

# DE MONSTROS A MIRÓ: ARTES VISUAIS, MÚSICA E TEATRO EM TORNO DA DIVERSIDADE

**Sheila Maddalozzo**

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil  
sheilamaddalozzo@gmail.com

**Maria Cristiane Deltregia Reys**

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil  
cris\_reys@hotmail.com

## RESUMO

Tendo como gatilho a fobia de uma criança do primeiro ano escolar diante da deformidade física de colegas, a proposta interdisciplinar entre Artes Visuais, Música e Teatro abordou conceitos como diversidade física, étnica, cultural, de gênero, e seres fantásticos do universo surrealista, com ênfase na obra de Miró, a qual foi abordada nas diferentes linguagens e vivenciada em visita à exposição do artista. Como resultado, foram construídos personagens imaginários bidimensionais e tridimensionais e composições musicais a partir de textos visuais e áudio partituras, além de vivência pelo Drama. Essa experiência ocorrida em 2015 é parte dos trabalhos desenvolvidos desde 2012 pelo grupo de pesquisa EBA: Educação Básica e Arte, do colégio de Aplicação da UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina e objetiva vivenciar processos interdisciplinares em Arte.

Palabras clave: Interdisciplinaridade; Arte; Educação Básica.

O texto relata a experiência de um projeto de ensino desenvolvido em 2015 por cinco professoras de Arte, sendo uma de Música, duas de Artes Visuais e duas de Teatro, que, desde 2012, atuam de forma coordenada e interdisciplinar no primeiro ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFSC. O referido colégio pertence à rede federal de Ensino Básico e Tecnológico, criado com o propósito de oferecer campo de estágio para alunos dos cursos de licenciatura, além de representar um espaço de experimentação docente, no que se refere às práticas pedagógicas inovadoras ou no desenvolvimento de novos modelos curriculares. Neste cenário, as ações das professoras de Arte no primeiro ano são de cunho curricular e visam qualificar o ensino da Arte na Educação Básica, além disso, embasam as reflexões do grupo de pesquisa EBA: Educação Básica e Arte, tendo sido objeto de diversas publicações até o momento, entre elas, MADDALOZZO, REYS, GASPAS, 2012; e 2014; MADDALOZZO, REYS, LIMA, 2014; MADDALOZZO, WEDEKIN, 2015.

Considera-se o projeto de ensino interdisciplinar, ou antes, interlinguagens, pois, na organização curricular da instituição a disciplina de Arte abrange as três linguagens oferecidas, Artes Visuais, Música e Teatro. Essa proposta, portanto, propõe vivenciar a aprendizagem em Arte nas três linguagens transitando sem fronteiras entre elas, de forma fluida e dinâmica. Agir interdisciplinarmente é transitar na ambiguidade (FAZENDA, 2002), é estar ejetado dos compartimentos estanques do conhecimento e palpado no contínuo fluxo dos saberes que se imbricam e se suplantam, num constante movimento.

A vivência interdisciplinar promove o trânsito entre as diferentes potencialidades de cada linguagem, nas quais a Arte é veículo de expressão dessas crianças de seis e sete anos.

Até 2012 cada uma das três turmas de 1º ano tinha três aulas de Arte, sendo as linguagens de Teatro, Música e Artes Visuais, trabalhadas separadamente e diluídas ao longo da semana. A partir desta proposta cada turma teve suas três aulas locadas ao mesmo momento, de forma que as três turmas tivessem suas aulas ao mesmo tempo.

A locação temporal é condição para qualquer ação interdisciplinar, e que pressupõe desdobramentos sobre outras instâncias da escola: "Muitas das boas intenções podem fracassar se o tempo não for considerado como uma autêntica variável nas mãos dos professores, para utilizá-la conforme as necessidades educacionais que se apresentam em cada momento" (ZABALA, 1998:134).

Essa organização possibilita que o tempo de duração de cada intervenção seja definido pelo grupo de professoras segundo as necessidades do projeto, o que é determinante para o êxito das propostas. Dessa forma, por vezes a tarde é dividida em três momentos, por vezes em dois, ou até mesmo em um único momento estendido.

Além de alterar a estrutura original das três turmas que são redistribuídas em novos grupos em função das dinâmicas interlinguagens, a proposta possibilita, em alguns momentos, que as crianças façam opções pelo tipo de atividade que desejam desenvolver dentro da temática trabalhada.

As temáticas abordadas têm sido definidas em torno do segundo mês do ano letivo, depois do momento de adaptação das crianças à escola e depois das professoras de Arte terem estabelecido um contato mínimo com elas, lhes apresentado os

espaços diferenciados das salas-ambiente<sup>1</sup> de Arte, e conhecido os interesses ou necessidades dos grupos. Sobre a temática: “En un proyecto de trabajo no importa de donde sale el tema o la circunstancia que iniciar el proyecto, pues nunca si comienza desde cero, sino que siempre es um proseguir que se vincula a otras historias presentes o silenciadas. El tema está vinculado a lo emergente, a uma concepción interdisciplinar del conocimiento, a uma redefinición del sujeto pedagógico y a um plantearse la educación em la escuela y su función social y política”. (HERNÁNDEZ, 2008:14)

## 1. DE MONSTROS...

*“Afinal, as pessoas não precisam ser todas iguais” (João, 1º ano).*

Em 2015 nossa temática se impôs logo na primeira semana de aula, decorrente de uma problemática bem específica, a fobia de uma das crianças diante da deformidade física de outros colegas. Cabe esclarecer que, os estudantes com deficiência ingressam nesta escola pública por meio de sorteio universal com sistema de cotas para deficientes e, vale ressaltar, as crianças deficientes são acolhidas pelos grupos naturalmente, sendo a diferença física ou intelectual abordada pelos educadores no cotidiano. No Colégio de Aplicação são mais de 900 crianças e jovens oriundos dos mais diversos meios e condições sociais, afetivas, com repertórios estéticos e históricos familiares, financeiros, políticos, muito distintos entre si. Assim, os paradoxos de um Brasil tão grande e desigual em sua distribuição de renda estão evidentes em cada uma das trinta e oito turmas que vão desde o 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º do Ensino Médio. Esse contexto heterogêneo é determinante na complexidade das relações que ali se estabelecem, sendo a deficiência física um destes fatores que potencializam novas relações sociais.

Tendo como gatilho o medo diante da deformidade física, optamos por abordar como temática a diversidade, não só física, mas ampliada a questões como gênero, raça, cor, estrutura familiar. Com essa problemática em mente, planejamos as ações subsequentes das aulas de Arte, definindo e adaptando a metodologia. Nesse contexto, a mescla das turmas, que normalmente é efetuada já no segundo mês de aula, teve que esperar, e em quase todo o primeiro semestre as intervenções se deram nos grupos estabelecidos originalmente, sem alteração das turmas, a fim de evitar o estranhamento acentuado da criança em questão quando em contato com a deformidade física.

A narração da história ‘O Coiso Estranho’<sup>2</sup>, que foi digitalizada e projetada para as três turmas separadamente, marcou o início da temática “Diversidade” nas aulas de Arte. A história foi *performatizada* por duas professoras, uma de Artes Visuais e uma de Teatro, em que se caracterizaram nos personagens Sheitrowsky e Micavenca.

Depois da narração, as crianças criaram seu próprio ‘Coiso Estranho’, empregando o mesmo material utilizado nas imagens do livro, areia colorida e cola. Esses seres bizarros deviam ter seu próprio nome e características físicas particulares, assim como maneiras de andar ou de emitir sons de acordo com a imaginação dos seus criadores.

Fig. 2: Crianças elaborando o seu “Coiso Estranho”, com areia colorida e cola sobre papel.



Também foram apresentadas às crianças narrativas cinematográficas<sup>3</sup>, como filmes, animações, *stop-motion* e ficção. Esses recursos permitiram abordar a questão da deformidade física e das decorrentes problemáticas que se estabelecem socialmente. As crianças puderam refletir sobre questões como diversidade física, medo e/ou aversão pelo disforme, segregação social,

1. ‘Salas ambiente’, como são chamadas no colégio as salas de aula exclusivas de Artes Visuais, Música e Teatro, equipadas com os materiais necessários e mobiliários adequados às práticas artísticas.

2. Blandina Franco, com ilustrações de José Carlos Lollo, Companhia das Letras, 2014.

3. O Corcunda de Notre-Dame, (Musical de animação): Disney, 2002; Onde Vivem os Monstros (drama), de Maurice Sendak, dir. Spike Jonze, 2009; *O estranho mundo de Jack* (Stop-motion): Tim Burton, dir. Henry Selick; 1993; *Paranormam* (animação): Laika; 2012; *A Bela e a Fera* (musical de animação): Disney, 1991.

preconceito, estereótipos. No decorrer das narrativas, as crianças eram convidadas a compartilhar suas impressões e a refletir sobre a própria realidade no contexto em que estão inseridos.

Quanto às imagens de arte, as crianças visualizaram desde os personagens grotescos de Bosch às caretas de Leonardo, passando por Arcimboldo, Redon, Picasso, Dalí, Magritte e Giacometti. Para essa atividade, as três turmas foram divididas em quatro grupos, e a tarde, dividida em dois momentos, de maneira que as duas professoras de Artes Visuais pudessem apresentar os slides para dois grupos de 30 crianças, sucessivamente, ao mesmo tempo em que os outros dois grupos se dividiam entre as salas de Música e de Teatro.

Diante da problemática gerada pela fobia em questão, desde o início do ano letivo foi realizado todo um trabalho de fundo, tanto das professoras de Arte como da professora regente de classe e das demais turmas de 1º ano, além do setor de Psicologia da escola, assim como acompanhamento especializado particular, de maneira que em meados do primeiro semestre, o problema em questão já se atenuava. Foi quando propusemos a visualização de três filmes em projeção simultânea: 'O Estranho Mundo de Jack', 'Paranorman' e 'A Bela e a Fera'. As crianças optaram pelo filme de sua preferência e foram redirecionadas para as respectivas salas de projeção. Nesse dia houve uma primeira mescla entre as turmas, e de forma espontânea, pois os três novos grupos se formaram a partir das opções individuais pelos filmes.

As abordagens até então buscavam trazer elementos presentes nas obras de arte que, de várias formas remetiam à problemática surgida, com o objetivo de que o grupo percebesse diversos tipos de diferenças entre as pessoas, e não apenas diferenças físicas. A discussão também propunha salientar a diversidade e trazer para o cotidiano das crianças questões amplas acerca da heterogeneidade presente na sala de aula. Gradualmente, a criança que apresentava o comportamento de medo em relação à deformidade física dos colegas ficou mais calma e segura, assim pudemos dar maior ênfase às questões artísticas propriamente ditas ao longo das aulas subsequentes.

Assim, foram propostas atividades como a 'Oficina de Monstros', 'Exposição de Monstros', e uma vivência pelo drama com uma personagem extraterrestre, 'Monstrélica' que veio buscar alguns desses monstros para habitar seu planeta, ao mesmo tempo em que nos trazia a notícia sobre a exposição que ocorreria em breve na cidade sobre o artista Juan Miró. A vivência pelo Drama, para Desgrandes, 2010, constitui-se em: "[...] uma experiência que solicita a adesão e a cooperação dos diversos integrantes do grupo. Podemos compreendê-lo como uma forma de arte coletiva, em que os participantes (coordenador e grupo) assumem as funções de dramaturgos, diretores, atores, espectadores, etc". (DESGRANGES, 2010:125).

Fig.3: Exposição de monstros criados pelas crianças



Como elemento de transição entre a temática recém-concluída e a próxima por iniciar, e valendo-nos do drama trabalhado, uma carta foi enviada às turmas por Monstrélica, na qual ela os desafiava a descobrir a identidade, o local de origem e o trabalho do artista que iríamos abordar em nossa próxima temática.

## 2. ... A MIRÓ

A personagem Monstrélica enviou a cada uma das turmas um envelope que continha uma carta e uma série de pistas como papéis antigos com imagens da igreja da Sagrada Família, um mapa da cidade de Barcelona (sem identificação), uma palavra em francês (*La Défense*) e a assinatura de Miró. No primeiro momento as turmas foram divididas em cinco grupos e cada professora dirigiu-se à sua sala com seu grupo de crianças para ler o conteúdo da carta. Todas as salas estavam equipadas com computadores e projetores conectados à internet, e logo as crianças começaram a sugerir diferentes caminhos on-line para solucionar o mistério.

Um dos grupos iniciou buscando imagens da Sagrada Família, que muitos pensavam se tratar de um castelo, outra turma logo compreendeu a assinatura, que os conduziu a sites específicos do artista, enquanto outro grupo, que não conseguiu decifrá-la, decidiu partir da pista em francês, que os levou à Paris, e então compararam o mapa daquela cidade com a pista que tinham, concluindo que não se tratava do mesmo local.

As pesquisas em cada sala avançavam desdobrando-se livremente segundo o ritmo próprio das buscas on-line sugeridas pelas crianças, quando cada grupo recebeu, alternadamente, a visita de um misterioso viajante. Neste dia, contamos com a participação de um visitante catalão no colégio que, gentilmente, aceitou a proposta de interagir com as crianças, caracterizado como um mensageiro, cuja missão era entregar uma réplica<sup>4</sup>, a qual foi apreciada com muito interesse pelas crianças, de determinada escultura (*La Défense*) ao museu onde em breve se realizaria uma importante exposição. O viajante conversou com cada grupo, em sua língua diferente, catalão, perguntando se sabiam quem era o autor daquela obra cuja miniatura ele tinha sido incumbido de trazer. Logo, as crianças falaram de Miró e onde ele havia vivido. O mensageiro por sua vez os convidou para visitarem a exposição que logo chegaria à cidade.

As crianças ainda visualizaram vídeos de animações e cartões de obras de Miró e fizeram seus próprios desenhos inspirados no artista. Nas semanas seguintes optamos por trabalhar conteúdos específicos de Artes Visuais, tendo em vista a exposição que iríamos visitar. Para além do extraordinário pretexto, a obra de Miró, habitada de seres fantásticos e de um lirismo contagiante, fazia uma perfeita transição com as propostas anteriores. Ainda, a vivência extraescolar da visita ao espaço museológico é fator que potencializa as proposições da sala de aula, tornando o conteúdo mais significativo, além de estimular o acesso a espaços de cultura vistos como tabu por grande parte dos estudantes.

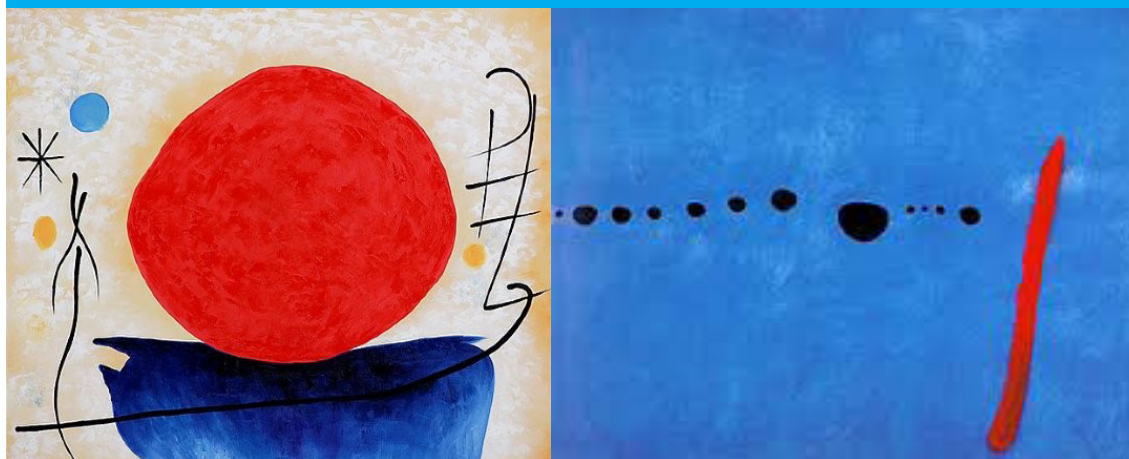
Dois grandes grupos visualizaram simultaneamente um prezi sobre cores primárias e secundárias, quentes e frias, ilustradas com imagens de obras de Picasso, Cícero Dias, Tomie Othake, Beatriz Milhazes e Miró, que as crianças reconheceram imediatamente. Em seguida os dois grupos se dividiram em quatro, dispostos nas quatro salas contíguas de Artes Visuais, que permite um trabalho concomitante e integrado. Ali fizemos 'A Matemática das Cores', somando as cores primárias de forma a criar as secundárias, em uma dinâmica em que grupos de três crianças deviam cada qual fazer sua própria mistura de um par de cores primárias e obter resultados. Nesse dia, contrariando nossa previsão, poucos terminaram a tempo de realizar um desenho empregando as cores secundárias.

Quando o tema proposto se situa com maior ênfase no campo das artes visuais, como 'Miró', o diálogo interlinguagens precisa ser bastante elaborado para não destoar da proposta do grupo. Nesse caso, no âmbito da Música, optamos por trabalhar com criação. No primeiro momento, reproduções de quadros de Miró foram apresentadas às crianças como áudio partituras. A partitura não convencional, bastante utilizada como grafia a partir dos anos setenta por compositores que desejam grafar sons não convencionais e dar mais liberdade ao intérprete, tem sido utilizada no ensino de Música com o propósito de desenvolver a expressividade, a criatividade e a musicalidade da criança.

Para Cecília França: "Formas alternativas de escrita convocam a imaginação e ampliam as possibilidades de criação musical. Por outro lado, um ensino calcado na notação tradicional tende a formar ouvidos e mentes tradicionais". (FRANÇA, 2010: 13). Assim, a áudio partitura é "[...] um meio de representar por meio de sinais gráfico-icônicos" (Ferraz, 2002:2) o que se ouve, enfatizando as características do som, a expressividade e a autonomia de decidir a partir da imagem, quais timbres poderiam representá-la.

Na atividade proposta, a áudio partitura não foi criada pelas crianças, mas foi 'lida', e a partir dos elementos visuais as crianças criaram sons para os quadros. Durante o processo, buscamos interferir pouco, apenas questionando as crianças sobre os significados dos traçados e das cores. Foram usadas imagens como 'The red sun' e 'Blue'.

Fig. 4: Exemplo de obras utilizadas como áudio-partituras.



A partir dessas ilustrações, as crianças criaram livremente sons em uma sequência que, em suas opiniões, tinha a capacidade de expressar o que estava proposto pelo autor em linguagem visual. As crianças em questão estavam no processo inicial de musicalização, não tendo tido ainda contato formal com a Educação Musical. Assim, considera-se importante que, nesse primeiro momento, as crianças possam manusear os elementos sonoros com liberdade. Para França e Swanwick, 2002, nesse estágio inicial, compor é uma atividade quase instintiva, ou seja, em um ambiente favorável, a criança tende a usar a imaginação

4. A miniatura da obra foi confeccionada em papel machê pelo grupo de estudos do projeto Arte na Escola polo UFSC.

e inventar suas próprias músicas. Também é de uma forma bastante natural que as crianças usam os instrumentos nas suas composições, o que é importante preservar no sentido de manter sua motivação e deixar manifestar sua expressividade. Para os autores, as atividades de composição são o pilar do desenvolvimento musical expressivo e são consideradas composições aquelas produções nas quais: “[...] os alunos estejam engajados com o propósito de articular e comunicar seu pensamento em formas sonoras, organizando padrões e gerando novas estruturas dentro de um período de tempo, o produto resultante deve ser considerado como uma composição – independentemente de julgamentos de valor. Essas peças são expressões legítimas de sua vida intelectual e afetiva”. (FRANÇA; SWANWICK, 2002: 10)

O segundo contato com a áudio partitura aconteceu por meio da ‘leitura’ de uma animação<sup>5</sup> feita sobre o quadro “The Garden”, de Miró. A animação foi projetada e, da mesma forma, as crianças foram convidadas a escolher timbres que representassem os elementos que aos poucos iam compondo o quadro. Na referida animação, elementos criados por Miró como pessoas, flores, pássaros e insetos eram aos poucos introduzidos na tela com movimento. A música original foi suprimida e as crianças foram convidadas a criarem uma trilha sonora para a animação.

Nessa segunda atividade, as crianças puderam vivenciar a noção temporal em música. Desta vez, havia um momento previamente combinado em que cada som deveria soar e este som estaria sempre relacionado à imagem ou à aparição de cada novo elemento na composição do quadro. Para elaborar a composição da trilha sonora as crianças precisaram decidir quais instrumentos deveriam usar, a fim de que pudessem melhor traduzir, em sons, os fragmentos de Miró. Neste sentido, o ato de compor abrange diversos aspectos e colabora com o desenvolvimento musical à medida que exige da criança uma série de decisões criativas, como “ouvir, selecionar, rejeitar e controlar o material sonoro” (FRANÇA, 2002: 10).

A partir da composição, as crianças se depararam naturalmente com a necessidade de organizar os sons, de escolher timbres e explorar os instrumentos manuseando-os de maneira a extrair diferentes sons, de tornar expressiva a manifestação sonora com o objetivo de gerar uma ideia. Neste tipo de atividade, as produções se tornam instrumentos de identidade que caracterizam o grupo. Além disso, o aprendizado musical se torna efetivo quando a criança manipula os materiais sonoros e os organiza de acordo com seu desejo ou sua necessidade.

Depois de pronto o trabalho, assistimos à animação com a nova sonorização que foi gravada e adicionada ao vídeo. Pudemos apreciar nosso trabalho e avaliar se os sons estavam adequados aos elementos visuais. Finalmente, resolvemos mostrar às crianças a animação com o som original, no *Youtube*, quando, curiosamente, ouvimos que “a nossa música ficou muito mais bonita” (Maria, 06 anos).

### 3. ALGUMAS CERTEZAS

Esse projeto de ensino tem gerado a ruptura da estrutura multidisciplinar e da dicotomia entre Artes Visuais, Música e Teatro; assim como a alteração da configuração das três turmas originais que são miscigenadas em novos grupos heterogêneos; a modificação do horário escolar convencional de modo que a duração das aulas seja definida segundo os objetivos de aprendizagem (PALAMIDESSE, 2005); e o compartilhamento de salas ambiente por professores de linguagens distintas, o que potencializa ações metodológicas interdisciplinares (ZABALA, 1998). A ruptura de horários, turmas e fronteiras entre as disciplinas tem promovido o trânsito de conhecimento entre as diferentes linguagens, de modo que especificidades de cada linguagem circulem integradas em temáticas emergentes dos interesses do grupo, e todos compartilhem do processo de aprendizagem, em uma prática curricular plena de sentido (LOPES, 2005).

O trabalho das professoras busca familiarizar as crianças com as linguagens artísticas oferecidas no colégio de modo integrado, considerando a possibilidade do alfabetismo múltiplo e de modo ‘interdisciplinar’, transdisciplinar ou, como gostaríamos de nomear, ‘interlinguagens’: “[...] a interdisciplinaridade diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra [...] a transdisciplinaridade diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina” (NICOLUESCU, 2000:14-15).

As ações conjuntas das professoras contemplam não apenas as atividades específicas a serem desenvolvidas, mas a organização e o modo de desenvolvê-las. Busca-se vivenciar a interdisciplinaridade em sua plenitude, considerando-se os diversos aspectos apontados por LENOIR (1998): “A *interdisciplinaridade curricular* – (...) que exclui toda tendência à hierarquização dominante, e requer a colaboração de diferentes matérias escolares em termos de igualdade, complementaridade e interdependência quanto às contribuições que podem dar, e que devem existir em um processo de formação; (...) A *interdisciplinaridade didática* – que se caracteriza por suas dimensões conceituais e antecipativas, e trata da planificação, da organização e da avaliação da intervenção educativa; (...) A *interdisciplinaridade pedagógica* – que caracteriza a atualização em sala de aula da interdisciplinaridade didática. Ela assegura, na prática, a colocação de um modelo ou de modelos didáticos interdisciplinares inseridos em situações concretas da didática” (LENOIR, 1998:57-58).

Esta experiência tem sido relevante para a disciplina de Arte, como também tem norteado e incentivado o surgimento de novos projetos de ensino de cunho interdisciplinar e colaborativo, significando um ambiente de aprendizado, pois é preciso exercitar a capacidade de encontrar os pontos de proximidade entre as diferentes disciplinas a fim de se construir conjuntamente planos de ação significativos. Uma vez vivenciada profundamente, a interdisciplinaridade se mostra necessária e próxima à realidade

5. <https://www.youtube.com/watch?v=yDWPOkrJOB8>, animação, autor desconhecido.

do dia a dia, pois: “[...] quebra as barreiras das disciplinas e desobedece algumas de suas regras, tornando-as irrelevantes, subordinadas ou instrumentais ao quadro maior, pois as disciplinas já não são mais suficientes, mas limitadas para abordar toda a complexidade de um tema que exige a interdisciplinaridade”. (ASSMANN, SOUZA, 2014:124)

Diários e registros (fotos e filmagens), têm sido utilizados pelas professoras para avaliar os processos de ensino e de aprendizagem, a fim de compreender os aspectos positivos e vislumbrar o que pode ser mudado para que se atinjam objetivos específicos de cada linguagem. O planejamento semanal é indispensável para a concepção, a organização metodológica e a avaliação das ações. A ação interdisciplinar evidencia a necessidade de avaliação e reflexão contínua, além do olhar atento para as especificidades de cada grupo, sendo a empatia entre os professores envolvidos, fundamental para o êxito das ações. Trabalhar conjuntamente exige tempo, flexibilidade e disponibilidade. Após cinco anos de vivência desta proposta interlinguagens, os resultados favoráveis que nos trouxeram até aqui também nos movem a continuar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSMANN, S. J.; SOUZA, H. F. P. Direito (2014), Literatura e Filosofia: o trágico como costura interdisciplinar. Em: Kasama [et al.] Interdisciplinaridade: teoria e prática, pp. 121-133. Florianópolis: UFSC/EGC.
- DESGRANGES, F. (2010) A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo. 2.ed. São Paulo: Edições Mandacaru.
- FAZENDA, I. (2002), Construindo aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre interdisciplinaridade. Em: \_\_\_\_\_. (Org.). Dicionário em construção: interdisciplinaridade, pp. 11-30. São Paulo: Cortez.
- FERRAZ, S. (2002), Varèse: a composição por imagens sonoras. Revista Música Hoje, vol 2. UFMG: Belo Horizonte. <http://sferraz.mus.br/varese.pdf>
- FRANÇA, C. C. (2010) Sopa de letrinhas: notações analógicas (des)construindo a forma musical. Revista Música na Educação Básica, vol. 2 (n. 2.) Pp. 8-21.
- FRANÇA, C. C.; SWANWICH, K. (2002) Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. Revista Em Pauta. Pp. 5-41.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. (2008) El conocimiento es un caleidoscopio: la organización del currículo por proyectos de trabajo. Barcelona: Octaedro.
- LENOIR, Y. (1998). Didática e Interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. Em: Fazenda, Ivani (org.). Didática e Interdisciplinaridade, pp. 45-75. Campinas: Papirus, 1998.
- LOPES, Alice C. (2005) O pensamento curricular no Brasil. Em: Lopes, A; Macedo, E. (orgs.). Currículo: debates contemporâneos, pp. 13-54. São Paulo: Cortez.
- MADDALOZZO, Sheila;  
GASPAR, Débora da Rocha;  
REYS, M<sup>a</sup> Cristiane Deltregia; Arte e interdisciplinaridade nos anos iniciais da educação básica: em busca de um novo desenho curricular. (2012) Em: XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito, 2012, São Paulo. Arte/Educação: Corpos em Trânsito: Anais do XXII CONFAEB. São Paulo: UNESP.
- Transdisciplinarity in Art in primary: el repensar de una propuesta curricular. (2012) Em: 2nd International Conference Art, Illustrations and Visual Cultura in Infant and Primary Education: Creative processes and childhood-oriented cultural discourses. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- (2014) Hábitat y Arte: una experiencia interdisciplinaria en la escuela. Em: Rosa Alvarado. (Org.). Actividad Artística y Educación: Usos y Prácticas. p. XX-XX Madrid: Rosa Alvarado.
- MADDALOZZO, Sheila; REYS, M<sup>a</sup> Cristiane Deltregia; LIMA, Lia Alarcon: Ciranda da Arte no 1º ano do Ensino Fundamental do CA/UFSC.(2014) Em: Kasama [et al.] Interdisciplinaridade: teoria e prática. p. 313-332. Florianópolis: UFSC/EGC.
- MADDALOZZO, Sheila; WEDEKIN, Nara Mikaela. Escola e escolhas em torno de Franklin Cascaes (2015) Em: XX Encontro Nacional da ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Santa Maria.
- NICOLUESCO, B. (2000) Educação e transdisciplinaridade. Brasília: UNESCO.
- PALAMIDESSI, M. (2005) Tempo e currículo: o quadro de horário e a distribuição escolar das ocupações. In: Currículo: debates contemporâneos. Em: Lopes, A; Macedo, E. (orgs.) pp. 115-131. São Paulo: Cortez.
- ZABALA, A. (1998) A prática educativa: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED.

## CURRÍCULOS

### Sheila Maddalozzo

Graduada em Artes Plásticas pela Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC e Doutora em História da Arte pela Sorbonne – Paris I. É professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, onde atua como professora de Artes Visuais na Educação Básica e coordena o Grupo de Pesquisa EBA: Educação Básica e Arte (CNPq). Atualmente é responsável pela Coordenadoria de Estágio do CA/UFSC.

### Maria Cristiane Deltregia Reys

Bacharel em Música – Violoncelo, pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; Licenciada em Música e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. É professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, onde atua na Educação Básica – Ensino Fundamental, Ensino Instrumental e Coral Infantil. É participante do Grupo de Pesquisa EBA: Educação Básica e Arte (CNPq).