadas. As observações das aulas foram apresentadas, trazendo, ao final de cada uma, a explicitação dos “subsídios” que estiveram presentes nas atividades desenvolvidas. Pareceu-nos que, dessa forma, tornaríamos mais simples a compreensão e a análise do processo. A análise parcial dos dados obtidos com as observações das aulas e questionário com os educadores das escolas foi feita ao final de cada bloco (cada escola), sintetizando o conteúdo já apresentado sobre as aulas observadas e as respostas dos educadores, tendo como referencial as categorias de análise já citadas.

c) Análise global dos dados buscando definir as formas de integração. Nesse momento a análise parcial foi retomada e ampliada, buscando cruzar as informações e elaborar conclusões através de uma descrição mais ampla das diversas práticas. Buscamos, então, ressaltar a especificidade de cada uma, sem perder de vista os aspectos comuns a todas ou, ainda, aquilo que as aproxima ou distancia do referencial teórico do trabalho e das práticas relatadas por educadores de outras partes do país.

4. ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE INTEGRAÇÃO DAS ARTES DESENVOLVIDAS NO BRASIL

Visando obter algumas informações preliminares sobre o contexto da Integração das Linguagens Artísticas no Brasil tentamos estabelecer contato com o maior número possível de arte-educadores. Esses contatos foram feitos, conforme dissemos anteriormente, utilizando as diversas associações de profissionais relacionados com a Educação Musical ou a Educação Artística em geral, como: Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música (ANPPOM), Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB).

Obtivemos contato com sete educadores. Destes, apenas quatro responderam ao questionário que lhes foi enviado. Apresentamos, a seguir, o perfil desses educadores e uma síntese das respostas dadas por eles.

4.1 PERFIS DOS EDUCADORES

Educador I

O educador I atua em Campinas-SP. É Bacharel em Piano, com mestrado, também, nessa área. Atua como pianista de coral infantil e como professor de piano. Dá aulas particulares e, também, no ensino superior, no qual atua na formação de professores. Trabalhou com oficinas de arte para professores.

Educador II

O educador II atua em Ponta Grossa – Paraná. É Licenciado em Música e é aposentado. Atua no Mestrado em Educação na Linha de Pesquisa História e Políticas Educacionais Grupo de Estudos – GEPEAC – Educação Arte e Comunicação.

Educador III

O educador III atua em Pelotas-RS. É formado em Artes Visuais, com mestrado em Educação Ambiental. Atua no Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, CEFET-RS, no ensino médio e no Técnico Integrado.

Educador IV

O educador IV atua em São Paulo. É formado em Letras, pós-graduado em Regência Coral e mestrando em Artes Cênicas na Unicamp. Leciona canto no conservatório, e técnica vocal na licenciatura de música. Possui outras atividades musicais, como regência de um madrigal, é cantor, e trabalha com a direção de voz em três diferentes grupos vocais, além de gravações.

4.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Em relação à **primeira questão**, que se referia à concepção dos educadores quanto à Integração de Linguagens Artísticas, o Educador I destacou a importância de adquirir conhecimentos das demais áreas artísticas como forma de embasamento teórico, fortalecendo as relações na práxis. O Educador II falou sobre o tangenciamento entre as áreas, ressaltando que não há perda de conteúdo de uma em detrimento da outra, mas sim, cruzamento dos mesmos, o que produz um conhecimento inteiro e significativo para o aluno. O Educador II ressaltou a importância de fortalecer a formação do professor de uma área artística com conhecimentos de outras linguagens artísticas. O Educador III definiu a integração como “o desenvolvimento de atividades que explorem diferentes linguagens artísticas”. O Educador IV ressaltou a reunião da literatura, da música, do teatro e da dança em projetos, num espetáculo ou numa aula.

Não conseguimos identificar a profundidade e contexto das palavras ‘reunião’ e ‘explorar’ que os educadores citam, mas entendemos que a integração ocorre através de diálogos e inter-relações entre as linguagens.

Entendemos a questão de que a formação do professor deve contemplar conhecimentos de outras áreas como sendo a utilização da interdisciplinaridade na construção do conhecimento, o que permite transitar por vários aspectos comuns como forma de enriquecer as relações e conexões. O Educador II fala sobre a Integração das Linguagens Artísticas de forma contextual e inter-relacional,

“Cito um exemplo. Como falar de Hip Hop - que é um conteúdo artístico e estético importante para os alunos - sem abordar dança e grafiteagem? Isso exige uma formação de professores que incentive a pesquisa e trabalho em grupo. No entanto não se deve descuidar a formação que prepare o profissional para trabalhar com os alunos conhecimentos bem embasados em sua área de atuação em arte. O termo que me agrada é o tangenciamento entre as áreas. Não há perda de conteúdo de uma em detrimento de outras, mas sim momentos em que os conteúdos se cruzam e produzem um conhecimento mais inteiro e significativo para o aluno” (Educador II, vide questionário 2)

Assim, ele ressalta a importância de o professor estar enfatizando a pesquisa e trabalho em grupo, o que se insere, perfeitamente, no processo das Artes Integradas, que exige profissionais de cada área a ser trabalhada. Observamos que há um mesmo pensamento entre os educadores I e II, que destacam o conhecimento das demais áreas como forma de embasamento na práxis.

Na **segunda questão**, perguntamos se ocorrem vários tipos de linguagens artísticas e se há experiência de integração na instituição em que os educadores atuam. O Educador I diz que não existem outras linguagens artísticas na instituição onde trabalha e questiona sua própria atuação, pois busca inserir em suas aulas elementos de outras linguagens no intuito de auxiliar na prática pianística. Na atividade de educação musical, ele percebe que, ao utilizar recursos de outras áreas, como dança, teatro e artes visuais como complemento das aulas de música está trabalhando com a integração das linguagens artísticas. É necessário termos muito cuidado ao analisar estas informações, pois, considerando nosso embasamento teórico,

entendemos que uma pessoa pode utilizar outros recursos como forma de desenvolver determinado conhecimento ou conteúdo, mas de modo nenhum essa utilização caracteriza-se como uma metodologia integrativa. A metodologia da Integração das Artes só acontece quando há uma equipe de professores de cada área, promovendo as inter-relações entre as linguagens ao trabalhar com o conhecimento artístico. De outra forma, entramos na polivalência e na superficialidade de conteúdos.

O Educador II fala sobre sua prática. Ele participou de um grupo que implantou dois cursos de Licenciatura, um em Música e o outro em Artes Visuais. Sendo que o projeto previa que os alunos das duas áreas se encontrassem no que o educador chamou de 'eixo de conhecimentos em comum' possibilitando trocas entre conhecimentos e práticas. Entendemos que esse tipo de formação recai na superficialidade da polivalência, caso esses conhecimentos e essas trocas sejam considerados e utilizados como prática.

Sobre a prática na Educação Básica, ele cita o fato de que a prática mais comum nas escolas é de oferecer um semestre pra cada área. Dessa forma, fica limitada a possibilidade de integração, pois as linguagens trabalham alternadamente, sem momentos em comum.

O Educador IV diz que no lugar onde atua trabalha-se com vários tipos de linguagens artísticas e relata com um pouco de imprecisão que há alguns projetos que envolvem a integração e muitos desses projetos estão nas atividades de extensão e não nos projetos pedagógicos da instituição.

Observamos que em todos os casos citados não encontramos práticas consideradas efetivamente integrativas. Ressaltamos que essa prática exige trabalho em equipe de forma integrada e diálogos abrangentes que perpassam por vários tipos de conhecimentos.

Na **terceira questão**, perguntamos qual a diferença entre interdisciplinaridade e polivalência na arte-educação.

O Educador I diz que a interdisciplinaridade é a “busca de um diálogo com outras áreas de conhecimento propondo atividades em conjunto”. Concordamos com a definição, consideramos que o “buscar diálogos” é uma nova atitude diante do conhecimento que Ivani Fazenda defende (Fazenda, 2001, p.11). Concordamos também com o educador, que esses diálogos envolvem outros conhecimentos fora das áreas artísticas como os temas transversais dos PCN.

Sobre a polivalência o Educador I ressalta que é “a tentativa de uma pessoa sozinha fazer um trabalho que transite por mais de uma área artística”. O Educador I coloca que é difícil atingir-se a polivalência. Acreditamos que essa colocação tem a ver com a superficialidade que ela provoca. Concordamos, também, quando o educador diz que existem pessoas que possuem interesses/formação em mais de uma área, aumentando seus campos de relações, sentindo-se confortáveis em transitar por mais de uma linguagem artística, contribuindo para o enriquecimento dos diálogos na práxis.

É interessante ressaltarmos que os exemplos de polivalência que o Educador I menciona como o teatro popular, o circo e a ópera são, na verdade, processos de integração, visto que cada linguagem depende da outra para realizar o todo, mas, consideramos que se for realizado somente por uma pessoa e não por uma equipe, ela estará praticando a polivalência.

O Educador II diz que a polivalência é o resultado de “práticas reducionistas e sem conteúdo efetivo em cada área”. Sobre a interdisciplinaridade o Educador II ressalta que é uma prática que evita a fragmentação trabalhando com a integração e questiona a “aprendizagem por projetos” dizendo que muitas vezes ocorre, nesses casos, uma integração forçada.

“Interdisciplinaridade é um eixo de estudos que começa a emergir na década de 80 propondo integração maior entre as áreas para que se evitasse a fragmentação do conhecimento visto em sua totalidade. Importa esclarecer que visões equivocadas muitas vezes transformaram o conceito em panacéia da “aprendizagem por projetos” que nem sempre trouxeram benefícios por reduzirem os conhecimentos das áreas a uma espécie de integração forçada” (Educador II, vide questionário 2).

Destacamos os conceitos do Educador III que diz que a inter é o “desenvolvimento de atividades envolvendo diferentes disciplinas”. Observamos que não há na definição os termos “inter-relacionar” ou “diálogos”, o que pode colaborar para um processo superficial.

Quanto à polivalência o educador ressalta que é uma prática superficial.

O Educador IV diz nunca ter ouvido as duas palavras contrastadas, ressaltando conhecer o termo polivalência “como adjetivo ligado a um professor” ou, ainda, como uma prática onde o professor trabalha a diversidade de conteúdos a contento. Entendemos que a polivalência é uma prática que não permite a satisfação do trabalho dos conteúdos durante os processos, devido à sua superficialidade, pois não há o embasamento aprofundado do professor e, muito menos, possibilidade de se trabalhar várias linguagens inter-relacionadas, ocorrendo o prejuízo em alguma delas. Quanto à interdisciplinaridade o educador diz que é o planejamento das disciplinas ocorrendo a interligação entre elas, “de forma que o aprendizado de uma esteja ligado ao de outra”. Consideramos esse conceito apropriado, pois entendemos como sendo a prática dos diálogos e suas inter-relações.

Sobre a **quarta questão**, perguntamos sobre o processo criativo, o que é e como acontece em cada prática.

O Educador I diz que o processo criativo tem a ver com a produção de algo ainda não realizado anteriormente. O Educador I ressalta que pode ocorrer de duas formas: pequenas modificações ou pode ser algo mais complexo. Destacamos a palavra “modificações”, pois percebemos aqui que há uma idéia semelhante a de Saturnino de La Torre quando diz que a criatividade provoca transformação, sendo “uma ‘transação’ entre a pessoa e o meio” (de La Torre, 2005, p.59). Entendemos que para que seja considerado um processo criativo é necessário que ocorra uma transformação da informação não sendo, apenas, uma mera repetição.

O Educador I cita sua prática, a qual consideramos muito válida para fortalecer a criatividade dos alunos. São esses processos que permitem que indivíduos sejam encorajados e capacitados a desenvolverem sua imaginação criativa.

Destacamos o pensamento do Educador I:

“Como educadora musical em escolas, penso que cada aula é uma oportunidade para a criação: minha e de meus alunos. Nunca uma mesma aula sai igual a outra. Quando os alunos sonorizam histórias, inventam sons e gestos para imitar um animal, criam pequenas danças para expressarem determinados estilos musicais diferentes e participam de brincadeiras musicadas, entre muitas outras atividades, eles estão sempre inovando e criando. E, mesmo no trabalho com instrumentos musicais e canto, sempre uma execução é diferente da outra: pode ser mais veloz, mais lenta, mais intensa, mais suave, pode ter gestos associados ou não, pode contar com a participação de muitos alunos ou poucos, com a utilização de recursos extramusicais (por exemplo: fantasias, objetos, gravuras) etc” (Educador I, vide questionário 1).

O Educador II entende o processo de criação como um processo em si e não um insight. Ele ressalta a importância de se trabalhar com os alunos os conhecimentos para a criação. Ele vê o processo não como algo fora do comum, mas, “quando os alunos encontram soluções interessantes para qualquer desafio (seja em que área for) está em curso um processo criador”.

O Educador III diz: “em minhas práticas busco estimular a imaginação criativa, com o intuito de encaminhar os estudantes a superarem a banalidade das representações estereotipadas”. Concordamos com esse conceito em sua plenitude, pois a verdadeira atitude do professor que pensa em valorizar a inteireza do aluno é a de estimular a imaginação e a crítica das representações estereotipadas.

O Educador IV diz que em sua prática como cantora o processo de criação ocorre quando se cria uma canção, um roteiro para um show ou interpretação de canções. Entendemos que só pode ser considerado um processo de criação, se ao preparar um show ou criar uma canção, o Educador IV utilizar elementos e códigos específicos associados à imaginação para realizar cada procedimento.

“Como professora diria que o processo acontece individualmente, quando planejo as aulas, crio os temas para os shows que os alunos apresentam, penso em formas diferentes de apresentar um conteúdo. Em sala de aula acontece nas apresentações (vocaís) dos alunos, na criação de vocalizes, improvisos, arranjos para serem apresentados etc” (Educador IV, vide questionário 4).

Percebemos que há pontos semelhantes no pensamento dos educadores, que valorizam a imaginação criativa e seu poder de transformação.

Concluimos nossa análise ressaltando que o processo de integração é algo necessário ao homem devido à sua complexidade e a complexidade do mundo globalizado em que ele vive. Percebemos que este assunto e todas as discussões que envolvem essa prática se encontram em um momento inicial, visto que, em determinados momentos, as práticas e, os conceitos não estão em total coerência com o pensamento dos educadores. Faz-se necessário, hoje, estimular momentos de reflexões sobre o tema visando alcançar uma educação pela arte abrangente e coerente, que busque uma formação do indivíduo de forma integral, embasada nos subsídios que amparam os processos interdisciplinares.

5. AS EXPERIÊNCIAS DE INTEGRAÇÃO DE ARTES EM ESCOLAS DE GOIÂNIA

Depois de obter informações e visitar 5 escolas em Goiânia, sendo Centro Federal de Educação e Tecnologia – CEFET/GO, Centro de Ensino Profissionalizante em Artes Basileu França, Centro Livre de Artes - CLA, Mvsika! Centro de Estudos e Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE encontramos propostas integrativas nas três últimas instituições. Nelas, encontramos as características que pretendíamos estudar, ou seja, escolas que trabalhassem a integração das linguagens artísticas, sendo uma escola privada de ensino específico de artes, uma escola pública de ensino específico de artes e uma escola pública de educação básica. Buscamos perceber como ocorre a integração em cada um delas e, principalmente, se é possível a integração na escola pública de educação básica. Destacaremos como ocorreram essas vivências, analisando a partir de nosso embasamento teórico quais as características presentes em cada processo.

Nomeamos as escolas da seguinte maneira: *Escola 1*, CEPAE; *Escola 2*, MVSIIKA; *Escola 3*, CLA.

5.1 ESCOLA 1

A *Escola 1* é uma escola pública de educação básica, cuja realidade é bem diferente das demais, pois o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) é uma unidade acadêmica da Universidade Federal de Goiás.

Nele se insere o Colégio de Aplicação, escola de ensino regular, que atende alunos da alfabetização ao Ensino Médio e alunos dos cursos de Licenciatura da UFG que nela desenvolvem suas atividades de estágio supervisionado. (Campos, 2004, p. 3-4). A escola possui duas professoras de música, dois professores de artes visuais e um de teatro. Por ser uma escola inserida na Universidade abre o espaço para pesquisas de campo, tornando-se uma

escola experimental. Assim, foi proposto um trabalho nesta escola com Artes Integradas envolvendo a música, artes plásticas e teatro com as duas turmas do 9º ano do ensino fundamental. Essas atividades foram desenvolvidas pelos seguintes professores: de teatro, que passaremos a denominar de Educador V; pelo professor de Artes Visuais, que passaremos a denominar de Educador VI e pela professora de música, que passaremos a denominar de Educador VII.

As atividades de integração das artes acontecem nessa escola no contexto de uma pesquisa sobre a integração das artes na escola que tem temas geradores diferenciados a cada ano. O tema gerador do ano de 2008 foi o Circo. Pesquisamos apenas uma das turmas, por ser desenvolvida a mesma prática em ambas.

5.1.1 Observações das aulas e análise a partir dos subsídios

Serão apresentadas quatorze aulas para análise, sendo sete do primeiro semestre e sete do segundo.

AULA 1:

Linguagens Envolvidas: Música, Artes Visuais e Teatro.

Eixo Norteador: tema Circo.

Desenvolvimento do Processo: a partir da análise do vídeo do Cirque du Soleil os alunos perceberam que há o envolvimento das várias linguagens artísticas. E que juntas, formam um espetáculo atraente e rico de informação e expressão.

Assim, os alunos foram divididos em grupos para pesquisar sobre diferentes temas envolvendo o eixo norteador, Circo, a partir de textos elaborados pelos professores:

- História do circo

- O circo norte-americano
- O circo no Brasil
- História de um palhaço
- Cirque Du Soleil

Após a análise dos textos os alunos elaboraram um cartaz didático sobre o tema escolhido. Depois de pronto, esse cartaz foi apresentado aos demais alunos.

Processo Criativo: Criação do cartaz trabalhando texto e imagem. Os alunos tiveram que refletir e expor suas idéias utilizando a criatividade. Mas, como são alunos adolescentes tiveram dificuldades com a expressão oral no momento da apresentação.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

Vemos nesse momento a relação do subsídio *Coerência* com a escolha da metodologia (o vídeo), onde os educadores se propuseram a trabalhar com o Circo o Circo, um fenômeno antigo, com uma roupagem atual e envolvente, que atende às expectativas do educando em seu contexto contemporâneo. Destacamos a relação com o subsídio *Respeito*, onde ocorreu a valorização da prática circense como uma atitude artística envolvente e exigente. Essa postura incentivou a ampliação de fronteiras e a construção de novos espaços de conhecimento, gerando um novo olhar diante do objeto estudado.

AULA 2:

Linguagens Envolvidas: Música, Artes Visuais e Teatro.

Eixo Norteador: tema Circo.

Desenvolvimento do Processo: a professora de música conduziu a aula pedindo aos alunos que fizessem uma roda. Ela colocou uma música (Ciranda da Bailarina de Chico Buarque) onde pudesse ser marcada a pulsação. O exercício era passar uma bolinha no tempo 1 do compasso binário, aumentando posteriormente, para mais bolinhas, na roda, de forma

intercalada. O objetivo maior foi tentar mostrar a importância de se ter um pulso para poder praticar os malabarismos e acrobacias que os integrantes do circo fazem. Para os alunos foi muito interessante a proposta, pois puderam trabalhar a percepção musical, som – pulso e interagir um com o outro, sabendo esperar o colega passar a bolinha dentro do tempo.

Depois, o professor de teatro dividiu a turma em grupos e propôs que, a partir de algumas músicas criassem movimentos corporais, para mais tarde, criarem pequenas cenas com elementos do circo.

Processo Criativo: no momento da bolinha não houve criação. Para a criação das cenas destacamos que cada grupo produziu conforme a música sugerida, inventando cenas com temáticas de circo e expressões variadas, dramáticas e engraçadas. Os alunos gostaram e, dentro de um olhar crítico pudemos perceber os alunos que tinham mais facilidades com sua expressão e aqueles que eram tímidos e/ou desinteressados. Assim, alguns de forma criativa desenvolveram bem o processo, outros tiveram dificuldades para realizar.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

Percebemos que o subsídio que amparou esta aula foi o da *Coerência*, pois entendemos que ao focar o pulso buscou-se uma percepção maior do fio que conduz o trabalho artístico dentro do Circo. Este fio está diretamente ligado com a relação que o artista tem consigo mesmo e com os outros integrantes do processo. A respeito da segunda atividade, associamos esse momento com o subsídio *Espera*, uma vez que foi programado um tempo (15 min.) para a realização deste processo. Notamos que ao propor tal atividade o educador esteve ciente de que o tempo de assimilação de cada aluno é diferente e que o resultado não ocorrerá homogeneamente. Assim, nos resultados finais dessa atividade foi percebido que ainda faltou maturidade e a assimilação do conteúdo proposto. O professor de teatro notificou esse fato e propôs que, até o final do curso, fosse mudada essa realidade.

AULA 3:

Linguagens Envolvidas: Música, Artes Visuais e Teatro.

Eixo Norteador: tema Circo.

Desenvolvimento do Processo: se deu em sala de aula. O professor de teatro, auxiliado pelos outros professores, contou a história da maquiagem em atividades artísticas. Um trabalho de pesquisa muito rico e interessante, mostrando técnicas e diversidade de materiais, envolvendo também, a linguagem das artes plásticas no sentido do belo e percepção de simetria. Seguindo com a parte prática, os alunos pintaram os colegas com bastante criatividade.

Processo Criativo: o momento é de criação e percepção artística. Os alunos gostaram muito da aula e se sentiram como artistas à espera de sua apresentação por estarem pintados. Assim, com liberdade e imaginação, o aluno pôde criar personagens ricos em detalhes. Percebemos que os alunos tiveram prazer de vivenciar esta aula.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

Os subsídios que amparam esse processo são a *Coerência*, pois a maquiagem é algo fundamental para a prática artística circense. O *Respeito* que condiz com a valorização desta prática (maquiagem), ampliando novas fronteiras e espaços que contribuiram para o avanço do conhecimento dos alunos. Essas fronteiras e espaços são as relações entre prática, vivência e contexto do objeto de estudo (maquiagem) com as próprias relações dos alunos, criando uma movimentação entre as fronteiras do conhecimento e do pensar de cada um. Destacamos também, o subsídio *Olhar* que se relaciona com os vários diálogos desse processo. Ele ressalta os diferentes olhares para o objeto, contextualizando-o em várias dimensões e retornando ao indivíduo de forma ampliada e reorganizada.

AULA 4:

Linguagens Envolvidas: Música, Artes Visuais e Teatro.

Eixo Norteador: tema Circo.

Desenvolvimento do Processo: no início deu-se 15 minutos para os alunos ensaiarem mais uma vez o teatro a partir das músicas propostas. Assim, cada grupo foi para uma sala a fim de preparar melhor a sua cena para apresentar aos demais colegas e professores.

1º grupo: música orquestrada com um estilo dramático. Apresentou-se uma cena que mostrou momentos difíceis como uma briga entre namorados, uma pessoa abandonada e a transformação dessas pessoas pelo circo.

2º grupo: Música e dança no estilo anos 50.

3º grupo: Música de circo - palhaçadas e malabarismos.

4º grupo: Música de suspense. Matança entre palhaços, enquanto outros palhaços imitavam uma orquestra.

Depois, o professor perguntou o que eles acharam mais interessante no processo.

Positivos: Sentir a música;

Todos contribuíram para uma decisão do que apresentar.

Expressão e companheirismo

Ritmo, equipe e criação do processo.

Negativos: Falta de concentração

Posição no palco (costas para o público).

A dificuldade com a música (não era bem o que eles queriam em relação ao ritmo e estilo). Queriam algo alegre, ou seja, a própria música de circo.

Depois da discussão formou-se um círculo para treinar a passada da bolinha na pulsação da mesma música, tentou-se trabalhar mais movimentos passando a bolinha de uma mão à outra para poder passar para o colega seguinte.

Processo Criativo: os alunos pesquisaram e ensaiaram durante uma semana sobre a criação dessas cenas. Utilizaram-se de momentos do circo, como palhaçadas e malabarismos, mas, colocando também, itens da atualidade como a situação em que vive a sociedade, descaso, luta pela sobrevivência e violência. Foi um momento em que houve criatividade livre no processo.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

Foi muito importante esse processo de análise e crítica dos trabalhos apresentados, pois os alunos tiveram uma oportunidade de autocrítica e percepção do trabalho em equipe. Destacamos que o subsídio *Coerência* envolveu este processo, abarcando-o a si mesmo e a seu contexto no cronograma do curso. Pois, ao aplicarem essa vivência foi dado o “sinal de largada” para o desenvolvimento do educando em relação à maturidade e assimilação. Neste ponto o tempo da *Espera* foca a construção das cenas, suas apresentações e análises. O tempo gasto para todo esse processo gera o *Desapego* que se caracteriza pelo desprendimento do eu e a total entrega ao conhecimento e ao outro. O fato dos alunos terem o momento (uma semana) para criarem as cenas, vivenciarem a construção, interagir e confiar nos colegas promoveu, em maior ou menor grau, esse desprendimento e entrega. Assim, aquele aluno que levou mais a sério e se dispôs em sua inteireza conseguiu atingir um grau de desapego maior do que os outros, diferenciando o resultado do seu trabalho. O *Respeito* e o *Olhar* também fizeram parte desta aula, pois os diálogos e as relações entre os alunos levaram-nos a considerar limites, posturas e as diferenças individuais. Além disso, ao dialogarem na construção das cenas, relacionando as linguagens, amplia-se o olhar e as fronteiras.

AULA 5:

Linguagens Envolvidas: Música, Artes Visuais e Teatro.

Eixo Norteador: tema Circo.

Desenvolvimento do Processo: Contextualizando o palhaço: slides.

Atividade para comunicação e interação com bastões (malabarismo).

a) Power Point com informações sobre palhaços e clown. Distinções e características.

O Clown possui um humor mais sutil, os movimentos são livres, mas de certo modo suaves e delicados baseados na pantomima. O humor do palhaço é mais pastelão e brincalhão, costuma ser mais divertido e extravagante, esbanja alegria, usa roupas bastante largas ou apertadas que valorizam os aspectos engraçados de seu corpo.

b) Vídeos de atrações com palhaços e clown.

c) Músicas com tema: palhaço (“Sonhos de um palhaço” e “Valsa dos clowns”), audição, leitura e reflexão sobre a letra.

d) Atividade para concentração e comunicação com o corpo/olhar: em círculos com uma pessoa ao meio jogando uma bola para os colegas. No começo os alunos tiveram dificuldade para se concentrarem, sendo necessário chamá-los à atenção para a atividade.

Processo Criativo: não houve um momento de criação. Mas os alunos puderam vivenciar momentos reflexivos sobre o tema palhaço.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

Notamos que este processo encontrou amparo no subsídio *Coerência*, pois foi trabalhado o tema palhaço, um tópico de suma importância para entender a realidade do Circo, mostrando diferentes contextos, tipos e associando música e imagem na abordagem. O que solidifica o conhecimento e expande fronteiras, dando bagagem para ampliar o *Olhar*, isso leva o aluno às reflexões e interligações antes não realizadas. Consideramos a atividade

da bolinha como uma extensão da atividade do palhaço, por ser algo dele. A noção corpo/olhar pode ser percebida como uma proposta de conhecer a si mesmo e se relacionar com os demais.

AULA 6:

Linguagens Envolvidas: Música, Artes Visuais e Teatro.

Eixo Norteador: tema Circo.

Desenvolvimento do Processo: a proposta feita pelo professor de artes visuais foi fazer uma interferência com imagens de palhaços (fotomontagem). Cada aluno recebeu uma Xerox contendo uma imagem de um palhaço, desta forma, para recriar um palhaço os alunos tinham que recortar e juntar fragmentos de sua imagem e da imagem dos colegas que lhe interessava mais, formando sua estrutura.

Depois, receberam outra Xerox contendo figura de um rosto de uma pessoa e tinham que fazer uma maquiagem de palhaço nessas imagens.

Processo Criativo: Houve criatividade. Criação livre no processo.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

O que ocorreu foi uma continuidade do processo da aula anterior com o amparo no subsídio *Coerência*. O professor utilizou a técnica da fotomontagem para trabalhar o tema palhaço, enfatizando a imaginação e criação dos alunos.

AULA 7:

Linguagens envolvidas: Música, Artes Visuais e Teatro.

Eixo norteador: Circo.

Desenvolvimento do processo: Desenvolvimento de atividades a partir da música “Alegria” (Cirque du Soleil). Pronúncia das estrofes nas três línguas, canto, toque nos xilofones, xilofones e canto, apreciação do DVD “Alegria”.

Processo Criativo: Trabalharam a parte do tema musical do espetáculo “Alegria”, realizando diferentes processos musicais.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

Ao trabalhar a parte musical de um espetáculo como ocorre no Circo, a professora permitiu que a música fosse percebida como peça fundamental para a execução do mesmo. Entendemos que os subsídios que dão suporte a esse processo são a *Coerência* e o *Olhar*, pois auxiliam no desenvolvimento do conhecimento interligado com o todo. Percebemos que foram trabalhadas diferentes sensações e vivências com a música escolhida, o que amplia a relação do aluno com a arte.

AULA 8:

Linguagens envolvidas: Música, Artes Visuais e Teatro.

Eixo norteador: Artes e Circo.

Desenvolvimento do processo: “A temática circense e as linguagens musicais”. Power Point: artes visuais, música e teatro. A proposta era apresentar dentro de cada área artística a temática circense. Sendo realizada somente a parte das artes visuais. Foi feita a atividade de pontilhismo a partir das obras de Seurat.

Processo Criativo: Na criação da atividade artística.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

A proposta de apresentar as linguagens artísticas e a integração delas com a estrutura do Circo foi de grande importância para trabalhar a percepção dos alunos diante da ‘dependência’ das artes e suas importantes relações em um espetáculo. Foi de grande *Coerência* apresentar esse estudo, pois ao mesmo tempo em que foi destacada a integração das linguagens artísticas nas aulas, houve a valorização de cada uma delas dentro de suas estruturas. Isso fortifica a base do processo da integração que alcança um patamar maior por meio da interligação das unidades, formando assim, um todo artístico. A proposta seguinte de trabalhar com Seurat foi bem pensada, pois o artista realizou o pontilhismo a partir da temática circense. Vemos a *Coerência* e o *Olhar* como subsídios dessa atividade relacionada com a reflexão feita. A prática realizou-se conforme a reflexão e um olhar ampliado pela relação entre os conhecimentos.

AULA 9 :

Linguagens envolvidas: Música, Artes Visuais e Teatro.

Eixo norteador: Artes e Circo.

Desenvolvimento do processo: Os professores realizaram uma apresentação do Power Point: música e teatro.

Atividade de integração a partir de imagens de revista com a temática do circo. Essa atividade deverá ser realizada no seguinte processo:

1. Imagens (seleção);
2. Criação de uma história (texto);
3. Encenação da história com sonoplastia;
4. Criação de uma música a partir do tema da história.

Somente foi realizado o item 1.

Processo Criativo: Análise de imagens.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

A proposta da atividade foi de grande valia, de forma que os alunos puderam perceber que tipo de elementos estão envolvidos na construção de uma peça teatral, uma cena ou um espetáculo. Espera-se que os alunos assimilem e criem alguma cena utilizando vários materiais. Por meio da *Coerência* e da *Espera* foi possível encontrar um terreno fértil para as produções dos alunos, associadas ao *Respeito*, onde cada um pôde sentir, criar e expressar-se.

AULA 10:

Linguagens envolvidas: Música, Artes Visuais e Teatro.

Eixo norteador: Artes e Circo.

Desenvolvimento do processo: Continuação da atividade de integração a partir de imagens de revista com a temática do circo. Essa atividade foi realizada no processo descrito na aula 9. Foi concluída a proposta.

Processo Criativo: Os alunos criaram as histórias e as músicas.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

A proposta da atividade foi de grande valia de forma que os alunos puderam perceber que tipo de elementos estão envolvidos na construção de uma peça teatral, uma cena ou um espetáculo. A proposta era de que os alunos assimilassem e criassem alguma cena utilizando vários materiais. Por meio da *Coerência* e da *Espera* foi possível encontrar um terreno fértil para as produções dos alunos, associadas ao *Respeito*, onde cada um pôde sentir, criar e expressar-se.

AULA 11:

Linguagens envolvidas: Música, Artes Visuais e Teatro.

Eixo norteador: Circo.

Desenvolvimento do processo: Apresentação da pesquisa realizada durante as aulas 9 e 10. Assim, durante a semana os alunos prepararam os teatros das histórias criadas, trabalhando as três linguagens. A apresentação foi em sala de aula utilizando alguns componentes para a encenação. Todos estavam reunidos em um semicírculo e dessa vez tiveram uma melhor postura diante das apresentações dos outros colegas.

1º Grupo – O tema foi sobre uma garota que gostava de balé e seu pai não a apoiava. Um teatro trágico e bem atual envolvendo seqüestro e cativo por parte do pai em relação à filha. A história lembrava o acontecimento do pai austríaco que prendeu a filha por 24 anos. Mas, na história dos alunos a polícia a salvou logo, prendendo o pai. Ela foi uma bailarina de sucesso.

2º Grupo – Esse grupo foi a ‘turminha da bagunça’ feita somente por meninos, não houve boa compreensão da história e pouco entendimento do que se dizia. O tema foi sobre palhaços no circo e suas apresentações como malabarismos e palhaçadas e depois foi apresentado a ‘Dança do céu’.

3º Grupo – Nesse grupo houve pouca utilização de recursos artísticos. A história foi de um palhaço que já não estava com tanto prestígio. Então entraram no circo outros palhaços que eram mais engraçados do que o outro, alcançando, assim, mais prestígio. Enlouquecido, o primeiro palhaço tentou invadir um campo de futebol, sendo preso.

Processo Criativo: Os alunos criaram as histórias na aula anterior e prepararam-se durante a semana para a apresentação. Percebe-se que há uma contextualização entre as histórias e a realidade. Encenação com algum figurino, pouco investimento na maquiagem.

Percebeu-se que os alunos ficaram com um pouco de ‘preguiça’ na montagem das peças, o que fez com que os professores chamassem a atenção deles.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

Observamos que não houve o empenho total dos alunos, faltando seriedade para realizar a proposta, o que afetou, em parte, o figurino e maquiagem para as cenas. Mas percebemos que ocorreu a contextualização dos alunos com as diferentes realidades vividas por eles e o mundo no dia-a-dia. Foi importante perceber o senso crítico em determinados grupos, analisando relações cotidianas de forma artística, como destacamos anteriormente. A partir disso e das apresentações, acrescentamos que foi notória a assimilação da proposta por alguns alunos, valorizando o ‘tempo da *Espera*’ e desenvolvendo por meio deste, um *Olhar* dinâmico que relacionou as idéias, percepções de mundo e contextos para criar as cenas. Destacamos também, o *Desapego*, onde alguns alunos permitiram o desprendimento do eu, o se doar (ou não) durante o processo, utilizando da *Humildade* para alcançar o objetivo com tolerância.

AULA 12:

Linguagens envolvidas: Música, Artes Visuais e Teatro.

Eixo norteador: O Circo

Desenvolvimento do processo: foi feito no quadro um esquema geral do projeto, com o intuito de apresentar como será a encenação. O melhor projeto pode se tornar a apresentação final. Os alunos ficaram reunidos em grupos durante a 1ª aula e uma parte da 2ª tentando estruturar o projeto.

Depois se reuniram e discutiram cada tema. Foram feitas as seguintes propostas:

1º grupo: Musical e Olimpíadas – fazendo em cada cena a representação dos esportes que existem nas olimpíadas. Na hora do intervalo utilizariam os palhaços e bailarinas.

2º grupo: Apresentação de malabarismos fazendo suspense nas cenas.

3º grupo: sem definição

4º grupo: Olimpíada – seguindo a idéia do primeiro grupo.

5º grupo: Desmatamento – mostrar e incentivar a preservação da natureza.

Não foi definido nada durante a aula ficando para a aula posterior.

Processo Criativo: os alunos tiveram tempo para pensar em um tema que fosse interessante, dentro do contexto atual que fosse engraçado. Eles focaram mais no tema do que no corpo da apresentação.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

Os alunos tiveram a oportunidade, a partir da atividade anterior, de entender o processo de criação de uma cena. Nesta aula eles teriam que criar um espetáculo para ser realizado no final do ano letivo. Foi uma proposta abarcada na *Coerência*, acompanhando todo o processo. Destacamos que este subsídio acompanhou todas as aulas, fazendo com que pensamento e atitude pudessem caminhar juntos.

AULA 13:

Linguagens envolvidas: Música, Artes Visuais e Teatro.

Eixo norteador: O Circo

Desenvolvimento do processo: os professores apresentam as idéias a todos, mostrando também as idéias da outra turma. Tentaram incentivar os alunos a ousar na criatividade.

Grupo 1: Musical, olimpíadas, competição com as trapalhadas dos palhaços e personagens do circo. Esportes em câmera lenta e representação das etnias.

Grupo 2: Olimpíadas, Grécia Antiga, mitologia, deuses, sátira / paródia. Fazer uma narrativa.

Grupo 3: Palhaços. Intervenções com instrumentos e malabares ao fim de cada cena.

Grupo 4: Circo Beijinho – com o intuito de brincar com o nome do lugar sede das olimpíadas. Cores: vermelho e branco. Brincar com as etnias (grupo de palhaços).

Grupo 5: Desmatamento - incentivar a proteção da natureza.

Um dos professores disse que não foi uma boa idéia as olimpíadas, pois irá passar logo o tempo de sua comemoração. Assim, não terá mais sentido quando acontecer a apresentação, pois terá terminado. A tentativa foi mostrar que pode-se arriscar em algo mais criativo.

Neste momento, ocorreu uma discussão sobre qual tema seria escolhido e o professor resolveu chamar um aluno da outra turma do 9º ano para explicar o seu tema, que foi considerado pelo educador, muito interessante.

Desta forma, o aluno apresentou sua idéia enfocando a questão dos estereótipos de cada país. Todos acharam interessante, mas os alunos ainda estavam indecisos.

Depois, houve um intervalo, enquanto isso, os professores se reuniram e discutiram sobre os temas apresentados.

Os professores apresentaram com um dos alunos, uma proposta onde um palhaço desempregado percorre os circos do mundo e revê cada estereótipo, percebendo que em cada país existem outras coisas na cultura e não apenas um ‘símbolo’ (ex.: o samba no Brasil). Uns gostaram, outros não, por acharem parecido com o Cirque Du Soleil.

Foi pedido para pesquisarem sobre grupos circenses de cada continente. Qual a modalidade circense mais forte de cada tipo de circo e dividiu-se a turma em equipes ou grupos de tarefas, apresentando os títulos no quadro.

1. Grupo para pesquisar
2. Figurino
3. Cenário

4. Música (trilha sonora, sonoplastia e execução).
5. Maquiagem
6. Palhaços
7. Bailarinos / dançarinos
8. Músicos
9. Atuação
10. Pessoal de apoio (alimentação, venda, tecnologia e equipamentos).
11. Dramatugia
12. Assistente de direção.

Um aluno se levantou e disse que a proposta foi induzida pelos professores. Na verdade, o que ocorreu foi uma junção das propostas apresentadas por eles com a sugestão de um fio condutor – o palhaço viajante. A proposta voltou à ‘estaca zero’, pois os alunos apoiaram este comentário.

Processo Criativo: os alunos tiveram tempo para pensar em um tema que fosse interessante, dentro do contexto atual que fosse engraçado. Eles focaram mais no tema do que no corpo da apresentação. O que foi percebido é que os alunos perderam um pouco o foco da criação, que era criar algo engraçado para a apresentação da turma, pois o circo deve trazer alegria e não uma análise reflexiva dos problemas atuais. Além de tudo, não souberam aproveitar as idéias surgidas para, em conjunto, consolidar a idéia final. Os professores pediram para que eles refletissem e analisassem as idéias e conversassem com a outra turma sobre os projetos que foram apresentados por eles e tentar entrar em um acordo.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

Nesse processo percebemos o esforço dos educadores para orientar os alunos na escolha do tema. Foi muito tempo de discussão e não se conseguiu desenvolver algo criativo.

Os educadores buscaram na *Coerência* e na *Humildade* os princípios para guiar os passos dos alunos. Instigando-os a ter um *Olhar* dinâmico e crítico para concluir o problema.

Ainda sim, os alunos tiveram dificuldades e foi necessário deixar a solução para a próxima aula.

AULA 14:

Linguagens envolvidas: Música, Artes Visuais e Teatro.

Eixo norteador: O Circo

Desenvolvimento do processo: foi escolhido o roteiro, onde os personagens começam com as máscaras brancas (sem identidade) e depois de eles passarem por alguns lugares no mundo, vão adquirindo cor e vida (identidade).

Começaram os ensaios.

As turmas foram divididas para realizar em suas tarefas e cada um trabalhou com a sua parte.

Com o professor de teatro ficaram os responsáveis pelo figurino. Os alunos confeccionaram máscaras.

Com o professor de artes cuidaram do cenário, que será digital.

Com a professora de música ensaiaram parte da trilha sonora – Le Cirque.

Outro grupo, que são os palhaços, ensaiaram malabarismos com a bola.

Processo Criativo: durante os ensaios há um estímulo constante para a criação, pois estão pesquisando e formando a estrutura para apresentação.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

Nesse momento os preparativos requerem muita atenção e cuidado, buscando focar no que foi proposto. É nesse tempo que se faz necessário manter a *Coerência* dos atos conforme o pensar. Durante a organização do processo percebemos que ocorreram

construções e desconstruções das concepções adquiridas ao longo do curso e de como poderiam trabalhar, da melhor forma, com a integração das linguagens dentro de cada cena construída por eles. Percebemos que os subsídios que estruturaram todo esse processo foram a *Coerência*, a *Espera*, a *Humildade*, o *Respeito*, o *Desapego* e o *Olhar*. Destacamos todos esses subsídios, pois entendemos que ampararam o processo da construção do espetáculo de forma completa. Houve *Coerência* em manter a estrutura do pensar relacionada com a do agir. Percebemos que no tempo da *Espera* cada um realizou sua interpretação e sua prática conforme seu próprio tempo associando com o tempo da finalização do curso. Notamos que a assimilação e o entendimento estiveram presentes no decorrer desta construção. A turma trabalhou com *Humildade* confiando nos educadores e uns nos outros, propondo dedicação neste período, sendo que ainda houve alunos que não corresponderam à altura. Trabalharam com *Respeito* considerando o limite do outro, ampliando as relações, ampliando os espaços e promovendo outros novos. Ao destacarmos o *Desapego* ressaltamos a flexibilidade no processo ocorrendo o desprendimento do eu e entrega ao conhecimento, ao processo e ao outro, fazendo-os encontrar o ponto de equilíbrio e harmonia diante das situações relacionadas a esta vivência, caminhando para a tolerância. Quanto ao *Olhar* foram gerados novos conhecimentos, novos envolvimentos, novas assimilações, novas relações, o que permitiu que caminhassem para a integração das linguagens com mais autenticidade, ainda que de forma inicial, pois houve pouco aprofundamento nas relações e diálogos, o que gerou um estado de integração contida.



Figura 1- Montando o repertório para a apresentação.
Fonte: autora (2008).



Figura 2- Ensaio para apresentação.
Fonte: autora (2008)

5.1.2 Concepção dos educadores envolvidos no processo

Apresentamos aqui o perfil de cada educador da escola observada e as respostas que deram às perguntas do questionário.

Educador V

Bacharel e Licenciado em Artes Cênicas. Especialista em Filosofia da Arte. Atua no Cepae/UFG, e na Escola Olhos de Águia, situada no município Senador Canedo.

Educador VI

Formação superior: Licenciatura em Artes Plásticas. Especialista em Arteterapia. Atua somente no Cepae/UFG

Educador VII

Formação superior em Música. Mestre em Educação e Doutora em Música. Atua somente no Cepae/UFG

Na **primeira pergunta** questionamos sobre o que cada educador entende por Integração de Linguagens Artísticas.

“Entendo que a integração das linguagens artísticas é um caminho para dialogar, refletir, comparar, propor e desenvolver pesquisas de uma linguagem com a outra. Para isso, é indispensável um tema gerador que possam abrigá-las. Os profissionais envolvidos devem estar cientes do trabalho ou do projeto a ser desenvolvido tendo em vista que uma linguagem artística não deva prevalecer ou ser preferencial do que a outra, mas sim que possam dar sugestões ou caminhos para que esta ou aquela linguagem possa costurar ou contrapor com outra” (Educador V, vide questionário V).

“É ação didática em ensino de Artes, integrando as diversas linguagens artísticas, na rede regular de ensino” (Educador VI, vide questionário VI).

“Uma abordagem pedagógica que contemple várias linguagens artísticas em um trabalho não fragmentado, no qual o conhecimento, a prática e a reflexão nas

diversas linguagens, estabelecem um diálogo constante entre aspectos específicos e comuns a todas elas” (Educador VII, vide questionário VII).

Observamos que há uma mesma linha de pensamento em relação aos Educadores V e VII, pois ressaltam uma prática não fragmentada e reflexiva, ressaltando aspectos comuns entre as várias linguagens artísticas. Um aspecto importante que foi ressaltado pelo Educador V foi que uma linguagem artística não deve ser privilegiada em detrimento de outra, devendo ser trabalhando de forma unitária e dialógica através da mediação dos profissionais envolvidos, ocorrendo sugestões ou caminhos para que esta ou aquela linguagem possa costurar ou contrapor com outra. Ressaltamos que a integração não ocorre somente na rede regular de ensino conforme citou o Educador VI, mas que tendo os profissionais, materiais e espaço certos, a integração das artes pode ocorrer em qualquer instituição de ensino.

Na **segunda questão**, perguntamos sobre o contexto das práticas dos educadores, os quais confirmaram esse processo em suas práticas envolvendo música, teatro e artes plásticas.

Na **terceira pergunta** questionamos sobre a diferença entre polivalência e interdisciplinaridade no contexto da arte-educação.

Percebemos que o conceito de interdisciplinaridade dos Educadores VI e VII está em similaridade, eles ressaltam a importância de interligar os conteúdos específicos como forma de resolver problema do conhecimento que surgirem. O Educador VII diz que a interdisciplinaridade ocorre com diferentes profissionais na mediação. Confirmamos essa exigência no âmbito da prática da metodologia da Integração das Artes, no entanto ressaltamos que a interdisciplinaridade é uma nova atitude e um novo olhar diante do conhecimento e, entendemos que cada indivíduo pode realizá-la nos processos de aprendizado. O Educador V relata a interdisciplinaridade através de um olhar onde não ocorrem as relações entre os conhecimentos. Ele cita que cada disciplina irá analisar um objeto de estudo a partir de um ponto de vista (varias disciplinas como Biologia, Geografia e

Artes), mas não há os diálogos entre elas, tão necessários para que alcance o objetivo da *inter*, que é o de se interligar e dialogar os conhecimentos.

Já na polivalência, percebemos a mesma concepção entre os educadores. O que fortalece objetivos e práticas comuns no ato da Integração Artística na instituição em que estão.

Na **quarta questão**, questionamos sobre o que é processo criativo e se acontecia na prática de cada um.

Observamos que há um mesmo entendimento entre os educadores e a confirmação da ocorrência desse processo na instituição de ensino, ressaltando a importância de o professor mediar processos e conhecimentos que permitam que o aluno se expresse e crie, promovendo a valorização de suas produções e conhecimentos.

5.1.3 Uma síntese da experiência com integração de linguagens na Escola 1

Observamos que o ambiente da escola 1 (Cepae) é incentivador; valoriza a pesquisa; proporciona abertura para realização de processos mais complexos, como a integração das linguagens artísticas, o qual exige mais professores envolvidos. Os três professores estiveram envolvidos de forma sintonizada, entrando no processo de integração de forma tímida, não ousando nos diálogos. O que observamos foi que mostraram a importância de um olhar integrado a partir do tema proposto – *O Circo*, fazendo com que os alunos percebessem que para se criar um espetáculo com essa temática é necessário entender que cada linguagem depende da outra, é imprescindível uma sintonia.

A turma analisada foi o 9º ano B, uma turma de adolescentes que não tinha grandes motivações, posturas e interesse. Essa turma demonstrou morosidade e pouco envolvimento nos processos e, principalmente no ato de criar. As vivências e a integração foram contidas,

sendo que as tarefas propostas pelos educadores foram realizadas pelos alunos com pouco empenho ao criar e ao relacionar as linguagens artísticas. Isso nos remete aos atributos que amparam a prática interdisciplinar, que tornam as relações no processo envolventes e dinâmicas, os quais são: a afetividade e a ousadia. Segundo Fazenda (2001), quando as práticas são realizadas sem afetividade o que é vivido não é realizado com inteireza, muito menos vigor e ousadia, o que torna o trabalho sem a dinâmica que a interdisciplinaridade permite. A partir desse pressuposto, percebemos que, por causa do pouco empenho nas atitudes e nos diálogos, este trabalho resultou em uma produção tímida na questão das relações.

O processo de integração ainda é inicial no ir e vir dos diálogos e no arriscar-se nas relações e idéias. Houve o incentivo à criação, mas não caminhou junto com o soltar da imaginação, desta forma, os alunos se sentiram inseguros para ir além. As relações entre os conhecimentos se dão a partir de um olhar dialógico e abrangente, assim, destacamos que ocorreu a incidência de alguns subsídios, sendo que o mais importante deles é a *Coerência*, aparecendo em todos os processos e condizendo com a prática dos educadores.

Ao analisarmos pelos subsídios citados em cada aula percebemos que essa escola tem um grande potencial de desenvolver práticas integrativas em maiores proporções. Percebemos que a maioria dos subsídios aparece amparando as aulas. Por exemplo, o *Respeito*, que permitiu que os alunos fossem valorizados como indivíduos carregados de subjetividade, proporcionando a percepção do outro. Por meio deste subsídio o aluno ampliou as fronteiras do conhecimento e de si mesmo, se sentindo motivado a criar e participar do processo, respeitando o seu próximo nos momentos dos diálogos e das vivências. Percebemos o efeito desse subsídio quando houve trabalhos em grupo e discussões sobre os temas, fazendo com que os alunos discutissem, criassem e atuassem coletivamente. O que gerou o *Desapego*, o doar-se ao outro e ao conhecimento, percebemos que, por ser uma turma de

adolescentes, esse doar-se ficou mais restrito, ou, tímido. Observamos que os alunos entenderam os processos de integração tornando-se mais resilientes diante do mundo, mais flexíveis e tolerantes ao outro e aos problemas que surgiram no decorrer do processo. A *Humildade* se fez presente, pois é ela que nos instiga a reconhecer que devemos mudar o caminho para melhor seguirmos. Percebemos que, em alguns momentos foi necessária a mudança durante o processo, o que ocorreu de forma tranqüila, sem desajustes. Sobre o tempo da *Espera* os educadores entenderam que cada aluno possui seu tempo e que esse processo exigiu mais conexões do que estavam acostumados. Assim os educadores trabalharam, dentro do possível, gerando vivências e conexões que amparassem o aluno durante seu tempo, para que finalizasse todo o processo com solidez. Quanto ao *Olhar* percebemos que os alunos enriqueceram suas percepções, questões, análises e produções por causa deste subsídio. Ele esteve presente em mais da metade dos processos, subsidiando as diferentes leituras, percepções e relações que os alunos fizeram.

Assim, ao fazermos a descrição dos processos entendemos que houve integração das linguagens, atingindo a amplitude do sentir e do pensar. Professores e alunos contextualizaram os conhecimentos, interagindo pensamento e emoção, conforme a realidade de cada grupo e cada conhecimento vivenciado. Vemos isso no momento das peças, quando, por exemplo, os alunos ‘repaginam’ o fato do pai que trancou a filha por 24 anos. Os alunos mostraram-se revoltados com o ocorrido, mas apontaram, também, que maus tratos realizados por pais são atos corriqueiros no mundo inteiro.

Segundo pudemos perceber ao correlacionar as respostas dadas nos questionários com as atividades desenvolvidas pelos professores, há correspondência entre as práticas de integração e a forma de pensar dos educadores. Houve práticas reflexivas que interligaram os conhecimentos e permitiram diálogos constantes entre aspectos específicos e comuns entre as linguagens artísticas. Citamos o exemplo das aulas 9, 10 e 11, que permitiram aos alunos

pesquisarem, criarem e criticarem as e através de suas atuações. A mesma correlação é possível quanto à questão da polivalência, pois percebemos que os educadores esclareceram através de suas práticas que não concordam com a polivalência e que entendem e conseguem praticar a interdisciplinaridade, proporcionando aos alunos processos profundos em conexões.

Sobre o processo criativo, entendemos que, os educadores possuem um mesmo pensamento, ressaltando que é através do conhecimento e estímulos que se permitirá que os alunos realizem produções relevantes.

Segundo De La Torre (2005), a criatividade é algo inerente ao homem e que corresponde a algo que “não está no ser original ou no ‘pessoal’; está na capacidade de responder a situações ou estímulos imprevistos ou não programados” (De La Torre, 2005, p.58). O autor ressalta que a capacidade imaginativa deve ser agregada à capacitação, ou seja, a capacidade de dominar os canais e códigos específicos.

Ele destaca que a complexidade é um aspecto importante, ela é uma característica relevante nas pessoas criativas.

O autor diz, também, que a atividade criativa possui um caráter transformador, “todo ato criativo é, em síntese, uma ‘transação’ entre pessoa e o meio” (De La Torre, 2005, p.59).

Assim, observamos que foram propostos trabalhos de relações complexas que poderiam amparar e fortalecer a questão da criatividade em cada processo, apesar disso, ressaltamos que os alunos não liberaram seu potencial criativo, permanecendo contidos, o que resultou em processos pouco desenvolvidos

Percebemos que a prática caminhou em determinados momentos pela complexidade, ocorrendo quando os educadores contextualizaram os conhecimentos com a realidade dos alunos e eles encontraram diferentes olhares (multirreferencial e multidimensional) para a realização do processo (citamos a apresentação).

Percebemos que a produção final, a apresentação, resultou em um trabalho de integração de linguagens artísticas, representando a prática dos educadores. Ressaltamos que essa prática foi desde o início do processo realizada com coerência conforme o pensamento dos educadores, demonstrando um trabalho de grande potencial, possível para a realidade da escola e que permite a valorização da arte.

5.2 ESCOLA 2

A *Escola 2* é uma escola privada de ensino específico de artes, sendo uma das pioneiras no Brasil a trabalhar a integração das artes. O Mvsika! – Centro de Estudos, é uma escola particular fundada em 1973 com ensino específico em Música, Artes Plásticas, Dança e Teatro. Atualmente, possui um quadro docente de 23 professores. A estrutura educacional do Mvsika – Centro de Estudos é formada por três cursos: Centro de Criatividade, Percepção e Expressão, e Opções Profissionalizantes que serão apresentadas a seguir.

No Centro de Criatividade o ensino é dividido em três etapas:

Centro de Criatividade I, II e III: funciona como uma Oficina Integrada de Artes e tem como objetivo proporcionar aos alunos diversos níveis de vivência artística interligadas, oferecendo oportunidades de explorar, descobrir e criar diferentes maneiras de se expressar sonora, corporal, plástica e teatralmente.

Curso de Percepção e Expressão: destina-se aos alunos de 8 a 12 anos que estudaram no Centro de Criatividade e que desejam sistematizar progressivamente seu conhecimento e sua capacidade de percepção e expressão artística nas áreas de música, dança, capoeira, teatro e artes plásticas.

Curso Opções Profissionalizantes: é destinado aos alunos com faixa etária de 13 a 16 anos e visa preparar o educando para o aperfeiçoamento e conseqüente profissionalização (se

assim o desejar) através de uma grade curricular que objetive a preparação do aluno para ingressar em curso superior e/ou para sua atuação profissional.

No Mvsika, observamos o Centro de Criatividade I e II, no qual as aulas são ministradas por duas professoras para crianças de 5 - 6 anos. Posteriormente, a turma é dividida e vai para a aula de dança, capoeira e música. Acompanhamos as aulas de música e balé. As aulas de artes são ministradas em outro dia da semana.

5.2.1 Observações das aulas e análise a partir dos subsídios

Apresentaremos quatorze aulas, sendo a metade do primeiro semestre e a outra do segundo semestre.

AULA 1:

Linguagens Envolvidas: Música, Artes Visuais e Teatro (Expressão Corporal).

Eixo Norteador: Época das Cavernas.

Desenvolvimento do Processo: Tivemos a informação de que na aula de artes foi trabalhada a pintura rupestre. As professoras que ministraram a aula de expressão corporal utilizaram-se da imaginação, expressão corporal e um cenário de ‘obstáculos’ para trabalhar esse tema. Assim, imaginando um caminho cheio de obstáculos, os alunos tentaram chegar a uma caverna. A professora prepara o ambiente e coloca objetos que servem de obstáculos e com uma música de suspense e sons incidentais a professora cria um clima de aventura para que as crianças possam passar até o objetivo.

Depois, na aula de música, imaginando que estão em uma caverna, a professora trabalha sons de eco, pergunta e resposta, sons longos e curtos, que são possíveis de encontrar em uma caverna. As crianças se sentem motivadas a usar a imaginação e participam mais inteiras, ou seja, elas se doam e se dedicam por completo à aula.

Processo Criativo: Em todo o tempo a criança é desafiada a elaborar uma expressão criativa. É interessante perceber que a criança se sente livre para criar e expressar-se diante dos demais, sem timidez, sem preconceitos.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

Nesta escola observamos que cada aula possui um eixo norteador que nem sempre é seqüencial, apesar de trabalhar dentro da história da arte, mas percebemos que existe uma interligação entre as linguagens, trabalhando o que foi proposto. O ambiente é bastante interativo e dinâmico, o que torna as interações mais envolventes. Desta forma, observamos que houve *Coerência* nesse processo pelo fato de os professores envolverem as crianças no tema. Foi muito explorada a imaginação delas, por isso existiu a facilidade de expansão das conexões dos conhecimentos, as crianças interagiram o tempo todo com essas relações. Assim, os subsídios que ampararam este processo foram o *Respeito*, o *Desapego* e o *Olhar*. Percebemos que houve o *Respeito* pelo outro e, que por isso, as fronteiras foram alargadas, pois essa aula é bastante expressiva e não houve nenhuma resistência ou crítica por algum colega, mas agiram com total *Desapego*, se entregando ao processo de forma integral. Assim, as crianças perceberam que ao partirem para a aula de música e lá, trabalharem dentro do mesmo eixo norteador, experienciando outras sensações, ampliaram o *Olhar* diante do conhecimento. Elas próprias começaram a fazer conexões e análises sobre o que viram nas aulas anteriores e o que estavam vendo naquele momento.

AULA 2.

Linguagens Envolvidas: Música, Artes Visuais e Teatro (Expressão Corporal).

Eixo Norteador: Itália – renascimento.

Desenvolvimento do Processo: Obtivemos informações que na aula de artes foi apresentado um artista da época: Leonardo da Vinci. Na aula de expressão, a proposta foi a

encenação de uma ópera. A professora de música, amparada pela professora de balé (que sempre a acompanha nas aulas de expressão) explicou que ópera é uma história cantada e encenada. Assim, a professora trouxe uma história cantada sobre a ‘madame’ ou o prefeito que estavam doentes e o ajudante tinha que chamar o médico, que chegava e dava o diagnóstico. Tudo feito de forma divertida e espontânea. As crianças brincaram com a música criando encenações, inter-relacionando com os colegas. Dividiu-se a turma, uns para a aula de capoeira e balé, e outros para a aula de música.

Na aula de música, foram dadas as informações sobre o instrumento piano: porque ele se chama assim e como é seu mecanismo. Cantou-se repetindo as notas que a professora falava – forte ou suave. Depois, ela se baseou no que os italianos gostam: macarrão, música, ópera para propor as atividades seguintes.

Assim, a professora fez uma atividade com macarrão, por ser uma comida típica da Itália: colocou-se o macarrão pequeno deitado, um do lado do outro e cantaram os sons. Ao tirar um macarrão no seu espaço fica o silêncio, assim, a criança tem noção de som e silêncio. Depois a professora coloca os macarrões distanciados para cima e para baixo imitando a altura do som. E as crianças cantam cada som na altura determinada.

Atividade: pauta de macarrão - Colocar as notas nas linhas e nos espaços.

Processo Criativo: nesta aula os alunos vivenciaram de forma criativa e divertida a expressão, encenação e canto. Cada um extravasou seu potencial expressivo ao ‘incorporar’ cada personagem.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

Percebemos nessa aula que muitos subsídios estiveram presentes. Temos a *Coerência*, a *Humildade*, o *Respeito*, o *Desapego* e o *Olhar*. Observando o processo em relação ao eixo norteador, notamos que houve conexão em cada proposta, fazendo com que os alunos percebessem as relações e sentissem segurança diante do conhecimento. Percebemos

que em cada processo houve uma relação de mediação e relação por igual¹² entre professores e alunos. A *Humildade* de estar junto e fazer junto, permitiu que a vivência fosse mais envolvente para o aluno e, desta forma, aumentando o *Respeito* para com o outro. Observamos que essa vivência promoveu em relação ao *Desapego* uma flexibilidade tanto para o aluno quanto para o professor, pois o processo não foi algo estruturado em relação à expressão, ao contrário, os alunos iniciaram as encenações e os professores incentivaram outros modos de realizar. Uma troca de relações que permitiu que o *Olhar* se ampliasse e expandisse em interligações.

AULA 3.

Linguagens Envolvidas: Música, Artes Visuais e Teatro (Expressão Corporal).

Eixo Norteador: Itália – ópera, arte romana (período medieval e renascimento).

Desenvolvimento do Processo: Aquecimento. Contar uma história com mímica.

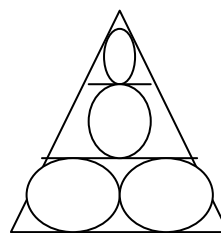
Expressão corporal e continuação da aula passada (ópera).

As professoras ensinaram outra parte da música, mas no momento da mímica as crianças tiveram dificuldade para concentrar (bagunça). Desta forma, as professoras dividiram a turma em três pequenos grupos para que enquanto um grupo estivesse apresentando, os outros ficassem quietos observando. Os alunos conseguiram observar, mas ainda com bastante bagunça.

Na aula de música foi feita a recapitulação da aula anterior, recordando o que a professora de artes ensinou sobre a arte do retrato feita pelos pintores italianos, principalmente Leonardo da Vinci.

¹² Chamamos de relação por igual quando o educador atua juntamente com as crianças, fazendo parte da proposta e atuando como elas, não sendo apenas um mediador.

Assim, a professora trabalhou com base na configuração em pirâmide¹³ a partir da qual os artistas renascentistas construíam suas obras, trabalhando os sons graves, médios e



agudos. A professora apresentou o gráfico desta forma:

Ela colocou três cordas amarradas em três dimensões e colocou pedaços de cartolinas coloridas. As crianças cantaram nas alturas (grave, médio e agudo) as cores de cada papel. Um solfejo e a criação de uma “pequena composição” (organização dos papéis por cada aluno). A professora acrescentou em duas dessas cartolinas as figuras de valores semibreve e mínima. Assim, os nomes das cores de cada cartolina foram cantados a partir da figura de valor que estava inserida no papel.

Atividade com a bola: duas filas uma de frente para outra cantando a escala e jogando a bola dentro de cada espaço de altura.

Processo Criativo: As crianças puderam se expressar de forma criativa em todo o momento: teatro, mímica, criação da composição com sons graves, médios e agudos.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

Percebemos que este processo foi amparado por vários subsídios. Destacamos a *Coerência* que acompanhou a todas as aulas de artes, de música e de balé, onde se vivenciou muito a cultura italiana e a renascença. Com isso, a *Humildade* abriu caminho para a mudança, onde o que estava proposto teve que ser alterado por causa da ‘bagunça’ dos alunos. Foi interessante perceber a atenção do educador e seu *Desapego* diante da situação, pois, ao perceber que os alunos estavam mais agitados, trabalhou com eles de outra forma (divisão dos grupos), alcançando melhor aproveitamento da aula. Em todas as aulas percebemos que os

¹³ **Configuração em pirâmide** – Os rígidos retratos em perfil e o agrupamento de figuras numa grade horizontal no primeiro plano da pintura deram lugar a uma “**configuração piramidal**”, mais tridimensional. Essa composição simétrica alcança o clímax no centro, como na “**Mona Lisa**” de **Leonardo da Vinci**, em que o ponto focal é a cabeça da figura. (<http://claralisciotttoartes.multiply.com/journal/item/2> - visitado em 21/02/2009)

educadores trabalharam conscientes com o tempo de *Espera* de cada aluno, pois as conexões foram sendo feitas no decorrer de cada estruturação, como se fosse um quebra-cabeça e a criança estruturasse isso em sua mente, conforme as vivências. E o mais interessante é notar que elas sozinhas fizeram essas conexões durante as aulas. Isso alarga as fronteiras e amplia as relações entre o conhecimento e o outro gerando um novo *Olhar* diante do mundo.

AULA 4.

Linguagens Envolvidas: Música, Artes Visuais e Teatro (Expressão Corporal).

Eixo Norteador: Retrato.

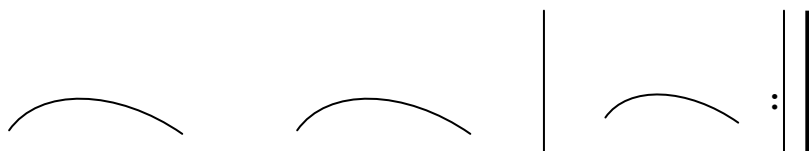
Desenvolvimento do Processo: Aquecimento – andar de ré mexendo os membros, depois trabalhar a imitação – brincadeira do espelho e da sombra.

A professora inicia a atividade dizendo que é fácil imitar o outro observando o rosto e citou um pouco da história do retrato e auto – retrato, mostrando uma obra de Rembrandt cujo tema era uma família. E continuou dizendo que naquela época a única forma de registrar algum retrato era através da arte (pintura). Ela também trabalhou outras obras: Renoir, Tarsila do Amaral, Van Gogh, Matisse.

Assim, as crianças imitaram as ‘poses’ dessas obras, desses retratos. As professoras espalharam vários retratos pela sala e deixaram as crianças escolherem o que queriam fazer, observando cada detalhe.

Na aula de música a professora falou sobre o que o espelho faz (repetir – repetição – repete a imagem que está à frente).

Espelho mágico – um espelho que faz as expressões posteriormente e não no momento. A professora projetou para o som e tocando uma melodia pediu para as crianças repetirem, acrescentando depois os nomes das notas. Desta forma, a professora falou sobre frase na música e também sobre o sinal de repetição. Ficando o gráfico desta forma:



A professora ensinou uma música, apresentando a colcheia e colocando o sinal de repetição em cada trecho.

Processo Criativo: entendemos que nessa aula até o momento da imitação, as crianças puderam se expressar de forma criativa.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

Foi com *Coerência* que ocorreram todas as atividades desse processo, uma se interligando na outra, gerando diálogos e fortificando uma forma de pensar em complexidade (Morin, 2004). Percebemos que as conexões realizadas se expandem envolvendo outros conhecimentos como história, cultura, geografia, dentre outros. Envolve também, um ir além do que é normal, estável ou básico, pois envolve atitudes, senso crítico e relações que não são ‘normais’ para uma aula de artes e música, especificamente. Ocorre um *Desapego* e *Respeito* nas relações com o próximo, sendo necessário entender a si próprio.

AULA 5.

Linguagens Envolvidas: Música, Artes Visuais e Teatro (Expressão Corporal).

Eixo Norteador: Período Romântico

Desenvolvimento do Processo: A professora de música ensinou a família das cordas e, depois, dividiu-se a sala em pequenos grupos. Cada grupo tocou um instrumento diferente: piano, violão, violino e flauta doce. Foi apresentado o tema do ballet O Lago dos Cisnes. As cordas tocaram a nota mi e a flauta e o piano a nota si. As crianças tiveram a atenção e o

cuidado ao utilizar cada instrumento. Tocando na hora certa e prestando atenção na regência do professor do seu grupo. No balé os alunos imitaram os personagens do Lago dos Cisnes.

Artes: A aula sobre o romantismo estava proposta para acontecer posteriormente, pois a professora disse que eles precisavam descansar. Assim, trabalhou-se com gravuras (mimeógrafos). Primeiro fizeram um desenho qualquer, depois passaram para o carbono retirando duas cópias de cada desenho para que pudessem pintar.

Processo Criativo: na aula de música as crianças aprenderam e conheceram os instrumentos da família das cordas, trabalharam de forma criativa, pois puderam tocar o tema do Balé Lago dos Cisnes percebendo como se toca cada instrumento, além de internalizar o tema musical. As crianças puderam se expressar de forma criativa, em artes, nos desenhos livres e, no balé, imitando cada personagem do Ballet Lago dos Cisnes.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

A aula realizada envolveu apenas a música e as artes visuais. Dentro do tema, a aula de música ocorreu de forma envolvente e com *Coerência*. Os alunos puderam experienciar um momento com cada instrumento onde houve *Respeito* tanto para com a postura que se deve ter ao tocar ou pegar um instrumento, como para com os colegas que estavam tocando junto. As relações feitas entre o instrumento e o ballet permitiram que o *Olhar* fosse ampliado. Não houve subsídio em relação à aula de artes.

AULA 6.

Linguagens Envolvidas: Música, Artes Visuais e Teatro (Expressão Corporal).

Eixo Norteador: a forma.

Desenvolvimento do Processo: as professoras falaram sobre coisas que não se modificam com a alteração da ordem, mas em outras, podem ocorrer modificações se algo for alterado. Elas citaram a história do Chapeuzinho Vermelho, onde a ordem dos personagens

faz a diferença. Apresentaram algumas figuras de pipa, dinheiro, guarda-chuva, sol, óculos de sol, um menino. Assim, dividiu-se a turma em três grupos, onde a mesma seqüência de figuras foi dada a cada um deles. Discutiram entre si, com a orientação das professoras, e construíram diferentes histórias, contando-as, em outro momento, aos colegas dos outros grupos.

Na aula de música cantou-se uma música em “pa-ra-rá”, depois dividiu-se a música em três partes e tocou-se cada parte para que os alunos identificassem os trechos, apresentando a forma A, B e A’.

A atividade proposta foi bater o ritmo na coxa e depois, através da “brincadeira de mão”¹⁴, os alunos aprenderam a música.

Processo Criativo: houve imaginação e descobertas. Na criação das histórias os alunos mostraram desenvoltura e uma boa relação entre eles. Souberam discutir e aceitar a opinião do outro utilizando-se da imaginação de cada um. As histórias foram criativas e muito divertidas.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

Esse processo foi interessante devido à dificuldade do tema para as crianças. Mas, houve *Coerência* em cada momento, mostrando o que é forma e como ela ocorre. Houve *Respeito* para com o colega permitindo que ocorressem parcerias, e aceitação e respeito pelas opiniões do outro. *Desapego*, no momento da aprendizagem e na prática das vivências.

AULA 7

Linguagens envolvidas: Música, Artes Visuais e Teatro.

Eixo norteador: Sinais convencionais.

¹⁴ Definição dada pela própria professora de música no qual a criança brinca com o colega batendo suas mãos uma na outra e com palmas dentro do ritmo da música

Desenvolvimento do processo: Usando a imaginação a professoras e os alunos criaram símbolos e sons, compondo uma seqüência sonora. A professora falou sobre sinais convencionais que existem e não precisam que ninguém explique o que é. Assim, na notação musical cada símbolo representa algo e que não precisa ficar explicando o que significa, pois todos já sabem do que se trata.

Fez-se um círculo e cada um com uma vagem seca dançou percutindo a vagem no chão marcando o tempo.

Processo Criativo: Imaginação e descobertas.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

Nesta aula a professora utilizou da *Coerência* para explicar o tema, contextualizando-o segundo a realidade dos alunos e, assim, promoveu o diálogo entre os conhecimentos.

AULA 8

Linguagens envolvidas: Música, Artes Visuais e Teatro.

Eixo norteador: Formas Geométricas.

Desenvolvimento do processo: o tema dessa aula foi as diversas formas geométricas: quadrado, retângulo, triângulo, etc. Na aula de artes aprenderam sobre dois artistas que desenvolviam trabalhos com figuras geométricas: Picasso e Matisse. Analisaram e desenharam inspirados nos artistas.

Na aula de expressão trabalharam a formação de figuras com o grupo. Depois, as professoras perguntaram se o nosso corpo possui formas geométricas. Os alunos tentaram responder observando o próprio corpo. Após a análise, as professoras pediram para que as crianças procurassem formas na sala de aula.

Foram apresentados diversos materiais em diferentes formatos como: bandeja, um pandeiro, cabo de rodo, baquetas etc. Colocados no chão, as crianças foram divididas em dois grupos e receberam a seguinte tarefa: deveriam formar algo com os objetos. E assim, um por um foram acrescentando algo ao que o colega anterior havia feito. Sem, portanto, modificá-lo.

O primeiro grupo escolheu uma pessoa e surgiu uma menina jogando futebol.

O segundo grupo fez um jardim com o céu cor-de-rosa e 2 sóis.

Logo após ocorreu o momento de observação e discussão das obras.

No segundo momento, na aula de música, a professora desenhou um círculo, um triângulo e um quadrado.

Ela disse que existem músicas que nos fazem movimentar de forma circular. Tocou uma música binária marcando o primeiro tempo. Pediu aos alunos que ficassem em círculo e movimentassem as partes do corpo em movimentos circulares.

No triângulo, os alunos se movimentaram formando as três partes do triângulo, e no quadrado utilizou o mesmo procedimento.

Depois fez-se um aquecimento 1 2 3 4 5 – 4 3 2 1 - ti bum. Substituiu os números pelas notas, mostrando a escadinha ascendente e descendente.

Processo Criativo: Imaginação e descobertas. Foi interessante o processo, pois, de modo informal os alunos formaram esculturas que ficaram divertidas e com caráter contemporâneo. Durante a observação e a análise os alunos perceberam a similaridade com esse tipo de arte e se sentiram muito bem com todo o processo.

Na segunda aula, foram enfatizados os movimentos criados a partir das formas geométricas e das músicas com compasso binário, ternário e quaternário.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

Esta aula foi bem integrada, os alunos perceberam através de vivências e criações que há a possibilidade de um mesmo tema ser encontrado nas diferentes linguagens. Foi com

Coerência que essas conexões ocorreram buscando desenvolver na criança uma percepção abrangente e dialógica. Observamos também, que houve *Respeito* durante os processos, pois os alunos participaram e se expressaram sem impedimentos, o que permitiu que as fronteiras fossem expandidas. Houve o *Desapego*, entrega ao conhecimento e ao próximo, pois percebemos que os alunos adquiriram, até aqui e seguindo ao longo do curso, maior tolerância nas relações com os colegas. Isso fortifica e equilibra a turma, homogeneizando-a diante dos processos.

AULA 9

Linguagens envolvidas: Música, Artes Visuais e Teatro.

Eixo norteador: Romantismo – compasso ternário.

Desenvolvimento do processo: As atividades foram desenvolvidas com base na música “Carnaval de Veneza” que é de compasso ternário. A primeira atividade foi caminhar dentro deste compasso, os alunos estavam com esculturas de comidas como tortas, pedaços de pizza, pão, que fizeram nas aulas de Artes. A proposta foi que quando a música parasse os alunos deveriam imaginar que comiam e ofereciam a comida ao colega, trabalhando a expressão corporal e facial. A segunda atividade foi caminhar e, ao parar a música, os alunos deveriam comer e imaginar que a comida não lhes fazia bem. A terceira atividade foi caminhar, cheirar, oferecer, trocar, comer e ‘achar uma delícia’. A intenção foi colocar vários elementos de expressão para as crianças executarem.

As professoras induziram os alunos a imaginarem outro ambiente. A proposta era imaginar que estavam em um restaurante. As professoras falam sobre a pessoa do garçom e as relações que ocorrem dentro do estabelecimento como o oferecer, o recusar, o aceitar, as relações entre fregueses e garçons. Assim, foi dividida a turma em dois grupos, um representando o freguês e outro o garçom. Deveriam praticar as relações supra-mencionadas.

Em certo momento as professoras perceberam que os alunos estavam brincando muito, fazendo com que as professoras parassem a aula e fizessem um tribunal. Onde uma professora era Juíza e a outra era a Promotora de acusação. A Promotora expôs as dificuldades que impediam o processo de dar aula, citando a desordem e desinteresse por parte de determinados alunos. Estes foram declarados culpados. A Juíza confirmou a sentença, mostrando aos alunos julgados a maneira que correria um processo real, identificando através dos fatos apresentados que esses alunos seriam posteriormente condenados e presos. Após a sentença final, os alunos que foram declarados culpados se mostraram arrependidos e dispostos a modificar suas atitudes.

Na aula de música trabalhou-se a música ternária. Cantando a escala foram trabalhados os sons longos (mínimas) e sons curtos (semínimas), fazendo um desenho ternário.

Foi ensinado o nome das figuras, depois foram dados três pares de colcheias e duas pausas para que as crianças montassem uma seqüência.

Processo Criativo: Imaginação e descobertas. Foi interessante o processo, pois as crianças trabalharam a expressão facial, percebendo a importância dessas expressões, bem como as ações apresentadas como oferecer, recusar, aceitar e o respeito entre fregueses e garçons. Nas aulas de música e balé as crianças trabalharam e criaram dentro do movimento ternário.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

Observamos que essa prática ocorreu dentro da *Coerência*, sendo que os professores se concentraram no tema, fazendo as crianças vivenciarem momentos de relações e diversas expressões. O compasso ternário foi vivenciado de diversas formas. Destacamos a importância de estimular as relações e valorização do ser humano, seja em que área for. Assim, o *Olhar* foi trabalhado, se relacionando com o contexto de cada um. Houve a

Humildade de se perceber a hora de tomar uma atitude de mudança e ao mesmo tempo mostrando a importância do *Respeito* (no momento do ‘juízo’), o que levou os alunos a perceberem que tinham atrapalhado não só as professoras, mas também, aos colegas, que não tinham nada a ver com a situação. Depois disso pediram desculpas para os colegas e para as professoras, prometendo respeitar e valorizar o momento da aula. Destacamos esse momento, pois foi muito importante a forma como se deu. As professoras combinadas, de certo, já preparadas para esse tipo de situação, montaram todo um cenário e posturas para realizar esse ‘tribunal’. As crianças perceberam o que acontece em um julgamento, e entenderam o valor de se fazer as coisas corretamente.

AULA 10

Linguagens envolvidas: Música, Artes Visuais e Teatro.

Eixo norteador: Brincadeiras folclóricas.

Desenvolvimento do processo: A aula começou com um aquecimento: braços e punhos, pés e pernas (abrir e fechar das coxas).

Assim, as crianças deviam imaginar que estavam em casa pela manhã, sábado às 07:00 hs. Deitaram na sala e a professora conduziu a mímica. Tocando uma música, ela contou uma história e as crianças teriam que encenar. Na história todos estão dormindo e começam a despertar. A mãe traz o café na cama e lancham. Ao escovar os dentes, percebeu-se que as crianças não fecharam a torneira para escovar, então é falado sobre o desperdício de água e as fecham. Antes de descer decidem tomar um banho e vestem roupa. Todos achavam que iriam para o computador, alguns já até imaginaram sentando-se na cadeira e mexendo no mouse. Foi quando a professora disse que acabou a energia e perguntou: - E agora?

Desta forma, resolveram fazer diferentes brincadeiras (pular corda, jogar bola, brincar de boneca e ioiô).

A professora pediu para imaginarem a bola e começaram a jogar bola. As crianças jogaram bola em pares (mímica). Depois, foi proposta a peteca, a professora disse que tinham que agilizar, pois jogar peteca era mais rápido que jogar bola. Tudo foi feito com música, marcando uma pulsação.

Logo em seguida, a professora propôs uma brincadeira de estátua. A professora explicou que eles deveriam andar e ao ouvir seu comando eles deveriam imitar a forma da estátua como: andar com o braço pregado, imitar uma criança levada, andar com braços e pernas presos, ‘andar’ com o bumbum, imitar o bicho de estimação, andar de um jeito louco, imitar estátua com vontade de fazer xixi, andar na lua, imitar dor de barriga.

A professora disse que todas as crianças ficaram tanto tempo brincando que só perceberam que o tempo passou porque a mãe havia chamado para almoçar.

Na aula de música, a professora começou pedindo para as crianças repetirem tudo o que ela cantasse. Ela cantou algumas notas e elas repetiram.

Ela pediu para cantar somente quem fazia capoeira, a mesma coisa com a turminha do balé (melodia menor) e todos cantaram a melodia maior.

Depois disso, a professora desenhou uma amarelinha no quadro e lembrou a brincadeira ‘barra manteiga’, simbolizando-a com o desenho de uma mão. Desenhou uma bola representando os vários jogos de bola, lembrou, também, do jogo ‘bete’, do jogo de figurinhas chamado ‘bafão’. Ela falou das brincadeiras de roda, do pique esconde e pique-pega simbolizando cada um com um desenho.

Assim, ela trabalhou o ritmo com os nomes destas brincadeiras, ficando assim: ‘amarelinha – barra manteiga – bola – bete – bafão – pular corda é brincadeira. Brincando de roda e pique esconde e pique pega’. A professora treinou os alunos e depois, entregou os instrumentos de percussão e falou que, assim como fizeram brincando com a bola imaginária, que brincassem entregando o som.

Posteriormente a professora colocou as crianças sentadas em três filas. A primeira fila, que representa a brincadeira “amarelinha” imaginou que estava entregando o som para a segunda fila falando o ritmo da palavra. A segunda fila que representa a brincadeira “barra manteiga”, imaginou entregando o som para a terceira fila, que representa o trecho da música apresentada pela professora com as brincadeiras “bate bola, bete, bafo pula corda é brincadeira”, devolvendo o som para a primeira fila.

Depois deste momento, todos ficaram virados para o quadro e a professora lembrou as figuras de valores. Trabalhou alguns ritmos e finalizou a aula.

Processo Criativo: com imaginação as crianças desenvolveram as atividades de forma aberta, com liberdade, se permitindo criar com o corpo. As expressões foram típicas das crianças, exageradas e com muito teor de humor. Divertiram-se bastante enquanto criavam.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

Percebemos que esse processo foi realizado com bastante ludicidade e em todo tempo as crianças foram encorajadas a usarem a imaginação. O tema foi trabalhado com *Coerência*, valorizando as brincadeiras em detrimento do computador. Percebemos também, que outros valores foram ressaltados, como não desperdiçar água e o brincar junto. Ao trabalhar dessa forma entendemos que o *Olhar* abrangeu outros conhecimentos, dialogando com as necessidades do contexto social. Ressaltamos o *Respeito*, a *Humildade*, o *Desapego*, pois observamos que durante o processo as crianças exploraram seus limites e respeitaram os limites dos colegas, foram humildes considerando o momento de valorizar o outro, se entregaram aos processos, ampliando suas percepções em relação aos movimentos e expressões. Percebemos que com *Humildade* a professora realizou esse processo, no que diz respeito a seguir o desenvolvimento da aula conforme as atitudes dos alunos. Desta forma, quando os alunos foram para o computador a professora pôde utilizar a questão da falta de energia e desafiar os alunos a brincarem com outro tipo de brincadeira, o que fez os alunos

perceberem como as outras brincadeiras são divertidas. As crianças realizaram todas as atividades com *Desapego*, se entregando ao processo, conhecimento e aos colegas.

Na aula de música observamos que a professora continuou a atividade trabalhando ritmo e pulsação com os nomes das brincadeiras.

AULA II

Linguagens envolvidas: Música, Artes Visuais e Teatro.

Eixo norteador: As diferenças.

Desenvolvimento do processo: Aquecimento. Atividade com os óculos que fazia com que as pessoas enxergassem coisas diferentes. O aluno que o usasse deveria falar o que estava vendo e este ‘algo’ deveria ser bem diferente, da imaginação dele. Assim, os colegas imitariam e, ao passar os óculos para outra pessoa todos deveriam fazer estátua. O que os alunos viram foi: múmia, pterodátilos, ratos nadando, sapos voadores, leões doentes, pessoas com medo de voar.

- Alguém conseguiu enxergar o que vocês imaginaram? Perguntou a professora.

- Não! Disseram os alunos.

A professora continuou. - É mesma coisa de imaginar em nossa cabeça e tentar enxergar essa imaginação. Alguém falou de que jeito era para ser feito?

- Não! Disseram os alunos.

- É muito bom quando a gente pode fazer as coisas do nosso jeito, não é? Disse a professora.

Todos sentaram num círculo e as professoras conversaram sobre vontade e idéias. Será que devo concordar com tudo e, principalmente, fazer tudo o que meu colega faz ou quer?

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

A partir dessa aula as professoras dão início ao trabalho sobre as diferenças, que foi o conteúdo da apresentação do final do ano. As professoras trabalharam o tema a partir do contexto das crianças, criando diálogos e percepções sobre o dar importância para o que os outros falam. Percebemos que as professoras trabalharam com *Coerência*, enfatizando a importância de que cada um é diferente do outro e que é importante haver *Respeito*, pois respeitando as diferenças todos aprendem mais e são mais felizes. Assim, as crianças citaram suas opiniões e casos observando esta questão. Houve um processo de abertura do *Olhar*, no qual as crianças fizeram conexões a respeito de suas realidades, promovendo a criticidade. Esse é um tipo de aprendizado que exige o tempo da *Espera*, pois é necessário que as crianças assimilem suas atitudes com o conhecimento e discussões adquiridas.

Sobre a aula de música, a professora associou o tema à notação musical, facilitando a compreensão dos alunos. As professoras pediram para que elas refletissem sobre essa conversa e observassem que tipo de comportamento elas estariam apresentando nos lugares aonde vão.

AULA 12

Linguagens envolvidas: Música, Artes Visuais e Teatro.

Eixo norteador: Peça - Ensaio.

Desenvolvimento do processo: ensaio no Teatro Goiânia, somente das turmas de balé e teatro.

Processo Criativo: na execução dos personagens.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

Nos outros dias da semana em que os alunos foram à escola, foi trabalhada a peça, a história e o que cada turma iria fazer. Ficando por conta das aulas de expressão ensaiar as

músicas e encenações das mesmas. No balé cada turma ensaiou uma música cantada pelo coral e, os alunos de teatro, uma turma de pré-adolescentes, cujas aulas ocorriam em outro dia, ensaiaram a parte do teatro que era a ‘espinha dorsal’ da apresentação. Neste dia as professoras resolveram trabalhar com a turma de balé e com o teatro a marcação de palco e espaço. Todos os processos citados foram trabalhados com *Coerência*, permitindo que houvesse interação entre os alunos e a peça.

AULA 13

Linguagens envolvidas: Música, Artes Visuais e Teatro.

Eixo norteador: As diferenças – ensaio geral.

Desenvolvimento do processo: preparação para a peça. Todos se reuniram para o ensaio, as turmas de capoeira, balé, música e teatro.

Foi trabalhada a peça de forma total durante as aulas, pois eles sabiam como ela era e quem fazia o quê. O ensaio foi bem aproveitado, os alunos observaram a peça enquanto esperavam o momento de sua atuação. Depois foi trabalhada a peça da turma de teatro dos maiores (adolescentes), separadamente, pois era surpresa para as crianças, que, só a veriam no dia da apresentação.

Processo Criativo: no momento da execução dos personagens.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

Neste momento foi o ensaio geral, as turmas se juntaram e ensaiaram a peça. Percebemos que a peça foi bem trabalhada e entendida pelos alunos. As quatro linguagens se uniram no processo final com *Coerência, Respeito, Desapego, Humildade, Espera e Olhar*. Observamos que todos os subsídios ampararam tanto as partes como o todo, cada turma e o total da peça. Assim, durante o ensaio, tudo o que já foi trabalhado com as crianças foi envolvido no processo, respeitando cada um, ampliando as fronteiras das relações e

conhecimentos, gerando uma entrega dentro do processo, promovendo uma flexibilidade e auto-regulação, pois cada aluno pôde se conhecer melhor e todos superaram limites como a timidez. Houve *Humildade* para perceber o que é bom ou não, reconhecer erros e trabalhar mudanças, saber que há o processo de *Espera* e que cada um absorve diferentemente do outro, promovendo um *Olhar* ampliado e complexo diante do processo e dos conhecimentos.

AULA 14

Linguagens envolvidas: Música, Artes Visuais e Teatro.

Eixo norteador: Lembrando da peça.

Desenvolvimento do processo: depois de duas semanas foi relembrada a apresentação. As crianças foram incentivadas a fazerem qualquer um dos papéis da peça. A turma foi dividida em cinco grupos. As crianças conversam muito entre si, decidindo quais dos papéis irão fazer.

Tiveram cinco minutos para ensaiarem. As crianças não viram nenhum ensaio do teatro dos adolescentes, somente a peça e, tentaram lembrar os detalhes.

A professora deu o sinal de início e cada grupo se apresentou. Eles se lembraram das partes que mais gostaram.

O primeiro grupo lembrou-se da peça infantil (*O mistério dos óculos perdidos*) e apresentou o trecho das formigas achando os óculos. Fizeram com bastantes detalhes, do diálogo e até aos gestos com muito humor.

O segundo grupo lembrou a peça dos adolescentes (*Felinos e Fulanos*) e apresentou o trecho das bailarinas dançando. Onde a avó, que ainda era uma jovem nesse episódio, dançava sem os óculos, errando os passos.

Fizeram com ricos detalhes: as posições do grupo, diagonal, esbarrão, falas e encenação, mas, trocaram a ordem de duas cenas.

O terceiro grupo lembrou a peça dos adolescentes. Essa turminha lembrou-se bem dos nomes dos personagens, o jeito e falas de cada um e as danças. Foi interessante ver que as crianças tiveram uma percepção aguçada.

No quarto grupo, algumas alunas da turma de balé do Centro II, dançaram a parte dos óculos de sol (uma das cenas da peça infantil). Essa turma dançou a parte que eles mesmos desempenharam na peça. Depois lembraram-se da coreografia do Centro I, a festa do Rock dos anos 60. Dançaram fazendo todas as encenações, com muito humor.

O quinto grupo encenou a parte dos sapos (uma das cenas da peça infantil onde os meninos da capoeira dançavam). Todos participaram dessa parte, as meninas do balé fazendo a parte da encenação e os meninos da capoeira, dançando.

Todos se lembraram da apresentação e tiveram a oportunidade de interpretar e dançar. Depois a turma se reuniu em círculo e as professoras os elogiaram por terem sido bons observadores, tendo a oportunidade de trabalhar a timidez, memória e trabalho em equipe. Discutiram se gostaram ou não de fazer a peça e desse momento de recapitulação e as crianças responderam positivamente. A aula nesse dia ficou somente nessa atividade.

Processo Criativo: Discussões sobre a peça, memória, o momento da execução dos personagens, observação dos outros grupos.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

A penúltima aula do ano foi a recapitulação da peça. Todos os anos as professoras fazem isso como forma das crianças trabalharem suas percepções, memórias, discussões, crítica e suas expressões. Percebemos que foi de grande valia, pois os alunos se lembraram muito bem de cada parte. Percebemos que as crianças estavam dispostas e com entusiasmo. No momento da reunião dos grupos, observamos que elas conduziram por si só a organização das cenas, falas ou coreografias, não pedindo orientação às professoras. Este processo foi amparado pela *Coerência*, pois entendemos que a criança depois de realizar o ‘fazer artístico’

precisa refletir e criticar como forma de ampliar o *Olhar* diante das relações com o conhecimento e o próximo, bem como a si mesma como autora de tal prática.

O processo foi amparado, também, pelo *Respeito e Desapego*, pois os alunos conversaram, discutiram sobre qual seria a melhor cena e como fazê-la, respeitando com *Humildade* a cada um em sua individualidade. Percebemos que alguns alunos se sobressaíram tanto nas cenas quanto na liderança. A forma como fizeram as cenas mostrou que o processo de integração e o da expressão permite às crianças criarem suas formas de agir. Isso cabe dentro do tempo da *Espera*, pois cada um pôde assimilar dentro do seu tempo, a partir do trabalho desenvolvido semanalmente, que permitiu desenvolver a expressão e percepção de forma individualizada.



Figura 3 - Atividade na aula de música.
Fonte: autora (2008).



Figura 4- Atividade dos óculos.
Fonte: autora (2008).

5.2.2 Concepção dos educadores envolvidos no processo

Apenas um dos educadores respondeu ao questionário. Apresentamos aqui seu perfil e suas respostas.

Educador VIII

Professora de balé. Não respondeu ao questionário.

Educador IX

Professora de Música. Com formação superior em Piano e Especialização em Musica brasileira do século XX. Atua somente no Mvsika! Centro de Estudos.

Na **primeira questão** o Educador XI mostrou duas formas semelhantes e abrangentes de entender a Integração das Artes.

A primeira, como uma organização didática de parâmetros comuns às linguagens artísticas, destacando que possui a intenção de proporcionar uma vivência progressiva dos mesmos, simultaneamente, em mais de uma linguagem pelo aluno. Queremos destacar as palavras progressiva e simultaneamente, colocando-as em evidência. Essas palavras caracterizam de forma eficaz o processo de integração. É um processo dinâmico, por isso, em movimento. Ao entendermos que a integração ocorre numa vivência progressiva, entendemos que ela ocorre em um movimento crescente. A cada processo o aluno percebe mais, interage e interliga cada vez mais, essas relações só são completas se ocorrem simultaneamente. Ao visualizar o processo de acordo com essa perspectiva observamos que ele caminha para todos os lados como ocorre na espiral. É uma relação complexa de interligações que o aluno adquire e, certamente, ele levará essa forma de enxergar o mundo para as outras relações em sua vida.

“Um aluno de artes plásticas, por exemplo, vai experimentar conceitos que também são primordiais em outras áreas, como temática, contraste, textura, uso do espaço, senso estético, fruição, criatividade, etc. Mesmo que ele nem se dê conta que uma sinfonia ou uma coreografia tem todos esses aspectos, o fato é que ele está em

contato com parâmetros que são amplos, mas talvez nunca saiba disso em termos conscientes. É claro que se a pessoa não só for informada dessas similaridades e possibilidades de cruzamento de informações e da interdependência que pode ser gerada, mas também for **estimulada a experimentá-las progressivamente**, as conexões vão ser conscientes, e fortes o suficiente para criar um diferencial no artista ou na pessoa que naquele momento está como espectador/ apreciador de arte” (Educador IX, vide questionário 8).

Na segunda forma o Educador IX fala sobre utilizar a integração em uma área específica com o intuito de fazê-lo perceber e entender melhor o assunto da linguagem em questão. Entendemos que ao utilizar outros ‘caminhos’, outras ‘relações’ por meio de outras linguagens e conhecimentos como forma de amparar o conhecimento em questão, o educador adota uma atitude que permite ao aluno dialogar e perceber novas formas de conexões para se resolver um problema.

“Quando eu inter-relaciono eu tenho mais possibilidade de saber os porquês das coisas terem sido de determinado jeito, ou os porquês das escolhas feitas por mim hoje enquanto criador ou pelos artistas da época em questão. Assim, penso que sempre que uma linguagem artística está sendo percebida, estudada, ou mesmo divulgada (um recital, uma exposição, uma performance, uma peça teatral etc) , existe intrínseco nesse processo, mesmo que não intencional no momento do ensino, uma interdisciplinaridade. Como produtores ou apreciadores de arte, não somos segmentados. Observamos os detalhes a partir do todo. Quais os detalhes que **naturalmente** vamos observar, e quais precisamos **ser alertados** para tanto é que diferem de pessoa para pessoa e variam de acordo com a vivência, o tipo de orientação e a predisposição/sensibilidade artística, de ambiente, de estímulos, que cada um tem ou teve” (Educador IX, ibid).

É interessante percebermos que cada indivíduo necessita de uma forma de conexão para entender o mundo, cada um de nossos alunos é diferente do outro, exigindo de nós formas diferenciadas de conexões. O educador que possui um olhar integrado pode proporcionar ao aluno percepções que eles não conseguem compreender, ajudando-os e alertando-os para desenvolverem um olhar abrangente.

Na **segunda questão** o Educador IX confirma as práticas de integração em sua Instituição e que todos os alunos, de alguma forma, vivenciam essa integração.

Na **terceira questão** o educador IX define a diferença entre Interdisciplinaridade e polivalência.

O educador cita que a melhor forma de ver a polivalência é entendê-la como banco de dados, formação e recurso pessoal do professor e não como atuação no ensino. Na atualidade vemos a defasagem desta prática como forma de valorizar os profissionais de cada área artística e a arte como conhecimento profundo. Mas percebemos que se faz necessário, no meio da educação, entender de outras áreas e conhecimentos, assim, mostrando que a polivalência é presente a partir dessas definições que o Educador IX mencionou.

O Educador IX cita que a interdisciplinaridade tem a ver com a forma como os professores administram e inter-relacionam suas habilidades. Assim, ele cita o caso de duas professoras que se formaram em duas áreas diferentes, mas que possuíam habilidade de inter-relacioná-las, aprimorando o fazer artístico. Ela cita a importância de focar em uma habilidade e utilizar dos outros conhecimentos para o melhor desempenho dessa atividade.

Percebemos que a interdisciplinaridade é bem abrangente e afeta a vida do indivíduo. Como cita Fazenda (2001), é uma nova *atitude* diante do conhecimento. Assim, dentro dessa visão, ser educador é renovar-se sempre e saber inter-relacionar tais habilidades para o bom desempenho e sucesso da educação.

O Educador IX não respondeu a **quarta questão**.

5.2.3 Uma síntese da experiência com integração de linguagens na escola 2 (Mvsika)

Observamos que o ambiente é envolvente e instiga à criatividade, pois, no âmbito dos processos mais complexos há a sua valorização e seu exercício constante nas aulas e no convívio. Há o envolvimento dos professores de instrumento, arte, música, teatro e dança no planejamento do processo. Há uma preocupação em levar adiante os diálogos propostos. Assim, o aluno passa pelas várias seções da escola percebendo e vivenciando a interligação dos conhecimentos. As duas professoras que trabalharam no Centro de Criatividade I e II estiveram sintonizadas, buscaram integrar os temas, os conhecimentos, os diálogos de

maneira abrangente, criativa e ousada. Percebemos que a integração alcançou profundidade devido à ousadia nos diálogos e nos processos. O que observamos foi que a integração faz parte da escola e que os estímulos ocorrem a todo instante. Os alunos se destacaram pela curiosidade e pela imaginação, que foram incentivados a todo instante. Eles participaram ativamente dos processos, atuando e criando durante as vivências. Esses alunos não tiveram dificuldades para expressar seus pensamentos e idéias, permitindo que realizassem várias conexões.

Neste momento citamos os atributos que amparam os processos interdisciplinares: a afetividade e a ousadia. Percebemos que, tanto alunos como professores, possuíram a afetividade ao realizar os processos. Houve abertura diante das propostas e empenho ao realizá-las. Assim, destacamos que os processos de integração alcançaram uma amplitude que fortaleceu cada indivíduo tornando-o ousado no pensar e no realizar.

Destacamos que as relações envolveram o Sentirpensar, pois percebemos que as relações entre ações e pensamento estiveram entrelaçadas aos sentimentos e afetividade. As crianças se envolveram nos processos, interagindo com os diálogos propostos pelas educadoras, percebendo seus limites, suas potencialidades e entendendo as relações entre as linguagens.

Assim, percebemos que a aprendizagem alcançada foi a partir de um olhar sistêmico, complexo, abrangendo o multirreferencial e o multidimensional, permitindo que houvesse compreensão entre vida e aprendizagem e que no ato de aprender ocorreram processos de auto-organização na dimensão emocional (envolvendo a percepção de si mesmo, do outro e sua capacidade de compreensão). Esse resultado foi alcançado devido à consciência das educadoras da importância da imaginação criativa para o bom desempenho do processo criativo, pois elas exploraram o Sentirpensar próprio, se permitindo vivenciar com os alunos todos os processos propostos. Essa postura contribuiu muito para o desenvolvimento do

processo de criação e percepção do aluno. Percebemos que a complexidade das relações, as respostas aos estímulos e a imaginação, proporcionaram a construção de um processo criativo progressivo, ou seja, com o passar do tempo, o contato com os estímulos e com as vivências permitiram que as crianças desenvolvessem atitudes criativas, envolvendo conhecimento e habilidade, criando atuações e processos novos no pensar.

Observamos que foram vários os subsídios que ampararam os processos na escola 2. A *Coerência* acompanhou cada integração e cada vivência, gerando segurança nas relações e consistência na construção das concepções dos alunos. O *Respeito* permitiu a valorização de cada aluno e do grupo, adquirindo uma relação de companheirismo e respeito diante de cada atitude e idéia gerada pelos processos. Desta forma, percebemos que as fronteiras foram ampliadas e fortalecidas diante dessas relações, direcionando cada indivíduo ao *Desapego*. O despreendimento do eu e a entrega total ao outro e ao conhecimento tiveram seus ápices no momento das atividades com encenações, onde o envolvimento do aluno foi de inteireza e reciprocidade. Os alunos, até aqueles mais ‘bagunceiros’, perceberam a importância da flexibilidade e tolerância nos vários tipos de relações. Percebemos que os alunos se tornaram mais resilientes modificando sua forma de enxergar o mundo.

O tempo da *Espera* teve sua ação permanente, focando a maturidade dos alunos diante de todo o processo, o que exigiu dos educadores a *Humildade* nas relações, valorizando o aluno e a percepção do momento da mudança. Em vários processos houve a necessidade de se ter outra postura, atitude ou propor outro caminho para determinado processo ou atividade, o que foi realizado com tranquilidade. Destacamos o *Olhar*, mediante as relações que foram realizadas. Observamos que o olhar complexo esteve presente amparando cada conexão. A forma como foram planejadas as aulas proporcionaram momentos nos quais as crianças puderam vislumbrar as interligações.

Assim, através desse olhar, as crianças puderam dialogar com vários conhecimentos de forma dinâmica aumentando sua capacidade de enxergar a vida e o mundo de várias formas diferentes.

Conforme o questionário, percebemos que o processo de integração ocorreu nesta instituição em conformidade com o pensamento da educadora, promovendo vivências progressivas e simultâneas dos aspectos em comum das linguagens artísticas.

Percebemos que a prática da educadora é envolvida por vários tipos de conhecimentos, desta forma, há uma relação com a idéia de polivalência que menciona no questionário, vista como banco de dados, formação e recurso pessoal do professor e não como atuação no ensino.

Quanto à interdisciplinaridade percebemos que a educadora entende e consegue em sua prática as relações e a nova atitude diante do conhecimento, conforme Fazenda (2001). Em relação à forma como professores administram e inter-relacionam suas habilidades, percebemos que em sua prática, esteve envolvida com a parte musical nos processos, com a criação das canções e peças teatrais, bem como as músicas para essas peças.

Sobre o processo criativo, citamos novamente S. de La Torre (2005) quando o autor ressalta que a capacidade imaginativa deve ser agregada à capacitação, ou seja, a capacidade de dominar os canais e códigos específicos. Apesar da educadora não ter respondido à quarta questão do questionário referindo-se ao processo de criação, percebemos durante as práticas que em todo tempo houve o estímulo da imaginação criativa associada aos canais e códigos específicos, tornando a práxis um processo de transformação.

A apresentação final foi realizada pelos alunos com inteireza e dedicação. Um momento rico de integração das linguagens artísticas.

5.3 ESCOLA 3

A Escola 3 (CLA) é uma escola pública de ensino específico de artes.

O ambiente inspira sensibilidade, pois está ao lado de um museu e de um bosque. O Centro Livre de Artes é uma escola pública ligada à Secretaria Municipal de Cultura, fundada em 1978 e atende alunos de várias faixas etárias na área de Música. Os cursos são: Artes Integradas, que atende crianças com a faixa etária de 4 a 7 anos. Curso Seqüencial, a partir dos 8 anos com duração de 5 anos. Para adultos o Curso Seqüencial tem a duração de 3 anos. Além dos cursos de formação, o CLA oferece Oficinas optativas de Harmonia I e II, Iniciação à Regência, Grupo de Choro e Música de Câmara. No campo da educação especial, o CLA atende a portadores de necessidades especiais.

No CLA, observamos uma turma de Oficina Integrada ministrada por três professoras, de música, artes e movimento para crianças de 4 - 6 anos.

5.3.1 Observações das aulas e análise a partir dos subsídios

Apresentaremos treze aulas, sendo seis no primeiro semestre e sete no segundo semestre.

AULA 1

Linguagens Envolvidas: Música, Artes Visuais e Expressão e Movimento.

Eixo Norteador: família

Desenvolvimento do Processo: são três professoras em sala de aula, mas somente uma de cada vez interage com os alunos. Assim, a aula começa com um aquecimento vocal e reconhecimento dos alunos – música: “tengo telengo tengo”. Depois foi feita a atividade ou brincadeira de formar família, que descrevemos a seguir.

Atividade: Formar uma família (casinha) – papai, mamãe e filhinho. Um membro tem que mudar de lugar, uma pessoa sobra tendo que tomar o lugar de outro.

Atividade: desenhar a família.

Processo Criativo: ocorreu somente no desenho livre.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

Observamos que cada aluno brincou e realizou a atividade respeitando os demais. Destacamos que houve relação de unidade por causa do tema da aula, mas não ocorreram conexões e coerência entre prática e pensamento em relação ao tema. Não conseguimos identificar algum subsídio para essa atividade.

AULA 2.

Linguagens Envolvidas: Música, Artes Visuais e Expressão e Movimento.

Eixo Norteador: espaço.

Desenvolvimento do Processo: a professora de expressão corporal começou a aula contando uma história. Lendo o livro, ela contava, sonorizava a tal história e os alunos a ajudavam. O livro conta a história da vovó que só ouvia o barulho do vento e resolveu comprar animais para preencher o espaço. As crianças fazem o som de cada animal. Ensinou-se uma música dos animais, uma paródia da música “atirei o pau no gato”.

Depois, para trabalhar a questão do espaço, ela pediu para que cada criança ficasse em um canto ou lugar da sala e começou a cantar a música ‘história da serpente’, onde ela passava por cada aluno tirando-o de seu lugar e formando uma fila ou serpente com ela.

Fizeram uma atividade onde tinham que colar bolinhas, criando uma serpente, e desenhar um monte.

Processo Criativo: As crianças não tiveram a oportunidade para criação durante a expressão, somente no desenho, onde fizeram a serpente com bolinhas de papel, morro, dentre

outras coisas. Não localizamos a relação da música com a história. Duvidamos também se tal atividade é um processo criativo, visto que a professora entregou o tema, as bolinhas e como fazer.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001, presentes nas atividades:

Nesta aula os alunos trabalharam com o tema “espaço”, mas notamos que não foi demonstrado qual era o enfoque dado ao tema. Percebemos que não se fez nenhuma relação entre conhecimento ou contexto com os alunos.

AULA 3.

Linguagens Envolvidas: Música, Artes Visuais e Expressão e Movimento.

Eixo Norteador: espaço e os sons naturais.

Desenvolvimento do Processo: a professora colocou os alunos em círculo e contou a história de um livro chamado Surpresa, onde se trabalha os sons de animais. Ao ler a história, a professora pedia aos alunos para imitarem os sons dos animais que apareciam. Depois, ela fez uma roda e propôs a brincadeira “corre cotia”, com o intuito de trabalhar a noção de espaço. No momento em que a criança era escolhida ela tinha que sair do seu espaço e correr atrás do colega, sendo que muitas vezes seu espaço era tomado por esse colega.

Depois, a professora explorou a lateralidade, em círculo. Fez-se a brincadeira de passar uma bolinha pela direita e esquerda. As crianças por serem pequenas 4 - 5 anos tiveram um pouco de dificuldade e a atividade não foi para frente.

Para finalizar, os alunos desenharam os animais da história com o giz de cera.

Processo Criativo: Somente no desenho. Os alunos pensaram em cada animal que imitaram e desenharam com o giz de cera. Observamos aqui que esta não foi uma proposta ideal para o desenvolvimento da criatividade dessas crianças.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

Neste processo foi acrescentado ao tema “espaço” os sons dos animais, assim, os alunos fizeram os sons conforme a história. Percebemos que não há uma relação entre os temas e as atividades. Essa desconexão faz com que as crianças não percebam que tipo de conhecimento e interação está sendo proposto.

AULA 4.

Linguagens Envolvidas: Música, Artes Visuais e Expressão e Movimento.

Eixo Norteador: brincadeiras antigas.

Desenvolvimento do Processo: a professora de expressão corporal falou sobre os tipos de brincadeiras que existem hoje, como o vídeo game, bonecas que falam, dentre outros. Fez uma referência a seu tempo de infância, quando não existiam os brinquedos de hoje, e brincava-se de ‘boca de forno’, ‘barra manteiga’, ‘três marinheiros’. A professora ensinou as brincadeiras e brincaram durante toda a aula.

Processo Criativo: foi seguida somente a proposta das brincadeiras. As crianças repetiram os movimentos da professora, não sendo proposto outro tipo de atividade ou postura.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

Foi importante relacionar o tema com os diferentes contextos. As crianças discutiram em conjunto e se interessaram pelas brincadeiras propostas. Observamos que houve *Coerência* durante a aula, devido à relação de contexto e as discussões levantadas relacionadas à realidade das crianças.

AULA 5.

Linguagens Envolvidas: Música, Artes Visuais e Expressão e Movimento.

Eixo Norteador: O corpo.

Desenvolvimento do Processo: A professora propôs fazer um aquecimento corporal começando pelas mãos, estendendo depois para os braços.

Foi proposto inventar diferentes posições corporais e caminhar nestas posições pela sala de aula. As crianças puderam inventar e sentir diferentes posições que seus corpos faziam. Depois, ensinou-se a dança do “chep-chep”, trabalhando expressões corporais e diferentes formas de andar.

Foi apresentado aos alunos um painel sobre festa junina, já iniciado pela turma anterior, e estes deveriam acrescentar novos elementos. Decidiram então, fazer o chão, o sol, uma árvore e uma nuvem. As crianças desenharam e as professoras recortaram e pregaram no painel.

Processo Criativo: nesta aula foi seguida somente a proposta das brincadeiras, onde cada aluno pode criar seus movimentos.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

Não encontramos nenhum vínculo entre as atividades. Percebemos que nesse processo não ocorreu nenhum subsídio.

AULA 6.

Linguagens envolvidas: Música, Artes Visuais e Expressão e Movimento.

Eixo norteador: Recreação.

Desenvolvimento do processo: Festa de encerramento do semestre. Lembrou-se algumas brincadeiras e depois as crianças pintaram um desenho livre.

Processo Criativo: Na criação do desenho.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades

Neste processo realizou-se somente uma recreação, recordando as brincadeiras que vivenciaram. Percebemos que não houve uma interação entre conhecimentos e nem subsídios.

AULA 7

Linguagens Envolvidas: Música, Artes Visuais e Expressão e Movimento.

Eixo Norteador: folclore.

Desenvolvimento do Processo: a aula foi iniciada em círculo, sendo proposto o aquecimento das mãos, lábios e língua. Fizeram também, o aquecimento da garganta com vogais.

Cantaram uma música de boas vindas e depois a professora propôs fazer a dança das cadeiras. A brincadeira é diferente, pois ao parar a música a criança que ficou sem lugar não irá sair, mas sentará com o colega até ficar um ‘amontoadão’ de crianças.

Depois, ela pediu para que as crianças se deitassem no chão em forma de estrela e de olhos fechados. Foi feito um relaxamento, pois elas estavam muito agitadas. Depois de alguns minutos pediu-se para que as crianças se levantassem devagar e se sentassem à mesa para fazerem atividade de artes com a outra professora.

Ao som da música de relaxamento os alunos começam a desenhar sobre a história do Saci Pererê fazendo o trabalho com giz de cera e com cola colorida.

Processo Criativo: o único momento de criação, ainda que direcionado, foi o do desenho. Em outros momentos da aula não ocorreu tal processo.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

Neste processo percebemos que o subsídio que o amparou foi a *Humildade*, pois as professoras perceberam o momento que deveriam tomar outra atitude, mudar para melhorar o relacionamento dentro da sala. Houve uma ligação entre a atividade de expressão e a de artes, mas sem relacionar ou tratar do conhecimento.

AULA 8

Linguagens envolvidas: Música, Artes Visuais e Expressão e Movimento.

Eixo norteador: folclore.

Desenvolvimento do processo: no começo da aula os alunos terminaram de pintar a figura do *saci pererê* e a cortaram, fazendo um quebra-cabeça.

Depois foi feita a brincadeira do ‘coelhinho na toca’, que foi a parte dessa turma dentro da apresentação no final do ano. Colocou-se a música do coelhinho ‘*De olhos vermelhos*’, cantando e fazendo os gestos.

Outra atividade realizada foi fazer um personagem do folclore com massinha.

Processo Criativo: Durante a criação dos personagens.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

Este processo tem como eixo norteador o folclore, mas percebemos as atividades acontecendo separadamente, sem interligação e sem contextualização com algum conhecimento.

AULA 9

Linguagens envolvidas: Música, Artes Visuais e Expressão e Movimento.

Eixo norteador: Dia das crianças

Desenvolvimento do processo: foi realizada a brincadeira ‘Maestro’. Imitar o gesto do Maestro.

Enquanto isso, a professora de artes recorta pedaços de EVAs para que as crianças montassem figuras tipo: casa, janela, foguetes, etc.

A professora de movimento explica como é a brincadeira:

Uma criança se esconde e uma criança é escolhida para ser o Maestro. A criança que estava escondida tem que adivinhar quem é o Maestro.

Durante a brincadeira uma das crianças da roda disse para a que estava tentando adivinhar quem era o Maestro e a professora teve que colocá-lo fora da brincadeira. Ele ficou sentado ao lado da roda observando a brincadeira.

As crianças participaram bem, tendo atenção, mas repetiram, praticamente, os mesmos gestos da professora. A professora tentou incentivá-los a fazerem outros tipos de movimentos, mas elas não conseguiram realizar, tendo o mesmo padrão.

Depois a professora os sentou em círculo no chão, distribuiu os recortes de EVA para eles montarem. Foi entregue o recorte de uma casa em um monte para cada criança.

As crianças ao olharem, imaginaram muitas coisas como casa e outras formações não identificadas.

Depois de um tempo, a professora mostrou que os recortes eram de uma casa. As crianças montaram e, logo após, foi proposto fazer uma casa diferente. Cada criança inventou, com facilidade, a sua casa maluca, observaram e falaram o que cada casa significava.

A professora, para finalizar, desafiou-os a fazerem algo bem diferente, algo da imaginação. As crianças fizeram: casas, foguetes, robôs, animais como zebra, hipopótamo, cachorro, casa de cientista, girafa e elefante.

Processo Criativo: Durante a atividade com EVA. As crianças gostaram do processo, conversaram entre si e analisaram as obras, dando significado a cada uma delas. As professoras ficaram ao redor do círculo incentivando a criatividade.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

Percebemos que não houve nenhuma ligação ou subsídio que amparasse esse processo, mas destacamos a atividade com EVA, que proporcionou um momento de criação e reflexão a partir dos desenhos realizados.

AULA 10

Linguagens envolvidas: Música, Artes Visuais e Expressão e Movimento.

Eixo norteador: História da Cigarra e a Formiguinha

Desenvolvimento do processo: O professor de teatro, que estava de licença, contou a história da ‘Cigarra e a Formiguinha’. As crianças prestaram atenção e aprenderam que primeiro deve-se fazer as obrigações para depois brincar.

Depois, a professora de artes propôs uma atividade com massinha. A professora de movimento decidiu não ensaiar para a peça, por causa do calor e fizeram a atividade da massinha.

Atividade: fazer com a massinha, os personagens da história.

Processo Criativo: na criação dos personagens.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

Foi um momento envolvente para as crianças, pois o professor contou de forma lúdica e sonora a história, fazendo os meninos se divertirem e participarem bem. Apesar de se realizar as atividades separadamente, constatamos uma *Coerência* entre as atividades.

AULA 11

Linguagens envolvidas: Música, Artes Visuais e Expressão e Movimento.

Eixo norteador: Ensaio

Desenvolvimento do processo: começou com uma brincadeira/ensaio. Os professores trabalharam o movimento do coelho entrando e saindo da toca. Na peça essa turma participou como coelhos.

Depois, a atividade de artes foi desenhar com uma folha encima da lixa, fazendo texturas e depois, desenhar na lixa. Tema livre.

Processo Criativo: No desenho.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

Começaram os ensaios para a apresentação final, percebemos que não houve preocupação de ligar os conhecimentos, assim, ressaltamos que não houve interação e subsídios que amparassem tal processo.

AULA 12

Linguagens envolvidas: Música, Artes Visuais e Expressão e Movimento.

Eixo norteador: ensaio.

Desenvolvimento do processo: A professora fez um aquecimento com os alunos, mexendo o corpo, valorizando os movimentos que o corpo faz, utilizando, os cotovelos, braços, quadris, joelhos, tornozelos e pescoço.

Poucos alunos vieram e a professora resolveu remanejar as duplas para se, caso faltar algum menino no dia da apresentação, ter como fazer a ‘dança do coelhinho’.

Fez o ensaio por duas vezes e conversou com eles sobre como se portar na apresentação, como prestar atenção nas professoras e no momento de atuação.

Depois, fizeram um desenho livre com giz de cera.

Processo Criativo: no momento do desenho.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

Percebemos que houve um momento para se refletir sobre como realizar melhor a apresentação. É importante esse momento de conversa, pois motiva e leva as crianças a levarem a sério a atividade. Mas não percebemos a presença de nenhum subsídio.

AULA 13

Linguagens envolvidas: Música, Artes Visuais e Expressão e Movimento.

Eixo norteador: Ensaio Geral

Desenvolvimento do processo: o ensaio se deu no Teatro Inacabado.

Os alunos dos vários cursos se reuniram para ensaiar, todos já sabiam da história da peça, que era sobre a preservação da natureza. Os jacarés percebem que seu habitat está ameaçado por causa do homem e promove uma reunião da bicharada para decidirem o que fazer. Cada turma representava um bicho e em cada entrada, acontece uma dança daquele bicho, com música tema, tocada no Cd.

As crianças cantavam junto, mas, foi valorizado mais o Cd.

Os professores tiveram dificuldade na organização, mas, considerando que era o primeiro ensaio geral, as crianças fizeram bem.

Processo Criativo: no desenvolvimento dos personagens.

Descrição dos subsídios de Ivani Fazenda (2001) presentes nas atividades:

Foi um momento onde se juntaram as turmas de dança (jazz), balé, oficina Integrada e teatro. Todos sabiam a sua parte e o todo da peça. Ocorreu o encontro entre as linguagens, mas não houve processos de integração. Os subsídios que ampararam foram a *Humildade e o Respeito*, pois consideramos que foram necessárias várias tentativas e mudanças para o melhor aproveitamento da apresentação e o desenvolvimento do respeito entre os colegas.



Figura 5 - História da formiga e da cigarra.
Fonte: autora (2008)



Figura 6 - Atividade de desenho.
Fonte: autora (2008).

5.3.2 Concepção dos educadores envolvidos no processo

Apenas um dos educadores respondeu ao questionário. Apresentamos aqui seu perfil e suas respostas.

Educador X:

Formação superior: Licenciatura Em Música e Bacharel em Piano. Atua no Centro Livre de Artes e CEP em Artes Basileu França, que são escolas da prefeitura de Goiânia e do Estado de Goiás respectivamente.

Educador XI: (professora de movimento) não respondeu ao questionário.

Educador XII: (professora de artes) não respondeu ao questionário.

Em relação à **questão** da Integração das Artes o Educador X respondeu que, “Integração de Linguagens Artísticas é a união das quatro linguagens: Música, Artes, Dança e Teatro, trabalhando juntas dentro de um tema previamente escolhido”

Percebemos que o olhar para o processo de integração está focado somente na questão de trabalhar as linguagens de forma conjunta a partir de um tema escolhido. Não encontramos nenhuma visão de diálogo e conexões nesta definição.

Na **segunda questão** o Educador X confirma a existência do processo de integração na Oficina Integrada em sua instituição. Mas percebemos que essa prática, a partir de sua definição de integração, é uma prática pluridisciplinar, onde um objeto de estudo será analisado por várias disciplinas.

Na **terceira questão** questionamos sobre a diferença entre polivalência e interdisciplinaridade.

O Educador X ressalta que a interdisciplinaridade trabalha com conteúdos comuns entre as disciplinas. Entendemos esses conteúdos comuns como sendo os princípios ordenadores comuns entre as linguagens artísticas. Sobre a polivalência, o Educador X não deixa claro o que são as várias possibilidades de aplicação dos conteúdos, “a diferença é que a primeira trabalha com conteúdos comuns entre as disciplinas e a segunda oferece várias possibilidades de aplicação deste conteúdo”.

Sobre a **quarta questão** concordamos com o Educador X, que ressalta que o processo criativo ocorre paulatinamente, é um processo de ordem crescente, que envolve conhecimentos e habilidades, apoiados na imaginação e criatividade. O Educador X diz que esse processo ocorre semanalmente nas reuniões em sua instituição.

5.3.3 Uma síntese da experiência com integração de linguagens na escola 3 (CLA)

Observamos que o ambiente da escola é acolhedor e oferece várias disciplinas relacionadas às diversas linguagens artísticas. Apesar disso, percebemos que o aluno não foi incentivado a percorrer toda a escola. Ele entra para sua aula e no término dela, vai embora não tendo envolvimento com outra parte da escola. Se ele não estiver envolvido com outras atividades, não vivencia a escola em sua totalidade.

O trabalho das professoras ocorreu de forma diferenciada das outras escolas, pois cada uma realizou o seu momento no decorrer da aula.

Quanto aos alunos, percebemos que participavam das aulas com interesse, mas sem incentivo para explorar os diálogos entre as linguagens, explorar a imaginação e suas expressões.

Observamos que os alunos e as diferentes disciplinas interagiram pouco uns com os outros, assim, notamos que os processos de aprendizagem ficaram restritos às disciplinas específicas.

Nesse contexto, observamos a Oficina de Artes Integradas e percebemos que as concepções das educadoras, segundo pudemos constatar pelo questionário feito com uma delas, não caminham em conjunto com a prática. Elas trabalharam de forma fragmentada, ou seja, cada educador ficou responsável por cada etapa da aula, não ocorrendo interação entre elas e os alunos.

Assim, ressaltamos que foram poucos os subsídios que ampararam esta prática.

Observamos que por duas vezes a *Coerência* fez parte do processo nos fazendo questionar sobre a coerência do pensamento e da prática nessa instituição. O subsídio *Respeito* ocorreu em determinado momento, promovendo uma valorização dos alunos no realizar da peça, ressaltando a importância de se respeitar a atuação do outro. A *Humildade* aparece duas vezes, em momentos nos quais ocorreu a necessidade de mudança, de tomar outro ‘caminho’ para a realização do processo.

Desta forma, percebemos que a integração nesta instituição ocorreu de forma superficial. Sentimos falta da contextualização e dos diálogos entre os conhecimentos, pois são eles que abrem caminhos para novos olhares (multirreferencial e multidimensional) e o surgimento de novas fronteiras no saber.

Ressaltamos que os atributos que amparam a interdisciplinaridade - a afetividade e a ousadia - não estiveram presentes no contexto dos processos, pois durante as vivências observamos que não houve o extrapolar das relações e conexões, o ir além nos diálogos.

Em relação ao Sentirpensar, observamos que foi pouco explorada essa relação e desta forma, a criatividade ficou prejudicada, uma vez que não houve o incentivo à imaginação diante dos processos.

Em relação ao questionário, percebemos que a prática está condizendo com o pensamento (um pensamento fragmentado), ocorrendo o trabalho em conjunto das linguagens, mas sem a inter-relação delas. Percebemos que a educadora não deixa clara sua visão e a

visão do grupo em relação à inter e a polivalência. Portanto não conseguimos definir em que visão as educadoras se apóiam.

Sobre o processo criativo, a Educadora X ressalta que “o processo criativo ocorre paulatinamente, é um processo de ordem crescente, que envolve conhecimentos e habilidades, apoiados na imaginação e criatividade”. Ao observarmos as aulas percebemos que não há um processo criativo crescente e nem que envolve conhecimentos e habilidades que se apóiem na imaginação e criatividade dos alunos.

Na apresentação final observamos que a peça ocorreu dentro do normal. Foi uma apresentação bonita, com cenário e figurinos belos. Mas entendemos que o processo realizado para se chegar até ali não proporcionou conexões e diálogos aos alunos.

5.4. REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS INVESTIGADAS

Ao observarmos as aulas mantivemos nossa atenção no desenvolvimento dos processos, e na forma como cada educador realizou a Integração das Linguagens Artísticas. Observamos a postura dos educadores como mediadores e como participantes dos processos e percebemos que a integração ocorreu em conformidade com a postura e pensamento de cada instituição. Utilizamos categorias que consideramos importantes para a análise do processo de integração como linguagens envolvidas, eixo norteador, desenvolvimento do processo, processo criativo e subsídios que ampararam cada processo. Observamos de maneira geral as reações, interesses, atitudes e se houve, principalmente, diferença desses aspectos entre o início e o fim do processo.

Desta forma, pontuamos cada categoria e o que observamos por meio de cada uma delas.

Linguagens envolvidas: Na *Escola 1* trabalhou-se com as Artes Plásticas, a Música e o Teatro. Na *Escola 2* trabalhou-se com as Artes Plásticas, a Música e o Teatro (expressão). Na *Escola 3* trabalhou-se com a Expressão e Movimento, a Música e Artes Plásticas.

Dentro dessas propostas observamos que na *Escola 1* houve a preocupação de demonstrar a existência e importância da integração. As aulas foram ministradas por dois ou três professores ao mesmo tempo fazendo conexões entre os conhecimentos teóricos e gerais. Às vezes foi necessário trabalhar com apenas uma linguagem, entretanto, os alunos perceberam que, ainda assim, caminharam para uma integração.

Na *Escola 2* as aulas são bem integradas e criativas. No primeiro momento, que é o de expressão (teatro), duas professoras estão bem presentes envolvendo o aluno com a integração das linguagens e conhecimentos. Percebemos que há uma mesma linguagem entre os professores responsáveis pelo processo de integração, tudo está bem inter-relacionado e contextualizado com a realidade dos alunos. Foi notória a facilidade com que as crianças perceberam a conexão existente entre os conhecimentos, ou seja, entre os elementos comuns das linguagens artísticas, pois foram capazes de estabelecer muitas associações a partir da vivência dos processos. No momento da aula de música e de balé, não se perdeu o fio condutor. Tudo o que é falado é interligado com a aula de expressão e artes.

Observamos na *Escola 3* que a Oficina Integrada possui esse nome pelo fato de existir três educadores em sala de aula, mas, no momento das aulas, constatamos que não ocorreu a preocupação com a integração das linguagens e nem com a contextualização dos conhecimentos com a realidade dos alunos. As aulas foram ministradas como se fossem várias partes isoladas. Desta forma, vimos pouco ou nenhum processo de integração.

Eixo Norteador: tema ou assunto da aula. Na *Escola 1* os alunos trabalharam com o tema Circo durante todo o ano, envolvendo conhecimento histórico, artístico e habilidades.

Na *Escola 2* o eixo norteador está dentro da seqüência da história da arte. Foram estudadas a arte das cavernas, o renascimento, o romantismo, buscando abordar cada tema de forma contextualizada com a realidade do aluno.

Na *Escola 3* o eixo norteador muda toda semana não possuindo um fio condutor. São trabalhados temas como família, espaço, brincadeiras antigas, dentre outros.

Desenvolvimento do Processo: percebemos que cada processo alcançou diferentes caminhos que dependeram exclusivamente do olhar dos educadores. Assim, por meio desse olhar foram alcançadas diferentes formas de integração. Percebemos que no desenvolvimento de cada processo houve um crescimento do aluno no que diz respeito à percepção de relações entre os conhecimentos, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento motor, devido aos trabalhos de expressão teatral, musical e artes. Isso vem a confirmar que a Integração das Artes é um processo que proporciona vivências progressivas dos elementos em comum das linguagens artísticas de forma simultânea, que provoca um crescimento na percepção do aluno.

Subsídios: analisamos a categoria *Desenvolvimento do Processo* a partir dos subsídios que amparam a interdisciplinaridade segundo Ivani Fazenda (2001), os quais definem as diferentes formas de integração e nos ajudam na análise de cada processo. Assim, definimos as formas de integração a partir da maior ou menor presença dos subsídios organizados e apresentados de forma coerente.

Processo Criativo: Segundo S. de La Torre (2005), estamos num momento no qual está sendo definido que os bens e riquezas que serão deixados para um futuro próximo se encontrarão na *noosfera*, ou seja, na mente humana. Segundo o autor,

Uma vez mais vemos que a criatividade se socializa; deixa de ser um dom ou uma capacidade pessoal para se converter em um bem social, uma riqueza coletiva. A criatividade vai mais além do que a arte, a tecnologia e a ciência, por mais que umas não existam sem as outras. A criatividade está em saber utilizar a informação disponível, em tomar decisões, em ir mais além do que foi aprendido, sobretudo, em saber aproveitar qualquer estímulo do meio para gerar alternativas na solução de problemas e na busca da qualidade de vida (TORRE, 2005, p. 34).

A partir desse pressuposto, entendemos que no processo educativo, os professores devem proporcionar estímulos para uma ‘educação para a criatividade’, ensinando que é necessário a resiliência, ou seja, o empenho, a resistência, a perseverança e a flexibilidade diante dos problemas.

Com base nisso, observamos o processo de criação dos alunos durante as aulas. O que podemos compreender é que as Artes Integradas permitem uma percepção mais abrangente ao aluno no sentido do ‘complexo’. Ele não se sente limitado em seus pensamentos, idéias, conclusões e atitudes. Para realizar uma integração entre as linguagens artísticas é preciso partir do pressuposto de que tal integração não ocorre sem criatividade, pois no processo de integração surgem vários diálogos que se inter-relacionam mais e mais. Observamos que na *Escola 1* os professores incentivaram, através de suas mediações, mas não houve por parte dos alunos o empenho necessário no momento da criatividade. Não queremos dizer aqui que os alunos não criaram, mas que o empenho, a resistência, a perseverança e a flexibilidade não fizeram parte do processo de criação, tornando-o limitado, apesar de os alunos apresentarem, visivelmente, grande potencial. Na *Escola 2* percebemos que o processo criativo é característica marcante durante as vivências. Percebemos que as atitudes se baseiam na imaginação, o que faz ir além. Estímulos são dados a todo instante aos alunos, que correspondem de forma espontânea, com empenho, resistência, perseverança e flexibilidade. Na *Escola 3* percebemos que esse processo foi pouco incentivado e realizado, até mesmo pelas professoras, o que resultou em processos pouco elaborados.

Destacamos que foi percebida uma mudança na postura dos alunos a cada processo, mostrando que a valorização da arte e do fazer artístico cresceu de forma perceptível para os alunos.

Avaliamos a importância de utilizar a dinâmica da criatividade, criar e recriar, pois é o que torna os processos interessantes para o indivíduo que é convidado a entender de forma

ativa um diálogo entre as artes. Além das linguagens artísticas, constatamos a interação com diferentes tipos de conhecimentos como história, noções de geografia, cultura, línguas estrangeiras, dentre outros. São esses diferentes diálogos abrangentes que nos chamam atenção no momento da prática educacional das artes que proporcionam ao aluno um olhar sistêmico.

5.4.1. Formas de Integração

No decorrer de nosso estudo percebemos que existem diferentes formas de integração, conforme a abrangência, diálogos, profundidade e, incluímos a maior ou menor presença dos subsídios nas relações com o conhecimento, segundo afirmaram Fazenda, Morin e Nicolescu.

Definimos as Formas de Integração da seguinte maneira:

1. *Forma de Integração Pluridisciplinar* - Para alcançar a *Integração Pluridisciplinar* é necessário que haja vários conhecimentos envolvidos, mas sem haver ligações conexas ou diálogos entre eles, possuindo uma relação superficial.

2. *Forma de Integração Interdisciplinar* - Para se alcançar uma *Integração Interdisciplinar* é necessário termos um olhar abrangente, dialógico e complexo que interliga e contextualiza os conhecimentos. No contexto deste trabalho esta forma de integração está amparada pelos subsídios de Fazenda (2001).

3. *Forma de Integração Transdisciplinar* - Para se alcançar uma *Integração Transdisciplinar* é necessário termos um olhar sistêmico, abrangente, complexo, que sabe interligar e contextualizar os conhecimentos e que entende a importância de ir além, conhecendo as partes e o todo. Neste nível as relações entre os conhecimentos abrangem os contextos social, regional, e planetário, buscando uma consciência que abrange a condição

humana. No contexto do presente trabalho esta forma de integração abrange, também, os subsídios de Fazenda (2001), abrangendo diferentes realidades, alcançando o olhar e processos complexos.

Assim, percebemos que nas escolas ocorreram diferentes integrações, diferentes formas de relacionar as linguagens, os conhecimentos e os processos de aprendizagem, fazendo-nos refletir que para se ter uma Integração Artística de forma eficaz é necessário estar aberto para o contexto e para a liberdade (envolvendo a criatividade e imaginação). Esses dois pontos são importantes para se alcançar, de fato, uma integração real (Inter e Trans).

Pudemos perceber que o envolvimento do educador é um diferencial muito importante, que promove e facilita o melhor desenvolvimento do processo integrativo.

Observamos que, nas escolas (1 e 2) onde os educadores participaram de forma integrada e ativa no processo, os alunos entenderam a importância do diálogo entre as linguagens artísticas e da existência das conexões entre os conhecimentos.

Destacamos o diferencial entre as escolas, o incentivo de trabalhar a imaginação, a expressão e a exposição de idéias com liberdade diante dos conhecimentos interligados. Observamos que o fato dos educadores participarem conjuntamente do processo proporcionou um ambiente sem fronteiras para diálogos, os alunos vivenciaram sem inibição, ou pressão, as atividades propostas, não se importando com a presença do educador.

5.4.2. Definição das Formas de Integração

Consideramos, assim, que a vivência da integração ocorreu de forma profunda na *Escola 2*, pois, ela abrangeu o diferencial citado acima, sendo ativa na interligação dos conhecimentos, na vivência integral dentro da escola e o incentivo à criação, imaginação e atuação, além de trabalhar com esse processo há bastante tempo.

As relações com o conhecimento se deram a partir de um olhar complexo, dialógico e abrangente, fazendo da integração um processo dinâmico e eficaz. Destacamos que nessa escola houve grande incidência dos subsídios que amparam a interdisciplinaridade, fazendo-nos perceber que esta escola alcançou uma forma de integração diferenciada, caminhando entre a *Forma de Integração Interdisciplinar* e a *Forma de Integração Transdisciplinar*.

Na *Escola 1* o processo de integração ocorreu de maneira inicial no ir e vir dos diálogos e no arriscar-se nas relações e idéias. Houve o incentivo à criação, mas não caminhou junto com o soltar da imaginação, desta forma, os alunos se sentiram inseguros para ir além. As relações entre os conhecimentos se deram a partir de um olhar dialógico e abrangente. Houve a incidência dos subsídios, o que fez a integração alcançar, mesmo que de forma inicial a *Forma de Integração Interdisciplinar*. Mas, de fato, entendemos que nesta instituição o caminho percorrido foi de progresso e consideramos uma integração real dentro das possibilidades da escola.

Na *Escola 3* os educadores atuaram de forma fragmentada, cada educador participou das atividades que lhe cabia, não havendo outro envolvimento, salvo exceções quando um ou outro educador pedia ajuda com manuseio de material, como nas artes plásticas. Isso tornou a aula comum, sem conexão e sem coerência para o processo de integração. As relações entre os conhecimentos pouco existiram, ocorrendo poucos diálogos e poucos subsídios que amparassem os processos, fazendo com que a prática alcançasse a *Forma de Integração Pluridisciplinar*.

6. CONCLUSÕES

A integração é um processo diferenciado, porque exige do indivíduo uma percepção sistêmica diante da conexão das artes. A percepção está totalmente ligada à contextualização de cada conhecimento e processo, permitindo que o olhar veja, através da vivência das Artes Integradas, que as linguagens artísticas não se separam, não se isolam, não caminham independentes, mas formam uma rede interligada e dinâmica entre conhecimentos e contextos que ampliam o olhar do indivíduo. A integração das artes não aceita uma prática embasada por currículos incoerentes, desconectados ou conhecimentos fragmentados, mas, sim, por uma prática embasada em diálogos que, constantemente, inter-relacionam os princípios ordenadores de cada linguagem, e os conhecimentos gerais correspondentes a cada assunto. Ela busca alcançar relações profundas entre os conhecimentos, incluindo o conhecimento da existência humana, potencializando novas relações que estão por vir. É dinâmica, é exigente, é abrangente. A integração eficaz é aquela que contextualiza, que é criativa, permitindo construções e desconstruções de idéias e pensamentos, que geram novos olhares, promovendo diferentes possibilidades de solução para um mesmo problema.

Ao desenvolver uma prática através desse pensamento, concordamos com o pensamento complexo de Morin, (2003; 2004). Ressaltamos que a “complexidade é a união entre unidade e a multiplicidade”, ou seja, “há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si” (Morin, 2003, p. 38). O pensamento complexo integra os conhecimentos, os contextos e, se vivenciado dentro desta amplitude, abrange e promove a inteligência geral do indivíduo, abrindo espaços para que ele se situe e encontre diferentes caminhos para perceber, entender e agir neste mundo globalizado. A inteligência geral é necessária para a construção do conhecimento no contexto, no global e no complexo que tanto a integração exige e, quanto

maior é a capacidade do indivíduo de utilizar a inteligência geral, maior é sua competência de tratar dos problemas essenciais.

Entendemos que as Artes Integradas é uma metodologia que promove essa inteligência, por se relacionar com diferentes conhecimentos, por contextualizá-los e por abrangê-los, compreendendo a criatividade e contribuindo no desenvolvimento da aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais. Segundo Morin (2003), a educação deve estimular o uso total da inteligência geral. “Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar” (Morin, 2003, p. 39).

A arte é propulsora da sensibilização do homem, ela nos impulsiona a observarmos e entendermos o mundo de forma diferenciada. Ao integrar as linguagens artísticas caminhamos para a criação de novas realidades para o aluno, sensibilizando-o integralmente. É nesse ponto que alcançamos nosso aluno e demonstramos que a sensibilidade caminha com a razão, arte é conhecimento, arte se aprende, não é algo pronto, mas é trabalho árduo, construído paulatinamente. Devemos mostrar essa realidade ao aluno e entender que quando chega um novo indivíduo, chega uma nova concepção. É considerar que o que ele traz consigo possui valor, sendo necessário fazer parte do processo de construção e desconstrução do conhecimento. É necessário que olhemos para os educandos, olhar suas necessidades, suas identidades, e considerar que não se pode focar o ensino em uma pedagogia ultrapassada, sem contextualização com a realidade deles. Devemos alcançá-los, preparando-os para o conhecimento e para o mundo.

Desta forma, entendemos que cada escola buscou fortalecer as relações com os alunos a partir de sua visão pedagógica, de sua compreensão de integração. Percebemos que as relações em uma instituição de ensino não podem ser separadas da sua visão pedagógica, o

que vai ao encontro da valorização do aluno, valorização do conhecimento e valorização dos processos.

Observamos que a realidade das práticas de integração das linguagens artísticas em Goiânia propõe a valorização da arte como conhecimento e proporciona possibilidades novas de construção de uma educação pela arte voltada para a inteireza do indivíduo, fortalecendo sua relação com o mundo. Percebemos de forma geral que existe a necessidade da integração e que a realidade de Goiânia se encontra em um patamar elevado, tanto pela consciência dessa necessidade quanto pelas práticas em si mesmas, em comparação às concepções e práticas fornecidas pelos questionários das educadoras dos outros lugares no país. As estruturas (física, pedagógicas, relacionais) e (conhecimento e aluno) que se realizaram, de forma geral, demonstraram seriedade, compromisso, abertura para o novo e coerência. Aspectos importantes para o bom desempenho de uma educação sólida, demonstrando percepção para as novas realidades, principalmente, no modo como deve ser vista a estrutura¹⁵ educativa, com complexidade, com um olhar multirreferencial e multidimensional, com intersubjetividade e auto-organização, com inteireza e contextualização, com dinamicidade, afetividade e ousadia, tempo de espera, além da criatividade.

Percebemos que cada vez mais não há a separação dos componentes educativos, ou seja, não há a separabilidade entre educando e educador, entre sujeito e objeto, todos fazem parte do processo e a prática integrativa demonstra tal aspecto claramente. Nas escolas, os educadores fizeram parte do processo, o que influenciou, em grande parte, o desenvolvimento de cada vivência. As interações entre os alunos se fortaleceram e se expandiram através do respeito, da tolerância e do trabalho em equipe, incentivados durante os processos.

Assim, percebemos através dos questionários, de um modo geral, que os conceitos que subsidiaram as práticas dos educadores podem ser considerados conceitos que necessitam

¹⁵ O todo escolar, desde a estrutura administrativa, pedagógica e a relacional.

de discussões, revisões, criatividade, afetividade e ousadia, como forma de fortificar os processos e o ir além, conforme esse tipo de metodologia exige. Observamos que houve coerência, em grande parte, na mesma forma de pensar entre os educadores das três escolas. Assim, na *Escola 1*, houve coerência e a mesma linha de pensamento sobre os conceitos abrangendo a mesma forma de atuação. Na *Escola 2* percebemos pela prática, que os professores trabalharam com a mesma forma de pensamento e percebemos a abrangência dos conceitos por meio do questionário do educador desta instituição. Na *Escola 3*, não sabemos se houve uma mesma forma de pensar, mas houve a mesma atitude fragmentada por parte dos educadores.

Entre os educadores do país que responderam ao questionário, percebemos que não há muita coerência entre os conceitos apresentados por eles, ocorrendo momentos de grandes contrastes nos conceitos e nos relatos das práticas apresentadas. Percebemos que no decorrer do questionário as questões apresentadas não são reflexões que estão no dia-a-dia dos educadores, por não apresentarem a profundidade dos conceitos e uma relação de coerência com a prática. Essas reflexões são importantes para renovar a prática. Desta forma, em Goiânia percebemos que há uma profundidade nos conceitos, pois há uma coerência com a prática, ocorrendo reflexões semanais ou diárias dos processos vivenciados.

Acreditamos que há uma relação entre os conceitos e a realidade efetivamente observada. Há coerência e há certa precisão entre práticas e conceitos. Ressaltamos na *Escola 1* que os conceitos abrangeram, até certo ponto, a concepção de integração das linguagens artísticas, da interdisciplinaridade e da criatividade, o que refletiu no processo e nas interações realizadas, alcançando relações com pouca ousadia, afetando a presença do subsídios e o olhar (complexo, multirreferencial e multidimensional) diante do conhecimento. Na *Escola 2* os conceitos abrangeram maiores percepções na concepção de integração das linguagens artísticas, a interdisciplinaridade e a criatividade. Desta forma, afetou as relações nas práticas

a partir de um olhar mais complexo, multirreferencial e multidimensional, ocorrendo com maior facilidade a presença dos subsídios que fortaleceram as relações. Na *Escola 3*, também, encontramos coerência, mas uma coerência fragmentada. O pensamento foi fragmentado, desta forma a prática também ocorreu, não permitindo que o olhar se desenvolvesse e os subsídios amparassem as relações.

A partir desses pressupostos, utilizamos como caracterização de cada processo de integração de linguagem, o que denominamos como *Forma de Integração*, a *Pluridisciplinaridade*, a *Interdisciplinaridade* e a *Transdisciplinaridade*, cada uma com suas características próprias, acompanhadas dos subsídios que escolhemos para amparar as relações de integração entre as linguagens (Fazenda, 2001). Vimos que a *Escola 1* possui a Forma de Integração Interdisciplinar apresentada de forma inicial; a *Escola 2* apresenta Forma de Integração que caminha entre a Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade. E a *Escola 3* possui a Forma de Integração Pluridisciplinar, por causa de suas relações fragmentadas nos processos. Ao definirmos essas características percebemos o envolvimento com a prática integrativa de cada instituição, ressaltamos as riquezas das relações e a necessidade de buscar reflexões, discussões e práticas que auxiliem no desenvolvimento dos processos.

Ao concluirmos a presente pesquisa, destacamos a importância do processo de Integração das Linguagens Artísticas e a necessidade de momentos de discussões sobre a prática embasada nos conceitos e concepções dos educadores e o refletir sobre a coerência dos mesmos.

Estamos em um momento em que o desafio é uma educação que alcance o ser integral, que consiga propor ao indivíduo reflexões sobre sua condição e sobre o mundo ao seu redor. Indivíduos que consigam realizar processos a partir de seu Sentirpensar, explorando uma aprendizagem integrada que segundo Moraes e S. de La Torre (2004) é descrita como,

O processo mediante o qual vamos construindo novos significados das coisas e do mundo ao nosso redor, ao mesmo tempo em que melhoramos estruturas e habilidades cognitivas, desenvolvemos novas competências, modificamos nossas

atitudes e valores, projetando tais mudanças na vida, nas relações sociais e laborais. E isto baseado em estímulos multissensoriais ou processos intuitivos que nos impactam e nos fazem pensar, sentir e atuar (MORAES; TORRE, 2004, p. 82)

Consideramos que são essas as conseqüências da Integração das Linguagens Artísticas. Trazer novos significados ao mundo é uma das propostas da arte. Quando essa ressignificação é realizada por meio da integração e do pensamento complexo, as conseqüências se tornam fortalecidas pelas inter-relações, promovendo mudanças de posturas e competências que acrescentam, que transformam e que ampliam a visão de mundo e o mundo para o indivíduo.

Entendemos, também, que a educação pela arte passa por um momento de valorização necessitando que os educadores caminhem juntos, buscando fortalecer a luta e as práticas educativas. Não é uma educadora musical, ou um professor de artes que está em determinada escola, que trará o grito de 'liberdade' e 'valorização' do ensino das artes, mas somos nós. Devemos buscar uma unidade pela valorização da arte como disciplina e como conhecimento. O 'nós' consegue caminhar melhor do que somente o 'eu', desta forma, nós conseguiremos fortalecer um discurso que ecoa há alguns anos: a arte é conhecimento e deve ser valorizada como tal.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação: conflitos/acertos*. 1ª ed., 1984. São Paulo Ed. Max Limonad Ltda.
- BARBOSA, Siomara Priscilla; PIRES, Edmilson Ferreira. Fios ludopoiéticos no retalho da formação docente: por uma vivência do saber transdisciplinar. In: 3º Congresso Internacional Transdisciplinaridade, Complexidade e Eco-formação. 09/2008, Brasília. *Anais...* Brasília, 2008, p. 03.
- BRESLER, Liora. Metodologias qualitativas de investigação em educação musical. *Revista Música, Psicologia e Educação*, Porto, nº 2, pp. 5-30, 2000.
- CAMPOS, Denise Álvares; FERREIRA, Telma de Oliveira. *A música na escola: ações pedagógicas em música desenvolvidas no ensino fundamental e médio do CEPAE/UFG*. Goiânia: CEGRAF, 2004.
- FAZENDA, Ivani C. A.(org.) *Dicionário em construção: Interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GUIMARÃES, Flávio Romero. Um novo olhar sobre o objeto da pesquisa em face da abordagem interdisciplinar. In: FERNANDES Aliana; BRASILEIRO, Maria do Carmo Eulálio; GUIMARÃES, Flávio Romero (Orgs.). *O fio que une as pedras: a pesquisa interdisciplinar na pós-graduação*. São Paulo: Ed Biruta, 2002. p.13-25.
- HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- KUDE, Vera Maria Moreira. *Como se faz um projeto de pesquisa qualitativa em psicologia*. Disponível em: <http://www.facos.edu.br/pos/eduamb/estudoorientadoi/projqual.doc>> Acesso em: 19/09/2007.
- LAVILLE, C. e DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- LEME, Mônica. *O desenvolvimento musical segundo Swanwick*. Disponível em: <http://trombeta.cafemusic.com.br/trombeta.cfm?CodigoMateria=756>>. Acesso em: 05/01/09.
- LISCIOFFO, Clara. *Site de Artes: Profª. Clara*. Disponível em: <http://claraliscioffoartes.multiply.com/journal/item/2> Acesso em 21/02/2009
- MENDONÇA, Tereza. *Pensamento Complexo*. Disponível em: http://www.iecomplex.com.br/pensamento_complexo.pdf> Acesso em: 17/01/09.
- MORAES, Maria Cândida. TORRE, de La Saturnino. *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação / Maria Cândida Moraes, Saturnino de La Torre*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem – feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. In: MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição, CARVALHO, Edgar de Assis (orgs.) 4. Ed. São Paulo: Cortez: 2007.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

OSTROWER, Fayga. *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

PINEAU, Gaston. *Temporalidades na formação: rumo e novos sincronizadores*; Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2003.

PRIBERAM. *Dicionário da Língua Portuguesa On-line*. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/definir_resultados.aspx> Acesso em: 27/12/2008.

SALLES, Cecília Almeida. *Redes da criação: construção da obra de arte*. SP: Ed. Horizonte, 2006.

SAÚDE QUÂNTICA. *A Física Quântica é a Física das Possibilidades*. Disponível em: <http://www.saudequantica.com/Default.aspx?tabid=81> Acesso em 27/04/2009.

TORRE, Saturnino de La. *Dialogando com a criatividade*/Saturnino de la Torre; tradutora Cristina Mendes Rodríguez – São Paulo: Madras, 2005.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO ON-LINE

Esta pesquisa visa comprovar a importância da Integração das Artes como forma de buscar um conhecimento mais complexo.

Delimitou-se como objeto de estudo as Artes Integradas como forma de se buscar um homem completo e integral assim, pretende-se analisar e mapear a ocorrência dessa prática no país. Buscando a possibilidade dessa prática nas escolas regulares.

Serão utilizadas nesta pesquisa questionários com educadores e arte-educadores que são filiados à ANPPOM, ABEM, E FAEB, que trabalham com Artes Integradas. Serão analisadas algumas aulas nas escolas CEPAE – UFG, CENTRO LIVRE DE ARTES e MVSICA–Centro de Estudos em Goiânia, com o objetivo de perceber como ocorre o processo da integração e criação que essa metodologia permite.

A sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e não oferece nenhum tipo de comprometimento, constrangimento ou risco. Será garantido o sigilo em caso de dados confidenciais preservando-se a privacidade dos participantes. As informações reunidas serão utilizadas como dados da dissertação intitulada “Artes Integradas: ampliando o olhar sobre a teia do conhecimento” para fins de conclusão do Programa de Pós Graduação em Música da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. O participante poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem penalização e sem prejuízo ao seu cuidado em caso de recusa ou desistência em qualquer fase da pesquisa.

Aline Folly Faria

QUESTIONÁRIO:

O questionário a seguir é parte de uma pesquisa do Programa de Pós Graduação em Música – Escola de Música e Artes Cênicas - UFG, sobre o panorama da Integração das Artes na Arte-Educação na atualidade brasileira. A pesquisadora se compromete a não divulgar, de forma alguma, nomes ou informações pessoais sobre os/as participantes. Sua colaboração é muito importante, por isso pedimos que responda às seguintes questões:

Nome:

Idade:

Qual é a sua formação? SUPERIOR () TÉCNICO () OUTROS ()

Se Superior, qual curso?

Se técnico, em qual área?

Você atua na mesma área de sua formação?

Onde você atua {cidade – estado e escola (específica ou regular)}?

- 1) O que você entende por Integração de Linguagens Artísticas?
- 2) Onde você atua, existem vários tipos de linguagens artísticas? SIM () NÃO () Existem experiências de integração entre essas linguagens?
- 3) Qual é a diferença entre interdisciplinaridade e polivalência na arte-educação?
- 4) Pra você, o que é o processo criativo? Como ele acontece em sua prática?
- 5) Você teria algum comentário ou sugestão para nossa pesquisa?

APÊNDICE B – Questionário com os educadores que realizam práticas integrativas no Brasil

1- QUESTIONÁRIO:

O questionário a seguir é parte de uma pesquisa do Programa de Pós Graduação em Música – Escola de Música e Artes Cênicas - UFG, sobre o panorama da Integração das Artes na Arte-Educação na atualidade brasileira. A pesquisadora se compromete a não divulgar, de forma alguma, nomes ou informações pessoais sobre os/as participantes. Sua colaboração é muito importante, por isso pedimos que responda às seguintes questões:

Nome: Adriana do Nascimento Araújo Mendes

Idade: 43 anos

Qual é a sua formação? SUPERIOR (X) TÉCNICO () OUTROS ()

Se Superior, qual curso? Bacharel em Piano (erudito) e Mestre em Música (Piano-performance)

Se técnico, em qual área?

Você atua na mesma área de sua formação? Sim, porém ampliei minha área de atuação também.

Onde você atua {cidade – estado e escola (específica ou regular)}? Campinas- SP

Toco com coro infantil; dou aulas particulares de piano; e dou aulas no ensino superior (Unicamp e UFSCar) de formação de professores de música. Já dei oficinas para professores de Arte por 3 anos também.

1) O que você entende por Integração de Linguagens Artísticas?

Para mim, Integração de Linguagens Artísticas é uma busca por trazer elementos corporais, visuais, sonoros, cênicos e lingüísticos para um mesmo trabalho de sensibilização do ser humano. Não é necessário que se tenha todos os elementos presentes em todo o trabalho, mas sim que se leve em consideração a possibilidade de explorá-los, quando for possível.

Por exemplo, penso que é essencial que qualquer músico procure aprimorar cada vez mais seus conhecimentos nas demais áreas artísticas.

Entendo que só tenho competência para atuar na área de música, mas venho buscando sempre estudar mais sobre História da Arte, sobre Dança e Teatro, e freqüentar *vernissages* e espetáculos de Dança e Teatro para incorporar elementos corporais, cênicos e visuais ao meu trabalho como educadora musical.

2) Onde você atua, existem vários tipos de linguagens artísticas? SIM () NÃO (X) Existem experiências de integração entre essas linguagens?

Por um lado, em minha atuação como pianista, há pouco ou quase nada de integração entre as diversas linguagens artísticas. Procuro incluir movimentação fora do piano, trabalhando um pouco o corpo, para que os alunos não fiquem o tempo todo apenas sentados tocando repetidamente; no entanto, não se pode considerar isto um trabalho com outra linguagem artística.

Por outro lado, como educadora musical, certamente utilizo muitos recursos de dança, de técnicas lúdicas do teatro e de recursos visuais para complementar minhas aulas de música. Portanto, na escola eu trabalho com vários tipos de linguagens artísticas, sim, e elas estão integradas. Mas existe uma expectativa por parte de dirigentes e pais de que um trabalho de música seja bem específico, com ensino de instrumento e montagem de bandinha ou coral.

3) Qual é a diferença entre interdisciplinaridade e polivalência na arte-educação?

Penso que interdisciplinaridade é a busca de um diálogo com outras áreas de conhecimento, propondo atividades em conjunto. Pode-se fazer trabalhos interdisciplinares não somente entre as diversas linguagens artísticas, mas também destas com as demais disciplinas escolares e com temas transversais difundidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Já a polivalência é a tentativa de uma pessoa sozinha fazer um trabalho que transite por mais de uma área artística.

Já está mais do que comprovado que a polivalência é algo bastante difícil de ser atingido. Durante todos os anos em que a Educação Artística vigorou nas escolas brasileiras, poucos trabalhos de nível mais profundo em todas as linguagens artísticas foram desenvolvidos por um só profissional. Penso que a formação de um profissional polivalente, em apenas quatro anos de Graduação, é algo quase inatingível. Acho que somente algumas pessoas que já têm interesses/formação em mais de uma área (por exemplo, um artista plástico que teve sólida formação em música ou em dança em sua infância e juventude) podem sentir-se confortáveis em transitar por mais de uma linguagem artística, com a formação adquirida na Faculdade.

Além das fronteiras da escola, penso que aqueles que atuam com teatro popular e circo fazem essa polivalência muito bem- tocam flautas, tambores, cantam e dançam, enquanto atuam. Outros segmentos profissionais que exigem polivalência: cantores de ópera que têm que atuar; artistas de musicais que têm que atuar, cantar e dançar bem.

4) Pra você, o que é o processo criativo? Como ele acontece em sua prática?

O processo criativo para mim está associado à produção de algo que não foi feito anteriormente. Pode ser muito simples, começando com pequenas modificações de algo conhecido, ou pode ser muito complexo e elaborado, como uma criação totalmente diferente de tudo que já foi proposto antes.

Como professora de piano erudito, estimo meus alunos a fazerem sempre pequenas composições musicais, a partir de novos conhecimentos que eles adquirem. As crianças são extremamente criativas e sentem-se muito felizes em criarem algo próprio. No entanto, conforme o nível de adiantamento do aluno, infelizmente não sobra mais tempo para trabalhar com criação. Ficamos mais na repetição persistente, tentativa de aprimoramento técnico e domínio de um repertório já bastante tradicional.

Como educadora musical em escolas, penso que cada aula é uma oportunidade para a criação: minha e de meus alunos. Nunca uma mesma aula sai igual a outra. Quando os alunos sonorizam histórias, inventam sons e gestos para imitar um animal, criam pequenas danças para expressarem determinados estilos musicais diferentes e participam de brincadeiras musicadas, entre muitas outras atividades, eles estão sempre inovando e criando. E, mesmo no trabalho com instrumentos musicais e canto, sempre uma execução é diferente da outra: pode ser mais veloz, mais lenta, mais intensa, mais suave, pode ter gestos associados ou não, pode contar com a participação de muitos alunos ou poucos, com a utilização de recursos extra-musicais (por exemplo: fantasias, objetos, gravuras) etc.

5) Você teria algum comentário ou sugestão para nossa pesquisa?

Comentário: quando participei pelas primeiras vezes de Congressos de Arte-educadores, percebi o quanto eu estava somente voltada a um trabalho específico em música e o quanto eu poderia ampliar os recursos para minhas aulas.

Percebi também que o termo Arte-educação muitas vezes se refere somente ao ensino das Artes Plásticas (por exemplo: História da Arte geralmente é História das Artes Plásticas). A Dança e o Teatro são bastante excluídos do ensino de arte escolar e o ensino musical é muito específico e é quase que totalmente feito à parte das outras linguagens (com exceção das

apresentações de dança em festas juninas e outros eventos, que geralmente são feitas pelo professor de música, mas podem contar com a ajuda do professor de Educação Física).

Acho que os profissionais da área de Arte têm muito a ganhar com a integração das linguagens artísticas e, para que o ensino de Arte em escolas desempenhe sua essencial função de sensibilizar o ser humano, ampliar sua criatividade e difundir elementos da cultura de um povo, é necessário que os profissionais estejam abertos para uma interdisciplinaridade entre as linguagens artísticas.

2- QUESTIONÁRIO:

O questionário a seguir é parte de uma pesquisa do Programa de Pós Graduação em Música – Escola de Música e Artes Cênicas - UFG, sobre o panorama da Integração das Artes na Arte-Educação na atualidade brasileira. A pesquisadora se compromete a não divulgar, de forma alguma, nomes ou informações pessoais sobre os/as participantes. Sua colaboração é muito importante, por isso pedimos que responda às seguintes questões:

Nome: Maria José Dozza Subtil

Idade: 59 anos

Qual é a sua formação? SUPERIOR (X) TÉCNICO () OUTROS ()

Se Superior, qual curso? Licenciatura em Música

Se técnico, em qual área?

Você atua na mesma área de sua formação? Aposentada e atuação no Mestrado em Educação na Linha de Pesquisa História e Políticas Educacionais Grupo de Estudos – GEPEAC – Educação Arte e Comunicação

Onde você atua {cidade – estado e escola (específica ou regular)?

Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Ponta Grossa Ponta Grossa Paraná

1) O que você entende por Integração de Linguagens Artísticas?

Entendo que o que deve existir é uma formação do professor de qualquer das áreas de arte que contemple conhecimentos das outras áreas, ou seja não é possível hoje formar um professor de música sem conhecimentos básicos das outras linguagens. Isso sem prejudicar sua formação específica. Quanto à Integração das Linguagens Artísticas acho que só é possível através de projetos que em alguns momentos abordem conhecimentos e práticas de mais de uma área. Cito um exemplo. Como falar de Hip Hop - que é um conteúdo artístico e estético importante para os alunos - sem abordar dança e grafiteagem? Isso exige uma formação de professores que incentive a pesquisa e trabalho em grupo. No entanto não se deve descurar a formação que prepare o profissional para trabalhar com os alunos conhecimentos bem embasados em sua área de atuação em arte.

O termo que me agrada é o tangenciamento entre as áreas. Não há perda de conteúdo de uma em detrimento de outras, mas sim momentos em que os conteúdos se cruzam e produzem um conhecimento mais inteiro e significativo para o aluno.

2) Onde você atua, existem vários tipos de linguagens artísticas? SIM () NÃO () Existem experiências de integração entre essas linguagens?

Fui coordenadora e participei do grupo que implantou duas Licenciaturas em Música e Artes Visuais. O projeto desses cursos previa diferentes momentos no decorrer dos 4 anos em que os alunos das duas áreas estariam juntos para possibilitar essa troca de conhecimentos e práticas. Particularmente no primeiro ano a grade curricular propunha o maior tempo com eixos de conhecimentos em comum (História da Arte, Produções Artísticas Pesquisa entre outros)

Em termos de Educação Básica a prática comum nas escolas (segundo pesquisa realizada no Mestrado) é um semestre para cada área e professores formados mais em Artes Visuais do que em Música.

3) Qual é a diferença entre interdisciplinaridade e polivalência na arte-educação?

A polivalência foi proposta pela Lei 5692/71 dentro de uma concepção de arte embasada na Integração de áreas (Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências). Essa idéia se embasava na psicologia genética de Piaget que propunha a arte nas séries iniciais como Atividades e de 5 a 8 como Área de Estudo partindo do princípio das fases do desenvolvimento do aluno. Isso resultou em práticas reducionistas e sem conteúdo efetivo em cada área.

Interdisciplinaridade é um eixo de estudos que começa a emergir na década de 80 propondo integração maior entre as áreas para que se evitasse a fragmentação do conhecimento visto em sua totalidade. Importa esclarecer que visões equivocadas muitas vezes transformaram o conceito em panacéia da “aprendizagem por projetos” que nem sempre trouxeram benefícios por reduzirem os conhecimentos das áreas a uma espécie de integração forçada.

4) Pra você, o que é o processo criativo? Como ele acontece em sua prática?

O processo criativo eu o entendo na visão de Kneller e Guilford como realmente **Processo** e não meramente insight. Assim é preciso trabalhar com os alunos os conhecimentos a fim de prepará-los para a criação. Também não vejo que criar seja algo tão fora de comum. Quando os alunos encontram soluções interessantes para qualquer desafio (seja em que área for) está em curso um processo criador. Acho que deve-se desfocar essa prática do laissez-faire e da paranóia do novo. Criar é sempre decorrente do pré-existente. Nada se cria do nada, e em educação e arte essa é uma máxima absolutamente verdadeira.

Vejo criação por exemplo, quando meus orientandos conseguem fazer um texto de uma página sem copiar e com alguns pontos de vista próprios.

5) Você teria algum comentário ou sugestão para nossa pesquisa?

Acho que deveria ser bem explicitado o que para você é “prática integradora significativa em arte”. De que ponto de vista teórico essa abordagem lhe parece interessante. Quais autores informam sua visão de integração, inter, multi ou pluri disciplinaridade. Sugiro leituras na área da educação que trazem esses conceitos mais aprofundados para a transposição à sua área de pesquisa.

Acho a temática interessante principalmente se abordar a necessidade de formar professores que não se fechem em redutos (da música, do teatro...) que hoje não dão conta da demanda por uma visão mais abrangente em todas as áreas quanto mais em artes.

Como ignorar a relação som-imagem no cotidiano midiático por exemplo?

Espero ter contribuído com sua pesquisa

Abraços

Maria José

3- QUESTIONÁRIO:

O questionário a seguir é parte de uma pesquisa do Programa de Pós Graduação em Música – Escola de Música e Artes Cênicas - UFG, sobre o panorama da Integração das Artes na Arte-Educação na atualidade brasileira. A pesquisadora se compromete a não divulgar, de forma alguma, nomes ou informações pessoais sobre os/as participantes. Sua colaboração é muito importante, por isso pedimos que responda às seguintes questões:

Nome: Cláudia Mariza Mattos Brandão

Idade: 52

Qual é a sua formação? SUPERIOR (X) TÉCNICO () OUTROS ()

Se Superior, qual curso? Artes Visuais, mestrado em Educação Ambiental

Se técnico, em qual área?

Você atua na mesma área de sua formação? Sim.

Onde você atua?

Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, CEFET-RS, atuando no ensino médio e no Técnico Integrado.

1) O que você entende por Integração de Linguagens Artísticas?

O desenvolvimento de atividades que explorem diferentes linguagens artísticas.

2) Onde você atua, existem vários tipos de linguagens artísticas? SIM () NÃO () Existem experiências de integração entre essas linguagens?

Confesso que não entendi a pergunta, creio que não está bem formulada. Quando me refiro à integração das linguagens analiso as minhas próprias práticas.

Por outro lado, desenvolvo projetos interdisciplinares com a disciplina de Literatura e Química, por exemplo.

3) Qual é a diferença entre interdisciplinaridade e polivalência na arte-educação?

Interdisciplinariedade relaciona-se ao desenvolvimento de atividades envolvendo diferentes disciplinas;

Polivalência refere-se à formação de profissionais capacitados a trabalharem com diferentes linguagens: - Aprende-se de tudo um pouco, e nada com muita profundidade.

Sou contra a polivalência.

4) Pra você, o que é o processo criativo? Como ele acontece em sua prática?

Processos que potencializam as expressões subjetivas. Em minhas práticas busco estimular a imaginação criativa, com o intuito de encaminhar os estudantes a superarem a banalidade das representações estereotipadas.

5) Você teria algum comentário ou sugestão para nossa pesquisa?

As perguntas não possibilitam o entendimento dos objetivos da pesquisa.

4- QUESTIONÁRIO:

O questionário a seguir é parte de uma pesquisa do Programa de Pós Graduação em Música – Escola de Música e Artes Cênicas - UFG, sobre o panorama da Integração das Artes na Arte-Educação na atualidade brasileira. A pesquisadora se compromete a não divulgar, de forma alguma, nomes ou informações pessoais sobre os/as participantes. Sua colaboração é muito importante, por isso pedimos que responda às seguintes questões:

Nome: Regina Helena Cunha Mota Maier

Idade: 45

Qual é a sua formação? SUPERIOR () TÉCNICO () OUTROS ()

Se Superior, qual curso? Letras,

Se técnico, em qual área?

Você atua na mesma área de sua formação? Não

(não, e sim, pois tenho pós graduação em regência coral, e atualmente faço mestrado em artes cênicas na unicamp)

Onde você atua {cidade – estado e escola (específica ou regular)}?

Centro Universitário Adventista, Engenheiro Coelho, SP

Sou aulista (leciono canto no conservatório, e técnica vocal na licenciatura de musica), mas tenho outras atividades musicais, como regência de um madrigal, meu trabalho como cantora, direção de voz em 3 diferentes grupos vocais, gravações, etc.

1) O que você entende por Integração de Linguagens Artísticas?

Quando artes como a literatura, musica, teatro e dança de alguma forma são reunidas num projeto, num espetáculo, numa aula.

2) Onde você atua, existem vários tipos de linguagens artísticas? SIM () NÃO () Existem experiências de integração entre essas linguagens?

De certa forma há uma convivência entre elas, mas não há muita variedade de linguagens, e há poucos projetos que envolvem integração no sentido mais estrito da palavra. Muitos dos projetos existentes geralmente estão nas atividades de extensão, e não nos projetos pedagógicos da instituição.

3) Qual é a diferença entre interdisciplinaridade e polivalência na arte-educação?

Nunca ouvi estas duas palavras contrastadas. Não lembro de ter ouvido polivalência em educação a não ser como adjetivo ligado a algum professor. Creio que a polivalência refere-se à diversidade do currículo ou conteúdos trabalhados. Ou mesmo à capacidade do professor de trabalhar esta diversidade a contento. Interdisciplinaridade envolve planejar as disciplinas

de forma que haja intersecções entre elas, de forma que o aprendizado de uma esteja ligado ao de outra.

4) Pra você, o que é o processo criativo? Como ele acontece em sua prática?

Em musica é o processo de criar uma canção, um arranjo, um roteiro para um show, uma interpretação para determinada canção. Como cantora estas são atividades comuns para mim. Como professora diria que o processo acontece individualmente, quando planejo as aulas, crio os temas para os shows que os alunos apresentam, penso em formas diferentes de apresentar um conteúdo. Em sala de aula acontece nas apresentações (vocaís) dos alunos, na criação de vocalizes, improvisos, arranjos para serem apresentados, etc.

5) Você teria algum comentário ou sugestão para nossa pesquisa?

Que os resultados sejam divulgados da maneira mais abrangente possível. Acho que nós, educadores, muitas vezes usamos a palavra interdisciplinaridade sem entender, de fato, o que ela significa e envolve. Na minha experiência, a intersecção entre as disciplinas tem se dado por iniciativa deste ou daquele professor, mas não de forma consistente, envolvendo todo o colegiado de um curso.

APÊNDICE C – Questionário com
os educadores em escolas de Goiânia

ESCOLA 1

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE).

5 - QUESTIONÁRIO:

O questionário a seguir é parte de uma pesquisa do Programa de Pós Graduação em Música – Escola de Música e Artes Cênicas - UFG, sobre o panorama da Integração das Artes na Arte-Educação na atualidade brasileira. A pesquisadora se compromete a não divulgar, de forma alguma, nomes ou informações pessoais sobre os/as participantes. Sua colaboração é muito importante, por isso pedimos que responda às seguintes questões:

Nome: PAULO REIS NUNES

Idade: 23

Qual é a sua formação? SUPERIOR (X) TÉCNICO () OUTROS ()

Se Superior, qual curso? ESPECIALIZAÇÃO EM FILOSOFIA DA ARTE/
BACHARELADO E LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS.

Se técnico, em qual área?

Você atua na mesma área de sua formação? SIM

Onde você atua {cidade – estado e escola (específica ou regular)}?

CEPAE/UFG, NA CIDADE DE GOIÂNIA E NA ESCOLA OLHOS DE ÁGUIA, SITUADA
NO MUNICÍPIO SENADOR CANEDO

1) O que você entende por Integração de Linguagens Artísticas?

Entendo que a integração das linguagens artísticas é um caminho para dialogar, refletir, comparar, propor e desenvolver pesquisas de uma linguagem com a outra. Para isso, é indispensável um tema gerador que possam abrigá-las. Os profissionais envolvidos devem estar cientes do trabalho ou do projeto a ser desenvolvido tendo em vista que uma linguagem artística não deva prevalecer ou ser preferencial do que a outra, mas sim que possam dar sugestões ou caminhos para que esta ou aquela linguagem possa costurar ou contrapor com outra.

2) Onde você atua, existem vários tipos de linguagens artísticas? SIM (X) NÃO () Existem experiências de integração entre essas linguagens?

Sim, tendo o circo como tema integrador das linguagens cênicas, musicais e visuais com alunos do Ensino Fundamental.

3) Qual é a diferença entre interdisciplinaridade e polivalência na arte-educação?

Interdisciplinar = entendo que seja quando um objeto de estudo passa por dentro de várias disciplinas, sendo que um tema pode ser analisado ou observado na ótica de determinada disciplina sob o ângulo X, em outra disciplina o mesmo objeto de estudo é analisado por ângulo Y. Por exemplo: uma maçã pode ser analisada pelo ponto de vista das Ciências Biológicas, das Artes e da Geografia. A primeira pode perceber as vitaminas e o ácido contido na fruta, enquanto as Artes podem analisar a cor, a forma, a textura e o cheiro enquanto percepção. Já a Geografia pode analisar os mesmos aspectos da Arte no viés mais técnico justificado pelo plantio, o solo e a temperatura.

Polivalência = subtende que são muitas habilidades ou capacidades a partir de um único referencial. A idéia de polivalência para o ensino de Artes foi defasada, tendo em vista que a fragmentação das Artes necessitava de conhecimentos específicos. Tomando por exemplo um profissional docente de Artes na década de 1990, subentendia que o mesmo possuiria habilidades para se trabalhar com Teatro, Artes Visuais, Música, Dança e alguns casos até as Artes Circenses. Hoje esta idéia é defasada visto que a academia não supre toda essa formação porque o avanço da pesquisa em cada linguagem tomou rumos extensos. Além disso, historicamente o ensino de Arte no Brasil ficou voltado às Artes Visuais.

4) Pra você, o que é o processo criativo? Como ele acontece em sua prática?

Processo criativo é deixar com que o sujeito, através da técnica em aprendizagem, associada a leitura e interpretações de autores, com a experimentação e vivência do improviso, possam emergir produções relevantes dentro de uma proposta específica. Muito diferente da reprodução ou da copia estigmatizada, dentro do sistema de “biscoito de forma” onde o docente ensina a técnica (seja musical, interpretativa ou visual) e o discente apenas reproduz sem reflexão e sem alteração de elementos próprios que caracterizem sua obra, quando permitido.

5) Você teria algum comentário ou sugestão para nossa pesquisa?

Por enquanto ainda não. Somente os votos de uma boa pesquisa para disseminarmos a integração das artes.

6 - QUESTIONÁRIO:

O questionário a seguir é parte de uma pesquisa do Programa de Pós Graduação em Música – Escola de Música e Artes Cênicas - UFG, sobre o panorama da Integração das Artes na Arte-Educação na atualidade brasileira. A pesquisadora se compromete a não divulgar, de forma alguma, nomes ou informações pessoais sobre os/as participantes. Sua colaboração é muito importante, por isso pedimos que responda às seguintes questões:

Nome: Wanderley Alves dos Santos

Idade:

Qual é a sua formação? SUPERIOR () TÉCNICO () OUTROS ()

Se Superior, qual curso? Licenciatura em Artes Plásticas

Se técnico, em qual área?

Você atua na mesma área de sua formação? Sim

Onde você atua {cidade – estado e escola (específica ou regular)}?

Universidade Federal de Goiás

1) O que você entende por Integração de Linguagens Artísticas?

É ação didática em ensino de Artes, integrando as diversas linguagens artísticas, na rede regular de ensino.

2) Onde você atua, existem vários tipos de linguagens artísticas? SIM () NÃO () Existem experiências de integração entre essas linguagens? Sim

3) Qual é a diferença entre interdisciplinaridade e polivalência na arte-educação?

Na primeira, interdisciplinaridade, ocorre o cruzamento de diversas áreas, tentando resolver ou trabalhar uma questão proposta. Na segunda, polivalência, é um profissional tentando atender diversas especialidades num fazer específico, logicamente, resultando num prejuízo didático e profissional. Profissional, pois, se entenderia de forma enganosa que um profissional poderia substituir outros...

4) Pra você, o que é o processo criativo? Como ele acontece em sua prática?

É a capacidade de inovar diante de fatos, situações e coisas!

5) Você teria algum comentário ou sugestão para nossa pesquisa?

Parabéns! Continue pesquisando.

7 - QUESTIONÁRIO:

O questionário a seguir é parte de uma pesquisa do Programa de Pós Graduação em Música – Escola de Música e Artes Cênicas - UFG, sobre o panorama da Integração das Artes na Arte-Educação na atualidade brasileira. A pesquisadora se compromete a não divulgar, de forma alguma, nomes ou informações pessoais sobre os/as participantes. Sua colaboração é muito importante, por isso pedimos que responda às seguintes questões:

Nome: DENISE ÁLVARES CAMPOS

Idade: 46 ANOS

Qual é a sua formação? SUPERIOR (X) TÉCNICO () OUTROS ()

Se Superior, qual curso? MÚSICA

Se técnico, em qual área?

Você atua na mesma área de sua formação? SIM

Onde você atua {cidade – estado e escola (específica ou regular)}? GOIÂNIA /GO. CEPAE/UFG

1) O que você entende por Integração de Linguagens Artísticas?

Uma abordagem pedagógica que contemple várias linguagens artísticas em um trabalho não fragmentado, no qual o conhecimento, a prática e a reflexão nas diversas linguagens, estabelecem um diálogo constante entre aspectos específicos e comuns a todas elas.

2) Onde você atua, existem vários tipos de linguagens artísticas? SIM (x) NÃO () Existem experiências de integração entre essas linguagens?

Sim. Nos últimos anos estamos desenvolvendo atividades com essa proposta.

3) Qual é a diferença entre interdisciplinaridade e polivalência na arte-educação?

A polivalência parte da concepção de que um único profissional possa trabalhar com as diversas linguagens artísticas. A interdisciplinaridade objetiva o trabalho entre profissionais de diversas linguagens que buscam trabalhar em conjunto, interligando os conteúdos específicos.

4) Pra você, o que é o processo criativo? Como ele acontece em sua prática?

O processo criativo se inicia a partir da abertura dada aos alunos para que exponham suas idéias e criem suas próprias propostas em grupo ou individualmente. Em Artes Integradas, é um momento muito enriquecedor, porque permite que as pontes que os professores tentaram construir sejam ampliadas ou recriadas pelos próprios alunos. Na prática que temos desenvolvido no Cepae, sempre há um momento em que os alunos, a partir do conhecimento construído nas diversas linguagens, são estimulados a elaborar uma produção final. Normalmente é uma etapa vivenciada em grupos. Há um momento inicial de troca de idéias,

seguido da escolha da idéia mais atrativa ao grupo ou da síntese das idéias, ensaios, apresentação e avaliação do trabalho.

5) Você teria algum comentário ou sugestão para nossa pesquisa?

ESCOLA 2**MVSIKA! CENTRO DE ESTUDOS****8 - QUESTIONÁRIO:**

O questionário a seguir é parte de uma pesquisa do Programa de Pós Graduação em Música – Escola de Música e Artes Cênicas - UFG, sobre o panorama da Integração das Artes na Arte-Educação na atualidade brasileira. A pesquisadora se compromete a não divulgar, de forma alguma, nomes ou informações pessoais sobre os/as participantes. Sua colaboração é muito importante, por isso pedimos que responda às seguintes questões:

Nome: Jeane Valadares

Idade: 35 anos

Qual é a sua formação? SUPERIOR (x) TÉCNICO () OUTROS ()

Se Superior, qual curso? Graduação em Piano / Especialização em Musica brasileira do século XX.

Se técnico, em qual área?

Você atua na mesma área de sua formação? Também

Onde você atua {cidade - estado e escola (específica ou regular)}? MVSIKA! CENTRO DE ESTUDOS Goiânia - Goiás

1) O que você entende por Integração de Linguagens Artísticas?

Enquanto assunto pedagógico é a organização didática de parâmetros comuns às linguagens artísticas, no intuito de proporcionar a vivência progressiva dos mesmos de maneira simultânea em mais de uma linguagem pelo aluno, capacitando-o a compreender, se expressar e interferir criativamente através dessas linguagens de posse das ferramentas intelectuais e do "vocabulário" expressivo que lhe foram desenvolvidos.

De maneira menos pretensiosa, mas bastante válida, pode ser também a ampliação do universo perceptivo de um aluno de uma área específica ao apresentar-lhe mesmo que com um enfoque mais limitado informações e/ ou vivências de outras áreas no intuito de ajudá-lo a compreender um assunto da sua linguagem em questão.

(Querida Aline, essas definições não saíram de nenhum dicionário ou obra de referencia, Ok?)

Por exemplo, quando um professor de percepção musical usa uma marcha para o aluno compreender o pulso, quando mostra através do gesto manual se o som subiu, desceu, é longo ou curto; ou ainda quando um professor de piano recorre a um filme para ambientar o período

daquele compositor ou peça, se conta uma história para que o fraseado da música fique mais correto, isso é a utilização didática da integração nas artes.

Da mesma maneira, quando um professor de artes plásticas usa a música de determinado período para o aluno compreender o senso estético geral daquela época ele também está utilizando recursos intrínsecos às diferentes áreas da arte.

E mesmo o aluno nunca precisando ser informado disso, não só as áreas da arte são de per si integradas, mas o são também a outras áreas do conhecimento humano.

Ou será que podemos falar de (ou compreender direito) balé romântico de repertório, sem falar das inovações tecnológicas que permitiram efeitos especiais no palco, sem falar da literatura da época, sem falar da organização política e social do europeu do século XIX, dos figurinistas, dos iluminadores, da arquitetura, da estrutura das cidades, do uso da pantomima, das relações comerciais, enfim..... Quando eu inter-relaciono eu tenho mais possibilidade de saber os porquês das coisas terem sido de determinado jeito, ou os porquês das escolhas feitas por mim hoje enquanto criador ou pelos artistas da época em questão.

Assim, penso que sempre que uma linguagem artística está sendo percebida, estudada, ou mesmo divulgada (um recital, uma exposição, uma performance, uma peça teatral etc) , existe intrínseco nesse processo, mesmo que não intencional no momento do ensino, uma interdisciplinaridade. Como produtores ou apreciadores de arte, não somos segmentados. Observamos os detalhes a partir do todo. Quais os detalhes que **naturalmente** vamos observar, e quais precisamos **ser alertados** para tanto é que diferem de pessoa para pessoa e variam de acordo com a vivência, o tipo de orientação e a predisposição/sensibilidade artística, de ambiente, de estímulos, que cada um tem ou teve.

Um aluno de artes plásticas, por exemplo, vai experimentar conceitos que também são primordiais em outras áreas, como temática, contraste, textura, uso do espaço, senso estético, fruição, criatividade, etc. Mesmo que ele nem se dê conta que uma sinfonia ou uma coreografia tem todos esses aspectos, o fato é que ele está em contato com parâmetros que amplos, mas talvez nunca saiba disso em termos conscientes.

É claro que se a pessoa não só for informada dessas similaridades e possibilidades de cruzamento de informações e da interdependência que pode ser gerada, mas também for **estimulada a experimentá-las progressivamente**, as conexões vão ser conscientes, e fortes o suficiente para criar um diferencial no artista ou na pessoa que naquele momento está como espectador/ apreciador de arte.

Eu, Jeane, depois das vivências e informações que tive enquanto público, artista e professora, vou apreciar um concerto, um balé, um livro, uma peça, uma exposição de uma

maneira muito mais aprofundada e vou poder avaliá-la a partir de um alicerce muito mais sólido do que uma pessoa que nunca parou para pensar na integração ou nunca precisou ensiná-la, ou nunca ouviu falar disso. Não estou falando aqui de opiniões, gostos ou desgostos, mas em quantidades de links que podem ser feitos nas diferentes linguagens artísticas a partir de uma abordagem pedagógica.

Estou falando também de conceitos que tem um amadurecimento a longo prazo. Ex - alunos que hoje trazem seus filhos para o MVSICA! sempre falam que só mais tarde entenderam a riqueza do processo pelo qual passaram e como o contato com as artes integradas fez diferença na vida deles.

2) Onde você atua, existem vários tipos de linguagens artísticas? SIM (x) NÃO () Existem experiências de integração entre essas linguagens?

Sim, o tempo todo. No primeiro nível da escola, onde recebemos alunos de 4 a 07 / 08 anos, as aulas não só são simultâneas, ou seja, eles fazem arte, música, balé / capoeira , dramatizações e oficinas de expressão, mas também são interdependentes, com programas paralelos de uma área ajudando a outra, visando estabelecer um alicerce de percepção e vivência que os possibilitem fazer um diagnóstico de interesses/ aptidões um pouco mais à frente.

No segundo nível, a partir de 8 / 9 anos, os alunos podem optar por permanecer em uma ou mais áreas que oferecemos. Há também os que ingressam na escola somente com essa idade.

Mesmo para esses, há sempre um contato com as outras linguagens, proporcionado via ambientação, oficinas, projetos de espetáculo, núcleos comuns como o coral e etc.

3) Qual é a diferença entre interdisciplinaridade e polivalência na arte-educação?

Penso que numa definição simplista Polivalência tem que ver com habilidades e formação dos professores (dentro e fora da área artística). Eu não acredito em polivalência como atuação no ensino e sim como banco de dados / formação / recurso pessoal do professor. Já Interdisciplinaridade tem que vem com:

1. Como os professores administram e inter-relacionam suas habilidades, ou as habilidades que estão sendo desenvolvidas pelos seus alunos conscientemente e intencionalmente

buscando links onde possam casar vivências com o fim de obterem um resultado melhor na área em que trabalham.

2. Ambiente ou filosofia dos locais onde trabalham. Não estou fazendo um juízo de valor, nem dizendo que não possa acontecer, mas pensando em termos práticos: É muito difícil pensar em uma pessoa que na mesma semana dê aulas de piano e violão e dança e natação e artes e continue feliz ou eficientemente fazendo isso por muito tempo. Essa pessoa pode ser exímia pianista, violonista, nadadora, artista plástica e dançarina, mas sempre vai haver uma área onde o seu embasamento é maior, sua preferência e segurança recaem e onde, até devido a seus bons resultados, ela vai ocupando o seu tempo com aqueles alunos específicos. Além disso, há o fator tempo. O professor precisa estudar para continuar bom na sua prática e no seu ensino. Que horas essa pessoa vai fazer isso? Por exemplo: No MVSICA! tem professores formados academicamente mais de uma área, mas nenhum deles dá aulas de mais de uma delas.

Mencionemos a Lia, que é professora de balé e é arquiteta. Até hoje ela faz e executa projetos pessoais ou de amigos nos momentos livres. Mas só dá aulas de balé e de sapateado. Agora, é nítido que as suas habilidades em arquitetura e na dança se casam e fazem dela uma professora de balé diferenciada. É visível que a sua capacidade criativa de projetar estruturas facilitam a sua capacidade de estruturar coreografias. Sua visão tridimensional das coisas ajudam-na a enxergar melhor como os corpos vão se organizar no espaço. No entanto, outro dia conversando com ela e com a irmã, que é a Laís e teve a mesma formação (arquitetura e balé) constatamos que era incrível na faculdade de arquitetura o número de pessoas que na infância cursou alguma área artística ou mais de uma até aqui no MVSICA! mesmo e que, pelo lado criativo e sensível deles ter sido estimulado dentro desses cursos, optaram por ingressar na faculdade em algo que os permitissem criar e se expressar. Reparou como o croché é interessante?

Mais dessa resposta no nosso próximo plantão. Beijijos!

4) Pra você, o que é o processo criativo? Como ele acontece em sua prática?

5) Você teria algum comentário ou sugestão para nossa pesquisa?

ESCOLA 3**CENTRO LIVRE DE ARTES (CLA)****9 - QUESTIONÁRIO:**

O questionário a seguir é parte de uma pesquisa do Programa de Pós Graduação em Música – Escola de Música e Artes Cênicas - UFG, sobre o panorama da Integração das Artes na Arte-Educação na atualidade brasileira. A pesquisadora se compromete a não divulgar, de forma alguma, nomes ou informações pessoais sobre os/as participantes. Sua colaboração é muito importante, por isso pedimos que responda às seguintes questões:

Nome: Lais Maria Zorzetti Costa

Idade: 53

Qual é a sua formação? SUPERIOR (x) TÉCNICO () OUTROS ()

Se Superior, qual curso? Licenciatura Em Música e Bacharel em Piano

Se técnico, em qual área?

Você atua na mesma área de sua formação? Sim

Onde você atua {cidade – estado e escola (específica ou regular)}?

Centro Livre de Artes e CEP Em Artes Basileu França, são escolas da prefeitura de Goiânia e do Estado de Goiás respectivamente.

1) O que você entende por Integração de Linguagens Artísticas?

Integração de Linguagens Artísticas é a união das quatro linguagens: Música, Artes, Dança e Teatro, trabalhando juntas dentro de um tema previamente escolhido.

2) Onde você atua, existem vários tipos de linguagens artísticas? SIM (x) NÃO () Existem experiências de integração entre essas linguagens?

Sim, na Oficina Integrada com crianças de quatro, cinco e seis anos no Centro Livre de Artes.

3) Qual é a diferença entre interdisciplinaridade e polivalência na arte-educação?

A diferença é que a primeira trabalha com conteúdos comuns entre as disciplinas e a segunda oferece várias possibilidades de aplicação deste conteúdo.

4) Pra você, o que é o processo criativo? Como ele acontece em sua prática?

Processo criativo é o trabalho contínuo do profissional no dia a dia juntamente com seus alunos e na pesquisa diária. Acontece diariamente em reuniões semanais no Centro Livre de Artes.

5) Você teria algum comentário ou sugestão para nossa pesquisa?

Não.