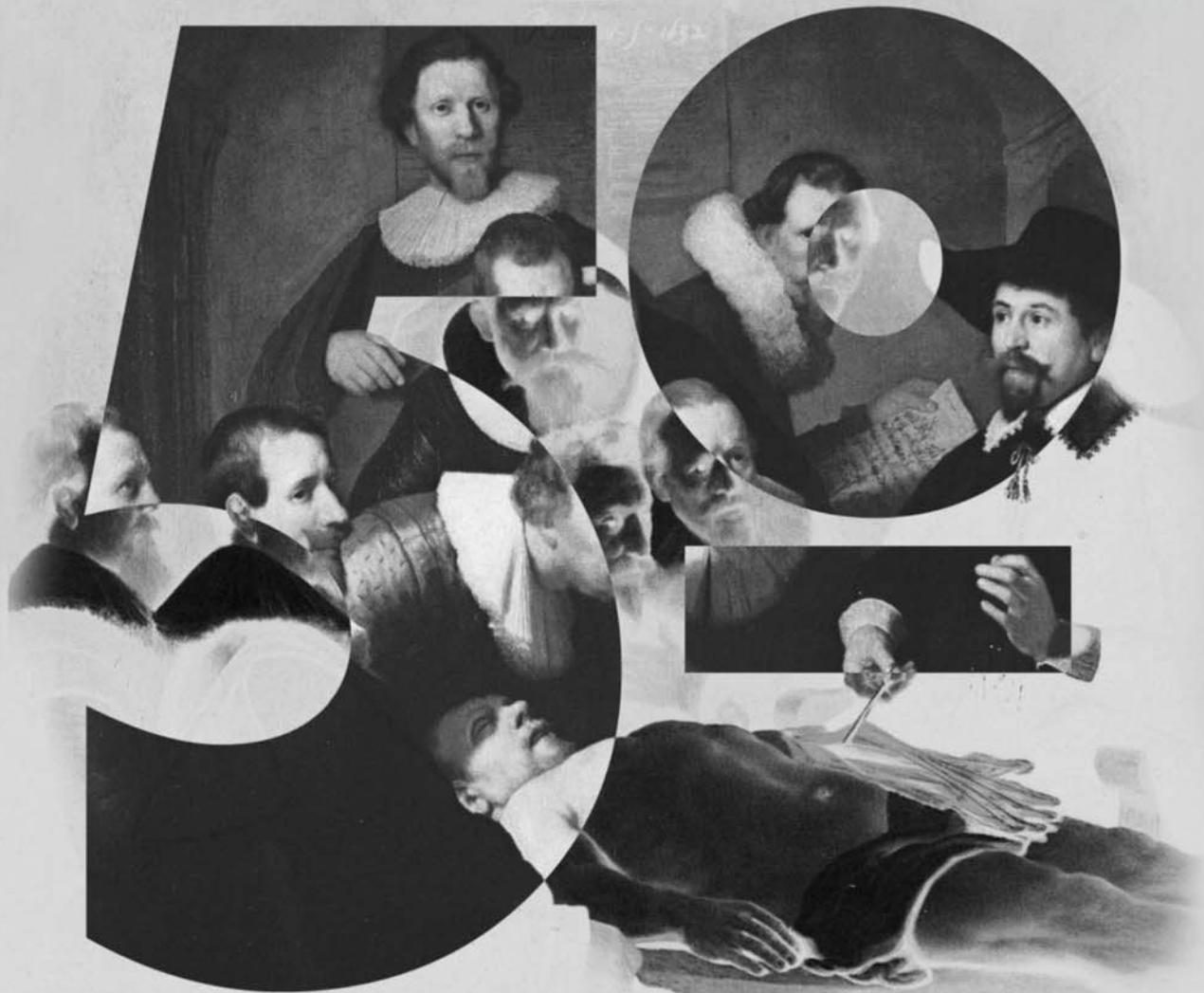


5º ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ARTE

4º JIPE - Jornada Interna de Pesquisa



COLETIVOS EM ARTES
TEATRO - MÚSICA - DANÇA - ARTES VISUAIS

30,31 de maio e 01 de junho de 2007
Montenegro/RS

Realização

Apoio



ANAIS DO 5º ENCONTRO DE PESQUISA EM ARTE
30, 31 de maio e 1 de junho de 2007
4 JORNADA INTERNA DE PESQUISA - JIPE
Montenegro – RS - Brasil
2007

ISSN 1808-3757

Esta é uma publicação anual da EDITORA DA FUNDARTE

DADOS INTERNACIONAIS DE CATÁLOGO-NA-PUBLICAÇÃO-CIP

E56a Encontro de Pesquisa em Arte (5 : 2007 : Montenegro, RS)
Anais / 5. Encontro de Pesquisa em Arte ; Júlia Maria Hummes, org.. -
Montenegro : Ed. da FUNDARTE, 2007.
1 CD ROM

ISSN 1808-3757

1. Arte 2. Pesquisa 3. Linguagens Artísticas 4. Teatro 5. Música 6. Artes
Visuais 7. Dança I. Fundação Municipal de Artes de Montenegro II. Hummes, Júlia
Maria. III. Título

CDU 7:061.3

Patrícia Abreu de Souza - Bibliotecária CRB10 1717

Comissão Editorial:

Marco de Araujo (coordenador)
Maria Isabel Petry Kehrwald
Júlia Maria Hummes

Comissão Científica:

ARTES VISUAIS: Prof. Dr. Marco Araújo, Profª Drnda Andrea Hofstaëtter, Profª Drnda Eduarda
Gonçalves e Prof. Ms. João Carlos (Chico) Machado
DANÇA: Profª Ms. Flávia do Valle, Prof Drndo Airton Tomazzoni, Profª Msda Tatiana Nunes da Rosa,
Profª Msda Sílvia da Silva Lopes e Profª Esp. Cibele Sastre
MÚSICA: Profª Drnda Cristina Rolim Wolffenbüttel, Prof. Ms. Alexandre Birnfeld, Profª Ms. Adriana
Bozzeto, Profª Ms. Júlia Hummes e Profª Msda. Cristina Bertoni dos Santos
TEATRO: Profª Ms. Celina Alcântara, Prof Ms. Carlos Mödinger, Profª Msda Jezebel de Carli e Profª
Msda. Tatiana Cardoso

Presidente da Comissão Científica: Prof Dr. Marco Antônio Gomes de Araujo

Editoração Eletrônica e Arte Final:

Cristian Joé Klein

Comissão Organizadora:

Profª Msda. Eluza Silveira, Profª Ms. Júlia Maria Hummes, Profª Ms. Márcia Dal Bello, Profª Drnda.
Maria Isabel Petry Kehrwald, Esp. Gorete Iolanda Junges, André Luis Wagner, Virgínia Wagner Petry
Coordenação do Evento: Maria Isabel Petry Kehrwald e Júlia Maria Hummes

Apoio: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UERGS
Pró-Reitoria de Extensão da UERGS

OBS.: A correção ortográfica e científica é de responsabilidade dos autores.

5º ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ARTE

4º JIPE – Jornada Interna de Pesquisa

DATA: 30 e 31/05 e 01/06/2007

EIXO TEMÁTICO: Coletivos em arte

APRESENTAÇÃO: o 5º Encontro Nacional de Pesquisa em Arte busca inter-relacionar teoria e prática, processos criativos e rigor científico, ambiente acadêmico e artístico e deseja provocar uma diversidade de olhares e percepções sobre as práticas de pesquisa nas quatro áreas da arte presentes na FUNDARTE e nos cursos de Graduação mantidos através do convênio UERGS/FUNDARTE: Graduação em Artes Visuais, em Dança, em Música e em Teatro: licenciaturas. Constitui-se em um espaço de investigação e diálogo, ancorado no eixo temático, Coletivos em Arte, que irá permear os debates e reflexões. Neste ano abre-se a possibilidade de uma aproximação maior com o professor-pesquisador, através da modalidade Mediações Coletivas e continuam as demais atividades que dão suporte ao evento.

No dia 30/05 as atividades são de caráter interno, direcionadas às práticas de pesquisa dos cursos de Graduação e fazem parte da 4ª Jornada Interna de Pesquisa – JIPE da FUNDARTE/UERGS.

PROGRAMAÇÃO

4º JORNADA INTERNA DE PESQUISA - JIPE

Atividades de caráter interno da FUNDARTE

Dia 30/05

19h: inicia a JIPE sob a responsabilidade do Grupo de Pesquisa em Arte: criação, interdisciplinaridade e educação da UERGS/FUNDARTE. LOCAL: Teatro Therezinha Petry Cardona

20h30min: Comunicações dos alunos dos cursos de Graduação da UERGS/
FUNDARTE

5º ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ARTE

Dia 31/05

8h: Credenciamento

8h30min - 9h30min

Comunicações de Trabalhos Científicos - CTC: em salas diversas

Pôsteres: no corredor do 2º piso da FUNDARTE

10h - 12h

Painel de abertura: As coletivas em arte: inserções e ocupações de espaços

Painelistas: Profª Dra. Denise da Costa Oliveira Siqueira - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ/RJ; Prof. Dr. Renato Ferracini - Grupo Lume - Universidade de Campinas - Unicamp/SP; Prof. Dr. Hélio Ferverza e Profª Dra. Maria Ivone dos Santos - Instituto de Artes - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS/RS; Prof. Dr. Jorge de Freitas Antunes - Universidade de Brasília - UnB/DF;

Coordenador: Prof. Dr. Marco Antônio Gomes de Araújo - UERGS/FUNDARTE

Local: Teatro Therezinha Petry Cardona

13h30min - 17h: Mediações Coletivas

1. Abordagens em Artes Visuais: Hélio Ferverza e Maria Ivone dos Santos - IA/UFRGS

2. Abordagens em Artes Visuais: Marco Antônio Gomes de Araújo - UERGS/

FUNDARTE

3. Abordagens em Artes Visuais e Teatro: João Carlos (Chico) Machado e Carlos

Mödingger - UERGS/FUNDARTE

4. Abordagens em Dança: Denise da Costa Oliveira Siqueira - UERJ/RJ

5. Abordagens em Dança e Teatro: Celina Alcântara e Tatiana da Rosa - UERGS/

FUNDARTE

6. Abordagens em Música: Jorge de Freitas Antunes - UnB/DF

7. Abordagens em Música: Júlia Hummes e Cristina Rolim Wolffenbüttel - UERGS/

FUNDARTE

8. Abordagens em Teatro: Renato Ferracini - Unicamp/SP

18h: Abertura de Exposição de Hélio Ferverza e Maria Ivone dos Santos

20h: Programação Cultural

Dia 1/06

9h - 12h: Comunicações de Trabalhos Científicos - CTC

Lançamento de livros

13h30min - 17h: Mediações Coletivas (mesmos professores e grupos do dia anterior)

19h - 21h: Painel: O coletivo em arte e os processos de formação

Painelistas: Denise da Costa Oliveira Siqueira - UERJ/RJ; Jorge Antunes - UNB;
Hélio Ferverza e Maria Ivone dos Santos - IA/UFRGS; Renato Ferracini - Unicamp/SP

Coordenador: Prof^a Dr^{da}. Eduarda Gonçalves - UERGS/FUNDAARTE

Local: Teatro Therezinha Petry Cardona

21h: Sessão de encerramento

Durante o evento: Ontem, aqui, o céu estava assim...

Interferência artística na cidade

Projeto Cartogravistas Celestes de Eduarda Duda Gonçalves

SUMÁRIO

PAINÉS E MEDIAÇÕES COLETIVAS

UMA EXPERIÊNCIA DE ARTE COLETIVA E LUTA POLÍTICA	20
---	-----------

Prof. Dr. Jorge de Freitas Antunes

Universidade de Brasília

O CORPO-SUBJÉTIL E AS MICROPERCEPÇÕES - UM ESPAÇO-TEMPO ELEMENTAR	34
--	-----------

Prof. Dr. Renato Ferracini

Grupo Lume

Universidade de Campinas/SP

COMUNICAÇÃO E ARTE NA CIDADE:

REFLEXÕES SOBRE DANÇA CONTEMPORÂNEA NO RIO DE JANEIRO DOS ANOS 90	41
--	-----------

Profª Drª. Denise da Costa Oliveira Siqueira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO PARA CENA A PARTIR DA COOPERAÇÃO TEXTUAL	55
---	-----------

Prof. Ms. Carlos Mödinger

Prof. Ms. João Carlos Machado

UERGS/FUNDARTE

UMA REFLEXÃO SOBRE FORMAÇÃO DO BACHAREL EM INSTRUMENTO MUSICAL	57
---	-----------

Profª Ms. Márcia Pessoa Dal Bello

Profª Ms. Júlia Maria Hummes

UERGS/FUNDARTE

EXPERIÊNCIA EM DANÇA E TEATRO	78
--	-----------

Profª Ms. Celina Alcântara

Proª Esp. Tatiana da Rosa

UERGS FUNDARTE

PESQUISA CONCLUÍDA

A INFORMÁTICA E A APRENDIZAGEM DE ARTE COM CRIANÇAS COM DÉFICIT DE ATENÇÃO 82

Luciane Sobania Gomes

TATUAGENS UTÓPICAS: DESENHANDO A MANCHA DO TEMPO COM AS MARCAS DA PELE 88

Vinícios Guterres da Rocha

A COMPREENSÃO CRÍTICA DA ARTE EM MÍDIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS 93

Mônica Lóss do Santos

CADAVRE EXQUIS: ARTE SURREALISTA COLETIVA 99

Fabiane Pianowski

O ENSINO DO BALLETT CLÁSSICO ATRAVÉS DE DUAS METODOLOGIAS DIFERENTES: TRADICIONAL X LÚDICA 105

Leslie Alice Taube Diehl

RASTROS DO TANZTHEATER NO PROCESSO CRIATIVO DE ES-BOÇO 111

Sayonara Pereira

LYGIA CLARK: A PROPOSIÇÃO E SEU TEXTO 115

José Fernando Amaral Stratico

SOBRE O CONCEITO DE TRÁGICO: BENJAMIN E A CRÍTICA À FILOSOFIA DA TRAGÉDIA DE NIETZSCHE 121

Marcelo de Andrade Pereira

O ESTUDO DO CONCEITO DE PERFORMANCE ARTÍSTICA CÊNICA SOB A LUZ DOS PRESSUPOSTOS DE SCHECHNER	126
Biancalana, Gisela Reis; Lopes, Sara Pereira; Muller, Regina Polo	
A POTÊNCIA DA LINGUAGEM POÉTICA: HUMOR E RISO NA EDUCAÇÃO	132
Sergio Andrés Lulkin	
CÓDIGO MORSE EM MÚSICA	137
Samantha Batista	
AS INVENÇÕES E VERIFICAÇÕES EM AMBIENTE DE EDUCAÇÃO MUSICAL COLETIVO	144
Patricia F. C. Kebach	
BANDA MARCIAL NOVO MILÊNIO: DOS DESFILES CÍVICOS AOS PROJETOS DE INCLUSÃO SOCIAL NA ESCOLA	150
Diego Adam	
ARTE RELACIONAL EM SUA FORMA COMPLEXA	157
Prof. Dr. José Luiz Kinceler – Ceart – UDESC	
Acadêmica Maria Simonetti - Ceart – UDESC	
Acadêmico Felipe Sicuro – Ceart – UDESC	
CIRANDAS E CIRANDINHAS DE VILLA-LOBOS: UM ESTUDO SOBRE A UTILIZAÇÃO DE TEMAS FOLCLÓRICOS	164
Kênia Simone Werner	
CORPOS AMBÍGUOS: REPRESENTANDO UMA PARTE PELA OUTRA	171
Patriciane Born	
A CIDADE REVELADA: A FOTOGRAFIA COMO PRÁTICA DE ASSIMILAÇÃO DA ARQUITEURA	175
Daniela Mendes Cidade	

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM MÚSICA: ANÁLISE DE RESULTADOS	181
Jusamara Souza, Luciana Del Ben, Andréia Veber, Caroline Cao Ponso, Cristiane Maria Galdino de Almeida, Cristina Bertoni dos Santos, Diego Adam, Fernanda de Assis Oliveira, Sandra Rhoden	
CORPO PRESENTE: REFLEXÕES ACERCA DO ACIONISMO DE GÜNTER BRUS	188
Fabiane Pianowski	
CONTEÚDOS DE ARTE: NOVOS RIZOMAS	
RUMO À MULTIPLICIDADE NO ENSINO MÉDIO	194
Juliano Siqueira – UFSM/RS	
Aline Nunes da Rosa – UFSM/RS	
Marilda Oliveira de Oliveira – UFSM/RS	
A CULTURA SEXUAL COMO ABORDAGEM EDUCATIVA NO ENSINO DA ARTE	199
Juzelia de Moraes Silveira	
Ayrton Dutra Corrêa	
O PROJETO CIRANDA E SEUS AFINS ALTERNATIVOS, COLETIVOS E PUBLICADOS	206
Paulo Silveira	
AS AÇÕES EDUCATIVAS EM MUSEUS E O ENSINO DA ARTE - PERCURSO HISTÓRICO EM DIREÇÃO AO MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA	211
Alice Bemvenuti	
A COMPOSIÇÃO MUSICAL ATRAVÉS DA CONCEPÇÃO ESTÉTICA DOS CICLOS VITAIS	217
Felipe Kirst Adami	
DIANA DOMINGUES: INTERAÇÃO NA OBRA/PROJETO I’MITO ZAPPING ZONE	225
Nara Cristina Santos, Greice Antolin	
UMA RELAÇÃO ENTRE AUTOCONHECIMENTO E PREPARAÇÃO DO ATOR	229
Graciane Borges Pires, Paulo Márcio Pereira	

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE INSTRUMENTO SOBRE ENSINO COLETIVO: UM ESTUDO COM
PROFESSORES DE MÚSICA DE MONTENEGRO/RS 234**

Karin Lorens Kupas

JINGLES: UMA ABORDAGEM PROCESSUAL 241

Leandro Rodrigues

**HISTÓRIA, MEMÓRIA E ARTE CONTEMPORÂNEA EM PELOTAS: AS GRAVURAS DE HELENA
KANNAN 247**

Heiden, Roberto. (Relator e autor)

Loreto, Mari Lucie. (co-autor)

Silva, Úrsula Rosa da (co-autor)

Diniz, Carmen Regina Bauer. (co-autor)

OS ENTRE-LUGARES DE UM DISCURSO POÉTICO 253

Laudete Vani Balestreri

Marilda Oliveira de Oliveira

FOTOGRAFIA DIGITAL: A “MEMÓRIA POR UM FIO” 258

BRUNEL, Marcele Casagrande; YUNES, Virgínia Maria

**ENSINO SUPERIOR NO RS: ENFRENTANDO AS TECNOLOGIAS QUE RODEIAM O FAZER
MUSICAL 264**

Daniel Hunger

O ENTRECruzAMENTO ENTRE O VERBAL E O VISUAL NA OBRA DE ANSELM KIEFER 271

Loreto, Mari Lucie da Silva. (Relator e autor)

Heiden, Roberto. (Co-autor)

**A CRIAÇÃO DE UMA POÉTICA DE CENA A PARTIR DA TENTATIVA DE DESARTICULAÇÃO DOS
CONDICIONAMENTOS CORPORAIS DO ATOR 275**

Leonel Henckes

MINHA DANÇA É UM SUCESSO: PENSANDO UMA DRAMATURGIA DE DANÇA A PARTIR DE REFERÊNCIAS MIDIÁTICAS	281
---	------------

Airton Tomazzoni

FUNÇÕES DA MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL:

UM OLHAR SOBRE CINCO ESCOLAS ESTADUAIS DE PORTO ALEGRE/RS	289
--	------------

Ângela Beatriz Crivellaro Sanchotene

O SONHAR E A ARTE DO ATOR-CRIADOR	296
--	------------

Gabriela Santos

A MÚSICA COMO ELEMENTO INTERCULTURAL: UMA ABORDAGEM PARA UMA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL	303
--	------------

Rosangela Duarte

A BUSCA PELO ESPAÇO INDIVIDUAL: DIÁLOGOS E INDAGAÇÕES PROMOVIDOS NO ENTORNO DE UMA PRÁTICA POÉTICO-VISUAL	310
--	------------

Aline Nunes da Rosa

Juan Amoretti

A DESCONSTRUÇÃO DO ATOR PARA CONSTRUÇÃO DE UM PERSONAGEM	315
---	------------

Márcia Chiamulera

PESQUISA EM ANDAMENTO

A CONTEMPLAÇÃO DA PRAÇA PÚBLICA...

A ANÁLISE DA PRAÇA TAMANDARÉ DO MUNICÍPIO DE RIO GRANDE/RS ATRAVÉS DA MEMÓRIA DE SEUS FREQUENTADORES	323
---	------------

Cilene Gonçalves Leite

JOGANDO LIMPO: ESTRATÉGIAS PARA A MULTIPLICAÇÃO DE SABERES ATRAVÉS DA ARTE	327
---	------------

Marcelo Simon Wasem

**AS IMPLICAÇÕES DO ENSINO DA DANÇA NA CONSTRUÇÃO DAS NOÇÕES DE ESPAÇO E DE TEMPO
NA CRIANÇA 331**

Profª Márcia Cristina Pires Rodrigues

LEHRERSEMINAR: FORMAÇÃO MUSICAL DO PROFESSOR COMUNITÁRIO 334

Luciane Wilke Freitas Garbosa

Juliana Sehn

**MÚSICA E EDUCAÇÃO: A PRESENÇA E A CONCEPÇÃO DA MÚSICA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO BÁSICO E SUA POTENCIALIDADE NA
EDUCAÇÃO 339**

Eduardo Henrique de Matos Lima

INVESTIGANDO AS FUNÇÕES DO ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS DE MONTENEGRO/RS 344

Júlia Maria Hummes

**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ARTE NUMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR COM SÉRIES
INICIAIS 348**

Cristiane Duarte Sacramento

Kelin Valeirão

Vanessa Caldeira Leite

Ursula Rosa da Silva

**MÚSICOS E MÚSICAS DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS GAÚCHAS:
UMA ETNOGRAFIA ETNOMUSICOLÓGICA E AUDIOVISUAL 351**

Luciana Prass

**REPETIÇÃO E TRANSGRESSÃO
DISPOSITIVOS POIÉTICOS 355**

Andrea Hofstaetter

NARRATIVAS FICIONAIS E AUTO-REFERENTES: A FOTOGRAFIA ENCENADA NA CONSTRUÇÃO DE UMA POÉTICA VISUAL	360
Janaína Delgado Falcão da Rocha	
Luciana Hartmann	
ENTRE-ATOS DE INSCRIÇÕES NO CORPO	365
Ana Lúcia Mandelli de Marsillac	
MORTE, ESTÉTICA E MITOLOGIA: EXPRESSÕES ARTÍSTICAS E ICONOGRAFIA PAGÃ NOS CEMITÉRIOS DE PORTO ALEGRE	368
Luiza Fabiana Neitzke de Carvalho	
OCORRÊNCIAS: SILÊNCIOS E PROTUBERÂNCIAS: MATÉRIA, ESPAÇO E RELAÇÕES HUMANAS ..	371
Elke Pereira Coelho Santana	
REPENSANDO O PROCESSO CRIATIVO DOCENTE ATRAVÉS DAS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE ARTES VISUAIS DA CASA DE CULTURA DE SANTA MARIA/RS .	374
Vanessa Freitag	
Ayrton Dutra Corrêa	
ESTÉTICA: ENTRE A SENSIBILIDADE E A RAZÃO	378
Rosemeri Isse – UFRGS	
MUSICALIDADE NA AULA DE FLAUTA DOCE: REFLEXÕES E ESTRATÉGIAS	382
Luciane Cuervo	
GRAVURA NÃO-TÓXICA: NOVOS PROCEDIMENTOS, MATERIAIS E MÉTODOS PARA GRAVURA EM METAL	387
Angela Raffin Pohlmann	
TROMPE L’OEIL: UM GESTO EM FALSO	390
Atila Ribeiro Regiani	

CONSERVANDO O EFÊMERO: O USO DO AUDIOVISUAL NO REGISTRO DE MANIFESTAÇÕES EXPRESSIVAS/TEATRAIS	393
Eduardo Colombo	
Luciana Hartmann	
EFICIÊNCIA E NÍVEIS DE ORGANIZAÇÃO DO ARTISTA DE RUA – PORQUE ISSO É ESPETACULAR?	397
Marcos Roberto Silva	
CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO MUSICAL DA UFPEL – ACERVO DIGITAL	401
Isabel Porto Nogueira, Yimi Walter Premazzi Silveira Junior, Bruno Serra Acosta, Fabiane Behling Luckow, Roberto Domingues Souza	
TO-PÓ-GRAFIAS E SOBRAS DESVIADAS DE SUA (DES)ORDEM DOMÉSTICA	405
Alice Jean Monsell	
O AUDIOVISUAL COMO EXPERIÊNCIA DE NARRATIVA: O VÍDEO “PRIMEIRA IMPRESSÃO”	409
Profa. Dra. Márcia Ramos de Oliveira	
Acadêmicos: Alan Carlos Ghedini	
Anderson Florentino da Silva	
Débora Mendes Bregue Daniel	
ARTE CONTEMPORÂNEA EM ANÁLISE: UM PRINCÍPIO DE CATEGORIZAÇÃO A PARTIR DA PALAVRA	413
Ângela Rangel, Ana Paula Bet, Fabiana Heinrich, Thiago Reis e Mari Lucie Loreto	
A CONTRIBUIÇÃO DE JOSEFINA ROBLEDO PARA A HISTÓRIA DO VIOLÃO DE CONCERTO NO BRASIL	416
Patrícia Pereira Porto	
A MÚSICA NA REVISTA “ILLUSTRAÇÃO PELOTENSE”	421
Isabel Porto Nogueira, Francisca Ferreira Michelin, Lauren Peres Tavares, Yimi Walter Premazzi Silveira Junior (Bolsista do CNPQ)	

CARTÃO DE 'VISTA' / AÇÃO ARTÍSTICA 425

Eduarda Duda Gonçalves

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – ênfase em Poéticas Visuais do Instituto de Artes da UFRGS

ASPECTOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL E A PEDAGOGIA INTERACIONISTA 429

Flávia Rizzon

ARTE, FILOSOFIA E O CONTEXTO SOCIAL: UMA OUTRA PROPOSTA DE COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO 435

Silva, Ursula Rosa

Sacramento, Cristiane Duarte

Menezes, Diego Sabbado

Silva, Lucas Duarte

A DIMENSÃO ESTÉTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO 437

Eluza Silveira

Mestranda em Educação/UNISINOS

Professora da Assitente FUNDARTE/UERGS

INDÍCIOS DO CORPO PÓS-MODERNO: TREINAMENTO E EXPERIÊNCIA CÊNICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA 441

Prof. Dr. Aguinaldo Moreira de Souza

EXPERIÊNCIAS EM COMPOSIÇÃO ATRAVÉS DE MITIFS: NADA É SEMPRE A MESMA 445

Grupo de Risco

Cibele Sastre

PÔSTER

O ENSINO DO BALLETT CLÁSSICO ATRAVÉS DE DUAS METODOLOGIAS DIFERENTES: TRADICIONAL X LÚDICA	450
---	------------

Leslie Alice Taube Diehl

POR UMA INTERSECÇÃO ENTRE A DANÇA E O TEATRO PARA A FORMAÇÃO DO ARTISTA CÊNICO	451
---	------------

Adriana Salles Machado

PROJETO UEL/AFROATITUDE, QUESTÕES DA PESQUISA EM ARTE, TREINAMENTO DO ATOR: CONFLUÊNCIA DE AÇÕES PARA UMA PESQUISA TEATRAL	452
---	------------

Heitor Soares Junior

O TREINAMENTO DO ATOR COMO PESQUISA UNIVERSITÁRIA: QUESTÕES DE ARTE/CIÊNCIA	453
---	------------

Alexandre de Almeida Manchini Junior

RÁDIO ONLINE DO NEH	454
----------------------------------	------------

Alan Carlos Ghedini, Anderson Florentino da Silva, Débora Mendes Bregue Daniel e Márcia Ramos de Oliveira

VISLUMBRES DO VESTIR: PONTUANDO A MODA EM PELOTAS	455
--	------------

Daiana Dellagostin

Mari Lúcie da Silva Loreto

Patrícia Koschier Buss

Tatiane Kuhn

Instituto de Artes e Desig

UFPel

EXPERIMENTO TRIDIMENSIONAL:

CAMADAS ASCENDENTES/DESCENDENTES	456
---	------------

Andréa Rodrigues da Silva

Graduada em Artes Visuais

UERGS/FUNDARTE

JIPE – Jornada Interna de Pesquisa

GRUPO DE PESQUISA EM ARTE	458
Prof. Dr. Marco Araújo	
A IMPORTÂNCIA DO CANTO CORAL NA ESCOLA SOB A ÓTICA DA COMUNIDADE ESCOLAR: UM ESTUDO NA ESCOLA BARÃO DE ANTONINA, TAQUARI – RS	459
Pedro Elias Lourenço Leite	
COR E SOM	460
Jean Menezes da Rocha	
TIO BILIA E SUAS CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DOS ACORDEONISTAS DA ATUALIDADE	462
Diego Luís da Silva Piegas	
PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DO RITMO ATRAVÉS DA TRANSMISSÃO ORAL NO CONTEXTO DA DANÇA CLÁSSICA INDIANA BHARATANATYAM	464
Anelise Hunecke	
CONTRIBUIÇÕES DA TÉCNICA VOCAL EM UM GRUPO CORAL: UM ESTUDO COM O CORO DO SEMINÁRIO NOSSA SENHORA DA IMACULADA CONCEIÇÃO DE VIAMÃO/RS	465
Tanilo Daniel Souza da Silva	
A MÚSICA GÓTICA SOB A ÓTICA DE SEUS ADEPTOS: UM ESTUDO COM OS ENVOLVIDOS COM O MOVIMENTO GÓTICO	466
Jean Mail Rossa	
REFLEXÕES E CONCEPÇÕES SOBRE TALENTO E INTELIGÊNCIA MUSICAL: UM ESTUDO COM PROFESSORES E ALUNOS DE MÚSICA	467
Rudi Von Saltiél Júnior	

**A FROTTAGE EM DOBRAS E BORDADURAS: PESQUISA EM POÉTICAS VISUAIS DESENVOLVIDA EM
PROCESSOS DE IMPRESSÃO I E II 468**

Tássia Renata Dörr

PROJETO DE EXTENSÃO REDE DE MEDIADORES DA GALERIA DE ARTE LOÍDE SCHWAMBACH ... 472

Beatriz Ballester Marin

**PROJETO DE EXTENSÃO REDE DE MEDIADORES: MEDIAÇÃO DA EXPOSIÇÃO A (RE)INVENÇÃO DO
CORPO 473**

Beatriz Marin

Eliene Barbachan Dubreuid

Fabrizio Rodrigues

Jaqueline Peixoto

Márcia Isabel T. Vargas

Coordenadora e Orientadora do Projeto

Profa. Doutoranda Eduarda^a Gonçalves



Painéis e Mediações Coletivas

UMA EXPERIÊNCIA DE ARTE COLETIVA E LUTA POLÍTICA

Prof. Dr. Jorge de Freitas Antunes
Universidade de Brasília

A Sinfonia das Diretas, também conhecida como Sinfonia das Buzinas, foi apresentada em praça pública em 1º de junho de 1984 durante o comício de Brasília no Movimento Diretas-Já. Foi um marco na história da música em sua ligação com as lutas políticas do povo brasileiro. O evento esteve associado à experimentação musical e à pesquisa no domínio da psicoacústica. A orquestra incluía um declamador, um conjunto instrumental, um coro, sons eletrônicos e cerca de duzentos automóveis tocando buzinas. O resultado foi Música, altamente revolucionária e subversiva, que apontava para novos caminhos estéticos e políticos.

Os textos

O ano de 1984 viveu o auge da luta popular pela volta das eleições diretas para presidente da República no Brasil. Vários artistas brasileiros se engajaram naquela luta e foi em Brasília, nas cercanias do poder ditatorial militar, que se realizou uma das mais importantes ações estético-políticas daquele momento histórico. No comitê suprapartidário do movimento propôs a estetização do Comício das Diretas, o que foi aceito unanimemente. Mas o Presidente Figueiredo decretaria as *Medidas de Emergência*. O autoritarismo, assim, determinava o cancelamento do comício marcado para o dia 24 de abril. A mordança acabou por fazer crescer e ferver a força criadora. A data do comício, assim, foi postergado para o dia 1º de junho, quando veio a ser estreada a *Sinfonia*.

Convidei o poeta Tetê Catalão a escrever os poemas. Com o seu estilo peculiar, ele desenvolveu textos onomatopaicos e metafóricos:

um... dois... três... já ... um, dois, diretas já
já já já janelas abertas já já já
jazidas pro jeca, já, já, já, jazigo pros juro

os atores principais, presentes aqui nesta praça,
solicitam aos figurantes, que até agora estiveram no poder,
que se retirem delicada e naturalmente de cena porque
é a vez da voz que vota, da voz que veta

Destinei os textos onomatopáicos ao coral, em jogral polirrítmico e polissônico. Os textos discursivos foram destinados a um declamador que, devendo assumir a postura de um político-trovador-irônico, discursaria simultaneamente a *ostinati* rítmicos do Coro.

Outros textos eram épicos:

amanhã será o nascer / de um país bem novo, / ... / amanhã será ternura / nas mãos antes
duras, / amanhã será o justo / evitando mais um susto, / ...

Um dia é do caçador, outro da caçarola; abre a janela, bate panela.
Quem nos tiraniza, abusa, arrasa, azucrina;
a razão resolve, buzina Brasília, buzina.

Sempre haverá luz que se atreva às trevas, veredas. / Ar outra vez haverá.
Haverá quem ilumine as trevas. / Ilumine. / Revelar.
Sempre haverá quem se atreva à travessia; / ao atroz; mesmo por um triz.
Sempre haverá clarear, trovão, luz, trevos, ternos, lema, motriz.
Sempre haverá quem se atreva a ser feliz.

As buzinas

Apesar das Medidas de Emergência, Brasília realizou um grande buzinaço. O povo saiu às ruas com as trombetas de seus automóveis. Num grande clamor pretendeu que a fortaleza ruísse. Nada ruiu. Como em Jericó, seguiram-se as cenas de barbárie explícita. O general Newton Cruz chicoteou algumas daquelas máquinas infernais que trombeteavam.

Marshall McLuhan bem analisou o significado, na vida social, desta carapaça, desta concha protetora e agressiva do homem urbano e suburbano: o automóvel.

É simples e óbvio que o carro, mais do que qualquer cavalo, é uma extensão do homem que transforma o cavaleiro num super-homem.¹

Vinte anos de ditadura incrustaram o medo no inconsciente coletivo. Mas o homem, a mulher e a criança de Brasília extravasaram seus sentimentos e esperanças através do buzinaço e do caçarolaço, porque se sentiram super-homens ao se vestirem com a armadura do automóvel e com a carapaça protetora das janelas dos edifícios. Derrotada a *Emenda Dante de Oliveira*, as lideranças políticas reunidas no comitê suprapartidário — sempre com a palavra de ordem *A luta continua* — não desistiram de promover o Comício de Brasília.

Tão logo foram suspensas as Medidas de Emergência dei início a uma criteriosa observação e análise experimental das potencialidades musicais da buzina. O ouvido

¹ Cf. McLUHAN, Marshall: *Os meios de comunicação como extensões do homem*, Editora Cultrix, São Paulo, 1971, p. 250.

musical, num trabalho de detecção apurada, presenciou as intensas horas de rush de Brasília e permitiu uma avaliação tipológica que logo acendeu o fogo da invenção musical.

Uma catalogação minuciosa de buzinas permitiria a realização de melodias, pois que a grande maioria das buzinas produzem sons de alturas fixas no escalonamento do sistema temperado. A paleta sonora se enriquecia à medida em que se desenvolviam idéias de utilização semi-aleatória das buzinas. Dessa forma a linguagem musical, e não apenas o vocabulário musical, adquiriria uma intensa originalidade desde que fosse trabalhada uma adequada orquestração das buzinas. A estratégia composicional deveria passar pelo uso de melodias, acordes tonais e entidades sonoras não tonais: nuvens de sons pontuais, trajetórias de sons e contrapontos de massas sonoras. Tão logo a esquematização das idéias tomou corpo, reuni um grupo de alunos para iniciarmos o complexo trabalho de equipe.

Cerca de vinte alunos do Departamento de Música da UnB participaram das primeiras reuniões. Mas logo o grupo foi se esvaziando, numa filtragem natural, em razão das várias exigências que se impunham a cada passo: coragem, desprendimento, politização, arrojo, gosto pela pesquisa, criatividade e apurado ouvido musical. Ficaram, até o fim, os alunos: Maria Augusta Ramos (Guta), Abel Eustáquio de Faria, Damelis Castilho, Fernando Corbal, Alfredo Paixão, Paulo Magno de Almeida Borges e Rênio Quintas. Muito animado, criativo e dinâmico, veio e juntou-se ao grupo Paulo Barbosa Fontes (Paulinho), aluno da Escola de Música de Brasília. Dois professores colaboraram permanentemente: Antonio de Pádua Guerra Vicente e Mariuga Lisbôa Antunes.

Catalogando buzinas

O esquema estratégico montado seria facilmente concretizado, graças ao rápido apoio oferecido pela imprensa e pela comunidade brasiliense. Os jornais locais começaram a divulgar minhas conclamações. Os brasilienses motorizados que quisessem participar da *Sinfonia das Diretas* deveriam comparecer aos estacionamentos indicados, nos dias e horários divulgados, para a catalogação de suas buzinas. Alguns jornais logo modificaram o título da obra, divulgando a expressão “Sinfonia das Buzinas”.

Num período de duas semanas os músicos, divididos em grupos e investidos nas funções de pesquisadores-acústicos, muniram-se de formulários, megafones e diapasões, dando plantões em vários pontos do Plano-Piloto: estacionamentos do campus da UnB, estacionamento da Colina (conjunto residencial de professores, localizado dentro do

campus), passagens de pedestres nos semáforos do Setor Comercial Sul, Superquadras 107 Norte, 308 Norte, 208 Sul e estacionamento em frente ao Sindicato dos Professores.

Os formulários a serem preenchidos tratavam de estabelecer um inventário completo do material sonoro e visual que o motorista poderia fornecer, além do endereço e telefone para posterior contato: afinação da buzina; existência ou não de alarme; marca, cor e placa do veículo. Além disso, um espaço era reservado para se registrar o número de crianças munidas de painéis que o motorista pudesse levar no dia do comício.

A primeira pesquisa de campo, feita no estacionamento do Departamento de Música da UnB, serviu como experiência laboratorial para verificação das enormes surpresas e dificuldades que surgiriam na pesquisa. Foram necessárias urgentes reuniões e aulas de revisão de Acústica e Psicoacústica com os alunos, para a perfeita observação e tomada de dados nos futuros plantões. Os casos mais surpreendentes, e com diferentes graus de dificuldade na observação, eram: buzinas com dois sons simultâneos, buzinas com afinação totalmente fora do sistema temperado, buzinas de timbre “rouco” com altura ininteligível, buzinas com altura inconstante em veículos com problemas na bateria, veículos com mais de duas buzinas com melodias já programadas etc.

Durante os plantões verificou-se que apenas 10% dos veículos abordados não eram pesquisados. Os motivos variavam: uns eram contra as “diretas”, outros não estariam em Brasília no dia do comício; outros estavam apressados, não podendo parar para a pesquisa; e outros simplesmente diziam não querer participar, sem dar explicações. Foram pesquisados um total de 303 veículos. Desses, 223 produziam uma nota “afinada”, 48 produziam duas notas “afinadas” simultâneas (“acorde”) e 32 foram deixados de lado, por produzirem sons “indesejáveis”. Foram estabelecidos como sendo “sons indesejáveis” os seguintes: buzinas de som “rouco”; buzinas afinadas em quarto de tom; buzinas com sons duplos tendo um deles, ou ambos, afinação em quarto de tom; buzinas emitindo melodias programadas e buzinas de emissão sonora aleatória devido a problemas de bateria. Dos 303 veículos, 292 eram automóveis e 11 eram motocicletas.

	Si	Si b	Lá	Lá b	Sol	Fá #	Fá	Mi	Mi b	Ré	Dó #	Dó	
BOOGUI								1				1	
BELINA		1	5				1				1	8	
BRASILIA				1	1			13	3			18	
CARAVAN			1									1	
CHEVETTE	3	2	1	1	3			4	2		1	17	
CORCEL	8		1	5	1	2	1					18	
DEL REY			1									1	
DODGE							1					1	
FIAT	2	9	5	1	2			3	5	1		28	
FUSCA	1	1	6			1	1	35	10	1	7	63	
GOL	2				1		3	1				7	
HONDA moto		1	3									4	
MAVERICK		1										1	
MONZA	1											1	
OPALA			7	1				1				9	
PASSAT	6		3	1	1	1	15	6	1			34	
PUMA									1			1	
VOYAGE			2				5					7	
YAMAHA moto			1	4								5	
	21	15	38	14	9	4	27	64	22	2	0	9	223

Não posso deixar de salientar que a construção de melodias e acordes de buzinas só seria possível graças às grandes e maravilhosas imperfeições do ouvido humano. Ao catalogarmos 64 veículos com buzinas afinadas em *Mi* não queremos dizer que todas as 64 buzinas emitiam sons com freqüências de exatamente 164,81Hz. Para a catalogação dos sons adotou-se uma banda de tolerância da ordem de 2%. Essa faixa de tolerância foi fixada para todas as observações, tendo em vista que todas as buzinas emitiam sons da oitava 2, ou seja, sons entre o *Dó* 2 de 130,81Hz e o *Si* 2 de 246,94Hz. A única exceção foi um automóvel Passat que emitia dois sons simultâneos em oitava: *Si bemol* 1 - *Si bemol* 2.

	Sib1-Sib2 (8ªJ)	Dó-Lá (6ªM)	La-Ré (4ªJ)	Fá-Sib (4ªJ)	Láb-Dó (3ªM)	Sol-Si (3ªM)	Fá-Lá (3ªM)	Mi-Sol# (3ªM)	Dó-Mi (3ªM)	Sol#-Si (3ªm)	Sol-Sib (3ªm)	Fá#-Lá (3ªm)	Fá-Láb (3ªm)	
BELINA										3	6		9	
BRASILIA										1			1	
CARAVAN												1	1	
CHEVETTE		2	1		1					1			5	
CORCEL		1			1						3	1	6	
DODGE							1					1	2	
FIAT											2	2	4	
FUSCA							1						1	
GOL						1		2					3	
HONDA moto											1		1	
MONZA										3			3	
OPALA				1			1				1	1	4	
PARATI							1						1	
PASSAT	1					1					1		3	
PUMA		1							1				2	
VOYAGE							1						1	
YAMAHA moto							1						1	
	1	4	1	1	2	2	6	2	1	8	14	5	1	48

A questão da adaptação do ouvido, que tende a “afinar” um som “desafinado”, foi apropriadamente analisada por vários pesquisadores, entre eles Fritz Winckel². Mas a colocação mais exata a encontramos em Alain Danielou:

A faculdade de adaptação do ouvido, tão habitualmente evocada para justificar o temperamento da escala musical, consiste, de fato, na interpretação de um som ligeiramente desafinado como um som de afinação justa. Essa possibilidade repousa sobre um fenômeno particular de feedback que corrige as impressões recebidas ao compará-las a figuras-tipo depositadas na memória.³

A questão aqui enfocada nada tem a ver com o limite diferencial da percepção humana do parâmetro *altura*. Esse é da ordem de 0,5% em média, e é conhecido com o nome de *coma*. A adaptação do ouvido, aqui tratada, refere-se ao condicionamento do homem do Ocidente ao sistema temperado, e também às bases estéticas, no âmbito das *alturas* do som, que delimitam os traços pertinentes da linguagem musical. Essas bases estéticas dão preferência às *notas grossas*, como as qualifica Pierre Schaeffer no seu *Traité des objets musicaux*.

Assim, cada nota do piano, nas regiões média e aguda, é emitida por duas ou três cordas. O piano bem afinado e de bela sonoridade é aquele em que as duas ou três cordas, correspondentes a uma mesma tecla, não são afinadas exatamente ao uníssono. São as pequenas desafinações entre as cordas de uma mesma nota do piano que dão lugar aos batimentos que enriquecem o timbre do instrumento. Pela mesma razão o *Lá* da corda solta de um violino solista tem timbre muito mais pobre do que o mesmo *Lá* de cordas soltas de um naipe de violinos da orquestra. Da mesma forma pretendíamos organizar nossa “orquestra de buzinas”: o naipe de carros em *Fá*, por exemplo, emitiria um *Fá* de timbre rico graças à existência simultânea de 27 *Fás* diferentes, com frequências entre 171,11Hz e 178,10Hz. A frequência do *Fá* 2 é de 174,61Hz.

Terça menor: a primeira decisão musical

O Comício das Diretas do dia 1º de junho de 1984, em Brasília, teria mais caráter de protesto e de lamento do que de pressão reivindicatória. A derrota da Emenda Dante de Oliveira era um fato consumado. A massa popular, ao que tudo indicava, compareceria

² WINCKEL, Fritz: *Vues nouvelles sur le monde des sons*, Editions Dunod, Paris, 1960, p. 37.

³ DANIELOU, Alain: *Sémantique musicale, essai de psychophysiology auditive*, Editions Hermann, 1987, p. 71.

ao grande espaço entre a Torre de Televisão e a Funarte para, irmanada e em coro, afogar sua frustração. Tudo acontecia com o mesmo clima de uma partida de futebol do Flamengo, em que a torcida rubro-negra, nos últimos minutos do jogo, vendo seu time derrotado, emite seu canto anímico de lamento e desespero, cantando a palavra *mengo* com duas notas em terça menor descendente. A massa carioca, no Maracanã, quando a tristeza é muito grande, chega mesmo a usar o quarto de tom para diminuir o intervalo.

Na prática do canto popular verifica-se que são várias as *terças menores* encontradas. A terça menor do Sistema Temperado, fixada no piano, é bem diferente das *terças menores* dos sistemas de Pitágoras, Dídimo, Ptolomeu, Erastótenes, Zarlino e Euler. Independente de tudo isso, o povo canta suas *terças menores* cujos “tamanhos” variam em função da magnitude de suas mágoas e tristezas.

Topologia das buzinas – a espacialização

Quase todos os acordes por mim escolhidos, com base nas tabelas, garantiam uma atmosfera em torno da tonalidade de Fá Maior. Tudo, portanto, se ajustava às idéias estéticas iniciais. Desde o começo me atraía o uso predominante da nota *Si bemol* e da nota *Fá* que, segundo a teoria cromofônica, correspondem respectivamente às cores amarelo e violeta.⁴

O amarelo era a “cor das diretas”. O violeta, cor complementar do amarelo, era a cor do sofrimento, da paixão, do hematoma. O Fá Maior era a tonalidade do hino nacional que, desde o início, eu planejava utilizar próximo ao final da obra.

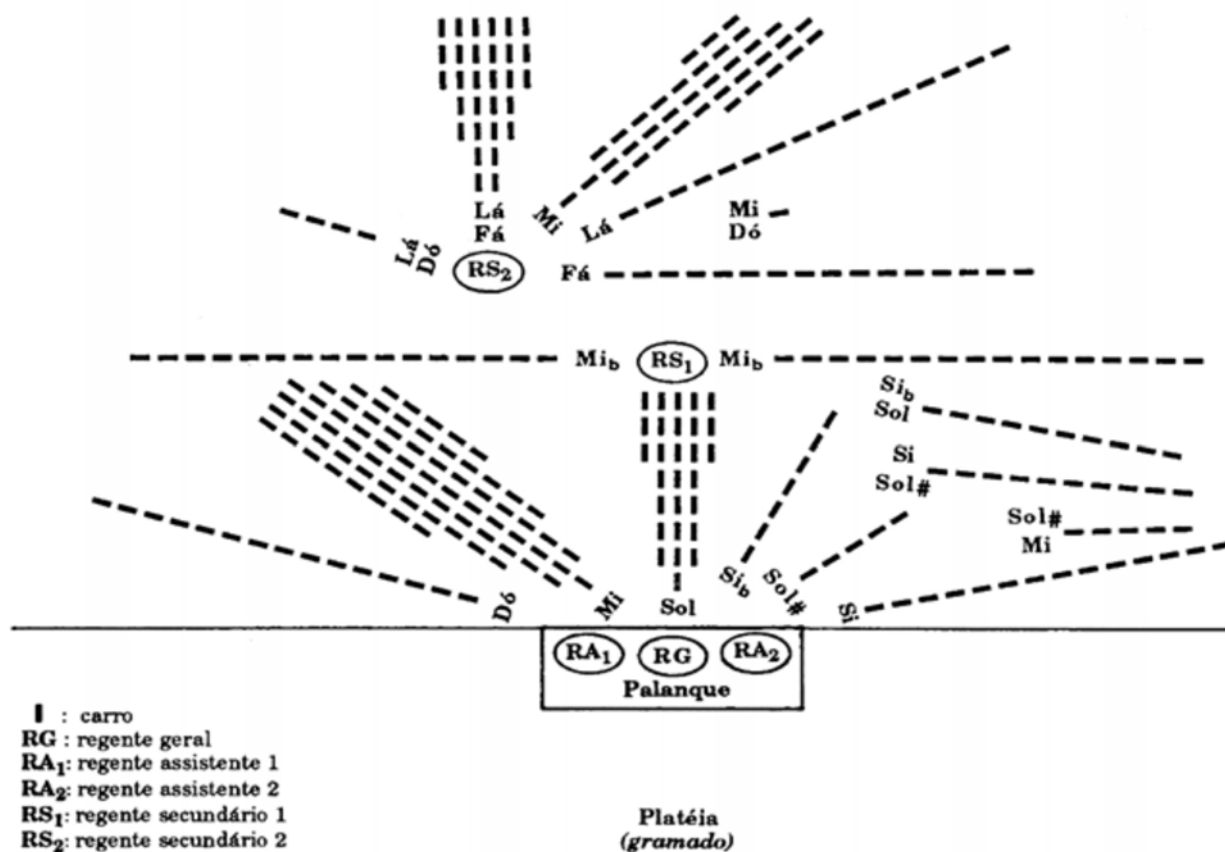
Após estabelecer o material de acordes básicos, o próximo passo no trabalho seria a espacialização das fontes sonoras. As medidas de uma vaga num estacionamento são em torno de 5,4m por 2,5m, o que dá, para cada automóvel, uma área de ocupação de cerca de 13 e meio metros quadrados. Esse fato impunha um sério problema para com o trabalho de organização e regência das buzinas. Um total de 300 automóveis exigiria uma área de mais de 4.000m², tendo em vista que cada naipe de automóveis de mesma nota deveria agrupar-se em fila indiana, cada fila convergindo para o regente. Isso seria necessário para que cada fileira de motoristas pudesse distinguir com facilidade os gestos do regente. Quando o maestro apontasse para uma fileira, seria necessário

⁴ ANTUNES, Jorge: *A Correspondência entre os Sons e as Cores*, Editora Thesaurus, Brasília, 1982, pp. 29-31.

que apenas aquela fileira se sentisse apontada pelo regente. Numa orquestra tradicional, no palco, isso não é problema. O músico que está mais afastado do regente, o timpanista por exemplo, vê o maestro a uma distância de aproximadamente 14m. Mas na orquestra de buzinas, naquele vasto estacionamento, o “músico” mais afastado do regente estaria a cerca de 70m desse. Vi que seria necessário abandonar minha escrivadinha para, numa espécie de trabalho de “locação”, estudar *in loco* o “palco” da sinfonia: o vasto estacionamento entre a Torre de Televisão e o prédio da Funarte.

Após um dia inteiro de trabalho, de trena na mão e estratégias musicais na cabeça, cheguei à conclusão de que um único regente não daria conta do controle da grande orquestra. Desenhei uma configuração topológica ideal: como um mapa. Eu me localizaria, no papel do *regente-geral*, no palanque, ao centro. A cada lado do *regente-geral* se posicionaria um *regente-assistente* que, munido de grandes cartazes com código de cores, daria sinais a dois *regentes-secundários* no meio do estacionamento.

Em meu mapa organizei esquematicamente a configuração topológica das fontes sonoras. O espaço global foi dividido em seções, de modo que cada conjunto de notas formando um grupo acórdico ficava sob o controle de um regente.



Tipologia das buzinas – o ensaio

Na noite do dia 25 de maio de 1984, uma semana antes do comício, haveria condições de ser feita uma prévia do possível sucesso do projeto. Os 303 motoristas foram convocados para um ensaio. Naquela noite seriam colocadas à prova, no grande laboratório da praça pública, diferentes desafios: 1º) a resposta e adesão dos motoristas convocados; 2º) a viabilidade do projeto musical com as buzinas; 3º) a capacidade de organização e articulação da grande equipe formada para organizar os automóveis no estacionamento, equipe que incluía, além dos músicos e estudantes, cerca de 15 militantes dos partidos políticos que organizavam o Comício. 4º) o comportamento da Polícia e do Detran, com relação às condições democráticas de realização do projeto.

Ao entrar, cada motorista era rapidamente entrevistado e checado por membros de nossa equipe, munidos da lista completa das placas dos veículos pesquisados. No vidro da frente de cada carro era colada uma folha de papel com o nome da nota musical da buzina. Os automóveis eram orientados, no trânsito interno do estacionamento, a tomarem suas posições corretas, de acordo com o mapa topológico das notas musicais.

Apesar do controle rigoroso, mais de 30 veículos, não previamente pesquisados, entraram para participar do ensaio. Tratavam-se – era alegado – de “buzinistas” de última hora que queriam participar do evento. Suas buzinas foram classificadas no momento. Durante o ensaio, dois desses novos participantes foram reconhecidos, por militantes políticos experientes, como sendo espiões do SNI.

Verificou-se que, dos 303 veículos cadastrados e convocados, o índice de não comparecimento foi de apenas 40%. Ao ensaio compareceram 141 veículos. As ameaças das autoridades governamentais e policiais, divulgadas pela imprensa, fazia-me prever um índice de não comparecimento de mais de 50%, o que não aconteceu. Aqueles 141 motoristas, com seus veículos, viriam a comparecer em massa, sem nenhuma ausência, no *concerto-comício* do dia 1º de junho de 1984.

A organização dos automóveis em seus devidos lugares tardou duas horas. Conseguíramos apenas três megafones, que corriam de mão em mão entre os membros da equipe. O processo de organização, que passou por momentos vários de humor, atropelo, desespero e pandemônio, conseguiu chegar a termo ao cabo de duas horas.

A empresa contratada para montar o palanque havia começado o trabalho na manhã daquele dia (25 de maio), estando pronto, então, apenas o arcabouço de tubulações metálicas. Só no dia seguinte chegaria o caminhão com as madeiras para a construção dos revestimentos, parapeitos e estrado. Tão logo verificou-se estar arrumada a orquestra

de buzinas, com todos os 173 automóveis em seus postos, o dinâmico e elétrico Benjamin Sicsu, munido de uma lata de tinta branca e de uma brocha, pintou todo o asfalto do estacionamento com faixas delimitando os diversos naipes, escrevendo no chão os nomes das suas respectivas notas. Esse trabalho permitiu que no *concerto-comício* a arrumação dos carros se processasse de modo muito mais racional e rápido.

Como equilibrista, no alto das armações tubulares que formavam o esqueleto do futuro palanque, dei início ao ensaio. O trabalho, além de um simples ensaio, viria a ter também as características de uma bela sessão de criação coletiva ao luar, e de um animado workshop de educação musical.

Com o uso de um megafone, tentei dar as primeiras instruções à orquestra de buzinas. Mas logo verifiquei que os motoristas mais afastados do palanque não conseguiam me ouvir. Como solução, foi imediatamente organizada uma “corrente de megafones”. Abel Eustáquio de Faria, o primeiro Regente-Secundário, localizou-se no meio do estacionamento com um segundo megafone. Ouvia as instruções que eu dava com o primeiro megafone e as passava aos motoristas localizados no meio do estacionamento. Damelis Castilho, segundo Regente-Secundário, munida de um terceiro megafone em seu posto ao final do estacionamento, repetia as instruções para os motoristas do fundo tão logo ouvia o segundo megafone.

Passamos as instruções aos 141 motoristas, introduzindo-os no vocabulário da nova linguagem musical, apresentando, de forma didática, a tipologia sonora usada na obra. Eu havia preparado um minucioso roteiro do ensaio. Esse roteiro previa, para o entendimento e aprendizado de cada tipo sonoro, cinco fases no processo pedagógico: 1º) a explicação teórica do tipo sonoro; 2º) os gestos indicativos de cada tipo sonoro; 3º) os gestos indicando o início, o desenrolar e o fim de cada tipo sonoro; 4º) a execução de cada tipo sonoro, como exemplo, feita pelo Guerrinha na buzina de seu Fusca. O Prof. Guerra Vicente era o *motorista-spalla* da orquestra e estava posicionado com seu fusquinha de buzina em Dó à frente da fileira de carros com essa nota. 5º) a repetição, por todos os naipes, do tipo sonoro exemplificado pelo *motorista-spalla*.

Os tipos sonoros básicos a serem produzidos pelas buzinas eram o som do tipo *linha* e o som do tipo *ponto*. Todos os objetos sonoros foram construídos com esses dois materiais básicos. A textura vertical dos objetos sonoros densos (*acordes* e *massas de pontos*) adquiria um caráter granuloso. Verifiquei, no ensaio, que esse tipo de construção só tinha interesse musical na medida em que ele era adotado para formações acórdicas tradicionais. A construção de massas pontuais com blocos sonoros em *clusters*, e com

grande densidade, resultava na conhecida sonoridade, nada agradável, que estamos acostumados a ouvir nos grandes centros urbanos, na hora do rush, durante engarrafamentos.

Essa e várias outras limitações de ordem técnica e estética tiveram que ser minuciosamente observadas para que a obra resultasse em uma realização musical, e não em um simples “buzinaço”. O fato de não contar com a possibilidade de trabalhar com o parâmetro *intensidade* também foi um importante fator limitativo. Como a buzina de um carro, queiramos ou não, toca sempre *forte*, foi necessário desenvolver técnicas de composição com a exploração de outros parâmetros que compensassem aquela limitação.

Vale aqui lembrar que o “buzinaço” livre, comumente ouvido na hora do rush, equivale, na orquestra sinfônica tradicional, ao conjunto de sons produzidos pelos músicos que preludiam ou afinam seus instrumentos antes de iniciar o concerto.

Na música sinfônica contemporânea –salvo intenção justamente especial e contrária–, o compositor toma sempre o cuidado de não provocar aquele tipo de massa sonora quando induz, na partitura, à improvisação coletiva. Por um consenso universal tácito aquele tipo característico de massa sonora, em que predominam cordas soltas que se afinam em quintas justas, pertence à categoria de sons “*importunos*”. Aquele é o som da “*orquestra que ainda não começou a tocar*”. Na orquestra de buzinas eram vários os objetos sonoros que deviam, pelas mesmas razões semânticas, ser deixados de lado.

Embora toda a estrutura da sinfonia estivesse pronta, algumas daquelas constatações feitas durante o ensaio determinaram modificações imediatas na partitura. As decisões a esse respeito deveriam ser rápidas, tomadas no próprio ensaio, pois não haveria um segundo ensaio antes do “concerto”.

A emoção tomava conta, a cada momento, de todos os “buzinistas”, da pequena assistência e dos membros da equipe. Isso acontecia quando conseguíamos montar, com sucesso, cada pequena estrutura musical. A partir desses achados musicais e das realizações estéticas alcançadas, chegou-se, ao final do ensaio, a um clima psicológico que aproximava fortemente os 141 motoristas.

Havia no ar a sensação de uma força que irmanava todos os participantes, que se sentiam partícipes, cúmplices e companheiros de um expressivo ato musical e político. Ficava ali demonstrado que a buzina, uma fonte sonora aparentemente antimusical, era elevada à categoria de instrumento musical quando o esforço comum unia pessoas que, embora não se conhecendo, possuíam os mesmos sonhos de inovações e mudanças no domínio do estético, do político, do econômico e do social.

O esquema formal da sinfonia

A idéia de escrever uma obra intitulada “Sinfonia” nada tinha a ver com um eventual vínculo à conhecida forma tradicional. Na realidade a idéia tinha unicamente vínculos com a origem etimológica da palavra. A forma tradicional da sinfonia, cristalizada na obra de Haydn, é calcada na estrutura ternária do primeiro movimento da sonata. Mas eu preferia a assimetria livre do século XVII pois que eu me propunha agregar, à polifonia vocal, a pluralidade tímbrica que ia do saxofone ao som eletrônico, passando pela buzina.

O título “Sinfonia”, por outro lado, pretendia bem direcionar o grau de expectativa do público para o qual a obra era destinada. Aproveitando-me do problema semântico de certas terminologias eruditas, constatado nos meios populares, eu queria deixar bem claro que aquela proposta de arte-panfletária seria, acima de tudo, arte. Isto é, o evento musical não seria um banal “show” de música. Seria ele, sim, um complexo corpo musical caracterizado por um bem estruturado discurso sônico e articulado de seções, em que a fácil comunicação se ajustaria às qualidades inerentes à boa obra de arte musical.

Sem preconceitos, queria demonstrar as possibilidades artísticas de um panfleto musical. As vanguardas, no decorrer dos últimos decênios, trataram de derrubar arrojadamente diversos preconceitos: o da forma tradicional, o da harmonia, o da tonalidade, o do timbre, o da repetição e o da redundância. Mas um tabu continuava de pé. Refiro-me ao tabu da arte-panfletária. O meu interesse era o da audácia: escrever uma obra musical de estilo veemente e polêmico. O objetivo maior, portanto, embrenhava-se nas características do *panfleto-musical*, ou da chamada *arte utilitária* no sentido compreendido por Thomas Munro:

A composição utilitária consiste no ordenamento de seus detalhes de tal modo que resulte ser instrumental para algum fim ou uso ativo. Utilidade é a adaptabilidade para algum uso além da pura contemplação, audição, compreensão ou meditação.⁵

Esse *algum uso*, ou *uso ativo*, não era, evidentemente, o da ação revolucionária arma-da. Não pretendia insuflar a massa. Mesmo porque não acredito que a massa brasileira seja tão facilmente “insuflável” e nem acredito em tamanhos poderes para a

⁵ MUNRO, Thomas: *Toward science in aesthetics, selected essays*, The Liberal Arts Press, New York, p. 78.

música. Mas o *outro uso* existia. Seria o uso catártico que traria à tona as frustrações e os anseios da massa popular. Na medida em que esses anseios eram políticos, sociais e econômicos, tudo ali poderia se revestir de cunho histórico-revolucionário, que sempre acrescenta tijolos na construção das inevitáveis mudanças futuras.

A *Sinfonia das Diretas* teria uma duração aproximada de 35 minutos. Para o grande público acostumado a ouvir músicas comerciais cujas durações têm no máximo 5 minutos, todo o processo musical deveria ser estrategicamente muito bem montado.

O mecanismo psicológico da percepção do discurso musical foi exaustivamente estudado, à luz do gestaltismo, por Léonard Meyer. Segundo este, o processo de pensamento desenvolve-se com a alternância de *campos estimulantes* e de *soluções-satisfação*. Um *campo estimulante* apresenta-se ao ouvinte como ambíguo, inacabado, e provoca uma *espera de satisfação*. Essa espera cria um estado de crise que obriga o ouvinte a buscar e encontrar, no discurso musical, um ponto de resolução da ambigüidade. As conclusões de Meyer foram reafirmadas por Umberto Eco ao estudar a psicologia da percepção musical.

Todo retardo na clarificação ou satisfação esperada provoca um movimento afetivo. Quanto mais a solução é inesperada maior é o prazer estético.⁶

Mas essas considerações teóricas, bastante válidas para o público culto acostumado à contemplação e compreensão de estruturas complexas, não serão certamente aplicáveis ao público terceiromundista que tem fome de comida e de voto.

Assim, não querendo correr o risco de abusar e esgotar a paciência da grande massa que iria à praça para assistir a um comício, optei pelo discurso musical de articulações múltiplas, com seções breves. Os *campos estimulantes* haveriam de ser curtos, para que as “resoluções” não tardassem, provocando a “impaciência”, sentimento tão comum no público de comícios. A forma, assim, se aproximaria dos padrões de uma espécie de *Suite sem interrupções* ou de um *Rondó de estribilho cambiante*.

A obra foi realizada com sucesso, tendo marcado mais um passo na revolução que faço desde décadas. A revolução a que me refiro não mudará grupos no poder, nem mudará sua estrutura, porque o que ela pretende é o fim do próprio *poder* e o da *autoridade*. Ela muda mentalidades. Para isso o fuzil, a metralhadora e o canhão de nada servem.

⁶ ECO, Umberto: *L’Oeuvre Ouverte*, Editions du Seuil, Paris, 1965, p. 100.

Nem mesmo o voto serve. Eis escancarada a minha farsa. Infiltei-me no comício que pedia o voto direto, compondo a sinfonia que pedia o voto direto, sem acreditar no voto. Sabia que sem um longo trabalho de educação e de transformação de mentalidades o poder econômico e outros poderes sempre desvirtuam qualquer legitimidade, consciência e eficácia do voto. Para a mudança de mentalidades resta-me, portanto, poucas armas eficazes: a palavra, o som acústico, o som eletrônico, a buzina e a paciência.

O CORPO-SUBJÉTIL E AS MICROPERCEPÇÕES - UM ESPAÇO-TEMPO ELEMENTAR

Prof. Dr. Renato Ferracini
Grupo Lume
Universidade de Campinas/SP

Talvez a arte, mais especificamente o corpo do teatro, da dança e da performance enquanto corpo-subjétil¹, recriem um outro tempo e um outro espaço. Mas o que significa recriar um outro tempo, outro espaço? Seria uma mera metáfora? Obviamente, quando dizemos que o corpo-subjétil cria um outro tempo e um outro espaço não queremos dizer que ele tem a capacidade de diminuir ou acelerar a pulsação temporal no seu relógio de pulso ou que o espaço ao redor desse corpo-subjétil se expanda ou se comprima mecanicamente transgredindo as funções matemáticas espaciais e físicas. A arte, o corpo-subjétil, não age nas leis da física clássica, mas age nas percepções e afetações sensoriais. Mas poderíamos dizer aqui que, se a arte, o corpo-subjétil, age nas percepções e afetações sensoriais, ela ainda estaria conectada ao tempo-espaço clássico, já que as macropercepções, em última instância, são leituras de sensações que “habitam” esse tempo-espaço clássico. Portanto, ao adentrarmos na tentativa de realização de um outro tempo-espaço no corpo-subjétil não discursamos nem no território do tempo-espaço mecânico, nem no território dessas macropercepções sensoriais. Então, sobre qual topografia nos colocamos?

Para falarmos de outro tempo-espaço no corpo-subjétil teremos que falar de micropercepções, microafetações, teremos que falar desse universo microscópico sobre o trabalho do performer. Falemos, então, dessas microvibrações perceptivas e afetivas que recobrem a macro estrutura de uma ação, de um espetáculo, de um corpo-subjétil.

Poderíamos pedir ajuda a Leibniz e às leituras de Deleuze sobre esse grande filósofo para podermos traçar uma linha de pensamento sobre as micro-percepções.

¹ Corpo-subjétil: corpo-em-arte, corpo integrado e vetorial em relação ao corpo com comportamento cotidiano. Nesse sentido, sugiro chamar esse corpo integrado expandido como corpo-em-arte, esse corpo inserido no Estado Cênico de **corpo-subjétil**. Explico: ao ler uma obra de Derrida, chamada *Enlouquecer o Subjétil*, essa imagem “corpo-subjétil” me surgiu de uma maneira extremamente natural. Subjétil seria, segundo Derrida, retomando uma suposta palavra inventada por Artaud, aquilo que está no espaço entre o sujeito, o subjetivo e o objeto, o objetivo. Não nem um nem outro, mas ocupa o espaço “entre”. Outra questão é que essa palavra *subjétil* pode, por semelhança, ser aproximada da palavra *projétil*, o que nos leva à imagem de projeção, para fora, um *projétil* que, lançado para fora, atinge o outro e, como ficará mais claro adiante, também se auto atinge. Essa aproximação pode ser realizada já que “subjétil” é uma palavra intraduzível, pois, como foi supostamente inventada por Artaud, não existe tradução possível em outras línguas. Para maiores detalhes “Café com Queijo: Corpos em Criação” de minha autoria.

Segundo Leibniz as macropercepções são recobertas e formadas por um conjunto quase infinito de micropercepções.

As micropercepções, ou representantes de mundo, são essas pequenas dobras em todos os sentidos, dobras em dobras, sobre dobras, conforme dobras, um quadro de Hantai ou uma alucinação tóxica de Clérambault. São essas pequenas percepções obscuras, confusas, que compõe nossas macropercepções, nossas apercepções conscientes, claras e distintas: uma percepção consciente jamais aconteceria se ela não integrasse um conjunto infinito de pequenas percepções que desequilibram a macropercepção precedente e preparam a seguinte (Deleuze, 1991, p. 147-148)

Ou ainda.

Como uma fome sucederia a uma saciedade, se mil pequenas fomes elementares (de sais, de açúcar, de gordura, etc) não se desencadeassem de acordo com ritmos diversos, desapercibidos? Inversamente, se a saciedade sucede a fome, isso acontece pela satisfação de todas essas pequenas fomes particulares. As pequenas percepções são não apenas a passagem de uma percepção, como são também os componentes de cada percepção (1991, p.148).

Chamemos a atenção para duas questões básicas: as macropercepções objetivas que “habitam” o território do tempo-espaço clássico são modos de um conjunto infinito de micropercepções sensoriais, sensitivas, inconscientes. Ou seja, essas micropercepções são percepções reais mas virtuais em sua existência singular. A atualização desses virtuais somente se dá na percepção geral de seu conjunto, gerando uma macropercepção. Em segundo lugar, esses micropercepções desequilibram as macropercepções. Uma macropercepção, portanto, é sempre uma instabilidade, sempre sujeita a alterações microscópicas, já que é a atualização de um conjunto infinito de micropercepções.

Adentrar nessa zona de micropercepções é, portanto, adentrar em um espaço virtual. Um espaço de infinitos pequenos virtuais perceptivos que desestabilizam as macropercepções, sejam elas temporais e/ou espaciais. É nesse território virtual das micropercepções singulares virtuais que o tempo e o espaço se recriam no corpo-subjétil do performer. É nesse território que o corpo-subjétil pulsa, não de forma cronológica, mas pulsa em um tempo aiônico, o tempo-acontecimento intensivo, o tempo do acontecimento ou do devir. [...] independente dos valores cronológicos ou cronométricos que o tempo toma nos outros modos (Deleuze e Guattari, 1997, p.51). Esse tempo é independente e está em um território outro, não simplesmente de oposição, mas de uma afirmação de diferença, uma afirmação rizomática ao território do corpo cotidiano, cujo tempo pertence a Chronos, e é crivado de estratos, extensividades, molaridades, territórios, identidades e sujeitos. Essa zona de tempo aiônico é uma zona de indeterminação, uma

zona indiscernível no qual pessoas, coisas, sensações, natureza atingem pontos de vizinhança comum, “trocando-se” em suas diferenças. Trocam-se e geram experiências de devires-moleculares e devires-imperceptíveis. Uma zona intensiva. Uma zona na qual um homem e um animal, uma vespa e uma orquídea, não se transformam um no outro, mas existe algo se passa “entre” eles, de um para o outro: uma micro zona de sensações.

Chamo o território que abarca o conjunto de micro e macropercepções em relação de fluxo rizomático na arte da performance de Zona de Turbulência. Uma zona cujo tempo-espaco é realizado por um tempo aiônico de puro acontecimento e um espaco paradoxal de Escher. É nessa Zona de Turbulência que o corpo-subjétil do performer cria o tempo e o espaco clássico através e por sobre e por debaixo das micropercepções. Da mesma forma que as micropartículas subatômicas desestabilizaram os conceitos da física clássica, gerando novos paradigmas científicos e obrigando Heisenberg a introduzir na própria equação da mecânica quântica a possibilidade da incerteza e da instabilidade do universo, as micropercepções do corpo-subjétil nos obriga a tratar algumas questões sob a luz de outros conceitos e paradigmas, mesmo temporais e espaciais, para a arte performática: Zona de Turbulência, tempo virtual aiônico, espaco paradoxal de Escher. Claro que na Zona de Turbulência existem elementos macroscópicos formais nas quais a arte cênica se atualiza. As ações do corpo-subjétil são atualizadas de forma macroscópicas; o espaco cênico é atualizado de forma macroscópica com seus cenários ou mesmo com seu espaco vazio; os figurinos são atualizados macroscopicamente através de tecidos e cores; a luz é macro percebida visualmente em suas ondas. Mas todos esses elementos, mesmo em conjunto e em relação, não bastam para gerar a Zona de Turbulência em sua complexidade. Todos esses elementos macroscópicos são assentados sobre as micropercepções infinitas e instáveis dessas macropercepções. A Zona de Turbulência é gerida muito mais pelo conjunto virtual dessas micropercepções que a todo tempo desestabilizam as macropercepções, do que pelas macropercepções em si mesmas.

Podemos pensar as micropercepções também como microafetações, microautoafetações, microautoopercepções. O conjunto desses elementos “micro”, rebatidos por sobre esse micro rizoma e que desestabiliza as macropercepções da Zona de Turbulência podemos chamar de Espaco-Tempo Elementar. José Gil o chama apenas de Zona (2004, p.134). O corpo-subjétil cria, gera e adentra nesse espaco-tempo elementar que desestabiliza os elementos macroscópicos da Zona de Turbulência, cujo tempo-espaco é a todo tempo “micro-recriado”. Portanto, o corpo-subjétil é, ao mesmo tempo,

ativo (porque cria, gera esse espaço-tempo elementar e portanto o afeta) e passivo (porque entra nessa espaço-tempo elementar criado e deixa-se afetar por ele). Percebe, sente, sofre, é afetado por micropercepções espaços-temporais e, ao mesmo tempo, efetua, atua, atinge, fere com microafetações que se rebatem no rizoma da Zona de Turbulência e são devolvidas, retornadas como microafetações que geram microautoafetações e microautopercepções que, novamente desestabilizam as micropercepções gerando um fluxo relacional em espiral contínua. Complexo micro rizomático *ad infinitum*. Apesar dessa complexidade discursiva, o performador trabalha esses elementos de forma cotidiana em sua práxis diária. O corpo-subjétil pensa dessa forma, em rizoma, em zonas virtuais de micropercepções. O corpo pensa em tempo aiônico e no espaço paradoxal. Ele pensa no espaço-tempo elementar, atualizando esse pensamento nas macroações físicas.

As metáforas utilizadas no dia a dia do trabalho do performador são comuns para dizer dessas micropercepções - espaço-tempo elementar - que desestabiliza a Zona de Turbulência, principalmente quando se trabalha com a preparação e exercícios para atuação: deixar-se impregnar pelo corpo, deixar o corpo falar, ouvir o espaço, ampliar a percepção, ampliar a escuta, escutar e ouvir o outro, perceber o outro, perceber o tempo, sentir o ritmo, etc. São também comuns metáforas utilizadas em relação à recepção para dizer dessa Zona de micro elementos virtuais em relação dinâmica instável: atingir o público por outro canal, procurar uma comunicação mais profunda, buscar uma percepção não consciente, não racional com o público, etc. Como diz José Gil:

Deixar-se “invadir”, “impregnar” pelo corpo significa principalmente entrar na zona das pequenas percepções. A consciência vígil, clara e distinta, a consciência intencional que visa o sentido do mundo e que delimita um campo de luz, deixam de ser pregnantes em proveito das pequenas percepções e do seu movimento crepuscular (2004, 130).

Atingir essa Zona de Turbulência, no que se refere ao espaço-tempo elementar, cujo tempo-espaço tornam-se virtuais aiônicos e paradoxais de Escher, talvez seja o objetivo intuitivo de todo performador, traduzidas nas metáforas de trabalho acima.

Na práxis de trabalho, esse tempo-espaço elementar pode, de certa forma, ser trabalho na musculatura sutil do corpo. Steve Paxton, criador do Contato Improvisação, em seu exercício de base, pede aos seus alunos que permaneçam em pé mas com a musculatura totalmente relaxada. Quando os dançarinos estão totalmente relaxados, ele pergunta: se estão relaxados, porque não caem no chão? Eles descobrem, então, o que

Paxton chama de *Small Dance* (pequena dança). A dança da musculatura sutil que mantém o corpo em pé mesmo em estado de relaxamento. Klauss Vianna chama essa “pequena dança” de musculatura anti-gravitacional. *A pequena dança é o movimento efetuado no próprio ato de estar em pé: não é um movimento conscientemente dirigido, mas pode ser conscientemente observado (Paxton apud Gil, 2004, p. 109).*

É nessa musculatura sutil que o equilíbrio precário estudado pela antropologia teatral age. Quando Decroux desloca levemente o eixo de peso para frente dessa *small dance* ou dessa musculatura gravitacional ele “força” um trabalho maior dessa musculatura sutil para manter o corpo em pé, expandido a energia necessária para tal função e realizando uma certa “expansão da presença”, já que existe uma expansão da energia utilizada para manter o corpo em pé. Decroux chama esse estado de “equilíbrio de luxo”. O mesmo ocorre com a balé clássico ou com as técnicas codificadas orientais (No, Kabuki, Kathakali, etc). Todas elas buscam, na posição base, deslocar levemente a musculatura gravitacional – cada qual a sua maneira - realizando uma “força” extra da musculatura sutil para manter o corpo em pé. No fundo e na base, todas trabalham a partir da *small dance* e da musculatura sutil de sustentação do corpo.

Podemos dizer, então, que, senão todas, a grande maioria das técnicas codificadas de encenação trabalham a partir de uma sutileza das percepções a partir de um deslocamento da consciência do corpo para essas pequenas musculaturas. Isso, de certa forma, lança o corpo no espaço-tempo elementar. Força, portanto, a consciência a literalmente, tomar corpo, transformando uma possível consciência do corpo em “corpo da consciência”.

{...} a consciência torna-se “consciência do corpo”, os seus movimentos, enquanto movimentos de consciência adquirem as características dos movimentos corporais. Em suma, o corpo preenche a consciência com sua plasticidade e continuidade próprias. Forma-se assim, uma espécie de “corpo da consciência”: a imanência da consciência ao corpo emerge à superfície da consciência e constitui doravante o seu elemento essencial (Gil, 2004, p.108).

O corpo da consciência está focado em suas próprias micropercepções e microarticulações. O foco da consciência deixa de ser exterior, colocado em um objeto externo e passa a ser autogeradora corpórea; a consciência transborda para o corpo e o corpo plastifica a consciência, ambos um só mergulhados no espaço de Escher. O corpo da consciência é, literalmente, o corpo integrado que pensa, que gera pensamento. E esse pensamento tem sua gênese no deslocamento cuidadoso do equilíbrio de luxo de

Decroux, das micros musculaturas da pequena dança de Paxton, nas micropercepções da musculatura gravitacional de Klauss Vianna. O corpo que pensa, e portanto cria, é microscópico. O corpo-subjétil é virtualmente invisível a olho nu e é nesse invisível que a arte da performance mergulha no espaço-tempo elementar.

O recente projeto, que chamo de CORPO COMO FRONTEIRA, no LUME, é exatamente a busca prática desse corpo da consciência. Esse projeto tem como foco e questão básica o corpo em uma liminaridade teatro, dança, performance. Qual é o corpo da dança, que é igual ou parecido com o corpo do teatro, que é igual ou parecido com o corpo da performance? Não cabe aqui descrever detalhadamente os trabalhos e exercícios realizados para tal fim, mas cabe ressaltar que todos os exercícios e trabalhos confluem para a busca de uma sutilização do corpo. Uma busca de transbordar o corpo como “corpo da consciência”. Todos os trabalhos realizados de forma prática em sala, depois de um tempo expandidos são, em um primeiro momento, experienciados nessas macrorrelações perceptivas corpóreas. Claro que nessas macropercepções e macroatuações realizadas no tempo-espaço clássico as micropercepções virtuais já estão desde sempre pressionando essa experiência. Não custa lembrar, novamente, que as macropercepções, em realidade, são atualizadas a partir de uma nuvem de virtuais microperceptivos.

Em um segundo momento do trabalho o CORPO COMO FRONTEIRA, essas macroarticulações corpóreas espaços-temporais vão sendo “embutidas” na musculatura, ou seja, os trabalhos realizados no tempo-espaço clássicos com seu ritmo macroscópico singular, sua espacialidade macroscópica singular, seu tempo cronológico singular são diminuídos no próprio tempo tempo-espaço clássico até ficarem “escondidos no corpo”. O performer, então, continua sua dança pessoal singularizada, agora interiorizada, colocada na musculatura sutil, gerando ações invisíveis. Ação na inação. Dessa forma ele é lançado e forçado a experienciar esse mundo das micropercepções, esse mundo da sutileza, esse mundo da virtualidade sugerida pelas microatuações e pelas micromusculaturas. Ele é compelido a adentrar na Zona de Turbulência e de torná-la instável através do espaço-tempo elementar. Sua consciência é convidada a experienciar as micropercepções de sua musculatura sutil e, de certa forma, ser transbordada para o corpo tornando-o pensamento muscular. Ao mesmo tempo, o corpo plastifica e corporifica a consciência tornando-a material. Em um estado de micropercepção – espaço-tempo elementar - o corpo se torna evanescente como a consciência e a consciência material

como o corpo, ambos em um estado único e relacional de Escher. O próprio tempo se materializa no corpo - e por isso torna-se não cronológico. O tempo aiônico é absolutamente corporal, mas sempre um corporal virtualizado no próprio tempo aiônico. Por isso o tempo aiônico é experiência, é devir, pois pode ser vivenciado no corpo-subjétil. Enquanto isso, o espaço ao redor do corpo torna-se sua expansão. O espaço torna-se espaço do corpo. É por isso que o corpo mergulhado nesse tempo-espaço elementar, quando em relação com outro corpo-subjétil, pode perceber seu deslocamento no espaço, pode antecipar seus movimentos e suas ações. O corpo mergulha em um fluxo espaço-tempo virtual no qual corpo, espaço e tempo pensam conjuntamente no mesmo espaço de Escher, na mesma Zona de Turbulência. E como pensamento pode deslocar-se, atravessar, turbilhonar, dobrar o passado e o futuro no acontecimento do aqui-agora. É nesse momento que o corpo torna-se fronteira. É no espaço-tempo elementar que a liminaridade teatro, dança e performance estão virtualizados na mesma zona de turbulência. São as micropercepções que transbordam e expandem as bordas. No corpo-subjétil a borda mais expandida é, portanto, a linha mais próxima, mais sutil, mais delicada de uma dança da musculatura mais interna.

Referências:

DELEUZE, Gilles. *A Dobra. Leibniz e o Barroco*. Campinas, SP : Papyrus, 1991.

DELEUZE, Gilles e GUATARRI, Félix. *Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia Volume 4*. São Paulo : Editora 34, 1997.

DERRIDA, JACQUES e BERGSTEIN, LENA. *Enlouquecer o Subjétil*. Tradução. Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

GIL, José. *Movimento Total. O Corpo e a dança*. São Paulo: Iluminuras, 2004.

FERRACINI, Renato. *Café com Queijo: Corpos em Criação*. São Paulo: Hucitec, 2006.

COMUNICAÇÃO E ARTE NA CIDADE: REFLEXÕES SOBRE DANÇA CONTEMPORÂNEA NO RIO DE JANEIRO DOS ANOS 90

Profª Drª. Denise da Costa Oliveira Siqueira ¹
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo: Dança contemporânea é manifestação cultural marcada por intercâmbios com outras artes, a mídia e a ciência, pela pluralidade de formatos e conteúdos simbólicos e ainda pela relação com a vida urbana. A cidade é o espaço onde essa dança se constrói e expressa suas inquietações. Embora tardiamente, o Rio de Janeiro viveu nos anos de 1990 o que os cadernos culturais chamaram de “boom” da dança contemporânea, quando artistas-coreógrafos ganharam espaço apresentando idéias por meio da dança, construindo corpos, utilizando o movimento para construir significados. O trabalho de artistas como D. Colker, L. Rodrigues e J. Saldanha possibilita reflexões no campo da comunicação, reforçando a importância e pertinência da relação preciosa e convergente entre arte e comunicação. Partindo do trabalho desses artistas, este texto tem como objetivo fazer uma reflexão sobre o espetáculo de dança e suas possibilidades de comunicação no espaço urbano considerando a construção cultural dos corpos elemento fundamental nesse processo.

Palavras-Chave: Corpo. Dança contemporânea. Comunicação. Cidade.

1. Introdução

“O homem não termina com os limites de seu corpo ou a área que compreende sua atividade imediata. O âmbito da pessoa é antes constituído pela soma de efeitos que emana dela temporal e espacialmente. Da mesma maneira, uma cidade consiste em seus efeitos totais, que se estendem para além de seus limites imediatos.”

(SIMMEL, 1973, p.21)

¹ Professora do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Ciências da Comunicação pela ECA/USP. Mestre em Ciência da Informação (IBICT/ECO/UFRJ). Graduada em Comunicação Social pela UERJ. Autora de *Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena* (Campinas: Autores Associados, 2006). Escreveu sobre dança para o caderno cultural da *Tribuna da Imprensa*, no Rio de Janeiro, durante nove anos.

Pensar a dança contemporânea implica tematizar sobre múltiplos movimentos que operam no espaço urbano: dança contemporânea e cidade se entrelaçam e cada uma oferece imagens capazes de fazer operar o pensamento sobre a outra. Na cidade, na multiplicidade de movimentos corporais, estéticos, culturais artistas-coreógrafos encontram material para seu trabalho: temáticas, questões, recursos, espaços cênicos, escolas formadoras de novos intérpretes e criadores, coletivos de artistas que podem promover discussões e trabalhos e o público.

Nesse *carrefour* de pessoas e idéias, grupos de artistas se reúnem em interessantes experiências coletivas, experiências em espaços públicos, em redes que se prolongam para além das cidades e reforçam a idéia de que a arte pode ser subjetiva/individual, mas também coletiva/social.

Ligada à vida cotidiana urbana, influenciada e influenciadora da mídia, presente nos diversos meios de comunicação, a dança contemporânea é manifestação cênica de limites pouco definidos e uma pluralidade de formatos que transmitem conteúdos simbólicos variados. Assim como a cidade ou o homem que vive na metrópole para Simmel (1973), a dança contemporânea estende-se para além do palco: começa fora dele e se prolonga pelo espaço urbano e pela mídia que a reflete e na qual se reflete. Também estende-se no tempo, já que nela estão presentes elementos de tradição, a dança clássica ou a folclórica. Assim, em um espetáculo de dança contemporânea, os corpos que se movimentam em cena comunicam-se, apresentam marcas das inúmeras linguagens culturais, das mídias a que foram expostos, revelam conexão com o ambiente urbano no qual se formaram e estabelecem relações sociais entre si, com a platéia, com coreógrafos, técnicos e mediadores simbólicos – críticos e jornalistas.

Partindo deste ponto, tem-se como objetivo fazer aqui uma reflexão sobre o espetáculo de dança e sua comunicação no espaço urbano considerando a construção cultural, individual e coletiva dos corpos da cena. A questão que direciona a reflexão é: em que medida se dá a relação, convergência da cidade com a dança contemporânea?

Toma-se como objeto de estudo a dança contemporânea criada na cidade do Rio de Janeiro nos anos de 1990 a partir da obra de cinco coreógrafos: Deborah Colker, Marcia Milhazes, João Saldanha, Lia Rodrigues e Paulo Caldas. Esse tema foi inicialmente tratado na pesquisa que gerou a tese de doutorado e o livro *Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena* (SIQUEIRA, 2006). O presente ensaio discute alguns

pontos lá apresentados, mantém seu foco na questão da arte na cidade e apresenta questões que são levantadas na atual pesquisa sobre o corpo na arte e o corpo na mídia.

2 Dança, fenômeno de comunicação – o *constructo* da pesquisa

Sede da primeira escola de dança do país (fundada pela bailarina russa Maria Olenewa, na década de 1920) e da primeira companhia (o Corpo de Baile do Theatro Municipal, da década de 1930), o Rio de Janeiro construiu uma “tradição” em balé. Além de palco, tornou-se escola para bailarinos. Mas se nos palcos e escolas da cidade o balé foi vocabulário que prevaleceu, outros espaços foram ocupados por diferentes modos de dança construídos coletivamente, sem autores específicos: samba, *funk*, *hip-hop*. Nesse universo de múltiplas danças, a cidade passou por um momento de efervescência nos anos de 1990: novos grupos surgiram, parcerias se consolidaram, coreógrafos despontaram, cadernos culturais abriram espaço para matérias divulgadoras e principalmente, subvenções públicas e privadas impulsionaram e ajudaram a manter o trabalho de grupos e artistas.

Colker, Milhazes, Saldanha, Rodrigues e Caldas foram alguns dos bailarinos/coreógrafos de diferentes orientações – e aqui podemos perceber como a distinção cultural finca suas raízes na cena da dança contemporânea - que ganharam espaço na década passada a partir desses apoios. Artistas urbanos, parecem ter a cidade - com todas as suas contradições - como fonte de inspiração, contraponto ou contexto para a criação de suas peças.

De fronteiras (pós-modernas) esmaecidas e fluidas, a dança cênica contemporânea, profissional, realizada sob formato de espetáculo, engloba trabalhos das mais distintas características: executados em silêncio ou acompanhados de falas, de ritmo lento ou acelerado, quase sem movimentos, com ou sem emprego de imagens, recursos digitais e variadas mídias, revelando um universo cultural plural e complexo que reflete diferentes correntes e técnicas. Os coreógrafos estudados, no entanto, têm um aspecto em comum: a pesquisa de movimento, a busca por um vocabulário de movimentos e de técnicas que possibilitem a construção do corpo para dançar suas criações e, assim, dar voz a estéticas e significados vinculados a uma concepção de mundo ou a um *ethos* específico.

É importante frisar que na pós-modernidade, aqui entendida como Jameson (1993) e Hall (1999) a explicam, a arte – e nela incluída nosso objeto de pesquisa, a dança – não precisa significar nem dizer alguma coisa. Pode fazê-lo, mas isso não é exigido do artista. Isso não quer dizer que o trabalho coreográfico não signifique ou diga. Ao público, à

assistência e, por vezes, à imprensa caberá achar se ou o que significa ou diz. Assim, um espetáculo se constitui em uma relação de comunicação extremamente aberta.

Espectáculos, então, conjugam arte e reflexão sobre o corpo respondendo a aspirações coletivas, sociais, culturais e estéticas. Podem ser entendidos como fatos sociais totais - noção construída por Marcel Mauss (1974b) e que considera a sociedade uma totalidade que, se fragmentada para efeito de análise, deve ser recomposta posteriormente. O estudo do espetáculo de dança como reflexo da organização e divisão social, espacial e territorial de uma dada cidade pode demonstrar como esse espaço urbano, ou parte dele, se estrutura e como seus valores, hierarquias e posições de gênero são ocupados.

O espetáculo de dança ou a dança cênica constitui-se em um dos modos de manifestação da dança e distingue-se das manifestações expressivas espontâneas por seu caráter de organização que evidencia o aprendizado, a transmissão de técnicas e a adoção de tecnologias. Ocorre em um espaço específico, o palco, que é um recorte do mundo: o palco direciona o olhar ao mesmo tempo que promove um “desligamento” da realidade – desligamento ao qual críticos como Bertold Brecht se opuseram, buscando criar um teatro (épico) que conscientizasse social e politicamente por meio do distanciamento.

Em um evento de dança cênica os atores sociais envolvidos não se restringem a intérpretes, criadores e técnicos – que compõem uma rede cooperativa como apontou BECKER (1977) – mas os espectadores também são fundamentais e constroem o significado de modo pessoal e diferenciado, estabelecendo uma rede de informações, um evento de comunicação. Não raro, os significados se afastam radicalmente da intenção do coreógrafo/criador da obra. Desse modo, a venda de libretos e programas com informações sobre a peça a ser montada em um evento de comunicação construído com movimentos corporais aponta para a complementaridade entre dois modos de dizer, duas dimensões da cultura: não-verbal e verbal.

De acordo com o antropólogo Edmund Leach, a dimensão não-verbal da cultura - indumentária, arquitetura, gastronomia, música, dança, gestualidade – é uma parte do sistema comunicação e se organiza em conjuntos padronizados. “Estes conjuntos congregam a informação codificada de modo análogo ao dos sons, palavras e frases de uma língua. Assim sendo, suponho que tanto sentido tem falar das regras gramaticais que ditam o uso do vestuário, como das regras gramaticais que determinam as verbalizações. (LEACH, 1992, p.21)

Comunicação verbal e não-verbal não devem ser dissociadas, pois se complementam e estão relacionadas como aspectos de uma mesma natureza cultural. Nesse sentido, pode-se recorrer à metáfora de Weil e Tompakow (1983), de que “o corpo fala”, e se fala, se comunica, transmitindo enunciados que ganham sentido associados ou não a enunciados verbais. Academicamente, os estudos no campo “não-verbal” tomaram impulso com trabalhos dos membros da chamada Escola de Palo Alto, na Califórnia, entre eles Ray Birdwhistell e Edward Hall. Para os autores, a comunicação seria “um processo social permanente integrante de múltiplos modos de comportamento: a palavra, o gesto, o olhar, a mímica, o espaço interindividual”. (WINKIN, 1981, p.24)

Dança, códigos e linguagens

O uso de formas não-verbais de comunicação implica o domínio de um ou vários códigos culturais - um conjunto de regras, um repertório cultural - entre os que partilham a troca/fluxo de mensagens. Códigos e mensagens são construídos no âmbito de um contexto social e cultural e refletem mais elementos do que aparentemente se apreende em uma primeira leitura. Pensar a dança, por exemplo, como um código pode ser importante para entender o que é transmitido, expressado, enfim, comunicado em cena. A dança cênica, em especial, por seu caráter organizado, estabelece-se como código não-verbal que por meio de movimentos, gestos e recursos como figurino, cenário e iluminação transmite mensagens ao espectador, sem necessariamente fazer uso de palavras. O próprio ritual de ir ao teatro, sentar-se no escuro, obedecer a intervalos e a campainhas que avisam que o espetáculo vai começar, aplaudir ou vaiar implica o conhecimento de uma série de regras, ou por assim dizer, de um código.

No entanto, o conhecimento e o domínio do código por si só não garantem a qualidade de um trabalho artístico nem que a mensagem será comunicada ou compartilhada. A criatividade, inovação e contextualização no tratamento de tal código são fundamentais para o resultado estético. Nesse sentido, a transgressão do código ou até a utilização do ruído podem ser entendidas como recurso artístico, especialmente em se tratando de formas de arte contemporânea. Em arte, uma “falha de comunicação” pode significar comunicação também, transcendendo o aparente “erro”: pode ser intenção do artista inviabilizar ou dificultar o entendimento para provocar a platéia, para fazer o público refletir ou sair de sua posição de assistência para uma posição mais participativa.

A transgressão afirma o papel da arte como núcleos de resistência e de questionamento. Como escreveu Caiafa, a partir do conceito de Deleuze, “são as

‘máquinas estéticas’ que, em seu trabalho criador com a expressão, podem abrir brechas nas subjetividades padronizadas (que só desenvolvem aquilo que serve à axiomática capitalista), fazendo brotar singularidades” (2000, p.66).

Diferentemente de uma linguagem como a da publicidade ou as linguagens da grande mídia, o trabalho artístico não precisa se fazer compreender totalmente – pode ser ambíguo, passível de variadas interpretações, inacabado como um *work in progress*. Nesse caso, paradoxalmente, a não-comunicação é também comunicação. De todo modo, comunicação será uma palavra em jogo.

Entre coreógrafos, bailarinos, historiadores e teóricos, a dança é recorrentemente tratada como linguagem. E como já apontava Saussure, “a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro” (1995, p.16). A dança pode ser considerada linguagem na medida em que expressa ou revela valores coletivos e elementos subjetivos, reconstruindo-se constantemente.

Em suas reflexões acerca do universo do movimento corporal, o professor e coreógrafo Rudolf von Laban, expoente da *Ausdrucksanz* ou dança de expressão, fez analogia entre a dança e a linguagem. Segundo ele, “a dança como composição de movimento pode ser comparada à linguagem oral. Assim como as palavras são formadas por letras, os movimentos são formados por elementos; assim como as orações são compostas de palavras, as frases da dança são compostas de movimento” (1990, p.31). Laban liberou a dança da música: o ritmo que conduziria o movimento seria interno e não externo. Seu entendimento era o de que a dança deveria ser inclusiva: todos podem dançar, independentemente de sua condição física. No Brasil, seu método foi aplicado, entre outros e outras, pela húngara Maria Duschenes, desde os anos de 1940. Duschenes formou bailarinos, atores e psicólogos que tinham como interesse as possibilidades da dança como linguagem, como terapia.

Como linguagem, a dança se renova constantemente adotando elementos do teatro, do cinema, da televisão, da literatura, buscando técnicas distintas de movimentação e adotando novas tecnologias no processo de criação, de pesquisa e/ou no espetáculo. A coreógrafa alemã Pina Bausch, do Wuppertal Tanztheater, é uma das destacadas criadoras em que essa interdisciplinaridade se dá em direção ao teatro. Para o coreógrafo brasileiro Paulo Caldas, se aproxima também do cinema e de seus planos. Para outros, do vídeo, do computador e de seus recursos multimídia.

A dança é uma arte simbólica, geradora/doadora/portadora de significações que vão além do valor estético do espetáculo. Pode fazer parte de ritual religioso - como em

suas origens, nas celebrações aos deuses. É lúdica, para quem assiste aos espetáculos de dança cênica ou de rua e hedonista para quem participa de celebrações coletivas como *shows* ou festas *rave*, ou é elemento de sedução e desejo que faz parte da corte e da conquista. A dança é, sobretudo, um fazer técnico do ponto de vista de quem passou por um processo de formação específico e ainda para quem a emprega com fins profissionais ou objetivos determinados. Esses objetivos da dança não são estanques, se fundem em danças que podem ser técnicas e lúdicas ou religiosas e técnicas, por exemplo.

Como todo elemento cultural, a dança cênica traz marcas de sua época: o balé clássico foi representante do romantismo no século XIX; a dança moderna, no início do século XX, buscou expressar questões de um mundo que se industrializava; a dança expressionista alemã (*Ausdruckstanz*) refletiu o horror diante da guerra. A dança contemporânea, por sua vez, reflete dúvidas, questões, problemas de um início de século em que as mudanças culturais, econômicas, políticas e tecnológicas acontecem aceleradamente, enquanto as transformações sociais e educacionais não acompanham esse ritmo. Parafraseando Diana Domingues (1997), ao empregar tecnologia em cena, a arte a humaniza.

Mais do que simplesmente o conjunto das danças realizadas no tempo atual, no momento presente, dança contemporânea é um conceito ainda difuso, muito discutido, mas que engloba danças cênicas geralmente comprometidas com um projeto corporal e um projeto intelectual.

Em dança contemporânea, se o público é livre para interpretar a obra, para entender a expressão dos diferentes coreógrafos, o intérprete precisa adequar-se física e intelectualmente ao projeto do criador. Isso implica um treinamento físico paralelo à compreensão e aceitação de um determinado projeto estético. Nesse sentido, dançar significa tornar o corpo instrumento de demonstração de idéias e conceitos. Assim, pode-se citar Lachaud quando escreve que “le corps dansant est ainsi profondément ambivalent. Il se décompose et se recompose (éphémèrement), dans une succession de mouvements improptus, ‘à la limite’ des limites » (1994, p.48).

Tendo repetido um conjunto de exercícios e movimentos, o corpo treinado pode ser considerado um “corpo docilizado”: o conceito de Foucault (1989) de corpo dócil pode ser empregado ao que as artes corporais exigem de seus praticantes. Bailarinos de dança contemporânea, no entanto, podem ser simultaneamente intérpretes e pesquisadores do movimento e não apenas submeter-se ao coreógrafo. Essa prática

reforça a tese de Graziela Rodrigues (1997) - sintetizada no livro *Bailarino, pesquisador, intérprete: processo de formação* - que aponta a necessidade de estimular a conjugação da criação com a atuação. Tal possibilidade é interessante por quebrar o esquema de perda de autonomia do bailarino sobre seu próprio corpo: ao participar da criação/experimentação, está, de algum modo, deixando de lado a postura daquele que apenas executa o que é exigido.

A atuação do intérprete como pesquisador, consciente de seu corpo, já era estimulada desde a dança moderna e expressionista. Isadora Duncan, Martha Graham, Mary Wigman e Rudolf von Laban foram alguns dos que praticaram, difundiram e ensinaram a pensar/dançar desse modo. Nesse sentido, a dança contemporânea herdou elementos de movimentos e propostas estéticas anteriores: a fragmentação, a colagem, a mistura de técnicas, o esmaecimento das fronteiras que a compõem derivam também das múltiplas heranças.

3 Corpo, técnicas e cidade

A história do pensamento mostra que durante séculos corpo e alma foram tomados separadamente no Ocidente; a razão ocupou primeiro plano enquanto sensações e percepções foram postas em segundo lugar. O corpo – que já foi visto apenas como suporte – parece, agora, tender a ser entendido como conjunto que reúne pensamento e percepção, carne e abstrações, sem que esses elementos sejam dicotômicos entre si mas, entendidos em um contexto cultural.

Suporte de identidades e matriz de significados, o corpo é portador de signos - não há corpo neutro, pois cada um é modelado a partir de valores culturais e estéticos. O corpo é, então, um rico fórum para debate, uma vez que diferentes grupos sociais e sociedades pensam-no de modos distintos.

Com preocupações teóricas distintas daquelas de Foucault, o sociólogo Marcel Mauss estudou o corpo a partir de suas “técnicas corporais”, modos de se “usar” esse “primeiro instrumento técnico” que variam de cultura para cultura. Para Mauss (1974a), além das características biológicas, os elementos culturais são fundamentais para o entendimento do corpo. Cada grupo social emprega técnicas corporais específicas para se alimentar, descansar, se mover e, por extensão, para dançar.

Em seu texto referência sobre corpo, *As técnicas corporais*, o autor classificou de técnicas corporais “as maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos” (MAUSS, 1974a, p. 211). Nesse sentido, as

atitudes corporais não deveriam ser compreendidas como atos individuais, mas, como representações (idéias, objetivos que guiam a prática) da sociedade. O corpo seria, portanto, um fato social, passível de ser lido de diferentes modos, de acordo com o grupo social e a cultura a qual pertença.

A expressão técnica corporal ratifica a importância do aprendizado cultural nos comportamentos humanos, em detrimento de uma compreensão que os tomava apenas como programados geneticamente. Assim, nada nessas técnicas seria puramente biológico, uma vez que até mesmo a esfera biológica no homem é suscetível de ser orientada e formatada culturalmente.

Em outra abordagem, o filósofo Maurice de Merleau-Ponty dedicou parte de sua obra a reflexões sobre o corpo, o que permite construir pontes em relação à dança. Ao estudar o corpo a partir da percepção, Merleau-Ponty considerou seu próprio corpo como seu ponto de vista sobre o mundo (1971, p.83). Assim, explicou que toma consciência de seu corpo através do mundo e tem consciência do mundo devido a seu corpo (1971, p.95). A forma como se percebe o mundo e seus fenômenos está vinculada à cultura e à sociedade. A percepção nunca poderia ser “neutra”, imparcial ou pura. Ela sofre influências, contágios culturais e sociais.

Para Merleau-Ponty, o corpo é forma de expressão, pleno de intencionalidade e poder de significação. Cada movimento, cada gesto produzido é também pleno de sentidos, portanto, “o sentido dos gestos não é dado mas compreendido, quer dizer, retomado por um ato do espectador” (1971, p.195). Dessa forma, “o sentido do gesto não está contido no gesto como fenômeno físico ou fisiológico” assim como “o sentido da palavra não está contido na palavra como som” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 204). Assim, por extensão, o intérprete, em um dado espetáculo, transmite algum sentido através de seus movimentos e o espectador, ora na função de receptor, o entende de determinada forma, segundo seu repertório cultural de informações. Desse modo, “o gesto está diante de mim como uma pergunta, ele me indica alguns pontos sensíveis do mundo, ele me convida a encontrá-lo lá. A comunicação se completa quando minha conduta encontra neste caminho seu próprio caminho. Há confirmação do outro por mim e de mim pelo outro” (Op. Cit., p.195).

A diversidade que marca a abordagem teórica do corpo como objeto de estudo se repete na cena contemporânea. Se a formatação dos corpos através de exercícios, do trabalho e da escola foi buscada na Modernidade, a diversidade de corpos – portanto, de

correntes culturais e sociais - é uma das características pós-modernas que aparece e parece ser valorizada em companhias do Rio de Janeiro, nos anos de 1990, refletindo o que acontece em conjuntos de outros estados e países.

Enquanto a dança contemporânea busca a diversidade, por vezes, a desconstrução estética, a dança acadêmica ou balé tenta minimizar as diferenças corporais através de um método rígido. Assim, um dos diferenciais entre companhias de dança contemporânea e conjuntos de dança clássica é a vontade de fixar novas regras que marca a dança contemporânea em detrimento dos parâmetros já estabelecidos da clássica. No plano físico, o corpo exigido no balé clássico é formal, voltado para a verticalidade e obedece a regras fixadas heteronomicamente, por terceiros - ou seja, reproduz um conjunto de passos. O corpo, na dança contemporânea, é dotado de maior autonomia e parece visar a estabelecer diálogo e comunicação através de uma linguagem, às vezes, mais próxima do cotidiano. Isso não significa que o entendimento de uma ou de outra modalidade de dança seja mais fácil – uma avaliação desse tipo seria juízo de valor – mas que uma parece ainda estar em construção, “obra aberta”, ao passo que outra parece pronta, fechada. Contudo, sendo obra aberta, a dança contemporânea pode até recorrer ao balé como técnica para aperfeiçoamento físico de seus intérpretes ou selecionar dele elementos para uso em cena.

No universo da dança cênica ocidental, as cidades se tornaram ponto de encontro, divulgação e surgimento de movimentos. O balé despontou e cresceu a partir do século XVIII, nas cortes européias - especialmente a francesa, que desde Louis XIV, o *Roi-Soleil*, admirava, praticava e assistia aos espetáculos.

Paris, no início do século XX, foi palco dos espetáculos de Isadora Duncan, assim como os de Bronislawa Nijinska e seu irmão Vaslav Nijinsky para os *Ballets Russes*. A companhia de origem russa, dirigida pelo empresário Sergei Diaghlev, inovou ao apresentar cenografia, música e coreografia que rompiam com o modelo romântico. Nijinsky criou peças em que os intérpretes dançavam com os pés *en dedans* (para dentro) ao invés de *en dehors* (para fora) como mandava o balé clássico; em que os punhos e braços dobrados iam contra a busca de verticalidade e em que o chão passava a ser explorado como mais um plano cênico. Era a dança moderna que começava a ocupar espaço cênico e a desconstruir a estética do balé clássico.

Wigman, em Dresden, na Alemanha, no período entre as guerras mundiais, explorou a expressividade na dança, utilizando movimentos que seriam executados por corpos outros que não os do balé clássico. Coerente com a corrente expressionista das artes

plásticas, sua dança revelava dor, morte, indignação, saudade. O chão era muito procurado nos movimentos que buscavam se distanciar de uma estética romântica “burguesa”. A força em cena estava concentrada na expressividade mais do que na técnica “perfeita”.

Nova York foi a cidade em que, nos anos de 1960, despontou a dança pós-moderna, nascida de reuniões de bailarinos e coreógrafos no ginásio da Judson Memorial Church, como uma busca da descoberta de todo tipo de corporeidade possível. Ao contrário da dança moderna, que negava o balé clássico, aproveitava-se das mais diversas técnicas de movimentação corporal, incluindo o balé. O significado já estaria intrínseco ao próprio movimento, como nos trabalhos de Merce Cunningham: uma dança sem narrativa, sem momento principal, não-linear, independente de música.

Nos anos de 1980 foi novamente a vez da dança francesa atrair a atenção: a *nouvelle danse* aliava dança, teatro, literatura nas obras de artistas como Maguy Marin, fazendo um paralelo com a dança-teatro alemã desenvolvida por Pina Bausch e outros.

No Rio de Janeiro – cidade de história recente no que diz respeito à produção de dança cênica de caráter contemporâneo – a coreógrafa Deborah Colker é uma das artistas que busca na cidade referencial para suas peças. O figurino, o gestual, a movimentação, até mesmo os corpos de seus intérpretes refletem o imaginário sobre o Rio de Janeiro. A velocidade acelerada de seus espetáculos remete a uma movimentação urbana. A fragmentação, característica pós-moderna presente em seus trabalhos, também pode ser entendida como qualidade das metrópoles. A adoção de momentos de *hip-hop*, de *rap* em trechos dos espetáculos fala diretamente de movimentos estéticos urbanos. *Mix*, espetáculo de 1996 que reúne trechos de suas primeiras peças, *Vulcão* e *Velox*, deixa claras essas características que se repetiriam em trabalhos seguintes (*Rota*, *Casa*, *4X4*).

Lia Rodrigues, idealizadora e diretora artística – de 1992 a 2005 - da mostra Panorama da Dança e coreógrafa da companhia que leva seu nome, investiu na estética urbana na criação da peça *Aquilo de que somos feitos*. Nesse trabalho, adota figurino, posturas, trilha sonora e falas de apelo urbano. Em cena, dançarinos dizem palavras de ordem, pisam pesadamente, ficam nus e dançam contemporaneamente com momentos de inspiração no vocabulário do balé. O figurino, assim como o de *A fase do pato selvagem*, do coreógrafo João Saldanha, é composto de roupas que poderiam ser usadas nas ruas, no cotidiano da cidade. A maquiagem é discreta, parecendo, nos dois espetáculos, que os intérpretes estão prontos para sair do palco, seguir pela platéia, chegar à rua.

As peças citadas apontam para a cidade como elemento intrínseco ao trabalho desses artistas. Indumentária, gestual, vocabulário, cenografia mostram pensamentos

voltados para o espaço urbano. Ao mesmo tempo reforçam a idéia de que carregam influências, contágios de vários movimentos estéticos.

A dança contemporânea deve ser pensada como fenômeno resultante de uma rede de influências e interferências. Sua característica urbana fortalece a possibilidade de constantes intercâmbios com outras áreas no campo das artes e com outros saberes corporais – modos de se mover, de usar o corpo com intenção estética ou não. Nesse sentido, torna-se uma forma da cidade se autorepresentar, de representar hierarquicamente estilos de vida, imaginários - em geral das camadas médias altas da sociedade. Somente na cidade, na confluência, no *carrefour* de gente, pensamentos e recursos o encontro da dança cênica contemporânea com seus interlocutores poderia se dar.

Todos esses encontros permitem que, no universo da dança contemporânea, se observe que os espetáculos tendem a recorrer a novos aparatos, ao uso de treinamentos variados e à execução simultânea de eventos no palco, complexificando-se, exigindo dos atuentes mais do que simples repetição de movimentos treinados ou repetidos.

A dança contemporânea sintetiza – transgredindo ou acatando - elementos de várias construções estéticas anteriores, como balé clássico e dança moderna, buscando assim, construir uma nova estética e mostrando corpos portadores de valores sociais e conteúdos simbólicos explicitados através de coreografias que os articulam aos movimentos. Esses conteúdos simbólicos são importante base para interação social e para apreensão de papéis sociais e não implicam em um comprometimento com a narrativa ou a dramatização.

A busca de recursos de outras linguagens artísticas mostra uma necessidade de intercâmbio, de ampliação de fronteiras. De fato, a técnica clássica de dança passa a ser uma das opções para formação do dançarino. Companhias como as das coreógrafas Deborah Colker, Lia Rodrigues, Marcia Milhazes e o Atelier de Coreografia, de João Saldanha, exemplos da dança contemporânea carioca dos anos 1990, recorrem a aulas de balé para preparar fisicamente seus intérpretes. No espetáculo *4X4* (de 2002), Deborah Colker apresenta um quadro, *As meninas*, em que, enquanto ela própria toca uma peça de Mozart ao piano, duas bailarinas dançam nas pontas dos pés. Ao fundo da cena outros bailarinos da companhia vão depositando ordenadamente peças de cerâmica para o quadro seguinte, *Vasos*. A intenção do emprego da técnica do balé por Colker, no entanto, é totalmente diferente daquela de conjuntos clássicos: a dança clássica diz no

presente algo sobre o passado, enquanto a dança contemporânea tem um olhar sobre o presente, é uma visão do momento atual.

Para finalizar

No contexto urbano de interseções, trocas e sínteses, a comunicação se faz presente. Independente da vontade ou da intenção do artista, um espetáculo é um evento de comunicação. Negar isso é não reconhecer que o processo de comunicação está implícito nos espetáculos, nas reações do público, na interferência do intérprete na obra do criador. A obra de arte diz independente de seu criador - a voz do artista estará sempre presente, mas sempre sujeita à leitura alheia.

Como obra de arte, a dança contemporânea oferece a possibilidade de ser desvelada, pois tem a capacidade de expressar de modo indireto, metafórico. Isso é possível porque trata-se de um discurso fruto de uma rede de conhecimento técnico, corporal, filosófico e cultural, inteligência coletiva, pensar complexo. É justamente essa rede que permite ao corpo movimentar-se do modo como o faz nos palcos e que se encontrem criadores de uma mesma época que compartilhem modos de pensar mas proponham formas distintas para comunicá-los.

Desse modo, um espetáculo de dança é fruto tanto de um processo de criação subjetivo quanto de uma rede de apoios, recursos humanos e materiais – de certo modo é, então, criação coletiva, o que implica necessariamente interação social, comunicação verbal e não-verbal. E se dançar significa alguma coisa, esse significado é construído em determinados lugares, por determinados grupos, negociado ainda com outros, disputado e legitimado por atores sociais como o Estado, os mediadores simbólicos – jornalistas e críticos, outros artistas, participantes de coletivos de arte e de redes cooperativas.

Os anos de 1990, no Rio de Janeiro, marcaram um período de experiência na aplicação de ações e políticas culturais para o campo da dança. Artistas de potencial tiveram melhores condições de produção e circulação de seus trabalhos, com apoio financeiro e espaço para divulgação de suas obras. Politicamente, a dança parece ter sido considerada uma área geradora de projeção. A política cultural, a produção constante e a divulgação pela mídia são elementos citados amiúde pelos artistas como fundamentais para o êxito de seu trabalho. Mas, até esses são fruto de uma construção, uma formação e assim como a formação de platéias, são fundamentais para a garantia de continuidade dos eventos cênicos, do modo de comunicar a cidade através da dança contemporânea.

Referências

- BECKER, Howard S. Arte como ação coletiva. In: _____. *Uma teoria da ação coletiva*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977. p. 205-225.
- CAIAFA, Janice. *Nosso século XXI: notas sobre arte, técnica e poderes*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- DOMINGUES, Diana. A humanização das tecnologias pela arte. In: _____. (org.). *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: Unesp, 1997. p. 15- 30.
- ECO, Umberto. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1969.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 7.ed. Petrópolis, Vozes, 1989.
- GEERTZ, Clifford. A política do significado. In: _____. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p.206-222.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- JAMESON, Fredric. O pós-modernismo e a sociedade de consumo. In: KAPLAN, A. *O mal-estar no pós-modernismo: teorias e práticas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- LABAN, Rudolf von. *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.
- LACHAUD, Jean-Marc. Sur quelques débordements du corps dansant. In : KHAZNADAR, Chérif, DUVIGNAUD, Jean. *Lieux et non-lieux de l'imaginaire*. Paris : Maison des cultures du monde, 1994. p. 45-59.
- LEACH, Edmund. Problemas de terminologia. In: *Cultura e comunicação: a lógica da conexão dos símbolos – introdução ao uso da análise estruturalista em antropologia social*. Lisboa: Edições 70, 1992.p.19-28.
- MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: (____). *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Edusp, 1974a. v. II. p. 209-234.
- _____. Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: (____). *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Edusp, 1974b. v. II. p. 37-184.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.
- RODRIGUES, Graziela. *Bailarino, pesquisador, intérprete: processo de formação*. Rio de Janeiro: Funarte, 1997.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.
- SIMMEL, Georg. A metrópole a vida mental. In: VELHO, Otávio Guilherme (org.). *O fenômeno urbano*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. P. 11-25.
- SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. *Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- _____. A imagem na dança contemporânea: técnica corporal e aparato tecnológico. In: PEREIRA, Roberto, SOTER, Sílvia. *Lições de Dança III*. Rio de Janeiro: Centro Universitário da Cidade, 2002. p. 53-76.
- WEIL, P., TOMPAKOV, R. *O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.
- WINKIN, Yves. Présentation générale - Le télégraphe et l'orquestre. In: _____. (org.). *La nouvelle communication*. Paris : Seuil, 1981. p.13-114.

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO PARA CENA A PARTIR DA COOPERAÇÃO TEXTUAL

*Prof. Ms. Carlos Mödinger
Prof. Ms. João Carlos Machado
UERGS/FUNDAARTE*

OBJETIVO: Discutir, exemplificar e praticar possibilidades de construção de significados para a encenação a partir das relações entre o texto dramático e os diversos recursos e linguagens presentes na cena.

PROGRAMA :

- Análise do texto teatral
- Os diversos signos e significados nas artes.
- Poética e processos de criação cênica.
- Os diversos textos presentes na construção cênica: verbalidade, visualidade, sonoridade, espacialidade, temporalidade e presencialidade.
- As relações de convergência (sintaxe) e divergência (parataxe) entre os textos: composição e montagem.

METODOLOGIA: Serão analisados fragmentos de dois textos dramaturgicos (Shakespeare e Caio Fernando Abreu). A partir da seleção, criação e definição dos significados a serem trabalhados, será feita uma sessão coletiva de criação e concatenação de recursos cênicos e de significados possíveis, coordenada e orientada pelos ministrantes. Uma breve encenação de cada fragmento de texto, a partir da sessão coletiva, será executada por dois grupos de atores (alunos do curso de graduação em teatro que estão trabalhando sobre eles).

RECURSOS NECESSÁRIOS:

Equipamentos: Sala específica para trabalho teatral (sala 51?). Dois retro-projetores. Estrutura para tecido/tela de projeção (tínhamos isto no depósito. Tenho que ver se ainda está lá). Tecidos de grande metragem. Aparelho de som CD. Extensão (fio de luz) e "T".

Materiais: (para 20 ou 30 participantes)

Referências:

- AMARAL, Ana Maria. **Teatro de Formas Animadas**. São Paulo: EDUSP, 1996.
- BARBA, Eugenio e SAVARESE, Nicola. **A Arte Secreta do Ator. Dicionário de Antropologia Teatral**. Campinas: HUCITEC/ UNICAMP. 1995.
- GUINSBURG, J. (org.) et alii. **Semiologia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2001.
- COELHO, Teixeira. **Moderno pós Moderno**. Porto Alegre: L&PM Editores. 1986.
- CARLSON, Marvin. **Teorias do Teatro**. São Paulo: UNESP. 1997.
- COHEN, Renato. **Performance como Linguagem**. São Paulo: Perspectiva. 1889.
- CRUCIANI, Fabrizio. **Arquitetura Teatral**. México: Grupo Editorial Gaceta, 1994.
- MANTOVANI, Ana. **Cenografia**. São Paulo: Ática, 1989.
- OLIVA, Cesar e MONTREAL, Francisco Torres. **Historia Básica Del Arte Escênico**. Madrid: Ediciones Cátedra. 1990.
- OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1986.
- PAVIS, Patrice. **A Análise dos Espetáculos**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- RATTO, Gianni. **Antitratado de Cenografia**. Editora SENAC. São Paulo. 1999.

UMA REFLEXÃO SOBRE FORMAÇÃO DO BACHAREL EM INSTRUMENTO MUSICAL

*Profª Ms. Júlia Maria Hummes
Profª Ms. Márcia Pessoa Dal Bello
UERG/FUNDARTE*

A FUNDARTE, desde 1973, vem se dedicando ao desenvolvimento das artes em geral e da cultura artística no Rio Grande do Sul, com reconhecimento assegurado nas áreas em que atua: música, teatro, dança e artes visuais. A Fundação tem duas modalidades de cursos: os informais que oferece cursos de artes nas áreas da dança, teatro, música e artes visuais para crianças, jovens e adultos, chamado Curso Básico de Arte; e os formais que são: o Curso Técnico de Música, em nível médio e, a partir de 2002 vem oferecendo, em convênio com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, o Curso de Graduação em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Esse curso tem o currículo voltado para quebrar o paradigma da dicotomia entre bacharelado e licenciatura, ou seja, está pautado na formação do professor-artista nas áreas da música, dança, teatro e artes visuais.

Por considerar que a aprendizagem da habilidade artística é fundamental para o desenvolvimento do sujeito, a FUNDARTE parte do princípio de que todos devem ter acesso a ensino da arte, independente da origem étnica, cultural, social, de gênero ou de habilidade física e mental. Dessa forma, considera que a aprendizagem das linguagens artísticas desenvolve a sensibilidade estética e a habilidade criativa, saberes indispensáveis ao desenvolvimento global. Essa perspectiva encontra guarida em outros contextos, conforme se pode identificar em estudos e pesquisas.

Sobre a importância da educação musical para o desenvolvimento do indivíduo, Hummes (2004), em sua pesquisa sobre as funções da música na escola, afirma que a música na sociedade e no contexto escolar pode ser transformadora, devendo assumir um papel mais definido no ensino escolar. A autora observa ainda que a educação musical é uma aprendizagem onde a construção do conhecimento e o desenvolvimento das habilidades criativas é uma forte meta, portanto é importante focar as funções da música que busquem a transformação cultural e não apenas a reprodução de conhecimentos já estabelecidos.

A partir desses posicionamentos que sustentam a importância da educação musical para a formação do sujeito, o currículo da FUNDARTE procura contemplar a educação

integral do indivíduo viabilizada pela construção do conhecimento que permitirá a aquisição de um instrumental necessário à intervenção e transformação social.

Há espaço para construir um processo coletivo de trabalho entre os docentes da Fundação. Os professores reúnem-se semanalmente por área, por aproximadamente uma hora, com a coordenação pedagógica, em horários organizados pela secretaria da Instituição, considerando os dias em que esses estão presentes na FUNDARTE. Essas reuniões têm como principal objetivo refletir sobre o trabalho desenvolvido e sobre as práticas dos professores. As questões relativas ao ensino e aprendizagem são constantes objeto de estudo. Tais discussões e reflexões sobre o assunto são quase sempre instigantes e se constituem em estímulo para a realização desta pesquisa. Através delas tem sido possível perceber as contradições existentes entre as diversas formas de compreender o processo educativo, as distintas visões de conhecimento e como essas dimensões estão atreladas à formação e à história de vida de cada professor.

A partir dos espaços proporcionados nas reuniões pedagógicas, foi possível perceber o quão difícil é construir coletivamente uma concepção de docência sustentada em uma perspectiva epistemológica que se distancie dos modelos tradicionais, em geral centrados no professor. É importante pensar uma ação docente que valorize os saberes dos alunos, suas produções, considere a diversidade e, pense o aluno a partir da sua subjetividade. Cunha (1989, p. 167), ao estudar docentes considerados como bons professores, alerta que, em geral,

[...] não temos ainda bons professores que estejam mais voltados a desenvolver habilidades nos alunos. O professor é capaz de apresentar o melhor esquema do conteúdo a ser desenvolvido em aula, mas não conhece procedimentos sobre como fazer o aluno chegar ao mapeamento próprio da aprendizagem que está realizando. O BOM PROFESSOR relata e referencia resultados de sua pesquisa, mas pouco estimula o aluno a fazer as suas próprias, mesmo que de forma simples. Nessa perspectiva mesmo os BONS PROFESSORES, repetem uma pedagogia passiva, muito pouco crítica e criativa.

Essas inquietações e discussões sobre as práticas se tornaram cada vez mais frequentes, principalmente nas reuniões que envolviam os professores de instrumentos musicais. A partir dos questionamentos gerados no grupo, foi possível provocá-los no sentido de fazê-los refletir sistematicamente sobre suas convicções pedagógicas, sua formação e as experiências que vivenciaram enquanto alunos, tanto na escolarização regular como nos cursos informais de música.

As reflexões nas reuniões são constantes. A partir delas tem sido possível estabelecer relações entre o discurso e as práticas desempenhadas pelos professores.

Entretanto as mudanças nas suas práticas são mais difíceis de perceber. Cunha (1989, p.168) sustenta que “para que o professor possa exercer uma ação dialógica e transformadora, seria preciso deslocar do professor para o aluno a produção do conhecimento. Seria necessário modificar o paradigma que é presente historicamente nas concepções escolares”. Portanto, considera-se que ainda há muito o que caminhar em direção a uma prática menos centrada na transmissão do conhecimento.

Vale, porém ressaltar que a existência de um espaço de discussão pedagógica na proposta da FUNDARTE vem se constituindo como uma iniciativa que favorece a reflexão e aponta para a possibilidade de procurar novos caminhos. Nesse contexto, a ação da coordenação pedagógica é fundamental, porque ela pode exercer um papel aglutinador do grupo, incentivando o processo reflexivo.

Por outro lado, acredita-se que a Universidade, através dos cursos de formação de professores, deve ter a responsabilidade de buscar caminhos que visem promover uma proposta curricular mais consistente e adequada à realidade dos alunos, rompendo paradigmas que reforçam o desconhecimento do professor sobre os processos de aprendizagem. É fundamental refletir sobre os saberes pedagógicos dos professores de instrumentos musicais e de que forma esses estão presentes nas suas práticas, verificando o que pensam sobre as dimensões que interferem no processo de ensinar e aprender e quais as relações que estão articuladas na aprendizagem e nos saberes musicais.

A perspectiva é que esse espaço possa se constituir numa referência de formação para os professores, estimulando que os saberes da prática profissional sejam o ponto de partida de um processo contínuo de qualificação do trabalho realizado.

A partir de estudos e reflexões feitas entre os professores, o trabalho da FUNDARTE tem sido orientado, principalmente, a partir das idéias sobre aprendizagem sustentadas por Jean Piaget, Fernando Becker, Paulo Freire, entre outros autores. Acredita-se que o conhecimento é algo que precisa ser construído pelo sujeito, seja qual for à área do conhecimento que está sendo trabalhada. Assim sendo, a aprendizagem musical igualmente se dá a partir da interação do sujeito com o objeto do conhecimento.

Becker (2001, p. 26) reforça essa idéia quando afirma que o professor tem que acreditar que a aprendizagem é, por excelência, construção. Tudo o que o aluno construiu até aqui serve de patamar para novas aprendizagens. Assim, o professor, “além de ensinar, precisa apreender o que o seu aluno já construiu até o momento, condição prévia para aprendizagens futuras”. (Becker, 2001, p. 26)

A aprendizagem da música, por sua vez, se constitui numa experiência bastante rica por partir e ter a prática como pressuposto do fazer pedagógico. Considerando que toda aprendizagem se dá a partir da ação, como afirma Piaget, o ensino do instrumento musical deveria ser, forçosamente, uma aprendizagem significativa, pois possibilita ao aluno, construir o conhecimento de maneira consistente e produtiva, uma vez que a aprendizagem que parte da prática se constitui como aliada ao processo de aprendizagem.

Apesar de o trabalho na FUNDARTE ser orientado a partir dessa perspectiva, se percebe algumas contradições nas práticas dos professores. Nesse sentido algumas questões emergem: será que sua docência é sustentada por fundamentos que reforçam que o conhecimento transita da cabeça do professor para a do aluno? Por que se baseiam em teorias que reforçam o talento para aprender? Ou ainda, por que insistem, muitas vezes, em estigmatizar o aluno como desafinado, não musical e outros adjetivos os quais barram prematuramente as possibilidades de desenvolvimento? Por que é comum revelarem revelam visões autoritárias, elaborando um programa de curso que não contempla os interesses dos alunos? Porque não consideram a bagagem que os mesmos trazem para a sala de aula?

É possível notar, entre os professores de instrumento uma ênfase na performance e na técnica, acarretando numa prática pedagógica que desconsidera a aprendizagem musical ampla, na qual estão inseridas as questões afetivas, sociais, culturais e psicológicas. Há indícios de que tais professores adotam uma postura em que supervaloriza performance musical, muitas vezes sem significado para o aluno desconsiderando a potencial capacidade transformadora do aluno. Nessa perspectiva a formação musical predominantemente centrada na técnica deve ceder lugar a uma formação que considere o sujeito, suas potencialidades e a sua capacidade de transformação da realidade.

Dourado (1996), por sua vez, afirma que os programas para a formação do instrumentista, na maioria das escolas de música, ainda demarcam o âmbito do conhecimento, seguindo os moldes dos programas dos *velhos conservatórios*, levando os instrumentistas a crer que a fórmula “tocar e mais tocar” é a única função social da música. Os programas dividem-se em disciplinas de diversas naturezas, teóricas e práticas, que pretendem conter toda a abrangência do fazer musical numa visão, muitas vezes, dicotômica.

Cunha (2002, p. 30), sinaliza que “aprender não é estar em atitude contemplativa ou absorvente, frente ao conhecimento, e sim estar ativamente envolvido na interpretação e produção destes dados”. Na aprendizagem musical tal afirmação ganha uma dimensão

importante uma vez que, segundo alguns autores com os quais estamos dialogando, o estudo do instrumento está baseado principalmente na reprodução fiel do objeto do conhecimento.

Para melhor compreender esta perspectiva, Paulo Freire (1996, p. 18) afirma que nós professores, em geral,

[...] reduzimos o ato de conhecer o crescimento existente a uma mera transferência deste conhecimento. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimentos. Então, ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como o de conhecer o conhecimento existente. Alguns dessas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza— todas essas virtudes indispensáveis ao sujeito cognoscente.

Ao investigarem os critérios de avaliação utilizados por professores de piano, Santos, Hentschke e Fialkow (1998) concluíram que alguns professores parecem desconhecer o processo de avaliação enquanto processo formativo, o que é indispensável para que qualquer aprendizagem ocorra de maneira satisfatória. Muitos confundem avaliação com prova, não reconhecendo a avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Os dados revelaram uma precária formação pedagógica durante o curso de graduação. A maioria dos professores disse não ter recebido qualquer tipo de formação da pedagogia sobre o ensino do instrumento durante a sua formação inicial. Os autores sustentam que as lacunas na formação pedagógica podem prejudicar a condução do processo de ensino do instrumento. Em função disso, muitos professores revelaram ter encontrado dificuldades para atuarem no ensino do piano, bem como conhecer e elaborar metodologias de ensino do instrumento. Dessa forma, os autores da pesquisa sugerem que a ausência de formação pedagógica poderá também prejudicar um julgamento mais objetivo do aluno visto que, sem conhecer a trajetória de desenvolvimento musical do educando e sem um referencial teórico que possa fundamentar a prática pedagógica, torna-se mais difícil estabelecer critérios claros de avaliação.

Outro aspecto a ressaltar é que grande parte dos professores tende a reproduzir a trajetória que eles mesmos vivenciaram no percurso de aprendizagem, sem refletir sobre seu processo de construção de conhecimento na área. Partem do princípio que, se deu certo com ele, certamente funcionará com o seu aluno.

Nessa perspectiva, Bozzetto (1999p. 83) sustenta que

[...] a formação do professor de instrumento deveria promover a sua capacidade de reflexão crítica através de uma investigação contínua sobre a sua prática, sobre sua experiência adquirida,

sobre si mesmo, não se limitando, portanto, a ser mero aplicador e reproduzidor de conhecimentos aprendidos.

As reflexões e questionamentos até aqui levantados sinalizam a necessidade de uma maior valorização dos saberes pedagógicos na formação dos instrumentistas os quais, na maioria das vezes, tornam-se professores de instrumento, oportunizando situações que favoreçam pensar sobre suas práticas, refletindo sobre os processos de aprendizagem de seus alunos, revendo paradigmas que enfatizam, principalmente, a performance, a técnica e a repetição e o modelo. A perspectiva é de que estudos dessa natureza possam contribuir com a compreensão das implicações da formação dos docentes na qualidade do ensino que realizam visando, sempre, um processo de melhoria e desenvolvimento.

O estudo dos saberes, construídos pelos professores ao longo de seu trajeto docente tem mobilizado muitas pesquisas e se constituído numa produção científica significativa incorporada às novas práticas de formação. “A Literatura pedagógica atual introduziu o termo saberes para caracterizar os pensamentos, as idéias, os juízos, os discursos e os argumentos que obedecem a certas exigências da racionalidade” (Tardif, 2002, p.199). Para o autor há racionalidade quando há consciência do ato exercido, isto é, quando o sujeito é capaz de justificar por meio de razões, procedimentos ou discursos a sua ação. O autor afirma que a idéia de exigência de racionalidade não é normativa, pois ela não determina conteúdos racionais, mas se limita a colocar em evidência uma capacidade formal. Nesse sentido Cunha (2004) afirma que

[...] as justificativas das ações dos professores muitas vezes têm raízes numa dimensão subjetiva ou histórica, nem sempre fruto de conhecimentos cientificamente validados pelas estratégias acadêmicas. Entretanto precisam ser analisados à luz das racionalidades que os caracterizam no exercício da docência. Reconhece-se assim que os saberes são heterogêneos e constituídos a partir de múltiplas origens. Assumir a perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos, é reconhecer uma condição profissional para a atividade do professor.

Nessa perspectiva a autora afirma que a discussão que mobiliza os educadores na reflexão sobre os saberes docentes, é identificar a natureza desses saberes e em que medida são fundamentais para a estruturação profissional do professor, devendo constituir o constructo de sua formação inicial e/ou continuada. Para Cunha (2004) “assumir a complexidade do trabalho docente é desvelar o ofício do professor e as necessidades de múltiplas condições para o seu exercício”.

É preciso entender o professor como um intelectual que tem algum grau de autonomia. A autonomia, segundo Janela Afonso(2004), pressupõe a capacidade de fazer escolhas dentro de certos limites que envolvem pressupostos éticos, legais e relacionados

aos costumes e valores, escolhas estas suscetíveis de justificativas científicas e pedagógicas dentro de um contexto democrático.

A partir dessa idéia Cunha (2004, p.) afirma que

[...]saberes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no espaço da prática, no chamado “aprender fazendo”. Antes disso, requerem uma base consistente de reflexão teórica que, numa composição com as demais racionalidades, favorecem o exercício da condição intelectual do professor, articulando a autonomia com uma base sólida de formação.

A autora alerta para o fato de que

[...] a educação que temos tido tem sido muito mais a que procura internalizar o saber do que conscientizar o homem, sujeito do conhecimento. E a concepção de ensino e as práticas realizadas pelo professor certamente terão que ser diferenciadas, conforme os objetivos se direcionam a internalização ou a conscientização. (CUNHA, 2002, p.30)

O conceito de trabalho como espaço de formação incorporou-se ao discurso dos educadores, indicando que o trabalho do professor é constituído de múltiplos e temporais saberes. Tardif (2002) sustenta que, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já possuem referências sobre o ensino estruturado a partir de sua história escolar. Esse saber, herdado da experiência escolar, segundo várias pesquisas, é um importante fator que persiste através do tempo, pois revela um processo cultural vivenciado pelo sujeito. A formação universitária nem sempre consegue transformá-lo ou colocá-lo em questão. A tendência é que os educadores, ao ensinarem, reproduzam suas experiências como alunos, inspirados nas práticas que viveram.

Essa perspectiva nos permite compreender a complexidade que define a modificação qualitativa das práticas dos professores. Essas, na maioria das vezes, não contemplam reflexões que garantam um fazer diferenciado, fundamentado em teorias educativas e que resultem na construção de conhecimento pelos alunos. Freire (1996, p. 15) sustenta que “ensinar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destreza”, pois esse é um processo que exige do professor saberes múltiplos e complexos.

Tardif (op. cit.) aponta que os saberes dos professores podem ser classificados como pessoais, quando são provenientes da família e do ambiente de vida; da formação escolar anterior; da formação profissional para o magistério; dos programas e livros didáticos usados no trabalho e, finalmente, de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. O autor afirma que todos esses saberes são utilizados pelos professores no contexto de sua profissão e na sala de aula. Essa afirmação indica que os diversos saberes são “exteriores” ao ofício de ensinar do próprio sujeito, pois provém de

lugares sociais anteriores a carreira ou situados fora das condições específicas do trabalho. Assim, um professor não possui uma única inspiração na sua prática, mas várias influências que ele utiliza em função de suas necessidades, recursos e limitações. Apesar dessas terem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática. São utilizados, como um artesão usa sua “caixa de ferramentas”, na medida das necessidades. Nessa perspectiva, Schön (1992, p. 187) complementa observando que

[...] os Centros Superiores de Formação de Profissionais deveriam tomar como referencial de preparação para a prática o que acontece no ensino de arte, desenho, música, dança e educação física que tem em comum a formação tutorada e onde a aprendizagem se processa a partir da reflexão e da ação.

Os saberes dos professores, segundo Tardif (2002), nem sempre são oriundos de pesquisas, nem de saberes codificados que poderiam oferecer soluções prontas para os problemas cotidianos. O professor se baseia, principalmente, em vários tipos de juízos práticos para estruturar e orientar sua atividade profissional. Valores, normas e tradições são elementos e critérios a partir dos quais os professores emitem juízos profissionais.

Há indícios de que os saberes adquiridos durante a trajetória anterior à profissionalização tem um peso importante para a compreensão da natureza dos saberes, do saber fazer e saber ser, os quais serão mobilizados e utilizados quando da socialização profissional e na própria atuação docente.

Para Tardif (op. cit.) os saberes dos professores são temporais, pois se desenvolvem no âmbito de uma carreira, ao longo de um processo temporal de vida profissional, no qual estão presentes dimensões identitárias, de socialização e fases de mudanças. A carreira se constitui num processo de socialização pois, ela exige que os indivíduos se adaptem as práticas e rotinas presentes nos seus ambientes de trabalho. Considera-se que saber conviver na escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Assim, a inserção do professor numa carreira docente, exige que ele assimile também os saberes práticos específicos dos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores e regras.

O autor afirma também que o professor não é somente um “sujeito epistêmico”, colocando-se diante do mundo numa relação estrita de conhecimento, que processa informações extraídas do objeto. Ele é um sujeito existencial, uma pessoa completa com o seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. É, uma pessoa comprometida com sua própria história pessoal, familiar, escolar e social com as quais se constitui e que lhe inserem certezas que lhe permite compreender

e interpretar as novas situações que o afetam e constroem, por meio de sua própria ação.

Ainda hoje a maioria dos professores, ao serem perguntados sobre como aprenderam o seu ofício, respondem que aprenderam a trabalhar trabalhando. Esse saber leva à construção dos saberes experienciais que se transformam muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de atuação nas salas de aulas e de transmissão da matéria. Esses repertórios de competências, são o alicerce sobre o qual serão edificados os saberes profissionais durante todo o percurso. Todavia, tais saberes não se limitam a um domínio cognitivo e instrumental do trabalho docente, ou seja, não se constituem em saberes impregnados de reflexões e teorias que poderiam qualificar o trabalho do professor e dar fundamentação à prática docente.

O saber experiencial é um saber ligado ao desempenho dos professores e tem como principais características: ser um saber prático, condicionado a atividade do professor; interativo, mobilizado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos; sincrético e plural, pois repousa sobre vários conhecimentos e sobre um saber fazer que se mobiliza em função dos contextos variáveis e contingentes; é heterogêneo, pois mobiliza os conhecimentos adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes; complexo, pois impregna tanto os comportamentos do ator, suas regras e seus hábitos, quanto sua consciência discursiva; é aberto, pois integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do caminho e é remodelado em função das mudanças na prática; é personalizado pois a personalidade do professor constitui um elemento fundamental do processo de trabalho; é existencial pois está ligado não somente à experiência de trabalho, mas também à história de vida do professor; é pouco formalizado por causa da própria natureza do trabalho, é muito mais consciência no trabalho do que consciência sobre o trabalho; é temporal, evolutivo e dinâmico pois se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional; por fim, é social e construído pelo professor em interação com diversas fontes sociais de conhecimento, de competências provenientes da cultura do entorno, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades, entre outros.

Nessa perspectiva, Tardif (2002) afirma que um dos principais problemas dos cursos de formação de professores é que os alunos são tratados como “espíritos virgens”, ou seja, os seus saberes, crenças e representações anteriores a respeito do ensino não são valorizados. Os cursos limitam-se, quase sempre, a fornecer-lhes conhecimentos proposicionais, informações, sem executar um trabalho profundo sobre os “filtros”

cognitivos, sociais e afetivos através dos quais os futuros professores recebem e processam essas informações.

Em consequência dessa situação, o autor afirma que a formação para o magistério tem um impacto pequeno sobre o que pensam, crêem e sentem os alunos antes de começar sua formação. Eles constroem essa trajetória sem abalar suas crenças que vão reatualizando no momento de aprenderem a profissão na prática e serem habitualmente reforçados pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos colegas e professores mais experientes.

Continua o autor afirmando que os cursos de formação de professores são idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento. Os alunos assistem aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos propositivos. Em seguida vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos não se transferem linearmente na ação cotidiana. Em geral, a pesquisa, a formação e a prática se constituem atividades desvinculadas, dificultando uma visão mais global e reflexiva da profissão docente.

Por outro lado Tardif (2002) sustenta que é importante considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu trabalho. Ele constrói a sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua afetividade, de seus valores. Seus saberes são enraizados em sua história de vida e experiência de vida e como profissional. Assim, não são somente representações cognitivas, mas possuem dimensões afetivas e normativas. A forma como os professores lidam com as situações e conflitos na sala de aula envolvem, inevitavelmente, sua própria relação pessoal com a autoridade, que é marcada por suas experiências, valores, emoções.

Freire (1996), por sua vez aponta que a prática docente envolve um movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, porque os sujeitos envolvidos nesta prática são curiosos e, por pensarem criticamente a prática de hoje ou de ontem, podem se melhorar a próxima prática.

Janela Afonso (2004), ao defender a autonomia como uma característica fundamental ao professor, afirma que para que a autonomia se estabeleça como atributo coletivo da ação docente é preciso que haja uma didática comprometida com uma formação teórico-prática numa dimensão emancipatória. Além disso, é fundamental que se instale uma cultura que estimule uma reflexão rigorosa da pesquisa para auxiliar os professores na compreensão do mundo que os rodeia e envolve.

No momento atual discute-se muito o currículo de música nos cursos de graduação, no sentido de pensar os tipos de profissionais que se está pretendendo formar. Nessa problematização dos perfis profissionais que a formação universitária em música abrange, um dos temas importantes é a formação do professor de instrumento. Na construção das identidades desses profissionais, em geral, há uma questão básica que dicotomiza a performance e a pedagogia, o músico e o professor.

Na maioria dos casos, os cursos oferecem as modalidades de Bacharelado e Licenciatura. Em muitos cursos, o aluno deve escolher uma delas. Eventualmente, opta por fazer os dois, ou seja, ele será bacharel e licenciado ou pode optar pelo Bacharelado como o primeiro curso, em função da carga horária da Licenciatura ser mais extensa.

Na Licenciatura, a prática instrumental é utilizada para dar subsídio ao aluno para atuar na sala de aula, tratando o instrumento como meio para auxiliar no processo de educação musical. No Bacharelado, o objetivo é formar músicos para atuar profissionalmente em orquestras, como solistas ou concertistas, não possuindo em seu currículo nenhuma disciplina da área da pedagogia. Porém o que se torna preocupante, como já mencionado antes, é que na maioria dos casos, esses profissionais tornam-se professores de instrumentos musicais, sem possuir formação para tal.

Para ensinar música, como qualquer outra área do conhecimento, o professor precisa conhecer seus alunos, saber como eles constroem o conhecimento para estarem aptos a criar na sala de aula um espaço propício para essa construção, a fim de que o conhecimento trazido pelo professor possa interagir com os saberes e necessidades dos alunos, os quais servirão de alicerce para a aprendizagem. Em outro estudo, Del Bem (2003) afirma que “para compreender a diversidade na qual se vive, a área da educação musical tem que buscar realizar diálogos antes pouco enfatizados com as Ciências Humanas, com a Sociologia, a História e a Antropologia”.

Só se ensina música a partir da vivência musical. Os alunos precisam construir conhecimento de forma autônoma e ativa que os ajudarão a entender a realidade e enfrentá-la. Ao contrário disso, Smal (1970, p.207) adverte que “muitos professores de instrumentos esperam que os alunos se submetam passivamente ao que se pede e o que se faz- e crê que tudo isso é, em última instância, para o seu próprio bem”.

O autor sustenta que “começar a tocar um instrumento é iniciar uma viagem de exploração que não tem fim e, por isso, não tem um objetivo pragmático definido. O que deve pensar o professor não é no virtuosismo futuro, mas valorizar a experiência presente”.(Smal, 1970, p.220) Isso não quer dizer que o cultivo da técnica não exige

muita prática e esforço, porém o mais importante é o processo que está sendo desencadeado e não o produto final de boa qualidade que a sociedade competitiva tanto valoriza. Além disso, o autor aponta para uma questão importante, que é o fato dos professores continuarem pautando o ensino de instrumento musical unicamente nas obras dos grandes mestres, o que não só inibe a criação do aluno como também considera que a aprendizagem permanece dominada por valores e convenções técnicas do passado, sem haver a preocupação com a contextualização e com a atualidade.

Vieira (2003) sinaliza que o professor de música provavelmente já foi um aluno inquieto, que acabou por desistir de sua busca, convencido e convertido ao velho modelo adotado pelos conservatórios de música. Não se recorda de suas inquietações ou conclui que não há tempo, nem lugar para elas naquele contexto. O mais preocupante, segundo a autora, é que o professor parece não se questionar sobre o sentido do velho modelo no mundo atual e tampouco percebe as possibilidades de mudança e, principalmente, a necessidade de mudanças. Desenvolveu justificativas e nelas baseia sua percepção e atitudes.

Para que se proponha uma reeducação musical do professor, é imprescindível que ele tenha a oportunidade de desenvolver uma consciência da importância da sua prática tornar-se reflexiva. Para tal, precisa de saberes para transformá-la, saberes de natureza reflexiva e instrumental para a análise dessas práticas.

Mateiro (2003), ao discutir sobre os saberes dos professores de música, reafirma a posição de Swanwick e Paynter os quais, no artigo sobre a preparação musical dos professores, defendem que, se no coração da educação musical está a experiência com a música, a prioridade de todos os professores de música não é apenas saber música, mas sim e, sobretudo, saber muita música. Dessa forma a autora sustenta que os professores terão que, além de aprender música, deverão também, ampliar sua base cultural de maneira a facilitar a comunicação dos seus saberes fora de seus âmbitos especializados, de maneira que possam criar cultura. O conhecimento musical prioritário na formação dos professores, aliado a outros conhecimentos pedagógicos, psicológicos, culturais, sociológicos facilitam a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, além de contribuírem diretamente na formação pessoal do professor (Mateiro, 2003).

Mateiro comenta a posição de Bellochio que, apoiada em Schulman (1987), Morin (2001) e Gauthier (1998), que afirmam que é urgente a necessidade de ampliar o desenvolvimento de habilidades e métodos para substituir o saber objetivo que puramente se transmite e se aprende, por saberes profissionais capazes de criar caminhos próprios

para desenvolver estratégias de acordo com as necessidades particulares das situações de ensino. Para isso há que se considerar, em primeiro lugar, a organização de saberes que o trabalho docente requer (Mateiro, 2003).

Nessa perspectiva, Hentscke (2003) afirma que, se o objetivo for a capacitação de um profissional que deve ser flexível, reflexivo e capaz de perceber e agir sobre realidades muito distintas, é preciso capacitar o futuro professor de música para que ele saiba administrar e gerenciar o conhecimento dos alunos, capacitando-os a construir sentidos do mundo musical a sua volta (Hentscke, 2003).

Na mesma direção Kleber (2003) afirma que no caso da graduação em música, é fundamental que os contextos musicais sejam abordados como conteúdos e saberes musicais, bem como é imprescindível a ampliação do espaço da sala de aula, normalmente centro do processo de ensino e aprendizagem, para outros ambientes. O autor sinaliza que os cursos de graduação não podem mais se restringir a uma perspectiva redutora, mas devem propiciar uma oferta de referenciais teóricos que possibilitem o trâmite em múltiplas direções, instrumentalizando o indivíduo para atuar de forma criativa. Entretanto, é real a dificuldade de se estabelecer uma prática coerente com esse discurso.

As questões aqui levantadas querem problematizar o ensino da música, pois, como já afirmamos, os profissionais oriundos dos cursos de bacharelado, muitas vezes, tornam-se professores na universidade, sem uma preparação específica para a docência. Certamente eles têm domínio da técnica do instrumento, mas mostram-se despreparados para tratar as questões metodológicas e trabalhar com os alunos e futuros professores.

Por tudo isto, há que investigar, refletir e propor mudanças significativas nos currículos dos cursos de bacharelado em música e buscar uma dinâmica da relação entre performance e pedagogia nos currículos desses cursos, pois ao que parece, nos encontros que reúnem professores e pesquisadores da área são discussões de idéias que não produzem efetivamente transformações na base.

Louro e Souza (1999), ao analisarem os dados levantados numa pesquisa desenvolvida nos anos de 1996 e 1997, que se intitulava *A Formação do Professor de instrumento- visões curriculares das universidades brasileiras*, apontam que a dicotomia entre os cursos de Bacharelado e Licenciatura é um fator essencial da problemática da formação do professor de instrumento. Esse perfil profissional desafia a tradicional divisão entre Bacharelado e Licenciatura, uma vez que busca um equilíbrio entre competências pedagógicas e musicais.

As autoras alertam para a questão de que se o professor de instrumento for considerado como professor e na sua formação se buscar o desenvolvimento de competências pedagógicas aliadas a competências específicas, não é possível admitir que tão poucas disciplinas, muitas vezes isoladas do contexto musical, possam dar conta de tal formação.

Os cursos de formação de professores precisam reconhecer que o campo da educação musical vem se modificando nos últimos anos. Existe um novo olhar atribuído sobre as práticas da educação musical. Souza (2000, p.173) afirma que

[...] há uma tendência a valorizar as relações da música com a cultura e sociedade. A música na vida cotidiana faz-se cada vez mais presente, e sua massiva utilização na sociedade ocidental contemporânea indica o seu significado para o ser humano. A frequência da música no dia a dia leva-nos a afirmar quase não haver um espaço que esteja livre de música em suas diferentes formas.

Nessa perspectiva, o professor precisa aproximar o ensino da música à realidade do aluno, a partir de referenciais teóricos sólidos. Há que procurar compreender o papel da música na educação e de que forma é possível fazer aproximações e interagir com esse conhecimento.

Na mesma direção, Souza (2000) aponta para a necessidade de transformar o paradigma da experiência musical numa experiência social. A experiência musical somente pode ser compreendida dentro de um sistema de valores, estruturas e organizações que são construídas historicamente. A autora observa que para incluir vivências cotidianas sonoro-musicais na criança não é necessário desconsiderar o repertório musical tradicional. Uma análise do material didático disponível nessa área mostra que *as canções ditas* folclóricas estão sendo editadas em outro formato, “atualizadas” com estórias divertidas e contextualizadas.

A autora sustenta, também, que é possível aprender música de forma prazerosa e com significado. Sabe-se que fora da escola a música é aprendida, segundo alguns estudos, antes do nascimento até a idade escolar, através da mídia, concertos, shows, danças, igrejas e outros espaços propícios à aprendizagem musical. Portanto cabe à educação musical e ao professor considerar que o ensino e a aprendizagem de música ocorrem não só na sala de aula, mas nos contextos sociais mais amplos.

A compreensão do fenômeno ensino-aprendizagem não se esgota no acontecimento “aula”. O essencial é se dispor a “ouvir” a realidade e verificar quais as bases que nortearão o trabalho na sala de aula. Elaborar um currículo em música implica sempre ter consciência sobre o que significa educar, refletir sobre quais os processos

que envolvem o ensinar e o aprender. Cabe, ainda, analisar quais conhecimentos são importantes e devem estar representados bem como quais os valores e tradições culturais devem ser incluídos. Enfim o que parece importar é compreender quais os saberes que devem ser privilegiados.

As universidades têm que estar atentas às novas tendências educacionais e trazer as questões aqui levantadas para os “prováveis futuros professores de música”, ao invés de pautar a aprendizagem musical somente na valorização da habilidade de tocar um instrumento com extrema destreza.

Louro e Souza (1999) observam que existem modelos de ensino que propõem alternativas à dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura. Parece que vivemos uma conjuntura histórica propícia em que as políticas educacionais estão sendo repensadas, não só da área da música como de todas as outras. Em função da LDB, está sendo possível considerar a hipótese da criação de cursos como “Licenciatura em instrumento” ou de “Formação de professores de instrumento”, onde a formação de professor já seria enfatizada desde o início, sem deixar em segundo plano as disciplinas de competências músico-instrumentais.

Louro (2003) reforça que, em face das muitas opções do mercado de trabalho e as consequentes necessidades de formação dos alunos, é necessário cultivar o diálogo com os alunos e com a sociedade. Nesse sentido, buscar a compreensão e a intervenção no mercado de trabalho, bem como estar aberto para as expectativas profissionais dos alunos, são maneiras de dialogar com a sociedade. Tal diálogo pressupõe a consciência de que quem determina os nossos currículos universitários também não podem estar ausentes dos debates para repensarmos as nossas práticas educativas.

O campo do ensino da música, pela sua importância na compreensão de uma educação ampla e global, parece fundamental. Se estudos sobre o tema já foram feitos, numa importante contribuição à área, é significativo continuar essa trajetória investigativa, qualificando a prática pedagógica e a formação de professores. Atravessa esse processo uma concepção mais ampla dos objetivos do ensino da música na educação do cidadão e o projeto de sociedade que se quer construir. Relacionar essa dimensão com a formação de professores parece fundamental.

A partir de todas essas inquietações o que motivou esta pesquisa foi investigar a formação e os saberes pedagógicos que sustentam as práticas de ensino de professores de instrumentos musicais da FUNDARTE. Assim sendo, em função da natureza do fenômeno investigado, optou-se pelo estudo de caso de cunho etnográfico.

O trabalho de campo foi realizado através de entrevistas semi-estruturadas com os quatro professores bacharéis em sopro, violão, canto e violino que trabalham na Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE, com alunos a partir de 7 anos.

O principal objetivo era investigar como eles vêm construindo a sua docência, instigando-os a refletir, a partir de algumas questões fundamentais, as quais seguiram o seguinte roteiro: quais as suas concepções e valores sobre educação? Como foram construídos os processos de formação do professor de instrumento, bacharéis? Como vêm desenvolvendo suas práticas pedagógicas? O que pensam sobre os formadores de professores? E finalmente, quais os sentimentos e desafios que os constituíram ao longo de suas trajetórias? A partir das respostas dos professores, foi possível estabelecer um perfil dos saberes pedagógicos presentes nas suas práticas.

Essas questões foram indutoras do processo investigativo e se transformaram em categorias de análise. É certo que a organização dos dados em categorias não significou uma dicotomização das percepções dos professores. Elas se imbricaram mais do que separaram. O intuito de organizar as categorias serve, especialmente, para teorização dos dados e melhor compreensão dos mesmos. Ressalta-se, porém, que devem ser compreendidos numa dimensão de totalidade.

Ao refletir sobre as respostas dos professores entrevistados e considerar as suas experiências docentes foi possível perceber que eles vêm constituindo suas práticas ao longo de suas trajetórias profissionais a partir de leituras, participação em eventos, intercâmbios com os colegas e cursos de educação continuada, não responsabilizando a universidade por essa formação. Parece que vêm conquistando as suas profissionalizações muito mais a custa de empenho e dedicação do que a partir de seus cursos de formação. Entretanto é fundamental reforçar que a Universidade e os Cursos de Bacharelado deveriam rever seus currículos no sentido de considerar a possibilidade da opção do músico pela docência e tentar atender a essa demanda uma vez que a prática nos demonstra que grande parte deles vêm a exercer atividades docentes por variados motivos, principalmente por questões de sobrevivência.

Ao considerar esse aspecto há que reconhecer que se tivessem tido em seus cursos de formação um referencial teórico que contemplasse as disciplinas pedagógicas, certamente o início de suas atividades docentes, teriam sido mais fáceis e envolveriam menos inseguranças desnecessárias, preparando-os melhor para auxiliarem seus alunos a produzirem conhecimento em música. Ao refletirem sobre as concepções teóricas e confrontá-las com as suas experiências, teriam também mais chances de construir

sua docência alicerçadas em conceitos que, provavelmente, garantiriam uma aprendizagem mais sólida e consistente.

Tardif (2002) sustenta que os professores devem ter a oportunidade de construir a sua epistemologia de uma prática profissional, com o objetivo de revelar seus saberes e compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e se transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. O autor chama de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas essas tarefas. Engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes. Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão. Deve se constituir numa atitude reflexiva que considere a realidade trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar as questões que emperram o sistema.

Nesse sentido, Cunha (2002) afirma que a educação de professores, seu desempenho e o trato do conhecimento é de fundamental importância ao delineamento de novos rumos na prática pedagógica. O estudo do professor no seu cotidiano, considerado como ser histórico e socialmente contextualizado, certamente auxiliará na definição de uma nova ordem pedagógica e na intervenção da realidade no que se refere à sua prática e à sua formação.

Considera-se importante partilhar a idéia de que este é um estudo localizado, que tem por objetivo mapear a formação docente dos professores de instrumentos musicais, cujos cursos de formação foi o bacharelado em instrumento, e tentar compreender como esses construíram sua docência e quais os saberes pedagógicos que constituem suas práticas enquanto professores.

Não há intenção de construir um paradigma do desempenho docente do professor de instrumento musical, mas sim de contribuir para a reflexão quanto a formação de um conhecimento pedagógico específico.

As principais conclusões a que o estudo me levou foram as seguintes:

-As **concepções e valores** dos professores que fizeram parte da pesquisa evoluem o reconhecimento da importância da educação musical para o desenvolvimento do sujeito. Afirmaram que aprender ou estar em contato com a música desde pequeno facilita a aprendizagem mais tarde. Ressaltaram, também que, apesar de alguns alunos terem mais facilidade, todos têm condições de aprender a tocar um instrumento, mas que essa

facilidade ou musicalidade auxiliam muito na permanência e bom desempenho na aprendizagem do instrumento.

-Quanto a **formação de professores**, todos concordam que a universidade não propiciou a preparação para a docência os quais tiveram que buscar essa formação na prática e através de cursos de formação continuada. Reconheceram também que a estrutura de orientação pedagógica que a FUNDARTE oferece foi um fator importante para a constituição de sua docência.

-Sobre os **formadores de professores** e os saberes necessários a docência enfatizaram, principalmente, os saberes específicos da técnica do instrumento, ou seja, mesmo reconhecendo que seus cursos de formação não lhes prepararam para a docência, trazem consigo a idéia de que ter conhecimento sobre o seu instrumento, repertórios e métodos lhes basta, para exercerem a atividade docente, ou seja, não reconhecem os saberes advindos das ciências da educação como necessários para serem professores.

- Nas respostas que deram sobre suas **práticas** enquanto professores, é possível perceber a preocupação com uma rotina de aula, com o conteúdo, com a técnica e com o equipamento. Mais uma vez relataram que construíram historicamente esse modelo a partir de suas experiências como alunos, isto é, a partir do que deu certo com eles. Suas concepções a respeito de avaliação envolvem a idéia de processo, no sentido de buscar, através da avaliação, indicar caminhos de desenvolvimento para o aluno, o que nem sempre, se observa coerência com a prática docente. Sobre a relação professor e aluno, consideram a idéia de cumplicidade com o aluno através da interação e do respeito à individualidade do mesmo, reconhecendo que uma relação construtiva entre professor e aluno é um fator que favorece a aprendizagem.

-Sobre os **sentimentos e desafios** que experimentam na função docente, um professor apontou como momento prazeroso o processo de aprendizagem do aluno, enquanto os outros valorizam mais o resultado final do trabalho. Entretanto todos observaram que se sentem frustrados quando o aluno tem dificuldades quanto ao programa desenvolvido. Como apoio para o trabalho, a maioria gostaria de ter mais recursos de ordem material e um apontou a importância da interdisciplinaridade como apoio ao seu trabalho.

Mesmo reconhecendo que o principal elemento constituidor da prática docente é o saber da experiência e saber que o professor é um profissional construído historicamente ao longo de sua vida profissional, independentemente do objeto do conhecimento que está sendo ensinado, ter acesso às teorias e a oportunidade de refletir e discutir o

conhecimento advindo das ciências da educação, certamente lhes atribuiria uma competência indispensável para exercer a função docente, de forma mais consciente e produtiva, dando-lhes uma segurança maior para iniciar na profissão de professor e lidar melhor com questões cotidianas que caracterizam as situações de aprendizagem.

Reitero a importância do estudo sistemático das teorias educacionais àqueles que exercerão a atividade docente, também no sentido de profissionalizar o ofício de professor, reconhecendo que esse exige competências específicas para garantir a qualidade da prática, a exemplo de outras profissões que exigem tais competências.

Para reforçar tal idéia, Del Ben (2000) afirma que para ensinar música, não é suficiente somente saber música ou somente saber ensinar. Conhecimentos pedagógicos e musicológicos são igualmente necessários, não sendo possível priorizar um em detrimento do outro. Para a autora é preciso estar atento para buscar o equilíbrio e uma articulação entre os campos da música e da educação na formação de professores, sejam professores de música na educação básica ou de instrumento.

O professor precisa dominar um conjunto de saberes para que possa lidar competentemente com as especificidades do seu trabalho, saberes que devem ser garantidos na sua formação e oportunizados na totalidade e não fragmentados e incompletos.

É fundamental que se construa uma concepção mais ampla de formação inicial de professores, que ultrapasse espaços fechados e predefinidos de atuação e amplie as possibilidades de percurso a ser trilhado pelos futuros professores. Há que flexibilizar os cursos de formação dos professores de música, relacionando-os aos diversificados espaços de atuação profissional, e superar a concepção de formação como trajetória única.

É essencial que uma concepção dialética de educação se instaure, onde seja possível superar tanto o sujeito passivo da educação tradicional, quanto o sujeito ativo, que está centrado no aluno e vá na direção do sujeito interativo.

Vasconcellos (2002) defende o resgate do papel do professor como aliado ao papel da construção do conhecimento do aluno através da interação que o coloca como coordenador do processo, podendo está inteiro na relação pedagógica. Essa postura do professor faz com que o aluno o perceba de maneira diferente, passando a reconhecê-lo como aquele que está ali para ensiná-lo, para ajudá-lo nas suas dificuldades, interferindo de maneira substancial na relação que se estabelece entre professor e aluno.

Ao realizar a pesquisa espera-se que ela juntamente com outras que contemplam o tema, possam vir a provocar discussões que venham a desencadear um processo de reflexão e mudança nos cursos de bacharelado em música nas universidades, de modo a reverem seus currículos, visando atender a demanda expressa do mercado de trabalho, ao invés de formularem seus currículos desarticulados das questões sociais e culturais que envolvem a sociedade na qual seus alunos estão inseridos.

Cunha (2002) observa que os estudos demonstram que pela educação de professores deverá passar, certamente, uma nova concepção do processo de ensino-aprendizagem, que derivará da re colocação do conhecimento na perspectiva histórico-social. E o conhecimento da consciência crítica estará dependendo de uma nova maneira de encarar a relação entre sujeito e objeto do conhecimento, que nega a perspectiva positivista tão largamente difundida nos programas de formação de professores. Para a autora, tudo indica que para se chegar a isto é necessário caminhar por um ensino que favoreça a produção do conhecimento, isto é, a localização dos sujeitos da aprendizagem numa perspectiva de indagação que leve ao estudo, à coleta de dados e a reflexão.

Tardif (2002) sinaliza que se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua profissão (Tardif, 2002, p.243). E isto só será possível através da pesquisa, da reflexão e avaliação sistemáticas das suas práticas e, finalmente, se estiverem sustentadas em teorias de aprendizagem.

As conclusões que se chegou não são contrárias às propostas e reflexões que se tem feito sobre o professor. Elas se complementam através do olhar para a realidade, somando os dados sobre o que está acontecendo na prática docente.

As propostas, em geral, afloram a idéia da necessidade de um professor consciente da sua responsabilidade pelo engajamento nas questões sociais e competente tecnicamente para participar ativamente na luta em favor da melhoria das condições de vida do cidadão.

Embora se reconheça que os caminhos para a busca de tais desafios sejam de diversas ordens, espera-se que a reflexão sobre as práticas possa revelar luzes que levem à transformação, uma vez que as mudanças costumam ocorrer a partir do desvelamento da realidade.

Referências:

- BECKER, Fernando. **A epistemologia do Professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- BELLOCHIO, C. A formação profissional do educador musical: Algumas apostas. In; **Revista da ABEM**. Porto Alegre. UFRGS, nº 8. 2003.
- _____. Educação musical e professores dos anos iniciais de escolarização: formação inicial e práticas educativas. In: **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. HENTSCHE, L e DEL BEN (organizadoras). Modernas. São Paulo. 2003.
- BOZZETTO, Adriana. O professor particular de piano: construindo identidades ao longo da atuação profissional. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL: ABEM, 2001, Curitiba. **Anais do VIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical- ABEM**. Curitiba, p.83,
- CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua Prática**. 14ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 1989.
- _____. **A docência como ação complexa: o papel da didática na formação dos professores**. ENDIPE. 2004.
- _____. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- DOURADO, Oscar. Por um modelo novo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 3. p. 237, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HENTSCHE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, ABEM nº 8, março, 2003.
- HENTSCHE, L, DEL BEN, L. A aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: **Ensino de música: propostas para pensar e agir na sala de aula**. HENTSCHE, L, DEL BEN, L (org.). Modernas. São Paulo. 2003.
- HUMMES Júlia. **As funções do ensino da música na escola, sob a ótica da direção de escolas: um estudo nas escolas de Montenegro**. 2004. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul).UFRGS, Porto Alegre, 2004.
- JANELA AFONSO, Almerindo. **Seminário Estado Globalização e Políticas educacionais: Dilemas e Desafios Contemporâneos**. UNISINOS. São Leopoldo, março 2004.
- JOLLY, Z. L. Ilza. Educação e educação musical: conhecimentos pra compreender a criança e suas relações com a música. In: Ensino de música: propostas para pensar e agir na sala de aula. HENTSCHE, L e DEL BEN, L. (org.). Moderna. São Paulo. 2003.
- KLEBER, Magali. Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades. **Revista da ABEM**. 2003. Porto Alegre, ABEM, n. 8, p.59. mar 2003.
- LOURO, Ana Lúcia. SOUZA Jusamara. Reformas curriculares dos cursos superiores de música: Diálogos sobre identidades profissionais do professor de instrumento. **Expressão: Revista do Centro de Artes e Letras**. Santa Maria, ano 3, nº2, p.69-72. jun/dez1999.
- MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. O comportamento reflexivo na formação docente. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, ABEM, n. 8, mar p. 35-37, 2003.
- PIAGET, Jean. **Sobre a Pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- SANTOS, Cynthia G. A. HENTSCHE, Liane. FIALKOW Nei. Avaliação da execução musical: relações entre concepções e práticas adotadas por professores de piano. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, ABEM, n. 5, p. 21-39, 2000.
- SCHÖN, Donald. **Formar Professores como Profissionais reflexivos**, in: NÓVOAA. (org). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote.
- SMAL, Christopher. **Música, sociedad educacion: um examen de la funcion de la musica em las culturas occidentales, orientales y africanas**. México: Aliança Editorial, [s.d.].p. 207-227.
- SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**- São Paulo: Modernas, 2003.
- _____. A basis for music education. London: Routledge, 1979.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.
- VASCONCELLOS, Celso. Avaliação: **Concepção dialética-libertadora do Processo de Avaliação Escolar**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pró-Reitoria de Extensão. Núcleo de integração Universidade & Escola. DCE/SE 2ª etapa maio/ 2002.
- VIEIRA, Lia Braga. O professor como fator condicionante na preparação em educação profissional em música. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, ABEM, n.8, p. 75-79, mar, 2003.

EXPERIÊNCIAS EM DANÇA E TEATRO

Profª Ms. Celina Alcântara

Profª Esp. Tatiana Rosa

UERGS/FUNDAARTE

No contexto atual e local pelo qual passam as artes cênicas ou artes do corpo, se quisermos denominar dessa forma, tornou-se lugar comum falar em dança-teatro, teatro-dança, teatro físico, e outros termos que situam uma abordagem para a construção cênica que busca relacionar/juntar teatro e dança. As abordagens citadas anteriormente não são novidade no campo das artes cênicas e tem-se acesso a produções e práticas tanto em obras artísticas como literárias sobre esse tema há pelo menos três décadas. Assim nosso intuito, ao levantar a questão, não é o de fazer afirmações com cunho verdade universal ou como forma de resposta ou solução. Pretendemos refletir em conjunto sobre a particularidade de nossos trabalhos.

A peculiaridade dos processos que vão tangenciar a discussão desse fórum foi a de refletir sobre um modo de constituir trabalho em dança e teatro que tenta se instaurar num entre lugar, ou seja, no interstício dessas duas linguagens. E a partir de uma prática que não quer suprimir ou superar idéias ou um certo modo de se constituir como ator ou bailarino que – digamos dessa forma – é mais corrente ou - dito de outra forma- constitui o status quo vigente em dança e teatro, mas, antes levantar questões acerca do processo de criação cênica tendo como cerne um artista cênico ao qual vamos nomear como performer e a valorização do corpo com suas múltiplas potencialidades no que tange a experimentação, a criação, a expressão e como elemento fundamental à realização da cena.

Um performer segundo Pavis (1996, p.284) é aquele que fala e age em seu próprio nome e como tal dirige-se ao público. Nesse sentido o performer faz uma encenação do seu próprio eu. Tomamos essa idéia para pensar o trabalho desse que poderíamos denominar, também, como intérprete cênico, alguém que procura se expor de forma profunda e autora através do seu trabalho. Um sujeito que faz escolhas e tenta experimentar sua existência artística ou não de modo arriscado, criador e propositivo.

Essa exposição pretendida por este sujeito criador, entretanto, não objetiva incentivar um culto ao ego, uma apologia ao “eu”, uma busca por mostrar habilidades individuais e chamar a atenção para si, mas antes expor algo de profundo e intenso,

possível de estabelecer uma relação entre humanidades, e, dessa forma criar uma conexão com aqueles que porventura venham a assistir esse acontecimento cênico.

Essa abordagem de trabalho, também, não pretende constituir um ator capaz de dançar ou um bailarino que saiba representar. Trata-se, talvez, de tentar instituir uma maneira própria de dançar e representar tendo em mente que isso não se dá por uma junção superficial das duas linguagens, numa tentativa reduzir uma à outra. Tampouco se instaura por ser nomeado dessa forma. Buscamos instituir algo que tem no corpo o cerne de tudo: tanto como lugar de conhecimento produzido e, por fazer; quanto como lugar de experiência, no sentido daquilo que nos atravessa profundamente, que provoca sofrimento, paixão, perigo e transformação. Essa transformação advém de uma prática que por sua vez vai constituir ações. Essas ações se pretendem estéticas, éticas, políticas e sociais, na medida que, como afirma Hannah Arendt, através de nossas ações, afirmamos a pluralidade da nossa condição humana, o que significa dizer que, mesmo sendo todos humanos não seremos jamais iguais .

Nossa caminhada tem sido em direção a descobertas de modos de elaborar nossas práticas artísticas que nos sejam próprios, peculiares e singulares. Esses modos, na forma como compreendemos, atravessam e são atravessados pelas duas linguagens: teatro e dança. Assim, a busca por “renovação” parte da relação que se estabelece entre as humanidades que compõe o coletivo em direção ao acontecimento cênico como um novo encontro de humanidades e, é nessa perspectiva que entendemos o adjetivo social.

Essa mediação será abordada como uma oportunidade para o debate das questões anteriormente mencionadas. Para tanto serão realizados dois momentos de proposições práticas – cada um conduzido por uma das mediadoras- ensejando que esses tragam subsídios para a discussão de tópicos que vem atravessando o fazer artístico nas artes cênicas, sendo eles: a noção de performer, relação a autoria e autonomia, as particularidades do processo criador, a noção de corpo, entre outros. Mais do que direcionar para um trabalho explicitamente criativo, as proposições práticas terão como objetivo propiciar a percepção da particularidade da vivência corporal experimentada nos respectivos trabalhos.

Assim o corpo um lugar de singularidades, no sentido daquilo que lhe é próprio, sua fisicidade, é ao mesmo tempo referência e transitoriedade, aproximando-se do intangível, do imponderável, principalmente, quando se trata dos processos de criação

artística. A vivência dessa realidade, ainda que forma pontual e restrita, é um importante subsídio para uma discussão que é, acima de tudo, eminentemente prática.

Referências:

- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- AUSLANDER, Philip. **From Acting to Performance: essays in modernism and postmodernism**. London: Routledge, 1997. 173p.
- AZEVEDO, Sônia Machado de. *O papel do corpo no corpo do ator*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. *A arte secreta do ator*. São Paulo/Campinas: Hucitec/Unicamp, 1995.
- BIÃO, Armindo e GREINER, Christine (org). **Etnocologia: textos selecionados**. São Paulo: Annablume, 1999.
- CALAZANS, Julieta, et alii (coord.). **Dança e Educação em Movimento**. São Paulo : Cortez, 2003.
- CARREIRA, André; CABRAL, Biange; RAMOS, Luiz Fernando; FARIAS, Sérgio Coelho (Orgs). *Metodologias de pesquisa em Artes Cênicas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- COHEN, Renato. **Work in progress na cena contemporânea** São Paulo: Perspectiva, 1998.
- COPELAND, Roger. Merce Cunningham y su concepto de la percepción. In: CELANT, Germano. (org.) **Merce Cunningham**. Milano : Charta, 1999. xii + 317 p. p.142-153.
- DANTAS, Mônica. **O enigma do movimento**. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 1999.
- DAVIDA, Dena. Dancing the Body Eclectic. A dance curator reflects on culture and the new dance. **Contact Quarterly**. Northampton: Contact Quarterly, Summer/Fall 1992, p.16-23.
- FEBVRE, Michèle. **Danse contemporaine et théâtralité**. Paris : Chiron, 1995.
- FERNANDES, Ciane. **O Corpo em Movimento: o Sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas**. São Paulo: Annablume, 2002.
- FORTIN, Sylvie. Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula técnica de dança. **Pro-Posições**. UNICAMP, vol 9, nº 2 junho de 1998. P. 79-93
- FOUCAULT, Michel. O que é um autor?. In: _____. *O que é um autor?*. Lisboa: Veja/Passagens, 1992, p.29-87.
- GINOT, Isabelle; MICHEL, Marcelle. **La danse au XX siècle**. Paris : Bordas, 1995.
- GOLDBERG, RoseLee. **Performance Art: From Futurism to the Present**. New York : Thames & Hudson, 2001. 232p.
- LARROSA, Jorge. Os paradoxos da autoconsciência. In: _____. *Pedagogia profana*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- PAREYSON, Luigi. **Estética : teoria da formatividade**. Petrópolis : Vozes, 1993. 326 p.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- PEREIRA, Roberto e SOTER, Sílvia (org). **Lições de dança I**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora (s.d).
- PEREIRA, Roberto e SOTER, Sílvia (org). **Lições de dança II**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2000.
- PEREIRA, Roberto e SOTER, Sílvia (org). **Lições de dança III**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora (s.d).
- PEREIRA, Roberto e SOTER, Sílvia (org). **Lições de dança IV**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2004.
- SANDFORD, Mariellen R.(org). **Happenings and Other Acts**. London: Routledge, 1995. 397p.
- STEINMAN, Louise. **The Knowing Body: The Artist as Storyteller in Contemporary Performance**. Berkeley : North Atlantic, 1995.
- VIANNA, Klauss e CARVALHO, Marco Antônio de. **A Dança**. São Paulo: Siciliano, 1990.



Pesquisa Concluída

A INFORMÁTICA E A APRENDIZAGEM DE ARTE COM CRIANÇAS COM DÉFICIT DE ATENÇÃO

*Luciane Sobania Gomes
Especialista em Metodologia do Ensino de História
FACINTE-IPIPEX/PR*

Resumo: Esta comunicação trata de uma estratégia de ensino para aprendizagem de artes para alunos com Transtorno do Déficit de Atenção (TDA). Apresenta uma proposta pedagógica e uma metodologia participativa a partir da criação de um Software Educacional intitulado “Os Diferentes Mundos da Arte”, podendo propiciar ao aluno com TDA uma aprendizagem mais significativa. Este software educacional, cuja construção contou com o suporte teórico envolvendo Artes, alunos com déficit de atenção e Informática, poderá ser utilizado nas escolas públicas ou privadas, como um apoio à aprendizagem dos conteúdos nele contidos. Desta forma, apresenta-se também como mais um recurso didático ao professor da Área de Artes.

Palavras-chave: Informática, Arte, Software Educacional, Transtorno do Déficit de Atenção.

INTRODUÇÃO

Como professora de Artes, tenho constatado em salas de aula um número significativo de alunos aparentemente desinteressados, e, muitas vezes, desmotivados. Alguns desses alunos são diagnosticados como tendo problemas relacionados à ansiedade, transtornos emocionais, deficiências visuais, auditivas, intelectuais, síndromes, baixa auto-estima, assim como transtornos de atenção e de concentração, fatores que acabam interferindo no processo de aprendizagem. Esta pesquisa tende a ser mais eficiente àqueles com Transtorno de Déficit de Atenção (TDA).

Autores como FERNÁNDEZ (1991), PAIN (1999), e WEISS (1999), chamam a atenção para o grande percentual de fracasso escolar em crianças com o TDA, as quais, mesmo depois de encaminhadas e diagnosticadas por profissionais da Área Médica, continuam nas salas de aula, muitas vezes sendo discriminados, sem qualquer possibilidade de atendimento educacional, que venha ao encontro de suas especificidades.

Sabe-se, que as crianças com TDA, mais especificamente os com o déficit de atenção, mesmo sendo capazes de aprender e desenvolver suas atividades e tarefas

escolares de forma efetiva apresentam dificuldades devido a baixa estima e controle dos sintomas, BARKLEY (2002).

Percebendo a gravidade dessa situação com que os professores se deparam, envolvendo alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, mais precisamente com o TDA, e ciente da relevância de procurar alternativas pedagógicas para melhor incluir esses alunos, busquei recursos na Informática, com a criação de um software educativo com suporte técnico-pedagógico para a Área das Artes Visuais, visando facilitar a aprendizagem do conteúdo de Arte desses alunos, além de contribuir para a sua reintegração em sala de aula.

Informática na educação: uma abordagem pedagógica

Autores como PERRENOUD (2000) e VALENTE (apud SOARES 2005), têm ressaltado a importância da utilização das novas tecnologias na Educação. Neste sentido, sugerem que mesmo que o professor não seja um especialista em Informática, deve buscar o domínio do contexto e aprender a utilizar alguns recursos básicos para auxiliar seus alunos e intervir sempre que necessário nas dificuldades encontradas.

Certos ambientes virtuais de aprendizagens são motivadores por apresentar alta interatividade. Os softwares educacionais, por exemplo, podem auxiliar o professor a promover a criatividade e a elevar a auto-estima do aluno, além da autonomia, possibilitando-o ser, não mais um mero receptor de conhecimento, mas alguém que interage criticamente com esse conhecimento.

Algumas pesquisas têm demonstrado que as tecnologias de informação e comunicação podem abrir novas janelas aos adolescentes e crianças, inclusive aquelas com Necessidades Especiais (NE). Segundo SANTAROSA (2005)¹ os ambientes digitais de aprendizagem amenizam a discriminação social, criando oportunidades para pessoas cujos padrões de aprendizagem não seguem quadros típicos de desenvolvimento.

PAIN (1999), afirma que alunos com o Transtorno do Déficit de Atenção, apresentam ótimas habilidades com jogos educativos e softwares educacionais. Sendo assim, considera-se que o computador pode tornar-se um recurso importante para o ensino de artes, possibilitando uma aprendizagem dinâmica, que não substitui o professor, mas que o auxilia por ser também uma ferramenta interativa. Dessa maneira, quando utilizado

¹ <http://www.comciencia.br/reportagens/2005/12/06.shtml>

pelo professor, como propõe FAGUNDES (1992, p.49), vem a “enriquecer o ambiente dos educandos para que as trocas simbólicas estimulem o funcionamento da representação (...)” do saber.

Metodologia: a “pesquisa-ação” e a criação de um software educacional em artes

A metodologia que utilizei para este trabalho foi a pesquisa-ação, que segundo TRIPP (2005) “é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (p.447).

Esta metodologia que permitiu-me uma reflexão da minha prática docente em artes, possibilitou-me fazer uso de recursos da informática para a criação de um software educacional chamado “Os Diferentes mundos da Arte”.

Utilizando-me desta metodologia que privilegia a prática como objeto de pesquisa, procurei valorizar a participação do aluno na escolha e seleção de imagens, cores, textos e multimídias, assim como nas atividades propostas no software, buscando renovar as práticas pedagógicas dando mais autonomia ao educando; permitir a experimentação de novas formas de integração ensino-pesquisa; possibilitar interação com as atividades a partir da criação de textos baseados na apreciação das obras, desenhos que identifiquem os textos, poemas e imagens, estabelecendo a dialética autor/ usuário, professor/aluno.

O Software Educacional “Os Diferentes Mundos da Arte”

O software Educacional “Diferentes mundos da Arte”, foi desenvolvido em parceria com Andréa Antunes, como resultado de estudos na disciplina Courseware, no Curso de Especialização em Informática na Educação, do CINTED, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, da UFRGS.

O software é constituído por 44 páginas, em que aborda a Arte em diferentes visões e usa como estratégia de ensino a criação de um ambiente de aprendizagem, onde o aluno pode interagir com o conteúdo envolvido, considerando seu tempo e grau de compreensão. Algumas das preocupações para a elaboração do software foram a de promover a auto-estima, a memória e a percepção visual do aluno que apresenta dificuldade de aprendizado, e mais especificamente o com transtorno do déficit de atenção, TDA. Assim, no software visou-se a construir uma ambiente de aprendizagem com as seguintes características:

- Que fosse agradável e atrativo aos alunos, utilizando cores fortes que combinassem entre si, variação de ilustrações, conteúdos artísticos como música, recursos audiovisuais e atividades variadas;

- Que contasse com recursos tecnológicos acessíveis, de fácil manipulação, que, mesmo sem o acompanhamento do professor, os alunos fossem capazes de interagir com as atividades propostas;

- Que apresentasse um conteúdo claro e conhecido pelo aluno, como aquele relacionado com o seu cotidiano.

O software, desenvolvido a partir dos critérios acima descritos, tem uma estrutura de fácil manipulação, buscando estratégias que poderão auxiliá-lo no desenvolvimento e na aquisição de algumas habilidades que ele possa vir a ter dificuldade, em função do transtorno de déficit de atenção, como, por exemplo o tempo para desenvolver a atividade. Nessa proposta ele poderá voltar às atividades anteriores para sanar as dúvidas quantas vezes sentir necessidade, além de exercitar a memória visual sem ter medo de errar. O grande número de ilustrações e mídias inseridas no software, presentes em todas as atividades, sugerem leituras visuais e textuais importantes na área de Artes.

Na utilização de programas como o Word, Power Point, Paint e gravador de som que estão presentes, em vários momentos, oportunizará, o fácil acesso, assim como a valorização dos conteúdos artísticos escolhidos e seus aspectos visuais, sonoros e de escrita. Com a orientação sobre de técnicas e materiais utilizados, o aluno poderá reconhecer-se como artista e, ainda, como pesquisador, apreciador e crítico dessas obras, por meio da observação, identificação e criação de desenhos, textos e preenchimentos das atividades.

Neste sentido HERNÁNDEZ (1997) considera importante a utilização desses meios para o conhecimento e melhor compreensão visual. Para este autor importa “favorecer a compreensão da cultura visual através de estratégias de interpretação a partir de objetos (físicos ou midiáticos) que constituem a cultura visual” (pg.61).

Criado para crianças em idade escolar entre 8 e 12 anos, podendo atender principalmente crianças com Transtorno do Déficit de Atenção, o software “Os Diferentes Mundos da Arte” foi elaborado com ênfase na Cultura Visual², englobando diversas representações das artes visuais, inseridas por meio de várias mídias.

² Segundo Hernández (1997), trata-se dos processos técnicos da construção do olhar, por meio de uma abordagem crítica em que a imagem se define como fonte para o estudo de uma determinada cultura social.

Portanto, acredita-se que a utilização do software educacional intitulado “Os Diferentes Mundos da Arte”, nas aulas de arte, proposto nesta pesquisa, poderá promover a aprendizagem artística significativa e a integração dos alunos, incluindo os com déficit de atenção, respeitando suas individualidades, ao mesmo tempo em que poderá proporcionar, a cada um deles, a busca de novas formas de criação, de uma maneira que possam se sentir seguros para a construção do próprio conhecimento. Proposta que está de acordo com Buoro, quando nos diz que: “a criança que pretendemos livre, solta, criativa, só pode existir dentro de uma linguagem criada sobre ela e para ela, e é daí que deve partir o trabalho” BUORO (1998, p. 33)

Considerações Finais

Por meio desta pesquisa e desenvolvimento do software foi possível fazer uma reflexão sobre a utilização da Informática, como ferramenta importante para o processo de ensino aprendizagem de Artes. O software educacional “Os Diferentes mundos da Arte”, aqui apresentado como auxílio no aprendizado de crianças com o transtorno do déficit de atenção, poderá se constituir em uma estratégia importante para a Área pedagógica de Artes, vindo ao encontro das necessidades do professor que objetiva a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizado.

Embora sem haver sido realizada uma testagem científica rigorosa (e portanto sem poder afirmar se houve o aprendizado do conteúdo de Artes), mas com base em algumas experimentações iniciais com alunos com Transtorno do Déficit de Atenção, acredita-se que ao interagir com o mesmo, o aluno, na realização das atividades propostas, trabalhará suas percepções visuais e coordenação motora e vivenciará diferentes mundos da Arte de forma prazerosa e motivadora, todos esses aspectos relevantes para a aprendizagem de Artes.

Cientes de que toda conclusão ou construção a que se chega é sempre provisória, pretende-se dar seqüência ao trabalho com crianças com TDA e por meio da informática, utilizando o software, colocando-o a disposição de outros colegas professores e construindo outros softwares na mesma perspectiva de novas estratégias pedagógicas para o aprendizado escolar.

Referências:

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva. Porto Alegre: Fundação lochpe, 1991.

- BARKLEY, Russel A. *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): guia completo e autorizado para os pais, professores e profissionais da saúde*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BUORO, Anamélia Bueno. *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. São Paulo: Cortez, 2000.
- FAGUNDES, Lea Cruz. *Informática e o processo de aprendizagem*. Reflexão e Crítica. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, v. 5, n. 1, dez. 1992.
- FERNÁNDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- GOLDSTEIN, Sam, GOLDSTEIN, Michel. *Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança*. Campinas: Papyrus, 1994.
- HERNANDEZ, Fernando. *Educación y Cultura Visual*. Sevilla: Morón, 1997.
- PAÍN, Sara. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed. 1999.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- PILLAR, Analice Dutra. *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- ROHDE, Luis Augusto e MATTOS, Paulo. *Princípios e práticas em transtornos de déficit de atenção/hiperatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- SANTAROSA, Lucila. **Crianças com necessidades especiais – a escola lidando com a diversidade**. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/2005/12/06.shtml> Acesso em novembro 2006.
- SOARES, Claudia Vivien Carvalho de Oliveira. *As intervenções pedagógicas do professor em ambientes informatizados: uma realidade a ser construída*. 130p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2005.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v31, n3, pg. 443-466, set/dez 2005.
- VALENTE, Joaquim Gonçalves. *Informática na educação: o computador auxiliando o processo de aprendizagem*. Campinas: UNICAMP, 1997.
- WEISS, Alba Maria Lemme, CRUZ, Maria Lúcia R. *A Informática e os problemas escolares de aprendizagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

TATUAGENS UTÓPICAS: DESENHANDO A MANCHA DO TEMPO COM AS MARCAS DA PELE

*Vinícius Guterres da Rocha
Graduado em Arte Visuais
UERGS/FUNDAARTE*

Resumo

Durante meu curso de Graduação em Artes Visuais, desenvolvi diversos trabalhos gráficos, acompanhados de pesquisas teóricas, bem como, produzi desenhos e pinturas acadêmicas, propostas pelos professores. Usava o gosto da tatuagem.

Muitas vezes nestes exercícios de pesquisa gráfica e visual, consegui visualizar nas mais diversas formas de imagem estudadas, uma ligação em algum nível semântico, com a tatuagem. Toda essa rede de conexões, esta costurada pela linha que gero ponto a ponto, a tatuagem que pratico profissionalmente há muito tempo, antes de entrar na universidade.

Esse trabalho de conclusão de curso foi uma compilação de muitas idéias que me deparei durante leituras de teóricos críticos de arte contemporânea, além de antropólogos, filósofos e historicistas relacionados às artes visuais.

O contexto comum que liga a tatuagem com a arte, vai ser abordado aqui pelos meios específicos das artes visuais, acompanhando deste memorial descritivo. Vou escolher as peças que melhor evidenciaram meu processo de pesquisa, e descrever sobre os trabalhos práticos.

A motivação esta muito clara mas devo ressaltar que ela de nada me serviria se não fosse o ambiente de culto desse tipo de questão, produção de imagens de contemplação, e a beleza de seus processos e do cultivo dessa produção em que atuo, na margem do corpo dos seres humanos, com a intenção de artesanalmente gravar meu tempo no meu ambiente.

Escrevendo reflexões teóricas pertinentes a reflexão do trabalho prático, com base em pesquisas bibliográficas, e, citadas leituras sobre os fenômenos associados a essa produção, construí um berço histórico de teoria e critica em artes visuais, para essa gênese.

Objetivos da Investigação: Observar o lugar da artesanaria da tatuagem, do ponto de vista científico, verificando as margens de sua imagem com o sistema da arte, fazendo

um mapeamento dos procedimentos poéticos, e quiropráticos utilizados como campo operatório das execuções práticas de caminhos filosóficos acerca dessa interface que une as técnicas de dermatografia artesanal aos hábitos artísticos. Marcando os pontos desta linha gráfica, em uma construção plástica onde o corpo fosse o resultado da interpretação, que a pele fosse o cogitado pelo observador e não o contrário, assim evitando a óbvia exposição da tatuagem na pele, oportunizando ao observador a curiosidade sobre o tema motivador desse estudo. Sem impor desgaste ao velado corpo do indivíduo e sim buscando a revelação da realidade do tempo sobre as vaidades de nossa vida, evidenciando a morte da pele em corpos de luz, sem carne, corpos que são meus de alguma forma.

As Fontes: Além da orientação na conclusão de meu curso de Graduação em Artes Visuais: licenciatura, minhas fontes foram a pesquisa de campo, a prática de gravura dermatográfica, desenho, pintura, fotografia, escrita, info, etc.. que conecta a rede mundial de informações, e se finaliza com as impressões literárias, que selecionei da bibliografia listada, de onde escolhi por abordar os temas que cercam o objeto de pesquisa. O objeto gráfico resultante do ritual de tatuagem, e sua contemplação visual.

***Consultar Bibliografia Abaixo**

Pressuposto Teórico: O uso de tatuagem é um hábito aborígine que de linguagem passa a objeto de contemplação nos olhos de observadores, em acordo com a maneira da Arte. Que acima de tudo sempre teve a pele humana viva, ou seja, os corpos das pessoas como Mídia.

Nessa pesquisa, usei o ponto de vista da acadêmico para refletir sobre a relação estabelecida entre o ser humano e seu corpo, exponeciado pelos questionamentos da arte.

Numa apreciação histórica fica claro que o corpo humano vem sendo transformado em objeto plástico, pois o modificamos a guisa de nossa própria vaidade. O que torna a variedade de figuras humanas cada vez mais incríveis, pois isso é a imagem que cada indivíduo cria de si em resposta ao estímulo do todo, em interação com a cultura que o envolve. Dessa atuação da pessoa no espaço surge à razão do tempo e a busca do ambiente como material artístico, e como o material deveria demandar interpretação, conforme Giulio Carlo Argan. Portanto deixou de ser ascético confortável ou prazeroso, na busca por uma relação individual com o ambiente, os artistas exploraram ambientes

costumeiros voltando atenção ao corpo e então subvertendo suas atuações habituais. O corpo onde habita um espírito agora é o lugar feliz das idéias desse espírito, portanto subverter o lugar das idéias de meu espírito, levando marcas de pele para corpos sem carne, e desenhando manchas de tempo em Objetos Plásticos. Essa busca da Arte se liga através da Body-Art a minha prática em Gravura Dermatológica evidenciando a pertinência dessa pesquisa acadêmica sob o ponto de vista da estética da produção e da formatividade (Luigi Pareyson) a um caminho onde contemplação e expressão estão na ponta oposta da balança que mensura a relação da arte com a posição de cada um em relação a sua realidade social. Relacionando esses pré-supostos teóricos fica fácil visualizar por ao estudar a Encruzilhada Arte X Tatuagem, tanto se pode extrair, ainda mais do ponto de vista que adoto, o de pesquisador da estética e da poesia que estão presentes no ambiente que envolve o corpo dos indivíduos e que é o campo das relações entre as pessoas e o seu Habitat.

Procedimento Metodológico: Pesquisa teórica, experiência prática, contemplação poética.

Resultados e Conclusões do processo investigativo: A investigação do tema me levou à resultados surpreendentes, pois não imaginava o que eu construiria até conformar graficamente, os objetos plásticos que são conhecidos como Série Fantasma. Sobretudo porque o refazer e o reanalisar das informações pertinentes fica compreendido nesse lugar onde conluo que é o melhor para se contemplar a tatuagem. A margem do sistema acadêmico de estudos humanos, na linha porosa que separa fisicamente o eu do todo, o tecido que possibilita a inscrição do eu ao todo, e é o continente onde o ser humano se define por si próprio, onde só o tempo e o espaço podem gravar suas impressões sem nossa Autorização. Enfim ficou claro que o lugar da Tatuagem é na pele. Geneticamente artística ou não. E que a maneira da arte me sugeriu uma infinidade de experiências possíveis a partir da semente da tatuagem colocada no solo da Arte, pois esta não saiu nunca da arvore gerada em sua raiz a cirurgia gráfica, o artesanato , a geração das ferramentas necessárias e o seu manuseio coerente, com sua função, registrar a impressão humana experienciada sobre seu próprio espaço e tempo vivido. E que o ritual de tatuagem cabe em todos os lugares que puderem abrigar seres humanos, além de sua imagem poder ser colocada em espaços de arte, diretamente, em carne crua, ou mais subjetivamente com sabor poético sutil como as manchas do tempo desenhadas com marcas na pele nas Tatuagens Utópicas.



Referências:

- ALBORNOZ, Suzana. **Anais do 17.º Seminário Nacional de Arte e Educação**. Montenegro: Editora FUNDARTE, 2003
- ALBORNOZ, Suzana. **O Enigma da Esperança**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- AUMONT, Jacques. **A Imagem**. Campinas: Papyrus, 1993.
- BARBIERI, Gian Paolo. **Tahiti Tattoos**. Taschen: Portugal, 2001
- COLI, Jorge. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- DINTER, Maarten Hesselt van. **Ethnische Tattoos**. Pepin Press: Amsterdam, 2000.
- GOMBRICH, Ernest Hans. **A História da Arte**. Ltc: São Paulo, 2000.
- GREENGERG, Clement. **Arte e Cultura**. São Paulo: Ática, 1996.
- JEUDY, Henri-Pierre. **O corpo como objeto de arte**. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.
- KANT, Emmanuel. **Crítica da Razão Pura**. Rio de Janeiro: Tecnoprint S.A. , [s.d.]
- KRISCHKE LEITÃO, Débora. **A Flor da Pele: um estudo antropológico sobre a prática da tatuagem em grupos urbanos**. Trabalho de conclusão do curso de Ciências Sociais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.
- LACOSTE, Jean. **A filosofia da arte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- LE BRETON, David. **Adeus ao Corpo**. Campinas: Papyrus, 2003.
- MARQUES, Toni. **O Brasil tatuado e outros mundos**. Rocco: Rio de Janeiro, 1997.
- NEIVA JR., Eduardo. **A Imagem**. Editora Ática:.
- OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1983.
- OIDA, Yoshi. **o Ator Invisível**. Lorna Marshall & Peter Broke. Tradução Marcelo Gomes. São Paulo. Beca Produções Culturais, 2001.

PIRES, Beatriz Ferreira. **O corpo como suporte da arte**. São Paulo: Senac, 2005

RAMOS, Célia Maria Antonacci. **Teorias da Tatuagem**. UDESC: Florianópolis, 1999.

SAITO, Cecília Noriko Ito. **O shodô, O corpo e os novos processos de significação**. São Paulo: Anna Blume, 2004.

SCHIFFMACHER, Hank. **1000 Tattoos**. Taschen: Amsterdam, 1996.

SHUSTERMAN, Richard. **Vivendo a Arte**. Tradução Gisela Domschke. São Paulo. Editora 34, 1998.

VALERY, Paul. **L'idee fixe**. Paris: Galimard, 1961.

WROBLEWSKI, Chris. **Skin Shows, The art of Tattoo**. Virgen: London, 993.

ZIELINSKY, Mônica; CATTANI, Icléia Borsa ; KERN, Maria Lúcia B. **Espaços do Corpo**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1995.

La Piel Body Art Magazine – lapielmag.com

A COMPREENSÃO CRÍTICA DA ARTE EM MÍDIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS

*Mônica Lóss do Santos¹
Mestre em Educação
UFSM*

Resumo

O presente trabalho foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. O objetivo da pesquisa foi investigar sobre a construção do olhar do professor de Artes Visuais em formação inicial frente à arte em mídias digitais através de um processo de compreensão crítica da arte. Os participantes foram professores em formação inicial do Curso de Desenho e Plástica da UFSM. A abordagem da pesquisa foi respaldada em um paradigma qualitativo, subsidiada por Diário de Campo viabilizado através de Blog disponível na internet e Observação Participante. Os participantes da pesquisa estabeleceram um primeiro contato para a construção de um olhar mais aprofundado, evidenciando a importância de refletir sobre esse campo da Arte Contemporânea.

Considerações iniciais

Muitas inquietações estão presentes ao tratarmos de tecnologias, que se configuram em questões que encontramos em nossas relações sociais e que se acentuam ainda mais no campo profissional.

Estas inquietações se fazem latentes ao pensarmos no professor de Artes Visuais em formação inicial e, principalmente, em como ocorre o entrelaçamento entre o olhar do professor e as mídias digitais. Mas, como este entrelaçamento pode influenciar a compreensão crítica deste professor e em suas práticas no ensino das Artes Visuais?

Contribuir com um diálogo entre o professor e o meio tecnológico, constitui uma das preocupações deste trabalho, pois durante a formação inicial é o momento em que o professor terá contato com os diferentes saberes docentes que permeiam a formação profissional, principalmente por identificarmos lacunas que não são preenchidas por

¹ Dissertação de Mestrado do PPGE/UFSM. Mestre em Educação, Especialista em Design para Estamparia, Bacharel e Licenciada em Desenho e Plástica. Professora substituta do Departamento de Artes Visuais do Centro de Artes e Letras da UFSM. E-mail: mloss2@yahoo.com.br

saberes específicos da área de conhecimento em que ele irá atuar, especialmente em relação às produções artísticas em mídias digitais.

As leituras, bem como a interação com as obras de arte em mídias digitais propostas na pesquisa seguiram o viés da compreensão crítica da arte, com base nos estudos da professora Sueli Terezinha Franz (2003), onde propõe um instrumento de análise através de âmbitos de compreensão, entretanto, cabe ressaltar, que as percepções/interações com a arte em mídias digitais não se restringiram somente aos âmbitos de compreensão, pois o que se buscou foi uma visão geral de como o professor de Artes Visuais em formação inicial constrói o seu olhar frente às imagens digitais.

Por outro lado, entende-se que a construção de um olhar crítico-reflexivo do professor em formação inicial se faz necessário, a partir do contato com imagens produzidas e veiculadas por meio das mídias digitais. Pontua-se que a reflexão e desenvolvimento da criticidade são pontos de maior interesse para a educação, onde as construções de conhecimentos se dão de forma significativa, através da mediação por uma ótica plural, levando em conta a diversidade do olhar.

A compreensão crítica da arte em mídias digitais: construção do olhar do professor em formação inicial

As tecnologias que conhecemos hoje representam uma mudança de postura frente à informação, que rapidamente foram incorporadas ao cotidiano de todos aqueles inseridos no processo digital. No entanto, percebe-se que o professor de Artes Visuais ainda não se sente apto a manipulá-las e/ou agregá-las a suas práticas docentes devido à falta de subsídios e estratégias para a sua compreensão. Agindo com coerência, pois como seria possível ensinar ou construir relações partindo de algo que pouco esteve presente durante sua formação?

Conforme o pensamento de Hernández (2000), através de um posicionamento crítico é possível buscar compreensão para o que permeia o cotidiano. Assim:

A posição crítica favorece a auto-reflexão sobre esse processo de influências, sobre os olhares em torno de si mesmo e do que o cerca. No caso da Arte, no seu ensino se trata de levantar questões sobre temas, idéias-chave, como a mudança, a identidade, a representação de fenômenos sociais, e ajuda a indagar como essas concepções afetam a cada um e àqueles que os cercam (HERNÁNDEZ, 2000, p.106).

Deste modo, faz-se necessário uma conscientização sobre os diferentes dispositivos sociais que envolvem tanto as manifestações visuais quanto as perspectivas para a educação contemporânea.

Pensa-se como possibilidade para construir um caminho pautado nestas necessidades, dentro de uma perspectiva da cultura visual a proposta de Sueli Terezinha Franz (2003), “Educação para compreensão crítica da arte”, propõe algumas possibilidades para ir além de uma abordagem semiótica, onde os códigos e signos precisam ser identificados ou decifrados.

Deste modo, Franz (2003) propõe estratégias para a compreensão crítica da arte, configurando assim um instrumento de análise que se ordena em cinco âmbitos para a compreensão: *histórico/antropológico estético/artístico, biográfico, pedagógico e crítico social*. Ainda, aponta diferentes níveis de compreensão: *ingênuo, principiante, aprendiz e especialista*.

A relação que o professor em formação inicial estabeleceu com a arte em mídias digitais pôde ser observada a partir de seis encontros que serviram para gerar dados para esta pesquisa.

Num primeiro momento buscou-se uma aproximação dos participantes da pesquisa com o entorno digital, essa aproximação se deu através da discussão da temática tratada e da criação do blog como o diário da pesquisa, em que posterior a cada encontro foi realizadas as anotações do pesquisador e dos participantes.

Num segundo momento foi proposto o contato com um vídeo sobre a obra *Trans-e: meu corpo meu sangue*, de Diana Domingues e posteriormente o site, onde se encontrava o registro da obra. O próximo encontro teve como proposta aos participantes a interação em um site disponível na internet. A obra *Ouroboros* de Diana Domingues realizada em 2002 se constitui em quatro espaços interativos de hipermídia, realidade virtual imersiva, vida artificial, telepresença e telerrobótica: *Memórias, Vila, Terrarium e Serpentarium*. A próxima atividade proposta pelo pesquisador foi a pesquisa e a apresentação de um artista e sua obra para os demais participantes. No quinto encontro houve a escolha do site de arte em mídias digitais entre os apresentados pelos participantes e desenvolvimento de questões partindo dos âmbitos de compreensão crítica (FRANZ, 2003). No último encontro houve a discussão final sobre a experiência, bem como a finalização dos registros no blog.

É importante salientar que, paralelamente a proposta de interações com as obras de arte em mídias digitais procurou-se discutir sobre os aspectos conceituais presentes em cada obra, a fim de ampliar o repertório atentado para uma área de conhecimento específico e que requer importância ao estabelecer contato com essas obras.

Considerações sobre os caminhos construídos

No caminho trilhado, percorremos os labirintos das produções artísticas em mídias digitais em diálogo com o Ensino da Arte, se desvelando meandros de infinitas possibilidades em que se reforça a idéia de caber ao professor assumir o papel de mediador entre as produções digitais e os alunos.

Mas, para que isso ocorra, necessitamos colaborar com mudanças concretas, ao olhando para a educação dos educadores e para os cursos de formação de professores, espaço onde deveriam primar pela viabilização de conhecimentos que ultrapassem concepções superficiais, propiciando a construção de competências que articulem os saberes específicos atribuindo significados a eles. Segundo Perrenoud (1999, p.66), competência é definida como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”, ou seja, a partir desses conhecimentos, estabelecerem relações coerentes, capazes de estimular olhares para o cotidiano e os conteúdos de arte.

O que precisa ser despertado é o papel do professor como um pesquisador ativo, atualizado e dinâmico que está consciente das mudanças e das necessidades do mundo contemporâneo, que se percebe como um possibilitador de transformações para o ensino através de suas práticas, que dialoga com os conteúdos de arte e o cotidiano do aluno, construindo significado e sentido a tudo que aborda.

Assim, dentro desta concepção, situou-se como objetivo da pesquisa a investigação sobre como o professor de Artes Visuais em formação inicial constrói o seu olhar frente à arte em mídias digitais através de um processo de compreensão crítica da arte. Levamos em conta justamente o vínculo que pode ser criado entre as mídias digitais e o ensino, tornando possível de serem constituídos a partir do diálogo de interações multilaterais entre o professor e os alunos.

Identificamos que os participantes desta pesquisa perceberam as interações com arte em mídias digitais como um desafio. Em primeiro, pelo pouco contato ao longo de sua formação, ocasionando pouca habilidade e segurança e até mesmo interesse em pesquisar e conhecer sobre as produções artísticas mediadas pelo computador. Assim, foram percebidas algumas dificuldades em reconhecer conceitos, em manipular e acessar as obras, sendo necessário uma familiarização com este universo.

Podemos salientar que um dos responsáveis em auxiliar a aproximação dos participantes com o universo digital foi propormos o blog como diário da pesquisa, ao escolher disponibilizar as informações da pesquisa, as atividades realizadas, os

comentários e as impressões dos participantes e do pesquisador. Aspirava-se esta aproximação, contudo, ele (o blog) mostrou-se um grande aliado, proporcionando a dinamização das atividades e também a interação entre participantes/pesquisador além do interesse dos mesmos. A criação de um blog na internet não exige do usuário nenhum conhecimento específico, diferentemente dos conhecimentos necessários para a criação de um site, por exemplo.

A utilização do blog como diário de campo da pesquisa ainda se mostrou como uma nova concepção a ser abordada quanto a esse instrumento de coleta de dados, apontando talvez, para uma nova forma de aproximação com o universo e o contexto pesquisado, possibilitando assim, uma dinâmica menos formal, e mais transparente entre pesquisador e participantes.

Em relação aos aspectos que colaboraram numa compreensão crítica da arte em mídias digitais podemos pontuar o contato com obras produzidas e/ou veiculadas pela internet onde se pôde perceber a ampliação do olhar deste futuro professor ao refletir sobre conceitos, meios de produção e de interação, questões éticas relacionadas à manipulação da vida, entre muitas outras. Discussões que pertencem e permeiam o cotidiano, a sociedade e principalmente ao Ensino da Arte e que devem ser pensadas no contexto universitário bem como devem ser levadas à sala de aula para serem refletidas na escola.

Vemos como um fator de extrema urgência ao se tratar com as produções artísticas digitais a criação de uma arqueologia que possibilite romper com a visão tradicional que se mantém ao ler/interagir com essas produções, que colabore com um novo olhar e que leve de fato a compreensão não somente de aspectos superficiais e evidentes e sim, de todo o sistema que essas obras estão inseridas e também o que está por trás dela.

Foi percebido que o professor em formação inicial, considerando o percurso desenvolvido por este estudo, reconhece a importância de tratar da arte em mídias digitais no Ensino da Arte, mas para isso, se depara com inúmeros desafios e dificuldades, como: a falta de infra-estrutura adequada, pois muitas obras necessitam de programas específicos para serem visualizadas e manipuladas; a indisponibilidade de informações sobre obras e artistas; a existência de registros das obras, mudando o tipo de relação estabelecida, muitos sites desatualizados ou não mais disponíveis na internet. Assim se configura o espaço virtual, informações flutuantes que estão em constante movimento, e com a mesma rapidez que aparecem também desaparecem da rede.

Entendemos que muitas dessas premissas podem ser estimuladas nos cursos de formação, nas licenciaturas, mas também entendemos que dependem do envolvimento pessoal do futuro professor, com a construção do seu conhecimento e a sua consciência enquanto sujeito construtor e construído pelo seu tempo, que caminha em meio a labirintos de incógnitas e incertezas, tornando a experiência indivisível e insubstituível.

Referências:

FRANZ, Terezinha Sueli. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis, SC: Ed. Letras Contemporâneas Oficina Editorial, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Construindo competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

CADAVRE EXQUIS: ARTE SURREALISTA COLETIVA

Fabiane Pianowski
Doutoranda em História, Teoria e Crítica de Arte
pela Universidad de Barcelona

Resumo

Os surrealistas tinham como prática a realização de jogos como forma de aumentar o repertório imagético e onírico de seus participantes. Um dos mais conhecidos e importantes é o jogo do *Cadavre exquis*, que era realizado tanto na forma verbal como na visual. A ausência da “aura” da obra de arte e a dúvida de quais artistas realmente foram seus realizadores tornou essas produções pouco conhecidas e pesquisadas. Para a realização da pesquisa, pela escassez de material, houve uma exaustiva pesquisa bibliográfica tanto em busca de textos teóricos que tratassem da questão como de imagens a serem analisadas. Cem imagens foram encontradas, apesar do pequeno número de textos. O resultado foi a descrição dos *cadavres exquis* a partir da sua história, suas regras e suas particularidades, bem como a categorização das imagens coletadas e rápida leitura dos símbolos que apareceram com maior frequência.

Palavras-chave: *cadavre exquis*, surrealismo, jogos surrealistas

Uma imagem sem propriedade, é assim que se pode definir os cadavres exquis. Uma imagem de todos e ao mesmo tempo de ninguém. Uma imagem livre.

Os jogos do surrealismo

A origem do surrealismo se mescla às práticas dadaístas, até atingir sua autonomia em 1924, quando André Breton (1896-1966) escreve o primeiro Manifesto Surrealista. De modo diferente ao que postulava o dadaísmo, este movimento “aceita a existência da arte e recupera a realidade figurada” (CORREDOR-MATHEOS & MIRACLE, 1979, p.109), desse modo, “devolve ao artista a sua razão de ser sem impor, ao mesmo tempo, um novo conjunto de regras estéticas” (ADES, 1991, p.91).

Para atingir seus objetivos, utilizaram, como principais ferramentas de trabalho, o automatismo e o registro dos sonhos, sem preocupação moral e na profunda busca em eliminar todo e qualquer controle exercido pela razão (BATCHELOR, 1999).

Durante a década de vinte, os surrealistas desenvolveram uma variedade de técnicas para excitar a imaginação e desvelar o inconsciente. Dentre essas técnicas, criaram ou adaptaram jogos infantis com o objetivo de exercitar o automatismo, bem como para descobrir elementos comuns da imaginação dos seus participantes. Além disso, essas atividades proporcionavam o afloramento das profundidades oníricas mais secretas que refletia-se também na obra individual de cada um deles. Os jogos mais comuns eram o “*jeu du «si c’était...» (variant do «portrait»)*, *jeu de la vérité (que servit de prétexte à d’innombrables discussions et brouillies)*, *jeu de la phrase orale*, *jeu de l’assassin [...]*, *jeu du cadavre exquis*”(JEAN, 1983, s.p.). Além desses, havia ainda o jogo das condições, o jogo de perguntas e respostas e vários jogos eróticos.

Apesar de aparentarem mera diversão, os surrealistas levavam esses jogos a sério, de modo que, como afirma Passerou (1983, p.53), “colocavam em tais «distrações» uma curiosidade quase experimental, ávida em averiguar o que poderia sair do âmbito psicológico”. Esses jogos eram um modo de fazer produtivo e ao mesmo tempo divertido. Um momento de autoexploração e autoconhecimento através do qual esperavam aumentar seu repertório de idéias e imagens a partir da ativação do inconsciente. Colocavam tanta seriedade nos resultados que ao se analisar o dicionário compilado por André Breton e Paul Éluard (1987), não só há a definição do que se caracteriza o *cadavre exquis*, como também há vários verbetes (caranguejo, dormitório, envilecido, pomba, sexo) em que o «responsável» é o *cadavre exquis*, como se fossem assinados por ele, assumindo-se assim como mais uma personalidade do grupo dos surrealistas, uma personalidade coletiva que refletia o que o grupo idealizava, como afirma Sorane Alexandrian (1969, p.50): “o ideal do grupo era pôr o talento em comum, sem que ninguém tivesse que abdicar da sua individualidade”.

***Cadavre exquis*: passando e produzindo o tempo**

Entre todos os jogos experimentados pelos surrealistas, o que resultou em uma significativa produção tanto verbal como visual foi justamente o jogo do *cadavre exquis*, que, como afirma Breton (citado por MATTHEWS, 1986, p.122), se portava como “um infalível meio para mandar o pensamento crítico de férias e liberar totalmente a atividade metafórica da mente”. Além disso, segundo Bradley (1999), o jogo do *cadavre exquis* é um bom exemplo de uma das principais características dos primórdios do surrealismo: o contínuo intercâmbio entre o poético e o pictórico.

Esse jogo surgiu, segundo o próprio Breton (1948, p.5), por volta de 1925, na

velha casa do aficionado por jazz e cinema, Marcel Duhamel, localizada no número 54 da rua do Chatêau, onde reuniam-se juntamente com o pintor Yves Tanguy (1900-1955) e com os poetas Jacques Prévert (1900-1977) e Benjamin Péret (1899-1959).

Inicialmente, praticado na forma verbal, “*le cadavre exquis boira le vin nouveau*”, transformou-se no clássico exemplo do jogo e o batizou. O procedimento para se jogar era muito simples, segundo Tristan Tzara (1948), a receita para o *cadavre exquis* escrito era: pegar uma folha de papel dobrada o número de vezes correspondente ao número de participantes, na qual cada um escreveria o que passava por sua cabeça sem ver o que tinham feito anteriormente seus companheiros. Cabe salientar que havia uma seqüência rígida a ser respeitada: substantivo-adjetivo/advérbio-verbo-substantivo, com o objetivo de obter o mínimo de coerência no resultado que ao final seria lido para todos, pois os resultados totalmente absurdos e incoerentes acabavam, de acordo com Collinet (1948) parando no lixo.

Rapidamente, o *cadavre exquis* adquiriu também uma forma visual além da verbal, através do uso das técnicas, inicialmente, de desenho e, posteriormente, de colagem. Esse tipo, apesar de apresentar o mesmo funcionamento do verbal de dobrar o papel várias vezes e das participações ocorrerem na ignorância das contribuições anteriores, tem particularidades acentuadas por Tzara (1948): o número ideal de participantes é três e a seqüência a ser seguida é: «cabeça-tronco-pernas»; além disso, há a questão das cores que podem ser utilizadas, mas que devem ser restringidas no transcurso do jogo ao número de cores usado pelo primeiro jogador e de que o desenho deve se prolongar por duas ou três linhas para que o próximo participante possa continuá-lo.

Cabe salientar que, mesmo com todas essas regras, a intervenção do acaso pela ignorância dos participantes em relação ao que foi escrito ou desenhado anteriormente é a principal responsável pelo sucesso dos *cadavres exquis* tanto verbais como visuais, afinal com a existência desses fatores não há como prever de que modo os participantes integrarão as suas contribuições, uma vez que eles limitam o controle exercido pela razão.

Os *cadavres exquis* visuais resultam em “uma imagem muito graciosa – monstro grotesco como surgido de um sonho caótico – e que ressurgue na surpresa, no humor, na poesia...” (BEAUMELLE, 1995, p.53). Apresentam-se como uma imagem plural, caótica e convulsiva e ao mesmo tempo enigmática, única e coesa, que tem na sensação do inesperado toda a sua magia.

A proposta comum de buscar liberdade poética através de uma ação coletiva é a

responsável pela harmonia, pela extraordinária correspondência que as imagens possuem. Os *cadavres exquis* são “produtos do inconsciente coletivo, eles demonstram, como os desenhos de doentes mentais e os desenhos mediúnicos, que a pintura, como a poesia, pode ser feita por todos (PICON, 1983, p. 86), realizando assim o desejo de Lautréamont, “*la poésie sera faite par tous*” (LAUTRÉAMONT citado por MASSON, 1975, p.30). É na capacidade de produzir coisas coletivas não importando-se com a autoria ou com o «talento» e, portanto, desmistificando a «aura» ou o «gênio» do artista, que reside o maior mérito desse jogo e de seus jogadores.

A temática que Tzara coloca em sua receita através da seqüência de «cabeça-tronco-pernas» para os *cadavres exquis* desenhados é a de um corpo ou de atributos que o possam substituir. Assim, a maioria dessas imagens vai ter formas antropomórficas, mesmo quando algumas partes são substituídas por elementos extraordinários. Breton (1975) afirma que os desenhos que obedecem a essa técnica, por definição, acarretam no antropomorfismo, mas - mais do que pelas regras estabelecidas - ele atribui esse motivo ao fato da técnica acentuar extraordinariamente as relações que unem o mundo exterior e o interior. De todos os modos, está claro que essas figuras não pretendem imitar os aspectos físicos reais, porém, seu antropomorfismo não pode ser considerado totalmente casual pela própria forma em que se estrutura o jogo. Além disso, o corpo tem um significado vital dentro do próprio movimento surrealista, uma vez que a maioria das obras remetem de alguma forma ao corpo humano, pois o ser humano com seu inconsciente, sonhos e desejos é a grande temática que move a produção de seus artistas.

***Cadavres exquis*: tipos e símbolos**

Os *cadavres exquis* coletados nessa pesquisa, foram classificados sob duas linhas gerais, a saber, «antropomórficos» e «aleatórios» ou «não-antropomórficos». Os primeiros podem ser ainda subdivididos em «antropomórficos com predominância de elementos da anatomia humana»; «antropomórficos com predominância de elementos animais e vegetais»; «antropomórficos com predominância de elementos objetuais», e ainda «antropomórficos mistos», nessa última categoria encontram-se elementos de todas as categorias anteriores de forma mais ou menos homogênea, não havendo predominância de uns sobre os outros.

Essa classificação teve o objetivo de ordenar as imagens, facilitando assim a visualização dos símbolos que aparecem ao longo das categorias. As cem imagens coletadas foram construídas a partir de um repertório imagético enorme, porém é possível

salientar alguns símbolos que, com freqüência, se repetem. Com o objetivo de conhecer um pouco mais sobre o significado desses símbolos foram utilizados dicionários de símbolos e de iconografia e suas definições são expostas a seguir.

O símbolo que domina nessas cem imagens é, seguramente, a mulher, que aparece em aproximadamente em cinqüenta por cento delas. Isso se dá tanto através de fragmentos do corpo como a cabeça, lábios, seios, órgão sexual, cintura, como pelos objetos femininos como saias, espartilhos ou sapatos. Isso não ocorre por acaso, porque, depois do romantismo, o surrealismo será o movimento artístico que mais significado dará a imagem feminina (CHADWICK, 2002, p.7).

Alguns fragmentos do corpo humano também se destacam nas imagens encontradas, como olhos, mãos, pés e o coração, valorizados pelo tamanho ou forma em que estão representados. Entre eles a simbologia do olho se destaca nesse contexto porque, de acordo com Cirlot, o ato de ver tem uma correspondência com a ação espiritual, simbolizando a compreensão, além disso aparece algumas vezes nas imagens encontradas de modo heterotópico, ou seja, deslocados de seu lugar anatômico e transladados a diversas partes dos corpo em figurações fantásticas tomando significados diversos conforme o lugar em que se encontra.

Entre os animais, destacam-se os pássaros representados das mais variadas formas, bem como outros seres alados, em especial com asas tanto de pássaros como de borboletas. Para Cirlot, todos os seres alados são símbolos de espiritualização, sendo que os pássaros em muitas tradições representam a alma. Além disso, simbolizam colaboradores inteligentes do homem, atuando como mensageiros de um outro mundo. As borboletas, do mesmo modo que os pássaros, são emblemas da alma significando também uma atração inconsciente ao iluminado. Os peixes também são freqüentemente utilizados e em termos gerais o peixe é um ser psíquico, um «movimento penetrante» dotado de poder ascensional no inferior, quer dizer, o inconsciente.

Finalmente, entre os objetos que aparecem de modo mais freqüente se podem destacar: âncora, relógio, roda, objetos cortantes, guarda-chuva, cadeira, mesa e garrafa, que na leitura simbólica serão relacionados de modo geral ao misticismo e espiritualidade, a sexualidade ou ao automatismo e ao inconsciente.

Considerações Finais

A maioria dos símbolos encontrados tratam de elementos que eram considerados muito importantes para os surrealistas na sua busca pela libertação da mente das amarras

da razão. Esses símbolos não tem seu aparecimento limitado aos *cadavres exquis*, ao contrário, são encontrados em toda a produção surrealista. Isso demonstra que realmente a prática desse jogo, não só resultava em uma produção coletiva significativa, como também iria influenciar as produções individuais de cada um, na medida em que exercitava a imaginação dos seu participantes aumentando assim seu repertório imagético e simbólico.

Referências

- ADES, Dawn. Dadá e Surrealismo. In: STANGOS, Nicolas (org.). *Conceitos da arte moderna*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.
- ALEXANDRIAN, Sorane. *L'art surréaliste*. Paris: Fernand Hazan, 1969.
- BATCHELOR, David. «Esta libertad, este orden»: el arte en Francia después de la Primera Guerra Mundial. In: AA.VV. *Realismo, Racionalismo, Surrealismo*. Madrid: Akal, 1999.
- BEAUMELLE, Ágnes de. Cadavres exquis: jeux enjoués, enjeux joués. In: AA.VV. *Dessins Surréalistes: visions et techniques*. Catálogo de exposição. Paris: Centre Georges Pompidou, 1995.
- BRADLEY, Fiona. *Surrealismo*. São Paulo: Cosac & Naify, 1999.
- BRETON, André & ÉLUARD, Paul (comp.). *Diccionario del surrealismo*. Buenos Aires: Renglon, 1987.
- BRETON, André. *Le cadavre exquis son exaltation*. Catálogo de exposição. Milão: Galeria Schwartz, 1975.
- BRETON, André. *Le cadavre exquis son exaltation*. Catálogo de exposição – Galeria Nina Dausset. Paris: La Dragone, 1948.
- CHADWICK, Whitney. *Les femmes dans le mouvement surréaliste*. Londres: Thames and Hudson, 2002.
- CIRLOT, Juan Eduardo. *Diccionario de símbolos*. Madrid: Siruela, 1997.
- COLLINET, Simone. *Les cadavres exquis. 1948*. In: BRETON, André. *Le cadavre exquis son exaltation*. Catálogo de exposição. Milão: Galeria Schwartz, 1975.
- CORREDOR-MATHEOS, José. & MIRACLE, Daniel Giralt. *A pintura no século XX*. Rio de Janeiro: Salvat, 1979.
- JEAN, Marcel. Les jeux surréalistes. In: AA.VV. *Cadavres Exquis*. Catálogo da exposição itinerante – Centre Georges Pompidou. Barcelona: Fundació Miró, 1983.
- MASSON, André. *D'où viens-tu cadavre exquis? Un des jeux (sérieux) des surréalistes*. In: BRETON, André. *Le cadavre exquis son exaltation*. Catálogo de exposição. Milão: Galeria Schwartz, 1975.
- MATTHEWS, J.H. Language and play: le cadavre exquis. In: _____. *Languages of Surrealism*. Missouri: University of Missouri, 1986.
- PASSEROU, René. *Enciclopedia del Surrealismo*. Barcelona: Polígrafa, 1982.
- PICON, Gaëtan. *Le Surréalisme 1919-1939*. Genebra: Skika, 1983.
- TZARA, Tristan. Recette du «cadavre exquis» écrit. 1948. In: BRETON, André. *Le cadavre exquis son exaltation*. Catálogo de exposição. Milão: Galeria Schwartz, 1975.

O ENSINO DO BALLET CLÁSSICO ATRAVÉS DE DUAS METODOLOGIAS DIFERENTES: TRADICIONAL X LÚDICA

*Leslie Alice Taube Diehl
Graduanda em Dança
UERGS/FUNDARTE*

Resumo

Esse estudo tem o foco voltado para o ensino do ballet clássico tendo por objetivo verificar se a aplicação de uma metodologia lúdica pode ser utilizada no ensino do ballet.

Optou-se pela metodologia qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de informações observações, filmagens, questionário, notas de campo e teste.

Participaram crianças entre 5 e 9 anos que foram divididas em dois grupos: um onde utilizou-se a metodologia tradicional e outro a metodologia lúdica, durante 4 meses.

Concluiu-se que a metodologia lúdica pode servir como outro método de ensino, pois houve aprendizagem em ambas metodologias. Verificou-se também que essa facilitou o ensino e aprendizagem despertando maior interesse.

Introdução

Este trabalho justifica-se pelo fato de várias crianças iniciarem práticas corporais, inclusive o ballet clássico, desde muito cedo; com cerca de 5 anos ou até idades inferiores a essa. Segundo Bertoni (1992) a criança já apresenta desde cedo condições anatômicas e psico-sociais para a prática da dança, porém devem ser observadas as limitações que a idade impõem à criança.

A partir dessa constatação resolvi criar uma metodologia diferenciada para o ensino de ballet clássico, que fosse atraente e eficiente para aprendizagem da criança, baseando-se nas atividades recreativas. Essa metodologia é chamada de metodologia lúdica e se caracteriza pelo ensino do ballet através de brincadeiras, jogos e atividades lúdicas.

Esse estudo tem o foco voltado para dança, mais especificamente o ballet clássico, e tem por objetivos:

Verificar se através da metodologia lúdica há aprendizado da técnica do ballet clássico a fim de servir como outra metodologia, além da tradicional, para o ensino da dança clássica e comparar estas metodologias em relação ao ensino e aprendizagem da técnica do ballet clássico.

Partindo dos objetivos principais, outras questões surgiram como:

1. Verificar se o aprendizado da técnica do ballet clássico fica prejudicado com a metodologia lúdica.
2. Comparar o interesse nas aulas de ballet clássico nas duas metodologias (a tradicional e a lúdica).

Revisão de Literatura

No ballet clássico existem vários métodos e escolas de ballet, como a francesa, italiana, russa, inglesa, americana e cubana. A primeira escola voltada para a técnica do ballet clássico, *L'Academie Royale de Danse*, foi fundada em Paris, em 1661, por Luís XIV. (BERTONI, 1992, p. 71). Nosso aprendizado, no Brasil, procede de diferentes escolas já que não temos um método próprio.

Apesar de perder-se um pouco pela falta de um método próprio e por não se ter um método adequado ao biótipo brasileiro, ganha-se pela gama de possibilidades que se tem para escolher em método adequado, ou valer-se de mais de um desses métodos para ensinar e aprender o ballet clássico.

Sabe-se que até hoje a forma mais tradicional de ensino da dança, baseada na imitação e na cópia, ainda é usada como uma forma de ensinar o ballet clássico, porém já existem autores que discordam disso como, por exemplo, Osson (1988), Cunha (1988), Vianna (1990), Verderi (1998), Damasio (2000) e Marques (2000).

Mas existem autores como Damasio (2000), que acredita que mesmo no processo de imitação, a criança interpreta e transpõe o gesto para o seu corpo; e Sampaio (2000), que diz não ser contra o tradicional, por acreditar que “a tradição sempre será o referencial ao que fazemos hoje” (SAMPAIO, 2000, p. 268).

Para alguns autores o jogo, a brincadeira e a atividade lúdica possuem o mesmo significado. Nesta pesquisa o termo atividade lúdica será usado como brincadeira, jogo dirigido (por um professor) visando um caráter pedagógico.

Groos e Claparède (apud CHANTEAU, 1987), acreditam que o jogo pode ser utilizado como um meio pedagógico. Já Dinello (1985), conclui que “é diferente jogar no âmbito da escola e em outro lugar porque o jogo utilizado como meio pedagógico não apresenta interesse do “jogo pelo jogo”, mas sim o de uma motivação para a aprendizagem”. (DINELLO, 1985, p. 24).

Acredita-se que a brincadeira, o jogo ou a atividade lúdica podem ser usados como um recurso pedagógico; muitas vezes ao utilizá-los como uma estratégia de ensino, possibilita-se que os alunos se motivem e participem mais das aulas.

Mussen et. al. (1995), afirma que a criança aprende mais quando o aprendizado se faz através do seu “mundo”, da sua realidade, ou seja, da brincadeira, do jogo das atividades lúdicas.

Apesar de ser uma possibilidade de fazer com que os alunos se envolvam mais com as atividades, Chanteau (1987) percebeu que somente o jogo poderia ser insuficiente para um bom aprendizado.

Pensa-se que a atividade lúdica utilizada para o ensino da dança, seja muito bem aceita e proveitosa uma vez que a maioria dos alunos começa a dançar desde criança. Acredita-se que seja muito desgastante para a criança ficar muito tempo fazendo o mesmo exercício com pouca motivação e isso pode levar muitas vezes a criança a desistir da dança.

Verificou-se que existem trabalhos (CUNHA, 1988; OSSONA, 1988; VIANNA, 1990; VERDERI, 1998; DAMASIO, 2000) com uma metodologia de aula parecida com a que está sendo proposta neste estudo, que é a atividade lúdica, o jogo ou a brincadeira, porém utilizando outros estilos de dança que não o ballet clássico.

Acredita-se que a técnica do ballet clássico deva ser oferecida à criança juntamente com outras atividades, principalmente lúdicas, de modo que consiga desenvolver habilidades motoras fundamentais propostas por esses autores, de uma maneira diferente, isto é, como são propostas na técnica do ballet clássico.

Gallahue e Ozmun (2001) acreditam que também seja importante e necessário um desenvolvimento perceptivo nas crianças. O ballet também contribui para o desenvolvimento das percepções temporal, corporal, espacial e direcional. Para Gallahue e Ozmun (2001) é muito importante o desenvolvimento motor-perceptivo da criança, pois acreditam que um dependa e complete o outro.

Assim a dança não se resume pura e simplesmente na aquisição de habilidades motoras, mas ela pode contribuir para o aprimoramento das habilidades básicas, dos padrões fundamentais do movimento, do desenvolvimento perceptivo, assim como o desenvolvimento das potencialidades humanas e sua relação com o mundo. (VERDERI, 1998).

Bertoni (1992) acredita que “a partir dos seis anos a criança já apresentará condições anatômicas e psico-sociais para a prática e hábito da dança.” (BERTONI, 1992, p. 57).

Pensando assim busca-se utilizar a dança como um meio de desenvolvimento da criança o que tem levado a buscar metodologias de ensino da dança que procurem ajustar-se à capacidade corporal e mental da criança.

Metodologia

Problema

É necessário seguir-se o método tradicional de ensinar o ballet clássico, ou o método lúdico é uma estratégia que os professores de dança podem utilizar para ensinar a dança clássica para crianças?

Definição dos termos

O termo **metodologia tradicional** está sendo usado nesse estudo para designar uma aula de ballet clássico onde há uma maneira de executar os movimentos determinada pela escola e técnica utilizada, que foi adaptada devido à idade das crianças e à dificuldade das mesmas em realizar os passos segundo o modelo descritos por essas escolas.

O termo **metodologia lúdica** está sendo utilizado nesse estudo, para ilustrar uma aula de ballet clássico onde a brincadeira e o jogo são usados como meio de ensinar a técnica do ballet. Proponho nesse estudo uma maneira de ensino do ballet clássico baseada na atividade lúdica que denominei metodologia lúdica. Para melhor compreensão do método lúdico, será mostrado a seguir um exemplo de como esta aula pode ser organizada.

Participantes da pesquisa

Esse estudo foi composto por crianças, entre 5 e 9 anos, que se inscreveram para as aulas de ballet na Academia Stúdio Spasso e que nunca tinham feito ballet clássico anteriormente e permaneceram até o final deste estudo.

As crianças foram divididas em dois grupos: um grupo no qual foram ministradas aulas utilizando-se a metodologia tradicional e outro grupo no qual foram ministradas aulas utilizando-se a metodologia lúdica.

Trabalho de campo: as aulas

O trabalho de campo realizou-se na Academia Stúdio Spasso no bairro Niterói na cidade de Canoas, de 4 de abril à 18 de julho de 2006.

A divisão ocorreu de acordo com a disponibilidade dos pais e a duração das aulas era de 45 minutos para ambas metodologias.

A abordagem metodológica

Esse estudo foi realizado através da metodologia qualitativa por se acreditar ser adequada a esse tipo de pesquisa na qual os resultados não podem ser medidos numericamente e sim acompanhados através de várias observações e da interpretação subjetiva do observador. É difícil medir numericamente o aprendizado de uma criança, porém é possível avaliá-lo e chegar a um resultado do quanto e como a criança aprende. (NEGRINE, 1999).

Para realizar esse estudo foram realizadas observações, filmagens e coletadas notas de campo quando foram necessárias durante as aulas. Também foi aplicado um questionário aos pais ou responsáveis das alunas, que permitiu selecionar as crianças que participaram deste estudo.

Tratamento das Informações

A maior parte das informações foram categorizadas depois que a coleta de informações já tinha sido realizada, para não limitar o estudo, pois como sugere Negrine (1999), isso permite que outras evidências possam surgir ao longo do mesmo.

Depois de categorizadas as informações; foi feita uma análise e posteriormente a interpretação e discussão das informações coletadas. Após isso essas informações foram relacionadas à literatura utilizada no trabalho sobre o tema, pois como afirma Negrine (1999) “o pesquisador deve acercar-se de estratégias que permitam triangular informações, de forma que, as inferências que surgirem do processo investigatório estejam revestidas de um maior grau de confiabilidade”. (NEGRINE, 1999, p. 92).

Considerações Finais

As evidências mostraram neste estudo que tanto na metodologia tradicional quanto na lúdica houve aprendizagem da técnica de ballet clássico, porém gostaria de destacar que durante as aulas da metodologia lúdica as alunas aprendiam com mais gosto, participavam mais das aulas, se divertiam mais e que as aulas eram mais alegres.

Por todas as evidências apresentadas durante este estudo, acredito que a metodologia lúdica possa ser utilizada na iniciação a técnica do ballet clássico, principalmente com crianças pequenas.

Penso que esta metodologia possa ser mesclada com a metodologia tradicional, tornando a aula tradicional mais atrativa através de brincadeiras como aconteceram nas aulas deste estudo que utilizavam a metodologia lúdica.

Assim ficam abertas questões que poderão, posteriormente, ser investigadas buscando caminhos que contribuam para ampliação do conhecimento e da prática pedagógica a profissionais da área da dança.

Referências

- ABERASTURY, Arminda. **A criança e seus jogos**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1992.
- BERTONI, Íris Gomes. **A dança e a evolução; O ballet e seu contexto teórico; Programação didática**. Cap I, II e III. São Paulo: Tanz do Brasil, 1992.
- CHANTEAU, Jean. **O jogo e a criança**. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1987.
- CUNHA, Morgada. **Dance aprendendo – aprenda dançando**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS; MEC/SESu/PROEDI, 1988.
- DAMASIO, Cláudia. A dança para crianças. In: PEREIRA, Roberto e SOTER, Sílvia (org). **Lições de dança 2**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000.
- DINELLO, Dom Raimundo Angel. **A expressão lúdica na educação da infância**. 3ª ed. Santa Maria: Pallotti, 1985.
- GALLAHUE, David & OZMUN, John C.. **Compreendendo o desenvolvimento motor**. São Paulo: Phorte editora, 2001.
- MARQUES, Isabel. Metodologia para o ensino da dança: luxo ou necessidade? In: PEREIRA, Roberto e SOTER, Sílvia (org). **Lições de dança 4**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000.
- MUSSEN, Paul Henry; CONGER, John Janeway; KAGAN, Jerome & HUSTON, Aletha Carol. Desenvolvimento cognitivo: Piaget e além dele. In: ————. **Desenvolvimento da personalidade de criança**. 3ª ed. São Paulo: editora HARBA, 1995.
- NEGRINE, Aírton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: NETO, Vicente Molina & TRIVIÑOS, Augusto N. S. (orgs). **A pesquisa qualitativa na educação física**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 1999.
- OSSONA, Paulina. **A educação pela dança**. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1988.
- SAMPAIO, Flávio. Balé compreensão e técnica. In: PEREIRA, Roberto e SOTER, Sílvia (org). **Lições de dança 2**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000.
- . O bailarino e sua relação com a barra. In: ————. **Ballet essencial**. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.
- VERDERI, Érica Beatriz L. P.. **Dança na escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.
- VIANNA, Klauss. As pequenas mortes. In: ————. **A dança**. São Paulo: Siciliano, 1990.

RASTROS DO TANZTHEATER NO PROCESSO CRIATIVO DE ES-BOÇO

Espectáculo cênico com alunos do Instituto de Artes da UNICAMP

Sayonara Pereira

Pedagoga em Dança/ Hochschule für Musik Köln (HMK)

Doutoranda em Artes pela UNICAMP

O percurso que foi desenvolvido nesta pesquisa teve como ponto de partida o **Tanztheater**¹, movimento de dança que ocorreu na Alemanha a partir de 1932 e considerações sobre a obra de quatro de seus principais protagonistas respectivamente: *Kurt Jooss, Dore Hoyer, Pina Bausch e Susanne Linke*.

No seu prosseguimento a pesquisa articulou-se no desenvolvimento profissional da autora por meio das influências sofridas ao longo dos trabalhos com *Tanztheater* e o incremento de sua carreira como bailarina, coreógrafa e pedagoga nos anos que atuou na Alemanha (1985-2004). Como resultado deste percurso foi criado o espetáculo cênico **ES-BOÇO**, realizado com alunos do Departamento de Artes Corporais da UNICAMP, onde encontraremos refletida a influência do *Tanztheater* na caligrafia coreográfica desenvolvida pela pesquisadora.

O Objetivo Geral da investigação foi partindo da vivência da autora, como bailarina e coreógrafa, dentro do **Tanztheater** incluir elementos julgados mais significativos nesta expressão artística analisando-os, sistematizando-os e organizando-os para que em diálogo, com a caligrafia coreográfica que a pesquisadora vem desenvolvendo, concretizar a realização da montagem do espetáculo cênico **ES-BOÇO**, com os alunos da UNICAMP.

O referencial teórico desta tese teve seus alicerces em grande parte no material bibliográfico existente referente ao *Tanztheater* e aos quatro protagonistas analisados de autoria de *Jochen Schmidt* (1992-1998), *Hedwig Müller* (1989-1999) e *Norbert Servos* (1996-2005). Estes autores acompanharam através de vivências, entrevistas e pesquisas o desenvolvimento da obra dos artistas: *Kurt Jooss, Dore Hoyer, Pina Bausch e Susanne Linke* ao longo das últimas três décadas.

¹ A autora desta Dissertação opta pelo uso da expressão *Tanztheater*, ao longo de todo o texto, sem a tradução da palavra para **Tanz** (Dança) e **Theater** (Teatro), pelo mesmo motivo que, ao ser usada, a expressão “*Comedia Del Arte*”, na língua portuguesa, não há necessidade de tradução literal.

Do mesmo modo a pesquisa baseou-se no pensamento de *Peter Brook* (1994, 2000,2000) na área de Direção Cênica do intérprete e em *Rudolf von Laban* (1977,2002) em se tratando do uso dos gestos do cotidiano e no uso do tempo e do espaço cênico. Além deles *Cecília Salles* (2002, 2002, 2006,2006) e *Fayga Ostrower* (1977) ofereceram a autora base nas diferentes fases da análise do Processo Criativo. *Jean Lancri* e *Sandra Rey* (2002) ofereceram um ótimo apoio na área de Pesquisa em Arte. Além dos autores citados foram pesquisados vários outros autores para o desenvolvimento da tese.

Este estudo contou também com uma parte empírica, na qual o processo criativo da coreógrafa-diretora abriu um leque para que fossem seguidos vários caminhos.

A pesquisa demonstrou através do processo criativo, nela elaborado, e desenvolvido, ter fundamentos tanto em elementos utilizados pelos quatro protagonistas do **Tanztheater**, aqui estudados, como através das influências sofridas por meio dos estudos da pesquisadora com os mestres alemães, bem como através das vivências obtidas ao longo de sua formação, da carreira profissional que desenvolveu e de leituras.

O subsídio que os alunos do DACO-UNICAMP, que integraram o elenco de ES-BOÇO trouxeram respondendo aos questionários, participando das cenas que foram captadas nas filmagens dos ensaios e a técnica da observação participante, trouxeram para o desenvolvimento da pesquisa uma fonte enriquecedora.

Esta técnica metodológica se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado. Onde o pesquisador observa a realidade de seus atores sociais em seus próprios contextos e estabelece uma relação face a face com os observados. Neste caso ele pode modificar o contexto e ser modificado por ele. (Ver *Cruz Neto*, *Otávio*-1988).

A seguir o resumo da tese por capítulos.

Primeiro Capítulo: O Tanztheater

Neste capítulo é apresentada uma reflexão sobre as origens do Tanztheater relacionando com o que estava acontecendo na Alemanha em conformidade com as pesquisas e experimentações nas artes no início do século XX. É relacionado o trabalho de *Rudolf Von Laban*, *Émile Jaques Dalcroze* e do movimento da dança de Expressão de onde surgem as raízes da pesquisa que foi desenvolvida pelo pedagogo e coreógrafo *Kurt Jooss*.

Ao longo do capítulo é relatado o surgimento e a utilização do nome Tanztheater nos anos da década de 30. E o seu re-surgimento a partir da década dos anos 70 na Alemanha, onde relacionamos a dimensão que o Tanztheater começa a adquirir a partir dos trabalhos dirigidos por *Pina Bausch*.

Também abordamos a grande contribuição da Alemanha para o cenário artístico europeu modernista, até a ruptura irreversível sofrida no início dos anos 30 com a ascensão do nazismo e com a II Grande Guerra.

São apresentadas ainda as características gerais do Tanztheater, suas várias faces e ainda são nomeados os variados elementos, empregados em geral, nas criações dos coreógrafos.

Segundo Capítulo: Quatro Protagonistas

Neste capítulo são apresentadas informações sobre a vida e obra dos quatro protagonistas escolhidos como caso de estudo respectivamente: *Kurt Jooss*, *Dore Hoyer*, *Pina Bausch* e *Susanne Linke* salientando as características do Tanztheater dentro das obras destes criadores.

Terceiro Capítulo: Encontros e Tramas no Processo de Criação

O terceiro capítulo apresenta uma reflexão sobre elementos encontrados no Tanztheater relacionando-os com as obras dos quatro protagonistas estudados nesta tese e como estes elementos foram assimilados neste recorte da experiência profissional da pesquisadora e aplicados no processo do trabalho com os intérpretes-bailarinos do DACO-UNICAMP.

Quarto Capítulo: Rastros do Tanztheater no Processo Criativo do espetáculo cênico ES-BOÇO

Este capítulo contém a parte prática da Tese. Onde a coreógrafa, junto com os intérpretes, suas memórias, suas interpretações, entendimentos e associações, criaram um texto coreográfico. É descrito detalhadamente todo o desenvolvimento do processo criativo que gerou o espetáculo cênico **ES-BOÇO**. E ao mesmo tempo é possível encontrar a influência de elementos do Tanztheater integrados na criação e na atuação cênica dos alunos do Departamento de Artes Corporais da UNICAMP.

Quinto Capítulo: Articulações de Pedagoga, Coreógrafa e Diretora

O quinto capítulo apresenta reflexão e diálogo da pedagoga e coreógrafa-diretora, através da análise dos questionários respondidos pelos intérpretes-bailarinos, a partir de suas vivências, ao longo do processo de criação do espetáculo cênico ES-BOÇO, apoiada em bibliografia especializada.

Conclusão

Na conclusão destaca-se o desenvolvimento de uma reflexão filosófica sobre o Tanztheater. Ao comprovar que Jooss não codificou um método por escrito, no entanto instaurou uma verdade. Utilizou-se da técnica da dança como um meio que motiva e sua filosofia que chegou junto com seus ensinamentos até nossos dias, em forma de uma linguagem oral, nos faz lembrar de heranças de culturas muito antigas.

Destaca-se ainda que a vivência na Alemanha, onde a pesquisadora teve a possibilidade de estar perto ou de trabalhar com as fontes “vivas” do Tanztheater, justifica sua escolha por dar continuidade as suas criações inspirada nesta expressão artística. O espetáculo cênico **ES-BOÇO**, realizado com 10 os alunos do Departamento de Artes Corporais da UNICAMP, trama esta experiência ao mesmo tempo em que se propõe a dialogar com a diversidade dos saberes.

LYGIA CLARK: A PROPOSIÇÃO E SEU TEXTO

José Fernando Amaral Stratico
Doutor em Artes Cênica/Performance
pela University of Central England In Birmingham
Universidade Estadual de Londrina

Resumo

Por meio da análise de discurso, esta comunicação investiga o discurso lingüístico de Lygia Clark, cuja temática diz respeito às proposições. Num primeiro momento, são apresentadas as facetas gerais da articulação discursiva de Clark, que se caracteriza pela elaboração de veio temáticos centrais, cuja função é definir e explicar sua obra propositiva. Num segundo momento, são analisados dois veios centrais da temática de Clark: os objetivos de sua obra e também suas conexões. Esta comunicação apresenta resultados desta investigação, demonstrando por meio de fontes primárias algumas das construções conceituais de Clark. Os resultados também apontam para a necessidade de estudo de outros veios temáticos de Clark que são responsáveis pela construção conceitual do discurso geral das proposições.

Apresentamos aqui um estudo dos textos de Lygia Clark, cujo foco central é a *proposição*. Se por um lado, a obra artística de Clark é objeto de muitas pesquisas, por outro o complexo de seu discurso ainda não o é. Trata-se de um vasto material que articula entre os muitos conceitos, abordagens específicas sobre o *ato da proposição*, o *outro*, o *espectador/participante*, e também sobre o *corpo*.

O discurso de Clark é fragmentado, multifacetado e disperso. É composto por material diverso, como artigos de jornal, entrevistas, artigos de livros, periódicos, cartas, comunicações e textos de catálogos, escritos por Clark ou por jornalistas, artistas e críticos de arte. Os textos de autoria de Clark, ocupam, sem dúvida, um lugar primordial no espaço do discurso geral, uma vez que seus textos refletem o pensamento da artista diretamente. Os demais escritos são geralmente informativos ou interpretativos, e tangenciam o conjunto de idéias de Clark, mas não as caracterizam. Ao redor e interseccionados aos textos autorais de Clark, está a literatura produzida por Hélio Oiticica, Mário Pedrosa, Guy Brett, Ferreira Gullar entre outros. Trata-se de textos que dizem respeito diretamente ao trabalho de Clark. É interessante notar que o discurso de Oiticica

estabelece uma simbiose com o próprio discurso de Clark – o que fica bastante evidente nas cartas, principalmente. Ambos comungam idéias, ambos se interpretam mutuamente.

O núcleo do discurso, caracterizado pelos escritos da própria artista, compõe um número considerável de textos de cunho crítico e também poético. Estas duas facetas – crítica e poética – contribuem para a criação de um perfil para Clark, porque ora ela se mostra como uma crítica consciente do desenvolvimento da pintura, escultura e *arte vivencial* (termo utilizado por ela), e ora se mostra como uma artista que só pode expressar-se por meio da linguagem poética.

Do núcleo central do discurso de Clark emanam os veios temáticos que se articulam de modo a formar um todo discursivo. Tais veios temáticos ordenam argumentos acerca de tópicos centrais. Os principais veios temáticos do discurso de Clark, articulados a partir de 1960, dizem respeito aos objetivos de sua obra, suas conexões e influências, às definições sobre a arte, à reflexão sobre o espectador e também sobre o ‘outro’, às proposições, à nostalgia e fantasmática do corpo, ao ato e a elementos poéticos. Estes últimos poderiam ser caracterizados como um veio poético específico, estruturado a partir da incursão pela poesia e elementos simbólicos. Acredito que a poesia que circula pelo discurso crítico de Clark, funciona como um atenuante da racionalidade ali imposta, sendo ao mesmo tempo uma porta de entrada, ou um retorno ao poético apagado pela racionalidade crítica.

Oiticica e Clark muito se empenharam em esclarecer suas propostas e em deixar claros seus objetivos. Ao criticar artistas que trabalhavam com *perfórmance*, Clark exercita esta tarefa, o que torna os objetivos transparentes para ambos, fortalecendo uma mesma linguagem inclusive.

Oiticica, por outro lado, acentua o que realmente deseja com seu trabalho: “quero um novo comportamento, integral, que exclua toda sorte de idéia corrupta, pequenez de “mundo de arte”, classe social (diferenças), intolerância com as pessoas nas relações, etc.” (FIGUEIREDO, 1998, p 103) Trata-se, sobretudo, de posicionamentos ideológicos que ambos assumem e esforçam-se em esclarecer para si mesmos e para os críticos, a todo momento.

A este respeito Clark ainda esclarece que sua percepção nada tinha de romântica, porque nunca havia se proposto a ser “diferente para fazer arte”. Ao contrário, a posição de artista passava a lhe incomodar, justamente por ser uma posição cômoda. Clark enfatizava que “pela primeira vez, o existir consistia numa total transformação do mundo, ao invés de ser apenas a sua interpretação.” (FIGUEIREDO, 1998, p 59)

Os objetivos e definições de Clark a respeito da arte formam um veio temático específico embora tal abordagem esteja diluída ou fragmentada no todo discursivo. O discurso lingüístico serve também para esclarecer seu posicionamento em relação ao conceito geral de arte que se relaciona diretamente a suas propostas:

Outros artistas e críticos, amigos meus, também acham que não faço arte. Mas estou convencida de que arte não é o feio nem o bonito. Os artistas sempre fizeram objetos para, através deles, se comunicarem com as outras pessoas. Arte, portanto, é comunicação. Eu me comunico com os outros através dessas “estruturas” de plástico, elástico, pedras e sacos de cebola.” (CLARK, 06/02/1971)

O conceito de arte como comunicação não se repete com frequência no discurso lingüístico de Clark. Esta é uma das poucas vezes em que a artista elabora textualmente este argumento, e esclarece que o que faz é comunicar-se por meio da forma artística. Embora não seja esta abordagem colocada como o principal objetivo de seu trabalho, trata-se, sem dúvida, de um argumento importantíssimo no contexto geral de seu discurso. Tal argumento situa a artista no crescente universo discursivo da semiótica e, de certo modo, garante uma suposta objetividade e clareza de propósitos. Clark não deixa claro, no entanto, se este é um processo de comunicação de elementos subjetivos, de idéias, de sentimentos, etc. Ao que tudo indica, o discurso salienta a necessidade de contato com o outro/espectador. Como o texto a seguir demonstra, Clark não está inclinada a cristalizar, ou definir o conteúdo desta comunicação:

O que faço agora, sim, pode-se chamar de “obra aberta”, uma vez que apenas proponho uma experiência que as pessoas realizam e essa experiência é a obra: o objeto não existe, nem antes, nem depois, senão como proposição. (CLARK, 06/02/1971)

O fluxo temático lingüístico relativo às proposições evidencia a precariedade do processo de comunicação de Clark por meio da obra. Esta comunicação depende do que é precário e do estabelecimento de relações desconhecidas. A precariedade e novidade desta comunicação são elementos motivadores fundamentais para a artista.

Clark justifica e, de certo modo, antecipa o inevitável abandono das *proposições* como forma artística, em função de suas experiências elaboradas a partir dos *objetos relacionais*:

É preciso que a obra não se complete em si mesma e seja um simples trampolim para a liberdade do espectador-autor. Este tomará consciência através da proposição que lhe oferece o artista. Aqui não se trata da participação pela participação, nem da agressão pela agressão, mas que o

participante dê um sentido a seu gesto e que seu ato seja nutrido de um pensamento: a ocorrência do jogo coloca em evidência sua liberdade de ação. (CLARK, 1980, p 27-28)

A *liberdade de ação* abordada no texto acima pode ser entendida como um objetivo final das *proposições*. Uma discussão sobre o veio temático específico do *ato* elucidaria melhor os conceitos envolvidos no ato da proposição. Contudo, o termo *liberdade de ação* é aqui articulado de maneira a apresentar um conceito geral relativo às ações desencadeadas pelas proposições. Este conceito salienta o aprisionamento que antecede o ato da proposição e antecipa um momento de libertação de amarras. O estudo de outros argumentos de Clark esclarece-nos que estas não são amarras somente sociais; a liberdade que está em jogo diz respeito, principalmente a um resgate do corpo e da sua relação com o outro/corpo. Esta é uma das raras vezes em que Clark reconhece que existe a ocorrência de um jogo nas ações das proposições. A palavra *jogo* nos remete aqui à ludicidade que geralmente a noção de jogo implica.

As conexões entre os objetivos de Clark, suas definições e conceitos relativos à arte se estendem e se ramificam nos veios temáticos e argumentativos da artista, e obviamente extrapolam o seu discurso.

Obviamente, a primeira e mais importante conexão da temática de Clark é com o trabalho e idéias de Oiticica. Neste caso, há não somente uma conexão, mas também uma simbiose. Ambos alimentam-se mutuamente, seja pela troca e reafirmação de idéias propostas, ou pela interpretação do trabalho um do outro. Num nível secundário, mas fundamental, Clark estabelece conexões com outros artistas de sua época, reconhecendo semelhanças de abordagens em relação às suas próprias idéias. Exemplo disso é quando menciona um grupo alemão que, do mesmo modo “chegou ao ato, momento, como uma realidade viva”. Clark avalia que outros chegaram ao ato por meio de estruturas abstratas; e outros, por meio do objeto – como é o caso deste grupo. Para Clark, o que importa é a “transposição do sentido representativo do espaço (que era o quadro), ao espaço da própria vida” (FIGUEIREDO, 1998, p 18).

A questão da influência e simbiose entre os dois artistas, chegou a ser, como comprovam as correspondências de ambos, motivo de atrito e desentendimento. Clark, reconhece em uma das cartas que suas *máscaras sensoriais* “se assemelham” ao *Parangolé*, de Oiticica, vendo esta semelhança como positiva:

[...] estou fazendo uma série de máscaras sensoriais que lembram muito o seu *Parangolé*. Talvez pelo material empregado, pois uso uma espécie de sacos de aniagem em cor com pedras e sacos

de plástico cheios. São imensas e quando se olha no interior debruça-se num verdadeiro abismo! (FIGUEIREDO, 1998, p 82)

Posteriormente, também por carta, Oiticica, manifesta seu descontentamento em relação à comparação que Clark fazia entre o trabalho de ambos. Para ele, esta era uma forma de “diminuir o sentido profundo” de sua obra. Oiticica então afirma que poderia estabelecer relações *a posteriori* com o trabalho de Clark, mas que nada devia à amiga, ou a ninguém:

Há alguns anos minha evolução tomou um caminho que só eu percorro; impossível seria alguém fazer o que faço, ou muito menos influenciar-me em “como pensar” ou “como agir” [...] (FIGUEIREDO, 1998, p 101)

As poucas desavenças expressas na correspondência entre Clark e Oiticica não abafaram a admiração e compreensão que ambos tinham de suas obras e propostas. Oiticica, principalmente, preocupou-se muito em elaborar uma exegese do trabalho de Clark. Ao escrever sobre o trabalho da artista, para um congresso nos EUA, Oiticica descreve as proposições como um “diálogo corporal improvisado que pode se expandir numa total cadeia, criando como que um *todo biológico*, ou o que chamaria de *crepática*.” (FIGUEIREDO, 1998, p 121). Conforme Oiticica, não se trata de manipulação simplista de objetos. O que se busca é um *ritual biológico*, nos termos e argumentos de Marcuse, em que se instalam relações interpessoais que conduzem a uma *comunicação crescente*. Oiticica argumenta que esta comunicação é aberta, justamente por caracterizar-se como “prática inter-pessoal que conduz a uma comunicação real aberta”. Esta comunicação se dá no âmbito do encontro entre o *eu-você* que é momentâneo. Nesta relação não há nenhum proveito próprio. Trata-se de um ato desinteressado, composto unicamente por um constante processo, cujos elementos são “ordens num todo”. Aqui, Oiticica faz uma relação com as idéias de Marcuse relativas ao ato do dia-a-dia que se propõe a ser uma recusa em “ajudar a repressão” (FIGUEIREDO, 1998, p 122).

As referências a Marcuse são muitas. Oiticica, em carta a Clark, argumenta que o “sonho de um novo mundo” deveria evitar a repetição das estruturas pré-imperialistas ou capitalista-imperialistas. Referindo-se a Marcuse, Oiticica argumenta que os artistas e filósofos são os que possuem consciência crítica e, portanto, vivem à margem da sociedade, não tendo classe social definida, aproximando-se ao contrário da marginalidade. Os conflitos de Oiticica e Clark em relação às galerias de arte, atestam as dificuldades de ambos em lidar com os esquemas do mercado de arte. Clark chega a

ponto de se recusar a produzir obras para consumo, inaugurando a fase em que passa a explorar os objetos relacionais como experiência terapêutica.

Estas considerações sobre o discurso lingüístico de Clark salientam o modo como a artista articula duas abordagens específicas que tratam de construir propósitos e objetivos das proposições e também estabelecer no próprio discurso as suas conexões e influências. Como demonstramos neste estudo, a articulação de veios temáticos não é clara ou cristalizada. Ao contrário, é somente por meio de uma fragmentação sistemática que os conceitos gerais definidores da obra de Clark são instituídos. Tratam-se de exemplos da profundidade do pensamento de Clark, e também da complexidade do conjunto discursivo de sua obra. Clark erigiu as obras propositivas com base nesta articulação de discurso. Sem ela a obra provavelmente não existiria como tal.

Referências:

- AYALA, Walmir. 'Corpo a Corpo.' Jornal do Brasil. Rio: 17/11/71.
- _____. 'Lígia Clark: Proibido Estacionar Hoje.' Jornal do Brasil. Rio: 03/02/68.
- BRETT, Guy. 'Lygia Clark: Seis Células' Lygia Clark. (Trad. A. C. O Mundo de Lygia Clark). Barcelona: Catálogo Fundação Antoni Tàpies, 1998, p 7.
- _____. 'Arte de Vanguarda e Terceiro Mundo'. Art and Criticism. (Trad. A. C. o Mundo de Lygia Clark). Winchester: Out. 1979, p 3.
- CLARK, Lygia. Lygia Clark. Textos de Lygia Clark, Ferreira Gullar e Mário Pedrosa. Rio: FUNARTE, 1980.
- _____. "Da supressão do objeto (Anotações)". Catálogo da Fundação Antoni Tàpie, trad. e aquivo da A. C. o Mundo de Lygia Clark. Navilouca. Rio de Janeiro, 1975.
- _____. 'A Sensível Manifestação'. Jornal do Brasil. Rio: 10/11/71.
- _____. 'Lygia Clark, uma Arte sem Consumo'. O Estado de São Paulo. São Paulo: 06/02/71.
- _____. 'Lygia Clark e a Proposição da Imanência'. Jornal do Brasil. Rio: 06/01/68
- FIGUEIREDO, Luciano (ed). Lygia Clark – Hélio Oiticica – Cartas – 1964-74. Rio: Editora UFRJ, 1998.
- GULLAR, Ferreira. 'Lygia Clark – Um Ser Novo no Universo da Arte'. O Globo. Rio: 01/04/88.
- _____. 'Não-Objeto. Prêmio da Bienal. Lygia Clark.' Jornal do Brasil. (Suplemento dominical). Rio: 17/09/61.
- _____. 'Clark: Uma Experiência Radical'. Jornal do Brasil. (Suplemento Dominical) Rio: 22/03/59.
- JARDIM, Reynaldo. 'Em Busca do Tempo. Lygia Clark Vira o Espaço pelo Averso.' Jornal do Brasil (Suplemento dominical) Rio: 16/04/61.
- KRISTEVA, Julia. Desire in Language - A Semiotic Approach to Literature and Art. Oxford: Blackwell, 1993.
- MILLIET, Maria Alice. Lygia Clark: Obra-Trajeto. São Paulo: EDUSP, 1992.

SOBRE O CONCEITO DE TRÁGICO: BENJAMIN E A CRÍTICA À FILOSOFIA DA TRAGÉDIA DE NIETZSCHE

Marcelo de Andrade Pereira
Doutorando em Educação/UFRGS

Resumo: O presente artigo versa sobre a concepção de trágico e de tragédia em Walter Benjamin, demonstrando de que maneira ela se constitui a partir da crítica do mesmo autor à filosofia da tragédia de Friedrich Nietzsche. Isso implica analisar as noções de herói, culpa e expiação presentes no texto trágico. Explicita, ademais, a relação fundamental desse com a linguagem.

A compreensão do trágico dá-se por intermédio da investigação de inúmeros conceitos, entre esses: caráter, destino e morte trágica. Isso implica dizer que toda e qualquer análise da tragédia deve, também, passar pela compreensão de uma temporalidade específica e de um contexto histórico próprio; além, é claro, do reconhecimento da ação de grandes indivíduos. Isso envolve, por certo, uma complexa relação de forças, como por exemplo: a do sentido da indestrutibilidade de caráter do herói trágico, revelado na sua subjugação em relação ao destino que lhe foi atribuído (qualidade); na aparência de significação inerente às coisas – como ocultação da divisão arbitrária de um *continuum* que atesta, tão somente, a ausência de autonomia da linguagem; e, por fim, uma culpa que ultrapassa a responsabilidade do herói e exacerba a sua contingência (Most, 2001, p.24). Todos estes vetores preponderariam na definição da tragédia enquanto demonstração pura e simples da essência da condição humana, de uma sabedoria final a respeito da grandeza e da inseqüência do homem no mundo que o circunda. Este saber, por sua vez, seria proveniente de uma purificação do espírito que se realizaria e se conferiria através do sofrimento mais atroz de determinados indivíduos. A tragédia, contudo, não pode ser descolada de seu contexto histórico, não pode ser disponibilizada para a representação de conteúdos atuais, isto é, que não pertençam ao contexto específico de sua formação.

De acordo com Walter Benjamin, é justamente neste ponto que a filosofia da tragédia (em voga) tem-se mostrado frágil e descuidada. Em suas análises acerca desse problema, Benjamin (1984) buscou ressaltar a incompletude daquela filosofia da tragédia – em grande parte representada por Volkelt e Nietzsche – que se sustentaria apenas na discussão de uma ordem ética do mundo. Todavia, ainda que se vincule à tragédia um

estatuto discursivo – dado no enfrentamento de fazeres políticos frente aos fazeres poéticos -, isso não significa dizer que a mesma possa ser reatualizada e reduzida a esse espaço determinado; o que causaria, em contrapartida, a sua indeterminação.

Benjamin vai muito além. Sua crítica reitera a imaturidade de tais formulações que, pautadas no pressuposto de atualização incondicional da tragédia desconhecem, ou melhor, desprezam os fatos históricos, a contingência dos acontecimentos. Tal intento pretenderia apresentar o trágico como uma experiência universalizável. Dessa maneira, muito antes da *Ásthetik des Tragischen*, de Volkelt, o *Nascimento da Tragédia*, de Nietzsche, já propunha, aliás, ventilava a possibilidade de que “ainda hoje” fossem escritas e encenadas (autênticas) tragédias - o que, notavelmente, se caracterizaria como uma total desconsideração de seu condicionamento histórico (Benjamin, 1984, p.125).

Num outro ensaio, intitulado “*A Obra de Arte na era de sua reprodutibilidade técnica*”, Walter Benjamin (1987) sugere que o modo pelo qual se organiza a percepção humana, o meio em que ela se dá, não é apenas condicionado naturalmente, mas, sobretudo, historicamente. Decorre daí a inviabilidade de reatualização da tragédia. O que está em jogo são formas de percepção diferenciadas, que impedem tal fazer. Neste ponto é que Benjamin explicita a necessidade de uma análise da obra de arte orientada por um método histórico-materialista, dado na fixação exata da posição *atual* das coisas, cuja história pretende ser exposta.

De qualquer maneira, a crítica de Benjamin a Nietzsche não parece se reduzir a uma simples discussão histórica da tragédia. Benjamin considera que a análise trágica de Nietzsche peca, sobretudo, por uma desmesura estética (bastante própria do gênio dionisíaco); o filósofo do helenismo resvala na (vã) pretensão de justificar o mundo única e exclusivamente pelos fenômenos estéticos. De acordo com Benjamin (1984), Nietzsche superesteticiza a tragédia, renunciando, grosso modo, o conhecimento histórico filosófico do mito trágico. E é precisamente aí que Benjamin se contrapõe radicalmente às suas formulações. Para Walter Benjamin, Nietzsche jogou a tragédia no “*abismo do esteticismo*” e junto a ela os conceitos, os deuses e os heróis; o desafio e o sofrimento.

De acordo com Benjamin (1984, p. 126) na acepção nietzscheana do trágico, o homem é apenas um objeto da arte, e o é somente na medida em que essa o manifesta; o homem como o “*tema eterno da criação artística*”. Desse “lugar comum”, Benjamin alega um outro desvio de Nietzsche, o da dissolução do público no coro; isto é, o coro como manifestação da “*massa dionisíaca*”, sendo essa massa o público. Para Benjamin,

isso não pode ser admitido, pois não há nem uma sustentação filológica nem mesmo estrutural (física) – a orquestra separa os atores do público.

Para definir filosoficamente a tragédia, Benjamin utiliza a relação existente entre esta e a linguagem. Nesta relação, o trágico se fundaria no caráter de lei da palavra, na fala, propriamente dita, proferida entre os homens. Assim, a linguagem seria trágica por que nela se expressaria a impossibilidade de remoção dos limites que separam o sentimento do seu entendimento pleno, de sua significação unívoca.

Ou seja, o trágico é o espaço do incomensurável: o intervalo entre aquilo que pode ser dito e aquilo que escapa ao domínio da fala. O diálogo, portanto, é trágico na medida em que se mostra incapaz de se sublevar sobre si próprio, sucumbindo à sua mera aparição.

Outra distinção importante para a definição precisa do conceito de trágico, em Walter Benjamin, é a da relação entre a tragédia e a saga, demonstrada na *Origem do Drama Barroco Alemão*. A princípio, o filósofo da aura segue a definição de Wilamowitz de que “*uma tragédia ática é um fragmento auto-suficiente da saga heróica, poeticamente elaborado num estilo sublime*” (Benjamin, 1984, p.129). Contudo, ele enfatiza que a tragédia não é apenas uma transfiguração teatral da saga, pois a poesia trágica se apresentaria como uma reestruturação tendenciosa da tradição. Isso significa dizer que, a tragédia se distingue da saga porque aquela não representa um “*conflito de níveis*”, mas se define, em contrapartida, no “*caráter especificamente grego desses conflitos*” – do herói contra o seu ambiente, na tendência ao sacrifício (Benjamin, 1984, p.129).

Neste precipitar-se ao sacrifício está implicada a essência do trágico: a supressão do “*espírito heróico*” e o prolongamento da vida do herói de forma paradoxal. Assim, para Walter Benjamin, este sacrifício acabaria por se tornar um ritual de abertura, de esperança – a fim de que as ações realizadas não sejam, futuramente, mais necessárias. Em outras palavras, o sacrifício do herói é um sacrifício inaugural e terminal: “*terminal, porque é uma expiação devida aos deuses, guardiães de um antigo direito; inaugural, porque é uma ação que anuncia novos conteúdos da vida popular, e em nome dela é praticada*” (Benjamin, 1984, p.130).

A partir desses ritos, efetua-se uma inversão da lógica de ação trágica; cria-se uma unidade dentro da qual se opera a reviravolta. Ou seja, a idéia de um mundo político (humano) – cujo resultado abrange também a ação dinâmica e valorativa das personagens – é incorporada a um espaço indeterminado, atemporal. Sob esta perspectiva, esboça-

se o caráter do herói trágico; tal discussão implica, entretanto, uma análise conjunta do conceito de destino. Vejamos.

No ensaio denominado *Destino e Caráter*, Benjamin (s/d) assinala que as definições de caráter e de destino têm sido alvo de inúmeros equívocos; entre os mais evidentes: o de reduzir esses conceitos a uma esfera ética e religiosa, respectivamente. Além disso, Benjamin sublinha que o erro a respeito do conceito de destino deu-se, sobretudo, através de sua ligação com o conceito de culpa. Nesse sentido, o destino do herói não pode ser entendido como uma simples resposta dos deuses à sua culpa (noção que descambaria para o maniqueísmo). Para Benjamin (s/d, p.28), a idéia grega clássica do destino, “*a dita de um homem, não é unicamente considerada como confirmação de sua conduta inocente (isenta de falha), mas sim como a tentação para o mais profundo erro, para a **hybris***”. Isto quer dizer que, para além das implicações de cunho ético, moral ou religioso, tanto o conceito de caráter quanto o de destino se assentariam em sua referência à natureza; tais conceitos, portanto, seriam definidos de acordo com sua representação natural. Isso faria com que esses conceitos – caráter e destino – não se reduzissem a uma mera demonstração de ações (sejam elas virtuosas ou não); eles estariam, de acordo com Walter Benjamin, **sobre** o que poderia ser moralmente relevante.

A saber, o caráter do herói trágico é o traço do ser que se define como engendramento de si em relação ao decurso da ação trágica, ao destino – o *contexto da culpa do vivente*. Há, portanto, uma tênue diferença entre o conceito de destino, o de culpa e o de caráter – eles se imbricam, mas não se confundem. Se o destino, cuja temporalidade é dependente, parasitária de uma vida superior, desdobra a imensa complicação da pessoa culpada, o caráter, em contrapartida, dá a resposta do gênio a sujeição mítica da pessoa no contexto da culpa.

Para Benjamin, a culpa do herói resulta na ironia trágica, pois ela se funda em uma ação puramente individual; no entanto, a culpa do herói é desencadeada *a priori* pela sua condenação à morte. Resumindo: em vista de escapar ao destino que lhe foi atribuído, o herói trágico acaba por se enredar ainda mais em suas tramas, hiperdeterminando-se. Contudo, essa morte tem ainda uma outra função, a expiação. De acordo com o filósofo da aura a expiação é o bojo da morte trágica; como se não bastasse, sua significação é dupla: tanto se caracteriza pela metamorfose que subsiste na morte do herói – relacionada a um paroxismo –, quanto por uma justiça feita aos deuses, anunciando uma nova vida. Em outras palavras, a morte trágica do herói como forma de expiação é, ao mesmo tempo, a conservação de um direito divino e a possibilidade de transcender no imanente.

A morte expiatória é um sacrifício instaurador, pois marca um momento de plenitude onde todos os eventos de uma vida adquirem significado – dado, estritamente, em função da antecipação da morte do herói, de seu precoce aniquilamento.

Nesse sentido, a morte trágica se converteria em salvação. É na sua incomunicabilidade verbal que o herói trágico percorre em sua individualidade um tempo (também) trágico, cuja duração é um (o seu) instante. Segundo Benjamin (1984), esse é o período durante o qual o herói emerge do mundo subterrâneo acentuando enfaticamente essa paralisação do tempo. Esta temporalidade é autêntica porque marca um presente redimido pelo recolhimento e presentificação do passado. Isso explica porque para Benjamin a grandiosidade do herói se anuncia, justamente, na sua mudez, no seu silêncio. O silêncio do herói é uma experiência, é palavra pura – forma por intermédio da qual a tragédia é representada. O trágico será, portanto, “o lapso que se manifesta na fala” (Benjamin, 1984, p.141); ele é o ponto de saturação poética, impresso na ambivalência do herói trágico e na oscilação de sua culpa que, ora é fruto de sua ação ora é violência (*Gewalt*), impulso dos deuses.

Referências:

BENJAMIN, Walter. Origem do drama barroco alemão. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Magia e Técnica, Arte e Política*. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. O sentido da linguagem no drama (Lutilúdio) e na Tragédia. In: ROSENFELD, Kathrin (Org.). *Peter Szondi e Walter Benjamin: Ensaios sobre o Trágico*, vol. II. Rio de Janeiro: UERJ, s/d.

_____. Destino e Caráter. In: ROSENFELD, Kathrin (Org.). *Peter Szondi e Walter Benjamin: Ensaios sobre o Trágico*, vol. II. Rio de Janeiro: UERJ, s/d.

MOST, Glenn. Da tragédia ao trágico. In: *Filosofia & Literatura: o trágico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001 – (Revista de Filosofia Política. Série III; n.01).

O ESTUDO DO CONCEITO DE PERFORMANCE ARTÍSTICA CÊNICA SOB A LUZ DOS PRESSUPOSTOS DE SCHECHNER

*Gisela Reis Biancalana
Sara Pereira Lopes
Regina Polo Muller
UNICAMP*

RESUMO

A pesquisa orientou-se para as possibilidades de utilização do conceito de Performance voltado para as investigações de processos técnico-poéticos de atores. A apropriação deste termo desembocou na necessidade de aprofundá-lo, devido a sua extrema amplitude optando pelo enfoque teórico desenvolvido por Richard Schechner.

O aprofundamento do conteúdo visou esclarecer as possibilidades de aplicação do termo nestas investigações e reforçar o cuidado na sua abordagem. Ao utilizar o termo concretamente como evento, a performance é o momento da ação mostrada. Por outro lado, é parte constitutiva de um processo humano - formativo e criativo - que a antecede. Sendo assim, ela é parte da expressão da experiência como afirma Turner (apud DAWSEY, 2005) ponto conclusivo da reflexão.

A palavra performance é muito utilizada como sinônimo de ação sucedida, assim como arte é também usada para designar algo muito bem feito. O conceito é amplo englobando os campos das artes, dos rituais, dos esportes, e até do cotidiano, além de nomear uma linguagem artística específica surgida nos anos 60 e 70. Mas, o que é Performance segundo os pressupostos de Schechner? Performance refere-se a um evento definido e delimitado, marcado por contexto, convenção, uso e/ou tradição e está intimamente relacionada a 4 aspectos: o ser no sentido de existir enquanto categoria filosófica teorizada como realidade última; o fazer, atividade realizada por tudo que existe; o mostrar-se fazendo, é o ato performático em si, é demonstrar a ação para alguém; o explicar a ação demonstrada onde se insere o esforço reflexivo para compreender a Performance e o mundo como Performance, trabalho próprio do Departamento de Estudos da Performance na NYU. É interessante notar que um aspecto pode não anular o outro. Há casos onde a ação e a sua reflexão coincidem no momento do evento, ou colocam-se conscientemente juntas.

As Performances “afirmam identidades, curvam o tempo, remodelam e adornam os corpos, contam histórias” (SCHECHNER, 2003: 27). Elas requerem treino, ensaio e repetição. Resultam de um esforço consciente para adquirir determinados comportamentos como nas curas xamânicas, nos jogos e brincadeiras, nas artes e mesmo nas tarefas do dia-a-dia. Estas últimas, as ações da vida cotidiana, também resultam de prática constante em busca de aprender comportamentos e podem ser estudadas como se fossem Performances. O refazer constante destas ações constitui a familiaridade com elas, sua qualidade advém da construção de comportamentos específicos apropriados.

As Performances são constituídas de pedaços de comportamentos, e ainda que estes pedaços sejam os mesmos, colocados na mesma ordem, jamais um evento pode ser copiado. Os resultados das combinações destes comportamentos diferem entre si do mesmo modo que não podem copiar a si mesmos, pois, ainda há fatores pessoais e circunstanciais que alteram cada ocasião. Schechner vai longe e fala do registro visual, que também é diferente em cada reprodução porque muda o contexto da recepção mesmo ao repetir uma filmagem para um mesmo grupo, no mesmo local, no momento seguinte. A particularidade de um evento não está apenas em sua presença, mas em sua interatividade. Assim, uma Performance não está em algum lugar mas entre, ela faz-mostra.

Um aspecto interessante na Teoria de Schechner é o Ser e o Como se Fosse Performance. Para que um evento seja considerado Performance há limites, pois os contextos, os usos, as convenções e a tradição determinam o ser ou não ser Performance. A Performance ainda pressupõe inter-relação, é um fazer em relação a outro (s), é o fazer/mostrar destacado do cotidiano. Por outro lado tudo pode ser estudado como se fosse Performance, e mesmo um estudo resultante pode se transformar em uma Performance. Tratar algo como se fosse Performance se baseia na investigação do que está sendo feito e como isto interage com outros. Neste entendimento nada poderia ser desqualificado como Performance.

Para a compreensão da Teoria da Performance fez-se necessário explorar as categorias, funções e focos da Performance. Dentro da ampla gama de possibilidades que Schechner (2002) coloca para definir Performance, são propostas 8 categorias teóricas que não são comensuráveis e nem se esgotam: vida cotidiana; artes; esportes e manifestações populares; brincadeiras; negócios; tecnologia; sexo; e rituais, tanto os sagrados como os seculares. Algumas categorias transcendem estes limites ou englobam outras.

No que se refere às funções é difícil delimitar suas possibilidades para Performance. Períodos históricos e diferentes culturas encaminham-se para propostas variadas. Assim, a partir de fontes diversas Schechner (2002) reuniu propostas e chegou a sete funções: entreter; fazer alguma coisa que é bela; marcar ou mudar identidades; fazer ou estimular uma comunidade; curar; ensinar, persuadir ou convencer; lidar com o sagrado e com o demoníaco. Não há hierarquia, sua ordem de importância muda de acordo com o contexto. Da mesma forma é raro uma Performance focar apenas uma ou duas destas funções.

Enquanto foco para atingir a recepção, existem as Performances que fazem crenças (*make belief*) e as que fingem (*make believe*), sendo a segunda mais interessante para a arte cênica. As Performances de fazer crenças são as da vida cotidiana, que criam realidades socioculturais porque exigem o desempenho de papéis sejam eles profissionais, de gênero, etnia, entre outras, que modelam identidades inseridas em seus contextos específicos. Elas são hábeis em fazer crenças porque criam e compartilham um contexto aceito como real. Um exemplo está nos rituais religiosos onde o objetivo é construir não só as bases para crença dos outros, mas também a crença do performer (s) em si mesmo de modo que elas “convencem a ele próprio na medida que ele luta para convencer os outros” (SCHECHNER, 2002: 43). As Performances de fingir diferem das primeiras ao deixar clara a distinção entre a realidade e o faz-de-conta como, por exemplo, no teatro. As convenções cênicas revelam os limites entre realidade e arte. Há, também, a possibilidade de uma adentrar no universo da outra, como nas aparições públicas de personalidades políticas onde os mínimos detalhes são planejados. Elas são, ao mesmo tempo, Performances de fazer crenças e de fingir. Este é um dos limites que as vanguardas artísticas e outros eventos, desde o início do século XX, tentam ultrapassar. Contemporaneamente, a sofisticação destas Performances multifocais tem criado situações paradoxais, pois, o público também se torna altamente sofisticado para desvendar as elaboradas técnicas de convencimento.

A compreensão do conceito de Comportamento Restaurado é fundamental para a Teoria da Performance. Grande parte dos comportamentos humanos são hábitos que resultam de recombinações de comportamentos onde a idéia de novo é relativa, pois, recombina o existente deslocando-o e alterando-o em seu espaço, tempo, circunstâncias, função, contexto, atitude, entre outros. Comportamentos restaurados são vivos, estão continuamente re-arranjando comportamentos conhecidos e isto acontece de acordo com o direcionamento dado por quem o realiza. Em resumo, “comportamento restaurado é o processo chave de todo tipo de performance” (SCHECHNER, 2003: 33), ele pertence à

esfera extracotidiana do ser humano, não tem objetivos óbvios, diretos ou utilitários. É simbólico e reflexivo por ser capaz de irradiar uma “pluralidade de significados” (SCHECHNER, 1995:206) e porque re-elabora, fixa normas diferenciadas de processos sociais, religiosos estéticos, materializando-as em representações que se repetem, pois a “representação é o comportamento repetido” (:206).

Performances têm este caráter simbólico e reflexivo de modo que sua funcionabilidade remete-se ao fato das pessoas compartilharem o conhecimento por ela veiculado através de seus comportamentos restaurados para decodificá-los. Os pedaços de comportamento reorganizados têm vida própria, “são independentes do sistema causal (...) que os levou a existir” (SCHECHNER, 2003: 33) seja a fonte original reconhecida ou não na Performance. Em laboratório de atores, por exemplo, não são processos em si, mas material produzido concretamente. É característico da representação e usado em diversas situações como xamanismo, rituais, artes cênicas e psicoterapias constituindo “seqüências organizadas de acontecimentos, roteiros de ações, textos conhecidos, movimentos codificados” (SCHECHNER, 1995: 205) que, por serem material concreto, existem independentemente de quem os executa. Esta independência possibilita o registro, transmissão e transformação que, pela inventividade dos executores, adquirem vida nova a cada repetição e tornam-se articuladores do processo de restauração do comportamento, este sim um processo. Restauração do Comportamento é atividade realizada para resgatar, reconstruir, restituir, reorganizar comportamentos estéticos, rituais, culturais. O comportamento restaurado é material fruto de escolhas, não é natural e por isso pode ser modificado. Restauração implica em mudança, é técnica viva, ativa, sofre intervenções inovadoras nutrindo seu desenvolvimento e transformações. A Performance, por consistir de um evento voltado para o fazer/mostrar é composta por comportamentos restaurados “marcados, emoldurados ou acentuados, separados do simples viver” (SCHECHNER, 2003 :34). Desta forma, o comportamento restaurado pode ser “aprimorado, guardado e resgatado, usado por puro divertimento, transmutado em outro, transmitido e transformado” (:35).

Em uma absoluta sensação de originalidade, revelam-se unidades de comportamento conhecidas. Existem inúmeros “mim mesmo” em cada pessoa e este contato com o si mesmo múltiplo pode ajudar o ator em seu processo criativo. A experiência criativa resulta também do acúmulo de si mesmos, de heterônimos. Conseqüentemente, a questão da autoria tem sido freqüentemente levantada. Criações individuais e grupais podem ter sido realizadas por uma coletividade ou pela tradição, podem ser anônimas ou

não. Atualmente, alguns diretores se autodenominam canalizadores, sintetizadores ou editores de processos criativos.

Para Barba (1995: 205), a restauração do comportamento apóia-se em leis baseadas na pré-expressividade - corpo cênico em condições de atuar - sendo parte da competência do performer constituindo um conjunto de qualidades adquiridas e regidas por princípios. Tornar-se pré-expressivo resulta de uma intenção da prática e de direcionamentos regidos por escolhas configurando um treinamento.

Schechner ainda fala recorrentemente de interculturalidade e das fronteiras rarefeitas, portanto fez-se necessário finalizar passando pela sua contextualização do mundo contemporâneo onde acontecem as performances artísticas cênicas. Atualmente antigas fronteiras territoriais, econômicas, mediáticas, de linguagem, culturais, entre outras, foram diluídas, substituídas, tornando-se porosas. Conseqüentemente são inúmeros os questionamentos dos prós e contras deste processo. As fronteiras rarefeitas abalam as idéias de referenciais e paradigmas fixos e afetam a produção cultural que circula mundo afora de modo que o surgimento de estilos híbridos é cada vez mais recorrente.

Conclusão

Para Schechner (2003) a Teoria da Performance é vantajosa devido a ferramenta do Como se Fosse. Este campo aberto, sob outro enfoque, estaria fechado à investigação. Segundo o autor, no início do século XXI, até mesmo as distinções entre o ser e o como se fosse Performance estão desaparecendo devido aos processos sociais dinâmicos e as fronteiras rarefeitas, potencializado pela quantidade ilimitada de informações que circulam pelo mundo. Uma possibilidade de ordenação destes sistemas complexos seria o estabelecimento de gêneros de Performance, considerando suas inter-relações. Gêneros como esportes, jogos, manifestações populares e artes englobam outros gêneros. É grande o repertório de atividades advindas deles e proporcionadas por eles. Em algumas culturas, por exemplo, é difícil separar teatro, dança e música.

Por outro lado, acredita-se que o uso deste referencial de Performance pode ser útil devido a sua abrangência. Nas artes cênicas ele não se restringe ao fazer teatral; não impõe o uso de termos enormes e, ao mesmo tempo restritos como, por exemplo, ator-bailarino; atende a eventos onde se funde mais de um gênero, como nas manifestações artísticas da cultura indiana onde música, teatro e dança são inseparáveis, e também em gêneros híbridos contemporâneos como a dança-teatro. Então, é fundamental fazer o recorte que interessa para a Performance artística cênica a partir

dos conceitos expostos. Ao focar a arte cênica como área de pesquisa, interessa o Ser Performance e não estudos do Como se Fosse, a menos que estes fossem fontes de criação de uma Performance voltando, assim, para o Ser Performance. Dentro do espectro do Ser Performance, interessam as Performances do fingir produzidas no gênero das artes cênicas e no contexto das sociedades contemporâneas de fronteiras rarefeitas.

Enfim, como a arte cênica pode entender e aplicar o termo Performance partindo de uma abordagem concreta: a Performance é o momento da ação mostrada, mas é também parte constitutiva de um processo humano mais amplo, formativo e criativo, que a antecede. A palavra performance deriva do francês antigo “*parfournir*” e significa “completar ou realizar inteiramente”. Sendo assim, a performance é o momento da expressão que completa uma experiência, é o último dos 5 momentos que constituem a estrutura processual da experiência vivida segundo Turner (apud DAWSEY, 2005) sendo parte da expressão da experiência como afirma este último a respeito de sua Antropologia da Experiência que, por sua vez, significa: tentar, passar por, aventurar-se, correr riscos.

Referências:

SCHECHNER, Richard. **Between Theater and Anthropology**. Philadelphia/USA: University of Pennsylvania Press, 1985.

_____. **Performance Studies, an introduction**. London and New York: Routledge, 2002.

_____. **O que é Performance** in O Percevejo. trad. Dandara, Rio de Janeiro: UNIRIO, ano 11, número 12, 2003.

DAWSEY J., **Vitor Turner e a Antropologia da Experiência**. São Paulo: Cadernos de Campo, número 13, 2005.

BARBA, Eugênio e SAVARESE, Nicolas. **A Arte Secreta do Ator**. Campinas, SP: Hucitec/Ed. Da UNICAMP, 1995.

A POTÊNCIA DA LINGUAGEM POÉTICA: HUMOR E RISO NA EDUCAÇÃO

Sérgio Andrés Lulkin
Doutor em Educação
UFRGS

Resumo

A pesquisa aborda o humor e o riso na educação e os compreende como objetos da história e da filosofia, em distintos contextos históricos e culturais. Desde a tradição helênica até o mundo contemporâneo, o humor e o riso vão ganhando formas de controle e adequação, e aquilo que se presta ao ridículo/risível é cercado por seus limites éticos. Os textos históricos e as narrativas contemporâneas formam um panorama que evidencia, para além da manifestação sensível de um estado de ânimo, a potência do riso como crítica e como estratégia de sobrevivência nos intervalos dos discursos monológicos ou didáticos.

Campo e paisagem

O trabalho de pesquisa sobre o humor e o riso se desenvolveu desde dezembro de 2004 até abril de 2007, resultando na tese “O riso nas brechas do siso”, sob orientação de Carlos Skliar, atualmente trabalhando como professor e pesquisador da área da Educação da FLACSO/Buenos Aires. Durante o ano letivo de 2005-2006, com apoio da Bolsa-Sanduíche (PDEE) da Capes-MEC, a pesquisa foi orientada por Jorge Larrosa, na Faculdade de Educação da Universidade de Barcelona (UB).

Os estudos se direcionaram para a história do riso em diferentes perspectivas registradas em tratados e ensaios, em cartilhas da retórica, entre documentos lendários e cartas apócrifas. Nessa trajetória, Henri Bergson (1998) e Mikhail Bakhtin (1999) são leituras referenciais, seja para aderir ou contestar as colocações desses autores. A escrita de Alfred Jarry (1873-1907) e a de Luigi Pirandello (1867-1936) contribuem com uma posição a partir do universo teatral, oferecendo duas perspectivas particulares sobre o humor. Ambos foram autores de peças teatrais, exerceram atividades jornalísticas como cronistas e críticos literários, exercitando um olhar de estranhamento sobre a sociedade do final século XIX e início do século XX. Vivendo no mesmo período, Pirandello na Itália e Jarry na França, suas produções diferem no tom com que elaboram uma escrita humorada: Jarry investe no humor grotesco a serviço de uma potência política e inventa

uma neociência – a Patafísica, para dar conta dos fenômenos que escapam às leis universalizantes; Pirandello alerta o leitor para os discursos que seguem os passos de uma lógica previsível, e que não se deixam surpreender. A ironia de Pirandello solicita a intuição do libertino, que corre o risco de estar vivo e que não está aqui para agradar o seu leitor.

Chantal Maillard (1998) propõe uma racionalidade que poderia permear uma educação contemporânea, para além do âmbito da tradução ou da interpretação direta dos eventos. É o que a autora chama de racionalidade estética, uma *poiésis* que constrói realidades. A racionalidade estética não é menos pretensiosa que a “razão ilustrada ou científica” (MAILLARD, 1998, p. 20). A autora argumenta que a razão não deixou de ser científica, porém renunciou à pretensão totalizante de uma única verdade, que se “tornou indigesta”, diante da complexidade e multiplicidade de representações do ser humano. Buscando superar a crítica de que uma razão estética não serviria para as aplicações práticas, Maillard argumenta que a *poiésis* não é sinônimo de uma ação delirante e que o ideal de uma sociedade metaforizante não seria nada desprezível.

Registros, conversas e encontros

Entre maio de 2005 e abril de 2006, me dediquei à revisão bibliográfica e aos estudos dirigidos no Instituto de Teatro de Barcelona e na UB. Durante o ano letivo, foram programadas visitas a escolas de ensino regular e o acompanhamento do atelier de formação de atores “Estudis de Teatre Bert y Toviás”¹. Nessa etapa, também foram feitos contatos com professores de Educação Infantil e professores trabalhando com Escola Primária e Secundária, equivalentes ao nosso ensino Fundamental e Médio.

Em Porto Alegre, participaram das conversas cinco professoras de teatro. Na Rede Municipal de Esteio, ainda pude contatar, para conversa em grupo, três professores de filosofia, sendo que dois deles dão aulas de ensino religioso; uma professora de história que também dá aulas de ensino religioso; uma professora de matemática, duas de ciências, sendo que uma delas dá aula de biologia; uma professora de educação física e um professor de geografia. Nos encontros com os professores, eram abordados os temas do riso e do humor na educação escolar, a partir de episódios da história do riso e com exemplos de algumas cenas cômicas que costumam ocorrer nesses espaços. A partir

¹ A divulgação da escola se encontra em www.teatrestudis.com

dessa introdução, os professores narraram algumas experiências em circunstâncias cômicas em sala de aula e falaram das maneiras peculiares de uso do humor para uma aproximação com os alunos ou para abordagem de algum conteúdo específico. Os encontros propiciaram aos professores um momento de exposição de suas abordagens do riso, reportando, por vezes, às suas próprias vivências como alunos e lembrando outros professores que marcaram significativamente as suas experiências escolares.

Nas abordagens iniciais, em conversas com professores sobre o cômico nos espaços escolares, recebi sempre respostas favoráveis – o riso é um aliado a favor da alegria e faz parceria com o bom humor. No entanto, ele opera como *phármakon*, pode ser cura e pode ser veneno. A atitude a favor do humor é, de forma bem usual, sustentada pelo aspecto de “sanidade”: o bom humor está relacionado à inteligência e à alegria, ajuda a manter o ânimo diante das dificuldades, cria distensões, relaxa, favorece a comunicação. No entanto, apesar da acolhida positiva do humor e do riso nas atividades escolares e do entusiasmo com o tema, os professores contatados estavam encerrando o ano letivo. E esse contexto é similar tanto em Porto Alegre quanto em Barcelona. As manifestações de desânimo, de estresse e de mau humor em relação à escola, aos alunos e às práticas pedagógicas (ou a sensação do fracasso dessas propostas) eram tão veementes – inscritas nos corpos, na fala, na desolação – que criavam sempre um contraponto em relação ao aspecto positivo do humor, tão enfatizado nas primeiras impressões. Algo que poderia ser cura se tornava indesejado, pela sua ameaça ao controle e à disciplina, já tão esgotados em suas operações, tanto no Brasil quanto na Espanha, em vias de “falência múltipla dos órgãos”. Alguns professores diziam que estavam “cremats” (queimados, torrados), dando idéia do cansaço, da mudança de ânimo com chegada do verão (ou a fadiga pelo calor ou o presente de desejo de férias), atônitos com a falta de limite dos alunos, uma forma de esgotamento. Os meios de comunicação divulgavam, nesse período, estatísticas de afastamento do trabalho, licença-saúde devido ao estresse dos professores. Havia sempre uma manifestação de “desgaste” em relação à profissão de tal modo que nem mesmo a idéia de um bom humor ou do uso de recursos da categoria do cômico poderia suplantiar uma baixa de ânimo geral. Passado o período de férias, no retorno às aulas, pude contatar professores dispostos à observação dos eventos cômicos em suas atividades escolares. Criamos uma pauta conjunta, tendo o riso como expressão evidente desses eventos ou algum outro traço de humor em distintas categorias – as formas de menosprezo, desqualificação e preconceito.

Nas falas de alguns professores também surgiu, como bordão, a questão de “mostrar ou não os dentes” para os alunos. A imagem é tentadora: sorrir ou “ladrar”, algo que pode ganhar uma dimensão hostil ou acolhedora, uma imagem de abertura através do riso. “Mostrar os dentes” aponta diretamente para o corpo em evidência, lembrando de um gesto que precisa ser controlado, que traduz um rigor disciplinar para que a abertura “da boca” permita um contato adequado a determinadas formas de educar, sem que se perca no deleite e no prazer do riso. “Mostrar os dentes” como riso é baixar a guarda, implicando uma possibilidade de tomada do lugar pelo outro, que deveria estar em posição subordinada. “Mostrar os dentes” sorrindo abre espaço para que “eles tomem conta”, marcando um limite que condena a feição que o humor mostra e não se detém sobre o tema que provoca o riso. Como nos indica a trajetória histórica, o riso toma o lugar do menosprezo, serve à correção moral, é típico do devaneio dos tolos, é um gesto de humilhação do outro que está em situação de ridículo, é censura àquele que desconhece a sua ignorância. O riso está próximo do pecado mundano, é coisa do demônio e evidencia a insanidade daqueles que perderam o siso.

A hospitalidade ou a hostilidade ao riso nos reporta à história do pensamento ocidental, relacionando com o rechaço ao risco do ridículo, o temor por sua potência mobilizadora e corrosiva. A resistência, o “anti-riso”, digamos assim, é uma proteção contra a extrapolação ou a desordem que o evento cômico pode provocar. O ideal do anti-riso, outrora a atitude do *agelastos*² grego, se fundamenta no controle do silêncio e na correção da palavra. A disciplina é a sua lei, e a sua virtude é a obediência silenciosa à palavra do mestre. Cabe ao mestre, que deseja a ordem, o silêncio e a fala autorizada, manter-se longe do evento cômico, para não provocá-lo, para não autorizar a excitação do riso dentro dos lugares da educação. No entanto, que o mestre não esqueça que há movimento nas brechas da palavra das verdades, há sempre um furo, uma rachadura, por onde o humor vaza.

Por seu caráter transgressor, subversivo, mobilizador da crítica a todos os poderes, o riso ressurge nos intervalos em que o controle “abre um respiro”, nas falhas e equívocos que também nos constituem como seres humanos e insuficientes. Investir no humor e no riso implica compreender e incorporar um fundo trágico da existência, tornando nosso discurso mais cético e não menos lúdico. O humor que cria um território instável em

² *Agelastos*: que não ri nunca, triste, sorumbático (HOUAISS, 2001, p. 113).

parceria com a dimensão trágica se torna mais lúcido, ousaria dizer. E refina o discurso poético.

Referências:

- ALBERTI, Verena. *O riso e o risível na história do pensamento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. *Cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. 4ª ed. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1999. 4ª edição.
- BATAILLE, Georges. *La experiencia interior*. Madrid: Taurus, 1989.
- BERGSON, Henri. *O Riso: ensaio sobre a significação da comicidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Coleção Tópicos)
- BLUMENBERG, Hans. *La risa de la muchacha tracia: una protohistoria de la teoría*. Valencia: Pre-textos, 2000.
- BROOK, Peter. *Más allá del espacio vacío: escritos sobre teatro, cine y ópera 1947-1987*. 2ª ed. Barcelona: Alba Editorial, 2004.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- JOUBERT, Laurent. *Tratado de la risa*. Madrid: Asociación Española de Neuropsiquiatria, 2002.
- JARRY, Alfred. *Gestas y opiniones del Doctor Faustroll, Patafísico*. Buenos Aires: Atuel, 2004.
- KUPERMANN, Daniel. *Ousar rir: humor, criação e psicanálise*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- _____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LECOQ, Jacques. *El cuerpo poético: una pedagogía de la creación teatral*. Barcelona: Alba, 2004.
- MACEDO, José Rivair de. *Riso, cultura e sociedade na Idade Média*. Porto Alegre: UFRGS/UNESP, 2000.
- MAILLARD, Chantal. *La razón estética*. Barcelona: Laertes, 1998.
- MINOIS, Georges. *História do riso e do escárnio*. São Paulo: UNESP, 2003.
- NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p.51-94.
- PIRANDELLO, Luigi. *O humorismo*. São Paulo: Experimento, 1996.
- PROPP, Vladimir. *Comicidade e riso*. São Paulo: Ática, 1992.

CÓDIGO MORSE EM MÚSICA

Samantha Batista
Bacharelada em Música
UFP

Resumo

Há alguns anos a música vem sendo relacionada à códigos e padrões rítmicos, utilizados em alguns casos para ocultar mensagens em composições.

O Código Morse é muito popular entre radioamadores pela facilidade de transmissão de mensagens a longa distância com equipamentos simples e com baixo sinal de transmissão e de recepção. É representado através de marcas (ou tons) curtas e longas, tendo nas marcas curtas a base rítmica da transmissão de uma mensagem.

Associando o código morse à música podemos tanto analisar quanto compor peças apenas transformando o alfabeto morse em padrões rítmicos.

Muitos compositores já se utilizaram deste recurso para ocultar mensagens em músicas (no meio erudito e no popular), em músicas para jogos, filmes e programas de tv.

Palavras-Chave: Código Morse, Padrão Rítmico, Mensagem Oculta

Código Morse

Criado por Samuel Morse em 1835, o código Morse é um sistema que se utiliza de durações temporais para representar letras, números e pontuações. Foi desenvolvido para transmitir mensagens a longa distância através do telégrafo elétrico. A idéia inicial era que o código transmitisse apenas números e as mensagens fossem traduzidas com a ajuda de um dicionário; mais tarde sofreu uma expansão para que representasse também letras e pontuações. O aparelho receptor da mensagem criava marcações em uma fita de papel que depois eram traduzidas em mensagens. Ao se mover dentro e fora da posição de marcação da fita, o aparelho receptor da mensagem fazia o som de um “click” que foi aprendido pelos operadores como “início” e “fim” das marcas, tornando o uso da fita de papel inútil. O código morse foi muito utilizado também no rádio e por radioamadores, já que necessitava de equipamentos simples, largura de banda menor (entre 100 e 150 Hz) que comunicações vocais (4000 Hz) e por poder ser utilizado em lugares com bastante ruído e com baixo sinal de recepção. Em 1848, Friedrich Clemes Gerke criou o código morse internacional moderno. Desde então o código não havia sofrido alterações, até o dia vinte e quatro de maio de dois mil e quatro (24/05/2004) – sessenta anos depois da

primeira transmissão telegráfica – quando foi adicionado o caracter “@” (arroba) como um “AC” juntos – primeira adição ao código desde a I Guerra Mundial.

Tabela do Código Morse¹

A	.-	T	-	Ponto [.]	.-.-.
B	...-	U	...-	Vírgula [,]	...--
C	...-	V	...-	Dois pontos ou sinal de divisão [.]	...---
D	.-.	W	.-.	Ponto de interrogação ou sinal de repetição [?]	.-...-
E	..	X	.-.-	Apóstrofo [']	..-.-.
F	...-	Y	...-	Traço de união ou sinal de subtração [-]	...-.-
G	.-.	Z	...-	Barra de fração ou sinal de divisão [/]	.-.-.
H	....	É	....	Parêntese à esquerda [(]-
I	..			Parêntese à direita [)]	..-.-
J	.-.-	1	....	Aspas (antes e após as palavras) ["]	.-.-.
K	.-.	2	...-	Sinal de igual [=]	.-.-.
L	.-.	3	...-	Compreendido	.-.-.
M	--	4	....-	Erro-
N	.-.	5	....	Cruz ou sinal de adição [+]	.-.-.
O	---	6	....-	Transmita	---.
P	.-.	7	...-	Espera	.-.-.
Q	...-	8	...-	Final de transmissão	...-.-
R	.-.	9	....	Sinal de início de transmissão	.-.-.
S	...-	0	....	Sinal de multiplicação	...-

Código Morse e Ritmo

O código morse é representado por marcas – ou tons, se for transmitido pelo rádio – curtas (pontos) e marcas longas (traços), que podem ser vocalizados como DIT (ou DI, para manter o ritmo no meio das palavras) e DAH respectivamente.

A duração de um DIT é que determina o ritmo da mensagem. Um DAH tem convencionalmente três vezes a duração de um DIT; o espaço entre pontos e traços de uma mesma letra é de um DIT, os espaços entre as letras de uma palavra têm duração de um DAH e os espaços entre palavras têm duração de sete DITs.

¹ Tabela retirada da Grande Enciclopédia Larousse Cultural.

Pingala, um matemático e músico que viveu na Índia entre 400 a.C. e 200 a.C., fez um estudo em prosódia de palavras muito parecido com o que é o código morse, intitulado Chandahsutra, em que ele dividiu as sílabas em curtas e longas e cada sílaba longa tinha o comprimento de duas sílabas curtas. Este estudo ajudou a determinar o ritmo da leitura em sânscrito, além de ser o primeiro indício de um código binário como utilizamos hoje.

Código Morse como Motivo

As combinações de pontos e traços que representam as letras, números e pontuações podem ser utilizadas como motivo para composição ou análise de músicas.

De acordo com Smirnov (2005), podemos criar motivos com o alfabeto morse da seguinte maneira:

A		M		Y		0		compreendido	
B		N		Z		[.]		erro	
C		O		É		[.]		[+]	
D		P		1		[:]		transmita	
E		Q		2		[?]		espera	
F		R		3		[']		final de transmissão	
G		S		4		[-]		sinal de início	
H		T		5		[/]		[X]	
I		U		6		[()]			
J		V		7		[D]			
K		W		8		[*]			
L		X		9		[=]			

Na tabela acima o ponto tem a duração de uma colcheia e o traço de uma mínima.

A seguir temos a análise do Minueto em Sol Maior de Beethoven tendo como base motivos criados com o alfabeto morse:

MINUET in G 53

Tempo di Minuet L.van Beethoven

No exemplo acima o ponto vale uma semicolcheia e o traço é qualquer nota de valor maior que uma semicolcheia.

Se analisarmos novamente os mesmos motivos podemos ter variações. Como no exemplo seguinte utilizando a mesma peça.

MINUET in G 53
L. van Beethoven

Tempo di Minuet

A análise poderá diferenciar de acordo com a duração determinada para pontos e traços.

Código Morse como mensagem oculta em música

Muitos compositores gostam de ocultar mensagens em suas músicas e o código morse também pode ser utilizado para este fim.

Retirado do texto “Music and Morse Code” de Dmitri N. Smirnov, temos um exemplo disso na música erudita:

“Numerous examples exist of composers purposely using Morse code in their compositions; the following is a fragment from the solo cello part of Messagesquise by Pierre Boulez, which he dedicated to Paul Sacher: the name “Sacher” is encoded by various means including by way of Morse code:

Example 5. Pierre Boulez. Messagesquise for 7 celli (1976), b.13

3 Rapide ♩ = 116 ralentir progressivement jusqu'à ----- Très lent ♩ = 48
 (♩ = 74) (♩ = 54) (♩ = 52) (♩ = 66)
 pizz. (Les arrêts de plus en plus espacés)
 sff sec

Simultaneously, the five rests of the celli (2-6) repeat the same rhythmic patterns (with col legni batutti), but in rotation mode, spelling “Sacher” in various presentations:

2. ERSACH....
3. HERSAC....
4. CHERSA....
5. ACHERS....
6. SACHER....

In the episode before the cadenza, Boulez returns to the same idea, however, this example suggests a different approach:

Example 6. Pierre Boulez. Messagesquise for 7 celli (1976), bb.117-118

Though the six accompanying celli (playing semitone trills) encrypt the name of the dedicatee in the shuffled order: “Sreach”, the rhythm of the accents in m. 118 present it in its recognisable form: “Sacher”.

Podemos encontrar exemplos também na música popular. Em 1981, no álbum “Moving Pictures”, a banda Rush lançou a música “YYZ”, que tem o ritmo baseado no alfabeto morse das letras yyz (-.-/ -.-/ —..). No álbum “Hounds of Love” de Kate Bush, a música “Watching You Without Me” contém “S.O.S.” (.../—/...) em morse. A banda Pearls Before Swine, em seu álbum “One Nation Underground” na música intitulada “Miss Morse” (gravada em 1967), ocultou ritmicamente em seu refrão o seguinte código:

“DIT DIT DAH DIT, DIT DIT DAH, DAH DIT DAH DIT, DAH DIT DAH”²

Em um jogo da Microprose chamado “Red Storm Rising”³, o compositor Ken Lagace ocultou a mensagem “THE RUSSIANS ARE COMING” em código morse nos créditos iniciais do jogo.

No programa de tv “Inspector Morse” de 1987, Barrington Pheloung – compositor do tema e da música da série – utilizou um motivo musical baseado na palavra “MORSE” em código morse no tema de abertura. E em um documentário sobre a série ele diz que ocasionalmente soletrava na música do episódio o nome do assassino; e quando o público descobriu isso ele passou a soletrar o nome de algum outro personagem da série para “enganar” o telespectador mais atento.

John Williamstambém utilizou código morse na música do filme “E.T.” quando o extra-terrestre estava telefonando para casa.

Outro exemplo é do compositor Vladmir Ussachevsky⁴ que utiliza código morse em sua gravação “Wireless Fantasy”⁵.

A 5ª Sinfonia de Beethoven contém como principal motivo rítmico a letra “V” do alfabeto morse.



Muitos outros exemplos podem ser encontrados nas referências bibliográficas deste artigo.

Podemos perceber que, apesar de não ser tão utilizado quanto era antigamente, o código morse ainda tem sua utilidade, não apenas na transmissão de mensagens via rádio, mas também no mundo da música.

² Soletrando em código morse a palavra “fuck”.

³ Jogo de computador baseado no livro “Red Storm Rising” de Tom Clancy e Larry Bond, onde o jogador tem sob seu comando um submarino nuclear e como este submarino afetaria a III Guerra Mundial.

⁴ Compositor russo (1911 - 1990) que imigrou para os Estados Unidos em 1931, onde estudou música na Eastman School of Music. Em 1951 começou a trabalhar com música eletrônica. Foi professor da Columbia University até sua aposentadoria em 1980. Em 1959, junto com Otto Luening, fundou o Columbia-Princeton Electronic Music Center em Nova York. Também ensinou na Universidade de Utah e de 1968 à 1970 foi presidente da American Composers Alliance.

⁵ Música lançada em 1960 no CD “OHMS: the early gurus of electronic music: 1948 - 1980”.

Referências:

Grande Enciclopédia Larousse Cultural (1988). São Paulo: Ed. Universo Ltda.

HALL, Rachel. *Math for Poets and Drummers: The Mathematics of Meter*. Disponível em: <<http://www.sju.edu/~rhall/research.html>> Acesso em: 09 set. 2006.

———, 2006. *Morse Code in Music*. Disponível em: <<http://www.hamradio-online.com/1996/apr/morse.html>> Acesso em: 29 ago. 2006.

———. *Musik und Morsen*. Disponível em: <<http://www.qsl.net/dk5ke/musik.html>> Acesso em: 19 set. 2006.

SMIRNOV, Dmitri N. *Music and Morse code*. Disponível em: <<http://homepage.ntlworld.com/dmitrismirnov/MorseMusic.html>> Acesso em: 29 ago. 2006.

TULGA, Phil. *Morse Code Music*. Disponível em: <<http://www.philtulga.com/morse.html>> Acesso em: 04 jun. 2006.

———, 2006. *Where do you hear morse code?* eHam.net, ham radio on the net. Disponível em: <<http://www.eham.net/articles/13934>> Acesso em: 29 ago. 2006.

WIKIPÉDIA, 2006. *Código Morse*. Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%B3digo_Morse> Acesso em: 04 jun. 2006.

WIKIPÉDIA, 2006. *Pingala*. Wikipedia, the free encyclopedia. Disponível em: <<http://en.wikipedia.org/wiki/Pingala>> Acesso em: 09 set. 2006.

WIKIPÉDIA, 2006. *Vladmir Ussachevsky*. Wikipedia, the free encyclopedia. Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Vladimir_Ussachevsky> Acesso em: 09 set. 2006.

AS INVENÇÕES E VERIFICAÇÕES EM AMBIENTE DE EDUCAÇÃO MUSICAL COLETIVO

*Patricia F. C. Kebach
Doutora em Educação
UFRGS*

Resumo:

A presente comunicação de pesquisa revela os resultados de nossa pesquisa de Doutorado focada nos processos de aprendizagem musical coletivos. Tivemos como foco teórico, para a análise dos dados, a Epistemologia Genética de Piaget. Nosso principal objetivo foi compreender o funcionamento das interações sociais no ambiente de uma Oficina de Musicalização Coletiva que realizamos com nove professoras da rede municipal de ensino de Montenegro. A Metodologia para a coleta de dados centrou-se no Método Clínico e seu derivado, o Método Dialético-Didático, como forma de compreender as estruturas musicais progressivas dos agentes envolvidos em processo de musicalização em grupo. Algumas de nossas conclusões encontram-se aqui resumidas. Mas adiantamos a principal: a importância das trocas de pontos de vista realizadas em grupo.

Introdução:

Este texto pretende apontar uma metodologia prática construtivista e interacionista, baseada em nosso referencial teórico, que é predominantemente a Epistemologia Genética piagetiana, no ambiente de Educação Musical e compreender o funcionamento das interações sociais no mesmo ambiente. Através da pesquisa que realizamos sobre os processos de cooperação na produção musical, podemos verificar que o modo de interação entre professor (experimentador) e seus alunos (sujeitos de pesquisa), e a relação entre eles próprios marca profundamente o aprendizado musical dos mesmos. Segundo nossa investigação, pensamos que o tipo de abordagem pedagógica é essencial num ambiente de produção de conhecimento. O sujeito, segundo nosso ponto de vista, deve ser convocado a expressar-se, a criar, a explorar e a construir-se em meio a pontos de vista diversificados, o que torna esta aprendizagem muito mais significativa e prazerosa. Verificamos também, que a heterogeneidade de pensamentos, causada por fatores de diferenças entre os sujeitos que interagem, de modo geral, na produção musical coletiva, produz conflitos sócio-cognitivos que acabam por gerar estruturas mentais em patamares superiores em relação à música, como objeto socialmente constituído.

As interações sociais em ambiente de Musicalização Coletiva

O senso-comum expõe um pensamento consensual sobre a aprendizagem musical: para se aprender música, é necessário possuir talento ou dom. Desde nossa pesquisa de Mestrado, a partir da epistemologia genética, viemos tentando refutar essa proposição ligada a uma inteligência musical pré-determinada geneticamente. Pensamos que a música é um objeto constituído pela ação humana que se caracteriza pelo atravessamento das estruturas lógico-formais. É na interação entre sujeito e objeto musical que se desenvolve uma inteligência musical. O requisito primordial para esta construção não são as estruturas inatas do sujeito, mas sim, a interação com um ambiente sócio-cultural enriquecido musicalmente e, especialmente, o interesse do sujeito em se apropriar deste conhecimento, o que passa, portanto, pelas suas estruturas não somente lógicas, mas também por seu universo subjetivo.

Desse modo, em nossa Dissertação de Mestrado (KEBACH, 2003), procuramos verificar de que forma os sujeitos diferenciam e integram os elementos da linguagem musical, desenvolvendo uma pesquisa clínica para observar como os sujeitos dissociam os parâmetros dos sons, organizam pequenas estruturas rítmicas e seriam uma escala temperada. Nesta época, estávamos preocupados com o que há de universal nas condutas psicológicas musicais. Porém, ao compreendermos um **sujeito epistêmico** (ou de condutas lógicas universais sobre a música), faltava-nos compreender não uma determinada estrutura de pensamento, mas sim, o que há de particular nos processos de aprendizagem musical, ou o **sujeito psicológico** (INHELDER & CELLÉRIER, 1982). Pequenos detalhes observados, condutas que fugiam do *script*, fizeram-nos partir para a análise dos esquemas de procedimentos (PIAGET, 1985), ou encadeamento de ações nas produções musicais. Além disso, a partir da coleta de dados, conseguimos inferir a importância de uma interação entre observador e sujeito observado, que possibilite reflexões, desafie com contra-argumentos, porém sem causar bloqueios emocionais e que cause conflitos cognitivos (perturbações que levam à reflexão sobre o objeto em jogo) durante a realização das provas propostas.

Assim, a interação social percebida secundariamente já neste período, em que nosso foco de pesquisa estava centrado nas condutas musicais dos indivíduos, veio mais adiante a ser nosso novo e principal alvo. Mas, se a interação entre experimentador e experimentando é tão desafiadora e pode levar a tomadas de consciência, segundo o nível de desenvolvimento que o sujeito se encontra no momento das provas clínicas musicais, como seria então a interação cooperativa entre possíveis novos

experimentandos? Essa pergunta surgiu também a partir da leitura da pesquisa de Perret-Clermont (1996), que demonstra a importância dos desafios proporcionados pelos **conflitos sócio-cognitivos** para que o sujeito consiga estruturar-se em patamar superior. Surgiu, do mesmo modo, da leitura de Piaget (1932), em que o psicólogo fala amplamente dos processos de **cooperação**, como fontes de descentramento progressivo.

Piaget afirma que (PIAGET & HELLER, 1962)

Pensar em función de los otros es, pues, sustituir el egocentrismo desde el punto de vista próprio, y los absolutos engañadores de la imposición verbal, por um método de relaciones verdaderas, asegurando, no solamente la comprensión recíproca, sino también la constitución de la razón misma. A este respecto, el producto esencial de la cooperación no es outro cosa que “la lógica de las relaciones” (p. 15).

Com base nessa proposição e na análise das experiências que realizamos em nossa coleta de dados (uma Oficina de Musicalização Coletiva), chegamos à conclusão de que a Educação Musical em grupo deve ser um espaço aberto para a negociação de pontos de vista, invenções, através de atividades de criação, interpretação, re-arranjos (PENNA & MARINHO, 2005), entre outras. Deve ser, da mesma forma, um espaço para a verificação desta produção, ou seja, reflexão sobre as próprias criações a fim de verificar a coerência, os acordos, a estética expressa por todos pertencentes ao grupo criador.

Quanto ao papel do professor num ambiente coletivo de musicalização, também de acordo com nossa investigação, deve ser o de desafiar os alunos a interagirem com o máximo possível de organizações sonoras, proporcionar trocas entre os alunos e desempenhar o papel de orientador das atividades, nunca o de transmissor, tornando cada tarefa algo significativo. As atividades desenvolvidas devem estar focadas para os três pólos já citados por vários autores da Educação Musical, mas que, devido a uma didática de análise, preferi conceituar como **apreciação** (escuta ativa sobre músicas, sons variados, a própria produção sonora, etc.), **recriação** (re-arranjos, interpretações, expressões, execuções criativas, etc.) e **criação** (improvisação, composição coletiva, produção de pequenos trechos rítmicos e melódicos, etc.).

Para a coleta de dados, realizamos um pré-teste com os nove sujeitos de pesquisa (professoras da rede municipal de ensino de Montenegro), através de provas clínicas criadas com base no Método Clínico¹, visando à verificação das construções musicais

¹ Para saber mais das provas, ver: KEBACH, 2003.

dos sujeitos antes de iniciar o processo de musicalização coletiva. Constatamos níveis variados de desenvolvimento em relação às construções musicais, neste primeiro momento. Após esta primeira verificação, criamos uma Oficina de Musicalização Coletiva de 60 horas (três horas semanais, durante 20 semanas – agosto a dezembro de 2006), servindo-nos do Método de Aprendizagem (ou Dialético Didático), para guiar nossas práticas musicais. Esse método consiste numa situação ampliada das provas clínicas, já que são os processos de aprendizagem e não uma determinada estrutura de pensamento que desejamos observar através dele. Ou seja, procuramos adaptar o Método Clínico piagetiano para uma situação de sala de aula, porém mais informal, já que se tratou de um curso em forma de oficina, mas que gerou uma real construção de conhecimento nos sujeitos participantes, conforme a análise de nosso pós-teste. Assim, ao término da Oficina, aplicamos um pós-teste, com as mesmas provas clínicas iniciais, a fim de verificar o nível de tomada de consciência das estruturas musicais em jogo, ou não.

O foco de nossa tese de Doutorado está, não na construção de estruturas musicais a partir destas interações, embora demonstremos através da comparação do pré-teste e do pós-teste o amplo avanço dos sujeitos de pesquisa, mas sim, nos processos de abstração (PIAGET, 1995), cooperação (PIAGET, 1994) e abertura dos possíveis (PIAGET, 1985), ou seja, como os sujeitos, por meio de ações coletivas, constroem interpretações sobre a produção musical, intersubjetividades, criam projetos conjuntos, gerenciam suas ações, ultrapassam os conflitos sócio-cognitivos e ampliam seu conhecimento sobre a música, através da interação com os diversos universos de personalidades constituídas em diferentes meios culturais, com crenças distintas, com saberes diversificados, etc.

Pudemos verificar que a articulação entre o coletivo e o individual, assim como pensa Perret-Clermont (1996), não nos obrigou a admitir uma simples projeção de uma destas instâncias na outra. Também não consideramos o desenvolvimento cognitivo musical como sendo uma apropriação passiva pelo indivíduo de uma « herança social », embora o poder simbólico (BOURDIEU, 1996) possa ser fator de reprodução de condutas de um determinado grupo, se este não for desafiado a produzir novidades, via invenção e verificação.

Certamente, as estruturas já construídas no interior de uma determinada cultura serão os instrumentos disponíveis no momento de produção musical. Porém, dependendo da forma das disposições gerais do ambiente de aprendizagem, o grupo estará mais livre para a invenção e cooperação, criando novas constelações de regras musicais que serão a síntese democrática do pensamento de todos, como ideal de produção coletiva.

Nossa proposição, através da análise das interações sociais em nossa Oficina de coleta, é a de que esta síntese é um ideal a ser alcançado e que o exercício da democracia e da cooperação leva à aproximação gradual deste ideal democrático, descentrando progressivamente os agentes que produzem coletivamente e levando-os a posturas, ao mesmo tempo mais autônomas e cooperativas em ambiente de Educação Musical. Desse modo, embora as idéias da maioria sejam o alvo das expressões, o professor (e experimentador, no nosso caso) deve estimular nos aprendizes novas investidas de organizações sonoras que levem em conta a opinião de todos, mesmo daqueles mais tímidos, pois é função do orientador incentivar a participação de todos nas tarefas demandadas. Essa proposição se justifica pelo nosso ponto de vista teórico: a ação precede a compreensão. Na medida em que todos tenham a oportunidade de agir (de modo a explorar os sons, opinar sobre apreciações, enfim, refletir sobre as realizações musicais), todos gerarão alguma espécie de conhecimento neste ambiente educacional. Nosso pós-teste confirmou amplamente essa hipótese. Todos os sujeitos que passaram pela Oficina demonstraram um avanço considerável nas provas clínicas finais.

Considerações finais

A música não é somente uma produção lógica, mas também, simbólica, isto é, expressa sentimentos, ideais, valores culturalmente construídos, formas de encarar o mundo simbolicamente. Não pensamos o desenvolvimento musical como uma evolução moldada por regulações impostas do exterior. Porém, pensamos que as formas de interações sociais são determinantes no processo de musicalização. Pensamos, a partir de uma visão construtivista e interacionista, que em instantes precisos, relacionados ao conjunto de desenvolvimento anterior, certas interações sociais desencadeiam processos de equilibrações mentais em patamares superiores, em relação ao objeto musical, pois o indivíduo, ao coordenar suas ações sobre o real com as de outrem, elabora novas organizações cognitivas. A coordenação entre indivíduos, portanto, participa da dinâmica de desenvolvimento musical sem que, por isso, seja seu único explicativo, pois:

(...) os fundamentos do desenvolvimento psicológico do indivíduo possuem as suas raízes nas condições de vida – no sentido biológico do termo – de um organismo que nasce num meio ambiente simultaneamente físico e social e que procura progressivamente vir a dominar as suas interações com esse meio. (PERRET-CLERMONT, 1996, p. 41).

A partir da análise geral dos dados que coletamos, propomos que a atividade intelectual musical, ou qualquer outra, funciona através da coordenação de ações do

próprio indivíduo e a vida social constitui um dos pólos essenciais para que o sujeito não apenas invente coisas sem sentido, ou permaneça num sincretismo sem sínteses coerentes. Quando precisa agir coletivamente, sua invenção é sucedida da verificação coletiva, ou seja, a cooperação é o mecanismo que obriga o sujeito a sair de seu ponto de vista, verificar os outros em questão, tentar compreendê-los situando seu pensamento numa rede de relações criativas e estruturantes que leva à progressão do conhecimento musical. O mecanismo que gera essas progressões estruturais mentais, e abertura de novos possíveis, como instrumentos de novas investidas musicais criativas, são as tomadas de consciência devido aos conflitos sócio-cognitivos, em ambiente de aprendizagem coletiva, daí derivados.

Referências:

- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- INHOLDER, B. & CÉLLERIER, G. (1992) *Le cheminement des découvertes de l'enfant. Recherches sur les microgenèses cognitives*. Neuchâtel - Paris: Delachaux et Niestlé.
- KEBACH, Patricia. *A construção do conhecimento musical: um estudo através do método clínico*. Dissertação de Mestrado. UFRGS – FACED, 2003.
- PENNA, Maura & MARINHO, Vanildo M. Resignificando e recriando músicas: a proposta do re-arranjo. In: Marinho & Queiroz (org.) *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005, p. 123-150.
- PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly (1996) *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Paris: Lang.
- PIAGET, J. & HELLER, J. *La autonomia en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1962.
- PIAGET, Jean. *O possível e o necessário: evolução dos possíveis na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- PIAGET, Jean. [1932] *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.
- PIAGET, Jean. [1977] *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BANDA MARCIAL NOVO MILÊNIO: DOS DESFILES CÍVICOS AOS PROJETOS DE INCLUSÃO SOCIAL NA ESCOLA

*Diego Adam
Graduado em Música
UERGS/FUNDAARTE*

Resumo

O presente trabalho é um estudo qualitativo realizado com a Banda Marcial Novo Milênio dentro da perspectiva da pesquisa participante. O objetivo foi trazer reflexões sobre a prática docente do regente de banda escolar e seu papel como educador musical a partir das experiências vivenciadas por integrantes do grupo. A coleta de dados foi realizada com três jovens integrantes da Banda Marcial Novo Milênio onde foi investigado, dentro da técnica de entrevista semi-estruturada, qual são suas motivações para participarem e continuarem na banda, por que gostam de aprender música, quais relações afetivas são construídas dentro da banda escolar, quais são suas preferências musicais e o que participar do grupo significa em suas vidas.

Palavras-chave: banda marcial escolar, educador musical, inclusão social.

METODOLOGIA

O presente trabalho constitui-se num estudo qualitativo realizado com a Banda Marcial Novo Milênio dentro da perspectiva da pesquisa participante como método e da entrevista semi-estruturada como técnica de pesquisa. Para a realização da coleta de dados foram entrevistados três jovens integrantes da referida banda escolar, pertencente à Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito José Linck.

No estudo qualitativo, o pesquisador se interessa mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos e como os entrevistados dão ênfases diferentes às suas experiências em um determinado grupo, escola ou comunidade. Dessa forma, Bogdan e Biklen (1994) definem:

A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48).

A perspectiva metodológica de investigação foi a da pesquisa participante, objetivando refletir sobre a prática docente, mais especificamente do professor regente de bandas escolares, partindo das concepções dos alunos integrantes da banda, sua relação com outros colegas, entre outras questões. Nesse sentido, conforme Brandão (1990, p. 11), “pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes”.

Com a finalidade de compreender o que motiva esses alunos a participar e continuar participando da banda, por quais motivos gostam de aprender música, que relações afetivas são construídas dentro do grupo, entre outras questões, o caráter participante desta investigação proporcionou conhecer mais de perto o objeto a ser investigado, a partir das entrevistas realizadas com os integrantes da Banda Marcial Novo Milênio. Nesse sentido, acredito que

a finalidade de qualquer ação educativa deva ser a produção de novos conhecimentos que aumentem a consciência e a capacidade de iniciativa transformadora dos grupos com quem trabalhamos. Por isso mesmo, o estudo da realidade vivida pelo grupo e de sua percepção desta mesma realidade constituem o ponto de partida e a matéria-prima do processo educativo. (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 1990, p. 19).

Seleção dos entrevistados

Dentro da possibilidade de tempo prevista para a realização do trabalho, foram entrevistados três alunos que tinham o maior tempo de permanência na parte musical da Banda Marcial Novo Milênio. Cabe salientar que cada aluno pôde escolher um pseudônimo, mantendo sua identidade preservada, seguindo princípios éticos da pesquisa. Foram eles: João (18 anos), Biguinho (17 anos) e Luiz (18 anos). Cada entrevista foi integralmente gravada em fita cassete e por mim transcrita.

As entrevistas

Para fins deste estudo, optei pela entrevista semi-estruturada, cuja principal característica é o seu caráter semi-aberto. Para Laville e Dionne, a entrevista semi-estruturada é uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (1999, p. 188).

A partir da elaboração de um roteiro com questões a serem desenvolvidas nas entrevistas (ver Apêndice A), a técnica da entrevista semi-estruturada proporcionou maior liberdade e espontaneidade durante os encontros com os jovens participantes, pois em

vários momentos novas questões foram abordadas de acordo com o transcorrer das entrevistas. Dessa forma, Triviños (1987, p. 146) define entrevista semi-estruturada como:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

As entrevistas foram realizadas nos dias 17 e 18 de outubro de 2005, na sala da Banda (turno vespertino), na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito José Linck. Algumas semanas antes convidei os alunos para participarem do trabalho, explicando-lhes sobre a realização das entrevistas e do quão seria importante a contribuição deles a partir de suas experiências como integrantes da Banda Marcial Novo Milênio.

Durante o decorrer das entrevistas percebi que os alunos valorizaram a possibilidade de estarem falando sobre o grupo do qual participam, perdendo, aos poucos, o nervosismo inicial. Ao contrário, as entrevistas transcorreram num clima de tranqüilidade demonstrando que, apesar de jovens, os entrevistados já possuem concepções claras do que significa participarem do grupo estudado.

No sentido de colocar-me como pesquisador e, ao mesmo tempo, ser o regente do grupo, acredito que o “estudo e o conhecimento da realidade são também necessidades imperativas do ponto de vista dos que querem transformá-la” (Oliveira, Oliveira, 1990, p. 19).

FAZER PARTE DA BANDA: O OLHAR DOS INTEGRANTES

Motivações para participar e continuar na banda

“O prazer de tocar música”.

(Luiz, 18 anos)

A motivação dos alunos em participar da banda partiu deles mesmos. Porém, revelam que ver outras bandas em festivais, aprender mais, perder a timidez, ter mais amizades, além do prazer de tocar música são outros aspectos importantes para participarem da banda. Para Biguinho, o que o motivou “foi ver outras bandas em festivais, [...] via a união das bandas, novos amigos, achava novos amigos, novas amizades”.

Sobre as motivações para continuarem participando da banda, os alunos entrevistados revelaram que é a possibilidade de aprender e estudar mais, poder um dia também dar aula, fazer uma faculdade de música, além da troca de aprendizado por parte do regente com os alunos e vice-versa. Consideram importantes os amigos que têm na banda, o próprio instrumento, a música que para eles é muito importante, como afirma Luiz: “Paixão pela música, gosto da música, gosto dos colegas, não tenho o que dizer, sempre gostei”.

As amizades e relações afetivas

“Uma união bem forte como se fosse uma família”. (João, 18 anos)

Todos os entrevistados foram unânimes em responder que a amizade entre eles é muito forte. A relação é de uma família, com problemas também, mas a união supera todos os obstáculos. Eles consideram que na banda há uma ótima relação, pois andam sempre juntos, vão aos mesmos lugares, gostam das mesmas coisas, jogam futebol juntos. No dia-a-dia e nas viagens são bastante unidos e os alunos mais antigos “cuidam” dos alunos mais novos.

Sobre o que mais gostam na banda, os alunos responderam que são as viagens, o companheirismo, poderem ensaiar juntos e também individualmente. Para Luiz, é um aprendizado conhecer, através das viagens, “outras culturas, outros jeitos de ver a vida, pessoas diferentes” e pessoas que nunca viu em sua vida. João fala que gosta da escola em que a banda pertence e que, apesar de simples e “humilde”, ela é boa e está “sempre abrindo as portas pros alunos”.

Para eles, as viagens são um aprendizado para a vida, pois o que se aprende na banda futuramente eles irão ter um retorno, como, por exemplo, o de horário, pois na banda tem horário para chegar e ensaiar e tem horário para ir embora. João ressalta:

[...] o que a gente aprende na banda futuramente a gente vai ter um retorno né, que nem tipo o horário; o horário tem horário pra chegar e ensaiar, tem horário pra ir embora também, vai trabalhar daqui uns anos de carteira assinada, vai saber que tem horário pra chegar no serviço, horário pra sair, chega atrasado ligeirinho te mandar anda, quase a mesma coisa da banda, tem que ter horário”. (João, 18 anos).

Os entrevistados também enfatizaram a união de todo o grupo, pois quando não se tem união “não tem bem dizer nada”, conforme afirmou João, “tem que ser bem unido pra um cuidar o outro”.

Para eles, os alunos maiores sempre dão exemplos aos menores. Outro aprendizado mencionado foi à troca de conhecimentos culturais nas viagens, principalmente para outros estados. Os entrevistados abordaram, ainda, a troca de informações entre as bandas nos festivais e campeonatos e a importância desses para o crescimento musical da banda ao verem outras bandas tocarem, pois há os exemplos bons e os exemplos ruins. Como afirma Biguinho, conseguem distinguir os bons dos maus exemplos: “tem bandas que os componentes falam demais e fazem pouco, detesto isso. Tem banda que é humilde e faz muito em relação ao pouco que fala”.

A banda como uma escola de vida

Para os alunos, a banda tem um significado bastante positivo, sendo “um modo de aprender dentro de uma escola”, conforme João. É uma oportunidade de conhecer pessoas novas, uma “escola de vida”, ressalta Biguinho. Como exemplo de amizade e lealdade, ao defenderem colegas de acusações por outras pessoas, Biguinho relata um acontecimento no Campeonato Sul Brasileiro de 2004, ao ter sido acusado por um integrante de outra banda no alojamento:

Porque eu tive no ano passado um problema em Carazinho, um cara que me acusou de roubar, roubar um telefone, e me acusou mesmo, daí foi aí que eu vi meus amigos mesmo, que eu descobri meus amigos, que eu tinha amigos de verdade. (Biguinho, 17 anos).

Todos afirmaram que a banda contribui nas dificuldades pessoais e familiares por diversos motivos, como exemplifica Biguinho: “tenho vários problemas em casa; eu venho pro ensaio, pego meu instrumento, toco e me faz eu esfriar a cabeça, pensar, sair daqui e enfrentar todos os meus problemas”. A partir dos relatos pode-se perceber que a banda é vista como uma segunda família, pelo fato de os alunos passarem muitas vezes mais tempo com as pessoas da banda do que com a própria família.

Participar da banda, segundo Luiz, ajuda a “ser uma boa pessoa”, a ter mais educação e a “se portar diante de outras pessoas, não ficar falando qualquer besteira”, o que o aluno revela ser uma “escola da vida”.

Ao serem questionados o que fariam se a banda terminasse suas atividades, os entrevistados relataram que ficariam tristes e que provavelmente iriam parar de tocar.

Talvez continuassem tocando com gente conhecida ou apenas tocando o próprio instrumento. Porém, revelam que não seria a mesma coisa, pois cresceram na banda e não se sentiriam tão bem como se sentem hoje. Luiz respondeu que estaria “arrancando um pedaço” da sua história, que ajudou a construir. Afirmaram que não querem jamais que a banda acabe e que desejam ver seus filhos tocando nela. Por fim, Luiz concluiu que “é muito bom estar na banda”, acrescentando que estamos “no caminho certo e que siga por muitos e muitos anos essa história muito bonita que é a Banda Marcial Novo Milênio”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse trabalho pude refletir, a partir da fala dos entrevistados, o quanto são importantes as relações humanas desenvolvidas no contexto de uma banda escolar, como a Banda Marcial Novo Milênio, objeto de meu estudo. Como educadores musicais, muitas vezes, estamos ocupados apenas em resolver questões técnicas das aulas como o que ensinar, quais atividades desenvolver, que repertório trabalhar, deixando em segundo plano aspectos igualmente importantes, porém de ordem mais subjetiva, como questões afetivas entre tantos outros aspectos que também fazem parte do trabalho desenvolvido. A importância do trabalho com música como revelador de questões sociais e afetivas também é encontrada em Souza (2004), que coloca:

A compreensão das práticas sociais dos alunos e suas interações com a cidade, o lugar como espaço do viver, habitar, do uso, do consumo e do lazer, enquanto situações vividas, são importantes referências para analisar como vivenciam, experimentam e assimilam a música e a compreendem de algum modo. Pois é no lugar, em sua simultaneidade e multiplicidade de espaços sociais e culturais, que estabelecem práticas sociais e elaboram suas representações, tecem sua identidade como sujeitos socioculturais nas diferentes condições de ser social, para a qual a música em muito contribui. (SOUZA, 2004, p.10).

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Joel. *Da Capô: Método elementar para o ensino coletivo e individual de instrumentos de banda*. Belém: Fundação Carlos Gomes, 1998.
- BEINEKE, Viviane. *Construindo um fazer musical significativo: reflexões e vivências*. Revista NUPEART, Florianópolis, v. 1, n.1, p. 59-72, set. 2002.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisar – Participar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. 8. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990. p. 9-16.
- BOZZINI, Angelino. Fanfarras, a mestra: a importância das fanfarras na formação do indivíduo. *Dicas e Técnicas do Informativo Weril*. São Paulo: [s.n.], n. 118, ano 20, 1998, suplemento n. 15.
- DICIONÁRIO Grove de Música. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- ENCICLOPÉDIA DA MÚSICA BRASILEIRA: Erudita, Folclórica, Popular organização de Marcos Antônio Marcondes; apresentação de Ricardo Ribenboim. – 2. ed. São Paulo: Art Editora, 1998.

FANFARRA: ritmo e melodia sem erudição. *Revista Nova Escola*, São Paulo, n. 4, p. 25-27, jun. 1972.

HUMMES, Júlia Maria. *A hora cívica na escola estadual de primeiro grau: um estudo de caso em uma escola de Porto Alegre/RS*. Monografia de conclusão de curso (licenciatura em educação artística: habilitação música) da UFRGS, 1997 (N.P.).

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 43-51, mar. 2004.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MED, Bohumil. *Teoria da Música*. 4. ed. Brasília, DF: Musimed, 1996.

MINIDICIONÁRIO Aurélio da Língua Portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. 8. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990. p. 17-33.

PEREIRA, José Antônio. *Banda de Música: retratos sonoros brasileiros*. São Paulo: [s.n.], 2003.

SOUZA, Jusamara. Caminhos para a construção de uma outra didática da música. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000, p. 173-185.

_____. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 07-11, mar. 2004.

TRIVIÑOS, A. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

ARTE RELACIONAL EM SUA FORMA COMPLEXA

Prof. Dr. José Luiz Kinceler – Ceart – UDESC
Acadêmica Maria Simonetti - Ceart – UDESC
Acadêmico Felipe Sicuro – Ceart - UDESC

Resumo

Este artigo, tem por meta divulgar a pesquisa realizada sobre *arte relacional*¹ em sua forma complexa². Esta entende que o fazer arte passa a ser uma atitude ético-estético capaz de ao identificar oportunidades no contexto social, provocar discontinuidades crítico-reflexivas na realidade que permitam a reinvenção do cotidiano e a produção de novas subjetividades. Modela processos de convívio, de diálogo e contaminação, nos quais o conteúdo humano atua como fator determinante da prática artística. Por meio destas táticas o artista-propositor agencia modelos de convívio pautados pela colaboração apropriando-se como base híbrida de suas propostas tanto de signos culturais como dos próprios referentes de outros campos representacionais.

Revedo a produção de sentido

Como reconhecido atualmente, provocar acontecimentos que produzam sentido é de vital urgência para quem está preocupado em gerar proposições em arte que sejam condizentes com nossas necessidades de Representação³.

Na medida em que cada contexto cultural amplia a visão de si mesmo, novas formas de representação em arte fazem com que o ato criativo ative atos contínuos de desconstrução⁴ daquilo que tem pretensão de se instalar na realidade como verdade. Sua forma de atuar reflete um espaço-tempo inserido na realidade que causa uma desestabilização nas regras do jogo representacional. Isto significa abrir o processo criativo a outras estratégias e táticas criativas que provoquem acontecimento, produção de subjetividades que resistam a formas de representação massificadas onde o imaginário

¹ O termo Arte relacional em sua forma complexa parte do que Nicolas Bourriaud definiu como horizonte teórico-prático da arte relacional: “a esfera das relações humanas e de seu contexto social mais que a afirmação de um espaço simbólico autônomo e privado”

² Sobre complexidade Edgar Morin pontua que, “existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes.” MORIN (2004:14)

³ Entendemos Representação enquanto capacidade de gerar realidade, de pertencimento a esfera pública. Neste sentido estamos em sintonia com o pensamento de José Luiz Brea quando afirma que, “O trabalho de arte já não tem mais a ver com a representação. O modo de trabalho que chamamos artístico deve, a partir de agora, consagrar-se a um produzir similar na esfera do acontecimento, da presença: nunca mais no da representação.. LUIS BREA, citado por GALVANO (2001) Disponível: <http://www.euskonews.com/01182bk/gaia11803es.html>

⁴ No sentido derridiano: .A desconstrução propõe um exercício do pensar que supõe, mais que tentar escapar-se da metafísica, permanecer nela realizando um trabalho que implique corroer-la desde suas próprias estruturas para levá-las até seu limite; solicitação (no sentido etimológico de fazer tremer) que permita que ditas estruturas mostrem suas fissuras.. (CRAGNOLINI, 1999)

do indivíduo é produzido via imagens calcadas no aparentar. Formas que forjem experiências na vida, catalisem acontecimentos⁵, ampliem nossa visão e conhecimento de qualquer tema a partir de estratégias criativas que reinventem o cotidiano.

Com este processo acelerado e contínuo de pasteurização do coletivo e homogeneização da cultura, assistimos a disseminação avassaladora de uma forma de vida fundado numa sociedade estruturada pelo consumo que leva o imaginário do indivíduo a ser formatado pela lógica da imagem sedutora. Frente a esta constatação nos vem a pergunta: Como o sujeito se reinventa e produz novos sentidos? Aqui está a diferença básica e fundamental que insere a arte relacional em sua forma complexa num tipo de representação em arte que desborda limites de exclusão entre vida e arte. Uma proposta de arte relacional complexa não está preocupada em criar qualquer tipo de objeto artístico que represente, ou seja, que esteja no lugar de qualquer referente, ou que seja específica por si mesma, obras objetos onde o fluxo de sentido se esgota no exercício de uma breve contemplação reflexiva. Em sua forma complexa a estrutura da proposta provoca descontinuidades a partir de situações reais na qual a ordem simbólica tem a possibilidade de ser questionada a encontrar outros modos de habitar melhor este mundo.

Ter guias é bom

Para fundamentar o campo de representação em arte relacional na sua forma complexa é conveniente salientar que vários são os artistas e coletivos que atuam de uma forma complexa junto à realidade, questionando o como atuar num determinado contexto, alterando o sentido e o conceito de representação em arte em função de seu trabalho e do marco teórico em que estão vinculadas suas preocupações ético-estéticas. Em sua forma complexa, a proposta artística proporciona um reencontro crítico-criativo na realidade, uma possibilidade de produzir criativamente espaços intersticiais capazes de provocar novas formas de representação que renegociem as relações diretas entre a arte contemporânea e a vida. Nicolas Bourriaud descreve a sensibilidade coletiva no interior da qual se inscrevem novas formas de práticas artísticas.

⁵ “O acontecimento é uma experimentação que escapa à história, não está determinada por ela, e uma espécie de desvio, uma emergência do novo sentido, um devir, uma ruptura com a sucessão causal e determinista dos trilhos paralelos da história.” (LIMA, G. ; TIBURI, M. *Que tipo de história é possível*. Disponível em <http://www.humanas.unisinos.br/refundamentar/textos/novo/historia.htm>

A essência da prática artística radicaria então na invenção de relações entre sujeitos; cada obra de arte encarnaria a proposição de habitar um mundo em comum, e o trabalho de cada artista, um rol de relações com o mundo que por sua vez geraria outras relações, e assim até ao infinito.”⁶

Neste sentido, as ações cotidianas, o artista em constante deriva pela sociedade, os interstícios sociais excluídos ou mal resolvidos, proporcionam o lugar para acontecimentos gerando reflexão crítica sobre um tipo estrutural de representação que tente afirmar imagens de si mesma como verdades naturais. Estas relações permitem que a própria arte se reinvente. Ou seja, as propostas relacionais em sua forma complexa transitam tanto pelos marcos convencionalizados da instituição Arte quanto se aproximam de acontecimentos e situações inseridos nos mundo de vida cotidiana, disponibilizando ao artista novas possibilidades de atuação na realidade que materializem espaços de vida que gerem participação, reflexão e diálogo a partir do convívio em tempo real. Enfim, geram relações de descontinuidade onde a subjetividade dos sujeitos envolvidos pode ser reconstruída.

Por outro lado, uma proposta de Arte Relacional Complexa somente existe como produtora de representação quando a proposta, em seu acontecer, possibilita a participação e a colaboração por parte do público desestabilizando-o, descolocando-o, fazendo com que seu modo de sentir e perceber este mundo possa ser revisto, por isto se realiza em uma relação dinâmica e aberta. Este devir intensifica a proposta, pois sua existência não está limitada a um final dado hermeticamente pelo artista, ao revés desborda o campo do artista para invadir o campo de experiências de vida de quem está disposto a participar.

Na Arte Relacional em sua forma complexa, novas estratégias e táticas criativas permitem não somente o acesso físico e intelectual a proposta artística, mas fundamentalmente que o processo criativo seja fruto de um novo jogo representacional. Ou seja, em seu processo criativo o artista assume novas formas para o jogo representacional em arte. O professor de teoria da Arte e crítico da Universidade de Castilla La Mancha, José Luiz Brea, nos alerta a respeito destas novas formas :

Por três vias diferentes as novas práticas artísticas estão assumindo esta responsabilidade. Em primeiro lugar, pela via da narração. A utilização da imagem-técnica e a imagem-movimento, em sua capacidade para expandir-se num tempo-interno de relato, multiplica as possibilidades da

⁶ “La esencia de la práctica artística radicaría entonces en la invención de relaciones entre sujetos; cada obra de arte encarnaría la proposición de habitar un mundo en común, y el trabajo de cada artista, un haz de relaciones con el mundo que a su vez generaría otras relaciones, y así hasta el infinito.” Disponível em <http://www.um.es/campusdigital/Libros/textoCompleto/poliCultural/05asanchez.pdf>, Pág 9, acessado em 12/05/2006

geração de narrativas. Em segundo lugar, pela via da geração de acontecimentos, eventos, pela produção de situações. Mais além da ideia de performance -e por suposto muito mais além da de instalação- o artista atual trabalha na geração de contextos de encontro direto, na produção específica de micro-situações de socialização. A terceira via é uma variante desta segunda: quando essa produção de espaços de conversação, de sociabilização da experiência, não se produz no espaço físico, senão no virtual, mediante a geração de uma mediação. O artista como produtor é: a) um gerador de narrativas de reconhecimento mútuo; b) um indutor de situações intensificadas de encontro e sociabilização de experiência; e c) um produtor de mediações para seu intercâmbio na esfera pública.⁷

Transbordando seus limites e invadindo a cultura de uma maneira ampla, a obra de arte a partir dos anos noventa se afirma como um ato político. Em conseqüência, torna-se um híbrido referencial e vivencial capaz de interagir em diferentes contextos econômicos, sociais e culturais. Por outro lado, uma das mais importantes questões que a arte atualmente se defronta diz respeito à produção de subjetividade tal qual alertada por Guatarri quando postula a necessidade do sujeito repensar suas relações consigo mesmo, com o outro e com o meio ambiente. Nos alerta Guatarri que:

A todas as escalas individuais e coletivas, tanto no que diz respeito a vida cotidiana como a reinvenção da democracia, no registro do urbanismo, da criação artística, do esporte, etc., sempre se trata de interessar-se pelo que poderiam ser dispositivos de produção de subjetividade que vão no sentido de uma resingularização individual e ou coletiva mais bem que no de uma fabricação “mass-mediática” sinônimo de angústia e desesperação.⁸

A partir desta afirmação, identificamos três formas pelas quais a arte relacional em sua forma complexa está agenciando e promovendo produção de subjetividade.

Inicialmente, caso estejamos de fato estamos preocupados em catalisar processos criativos que de fato dêem conta de nossas necessidades de representação em arte, temos que repensar nossas relações com nosso cotidiano, neste momento a produção de descontinuidades no dia a dia se torna vital. Artistas como Gilliam Wearing (Dancing in the Peckham-1994), Gabriel Orozco (Home run-1993), podem nos dar a indicação de como atuar criativamente no cotidiano e simultaneamente problematizar as relações com a instituição arte.

⁷ Brea, José Luiz - Por tres vías diferentes las nuevas prácticas artísticas están asumiendo esa responsabilidad. En primer lugar, por la vía de la narración. La utilización de la imagen-técnica y la imagen-movimiento, en su capacidad para expandirse en un tiempo-interno de relato, multiplica las posibilidades de la generación de narrativas. En segundo lugar, por la vía de la generación de acontecimientos, eventos, por la producción de situaciones. Mas allá de la idea de performance -y por supuesto mucho más allá de la de instalación- el artista actual trabaja en la generación de contextos de encuentro directo, en la producción específica de micro-situaciones de socialización. La tercera vía es una variante de esta segunda: cuando esa producción de espacios conversacionales, de socialización de la experiencia, no se produce en el espacio físico, sino en el virtual, mediante la generación de unamediación. El artista como productor es: a) un generador de narrativas de reconocimiento mutuo; b) un inductor de situaciones intensificadas de encuentro y socialización de experiencia; y c) un productor de mediaciones para su intercambio en la esfera pública. Disponível em <http://www.alfonselmagnanim.com/debats/84/quadem04.htm>

⁸ Guatarri, Felix – Las Tres Ecologías. Madrid : Pretextos, 1996. p. 18

Num segundo momento vislumbrar a possibilidade de deslocamento do marco institucional da arte usando os próprios referentes de uma realidade que a cada dia é mais simulácrica significa um reencontro com a experiência na realidade. A proposta *Kissarama* - 2001 do artista multicultural Asier Perez, nos alerta como a realidade é uma ficção que pode ser manipulada e construída,. Da dupla MALWAL- Mauricio Dias e Walter Riedweg com sua proposta *Devotionalia*-2003, a qual envolve a questão dos meninos de rua, contribuem decisivamente na diluição dos limites da arte.

Finalmente a realização e participação em processos de convívio onde o tempo da experiência seja sentido como a realização de mundos possíveis. Neste caso o projeto *Quiétude da Terra*⁹ coordenado por Francis Morin realizado em diferentes comunidades nos serve de referencia. O primeiro projeto “A quietude da terra: Vida diária, arte contemporânea e os Shakers” na localidade de Sabbathday Lake, começou em 1995 e terminou em 1996. O segundo projeto intitulado “A quietude da terra: Vida diária, arte contemporânea e Projeto Axé” foi realizado em Salvador-BH iniciando em 1997 e finalizado em 2000. O terceiro projeto começou em 2004, em Luang Prabang, Lao-PDR, e se intitula “A quietude da terra: Arte, Espiritualidade, e vida diária. Os três projetos mesclam formas de representação específicas: educação, espiritualidade e criatividade formam uma complexidade que se manifesta num espaço de convívio das diferenças. Segundo Francis Morin,

Cada projeto é estruturado para fornecer um marco para a experiência que apresenta uma estrutura o suficiente para desdobrar-se à medida que os projetos são desenvolvidos. Para realizar cada projeto os artistas trabalham ou convivem por um longo período com a comunidade, que passa a ser definida como um indivíduo, uma família, uma organização, um bairro, uma cidade ou até uma nação.¹⁰

Outro marco referencial para referendar práticas artísticas fundadas na complexidade e em gerar processos de convívio é a proposta *The Land*¹¹, iniciada em 1998. Conta com a colaboração de vários artistas entre eles, Rirkrit Tiravanija, Prachya Phintong, Kamin Lerdchapraserit, Tobias Rehberger, bem como do coletivo Superflex. *The Land* atua como local vivenciado, *um espaço praticado*, preocupado em materializar novas relações entre o contexto, o sujeito, a coletividade e o meio ambiente.

⁹ O projeto está disponível em <http://www.thequietintheland.org/introduction.php>

¹⁰ Catálogo do Projeto A quietude da terra, Vida cotidiana, Arte Contemporânea e Projeto Axé, 2000. MUSEU DE ARTE MODERNA DA BAHIA ; Bahia, 2000.

¹¹ A proposta The Land está disponível em http://www.thelandfoundation.org/?About_the_land

Estas propostas nos oferecem uma lógica de atuação cultural que expande as formas da arte a acontecerem segundo as necessidades de Representação de nosso tempo

Breves considerações

Hoje, vivemos numa sociedade onde a informação brota por todos os lugares. Entretanto estar informado requer um tempo deslocado de vida que na maioria das vezes não é traduzido em conhecimento sensível, em produção de novos sentidos e subjetividades. Alimenta-se de um simbólico já filtrado enquanto o real não é saboreado.

Consideramos que uma proposta de arte relacional complexa funciona na representação em arte quando três planos, artista, proposta e o público, tem suas áreas de conforto e saberes desestabilizados. Em primeiro lugar está o fato de que a proposta gere uma série de descontinuidades na realidade. De encontrar tempo para a arte. De reconhecer que este mundo te olha e não se deixar ficar submisso a ele. É abrir um entre, um intervalo, uma pausa dinâmica na realidade, um espaço-tempo de atuação capaz de provocar devires. Um interstício para a prática dialógica. Uma proposta quando está estruturada para gerar acontecimento permite a seu propositor rever suas formas de entender o mundo, devires que abrem em potência outras formas de reinventar o cotidiano. São estratégias e táticas criativas que indicam caminhos possíveis para a produção de outras subjetividades capazes de reinventar o sujeito frente a complexidade de nossa atual condição.

Por tanto, a arte relacional em sua forma complexa se estrutura a fim de moldar experiências que se traduzam em acontecimentos. Assim, o propositor depara-se com muitas questões que o leva a repensar as relações institucionais, processuais, de público, de circulação, de cidadania e de representatividade com a consciência de que a Arte é apenas uma forma a mais de construir representatividade no real que se potencializa ao se mesclar com as demais formas de Representação.

Para finalizar e como já referenciado em parágrafos anteriores, a arte relacional em sua forma complexa está mais preocupada em apresentar as diferenças dentro de um espaço de convívio, reconhecendo a necessidade da presença do outro em várias e múltiplas estratégias e táticas criativas que instauram uma zona temporária dialógica capaz de instalar acontecimentos onde o tempo na experiência estética seja efetivamente vivido. O diálogo aberto em busca de alteridade e contaminação entre os sujeitos alcançam

formas representativas que são capazes de produzir o encontro e vivências por meio de formas dialógicas, participativas e colaborativas.

Referencias:

BLANCO, P. CARRILLO, J. CLARAMONTE, J. ESPÓSITO, Marcelo (org.) *Modos de hacer*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2001

BOURRIAUD, N. *Esthétic relationelle*. Paris: Les presses du réel, 1998.

_____. *Pós-Producción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2004

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

GOLVANO, F. *Arte contemporâneo: aberturas liminares*. Pais Vasco: Euskonews & Media 118.zbk, 2001.

GUATARRI, F. *As três ecologias*. Madrid: Pretextos, 1996.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2004. 128p. 9ª ed.

MORIN, E; CIURANA, E.R; MOTTA, R.D. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO. 2003. 111p.

MORIN, F. Catálogo do Projeto A quietude da terra, Vida cotidiana, Arte contemporânea e Projeto Axé, 2000. Bahia: MUSEU DE ARTE MODERNA DA BAHIA, 2000

CIRANDAS E CIRANDINHAS DE VILLA-LOBOS: UM ESTUDO SOBRE A UTILIZAÇÃO DE TEMAS FOLCLÓRICOS

Kênia Simone Werner
Graduada em Música
UERGS/FUNDAARTE

Resumo: Este trabalho apresenta uma análise comparativa de três Cirandas e três Cirandinhas de Villa-Lobos, tendo em vista os procedimentos utilizados pelo compositor no tratamento das melodias folclóricas nestas composições. A análise das seis peças enfocará quatro parâmetros, conforme o esquema analítico proposto por John White (1976) em seu livro *The analysis of music*: som, harmonia, melodia e ritmo. Através desses parâmetros serão verificados como se desenvolvem estruturalmente as peças analisadas, destacando os diferentes tratamentos dos temas folclóricos entre a Ciranda e a Cirandinha que utilizam o mesmo tema folclórico.

Este estudo foi desenvolvido como Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

FUNDAARTE/UERGS no ano de 2005, tendo como orientador o Prof. Ms Alexandre Birnfeld.

Apresento uma análise comparativa de seis peças musicais escritas por Villa-Lobos pertencentes a séries intituladas Cirandas e Cirandinhas em que o compositor utiliza temas folclóricos introduzidos nas composições.

As Cirandinhas e Cirandas são peças para piano escritas nos anos de 1925 e 1926 respectivamente. As Cirandinhas são em número de 12 peças e as Cirandas em número de 16. Tanto as Cirandas como as Cirandinhas contêm peças com duas ou mais seções, sendo uma delas escrita com aproveitamento de alguma melodia folclórica brasileira e a(s) outra(s) de livre invenção.

Seis Cirandinhas contêm o tema folclórico em comum com seis Cirandas, respectivamente. Desta constatação surge o propósito deste trabalho: *Qual o tratamento dado à melodia folclórica na Cirandinha e na Ciranda que possuem o tema folclórico em comum?*

Para a comparação, foram escolhidas as Cirandinhas *A Canoa Virou*, *Todo o Mundo Passa* e *Zangou-se o Cravo com a Rosa* e as Cirandas *A Canoa Virou*, *Passa, Passa*, *Gavião* e *O Cravo Brigou com a Rosa*.

Para dar mais fluidez à leitura utilizo o colchete, substituindo a palavra compasso. Por exemplo, [3], lê-se: compasso 3; [3 a 8], lê-se: compassos 3 a 8.

Considerações

Heitor Villa-Lobos (1887-1959): compositor e educador. Foi “influenciado por compositores europeus, como Debussy, Stravinsky, Bártok, Bach, Mozart, bem como pelo movimento nacionalista de meados do fim do séc. XIX, que se estendeu pelo do séc. XX”. (Kiefer, 1986, p. 84)

Modernismo Brasileiro: período compreendido entre 1922 e 1945 que pode ser dividido em duas fases:

A primeira foi marcada pela ênfase na atualização estética e na luta contra o “passadismo” [...]. A segunda fase enfatiza a preocupação com a realidade brasileira e introduz o tema da nação nos debates culturais e estéticos, gerando uma mudança de tom que fará com que, mais tarde, se fale de modernismo nacionalista. (TRAVASSOS, 2003, p. 19 e 21).

Folclore: o termo tem origem na palavra *folklore* onde folk significa povo e lore, o saber. “O folclore é constituído pelos saberes populares selecionados como elementos valiosos e identificadores de cada povo” (Garcia, 2000, p. 16).

A música folclórica é um elemento inserido nesse contexto. Através da música passada de geração em geração são preservados os costumes e saberes de um povo.

Politonalidade: A escrita politonal é um procedimento em que se combina simultaneamente duas ou mais tonalidades. Se são somente duas tonalidades pode-se usar o termo específico bitonalidade que vem a ser geralmente o uso de mais de um plano tonal ao mesmo tempo. As escalas que formam os diferentes centro de tônica, podem ser intervalicamente idênticas ou contrastantes, tradicionais ou sintéticas. (Persichetti, 1985, p. 257)

Metodologia

Conforme White (1976 p. 13) “o analista, ao tentar visualizar a si mesmo como se fosse o compositor no meio do processo compositivo, pode perceber que, em qualquer ponto deste processo, as possibilidades de escolha do desenrolar dos elementos musicais são, na realidade, muito amplas”. Sendo assim, as análises das seis peças de Villa-Lobos basear-se-ão em quatro elementos básicos propostos por esse autor: ritmo, melodia, harmonia e som.

Da combinação destes quatro elementos, teremos um quinto, o *crescimento*, onde são identificados pontos de calma ou repouso (C) e tensão (T) e também o grau de organicidade da peça que “pode ser definida como sendo a firme inter-relação entre todas as partes de uma composição”. (White, 1976, p.15).

Análise das peças

Originalmente, o trabalho na íntegra, foram analisadas todas as seis peças individualmente e depois feita a comparação da seção que apresenta o tema folclórico. Aqui apresento somente a análise comparativa entre os temas folclóricos das Cirandas e Cirandinhas.

Comparação entre o tema folclórico da Ciranda *A Canoa Virou* e a Cirandinha *A Canoa Virou*

Essas duas peças são as únicas que Villa-Lobos utilizou o mesmo nome para a Ciranda e para a Cirandinha. Mesmo tratando-se da mesma melodia folclórica elas diferem no caráter. A Cirandinha é uma peça contrastante, sendo suas seções totalmente distintas uma da outra, parecendo serem músicas diferentes encaixadas lado a lado. A Ciranda apresenta organicidade e a mudança de uma seção para a outra é feita com pontes que minimizam o caráter contrastante. As principais diferenças estão no andamento, sendo na Ciranda *Muito animado* ($J = 100$) e na Cirandinha *Moderato*, na métrica onde a Ciranda possui compasso quaternário simples e a Cirandinha binário simples. A tonalidade da Cirandinha é sol maior e a Ciranda está na tonalidade dominante de fá maior, pois a melodia folclórica na Ciranda foi escrita uma segunda abaixo da melodia folclórica da Cirandinha. Fazendo a transposição, a tonalidade da Ciranda deveria ser fá maior uma vez que a Cirandinha está em sol maior, mas a Ciranda está orquestrada em dó maior que é a região dominante de fá maior. A Ciranda está escrita com acordes em bloco e acompanhamento pedal e a Cirandinha apresenta a melodia com acompanhamento em contracanto.

	Ciranda	Cirandinha
Quantidade de compassos	8	8
Dinâmica	<i>Mezzo forte</i>	<i>Mezzo forte</i>
Andamento	Muito animado (♩ = 100)	Moderato
Métrica	Quaternário simples (4/4)	Binário simples (2/4)
Região harmônica	Dominante de Fá maior	Sol maior
Textura e articulação	Acordes em blocos e acompanhamento pedal	Melodia com acompanhamento em contracanto

Comparação entre o tema folclórico da Ciranda *Passa, Passa, Gavião* e da Cirandinha *Todo o Mundo Passa...*

A Ciranda *Passa, Passa, Gavião* e a Cirandinha *Todo o Mundo Passa* são peças que possuem em comum apenas o tema folclórico *Passa, Passa, Gavião*. A Cirandinha é uma peça com seções contrastantes, sendo que a seção onde é apresentado o tema folclórico possui dinâmica *forte e fortíssimo*, andamento *Animado* (♩ = 118), métrica quaternário simples (4/4) e tonalidade de ré maior. Igualmente ao caso da Cirandinha anteriormente analisada (*A Canoa Virou*) tem-se a sensação de que cada seção é uma música diferente, pois as seções não são inter-relacionadas. A Ciranda é uma peça musical com alto grau de organicidade comprovado pelo uso do mesmo material (trinados e graus conjuntos) em todas as seções e ainda por manter andamento *Vivo* (♩ = 84), métrica binário simples (2/4) e região harmônica lá maior do início ao fim da peça. Estes aspectos conferem à Ciranda um caráter oposto ao da Cirandinha não havendo mudanças bruscas de uma seção para a outra. Na Ciranda a melodia está dividida em três partes, com diferentes acompanhamentos cada uma, sendo a segunda parte feita pela mão esquerda ficando a melodia com registro mais grave. A Cirandinha mantém o acompanhamento de acordes em bloco durante toda a exposição do tema folclórico.

	Ciranda	Cirandinha
Quantidade de compassos	11	10
Dinâmica	1ª e 2ª frases sem indicação 3ª frase: <i>mezzo forte</i> com variações	1ª frase: <i>forte</i> 2ª frase: <i>fortissimo</i>
Andamento	<i>Vivo</i> (♩ = 84)	<i>Animado</i> (♩ = 118)
Métrica	Binário simples (2/2)	Quaternário simples (4/4)
Região harmônica	Lá maior	Ré maior
Textura e articulação	1ª frase: trinado escrito 2ª frase: melodia no registro grave 3ª frase: acordes em bloco	Acompanhamento com acordes em bloco

Comparação entre o tema folclórico da Ciranda *O Cravo Brigou com a Rosa* e da Cirandinha *Zangou-se o Cravo com a Rosa*

A Ciranda *O Cravo Brigou com a Rosa* e a Cirandinha *Zangou-se o Cravo com a Rosa* apresentam o tema folclórico com profundas diferenças no caráter musical. A seção que contém o tema folclórico na Cirandinha possui andamento *Andantino*, dinâmica *piano*, métrica ternário simples (3/4) e tonalidade dó maior. A seção da Ciranda que contém o tema folclórico apresenta andamento *Muito animado* (♩ = 170), dinâmica *fortissimo*, métrica ternário simples (3/4) e politonalidade. Além disto, o acompanhamento da Cirandinha é feito com arpejos e na Ciranda é feito com acordes em bloco escritos para mão direita e esquerda, causando sensação de maior tensão reforçada pela dinâmica e andamento contrastantes.

	Ciranda	Cirandinha
Quantidade de compassos	13	12
Dinâmica	<i>Fortíssimo</i>	<i>Piano</i>
Andamento	<i>Muito Animado</i> (♩ = 170)	<i>Andantino</i>
Métrica	Temário simples (3/4)	Temário simples (3/4)
Região harmônica	<u>Politonal</u>	Dó maior
Textura e articulação	Acordes em bloco	Baixo arpejado

Considerações finais

O trabalho enfocando o tratamento dado por Villa-Lobos aos temas folclóricos e a análise das seis peças revela aspectos relevantes tanto históricos quanto na construção das peças.

Villa-Lobos é considerado “não apenas como representante legítimo da produção musical brasileira, mas também como participante ativo da modernidade musical tal como praticada internacionalmente nos anos 20, em especial” (Karter, 2001, p. 30-1).

Com a análise da peça *O cravo Brigou com a Rosa* tem-se um exemplo que caracteriza a junção destas influências. O uso de temas folclóricos brasileiros mostra que Villa-Lobos aderiu ao Movimento Nacionalista que procurava resgatar e valorizar tudo o que era do Brasil. Ao mesmo tempo o uso da politonalidade demonstra que o compositor estava em sintonia com o que acontecia na Europa. Sendo assim, os traços estilísticos do compositor estavam perfeitamente situados na estética da época. A poética de Villa-Lobos, no entanto, fica por conta da maneira com que fez essa junção de duas realidades (brasileira e europeia) desconectadas uma da outra.

Ponderando outro fato observado ao término das análises: o aspecto *unidade orgânica*. Nas três Cirandinhas analisadas o contraste de caráter entre suas seções é marcante. As seções que contêm o tema folclórico parecem não ter nada em comum com a(s) outra(s) seção(s). Nada que proporcione idéia de unidade à peça, como se tivessem sido apenas coladas lado a lado. Diferentemente, nas Cirandas analisadas, mesmo sendo o tema folclórico introduzido em apenas uma das seções da peça, mantinham-se materiais musicais que nos remetem à idéia de unidade, sem contrastes marcantes como acontece com as Cirandinhas.

Esse trabalho tem como intuito servir de material didático aos alunos de piano, uma vez que raramente encontram-se materiais de apoio que incluam análise musical para fins de entendimento das peças.

Referências:

GARCIA, Rose Marie Reis. A compreensão do folclore. In: GARCIA, R. M. R. (Org). *Para compreender e aplicar folclore na escola*. Porto Alegre: Comissão Gaúcha de Folclore: Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2000.

KATER, Carlos. *Música viva e H.J. Koellreutter movimentos: em direção à modernidade*. São Paulo: Musa, 2001.

KIEFER, Bruno. *Villa-Lobos e o modernismo na música brasileira*. 2ª ed. Porto alegre: Movimento, 1986.

PERSICHETTI, Vicent. *Armonía del siglo XX*. Madrid: Real Musical, 1985.

TRAVASSOS, Elizabeth. *Modernismo e música brasileira*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Zangou-se o cravo com a rosa*. Rio de Janeiro: Arthur Napoleão, 1925. 1 partitura (2p.). Piano.

_____. *Zangou-se o Cravo com a Rosa*. Rio de Janeiro: Arthur Napoleão, 1925. 1 partitura (2p.). Piano.

_____. *Todo o Mundo Passa*. Rio de Janeiro: Arthur Napoleão, 1925. 1 partitura (2p.). Piano.

_____. *A Canoa Virou*. Rio de Janeiro: Arthur Napoleão, 1925. 1 partitura (3p.). Piano.

_____. *O Cravo Brigou com a Rosa*. Rio de Janeiro: Arthur Napoleão, 1926. 1 partitura (5p.). Piano.

_____. *Passa, Passa, Gavião*. Rio de Janeiro: Arthur Napoleão, 1926. 1 partitura (6p.). Piano.

_____. *A Canoa Virou*. Rio de Janeiro: Arthur Napoleão, 1926. 1 partitura (4p.). Piano.

WHITE, John. *The analysis of music*. New Jersey: Prentice-Hall, 1976.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. *Vivências e concepções de Folclore e Música Folclórica: um survey com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado, UFRGS, Porto Alegre, 2004.

CORPOS AMBÍGUOS: REPRESENTANDO UMA PARTE PELA OUTRA

Patriciane Born
Graduada em Artes Visuais
UERGS/FUNDARTE

Resumo

O presente texto refere-se à pesquisa sobre a ambigüidade existente em meu trabalho artístico, que é composto por imagens de fragmentos da minha mão. Estes fragmentos remetem a outras partes do corpo, que podem suscitar estranhamento no espectador. Essa pesquisa também se estende à análise da ambigüidade presente em obras de outros artistas, assim como às questões acerca da fotografia e da imagem digital que permeiam meu processo artístico.

Palavras-chave: corpo, ambigüidade, fragmento, fotografia digital.

Antes de iniciar este texto, cabe informar que a pesquisa sobre o meu trabalho artístico, sobre a qual discorro aqui, compõe a monografia apresentada como exigência para a conclusão do curso de Graduação em Artes Visuais: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS e Fundação Municipal de Artes de Montenegro/FUNDARTE, no ano de 2006.

O mote da pesquisa, a minha produção artística, parte de imagens do meu corpo, mais especificamente, a imagem de minhas mãos. Os trabalhos que crio se originam de pedaços, recortes destas imagens. Utilizando a informática e suas ferramentas digitais, capturo, recorto e, com isso, crio novas imagens, que apresentam sentidos múltiplos para o olhar do espectador. Uma parte do corpo, a mão, remete a outras partes, sendo que relaciono esta operação com a metonímia, que é “a substituição de um termo por outro” (FARACO E MOURA, 1999, p. 582). A seleção de um fragmento da imagem de minha mão apresenta ambigüidade, na dualidade entre a semelhança de partes distintas do corpo a partir de uma parte da imagem da mão.

A produção das imagens digitais que compõem o meu trabalho se dá, primeiramente, através de um dos dispositivos de entrada do computador, o *scanner*. Através dele, capturo a imagem de minha mão, cuja imagem se torna matéria-prima para a segunda parte do trabalho, onde seleciono e aproprio-me de um fragmento destas “imagens fonte”.

Seguindo na descrição do fazer do meu trabalho, realizo, no *Photoshop*, a *pixelização*¹ da imagem (os *pixels* ficam “estourados”, como se diz popularmente). O *pixel* (*picture element*, unidade de composição da imagem digital) fica visível, devido ao processo de mudança do tamanho da imagem. O *pixel* evidencia o modo de como a imagem é formada na tela e na impressão digital, através de pontos de cor. Além disso, ele indica que a imagem foi processada digitalmente, através da linguagem numérica do computador. Por fim, essas imagens são impressas em *plotter*, uma opção de impressão digital a qual escolhi como saída das minhas imagens.

Como essas imagens são de meu próprio corpo, embora não queira abordar questões sobre identidade e auto-retrato, faço uma relação com Pellegrin, artista que fotografa partes de seu corpo, que também não é identificado como seu. Como referenciais artísticos, cito também a produção de Arcimboldo e algumas obras de Salvador Dalí, pela ambigüidade existente nessas pinturas. Na fotografia, cito Edgard de Souza e Vik Muniz, o primeiro porque fotografa o seu corpo em posições que causam estranhamento e dubiedade, o segundo porque usa uma coisa para mostrar outra, conceito principal de meu trabalho.

O fato de minha produção artística partir de imagens capturadas do real, levanta questões acerca da fotografia e também da imagem digital, já que as imagens que capturo passam pela linguagem numérica – termo usado por Couchot (2003) ao discorrer sobre a linguagem digital. Assim, pontuo relações entre a técnica e as funções da fotografia e da imagem digital, dialogando com os paradigmas fotográfico e pós-fotográfico da imagem, citados por Santaella e Nöth (1999, p. 157).

A respeito desse assunto, penso que o meu posicionamento encontra-se próximo ao do fotógrafo, pois parto de uma imagem capturada do real, através de dispositivos mecânicos; não crio imagens em programas do computador, ou seja, há um referente (minha mão). No entanto, apesar das semelhanças, as técnicas são diferentes, e cada uma tem sua especificidade. A diferença técnica é que a fotografia tem um processo físico-químico, enquanto que as imagens por mim produzidas provêm de tecnologias digitais. Mesmo partindo do físico, elas se transformam em informação – momento em que as manipulo –, voltando à materialidade através da impressão.

¹ Ao digitalizar a imagem, existe uma pixelização, correspondente de quando ela é mostrada na tela. O termo *pixelização* que utilizo aqui não se refere a esta que acontece automaticamente, quando uma imagem é transformada para o meio digital, mas uso-a neste texto para referir-me à visibilidade do pixel na imagem, provocada pela proposital diminuição da resolução que realizo.

Há ainda o fato da disfunção do aparelho usado, o *scanner*, já que eu o uso para *scanear* um corpo tridimensional, mesmo que a sua função seja a de capturar a imagem de áreas bidimensionais. Man Ray, Nam June Paik e outros artistas também, de certo modo, deturparam o aparelho usado, com o intuito de explorar as suas possibilidades e criar a partir delas.

A pesquisa sobre meu trabalho artístico suscitou diversas questões, as quais foram esmiuçadas, à medida que ela foi se desenvolvendo. Primeiramente, posso afirmar que essa pesquisa proporcionou-me uma considerável construção de conhecimento em arte e sobre arte: em arte, porque analisei a fundo meu fazer artístico, descobrindo e desenvolvendo os conceitos que permeiam minha produção; sobre arte, pelo fato de haver pesquisado e analisado algumas obras de artistas de diferentes épocas da História da Arte, inclusive pós-modernos e contemporâneos. Assim, a pesquisa sobre arte auxiliou-me a refletir sobre os conceitos de que trata o meu trabalho, principalmente a ambigüidade. As obras analisadas contribuíram para a produção de sentido em minhas imagens, através das similitudes e diferenças entre elas.

Ao eleger a ambigüidade como conceito principal de meu trabalho, associei a ela a idéia da metonímia, pelo fato de possuírem a mesma intenção: significar uma coisa pela outra. Essa operação metonímica permeou – senão guiou – o meu fazer artístico, o meu pensar e a redação destas linhas. Refletindo sobre as minhas ações no meio digital – *scanear* a mão, recortar um fragmento da imagem *scaneada*, *pixelizar* a imagem – vejo que elas também carregam consigo um aspecto ambíguo, pois o resultado desses atos é a dualidade surgida no jogo entre a fotografia e a imagem digital, motivo das questões levantadas durante o texto acerca da técnica e das funções de ambos os processos.

Por fim, a ilusão causada pelas minhas imagens, de uma parte do corpo remeter à outra, é uma “mentira”, resultante de três instâncias: por ser um simulacro da realidade, por ser uma “mentira fotográfica” – que é muito mais enganadora do que uma pintura, conforme Santaella e Nöth (1999) – e pela própria ilusão de uma parte aludir à outra, isto é, um fragmento da mão “fingir” ser um par de pernas, por exemplo.

Ao final destas reflexões, e no começo de outras que esta série de imagens dúbias suscitou em mim, creio que atingi os objetivos a que me propus, no projeto de pesquisa do Trabalho de Conclusão, compreendendo e atribuindo sentido ao meu fazer artístico, pois acredito que a arte só é válida quando é produtora de significado.

Referências:

- ARGAN, Giulio Carlo. *Arte moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso*. Lisboa: Edições 70, 1982.
- CATTANI, Icleia Borsa. *Imagem e semelhança*. In: KERN, Maria Lucia Bastos; ZIELINSKY, Mônica; CATTANI, Icleia Borsa. *Espaços do corpo: aspectos das artes visuais no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Programa de Pós-Graduação em Artes, 1995.
- COUCHOT, Edmond. *A tecnologia na arte: da fotografia à realidade virtual*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- CUNHA, Eduardo Vieira da. Documento ou monumento: o que é a fotografia contemporânea? *Zero Hora*: Segundo Caderno. Porto Alegre, ano 43, nº 14.820, p. 7, 25 mar. 2006.
- FARACO & MOURA. *Gramática*. 19.ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- FERNANDES, F.; LUFT, C. P.; GUIMARÃES, F. M. *Dicionário brasileiro Globo*. 30.ed. São Paulo: Globo, 1993.
- FREIRE, Cristina. *Poéticas do processo: arte conceitual no museu*. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- GOMBRICH, E. H. *A história da arte*. 16.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.
- MACHADO, Arlindo. *Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas*. São Paulo: EDUSP, 1993.
- SANTAELLA, Lucia & NÖTH, Winfred. *Imagem: Cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- SAPIENZA, Tarcísio T. *Ilusões fotográficas de Vik Muniz / Instituto Arte na Escola*. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2006.
- SCHULTZE, Ana Maria. *Fotografia: o exercício do olhar / Instituto Arte na Escola*. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2005.
- STRICKLAND, Carol. *Arte comentada: da pré-história ao pós-moderno*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- TERSARIOL, Alpheu. *Minidicionário brasileiro*. 2.ed. Erechim: Edelbra, 1997.
- VELHO, Luiz. *Visualização e computação gráfica*. In: DOMINGUES, Diana (org.) *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: UNESP, 1997.
- VENTURELLI, Suzete. *Arte: espaço_tempo_imagem*. Brasília: UNB, 2004.
- WÖLFFLIN, Heinrich. *Conceitos fundamentais da história da arte: o problema da evolução dos estilos na arte mais recente*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VÍDEOS:

ILUSÕES fotográficas de Vik Muniz. DVDteca Arte na Escola. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2005. 1 DVD.

URLs:

<<http://www.brasilcultura.com.br/contcudo.php?mcnu=85&id=636&sub=663>>. Acesso em 29/11/2005.

<<http://www.iar.unicamp.br/pesquisas/videoartedigital.htm>>. Acesso em 08/10/2006.

<http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&comentariocritico>. Acesso em 09/10/2006.

A CIDADE REVELADA: A FOTOGRAFIA COMO PRÁTICA DE ASSIMILAÇÃO DA ARQUITETURA

*Daniela Mendes Cidade
Doutoranda em Arquitetura
UFRGS*

Resumo

As artes visuais, e especificamente a fotografia, possibilitam uma linguagem indireta e ao mesmo tempo subjetiva sobre as transformações do espaço. Isto nos faz pensar sobre o olhar singular do sujeito, que por sua vez também diz respeito ao contexto urbano como um todo. A fotografia ingressa neste trabalho como ferramenta comum de captação das imagens em três experiências por mim realizadas através de percursos. Ela contribui principalmente, como um processo de reflexão sobre a arquitetura através do processo fotográfico negativo-positivo e suas alternâncias (presença/ausência, mobilidade/imobilidade, luz/sombra, irreversível/inacabável) numa relação com a cidade.

A FOTOGRAFIA COMO PRÁTICA DE ASSIMILAÇÃO DA ARQUITETURA

Esta pesquisa nasceu de duas formas de observação da arquitetura à procura de um arquétipo de modernidade, que se deram em dois períodos distintos da minha vida acadêmica e profissional. São dois tipos de buscas que seguidamente dialogam entre si através de contatos e trocas de influência: a busca do arquiteto e a busca do artista plástico. Tendo como ponto de partida os trabalhos realizados na área das artes visuais, procurei refletir sobre a questão do olhar do sujeito em relação ao fenômeno urbano.

Esta reflexão foi baseada nas propostas de dois movimentos das vanguardas artísticas do início do século XX: o futurismo e o surrealismo. Os dois movimentos compartilham de um mesmo ponto de partida: o questionamento sobre as condições do sujeito, no que diz respeito à observação e apreensão do espaço urbano moderno.

A arquitetura não compreende apenas suas construções físicas concretas, mas engloba a forma como ela é recebida pelo sujeito, como ela é “vista”. Portanto, o conceito de arquitetura também engloba um conteúdo subjetivo. O contexto total da cidade não pode deixar de excluir o sujeito que a habita e o seu conseqüente caráter subjetivo, onde está presente um olhar que é singular. As artes visuais, e especificamente a fotografia, possibilitam uma linguagem indireta e ao mesmo tempo subjetiva sobre as transformações do espaço, o que nos faz pensar sobre o olhar singular do sujeito, que por sua vez também diz respeito ao contexto urbano como um todo.

De todas as linguagens da arte, a fotografia se destaca por constituir no interior de sua própria filosofia um paralelo com a cidade. A arquitetura só existe no plano espacial quando sai do plano gráfico do projeto, e a fotografia por sua vez, só acontece porque existe uma projeção de luz sobre um campo de sombra. Portanto a relação entre fotografia e arquitetura não está na planificação do espaço em imagem, mas está no plano espacial - o espaço da arquitetura, que corresponde ao espaço da caixa preta.

A fotografia evoca junto ao espectador associações de imagens sobre o momento que precedeu e o que segue a tomada. O fragmento fotográfico prolonga, através da ação da imaginação¹, o acontecimento anterior e posterior de uma determinada ação. Esta particularidade faz da fotografia uma arte do tempo e do espaço, assim como a arquitetura. Ela é uma expressão onde predomina uma dimensão espacial, que apresenta uma instantaneidade de uma dinâmica da cidade artificialmente interrompida. Este poder de interromper o tempo e realizar ao mesmo tempo uma relação com o passado e com o futuro através do olhar e da imaginação do observador, é que implica na possibilidade da linguagem da fotografia ser um processo de reflexão sobre o meio e sobre a arquitetura.

O tema central deste trabalho é a relação do sujeito com o espaço urbano através do ato fotográfico e do ato de caminhar. O deslocamento e o movimento do fotógrafo são essenciais para a compreensão do espaço. Portanto, minha hipótese de trabalho consiste nos seguintes questionamentos: Quais são as relações que se estabelecem entre cotidiano real urbano e a fotografia? Seria a perda da atenção devido à velocidade dos deslocamentos a responsável pela criação de um movimento de resgate, que acaba acontecendo através do ato de fotografar, buscando uma restituição do objeto visível? Seria a fotografia, então um processo útil de reflexão sobre a cidade?

O objetivo principal, a partir destes questionamentos, é o de investigar estas inter-relações a partir do olhar do artista sobre a cidade, ou seja: investigar as relações entre sujeito e cidade, tomando como referência os elementos que a compõe, e o ato fotográfico, com todas as suas conseqüências relacionadas com o movimento, a atenção, a simultaneidade, a fragmentação e a coleção.

¹ Segundo Gaston Bachelard imaginação é “a faculdade de deformar as imagens fornecidas pela percepção, é sobretudo a faculdade de nos libertar das imagens primeiras, de mudar as imagens ... Se uma imagem presente não faz pensar em uma imagem ausente, se uma imagem ocasional não determina uma prodigalidade de imagens aberrantes, uma explosão de imagens, não há imaginação.” BACHELARD, *O ar e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 1990. Trad. Antonio di Pádua Danes. p.1. Neste sentido a fotografia como linguagem das artes visuais se difere daquela fotografia que tem a mera intenção de representar a arquitetura presentes nas revistas de arquitetura. Pois estas não nos permitem ir além daquilo que está na imagem planificada em busca de um significado, de um pensamento, de uma reflexão.

Com isso, pretendo realizar uma reflexão sobre a percepção do fenômeno urbano, e da arquitetura que a constitui, assim como as discussões que envolvem suas ambigüidades, que podem perfeitamente ser relacionada com a dialética da estrutura dupla do processo fotográfico: ausência/presença, luz/sombra, consciente/inconsciente, proximidade/distância. Pretendo, também apresentar a ampla relação existente entre fotografia e arquitetura, no sentido da articulação entre obtenção da imagem fixa, e o trabalho interminável de interpretação desta mesma imagem.

As relações entre imagem e espaço físico possuem como característica esta possibilidade infinita de articulação entre tempo e espaço, congelados na captação da imagem da cidade, assim como as infinitas formas que se pode acomodar e reinterpretar estas imagens no sentido da realização de uma obra pessoal.

Este trabalho pretende então refletir sobre a condição urbana contemporânea, procurando determinar certos períodos de ruptura, através de alguns referenciais pertencentes à história da arte, com um enfoque maior nos movimentos artísticos do início do século XX, como futurismo e surrealismo.

Para identificar e trabalhar os elementos operacionais relevantes nesta pesquisa, tais como o de movimento, de atenção, de simultaneidade, da fragmentação e da coleção, confrontando-os com o meio urbano e com as idéias presentes no futurismo, no surrealismo e na atualidade, pretendo aproximar ao método Kulligan citado por François Soulages²: trabalhar um conceito é fazê-lo variar em sua extensão e compreensão, generalizando-o pela incorporação de exemplos para explorá-lo fora de seu contexto original (futurismo e surrealismo), tomá-lo por modelos ou procurar um modelo prático para este mesmo conceito. Em resumo, conferir a estes conceitos formas de percepção de uma realidade inerente a eles, baseado na inter-relação entre artes visuais e arquitetura.

Como já foi dito anteriormente, o ponto de partida, assim como todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa, se dá através da leitura de inter-relações entre artes visuais e arquitetura, baseada em um pensamento científico no sentido da fenomenologia da imagem.

A confrontação com o meio, abordada sob o ponto de vista da fenomenologia, através dos percursos e do ato fotográfico, será essencial neste trabalho. Esta confrontação vai alimentar toda a reflexão aqui contida. A pesquisa, portanto, se situa em uma prática

² SOULAGES, Esthétique de la photographie: la perte et la reste. Paris: Nathan, 1998.

plástica pessoal como método de articulação entre arquitetura e artes visuais, que será justaposta e comparada com o campo teórico da arquitetura e das artes visuais. Tento demonstrar que a “fotografia de arquitetura” ou a “fotografia urbana”, inserida na linguagem das artes visuais, pode vir a ser um instrumento de reflexão sobre a arquitetura e os fenômenos urbanos, no qual incluo aqui a questão relacionada aos deslocamentos no plano físico da cidade. Trata-se, então de uma pesquisa interdisciplinar que possui uma característica do campo de pesquisa das artes visuais, ou seja, o pesquisador entra no campo da pesquisa subjetivamente e faz parte deste campo, ao contrário do método de pesquisa das ciências “exatas” onde o pesquisador retira-se do campo de pesquisa para realizar sua análise.

A conexão entre o fotográfico e o espaço urbano se desenvolve em três momentos caracterizados por um igual número de experiências realizados por mim, as quais tratam de uma mesma questão central: os aspectos da cidade contemporânea à partir da relação entre sujeito e espaço, tendo como referência os deslocamentos urbanos apresentados na fotografia.

Estas experiências desenvolvidas a partir dos percursos urbanos, apresentam referenciais específicos. A primeira relaciona o deslocamento do sujeito em um espaço salientando questões referentes à simultaneidade, à velocidade e à multiplicidade, tendo o movimento futurista como referencial teórico nesta etapa. O primeiro percurso foi realizado na avenida Borges Medeiros de entre as ruas Jerônimo Coelho e Fernando Machado. Este percurso resultou imagens trabalhadas em forma de pranchas de contato. Este tipo de apresentação está diretamente relacionada com a mobilidade do olhar, característica própria da fotografia, e com o espaço dinâmico, idealizado pelos futuristas, entre outros aspectos.

As pranchas de contato tem por objetivo demonstrar o processo de deslocamento num espaço caracterizado pelo dinamismo e simultaneidade através do ponto de vista do fotógrafo. A prancha de contatos foi escolhida como forma de apresentação porque ela pode representar ou a escolha de uma determinada foto, ou de todas as fotos à copiar. É aí nesta fase que o fotógrafo realiza a seleção, e onde qualquer outra pessoa também pode realizar uma outra escolha, como se fosse um outro percurso. A fotografia, como os percursos, constitui-se em um exercício dos possíveis, das possibilidades e das múltiplas escolhas.

Na segunda experiência, a simultaneidade acontece através do pensamento analógico permeado pela fragmentação das imagens, tendo como referência o movimento surrealista. Portanto, no segundo percurso, o ato fotográfico se baseou em registrar a imagem da cidade ao longo de um deslocamento realizado em uma área de maior abrangência, cruzando vários bairros de uma cidade. Qualquer objeto poderia servir de elemento que viria a recompor, ao *hasard*, o percurso através de fragmentos. Este segundo exercício foi realizado em Paris, onde a condição de “olhar do estrangeiro” contribuiu para que o estranho e inusitado pudessem contribuir para uma visão mais subjetiva da realidade.

As imagens foram apresentadas em seqüência fotográfica de acordo com a própria seqüência do percurso realizado no espaço físico, compreendendo imagens de distintos elementos com proximidades e ângulos variados. Diferentemente do primeiro percurso, onde apresentam-se imagens dentro de um campo perspectivo mais amplo, típico da paisagem urbana, este segundo percurso baseia-se mais em detalhes arquitetônicos tomados ao acaso, apenas impulsionados por um desejo de fotografar e não de fotografar simplesmente a totalidade da cidade. No primeiro percurso existia uma intenção de apreender ao máximo o espaço percorrido. No segundo percurso, o acaso permeia o ato fotográfico.

A seqüência fotográfica realizada, que apresenta as imagens de forma linear e contínua, encontra-se de acordo com a própria condução do sujeito ao longo do percurso, que também é contínuo. O conteúdo das imagens acaba aparecendo fragmentado, e o pensamento analógico surgirá como forma de tecer as ligações entre cada fotograma, construindo um outro percurso imaginário.

E, finalmente, a terceira experiência se concentra especificamente no olhar, na atenção e no processo fotográfico relacionados com o fenômeno urbano. O terceiro e último percurso foi realizado na avenida Borges de Medeiros entre a rua José Montaury e Demétrio Ribeiro, passando pela parte inferior do viaduto Otávio Rocha. Neste percurso a tomada das imagens tinha um objetivo bastante definido desde o início: registrar o desenho das sombras projetadas sobre as fachadas. A direção do olhar através da câmara fotográfica se deu sempre em perpendicular às fachadas dos edifícios, buscando uma totalidade de todos os elementos ao longo do percurso. Neste exercício a fotografia não representa um fim em si mesma. Ela tem duas funções: uma é constituir um instrumento intermediário, fazendo parte do processo de representação do percurso que resultou na

execução de um desenho panorâmico; a outra é estabelecer um paralelo entre o processo fotográfico, desde o ato de fotografar, passando pela formação das imagens dentro da câmara e a cópia das imagens, com a arquitetura e com atenção do sujeito.

O resultado de cada percurso foi o ponto de partida para desenvolver os principais aspectos que se pretende analisar e ampliar nesta pesquisa, como deslocamento, velocidade, atenção, simultaneidade, coleção e fragmentação. Estes aspectos são relacionados com o tema central que é a relação do sujeito com a arquitetura, a partir dos deslocamentos e do ato fotográfico, realizando ainda um paralelo com os conceitos estabelecidos pelo surrealismo e futurismo.

A fotografia ingressa neste trabalho como ferramenta comum de captação das imagens em todos os percursos, o que contribui não somente através da forma de um instrumento mecânico capaz de gerar imagens, mas como uma maneira de pensar sobre a própria origem do processo fotográfico negativo-positivo, suas alternâncias (presença/ausência, mobilidade/imobilidade, luz/sombra) e suas relações com a cidade.

Finalmente, a conclusão aponta para a interação dos três percursos unindo os pontos específicos e comuns de cada um. As características específicas de cada percurso estão indiretamente relacionadas com os outros percursos e contribuem de forma genérica para uma compreensão da cidade a partir do ato fotográfico. O mesmo tipo de leitura analógica que foi feito em cada percurso será necessário para realizar a leitura da própria cidade, assim como as ligações entre os percursos. O ato fotográfico, como tal, representa enfim a concretização da importância física do olhar de cada sujeito sobre a arquitetura e sobre a cidade.

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM MÚSICA: ANÁLISE DE RESULTADOS

Jusamara Souza, Luciana Del Ben, Andréia Veber, Caroline Cao Ponso, Cristiane Maria Galdino de Almeida, Cristina Bertoni dos Santos, Diego Adam, Fernanda de Assis Oliveira, Sandra Rhoden
PPG MÚSICA/UFRGS

Resumo:

Esta comunicação apresenta parte dos projetos concluídos no âmbito do Grupo de Pesquisa e Produção de Material Didático em Música. O Grupo está vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Musical - NEPEM do Programa de Pós Graduação em Música da UFRGS e se dedica especialmente ao estudo e produção de materiais didáticos para a educação musical. Adotando como pressupostos teóricos a análise de Chartier (1999; 2002) sobre a cultura escrita, o grupo pretende contribuir para a consolidação de novas idéias e práticas no campo didático-musical.

Introdução

O Grupo de Pesquisa e Produção de Material Didático de Música está vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Musical - NEPEM do Programa de Pós Graduação em Música da UFRGS¹ e se dedica especialmente ao estudo e produção de materiais didáticos para a educação musical. Esse Grupo iniciou suas atividades em 2004 e conta com a participação de alunos dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Música da UFRGS bem como de profissionais da música vinculados a outras instituições como a Fundarte/UFRGS.

O interesse pelo livro didático da música e o ensino de música vem ganhando cada vez mais atenção de pesquisadores e grupos de estudos, preocupados com a divulgação e a solidificação dessa área como campo de investigação (Souza, 1997; Gonçalves e Costa, 1998; Souza, 1999).

Outros trabalhos também vêm sendo desenvolvidos com diferentes parcerias como Secretarias Municipais de Educação (Souza e Klüsener, 1999; Souza, Hentschke e Woffenbüttel, 2004) e universidades (Garbosa, 2004; Gonçalves e Souza, 2004). Os resultados de pesquisas apresentados nos níveis de Graduação (Souza, 1997, 1999; Oliveira, 2000; Krieger 2002, 2005), Mestrado (Silva, 2002; Oliveira, 2005) e Doutorado

¹ A coordenação do Grupo é de responsabilidade das professoras doutoras Jusamara Souza e Luciana Del Ben.

(Garbosa, 2004) apresentam subsídios para as demandas por informação e o aprofundamento dos conhecimentos nessa área específica da Educação Musical.

Nesta comunicação pretendemos apresentar parte da produção didática concluída no âmbito do Grupo de Pesquisa e Produção de Material Didático em Música, incluindo a discussão dos objetivos, pressupostos teóricos, metodologia e principais resultados.

Objetivos

O objetivo central do Grupo de Pesquisa e Produção de Material

Didático em Música é possibilitar um espaço para a análise e produção de material didático voltado à educação musical, integrando nesse processo alunos da Graduação e da Pós-Graduação bem como outros interessados da comunidade.

Para tal, desenvolve projetos de pesquisa que incluam aspectos relativos à produção de material didático em música (livros, CD, CD-ROM, softwares, etc.), abrindo um espaço do NEPEM para a confecção de produtos que combinem inovações com o interesse da comunidade.

Além disso, o Grupo divulga resultados de pesquisas por meio da produção de materiais acessíveis aos vários níveis de ensino. No ano de 2005, em parceria com a Editora Sulina, o Grupo lançou a *Coleção Músicas* com a publicação de três volumes: *Descobrimo a música* (de Elizabeth Krieger); *Arranjos de músicas folclóricas* (organizado por Jusamara Souza, Luciana Del Ben *et al.*) e *Hip Hop: da rua para a escola* (de Jusamara Souza, Vânia Fialho e Juciane Araldi). Em 2006, foi lançado o quarto volume da coleção, *Palavras que cantam* (organizado por Jusamara Souza, Luciana Del Ben *et al.*).

Outros dois volumes com peças para percussão corporal e sobre a música na educação infantil estão sendo preparados, com divulgação prevista para o segundo semestre de 2007.

Essa coleção viabiliza os projetos de trabalho de professores e alunos vinculados ao ensino e à prática de música, contribuindo para a constituição de fontes de consulta para os professores de música ou interessados no tema. Sua publicação conta também com o apoio do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS.

Pressupostos teóricos

Tomamos como referências teóricas os conceitos de Chartier (1999) sobre os objetos impressos. Para o autor, toda cultura escrita, possui três dimensões: o texto, o objeto (o que suporta o texto, sua materialidade) e a leitura. Essas três dimensões devem

ser tratadas de forma relacional e não separadas. Dessa forma, como produtores de material didático devemos considerar as variações do objeto impresso que dependem do contexto em que são utilizados e de que práticas são efetivadas em torno dele. Ou seja, o mesmo material pode produzir outros sentidos dependendo do seu uso: quando mudam os professores, as relações com o material podem se modificar, e novas práticas podem surgir.

A análise construída por Chartier (1999; 2002) a partir de suas experiências como pesquisador inclui o estudo crítico dos textos, decifrados em suas estruturas, motivos e objetos; a história dos livros, dos objetos impressos, sua distribuição, fabricação e de suas formas; a análise das práticas que, ao tomar contato com o escrito, concedem uma significação particular aos textos e imagens que estes carregam. Nesses estudos o autor procura analisar os processos que surgem do encontro do leitor com o texto, isto é, que idéias e pensamentos são construídos a partir da relação entre esses dois universos. Para Chartier (1999), é primordial a relação estabelecida entre o texto, a sua materialidade e o leitor.

Ao organizar livros para o ensino de música estamos cientes de que sua circulação pode produzir sentidos diferentes que não serão estáveis e tampouco universais. Logo, podemos ter recepções inéditas das obras publicadas, criar novos públicos e novos usos para o material já disponibilizado.

As contribuições de Chartier para o tratamento do livro como objeto cultural renovou os estudos sobre o impresso e seus usos, incluindo os manuais escolares. Para Gasparello (1999), contextualizar o livro didático como “um artefato ligado ao ensino e ao processo de escolarização, marca este objeto como uma historicidade própria, articulada ao movimento social e suas interações culturais” (p. 170-171). Mais ainda, considerar o livro escolar como um objeto cultural, mostra que tanto os livros como as escolas “existem dentro de um contexto político e social, o que exige que sejam considerados em seu aspecto de *produto*, como resultado da interação de um conjunto de normas, disposições e determinações *culturais*” (Gasparello, 1999, p.172).

Procedimentos metodológicos

Os nossos processos de produção do material didático-pedagógico privilegiam o trabalho em grupo. Dessa forma, queremos proporcionar a partilha de experiências entre os participantes envolvidos com a produção e análise de material didático em música.

Para suas atividades, o Grupo conta com as instalações disponíveis no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS. As reuniões semanais são realizadas na sala destinada aos professores, em horários previamente agendados.

As atividades são propostas a partir de uma programação semestral que é fruto das discussões no grupo. O cronograma de atividades é elaborado e estabelecido de acordo com a ordem de chegada das propostas apresentadas, respeitando os objetivos acima citados e a capacidade física de atendimento.

Como todo processo editorial, o grupo inicia o trabalho pela seleção e organização temática a partir de materiais disponíveis. Assim, por exemplo, foram definidos os temas arranjos folclóricos e parlendas, oriundos de exercícios realizados por alunos como atividade acadêmica em cursos de Graduação em Música.

Uma vez definido o tema, o grupo passa à fase de experimentação do material, acrescentando possíveis correções e sugestões apresentadas aos autores. Selecionado o material, segue o momento de solicitar aos autores a permissão para a publicação. Devidamente autorizados, os originais são revisados, editorados e inseridos no projeto gráfico da coleção.

Associado ao trabalho de produção propriamente dita, são discutidas formas de divulgação como a realização de cursos, encontros, debates e outros eventos dedicados à formação de professores de música e que privilegiem temas na área de interesse do material didático.

O oferecimento de cursos específicos visa dar apoio técnico e fomentar a educação continuada de professores universitários, professores de escolas públicas e privadas, de instituições governamentais e da comunidade em geral. Além dos eventos, há também uma divulgação dos materiais produzidos através de *sites* na internet (www.editorasulina.com.br) e listas de e-mail.

Resultados

A seguir são apresentados dois projetos realizados pelos participantes ligados ao Grupo:

a) Título: *Arranjos de Músicas Folclóricas*

Organizadores: Jusamara Souza; Luciana Del Ben; Adriana Bozzetto; Lília Neves Gonçalves; Cristiane Maria Galdino de Almeida; Fernanda de Assis Oliveira; Graciano Lorenzi; Karla Dias de Oliveira; Lélia Negrini Diniz.

Número de Autores: 43

Objetivo: divulgar arranjos de melodias tradicionais elaborados por licenciandos; produzir um material para a prática de conjunto instrumental em escolas específicas de música e escolas do ensino básico.

Repertório: 50 arranjos de melodias tradicionais

Produto: Livro

Especificações: ISBN 85-205-0413-2

Formato: 21x27cm

Nº de páginas: 93

Ano: 2005

b) Título: *Palavras que cantam*

Organizadores: Jusamara Souza; Luciana Del Ben; Cíntia Thaís Morato; Peggy Bruno Storti; Lília Neves Gonçalves; Lélia Negrini Diniz; Graciano Lorenzi

Karla Dias de Oliveira; Alexandre Vieira; Bernhard Sydow; Caroline Cao Ponso; Celiza de Oliveira Metz; Cristina Bertoni dos Santos; Maria Guiomar Carvalho Ribas, Sandra Rhoden.

Número de Autores: 40

Objetivo: produzir e divulgar materiais que sejam acessíveis para a prática vocal em conjunto; organizar peças para vozes, compostas a partir de parlendas.

Repertório: 39 parlendas, rimas e ditados

Produto: Livro

Especificações: ISBN 978-85-205-0459-8

Formato: 21x27cm

Nº de páginas: 68

Ano: 2006

O desempenho do Grupo resulta de seu papel de gerador de idéias de produção didática para a educação musical. O Grupo tem dois professores vinculados ao NEPEM/PPG MÚSICA da UFRGS, mas tem contado com a participação ativa de uma equipe de

interessados no tema: alunos da Graduação e da Pós-Graduação e professores de música. Assim, o próprio grupo tem se tornado um espaço de formação continuada muito válido, considerando a carência de espaços que atendam a professores de música e comunidade em geral.

O Grupo tem reunido reflexões e discussões ainda dispersas sobre material didático em música. Isso virá contribuir para a consolidação um espaço de pesquisa nessa temática, divulgando a produção de conhecimentos e o aprofundamento das investigações ora realizadas e em andamento no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS.

Considerações finais

A produção do Grupo de Pesquisa e Produção de Material Didático em Música contribui para o cumprimento dos objetivos do NEPEM, quais sejam, o de criar uma coleção de recursos didáticos voltados para o ensino de música através da elaboração, experimentação e avaliação de propostas, bem como divulgar os materiais produzidos pelas diversas atividades e ações propostas no NEPEM, através de publicações e apresentação em congressos.

Os objetivos do Grupo vêm também contribuir para a melhoria do nível de ensino e pesquisa nos cursos de Graduação e Pós-graduação. Um passo seguinte seria o desenvolvimento de mais pesquisas visando à produção de conhecimento na área de sua abrangência.

Na continuidade de seu trabalho, o Grupo deverá estabelecer intercâmbio com grupos de pesquisa e instituições, em nível nacional e internacional, interessadas na temática. Como inserção nessa área, já temos a experiência com a Universidade Federal de Uberlândia, através do Programa PQI, com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Fundarte/UERGS) e com a Universidad CAECE, Buenos Aires, Argentina, através do programa de Pós-Graduação *Maestria em Didáctica de la Música*.

Referências

- CHARTIER, Roger. *El mundo como representación*. História cultural: entre prática y representacion. Barcelona: Gedisa, 1999.
- CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. Tradução Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. *Es tönen die Lieder...* um olhar sobre o ensino de música nas escolas teuto-brasileiras da década de 1930 a partir de dois cancioneros selecionados. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p.89-98, março de 2004.
- GASPARELLO, Arlette M. História e livro didático: a produção de um saber escolar. In: FILHO, Luciano M. de F. (Org.). *Pesquisa em história da educação: perspectivas de análise, objetos e fontes*. Belo Horizonte: HG edições, 1999, pp. 169 - 179.
- GONÇALVES, Lilia Neves.; COSTA, Maria Cristina L. S. A música nos livros didáticos. In: *Anais do VII encontro da ABEM*. 1998, pp. 132-134.

GONÇALVES, Lília Neves; SOUZA, Jusamara A pedagogia musical na/da revista *Nova Escola*. Anais do XIII Encontro Nacional da ABEM, Rio de Janeiro, 2004.

KRIEGER, Elizabeth *Cadernos de música*. Monografia (Curso de Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Departamento de Música. Porto Alegre, 2002.

KRIEGER, Elizabeth *Descobrimos a música: idéias para a sala de aula*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

OLIVEIRA, Fernanda de A. *A função da canção em livros didáticos: uma análise de conteúdo*. Monografia (Curso de Educação Artística - Habilitação em Música). Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Filosofia, Artes e Ciências Sociais. Departamento de Música e Artes Cênicas. Uberlândia, 2000.

OLIVEIRA, Fernanda de A. *Materiais didáticos nas aulas de música: um survey com professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

SILVA, Nisiane Franklin da. *A representação de música brasileira nos livros didáticos de música*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

SOUZA, Bernardete C. *A concepção de ensino de música veiculada no material didático "Nova Edição Pedagógica Brasileira": uma análise de conteúdo*. Monografia (Curso de Educação Artística - Habilitação em Música). Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Filosofia, Artes e Ciências Sociais. Departamento de Música e Artes Cênicas. Uberlândia, 1999.

SOUZA, Bernardete C. *A rítmica/expressão corporal em livros didáticos para a escola: uma análise*. Relatório de Pesquisa. (Curso de Educação Artística - Habilitação em Música). Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Filosofia, Artes e Ciências Sociais. Departamento de Música e Artes Cênicas. Uberlândia, 1997.

SOUZA, Jusamara (Org.) *Livros de música para a escola: uma bibliografia comentada*. Série Estudos nº3. Porto Alegre: PPG Música - UFRGS, 1997.

SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vânia; ARALDI, Juciane *Hip Hop: da rua para a escola*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

SOUZA, Jusamara; KLÜSENER, Renita (Org.) *Projetos na Escola: registros de uma experiência em formação continuada*. Porto Alegre: Corag, 1999.

CORPO PRESENTE: REFLEXÕES ACERCA DO ACIONISMO DE GÜNTER BRUS

*Fabiane Pianowski
Doutoranda em História e crítica de arte
pela Universidade de Barcelona*

Resumo

A arte relacionada diretamente com o corpo é uma forte vertente da arte contemporânea. Segundo a teoria de Pere Salabert (2003), isso é o resultado do processo “evolutivo” da arte que parte da representação ilusória e anímica do período renascentista a fim de alcançar a presença através do uso da matéria mesma na obra de arte. A pesquisa foi realizada através de revisão bibliográfica e análise de imagens e teve como objetivo entender a função estética do corpo na arte contemporânea, em especial no contexto do acionismo vienense (*Aktionismus*), e de explicar como a obra de Günter Brus, em particular, apresenta esse caráter evolutivo que se enquadra na teoria defendida por Salabert.

Palavras-chave: arte contemporânea, corpo, acionismo vienense, Günter Brus

Dentro do imenso leque de possibilidades que compõem a chamada arte contemporânea, há uma vertente que se direciona especificamente para o corpo, suas secreções e sensações como forma de afirmar a identidade do indivíduo e de reivindicar as questões relativas a sexualidade, gênero e liberdade de expressão. De acordo com Pere Salabert (2003), essa busca da presença através do uso do corpo na arte contemporânea, como uma reivindicação da matéria e de sua mundanidade, se dá em contraposição ao transcendental e anímico da representação ilusória dos movimentos artísticos anteriores. Essa busca é colocada pelo autor de modo evolucionista no contexto da História da arte, em que a presença pelo uso da matéria mesma vai se afirmando no decorrer do tempo em detrimento da representação, tendo como consequência uma maior aproximação da arte com a realidade.

ACIONISMO VIENENSE: CORPO VIOLENTADO COMO OBRA DE ARTE

O acionismo vienense se desenvolveu em Viena entre 1965 e 1970, sendo protagonizado pelos artistas austríacos Herman Nitsch, Otto Mühl, Rudolf Schwarzkogler e Günter Brus e pelos escritores Gerhard Rühm e Oswald Wiener. Como um predecessor da *body-art*, o acionismo vienense, se comparado com outros movimentos como os

happenings, performances e fluxus, caracterizou-se como a forma mais violenta e agressiva de tratar o corpo no âmbito artístico de seu tempo (SARMIENTO, 1999; SOLANS, 2000).

Os acionistas consideravam suas ações, que consistiam no dismantelamento de tabus corporais e mentais, como «anti-arte». Acreditavam realizar ações puras desprovidas de qualquer caráter estético, sem o fim de contemplação ou reflexão, numa busca catártica de libertação. O próprio corpo era o suporte da obra e os materiais usados eram, além dos instrumentos de corte e perfuração, principalmente o sangue e as secreções do próprio «corpo-suporte», renunciando qualquer tipo de mercantilização.

No acionismo vienense, as facas se convertem em pincéis, o corpo em tela e as próprias secreções em pigmento, desse modo, o corpo humano se converte na pintura, na escultura e na expressão plástica. Nas suas ações, os artistas se cortam, se mutilam, colocando em evidência a idéia de Günter Brus da “destruição como elemento fundamental na obra de arte”.

Devido à violência chocante de suas ações e o modo particular e original em que cada artista soube utilizar o corpo para colocar as questões que os motivavam. Segundo Hegyl (1998), o acionismo vienense é referência para todos os que, de alguma forma, utilizam diretamente o corpo na produção artística contemporânea.

Günter Brus: o corpo como resistência e purificação

Günter Brus nasceu em Ardning (Áustria) em 1938. Brus refugia-se na arte e literatura do ambiente extremamente castrador e autoritário em que vivia, fatores que o tornariam um adolescente tímido e inseguro, comportamento que teria nas suas ações mais violentas a resposta futura. Sua formação inicial será em artes gráficas e pintura.

As obras do modernismo austríaco e do expressionismo, bem como seu interesse pela música e seus recursos expressivos, serão as referências para o desenvolvimento de suas pinturas gestuais: nas quais rompe com qualquer efeito de profundidade e coloca a expressão corporal como o elemento desencadeador de suas pinturas. Seu principal objetivo, nesse momento, é traduzir o movimento em visualidade para atingir a «pintura total», na qual pintar como processo corporal é mais importante que a estruturação da superfície, que passa a ser pensada como algo aberto e sem centro.

O contato intenso com Mühl e Nitsch, somado as suas próprias investigações, conduzirá Brus a explorar o seu corpo como único meio de sua arte, liberando-se completamente da tela, adquirindo um aspecto ritualístico e de catarse social. Nesse

contexto, produz sua primeira série de ações: *Selbstbemalung* (Autopintura, 1964) e *Selbstverstümmelung* (Automutilação, 1965).

Posteriormente, Brus em parceria com Mühl desenvolve a «ação total» (1966), unificando as «ações materiais» com as automutilações, objetivando unir arte e realidade pela desvinculação de todos os meios artísticos tradicionais. A fase das «ações totais», serão determinantes para suas ações denominadas «Análise corporal», nas quais abandonará qualquer tipo de material pictórico, centrando-se diretamente em seu corpo, suas funções e secreções (FABER, 2005).

Arte contemporânea: presença pela matéria

A arte, em especial a pintura, segundo a teoria desenvolvida por Salabert, deve ser vista sob uma perspectiva tripla: representação, significação e apresentação. A representação está de acordo com a forma na arte e tende a evitar a carga material das imagens em proveito de uma função mais ilusória, a significação é relativa ao processo que leva a significar algo em concreto e a presença fica a cargo da materialidade.

Na representação, a forma é fundamental para a arte e a matéria tem um caráter não presencial, sendo «representada» de maneira a criar um efeito ilusório, afirmando a ausência da coisa representada, isso é a dessubstancialização da matéria, a forma passa a ser abstraída do corpo. O fato do artista conservar as formas aniquilando a materialidade das coisas reflete a necessidade da atemporalidade, da inalterabilidade das coisas, com uma “aparencia de vida ajena a la degradación física” (SALABERT, 2003, p.20), os artistas tentam paralisar a vida, encerrar a natureza e interromper o tempo.

Na arte renascentista o signo é a forma depurada da matéria para criar o efeito ilusório da imagem e assim conseguir a representação da realidade no modo mais «puro». Na arte barroca, esse efeito ilusório permanece, porém assume um outro sentido em relação à representação da realidade: a estrutura do signo, a aparência sensível das coisas, se modifica, pois enquanto naquela não é possível notar a marca do pincel e da capa pictórica, nesta esses elementos serão claramente visíveis, indicando um direcionamento à materialidade da arte.

Observa-se, portanto, que na medida em que a História da arte avança, a racionalização do real e a dessubstancialização da matéria vai desfazendo-se lentamente para chegar ao retorno da realidade mesma através do uso da matéria em si, como nos mostra a arte contemporânea. Isso se dá pelo jogo que ocorre entre a representação do signo e apresentação (presença) do signo que resultam numa maior ou menor significação

do signo. O que não deve ser esquecido é que sempre toda forma artística está integrada por signos e estes têm uma presença, porém, em alguns casos essa presença quer passar despercebida como no Renascimento (ilusória), como se não houvesse alguém por trás da produção das obras e em outros, ao contrário, a presença é a própria justificativa da obra, como no acionismo vienense ou na *body-art*, nos quais a matéria mesma se faz presente, mais do que isso, o próprio corpo do artista e suas secreções são a obra de arte.

Essa relação é contraditória ao que sustenta Ortega y Gasset (1967), para quem a arte moderna se afastava da realidade, desumanizava-se ao perder a sua forma enquanto elemento reconhecível e deixar de lado os temas tradicionais da vida cotidiana que até então faziam parte do arsenal artístico. Salabert, ao contrário, entende que a arte se aproxima da realidade justamente pela ênfase na matéria mesma, a sua presença se torna muito mais «viva» do que a sua representação.

Humanização da arte: analisando a trajetória acionista de Günter Brus

A «evolução» da arte, proposta por Salabert, no sentido da busca da realidade através da presença, ou seja, através do uso da matéria como a própria obra de arte, é possível de ser verificada na trajetória artística de Günter Brus.

Na fase das pinturas gestuais, Brus ainda atua com materiais pictóricos sobre a superfície bidimensional. Não obstante, seu corpo de maneira indireta já está presente em suas pinturas, uma vez que aproveita toda a sua gestualidade e expressão corporal para realizar as obras, com o objetivo de traduzir o movimento em visualidade. Mesmo em seus primeiros trabalhos, feitos com lápis sobre papel, a necessidade de se colocar na obra era tanta que Brus, a maneira de Fontana, rompia o papel, mostrando a organicidade da superfície em que atuava e marcando a sua presença na obra realizada. Nas suas pinturas, a presença do corpo do artista vai paulatinamente assumindo-se como elemento central da obra e a pintura não se limita mais a uma tela, ao contrário, expande-se ao espaço como um todo, como pode ser verificado na sua obra intitulada *Pintura para um espaço labiríntico* (1963).

A partir dessa obra Brus se encaminha para as suas ações, nas quais o corpo não mais se enuncia, como nas pinturas gestuais, mas, ao contrário, passa a ser a própria obra. Porém, mesmo na sua trajetória acionista é possível verificar uma intensificação da presença do corpo no decorrer das distintas fases que compõe essa trajetória. Na sua primeira ação, denominada *Ana* (1964), Brus se cobre com tiras de tecido na intenção de

mostrar que o corpo assume o papel de «tela» e que, portanto, a pintura se dará sobre ele e sobre o espaço em que o mesmo se encontra, como se a clássica tela branca se ampliasse à terceira dimensão. Como em suas pinturas gestuais, o preto será a cor usada para pintar seu próprio corpo, o espaço e o corpo de Anni e assim concretizar a sua «pintura viva». Note-se, porém, que Brus ainda utiliza-se de material pictórico e o corpo é utilizado somente como suporte da pintura, não protagonizando a ação, uma vez que o corpo tem a mesma importância que os elementos que o rodeiam e que o espaço em que se encontra.

Na fase das *Autopinturas e Automutilações* (1964-1965), apesar de ainda se utilizar de materiais pictóricos o corpo já começa a ser protagonista da ação, lentamente deixando de ser simplesmente suporte para a pintura. Isso se dará de forma muito mais conceitual do que prática: o corpo e suas sensações não atuam diretamente na ação, pois não há nenhum processo efetivo de mutilação e de dor, bem como não se utiliza das substâncias produzidas pelo próprio corpo, porém a colocação estratégica de instrumentos como machados, tesouras, facas e lâminas de barbear indicam a sua vulnerabilidade, ou seja, indicam o protagonismo que o corpo poderia assumir dentro da obra caso os instrumentos presentes fossem utilizados.

Na última fase de suas ações, Brus abandonará totalmente os materiais pictóricos para colocar o corpo em total evidência, a partir de então o corpo, e somente ele, será o protagonista da obra. A cor será resultado das secreções que ele produz e o movimento será a reação do corpo aos processos pelos quais é submetido. Nesse momento, os instrumentos, antes com sua ação enunciada, agora são efetivamente utilizados. O corpo passa então a ser a própria obra de arte, pura matéria, presença viva, a realidade em si mesma. Na trajetória artística de Brus, a presença pura do corpo como obra de arte encontrará seu ápice na sua última ação *Prova de resistência* (1970), na qual seu próprio corpo é submetido às várias mutilações que o levam ao limite da dor e da autosuperação.

A obra acionista de Günter Brus se apresenta, portanto, numa crescente presença do corpo como centro da obra de arte, que é possível de ser vislumbrada como uma linha evolutiva, tendo bem marcados os seus pontos de início, meio e fim. Desse modo, sua trajetória acionista corrobora, com a idéia de uma arte suculenta, que para Salabert (2003, p.37) significa: “este arte que interroga nuevamente el cuerpo, que recupera la materia, impulsa su retorno al tiempo y la mundanidad y por tanto indaga la corrupción. Arte suculento: substancialidad de la carne, presencia copiosa, cuerpo opulento”. Brus, desse modo, humaniza a arte e faz com que a busca vanguardista, de unir arte e vida, se

concretize.

Referências

FABER, Monika (org.). *Günter Brus: Quietud nerviosa en el horizonte* – catálogo de exposição. Barcelona: MACBA, 2005.

HEGYI, Lóránd. La visión austríaca: posiciones del arte contemporáneo. In: _____ (org.). *La visión austríaca: posiciones del arte contemporáneo/ The austrian vision: positions of contemporary art* – catálogo de exposição. Viena: Museum moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien, 1998. p. 13-26.

ORTEGA Y GASSET, José. *La deshumanización del arte*. Madrid: Revista de Occidente, 1967.

SALABERT, Pere. *Pintura anémica, cuerpo suculento*. Barcelona: Laertes, 2003.

SARMIENTO, José Antonio. *El arte de la acción: Nitsch, Mühl, Brus, Schwarzkogler* – catálogo de exposição. Canarias: Viceconsejería de Cultura y Deportes/ Gobierno de Canarias/DL, 1999.

SOLANS, Piedad. *Accionismo Vienés*. Madrid: Nerea, 2000.

CONTEÚDOS DE ARTE: NOVOS RIZOMAS RUMO À MULTIPLICIDADE NO ENSINO MÉDIO¹

Juliano Siqueira – UFSM/RS²

Aline Nunes da Rosa – UFSM/RS³

Marilda Oliveira de Oliveira – UFSM/RS⁴

Resumo

O presente artigo propõe o retorno aos conteúdos de arte no que referenda ao Ensino Médio e a disciplina de Artes Visuais, conteúdos estes norteado pelas noções de rizoma, conceito e multiplicidade de Gilles Deleuze aproximados à idéia de discurso de Michel Foucault.

Apresentação

Esse texto é parte integrante do projeto PIBIC intitulado: “O que os alunos aprendem nas aulas de Artes Visuais do Ensino Médio”, vinculado ao GEPAEC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Arte, Educação e Cultura, diretório CNPq. A pesquisa buscou averiguar o que os alunos aprendem nas aulas de Artes, os conteúdos trabalhados e a importância desses conteúdos, através de entrevistas com professores e estudantes. O presente artigo tece algumas aproximações frente aos resultados da pesquisa realizada em sete escolas conveniadas, onde os alunos da Licenciatura em Artes Visuais (UFSM/RS) realizam seus estágios curriculares. Primeiramente foram listadas as escolas que mantêm convênio com a Universidade, logo após foi elaborada uma entrevista semi-estruturada de forma que contemplasse os objetivos propostos pela pesquisa e finalmente os bolsistas realizaram o trabalho de campo estabelecendo o contato com os professores titulares e alunos das escolas, atividades estas desenvolvidas no segundo semestre de 2006. A abordagem da pesquisa foi de caráter qualitativo, uma vez que o que se pretendeu não foi quantificar dados e sim trabalhar posturas e concepções. As entrevistas foram gravadas e transcritas. A partir da análise das entrevistas foi possível propor algumas ações que

¹ Projeto de Pesquisa PIBIC/CNPq.

² Apresentador. Pesquisador de Iniciação Científica. Colaborador da Pesquisa. Bacharel (2005) e Licenciado (2007) em Desenho e Plástica pela UFSM. Bolsista PIBIC 2006/2007.

³ Bolsista PIBIC 2007/2008. Bacharel e Licencianda em Desenho e Plástica pela UFSM.

⁴ Coordenadora do Projeto e do GEPAEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura, diretório CNPq. Professora Dra. Adjunta do Departamento de Metodologia do Ensino, Centro de Educação, UFSM. Doutora em História da Arte (1995) e Mestre em Antropologia Social (1990), ambos pela Universidade de Barcelona. Bacharel e Licenciada em Artes Visuais (1987) pela UFSM. Professora credenciada no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/UFSM) e professora permanente do Programa de Pós Graduação em Artes Visuais (PPGART/UFSM).

pudessem colaborar no processo de formação continuada desses profissionais. O presente artigo aborda a análise dessas entrevistas sob uma perspectiva pós-estruturalista, constatando que os conteúdos específicos de Arte são substituídos por atividades descontextualizadas referentes a datas comemorativas. O texto propõe o retorno aos conteúdos de arte na arte/educação no Ensino Médio, norteado pelas noções de rizoma, conceito e multiplicidade de Gilles Deleuze aproximados à idéia de discurso de Michel Foucault.

Análises

As análises das entrevistas com professores e estudantes de Artes Visuais do Ensino Médio nas escolas supracitadas mostram que a maioria das escolas não prepara para a compreensão da arte como área do conhecimento. Nessas aulas há o predomínio do decorativo e do ilustrativo, a partir de premissas descontextualizadas e de datas comemorativas. Em muitos casos os conteúdos procedimentais, referenciado em Zabala (1998) se reduziram à cópia mascarada de releitura, em outros a experiência artística não se realiza por falta de material adequado. Além da falta de materiais plásticos, as aulas de Artes Visuais apresentam carência de livros e imagens da História da Arte, onde os alunos possam recorrer a fim de ampliar seu repertório visual, o que proporcionaria criações além das habituais estereotipações, perpetuadas em sala de aula.

Essa pesquisa desencadeou reflexões nos professores de arte e nos pesquisadores do GEPAEC, referentes à precariedade do ensino da arte no nível médio, levando à criação de um curso de formação continuada a partir das análises das entrevistas. Assim o projeto não só averigua, mas interfere na aprendizagem e nos conteúdos de Artes Visuais desenvolvidos nas escolas.

Essa formação de professores de arte proposta pelo GEPAEC surge da disparidade entre o pensamento pós-estruturalista e a hierarquia arcaica do sistema escolar estadual, que mantém os alunos enfileirados em carteiras, com os corpos imobilizados, enquanto o professor, suposto dono da verdade, dita as tarefas a serem desenvolvidas, sem levar em consideração à vontade e o sentimento dos educandos, obrigados a estarem sentados e ouvirem, condenados por leis.

Na pesquisa verificamos que além do modo equivocado através dos quais os conteúdos procedimentais (ZABALA, 1998) estão sendo trabalhados, os conteúdos conceituais são praticamente imperceptíveis. Nesse contexto de descaso, pelos professores de arte, frente ao conceitual, aprendemos com Deleuze (1988) que a criação

de conceitos é a própria criação do mundo, todavia nas escolas prevalece a repetição de discursos prontos, conformistas, que refletem as relações de poder da sociedade de controle, onde o professor é a peça fundamental de disseminação do pensamento único e manutenção do *status quo*.

Os conteúdos conceituais (ZABALA, 1998) em arte aparecem como ferramentas, tanto de conservação, quanto de transformação. Esses conteúdos são na verdade intervenções no mundo para conservá-lo ou modificá-lo.

A importância do conceito na reinvenção da aprendizagem, não está sendo considerada de forma adequada pelos professores de arte no ensino médio. Para Kant o conhecimento por conceitos chama-se pensar.

Na contemporaneidade o conceito não se restringe a uma representação mental, é uma aventura do pensamento que institui os acontecimentos, portanto os conteúdos conceituais estão diretamente ligados aos procedimentais e aos atitudinais. Guatarri (1977) mostra a ação do conceito como um reaprendizado do vivido, uma ressignificação do mundo. Todo conceito é uma multiplicidade, é sempre um devir.

Para repensar os conteúdos conceituais em arte, podemos recorrer a Foucault (1996), que nos mostra o conceito como dispositivo, um operador, algo que faz acontecer, que produz. O conceito não é uma opinião, é uma forma de reagir à opinião generalizada. O conceito faz pensar, ver e até sentir o que sem ele continuaria impensado, invisível e insensível.

Na arte contemporânea, para além da forma o conceito surge como um dispositivo, uma ferramenta, algo inventado, criado, que faz pensar, que problematiza. Não é só produto de outros conceitos e pensamentos, mas é, sobretudo produtor de novos acontecimentos, na medida em que é o conceito que torna o acontecimento possível.

O conceitual, não só na arte, é a configuração de um acontecimento por vir. Um catalisador, um fermento que multiplica as possibilidades de pensamento. Não importa compreender um conceito, importa é que nos faça pensar. Não importa resolver problemas, mas problematizar, inventar problemas. A arte/educação aparece como uma trilha para o despertar da cognição inventiva, em oposição ao trefismo, à intelectualização unilateral e à docilização conformista do ensino contemporâneo massificado pela ditadura.

As análises das entrevistas mostraram professores de arte ainda apegados à opinião, à ordem, ao consenso, buscando e valorizando alunos idealizados, que através de comportamentos quase submissos, lhes assegurem o poder hierarquicamente concedido pela tradição escolar. Nota-se nos professores a facilidade com que se

'apaixonam' pelo poder. O poder de dar a nota e reprovar faz com que os alunos sejam obrigados a suportar as aulas para poderem ser aprovados. O sentimento e vontade fundamentais nas aulas de arte são muitas vezes negligenciados pelos professores.

Os professores entrevistados demonstraram-se insatisfeitos e frustrados por perceberem cada vez mais seu próprio despreparo, sabendo que na verdade distanciam-se do ensino considerado de qualidade e significativo para a vida do educando e ainda, alegando diferentes motivos para o impedimento de uma formação continuada. Entretanto, na maioria dos casos, seguem atribuindo a responsabilidade deste ensino apático e defasado aos alunos, sem perceber que estes, na realidade, padecem imersos no atual contexto escolar.

Nas escolas estaduais a ditadura impede que a multiplicidade seja possível, que as singularidades brotem. Essa ditadura é imposta pela opinião através das mídias homogeneizantes. Segundo Deleuze (1998) é da opinião que vem a desgraça do homem, ela se generaliza e nos escraviza com suas respostas apressadas e soluções fáceis, todas tendendo ao mesmo.

Como o arte/educador pode proteger-se da opinião? Pensando a educação como acontecimento? Como cultivo? Fazendo brotar subjetividades?

Que aproximações podemos fazer entre o 'conceito' de Deleuze e o 'discurso' de Foucault? Para Foucault (1996) o discurso não deve simplesmente ser visto como registro ou reflexo de objetos que lhe são anteriores, mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam.

Os discursos não se limitam a nomear, eles criam coisas. Eles fazem 'algo mais' além de designar. São discursos produtivos, conectados com as relações de poder. Essas relações definem os discursos, que por sua vez geram os efeitos de poder. Um exemplo são os mecanismos de produção de identidade/diferença criados pelos discursos. Uma pedagogia da diferença questiona não apenas à identidade, mas também ao poder ao qual ela está estreitamente associada. Uma pedagogia da arte também pode ser uma pedagogia da diferença e da multiplicidade, uma vez que ajuda a desvendar os interesses de poder nas etiquetas identitárias. Foucault (1996) nos pergunta: no discurso, o que está em jogo, senão o desejo e o poder?

De que lado o arte/educador está? No pós-colonialismo, posicionamo-nos do ponto de vista do colonizado, não mais do colonizador. Assumindo esta nova posição, o formador abre possibilidades de ultrapassar os cânones europeus da História da Arte e eliminar as fronteiras entre arte popular e erudita.

Para uma arte/educação rizomática, segmentada e fragmentária não interessa criar modelos, propor caminhos, impor soluções; importa é inventar rizomas, criar conexões, sempre novas. Viabilizar rizomas com os alunos, entre os alunos, fora da escola, fora da universidade. Fazer rizomas com projetos de outros arte/educadores. Manter os projetos sempre abertos. Um rizoma não começa nem termina, ele está sempre no meio.

A arte/educação como singularização coletiva é um processo de invenção de multiplicidade, contrastando drasticamente com o ensino médio caracterizado pela excessiva compartimentalização do saber, pela organização curricular das disciplinas como realidades estanques sem interconexão e pela repetição de velhos conceitos fora de contexto.

Na perspectiva pós-estruturalista, a arte aparece como possibilidade de experiência, de elaboração, de flexibilidade e de problematização. Através da invenção de novos conceitos e discursos, criam-se rizomas que nos levam à multiplicidade de formas de transformação da arte/educação nas escolas: uma delas seria o retorno aos conteúdos de arte.

Referências

- Barbosa, Ana Mae (Org.) (2005) *Arte/Educação Contemporânea – consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez.
- Deleuze, G. (1987) *Proust e os signos*. (A. C. Piquet e R. Machado, Trads). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- _____ (1988) *Diferença e repetição*. (L. Orlandi e R. Machado, Trads). Rio de Janeiro: Graal.
- _____ & Guattari, F. (1977) *Kafka – por uma literatura menor*. (J. C. Guimarães, Trad) Rio de Janeiro: Imago.
- _____ (1997). *Mil Platôs*, v.IV. (S. Rolnik, Trad). Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras.
- Foucault, Michel. (1996) *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.
- Gallo, Silvio (2005) *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kastrup, V. (1998) A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. *Arquivos Brasileiros de Psicologia* (49), 4, pp.108-122.
- Zabala, Antoni.(1998) *A Prática Educativa – como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

A CULTURA SEXUAL COMO ABORDAGEM EDUCATIVA NO ENSINO DA ARTE.¹

*Juzelia de Moraes Silveira²
Ayrton Dutra Corrêa³
UFSM*

Resumo

O presente projeto consta de uma pesquisa acerca da influência que a cultura sexual, exerce sobre as pessoas na contemporaneidade. Por meio da análise de obras da História da Arte referentes à temática, foram criadas propostas que buscassem articular estas imagens com temas relevantes nos dias atuais procurando estimular a reflexão crítica. Buscou-se investigar no cotidiano dos educandos temas geradores das propostas, bem como pensar as possíveis questões advindas destes temas e diferentes posturas perante a abordagem de determinados assuntos. Pôde-se concluir por meio da criação das propostas pedagógicas que é possível e urgente tratar da temática “sexualidade” em ambiente escolar, no intuito de estimular a criticidade dos alunos perante este assunto tão polêmico, porém tão presente em nossas vidas.

Palavras-chave: Ensino, arte, cultura, sexo.

Questões que permeiam as concepções sociais sobre a sexualidade e a abordagem da sexualidade na prática educativa.

Pensar em cultura sexual implica necessariamente na análise das formas de divulgação de concepções e informações sobre o assunto. Para compreender como esta cultura se desenvolve na sociedade, é preciso observar como as pessoas pensam, assimilam o que lhes é exposto e, principalmente se há uma reflexão efetiva sobre o que “consumem”.

São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como natural. (Louro, 1997, p. 63).

¹ Artigo extraído do Trabalho Final de Graduação de Licenciatura em Artes Visuais, defendido em 2006.

² Bacharel e Licenciada em Desenho e Plástica – Artes Visuais. Mestranda do PPGART – UFSM.

³ Professor PhD. do Departamento de Artes Visuais – CAL – UFSM.

A afirmação anterior nos remete as atuais exposições do sexo nos meios de comunicação, que visivelmente tomaram espaço considerável na vida cotidiana de forma natural, ignorando que as imagens carregam consigo significados que acabam por influenciar comportamentos, moldar personalidades. Contudo, o grande problema parece residir no fato de estarmos inseridos em uma cultura que não reflete sobre o que vê e, talvez, não propriamente no fato de estarmos superexpostos a tamanha exposição sexual.

Se a sexualidade é inerente ao homem e se os desejos expostos por nós de forma tímida, mas residentes em nós acentuam-se a cada dia buscando uma liberdade da consciência sexual, é necessário que se analise o sexo enquanto um assunto a ser estudado como qualquer outro. Para isto é necessário que se pense que, apesar do sexo se fazer presente em todas as culturas, este se dá de formas diferenciadas suscitando o questionamento acerca de concepções sobre o que é ou não correto.

Em nossa sociedade sabemos o quanto a herança cultural se tornou determinante de inúmeros dogmas, preconceitos e de aspectos psicológicos conflitantes para os indivíduos, acabando por instituir regras que permanecem vivas até os dias atuais, mas que não parecem condizer com as mudanças ocorridas com o passar dos anos. Segundo Winckler (1983)

A burguesia realizou até o final do século XIX um reforço sistemático para protelar a satisfação sexual. O sexo podia estar dissociado de sentimentos de ternura, o ato sexual com conotações de sensualidade era mal visto. O casamento na forma de um contrato unia o casal para sempre, além de estar vinculado a interesses econômicos (...). (p. 30)

Esta concepção imposta pela burguesia tornou o desejo sexual um “pecado”, tirou-lhe o prazer e criou nas pessoas um enorme conflito íntimo onde se é movido por uma força extrema (o desejo sexual) que busca de todas as formas se libertar, mas que segundo as diretrizes da “moral e dos bons costumes”, devemos negar veementemente.

Na atualidade as ofertas visuais com conteúdo sexual são generosas e chegam a todos (incluindo todas as faixas-etárias) com considerável facilidade, resultado de uma mídia que compreende o interesse de sua sociedade em relação a este assunto e não constrange-se por tratá-lo apenas como mais um mote lucrativo.

Deste modo evidencia-se a utilização da cultura visual como suporte para a exposição e, como percebe-se, propagação de inúmeros preconceitos e problemas

decorrentes da fácil acessibilidade a estas imagens erotizadas (ou que carregam consigo aspectos referentes ao sexo) aliada a uma considerável falta de informação a questões relevantes ao assunto.

Estas imagens e conceitos que tocam diretamente nosso emocional de uma forma ou de outra acabam por adentrar nas escolas e tornarem-se assunto entre alunos. Como cita Marli Meira (apud PILLAR, 2003):

No momento atual em que estamos vivendo, as ofertas culturais são generosas em termos estéticos. Muito dessa cultura entra na escola inadvertidamente para chocar-se e interagir com a cultura que ali se produz e reproduz, (p.121)

Não raro encontramos circulando pela escola imagens que possuem conteúdo sexual e o que comumente ocorre é a repreensão por parte do corpo docente aos alunos portadores deste material (como se fosse uma atitude para servir de exemplo aos demais alunos). Raramente se vê outra postura diante de tal situação, como se isto denotasse não apenas temor, mas também o despreparo dos professores para abordar o tema. Surpreendentemente, este mesmo corpo docente chocasse pelos números alarmantes de alunos que já possuem filhos.

Compreende-se que este seja um assunto delicado, principalmente pelos fatores citados anteriormente que comentam como se deu o processo de repressão, todavia compreende-se a necessidade de uma renovação nas concepções educativas, e esta renovação passa necessariamente por este assunto.

Ignora-se o fato de que somos seres visuais e que a imagem toma cada vez mais espaço em nossas vidas criando modas, concepções, formando personalidades. Não existe a consciência de que estamos expostos a uma cultura visual que interfere contundentemente em nossas ações ditas “racionais”. Sendo desta forma um saber como qualquer outro e, portanto, necessitando de um estudo e ensino sério. Ana Mae (2004) menciona a influência das imagens em nossa aprendizagem quando comenta:

Este mundo cotidiano está cada vez mais sendo dominado pela imagem. Há uma pesquisa na França mostrando que 82% da nossa aprendizagem informal se faz através da imagem a 55% desta aprendizagem é feita inconscientemente. (p. 34)

Com esta afirmação Ana Mae reforça a importância de um ensino que priorize o estudo da cultura visual em que estamos inseridos, da mesma forma que nos indica a possibilidade da utilização desta cultura visual de forma positiva, tendo em vista sua grande possibilidade de gerar informações.

Nuno César Abreu (1996, p. 31) quando fala sobre a influência de novas tecnologias de comunicação de massa na sexualidade cita que: “Essas novas tecnologias também carregavam consigo um ‘aparato discursivo’ capaz tanto de produzir ‘confissões’ da verdade, quanto de implantar perversões.” Neste caso, tendo em vista a grande força que estes meios possuem sobre nós, aceitamos passivamente o que nos é ofertado, pois acreditamos piamente nestes como verdades absolutas.

Estas questões nos apresentam o desafio de utilizar a nosso favor o que é colocado pelos meios de comunicação, buscando pensar e suscitar a criticidade dos alunos sobre o que nos é dito, no intuito de não sermos escravos de nossos desejos e concomitantemente não desprezá-los.

Tais contestações afirmam a necessidade de um estudo voltado para a leitura de imagem, para a reflexão sobre a cultura “consumida” e principalmente do estudo que pense o homem como ser dotado de razão e emoção e que compreenda que estes são intrinsecamente ligados.

É interessante que se pense em possibilidades de ensino ligadas ao tema, partindo da investigação de tendências da arte contemporânea, bem como de tratamentos diferenciados do decorrer da história da arte que se referem direta ou indiretamente ao tema, buscando relacioná-los com os principais assuntos a serem discutidos em sala de aula.

Será citado a seguir um exemplo de possível tema a ser abordado e suas possibilidades investigativas:

Proposta- A sexualidade discutida entre pais e filhos.

Quanto à questão da incompreensão e/ou negação dos pais perante a importância da abordagem do assunto é importante lembrar que estes da mesma forma que em muitos casos demonstram-se totalmente alheios ao processo educativo de seus filhos, em outros parecem propor-se única e exclusivamente a criticar a prática educativa de professores. Como se trata de uma questão muito complexa, onde diferentes poderes estão intrinsecamente envolvidos não há como propor uma “fórmula” infalível para possibilitar a visibilidade, por parte dos pais, da necessidade de discussões acerca de temas que aparentemente não relacionam-se ao currículo escolar, como é o caso. Talvez esta fosse uma excelente oportunidade para, além de desenvolver de uma proposta interdisciplinar, proporcionar a participação dos pais no processo de desenvolvimento intelectual de seus

filhos sugerindo a realização de um trabalho integrado que necessitasse da participação destes.

Sabemos que os pais em geral dizem-se ocupados demais para estabelecerem um maior envolvimento com a educação de seus filhos, contudo, se os pais sentem-se no direito de intervir no planejamento dos professores cobrando e criticando, os professores por sua vez, passam a possuir o direito de cobrar-lhes maior participação neste processo. Desta forma buscaria-se não apenas a maior participação dos pais no processo de construção de conhecimento de seus filhos, mas a compreensão de que esta construção se dá não apenas na escola e através de temas tradicionalmente abordados, mas sim na intersecção entre estes e a vida dos educandos, o que acaba por promover a inclusão no planejamento escolar de propostas que visem assuntos de interesse dos alunos.

Em uma obra de Lenora de Barros, por exemplo vemos uma fotografia da própria artista (mais especificamente de sua língua) tocando as teclas de sua máquina de escrever expondo sua intimidade com sua ferramenta de trabalho. A obra possui uma grande carga erótica e nos remete à questão de um assunto bem atual que é a utilização da máquina como não apenas um registro de experiências sexuais, mas também como impulsionadora de novas.



Fig. 1. Poema. Lenora de Barros (fonte: Arte Internacional Brasileira)

Sabemos que a tecnologia influencia em aspectos próprios da condição humana, desta forma seu avanço conseqüentemente reconfigura concepções, atitudes, normas. Um exemplo disso é a transformação ocorrida com o passar dos tempos, na forma de compreender e estabelecer relações amorosas.

Contra-pondo-se a obra de Lenora, observamos em “sem título nº 96” (fig.2), de Cindy Sherman, uma jovem com ar apaixonado, lembrando uma época em que o flerte sutil parecia se fazer muito mais presente do que a insinuação explícita. Em sua mão um papel, uma carta, fragmento do correio sentimental, elemento que poderia ser visto sob certa estranheza aos olhos de adolescentes dos dias de hoje, contudo a seus pais talvez representasse uma cena familiar.



Fig. 2 . Sem Título nº 96. Cindy Sherman (fonte: O livro da Arte)

Por meio destes dois olhares diferenciados poderiam ser abordados assuntos onde pai e filho poderiam desenvolver uma proposta que visasse um olhar menos preconceituoso acerca das diferentes formas de relacionamentos amorosos, de acordo com o aspecto temporal. Utilizando como enfoque principal as formas com que se constituíam os relacionamentos não analisando o contato físico, mas sim através dos meios de comunicação, poderia ser discutida a questão do sexo virtual em relação à troca de correspondências amorosas, por exemplo. Ainda que se trate de assuntos aparentemente distintos, comprovam-se como intrínsecos quando observamos que possuem um mesmo fim: a união amorosa. Esta diferencia-se da amizade pelo contato físico íntimo, que acaba inevitavelmente conduzindo ao sexo.

Tendo em vista a constante preocupação na abordagem da temática em relação à opinião dos pais, seria interessante sugerir que fossem analisados para, posteriormente serem comentados buscando relações com as obras utilizadas, programas de TV, rádio,

revista, entre outros a fim de buscar nas informações (e em seus meios) obtidas por estes além da comprovação de que o tema se faz presente na vida de todos a utilização da cultura consumida no cotidiano na busca da construção de conhecimento, da reflexão crítica.

Algumas constatações sobre o tema.

A proposta sugerida, que prima pela reflexão de como se constitui a cultura sexual em nossa sociedade e nosso papel nesta, desperta a possibilidade de um olhar diferenciado sob o que estamos comumente adaptados a aceitar passivamente, contudo neste caminho descobrimos muitas vezes que as barreiras se fazem maiores do que pensamos. Entretanto é necessário lembrar que o ensino na atualidade rejeita a expressão “transmitir conhecimento” e a substitui pela “construção de conhecimento”, deste modo visualizamos não a impossibilidade de se trabalhar o tema devido à concepção ainda em formação a respeito de determinados assuntos, mas sim a possibilidade de descobrir, juntamente com os alunos, respostas – que não necessariamente necessitam serem inflexíveis, imutáveis – para questões tão delicadas e pertinentes.

Referência:

ABREU, Nuno César. **O olhar pornô - a representação do obsceno no cinema e no vídeo**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Editora Perspectiva S. A. 2004.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I – a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1980

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

WINCKLER, Carlos Roberto. **Pornografia e sexualidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

O PROJETO CIRANDA E SEUS AFINS ALTERNATIVOS, COLETIVOS E PUBLICADOS

Paulo Silveira
Doutorando em História, Teoria e Crítica de Arte
UFRGS

Resumo. O Projeto Ciranda publicou um livro de artista coletivo que realizou a interseção entre as áreas de pós-graduação, pesquisa e extensão, ao mesmo tempo em que viabilizava a experiência simultânea das metodologias de pesquisa em história, teoria e crítica da arte e de poéticas visuais.

Minha experimentação de pesquisa, em associação a decisões coletivas, concretizou três esforços artísticos de grupo. O mais ambicioso recebeu o título Ciranda, palavra do português que designa uma dança dita “de roda”, coreografia coletiva singela onde as pessoas dançam de mãos dadas. Ciranda foi um projeto alternativo de produção plástica que idealizava a publicação de um livro de artista inédito nas suas circunstâncias. O projeto foi concebido e desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Viabilizaria uma proposta da minha pesquisa de doutorado em História, Teoria e Crítica da Arte, sobre a presença da narrativa no livro de artista. O objetivo imediato era a produção de um protótipo com seqüências de páginas, partindo de oficina de extensão universitária com participação de artistas vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, PPGAV. A atividade provocaria o cruzamento das metodologias de pesquisa em poéticas visuais e em história, teoria e crítica da arte.

É preciso voltar no tempo e buscar seu principal precedente. Em 2001 fui convidado pela Coordenação de Artes Plásticas do município para oferecer uma oficina teórico-prática sobre livro de artista durante XV Festival de Arte Cidade de Porto Alegre. Propus a real edição de um livro ao custo mais baixo possível. Produziu-se a obra homônima *Livro dos sete dias: exercício coletivo em preto e branco*. Os pressupostos de trabalho eram: (1) a arte como empreendimento e (2) sete dias para preparar um livro. Os participantes deveriam elaborar 16 páginas cada, diretamente em material transparente (sacos plásticos, papel vegetal, poliéster, acetato, etc.), substituindo artesanalmente os fotolitos na gravação da chapa de impressão ofsete. Desenho, pintura, eletrografia, carimbos, impressão digital, enfim qualquer técnica era aceita sobre transparência, desde que usando um preto intenso. Discutiríamos todas as configurações de formato e acabamento. Os temas teóricos eram básicos: problemas conceituais, constituição do

livro comum, características da impressão ofsete e sua eficácia, inserção no meio artístico... Na segunda-feira foi ministrada praticamente apenas teoria, seguida de pouquíssima prática. Na terça, um pouco menos de teoria e mais de atividade. E assim por diante, até a sexta-feira integralmente prática. Oficialmente o curso acabaria ali, mas foi dado aos participantes mais o fim de semana para que concluíssem seus trabalhos em seus ateliês. Na segunda-feira seguinte todo o material foi reunido. Infelizmente a coordenação do evento não teve poder gerencial para propiciar a impressão do livro. Ficamos sem patrocínio institucional. O grupo então decidiu arcar com as despesas, cotizando exemplares. Outras ajudas vieram. A Gráfica Editora Pallotti rodaria o livro, doando o papel simples marca d'água (editorial, isento de impostos); a bibliotecária Mônica Canto elaboraria a ficha catalográfica; a Oficina do Papel, entidade da cidade, ofereceria os marcadores em papel artesanal; a Editora da UFRGS liberaria computador para a editoração das páginas adicionais; e pequenas cotas foram compradas por outros interessados. Tudo resultou num pequeno sucesso. O lançamento no Atelier Livre da Prefeitura foi acompanhado de pequena exposição das chapas de impressão. E o livro, com capa e miolo em branco predominante, extremamente simples, recebeu elogios das mais variadas procedências. Os participantes foram Alexandra Eckert, Ana Isabel Lovatto, Celina Cabrales, Edi Odete Braucks, Fabio Zimbres, Káthia P. Retes, Léa Guarisse, Lucas Ribeiro, Luciana Fonseca, Mara Caruso, Márcia de Souza Sottili, Margarete Dias, Maria Darmeli Araujo, Mariane Rotter, Marta Martins Costa.

Outro trabalho foi contemporâneo da conclusão do Projeto Ciranda. Quase foi publicado antes. Trata-se do pequeno *Exercícios de arte seqüencial para publicação: experimentos monocromáticos para livro de artista*. Ele foi um resultado complementar de uma oficina muito rápida, de apenas um dia, que ministrei no IV Seminário de Artes Visuais, 2005, do Centro Universitário Feevale, em Novo Hamburgo. A atividade chamava-se “Arte seqüencial em livro de artista: exercício monocromático para publicação”. O objetivo era a “preparação de um original para publicação coletiva de baixo custo e de pequeno formato, em tempo limitado, a partir de um tema proposto coletivamente, em preto e branco (com ou sem tons de cinza), compreendendo alguns rudimentos práticos da função de empreendimento na arte contemporânea” (p.178). A partir do perfil dos participantes foi escolhido o tema “percurso”, em sentido temporal ou espacial. A possibilidade de publicação, apresentada no início do encontro, assustou: era objetivo adicional romper a deferência ao livro, uma publicação permanente no tempo, um documento perene. Os trabalhos foram executados livremente em qualquer tipo de papel.

Cada participante elaborou o número de páginas que julgava necessário para a expressão das idéias. Quem teve dificuldades, entregou depois. A edição de imagem e a editoração foram feitas por mim. Apesar do interesse das professoras que acompanhavam a oficina, a coordenação do evento não propiciou a publicação. Ficou então decidido que a mim caberia solucionar os problemas de produção gráfica. A impressão teve o apoio da Editora Evangraf, com os custos restantes sendo divididos pelo grupo, proporcionalmente ao número de exemplares que cada participante gostaria de ter (podendo ou não revendê-los). Houve alguma demora na pré-produção do livro e ele acabou entrando em gráfica no final de dezembro para ser impresso no início do ano seguinte, 2006. Capa preta, brochura costurada, formato de bolso, ágil, dos três livros é o que melhor cumpre a função de cartão de visitas, sendo rapidamente postado para os interessados e usado como objeto de troca com outros pesquisadores e artistas. Foram participantes Alexandra Eckert, Aline Fraga, Carla Raquel Machado, Cecília Luiza Etzberger, Dadiane Schneider Junges, Danielle Garay, Juliana Chabrol de Souza, Larissa Madsen, Lilian Helena Schneider, Rosana Krug e Virgínia Seidl Silva.

O Projeto Ciranda foi um empreendimento bem mais longo e complexo. Sua ideação começou no final de 2003. Fui movido pelo professor Helio Fervenza (meu orientador nos cursos de mestrado e de doutorado, este em fase de conclusão) a realizar uma atividade paralela à pós-graduação, enriquecendo e compartilhando a pesquisa. Argumentei que uma curadoria ou um curso seriam previsíveis, mas que iria refletir. Pesou nos meus pensamentos a admiração pela editora universitária Incertain Sens, da Université Rennes 2, França, exclusiva para livros de artista, e a fundamentação teórica acumulada sobre o livro como espaço alternativo para as artes visuais (ver capítulos iniciais e bibliografia em Silveira, 2001). Meses mais tarde propus a realização de uma oficina para artistas pesquisadores. Discutimos o assunto, ficando decidido que ela seria semifechada: os participantes deveriam ser ligados à docência ou à pós-graduação no Instituto de Artes, ou ex-alunos do programa. A atividade teria caráter de laboratório e poderia oferecer subsídios indiretos (eventualmente diretos) para o desenvolvimento de minha tese, podendo confirmar ou refutar hipóteses. Seria esclarecido aos participantes que se os resultados alcançassem excelência, o livro hipotético poderia ser uma edição independente. Ou, melhor ainda, seria apresentado para publicação na Editora da UFRGS, submetendo-se à aprovação do conselho editorial (que representa as diversas áreas de conhecimento na universidade). E o que cada um oferecia? Eu, experiência editorial e conhecimento dos procedimentos de publicação da produção intelectual da universidade;

os participantes, seu esforço criativo, acreditando no bom termo da proposta; o PPG, instalações, equipamentos e divulgação; o Instituto de Artes, a oficialização do projeto como atividade de extensão. E assim foi feito. Cadastrou-se a atividade de extensão e a secretaria do programa enviou convite eletrônico para toda a comunidade docente do Instituto de Artes e para os alunos e ex-alunos do mestrado e doutorado. A atividade teve início com encontros no Instituto e prosseguiu nos ateliês individuais. Como os compromissos pessoais impossibilitavam encontros adicionais, foi criada uma página na internet, divulgada apenas entre nós e abrigada no sítio da Universidade, para informar os padrões da obra, as decisões acadêmicas, o andamento, fazer todo o acompanhamento da paginação final, retoques, alterações de seqüências, etc. Concluído o boneco do livro, ele foi encaminhado oficialmente à Editora, recebendo aprovação para publicação com uma única sugestão, de que o livro possuísse um subtítulo que deixasse mais claro o conteúdo. Após a aprovação, os trabalhos de editoração continuaram para a obtenção dos arquivos finais em alta resolução. E como coroação, a coordenação do PPG convidou-nos para participar da série Visualidade, então exclusiva para obras coletivas teóricas organizadas por professores. Com as palavras a seguir eu termino a apresentação do livro (p.7).

A publicação da obra resultante pela Editora da UFRGS ajuda a expandir uma produção intelectual que tem predomínio de reflexões textuais, incorporando ao seu catálogo de edições um produto acadêmico fundamentado sobre a resolução ou proposição de problemas plásticos. Ao mesmo tempo, legitima e documenta a diversidade das expressões intelectuais na ação universitária. Disponível a diferentes públicos, este volume unifica propósitos de extensão, pesquisa e pós-graduação da universidade, além de colocar em exercício os dois principais desenvolvimentos metodológicos da pesquisa em artes (a área de concentração que contempla a história, teoria e crítica da arte, e a voltada para as poéticas visuais).

[...] Coube a esse coletivo de artistas pesquisadores, racionalizar as relações de tempo e espaço, sem se afastar do prazer ao desenvolver seqüências de páginas com a lógica inerente ao pensamento visual, agregando ao empreendimento artístico a funcionalidade difusora do livro.

Incluindo todos os integrantes do grupo de pesquisa Veículos da Arte, CNPq, participaram do projeto Adriana Daccache, Andrea Paiva Nunes, Fabiana Wielewicki, Glaucis de Moraes, Helio Ferverza, Letícia B. Cardoso, Marcelo Tomazi, Maria Ivone dos Santos, Maria Lucia Cattani, Mariana Silva da Silva, Maristela Salvatori, Paula Krause, Paulo Gomes, Raquel Stolf, Sandra Rey, e Solana Guangioli. O volume entrou em gráfica ao final de 2005, sendo oficialmente lançado na Pinacoteca Barão de Santo Ângelo em abril de 2006.

Finalmente, o Projeto Ciranda (e seu livro) foi inscrito em 2007 na primeira edição do Prêmio Açorianos de Artes Plásticas, em Porto Alegre, justamente para a modalidade

“projeto alternativo de artes plásticas”. Recebi com satisfação a comunicação de que ele tinha sido selecionado para a etapa final de premiação. Entretanto, a comissão de seleção posicionou o livro (a coisa despida de suas circunstâncias, não a proposta artística), que é uma obra visual, para a categoria “produção textual”. Foi uma decisão desajeitada, possivelmente decorrência do caráter debutante do evento. A própria classificação em modalidades foi conservadora (pintura, escultura, desenho etc.), com esquecimentos injustificáveis (fotografia, por exemplo). A dúvida provocada era o que poderia ser, na concepção do evento, os conceitos de “projeto”, “alternativo” e “artes plásticas”. A comissão certamente desconsiderou as conjunturas prévias à sua publicação (a concepção, desenvolvimento, operacionalização, execução, conclusão e reconhecimento do projeto, inédito no meio acadêmico brasileiro) e às evidências estéticas do livro produzido (inteiramente construído com retórica visual adequada ao suporte, possui pouquíssimo texto). Na modalidade em que foi posicionado ele era um estranho entre três livros “comuns”, de leitura, trabalhos teóricos ou historiográficos competentes, tradicionais e realmente textuais. Portanto, para a etapa seguinte a segunda comissão, a de premiação, não encontraria parâmetros de julgamento. Por ser um livro e por ter alguns curtos discursos textuais, ele provavelmente não pôde ser avaliado adequadamente. Foi-lhe vetado ser julgado (aprovado ou não) pela constituição integral o projeto. A conclusão a que chego é de ainda há muito esforço a ser despendido pelos pesquisadores em prol da atualização do pensamento artístico local.

Referências:

SILVEIRA, Paulo (org.) *Ciranda: ensaios em narrativas visuais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

_____. *Exercícios de arte seqüencial para publicação: experimentos monocromáticos para livro de artista*. Porto Alegre: Evangraf, 2006.

_____. *Livro dos sete dias: exercício coletivo em preto e branco*. Porto Alegre: Ed. dos Autores, 2001.

SILVEIRA, Paulo. *A página violada: ternura e injúria na construção do livro de artista*. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS; Fumproarte/SMC, 2001.

AS AÇÕES EDUCATIVAS EM MUSEUS E O ENSINO DA ARTE - PERCURSO HISTÓRICO EM DIREÇÃO AO MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA

Alice Bemvenuti¹

Mestre em Artes Visuais/UFGRS

Professora Adjunta da ULBRA

Este artigo é parte da pesquisa de mestrado que desenvolvi considerando os museus e a educação em museus com ênfase nos museus de arte contemporânea. A investigação de materiais educativos desenvolvidos, ora por instituições museais, ora por intelectuais vinculados a museus, possibilitou-me visualizar percursos realizados em um determinado período histórico, entre as ações educativas e o ensino da arte. O comparativo é uma proposição para pensarmos as aproximações metodológicas utilizadas desde o uso da obra de arte como recurso didático; as ações em busca da liberdade de expressão; as primeiras publicações sobre educação em museus, chegando até os primeiros encontros sobre a educação em museus.

Modelos europeus. O uso da obra de arte como recurso didático

Os fatos históricos revelam os caminhos realizados na formação das instituições escolares e museológicas que envolvem o ensino de arte no País, de modo que, inicia-se este texto com a chegada da Missão Artística Francesa no Brasil, em 1816, que, sugerida a D. João VI pelo Conde da Barca, proporcionou a iniciação do ensino de arte no Brasil, baseada no culto à beleza e na crença do dom artístico para poucos (Barbosa, 1984). Antes da fundação da polêmica Escola Real das Ciências, Artes e Ofício, em 1816, são fundadas no Brasil outras duas escolas, ambas no século XVIII. A primeira, a Academia Real de História, fundada por D. João V, em 1720; e a segunda, a Academia Real de Ciências, fundada por D. Maria I, em 1779.

Em 1932, o Museu Histórico Nacional, liderado por Gustavo Barroso, cria o Curso de Museu, através do Decreto 21.129, de 07 de março de 1932, sendo o primeiro curso, com duração de dois anos, a formar profissionais para atuar nos museus brasileiros. Nesta época,

¹ alice@alice.art.br

o curso já não é mais coordenado pelo Museu Histórico Nacional, pois, em 1978, passa a ser coordenado pela FEFIERJ, atual UNI-RIO (Alencar, 1987:16).

Lebreton, ao trazer obras encomendadas por D. João VI para iniciar o acervo da futura Pinacoteca, tinha também o objetivo de utilizá-las como recurso didático, ou seja, serviriam como modelo nas aulas da Academia. Alguns dos problemas relacionados à instalação da Academia se agravam com a morte de Lebreton, em 1819, pois ele, além de liderar o grupo francês, possuía planos já elaborados para o programa de ensino da Academia Imperial de Belas Artes. Os primeiros movimentos de ensino da arte no Brasil utilizavam métodos que procuravam exercitar a vista, a mão, a inteligência, a imaginação, o gosto e o senso moral, entre exercícios de observação, cópia de objetos ou modelos europeus, como as reproduções trazidas por Lebreton na Missão.

Já no Século XIX, segundo Ana Mae Barbosa (1978), Rui Barbosa dirigia sua política liberal em direção ao enriquecimento econômico do País. Sua concepção pedagógica dava ao Desenho destaque no currículo primário e no secundário, sendo que ele considerava a arte na escola uma forma de solidificar as bases para uma educação popular. Walter Smith foi o eixo adotado por Rui Barbosa ao refletir sobre as idéias e concepções do ensino de Desenho. No Brasil, na segunda metade do século XIX, são estabelecidos os programas para as escolas de moças da classe alta apresentando o ensino de arte como decoração também é incorporada ao currículo escolar a música, o canto orfeônico e os trabalhos manuais. No final do século XIX, a arte era solicitada pelas escolas primárias como uma atividade integrativa, cuja finalidade era fixar conteúdos de outras disciplinas com o uso de desenhos. Surgem os desenhos decorativos, gregas, painéis, letras, desenhos geométricos e pedagógicos nas Escolas Normais, que, por sua vez, reproduziam o sistema metodológico jesuítico de memorização, através da repetição.

Preservação da autêntica e ingênua expressão da criança. Ações em busca da liberdade de expressão

O Movimento da Arte Moderna, no auge de 1922, juntamente com outras tentativas isoladas de valorização da liberdade de expressão por alguns intelectuais, impulsiona o movimento de valorização da arte infantil (Barbosa, 1978:114). Este movimento é influenciado também pelas correntes expressionista, futurista e dadaísta e pelas teorias de Freud. Entre os primeiros incentivadores da liberdade de expressão infantil, aparecem duas figuras importantes no cenário artístico brasileiro, os modernistas: Mário de Andrade, que fomentou o curso para crianças na Biblioteca Infantil Municipal (Barbosa, 1984:44),

quando era diretor daquela Instituição; e Anita Malfatti, artista plástica precursora do modernismo, que ministrava cursos para crianças.

No Brasil, a idéia de livre-expressão só alcançou as escolas públicas por volta de 1930, com o movimento da Escola Nova, que tem origem no final do século XIX, nos Estados Unidos e na Europa. A importância da arte destaca-se na educação, no desenvolvimento da imaginação, na intuição e inteligência da criança, influenciado fortemente por John Dewey, através de Anísio Teixeira (Barbosa, 1978:59-60). O centro da ação educativa desloca-se da figura do professor para o aluno, sendo, agora, o professor apenas um coordenador, um facilitador. A aprendizagem deve, assim, ser realizada em ambientes motivadores, com diversidade de materiais didáticos (Lopes, 1991:445), quando, então, as Escolas mudam seu aspecto fechado e sombrio, disciplinado, castrador e silencioso, assumindo um aspecto mais alegre, divertido, dinâmico e multicolorido (Lopes, 1991:445).

Ainda em 1948, no Rio de Janeiro, é fundada a Escolinha de Arte do Brasil por um grupo de educadores e artistas liderados por Augusto Rodrigues, influenciados por Herbert Read e pela idéia de oferecer um espaço para a arte infantil e para a educação, através da arte, baseada na expressão e na liberdade criadora, sem impor regras, porque a grande regra era não atrapalhar o trabalho do outro. A Escolinha caracterizava-se por um espaço onde o potencial criativo, principalmente, das crianças, poderia ser estimulado, através da liberdade e da pesquisa.

Outra relação entre museu e a criança podemos observar na Escolinha de Arte de Florianópolis, criada por iniciativa do Museu de Arte Moderna de Florianópolis (MAMF), através das iniciativas do Prof. João Evangelista de Andrade Filho, Professor de História da Arte e Diretor do MAMF, organiza, em setembro de 1960, a 1ª Exposição de trabalhos Infantil, com 133 trabalhos de crianças de 3 a 14 anos.

Em paralelo, a escola formal experimenta as idéias de livre-expressão difundidas nas *escolinhas*, mas não abandona as atividades relacionadas ao desenho geométrico, à criação de faixas decorativas e à cópia de modelos europeus, como faziam as primeiras escolas no século XVIII e XIX.

Crianças no museu!!! As primeiras publicações brasileiras sobre educação em museus

Dando prioridade à qualidade do ensino, a Escola Nova impulsiona ações motivadoras em ambientes como o dos museus. Com a recuperação do potencial dos

velhos museus, a partir da década de 30, intelectuais preocupados com a relação escola e museu, produzem textos, promovem reflexões e favorecem pesquisas. Assim, são impressos materiais que oferecem leituras, ainda que poucas, ao magistério e aos interessados sobre o sistema educativo dos museus, garantido que os registros também servissem para a reflexão aos futuros encontros dos estudiosos.

Nas publicações encontradas e relacionadas a seguir, é possível perceber a aproximações entre o universo dos museus e as preocupações com o ensino e a criança. No livro *Organização de Museus Escolares*, publicado em 1937, Leontina Silva Busch, ela reflete sobre a pouca literatura especializada nos estudos de organização dos museus e cita o livro *Technica da Pedagogia Moderna*, escrito por Everaldo Backheuser, elaborado para orientar o magistério carioca na administração de Fernando Azevedo (1929-1930).

Em conferência realizada em Petrópolis, por iniciativa do Instituto de Estudos Brasileiros, em 25 de março de 1939, Francisco Venancio Filho profere palestra sobre *A Função Educadora dos Museus*. Inicialmente, menciona que a atividade educativa do museu, assim como atividades a ele relacionadas, como o cinema e o rádio, são classificados oficialmente como atividades extraclases, porém chama a atenção para o *papel e um lugar marcado de destaque, porque apresentam características próprias (...)* (Venancio Filho, 1939:51).

Em 1946, José Valladares publica através do Museu do Estado da Bahia, o livro intitulado *Museu para o povo – um estudo sobre museus americanos* apresenta um estudo que procede de observações, anotações e investigações realizadas durante o período de 10 meses em que esteve residindo em Nova York, estagiando no Brooklym Museum e visitando outros diversos museus americanos.

No mesmo ano, Edgar Sússekind de Mendonça, técnico de educação, também publica um trabalho de sua autoria e editado pela Imprensa Nacional, no Rio de Janeiro, e intitulado *A Extensão Cultural nos Museus*. O livro é, em verdade, resultado do requisito do concurso de provas realizado por Edgar Sússekind de Mendonça, quando recebeu o convite de Heloísa Alberto Torres, para ocupar o cargo da então criada Seção de Extensão Cultural no Museu Nacional do Rio de Janeiro.

Em 1958, foram realizadas novas publicações, com perfis totalmente diferentes, enfocando o serviço educativo. O primeiro, intitulado *Recursos Educativos dos Museus Brasileiros*, escrito por Guy de Hollanda, apresenta o perfil de cada museu brasileiro, alguns de maneira sintética, abordando itens referentes ao serviço educativo e outros itens relacionados à administração do próprio.

A segunda publicação refere-se ao texto de Sigrid P. de Barros intitulado *O Museu e A Criança*, que se encontra nos Anais do Museu Histórico Nacional. A autora, então conservadora do Museu Histórico Nacional, era responsável pelos serviços educativos, por isso inicia o texto focalizando as experiências realizadas no próprio Museu, com a recepção de escolares, quando registram o atendimento, no quadriênio de 1953/1957, a 1.290 alunos de diferentes escolas dos mais variados níveis culturais.

Função Educativa. Os primeiros encontros sobre a educação em museus

Conforme Trigueiros, no livro *Museu e Educação*, 1958, foi realizado, na cidade Ouro Preto (MG), o 1º Congresso Nacional de Museus, ocorrido no período de 23 a 27 de julho de 1956 e o *Seminário Regional da UNESCO sobre a Função Educativa dos Museus*, realizou-se, no Rio de Janeiro, intitulado. Então, de 07 a 30 de setembro de 1958. O MAM-Rio sediou as discussões que vinham sendo planejadas, desde meados de 1957, pelo Sr. J.K. van der Haagen, chefe da Divisão de Museus e Monumentos da UNESCO; juntamente com o Sr. Themistocles Cavalcanti, então presidente da Comissão Nacional do Brasil para a UNESCO e o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura; e com a Srª Heloísa Alberto Torres, presidenta do Comitê Nacional Brasileiro do ICOM, o chamado ONICOM. Georges Henri Rivière, na época Diretor do ICOM, coordena as atividades do Seminário promovidas pela UNESCO em parceria com o ICOM e o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura.

O documento final, publicado em espanhol pela UNESCO apresenta quatro partes considerando a organização, a realização e as conclusões do Seminário. Definição dada ao museu:

Museu: um museu é um estabelecimento permanente, administrado para satisfazer o interesse geral de conservar, estudar, evidenciar através de diversos meios e essencialmente expor, para o deleite e educação do público, um conjunto de elementos de valor cultural: coleções de interesse artístico, histórico, científico e técnico, jardins botânico, zoológico e aquários, etc. São semelhantes aos museus as bibliotecas e arquivos que mantêm salas de exposição permanentes. (Rivière, 1958:15)

Considerações finais

Os aspectos reunidos neste artigo possibilitam destacar movimentos entre as ações educativas nos museus e as ações do ensino da arte no mesmo contexto político-econômico-histórico do País e contextualizar as ações exercidas hoje pelos museus de arte contemporânea.

Referências:

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva/Fundação lochpe, 1991.
- BARROS, Sígrid Pôrto de. O museu e a criança. **Anais do Museu Histórico Nacional**. v.IX. p.46-73, 1958.
- BUSCH, Leontina Silva. **Organização de museus escolares**. São Paulo: Empreza Editora Brasileira. 1937. p.26-42.
- HOLANDA, Guy de. **Recursos educativos dos museus brasileiros**. Rio de Janeiro: CBPE-ONICOM, 1958. p.22-24.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. A relação cultura material e museus. **Cadernos Museológicos**. Rio de janeiro, n.3: 51-55, out./1990.
- LOPES, Maria Margaret. Aspectos da história dos museus. In:_____. **Museu: uma perspectiva de educação em geologia**. Campinas, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1988. p.13-37. (Dissertação de mestrado).

A COMPOSIÇÃO MUSICAL ATRAVÉS DA CONCEPÇÃO ESTÉTICA DOS CICLOS VITAIS

Felipe Kirst Adami
Professor da Universidade de Passo Fundo
Doutorando em composição pela UFRGS

Resumo: Este artigo aborda o conjunto de concepções estéticas que venho utilizando em minhas composições nos últimos anos, que formam o conceito o qual chamei de Concepção Estética dos Ciclos Vitais, bem como sua aplicação na composição musical. A concepção estética dos ciclos vitais foi obtida através de uma pesquisa de mestrado baseada em uma auto-análise composicional e em dois referenciais teóricos principais, “*Fenomenologia do Espírito*” de Hegel e “*O Tao da Física*” de Capra. Também encontra fundamentos na utilização de estruturas simétricas, da proporção áurea e da série de Fibonacci. As inter-relações entre a concepção estética e os processos composicionais são demonstradas através da análise de trechos de obras e do conjunto de composições formado por elas.

Introdução

Durante o meu mestrado em composição musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação de Celso Loureiro Chaves, formulei a Concepção Estética dos Ciclos Vitais, que fundamenta o memorial de composição *Eterna Ciklo*: inter-relações entre concepções estéticas e processos composicionais na construção de um conjunto de composições (2004). O ponto de partida para a obtenção desta concepção foi uma reflexão sobre o que compusera nos últimos anos, buscando elementos que fundamentassem o meu pensamento estético. Uma idéia importante, originada na época em que comecei a estudar música, ressurgiu quando me concentrava na análise de algumas de minhas obras: o pensamento de que a música funciona como um organismo vivo. A leitura de alguns textos de análise, principalmente de Schmalfeldt (1995) e Burnham (1995), os quais mencionam a relação entre a estrutura musical de obras de Beethoven e o pensamento de escritores e filósofos alemães do século XVIII e XIX, especialmente Hegel, serviram para cristalizar o principal aspecto de minha estética composicional atual, a “Concepção Estética dos Ciclos Vitais”. Muitos pontos em comum a esta concepção foram encontrados também no misticismo oriental e na física moderna. Por isto utilizei como principais referenciais teóricos os livros “*Fenomenologia do espírito*” de Hegel (1992

e 1993), e “*O Tao da física*” de Capra (2000). A ligação da concepção estética dos ciclos vitais com a natureza indicou também a utilização de elementos estruturais ligados a ela: as simetrias, a proporção áurea e a série de Fibonacci. O resultado desta investigação estética foram cinco composições: os Estudos para piano nº 1 e 2; *Eterna Ciklo*, para violão, violino e violoncelo; *Ambigüidades II*, para violoncelo solo; e *Concerto Grosso*, para flauta doce, flauta transversa, oboé, 2 pianos e cordas.

A Concepção Estética dos Ciclos Vitais

Os ciclos vitais terão aqui o seguinte percurso: algo nasce (ou é criado), se desenvolve, morre e renasce. O nascimento em geral vem de algo ainda “não concreto”, que ganha conteúdo até se transformar em uma estrutura reconhecível que será chamada de “ser”. A partir daí, o ser se desenvolve com os elementos que o formaram até chegar a um auge, do qual não é possível passar. Chega então a etapa da morte, que pode ocorrer de forma gradual ou súbita. Após a morte, vem o renascimento, diferindo do nascimento, pois o ser já adquiriu as informações de uma existência, que agora se fundem com as aquisições da nova existência. A idéia de renascimento faz com que os ciclos vitais entrem em um processo infinito, mas não como algo que se repete exaustivamente, ou como algo que se cria, se destrói e começa a re-construir-se a partir do nada, mas como algo que se transforma e ao mesmo tempo mantém sua identidade.

No pensamento de Hegel, a fenomenologia do espírito consiste em um movimento perpétuo, onde o espírito, através de um processo dialético, alcança um determinado nível de consciência e recomeça o seu desenvolvimento, passando novamente pelo mesmo processo, mas em um nível mais alto. O processo dialético de Hegel consiste em três etapas: 1) proposição – a tese; 2) negação - a antítese; 3) reconciliação ou superação das diferenças entre a proposição e sua negação – a síntese. Segundo Bowmann (1998), “a tensão entre tese e antítese leva à síntese que as reconcilia, mas que por sua vez torna-se a tese em outra tríade dialética”. A estrutura da “*Fenomenologia do Espírito*” reflete este pensamento dialético, sendo dividida em três grandes partes: o espírito subjetivo, o espírito objetivo e o espírito absoluto. Cada parte passa pelo processo dialético, e as três juntas constituem igualmente uma tríade dialética, refletindo na macroestrutura os elementos da microestrutura, e a idealização estética de Hegel de unidade orgânica de forma e conteúdo.

Esta mesma idéia de unidade do todo tem um paralelo na física moderna, na hipótese “*bootstrap*”, idealizada por Geoffrey Chew. Esta teoria nos diz que não existem

entidades fundamentais, ou seja: se dividirmos as partículas nos componentes que as constituem, encontraremos outras partículas que novamente serão divisíveis e assim por diante, não podendo ser consideradas como “entidades inacessíveis à análise ulterior” (CAPRA, 2000, p. 214). Os ciclos de mudança também fazem parte do pensamento taoísta, que fala na idéia de afastamento e retorno. Segundo Capra, “essa idéia é a de que todos os desenvolvimentos ocorridos na natureza, quer no mundo físico, quer nas situações humanas, apresentam padrões cíclicos de ida e vinda, de expansão e contração” (2000, p. 86). O *T'aichi T'u* (figura 1), ou “Diagrama do supremo Fundamental” ,apresenta os opostos *yin* e *yang* da filosofia taoísta em uma simetria rotacional, que sugere um movimento cíclico contínuo. “Os dois pontos do diagrama simbolizam a idéia de que, toda vez que uma das forças atinge o seu ponto extremo, manifesta dentro de si a semente de seu oposto” (Capra, 2000, p.87).



Figura 1- *T'aichi T'u*

A partir dos referenciais citados e da análise das composições obtiveram-se cinco concepções derivadas: 1) o movimento cíclico de eterno retorno, em constante mudança e evolução; 2) a ambigüidade dos conceitos e sua superação, ou unificação; 3) o vir-a-ser contido no germe do ser; 4) a unidade orgânica do todo; e 5) a presença de estruturas simétricas, da proporção áurea e da série de Fibonacci.

O movimento cíclico de eterno retorno, em constante mudança e evolução, consiste musicalmente na reutilização e na transformação de materiais musicais dentro de uma obra, simbolizando a passagem gradual de uma etapa à outra no desenvolvimento do ser e o seu renascimento em um novo nível de desenvolvimento. Como exemplo, pode-se utilizar os Estudos para piano. O Estudo nº1 desenvolve-se gradualmente a partir do gesto de acordes em notas longas contrastados por um gesto de notas curtas, ocasionando

uma técnica pianística de movimentação de alguns dedos enquanto outros ficam presos. Os mesmos acordes são utilizados no segundo Estudo, mas arpejados, transformando-se em um novo gesto (Exemplo 1).



Exemplo 1 - Reutilização e transformação de materiais nos estudos nº 1 e nº 2

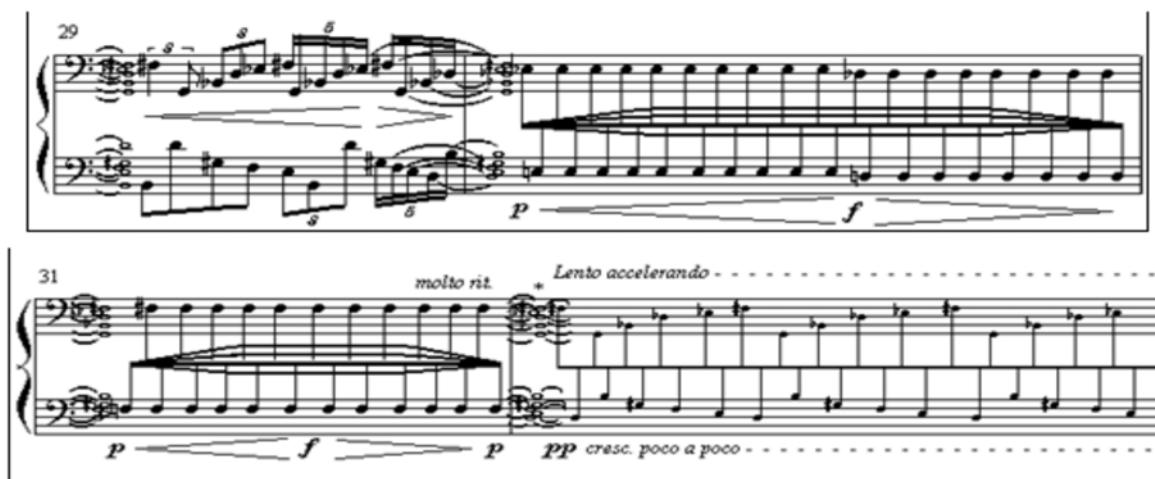
Modifica-se também desta forma a utilização da técnica pianística, que consiste ainda na utilização de dedos presos contra dedos soltos, mas que se alternam no arpejamento do acorde, criando um efeito semelhante ao do pedal de sustentação. Este gesto de arpejamento está em constante mutação, pela utilização de regiões compartilhadas entre os acordes da mão esquerda e da mão direita, que se fundem criando um efeito sonoro sempre diferente.



Exemplo 2 – Mutações dos padrões melódicos através de regiões compartilhadas entre dois acordes.

A ambigüidade dos conceitos, ou utilização de conceitos opostos, consiste na utilização de materiais musicais contrastantes, representando diferentes etapas de desenvolvimento do ser. A unificação dos conceitos ocorre através da fusão destes materiais, ou na transformação gradual de um material em outro. Pode-se utilizar novamente o Estudo nº 2 como exemplo aqui. Existem dois gestos contrastantes neste estudo: os acordes arpejados e um trinado entre mãos alternadas. Estes gestos se unificam quando os acordes das duas mãos se fundem pela utilização da mesma região do piano,

com a mão esquerda tendo a nota mais aguda e a direita a mais grave. A partir deste ponto, as notas dos acordes das duas mãos são alternadas, como no gesto de trinado (Exemplo 3).



Exemplo 3 – Unificação dos gestos de trinado entre mãos alternadas e arpejamento de acordes.

O vir-a-ser contido no germe consiste na utilização de elementos simples que gradualmente ganham complexidade, transformando-se em materiais importantes no decorrer da composição. Também existe na passagem de uma etapa a outra de representação dos ciclos, pois o atingir um auge de densificação de parâmetros sonoros, representando o máximo desenvolvimento do ser, implica a posterior retração destes parâmetros até atingir a etapa da morte. O procedimento inverso também ocorre, na relação entre morte e renascimento.

A unidade orgânica do todo consiste na inter-relação entre as seções de uma obra, através da utilização de materiais em comum e da transformação gradual dos materiais e dos parâmetros musicais de uma seção para a outra. Constatou-se este mesmo processo no conjunto das obras composto durante o mestrado, unificando-o como um ciclo de composições.

A utilização das simetrias, da proporção áurea e da série de Fibonacci está fortemente ligada às concepções precedentes, muitas vezes sendo o resultado de suas utilizações. As simetrias freqüentemente se adaptam a proporção áurea, sendo o ponto áureo o seu eixo central. A simetria se caracteriza, nestes casos, por seções semelhantes, mas de durações desiguais. Aparecendo na microestrutura e na macroestrutura das obras,

bem como no conjunto de composições, as simetrias e a proporção áurea fazem parte da cadeia de relações que unifica o todo.

Como exemplo destas concepções, pode-se utilizar a obra *Eterna Ciclo*. Esta composição parte de um gesto gerador, uma nota mi em oitavas em uma figuração rítmica de colcheia e semínima, no violão, a partir da qual o timbre se expande, através do *pizzicato* do violino e do violoncelo. A partir daí os demais parâmetros musicais densificam-se gradualmente, representando o nascimento do ser (exemplo 4). Pode-se dizer que toda a obra é gerada a partir do gesto inicial do violão, que contém o germe do vir a ser da composição.

The image displays a musical score for Example 4, titled "Expansão dos parâmetros musicais a partir do gesto gerador no violão". The score is written for Violin (VI), Viola (Vllo), and Violoncello (Vc). It begins with a tempo marking of $\text{♩} = 70$. The initial gesture is a half note G4 followed by a quarter note G5 in the guitar part. The score shows the gradual expansion of this gesture into more complex rhythmic and melodic patterns across the instruments. Key markings include "Pizz." (pizzicato) and "p" (piano). The score is divided into two systems, with the second system starting at measure 6.

Exemplo 4 – Expansão dos parâmetros musicais a partir do gesto gerador no violão

Após atingir-se um auge, existe um processo de fragmentação dos materiais musicais e rarefação dos parâmetros, representando a morte, que se concretiza quando os instrumentos voltam ao gesto gerador. Este uníssonos ocorre exatamente no ponto áureo, e serve também de ponto de partida para a segunda parte da obra, representando o renascimento do ser. Os processos então se repetem com algumas modificações, representando o desenvolvimento do ser na nova existência. O processo de adensamento e rarefação dos parâmetros mantém a unidade do todo e cria uma estrutura simétrica na obra, tendo como eixo o ponto áureo, o que pode ser facilmente visualizado em sua estrutura rítmica (figura 2).

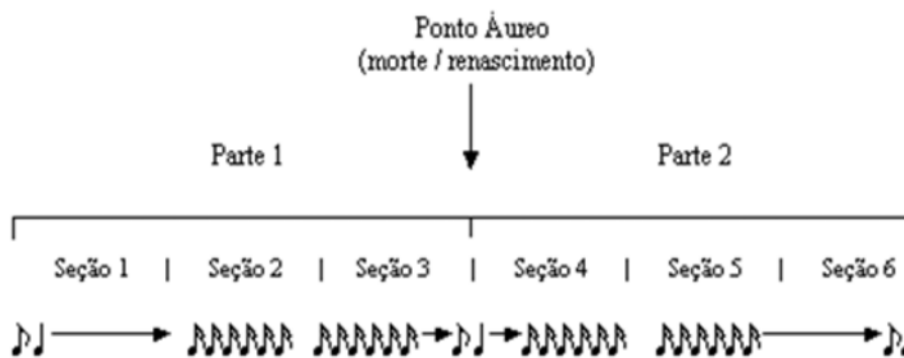


Figura 2 – Simetria na estrutura rítmica de *Eterna Ciklo*.

Conclusão

A concepção dos ciclos vitais cristalizou-se gradualmente durante a composição das cinco peças que integram o memorial de composições do mestrado. Assim, existem semelhanças nos processos composicionais de todas as obras, mas sempre em um novo nível e utilizando novas idéias. De maneira geral, as obras possuem um processo comum de adensamento e rarefação dos parâmetros do som. Dentro deste processo, os materiais musicais são construídos gradualmente ou fragmentados, de acordo com a etapa do ciclo vital representada. A individualidade das obras do ciclo se mantém pela diferença de instrumentação, pela utilização de novos gestos musicais e pela transformação de gestos de composições anteriores.

A análise das composições apresentadas no memorial revelou que diversos elementos foram utilizados de forma inconsciente. Em *Ambigüidades II*, por exemplo, quase todos os elementos musicais foram gerados de forma consciente, inclusive a estrutura global. A análise final, no entanto, revelou a utilização inconsciente da proporção áurea em pontos importantes da macroestrutura da obra e de suas seções. O *Concerto Grosso* foi a obra composta de forma mais intuitiva, sem a utilização de elementos previamente estabelecidos. Mesmo assim, foi constatada a utilização de todos os elementos musicais gerados pela concepção dos ciclos vitais. O próprio conjunto de composições possui diversas relações, entre suas instrumentações, seus materiais musicais e outros elementos estruturais, que não haviam sido conscientemente planejadas, mas se enquadram nas concepções dos ciclos vitais (figura 3). As relações entre as obras do conjunto formam uma teia que as unificam como um ciclo de composições.

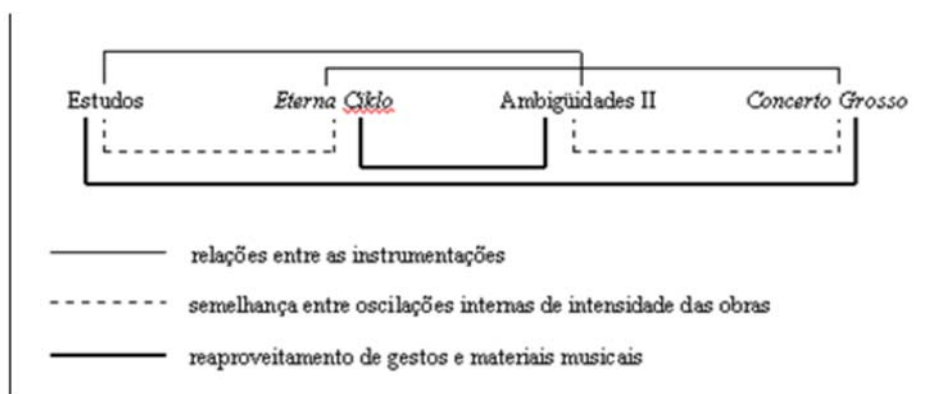


Figura 3 – Inter-relação entre as obras compostas durante o mestrado

O conjunto de obras compostas durante o meu mestrado possui inter-relações não só entre si, mas também com obras compostas anteriormente, outras obras que venho compondo e, possivelmente, com o trabalho de outros compositores e autores, pertencendo a um contexto seqüencialmente mais amplo, em uma cadeia infinita de relações. Esta teia de eventos inter-relacionados, bem como a continuidade desta investigação, trazendo novas idéias à concepção dos ciclos vitais, mantém o fluxo constante de reutilização e transformação das idéias em um ciclo eterno de nascimento, desenvolvimento, morte e renascimento.

Referências:

ADAMI, Felipe K. *Eterna Cíclo: inter-relações entre concepções estéticas e processos composicionais na construção de um conjunto de composições*. 2004. Dissertação (Mestrado em Composição Musical). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

BOWMAN, Wayne D. *Philosophical perspectives on music*. New York: Oxford Univeristy Press, 1998.

BURNHAM, Scott. *Beethoven Hero*. New Jersey: Princeton University Press, 1995.

CAPRA, Fritjof. *O Tao da física: um paralelo entre a Física Moderna e o Misticismo Oriental*. Trad. José Fernandes Dias. São Paulo: Ed. Cultrix, 2000 (ed. orig. 1975 e 1983).

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do espírito – Parte I*. Trad. Paulo Meneses. Petrópolis: Ed. Vozes, 1992 (ed. orig. 1807).

_____. *Fenomenologia do espírito – Parte II*. Trad. Paulo Meneses. Petrópolis: Ed. Vozes, 1993 (ed. orig. 1807).

SCHMALFELDT, Janet. *Form as the process of becoming*. In: REYNOLDS, Christophher (ed.). *Beethoven Forum*. Lincoln and London: University of Nebraska Press, 1995. p. 37-71.

DIANA DOMINGUES: INTERAÇÃO NA OBRA/PROJETO *I'MITO ZAPPING ZONE*

Nara Cristina Santos¹
Greice Antolini Silveira²
UFSM

RESUMO

A pesquisa desenvolvida trata de uma abordagem sobre a vida de Diana Domingues³ e seus projetos artísticos que utilizam tecnologias digitais. Neste estudo busca-se realizar uma análise da ciberinstalação *I'Mito Zapping Zone*, que explora a fabricação de novas identidades sintéticas partindo de uma base de dados de mitos pré-selecionados. Visamos compreender a maneira como a artista explora a interatividade nesta obra/projeto através das possibilidades de interação do visitante e, de possíveis aproximações das obras pela análise de como ocorre a criação, a produção, a disponibilização, a visualização e a manutenção neste trabalho.

Entre os artistas gaúchos que se dedicam a explorar o campo das tecnologias digitais destacamos a artista, professora e pesquisadora Diana Domingues. Seus trabalhos, na maioria, produzidos a partir dos anos 90 tratam de instalações multimídia, envolvendo vídeos, sons e ambientes repletos de elementos que englobam o interator, onde se modifica o espaço para criar um novo meio que irá proporcionar diferentes modos de percepções e ações.

A escolha da obra/projeto *I'Mito Zapping Zone* se deve à sua exposição na 5ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul, Porto Alegre/RS, 2005. Em um primeiro momento buscamos compreender a relação proposta entre objetos e figuras presentes no espaço da instalação, para realizar uma análise crítica, baseada na maneira como é abordada a interatividade nesta obra, a partir das teorias de Edmond Couchot e das cinco possibilidades de aproximação de projetos envolvendo as mídias digitais, a criação, a

¹ Profª do Departamento de Artes Visuais/CAL/UFSM.

² Acadêmica do Curso e Artes Visuais/CAL/USFM.

³ Diana Maria Gallicchio Domingues (1947 -), Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP e mestra em Artes pela ECA/SP; dedica-se a Universidade de Caxias do Sul onde é professora, pesquisadora e coordenadora do Laboratório Novas Tecnologias nas Artes Visuais - NTAV e do Grupo Artecno.

produção, a disponibilização, a visualização e a manutenção, propostas por Nara Cristina Santos.

I' MITO ZAPPING ZONE⁴

Nesta ciberinstalação Diana apropria-se de características e objetos referentes a mitos brasileiros e internacionais: Cleópatra, Van Gogh, Madona, Elvis Presley, Ayrton Senna, Carmem Miranda, Pelé, Che Guevara, Gandhi entre outros. A partir do código genético elaborado de cada um explora a fabricação de novas identidades sintéticas.

Na sala há objetos desenhados por gráficos de néon, um videoclip com sons e fragmentos de imagens referentes aos mitos. Trata-se de uma sala com as paredes amarelas e o piso vermelho onde foram distribuídos objetos de consumo que identificam os personagens. Há uma caixa/mesa de acrílico, emoldurada por gráficos de néon, onde estão distribuídos itens contendo código de barras com características particulares de cada mito. O leitor é responsável por enviar os dados para as telas de projeção. Após a escolha e leitura do código de cada objeto, na primeira tela, imagens são geradas pelo código genético de dois mitos que, combinados, geram um terceiro indivíduo mutante. Mensagens de texto podem ser enviadas para telefones celulares, frases são capturadas na internet e trazidas em tempo real contendo termos para caracterizar os mitos. Estas são lidas sobre os rostos fundidos dos personagens nas projeções. Na segunda tela podem ser vistos, com óculos de estereoscopia, as imagens dos objetos modelados em 3D.

Na instalação, há uma tela onde o público pode interagir através do toque sobre o monitor. Nela encontram-se um conjunto de termos divididos nas categorias de substantivos, adjetivos, verbos, lugares, imagens, objetos e sons. Quando selecionados permitem ao interator construir seu próprio mito. Um novo indivíduo é gerado, possuindo um código genético próprio formado por um conjunto de termos utilizados na busca de textos que representem este novo indivíduo.

A INTERAÇÃO NA OBRA DE DIANA DOMINGUES

A obra *I' Mito Zapping Zone* é uma ciberinstalação e, podemos classificá-la como um projeto com vida e inteligência artificial que propõe interatividade com o público. Para

⁴ Análise feita a partir da obra/projeto exposta na 5ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2005.

realizarmos estas análises e questionamentos a respeito da interatividade no trabalho de Diana, iremos fundamentar estas questões na teoria de Edmond Couchot⁵ e no artigo dele com Michet Bret e Marie Hélène Tramus⁶, onde classificam a interatividade com exógena e endógena.

A interatividade exógena caracteriza-se pela troca homem/sistema computacional, onde o visitante interage através de interfaces e, o sistema responde em tempo real. A interatividade endógena ocorre entre homem/sistema e sistema/sistema. Além da interação do visitante através dos dispositivos, o computador adquire comportamentos fazendo com que o sistema estabeleça um meio de troca de dados com ele mesmo.

Neste projeto ocorre a interatividade exógena e endógena. A possibilidade de interação do usuário se dá através do uso dos óculos de estereoscopia, do toque na tela, da seleção dos objetos e do envio de mensagens via celular. Após a seleção de dois objetos, passando-os pelo leitor de códigos de barra, será gerado um novo indivíduo. A interação sobre a tela de toque e, o envio de mensagens pelos celulares, são modos de interação com esta obra. Após serem lançados os dados no sistema ele seleciona aleatoriamente características formando um novo indivíduo segundo sua ‘vontade’, assim como as frases buscadas são selecionadas e lançadas na tela pelo sistema computacional.

POSSIBILIDADE DE ANÁLISE A PARTIR DE CINCO MOMENTOS

A pesquisadora Nara Cristina Santos defende cinco momentos para analisar os projetos que envolvam arte e tecnologia: a criação, que corresponde à idéia inicial do artista como possibilidade para um projeto artístico. A produção, que trata do modo como será executado o trabalho, assim como os materiais e técnicas que serão utilizados. A visualização, que corresponde ao modo como o projeto é dado a ver. A disponibilização é o ambiente no qual está inserido o trabalho. E, a manutenção, realizada por uma equipe, a qual se dá pela atualização dos programas, a conservação do espaço físico e dos objetos que integram a instalação.

Nesta obra o processo de criação parte da idéia de uma instalação para gerar “emoção artificial” contrapondo elementos reais com artificiais. A produção ocorre em meio analógico e digital, através de gráficos de *neon*, objetos de consumo, telas de

⁵ COUCHOT, Edmond. A Tecnologia na Arte: da fotografia à realidade virtual. POA: Ed. UFRGS, 2003.

⁶ COUCHOT, E.; TRAMUS, M.; BRET, M. A segunda interatividade. Em direção a novas práticas artísticas. In: Arte e Vida no Século XXI. São Paulo: Ed. UNESP, 2003. p. 27-38.

projeção, monitores de computadores, mesa de acrílico, leitor de códigos de barra, celulares, projeções de imagens e *softwares*. A visualização e a disponibilização ocorrem no espaço da instalação. A manutenção, realizada por uma equipe, é a verificação dos dados, programas, disposição dos objetos, funcionamento do leitor de códigos, iluminação, sonoridade, limpeza e conservação do espaço da instalação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, reconhecemos diferentes maneiras de interagir, realizando trocas sensíveis e, em tempo real, entre o sistema computacional e o interator. Nestes projetos artísticos o modo de apreciá-los torna-se individualizado e, as sensações embora necessitem do conjunto para ocorrerem, são percebidas de maneira particular por cada participante.

Acreditamos ter ressaltado a importância de Domingues no contexto da arte contemporânea, baseada nas tecnologias digitais, o que parcialmente é exposto aqui através da análise da obra escolhida. Demonstramos maneiras diferenciadas de abordagem dos projetos de Diana e do Grupo Artecno, através das considerações sobre a interatividade, e das possibilidades de interpretação da criação, produção, visualização, disponibilização e manutenção destes projetos. Esta pesquisa contribui para ampliar as discussões e divulgar novas maneiras de produção artística no campo da arte e tecnologia.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, Priscila. **@rte e mídia: perspectivas da estética digital**. São Paulo: Senac, 2005.
- COUCHOT, Edmond. **A Tecnologia na Arte: da fotografia à realidade virtual**. POA: Ed. UFRGS, 2003.
- DOMINGUES, Diana (org.). **Arte no Século XXI**. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.
- DOMINGUES, Diana (org.). **Arte e vida no século XXI**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.
- DOMINGUES, D.; VENTURELLI, S (org). **Criação e poéticas digitais**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.
- PLAZA, Julio; TAVARES, Mônica. **Processos criativos com os meios digitais eletrônicos: poéticas digitais**. São Paulo: Hucitec, 1998.
- SANTOS, Nara Cristina. **Arte (e) Tecnologia em sensível emergência com o entorno digital**. Tese de Doutorado UFRGS, 2004.
- SANTOS, Nara Cristina. **Arte e Tecnologia: considerações sobre o percurso histórico**. In: EXPRESSÃO/Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Artes e Letras. - Vol.1 (2005). P. 34-42.

REFERÊNCIAS DIGITAIS

- Diana Domingues/Laboratório Novas Tecnologias nas Artes Visuais/Grupo Artecno - Disponível em <http://artecno.ucs.br>. Acesso em: agosto/2005 a maio/2007.
- I'Mito Zapping Zone* - 5ª Bienal do Mercosul 2005 - Disponível em <http://www.bienalmercosul.art.br/5bienal>. Acesso em: março/2005 a novembro/2005.

UMA RELAÇÃO ENTRE AUTOCONHECIMENTO E PREPARAÇÃO DO ATOR

Graciane Borges Pires¹
Paulo Márcio Pereira²
UFSM

Resumo:

A origem ritual do teatro nos dá embasamento para uma discussão sobre os rituais primitivos e sua relação com esta arte. Nesse sentido, o xamanismo, entendido como possibilidade de percepção de realidades diferenciadas do nosso cotidiano, fundamenta esta pesquisa que traça um paralelo entre a busca interior do xamã e o trabalho do ator. Visando como resultado um espetáculo-solo, as técnicas praticadas durante o treinamento foram propostas por Carlos Castaneda, e relacionadas com o trabalho do ator e sua função como agente de expressão que torna visível o invisível, acionando o imaginário e abrindo caminhos para diferentes possibilidades de vivência.

Acreditando estar na origem arcaica ritual do teatro o ponto de partida para a descoberta de diferentes maneiras de expressão do fazer artístico, buscando caminhos alternativos para o estabelecimento da comunicação ator/público, a pesquisa “Uma relação entre autoconhecimento e preparação do ator” propõe uma analogia entre xamanismo e o trabalho do ator. O xamanismo é definido por Eliade (2006) como um fenômeno religioso siberiano e centro-asiático, mas principalmente como “uma das técnicas arcaicas do êxtase, ao mesmo tempo mística, mágica e religiosa, no sentido amplo do termo”. Castaneda³ apresenta o xamanismo como

um sistema de crenças de alguns povos nativos do norte da Ásia - predominando também entre certas tribos de índios da América do Norte - que afirma a existência de um mundo invisível de antigas forças espirituais, boas e más, ao nosso redor; forças espirituais que podem ser invocadas ou controladas através de atos dos praticantes, que são os intermediários entre os reinos natural e o sobrenatural.

As definições apontam para um sistema que apresenta um conteúdo não só religioso como também mágico e simbólico. O xamanismo é uma prática ainda realizada em por alguns povos no mundo, mas há muito vem desaparecendo, pois se torna

¹ Autora do projeto.

² Orientador do projeto.

³ In: <http://www.xamanismo.com.br/>.

incompatível com nossa civilização. Este sistema é visto aqui como possibilidade perceptiva, uma forma de ampliarmos as nossas experiências cotidianas de percepção, submetidas à nossa cultura social.

No centro da prática xamânica está um homem de conhecimento, que denominamos xamã. O xamã segundo Eliade (2006), é um mago, um “medicine-man”, opera milagres extraordinários, tal qual fazem os magos, primitivos ou modernos, e, além disso, pode ainda ser sacerdote, místico e poeta. O xamã é visto como o condutor de um ritual no qual sua função é de interceder pela comunidade junto a “outros mundos” e “outras realidades”, seja para a cura, proteção ou para reger o modo de conduta comum. Além disso, sendo o principal condutor do ritual, onde a representação está presente, o xamã atua como principal agente da experiência de vivência coletiva, no instante em que o ritual permite penetrar em um mundo transfigurado e impregnado de presenças sobrenaturais, diferente do mundo cotidiano, abrindo assim, caminhos para a percepção de outras realidades. Ele é um agente de poder, um homem de conhecimento. O que chama a atenção para este fenômeno é a busca interior desenvolvida pelo xamã, nas palavras de Montal (1984):

“(...) o xamã não é apenas a personagem-chave, dotada de poderes estabilizadores e transcendentes, de algumas longínquas sociedades primitivas. (...) Seu caminho interior participa da mesma febre mística atemporal que caracteriza a mais assídua das buscas religiosas.”⁴

Este homem de conhecimento, que executa tarefas grandiosas e faz a ponte entre o mundo cotidiano e “outros mundos”, tornando perceptível o invisível, têm em sua trajetória um caminho interior a ser desvendado. Assim, o xamã mergulha em seu mundo interior, tentando o autoconhecimento para realizar o pleno exercício de sua função.

A iniciação xamânica é marcada por vários ritos de passagem. A preparação permite ao iniciado ultrapassar sua condição humana, passando por várias provas que lhe permitiram uma morte e ressurreição simbólicas. Estas simbologias estão ligadas ao autoconhecimento, pois a “morte” nesse caso pode ser considerada como a mudança de comportamento e de atitude perante sua vida e seu desenvolvimento pessoal. Para Montal (1984), “o futuro xamã deve morrer para seu corpo terrestre a fim de renascer para seu corpo astral”.

⁴ Montal (1984), pág. 8.

Este “renascimento” pelo qual o xamã passa, o faz perceber e compreender os valores que o impedem de apreender o mundo espiritual. A primeira semelhança entre o xamã e o ator pode ser encontrada no fato de que ambos têm uma função social específica, a condução de um ritual, no caso do ator, considerando o teatro como um rito. Nesse sentido, encontro referencial no que escreve Mark Olsen (2004) que cita Richard Schechner⁵, quando diz que

“o ator estaria suprindo a sociedade com um ingrediente estético primário e ritualístico que pode ser denominado “comportamento restaurado”. Este termo significa um comportamento que é, simultaneamente, simbólico e reflexivo, sendo também uma representação do EU como é comumente percebida, como imóvel e fixa. Os atores destacam o aspecto efêmero da personalidade ao mesmo tempo em que reafirmam a unidade humana essencial. Seu contato público gera diferentes percepções, abrangendo o aspecto social.”

Sobre uma possível semelhança entre o ator e o xamã, Berthold⁶ (2003) escreve: “O xamã que é o porta-voz do deus, o dançarino mascarado que afasta os demônios, o ator que traz a vida à obra do poeta – todos obedecem ao mesmo comando, que é a conjuração de uma outra realidade, mais verdadeira”.

Considero que o ator pode preparar-se para exercer a sua função de várias formas, porém nesse sentido tendo em vista uma investigação pessoal, uma procura interna de vivência artística plena, traço um paralelo com a preparação do xamã que envolve muito o autoconhecimento. Acredito que a preparação do ator acompanha-o por toda a existência. O autoconhecimento pode ser um meio de aprender a lidar com a própria vaidade, com as noções que recebemos de sucesso e fracasso (que podem ser relativos), com o exibicionismo, as várias resistências psicofísicas, entre outros obstáculos tão comuns e conhecidos do ser humano. Na preparação xamânica há o despojamento pessoal e um renascimento para um novo modo de ser. A busca pelo autoconhecimento implica o rompimento com conceitos que nos são ensinados desde a infância e estão enraizados, nos impedindo de experimentar outras possibilidades, pois a cultura, a sociedade e a linguagem nos condicionam a pensar e agir de uma forma única, nos impedindo de experimentar modos alternativos de percepção.

⁵ In OLSEN, Mark. “As máscaras mutáveis do Buda Dourado”. Editora Perspectiva, São Paulo, 2004.

⁶ BERTHOLD, Margot. “História Mundial do Teatro”. Editora Perspectiva, São Paulo, 2005.

Neste sentido, a obra do antropólogo Carlos Castaneda faz referência ao seu contato com uma possibilidade de vivência que, entre outros aspectos, relaciona-se com autoconhecimento e ampliação da percepção. O autor associou essas práticas ao termo “xamanismo”, pois para ele, esse termo engloba a capacidade de ampliar os parâmetros da nossa percepção normal.⁷ Ampliando nossa percepção, podemos tomar contato com novas formas de experiência até então desconhecidas. Possivelmente, este fato transformaria a relação que temos com o imaginário e a expressividade, e todas as formas do agir artístico.

Para tanto, a pesquisa prática desenvolveu-se durante o processo de criação de um espetáculo solo, onde foram realizadas algumas das práticas mencionadas por Castaneda e por seu grupo. Como treinamento energético, realizou-se a prática de Tensegridade⁸, também conhecida por “passes mágicos”, que consiste em seqüências de movimentos que redistribuem e ativam a energia corporal, imanente a cada ser humano, que pode ser usada para ampliar a percepção. Após o aprendizado e prática, selecionei alguns dos passes mágicos para a confecção de uma partitura corporal, com posterior trabalho com as qualidades de movimento, provindas da antropologia teatral. São elas: ataque / defesa, lento / rápido, leveza / peso, suavidade / força, contração / expansão, ondulação, repetição, elástico, deslocamento e salto. Estas mesmas qualidades foram usadas na voz, junto com a pesquisa sobre máscaras faciais. Esta pesquisa possibilitou a criação de diversos personagens. A partir da experimentação física e vocal que seguiu foi possível criar a base do que foi levado à cena.

Aliado ao trabalho físico, a prática de três técnicas propostas por Castaneda e seu grupo, foram utilizadas. Primeiro: o “sonhar” que seria a possibilidade de saber que estamos sonhando e desse modo, agir conscientemente. Nesse sentido, o “sonhar” possibilita a percepção diferenciada de si e da realidade do sonho, permitindo uma entrada em outros níveis de consciência.

Segundo: a prática da recapitulação segundo a ótica da antropóloga Taisha Abelar (1996). Este exercício proporciona um trabalho de resgate energético sobre as interações do indivíduo com as outras pessoas, situações e lugares que viveu, podendo desse modo, trazer de volta a energia despendida em ações passadas. Esta energia é trazida de volta,

⁷ CASTANEDA, Carlos. “**Passes mágicos, a sabedoria prática dos xamãs do antigo México**” pág. 13. Editora Record / Nova Era, Rio de Janeiro, 1998.

⁸ Termo da arquitetura que significa “a propriedade das estruturas reduzidas que empregam elementos de tensão contínua e elementos de compressão descontínua de tal maneira que cada elemento opera com máximo de eficiência e economia”

segundo a autora, pela maneira que respiramos enquanto recordamos as interações, pois a inspiração nos permite reaver a energia perdida de volta e a expiração nos permite expelir a energia estranha, acumulada em nós através da interação com nossos semelhantes. A autora afirma que esta seria uma das práticas mais importantes para a auto-renovação. E terceiro: a meditação, tendo como base algumas das técnicas de meditação também mencionadas por Taisha Abelar. Estas práticas fazem parte da busca do autoconhecimento, perfazendo o trabalho.

Como resultado direto do processo vivenciado, foi apresentado o espetáculo solo, da obra dos italianos Dario Fo e Franca Rame, “Temos todas a mesma história”, que teve sua estréia em 26 de novembro de 2006, no Teatro Caixa Preta da Universidade Federal de Santa Maria. O trabalho realizado permitiu um maior domínio e consciência corporal, bem como uma presença corporal viva do ator em cena. Além disso, todo o treinamento integrado permite uma visão ampla das múltiplas facetas que criamos para conviver socialmente e nos adaptarmos a padrões impostos. Durante o processo, há o aparecimento das mais variadas formas de resistência, fazendo com que a prática em si seja uma batalha diária, no sentido da construção de uma disciplina e a desarticulação de hábitos enraizados desde o nascimento. É do resultado desta luta e constante perseguição do objetivo que surge o termo, sugerido pelo orientador da pesquisa, Professor Paulo Márcio Pereira: o ator-guerreiro. Este ator-guerreiro deve fazer de sua disciplina um objetivo diário a ser alcançado, uma meta que deve permear a cada segundo, a busca pela significância de sua arte.

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE INSTRUMENTO SOBRE ENSINO COLETIVO: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE MÚSICA DE MONTENEGRO/RS

*Karin Lorenz Kupas
Professora Assistente da FUNDARTE
Licenciada em Música pela UFRGS*

RESUMO

Este trabalho objetivou investigar as concepções sobre ensino coletivo de instrumento dos professores do curso básico da Fundarte (Montenegro/RS). Especificamente, buscou identificar critérios de formação de grupos e seleção do repertório, examinar estratégias de ensino e identificar instrumentos de avaliação. As referências partem de trabalhos teóricos e relatos de experiência sobre ensino coletivo. O método de pesquisa foi o survey. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada. Ao analisar os dados, concluí que a maioria dos professores parece pensar nos alunos individualmente e trabalha com aula coletiva por exigência da instituição. Esses dados, aliados à dificuldade de lidar com a diversidade musical e diferentes habilidades, apontam a necessidade de ampliar o debate sobre aula coletiva de instrumento.

JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

A Fundarte, criada em 1983, tem como objetivo principal promover o ensino das artes à comunidade, em todos os níveis e em todas as manifestações artísticas (Coletânea Legal, 2002). Em 2003, a instituição teve seu prédio ampliado, recebeu instrumentos musicais novos e passou a oferecer cursos superiores de formação de professores em teatro, dança, artes visuais e música. Esses incentivos foram trazidos à instituição graças a uma parceria com o Governo do Estado do Rio Grande do Sul, através da Universidade do Estado do Rio Grande do Sul (Uergs), e com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). A missão da instituição, a partir daquele momento, foi oferecer mais vagas para o estudo das artes à comunidade. Na área da música, como a Fundarte tinha uma meta em número de alunos de instrumento a atingir, os professores passaram a ministrar aulas coletivas de seu instrumento.

Em função da diferença de habilidades entre alunos de instrumento dentro de um grupo, comentários sobre aulas coletivas de instrumento foram trazidos em todas as

reuniões pedagógicas semanais das quais participei. Percebi, através desses relatos, a necessidade que o corpo de professores tinha de discutir suas concepções sobre ensino coletivo de instrumento.

Diante dessas situações, decidi, então, desenvolver este trabalho com o objetivo de conhecer as concepções dos meus colegas sobre ensino coletivo de instrumento musical. Mais especificamente, busquei identificar os critérios de formação de grupos para as aulas coletivas e os critérios de seleção do repertório, examinar as estratégias de ensino e identificar os instrumentos de avaliação utilizados.

O método escolhido para a realização deste trabalho foi o survey. Os participantes desta pesquisa foram professores que trabalham com aula de instrumento em grupo no Curso Básico em Música da Fundarte. Foram investigados nove professores, sendo que os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas.

BREVE HISTÓRICO DA AULA COLETIVA

Apesar de, ainda hoje, o ensino individual ser o modelo predominante em escolas de música e cursos superiores de música, já no final do século XIX, teve início um movimento de incentivo às aulas coletivas de instrumento. Segundo Montandon (2005), vários foram os fatores que influenciaram esse movimento, incluindo fatores sociais, culturais e econômicos. Nos Estados Unidos da passagem do século XIX para o século XX, a revolução tecnológica incentivou a produção industrial, proporcionou a emancipação da classe trabalhadora e o acesso de um número cada vez maior de pessoas aos bens materiais e culturais (Montandon, 2005). Junto a isso, segundo a autora, estavam as “novas tendências progressistas [que] reivindicavam um ensino centralizado na criança” (p. 2). Resumindo esses fatores extramusicais que incentivaram o início do movimento, Monsour (1963) menciona:

Outras influências favoráveis, como o prestígio social do piano na época, em consequência da valorização de solistas europeus, e os preços proibitivos das aulas particulares. Dentre os fatores econômicos estariam os fabricantes de instrumentos que, vendo nas escolas um novo núcleo de escoamento de suas produções, apoiavam o movimento através de promoções de concursos instrumentais e campanhas comerciais para venda de seus instrumentos. (Monsour, 1963, apud Montandon, 2005, p. 2).

Da parte dos professores de piano, enquanto categoria na sociedade, havia uma necessidade de afirmação, de justificar suas funções. Portanto, “os profissionais da música vêm trabalhando desde o final do século XIX no sentido de avaliar e propor reformas

para os princípios e procedimentos relacionados ao ensino da música, dentro e fora da escola pública” (Montandon, 2005, p. 1).

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS ENTREVISTADOS

Ao falarem sobre sua formação musical, os entrevistados citaram momentos de sua história pessoal, sobre como tiveram sua iniciação musical. Dos nove professores, três tiveram aulas coletivas de flauta-doce na escola quando crianças. Quatro professores também mencionaram seu aprendizado musical na infância, porém em ambientes extra-escolares e tendo como iniciação a música popular. Dois entrevistados mencionaram ainda suas aulas individuais de instrumento, durante sua formação acadêmica. Dos nove entrevistados, três estavam com o curso superior em música em andamento e seis já haviam concluído esse curso. Desses seis, dois também haviam concluído o mestrado.

A atuação profissional dos entrevistados é bastante variada. Sobre o tempo de atuação na Fundarte: cinco dos nove professores entrevistados estão na Fundarte entre um e cinco anos; um deles trabalha na Fundarte há nove anos; e outros três, há dez anos ou mais. Cinco dos nove entrevistados ministram aulas particulares de instrumento em casa. Dos nove, dois ensinam música em escolas regulares de ensino fundamental, e outros três ministram aulas de instrumento na graduação. Como músicos, sete dos nove entrevistados mencionaram atividade como instrumentistas profissionais. Desses sete, três já atuaram em gravação de CD e em concertos, como convidados. Os outros quatro participam de grupos profissionais fixos, que já receberam convites e realizaram concertos e shows dentro e fora do Rio Grande do Sul.

HISTÓRICO DAS AULAS EM GRUPO NA FUNDARTE

Conforme já mencionado, a partir de 2003, as aulas de instrumento na Fundarte passaram a ser coletivas. No entanto, essa prática já havia acontecido em momentos anteriores da história da instituição, como relatara o professor C:

Eu estou lembrado de ter grupos ou de juntar grupos, às vezes em função do horário. Então já tive aula em grupo aqui antes deste tempo. (professor C).

Um dos professores de piano conta que, cerca de doze anos atrás, Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves ministrou uma série de cursos para professores de piano na Fundarte. A partir desses cursos, os professores de piano da Fundarte implantaram a metodologia do piano em grupo:

E a partir desse curso que a gente fez, nós ficamos encantados com a possibilidade do piano em grupo. A gente teve um embasamento bem forte, porque a autora do livro veio aqui, dar esse curso. (professor de piano).

Para quatro dos professores, no entanto, a implantação da aula coletiva na Fundarte está associada à mudança administrativa da instituição ocorrida recentemente, conforme lembra o professor F:

De um tempo pra cá, eu tenho reparado que, por essa questão do município, colocar mais alunos, aquela coisa... (professor F).

CRITÉRIOS PARA FORMAÇÃO DOS GRUPOS

Desde que a aula coletiva de instrumento em grupo tornou-se uma prática institucionalizada (e não mais uma opção dos professores), a formação dos grupos é rotina de início de ano letivo na Fundarte. Tanto as secretárias quanto os professores procuram conhecer um pouco dos alunos que estão matriculados e estabelecem critérios para a formação dos grupos com os quais os professores trabalharão durante o ano.

Os critérios citados para formação dos grupos são: idade, nível técnico, horário e gosto musical. Nem todos os professores baseiam-se em todos esses critérios. O que se percebeu são combinações de critérios e uma hierarquia entre esses critérios conforme citado por diferentes professores. A faixa etária e o nível de adiantamento são critérios citados também por Santiago (1995), ao descrever como são formadas as turmas das OPG (Oficinas de Piano em Grupo) da Escola de Música da UFBA.

Dos nove entrevistados, cinco observam a idade dos alunos para formar as turmas; quatro consideram o nível de desenvolvimento técnico no instrumento; dois consideram a disponibilidade de horário, tanto do professor quanto dos alunos envolvidos; um professor investiga os interesses musicais dos alunos, para agrupá-los segundo afinidades com estilos; e a professora de canto organiza suas turmas também pelo tipo de voz.

Os entrevistados tem formas diferentes de se envolver na formação dos grupos. Para quatro professores, a secretária é responsável por formar grupos e organizar os horários; um professor declara que modifica seus grupos conforme vai conhecendo os alunos, sem estabelecer um prazo para isso; outros três professores se envolvem diretamente na formação dos grupos: na primeira semana de aula, convocam uma reunião com todos os alunos para conversar, conhecê-los e, então, montar os grupos e os horários. São diferentes maneiras de formar os grupos, porém todos mencionam a autonomia para modificar os grupos, independentemente de quem os tenha agrupado. Essa prática sugere

a busca de um certo nivelamento dos alunos dentro das turmas em termos de desenvolvimento musical.

Dois professores citaram um critério não esperado: a limitação do número de alunos por turma imposta pelo número de instrumentos, ou pela falta destes. No caso do acordeom, é a falta de instrumentos adequados para crianças pequenas que impede a formação de grupos maiores que três por turma:

Nós temos, aqui, a possibilidade máxima de aceitar três, devido ao número de instrumentos que a Fundarte tem. Então nós só temos três. E esses três têm que ser no mínimo um adulto, porque um dos instrumentos, realmente, é somente pra um adulto, ele tem um peso e ele é muito grande. Então os outros dois instrumentos, sim, que podem ser trabalhados com crianças (professor de acordeom).

Um dos professores de piano entrevistados também não aceita mais de três alunos por turma, em função de ter apenas um piano e um teclado na sala de aula. Os demais professores não citaram um número máximo de alunos, talvez por nunca ter surgido essa necessidade.

LIDANDO COM AS DIFERENÇAS DENTRO DOS GRUPOS

Quando questionados acerca das estratégias de ensino adotada nos grupos, todos os professores entrevistados mencionaram a mesma dificuldade: os alunos têm níveis diferentes de desenvolvimento técnico, mesmo que tenham sido observados diferentes critérios para a formação de grupos homogêneos. Frente a isso, cinco dos nove entrevistados reagrupam os alunos, ou realizam atendimento individualizado dentro dos grupos, se a mudança de horário não for possível.

Os outros quatro professores descreveram exemplos e estratégias para promover o clima de integração no grupo:

A gente tem que procurar desenvolver as outras habilidades que ele não tem, e talvez dê trabalho pra que ele faça isso. Se tiver boa afinação, então bota ele pra tocar pros outros afinarem. Se não acertou um trecho, larga o instrumento e vai bater palma, faz a mesma coisa só que de outro jeito. (professor C).

Esse depoimento revela uma iniciativa para tornar a aula coletiva de instrumento um espaço de se pensar no grupo, com as vantagens que a diversidade de habilidades pode gerar.

Muitas vezes, a troca é necessária para que todos os alunos envolvidos possam ter as aulas direcionadas para o seu universo de habilidades e necessidades:

Eu tenho uma menina que é adolescente e as outras são muito mais novas que ela, não fecha. Então eu estou tentando ajeitar um grupo em que ela não se sinta mal, porque ela já está a dois anos, e, ao mesmo tempo, que seja alguém da mesma faixa etária dela. (professor E)

Ao serem questionados sobre o porquê de ministrar aulas em grupo, mesmo com a inevitável heterogeneidade dos mesmos, cinco dos nove professores responderam que trabalham dessa forma por exigência da instituição; dois responderam que concordam em trabalhar com grupos porque essa é uma forma de se aproveitar melhor os recursos e também porque mais pessoas terão acesso às aulas de instrumento; dois responderam que fazem por opção e porque acreditam no ensino coletivo.

OPINIÃO SOBRE AULA COLETIVA DE INSTRUMENTO

Para Maffioletti (1998), a concepção de como se aprende norteia, direciona e define nossa atuação junto aos alunos, pois, dependendo de como acreditamos que se dá a construção do conhecimento, assim agimos para que o aluno aprenda. Segundo a autora,

A falta de clareza sobre como aprendemos nos leva a uma querela de metodologias que supostamente dissimulam nossa rigidez metodológica. Mas não vamos ser ingênuos, a falta de clareza facilita a adoção do senso comum, o qual, queiramos ou não, será a força maior que direcionará nossas ações. (Maffioletti, 1998, p. 142)

Para dois professores, a aula coletiva é interessante porque atinge um número maior de pessoas, além de ser uma maneira de ter mais opções para se trabalhar do que uma aula individual. Para cinco dos nove entrevistados, trabalhar em grupo é complicado ou difícil por causa das diferenças dos alunos, em aspectos como interesse, ritmo de desenvolvimento e estudo em casa:

A professora de canto justifica sua preferência pela aula individual em função do instrumento que leciona:

Eu tenho que ver muito individualmente cada um, porque se eu estiver fazendo alguma coisa errada com um, vai ser pra sempre. É muito minucioso, é um aparelho muito delicado que, se estragar, não tem conserto. (professora de canto)

Para dois professores, a aula de instrumento deveria ter uma combinação de momentos de aulas individuais e aulas coletivas. Santiago (1995), lista vantagens e desvantagens do ensino em grupo de piano e também sugere a combinação de aulas individuais com aulas coletivas (p. 75).

O professor D faz uma reflexão sobre a sua formação e avalia os motivos pelos quais não se sente à vontade para ministrar aulas coletivas de instrumento:

Acho que, pra trabalhar em grupo, também precisa estar preparado, mais do que pra trabalhar individualmente. Tem que olhar pra todos os alunos e tentar interagir com todos ao mesmo tempo. (professor D)

A reflexão desse professor é sobre a sua atuação profissional. Porém, não deixa de ser também uma avaliação da sua própria formação.

CONCLUSÃO

A aula coletiva de instrumento não é uma prática recente no Brasil. Alguns dos professores relatam que tiveram aulas coletivas de instrumento na infância. A constatação de que a maioria dos professores (cinco dos nove entrevistados) trabalha com aula coletiva de instrumento “por exigência da instituição” é um dado relevante desta pesquisa.

Ao iniciar a pesquisa, tinha consciência que iria encontrar respostas diferentes a questões como organização das turmas, planejamento e opiniões sobre as aulas coletivas. Durante a análise dos dados, pude perceber que os professores tiveram que se adaptar a uma realidade nova, a da aula em grupo, em função das mudanças institucionais e da nova demanda: um número elevado de alunos para atender.

Quando a Fundarte deixou de ser um conservatório de música para se tornar uma instituição pública de ensino das artes, houve uma mudança de postura perante a comunidade; conseqüentemente, houve também uma mudança interna de concepções. Pelo que pude perceber nos relatos (principalmente no histórico das aulas coletivas e ao atestar que os professores atendem individualmente os alunos no grupo), o corpo docente não teve um momento para elaborar uma concepção diferente do ensino individualizado.

Apesar de alguns não se identificarem com o trabalho em grupo, pude perceber uma preocupação comum a todos: a busca pela qualidade de seu ensino. Essa busca se concretiza quando os professores reagrupam os alunos conforme o nível, quando procuram ir ao encontro das preferências musicais de seus alunos, quando se preocupam com o tamanho do instrumento próprio para cada um (professor de acordeom), quando se preocupam com a preservação das pregas vocais dos alunos (professora de canto).

Acredito que o ensino coletivo de instrumentos musicais seja um tema atual e que ainda precisa ser debatido. Este trabalho procurou ouvir a voz dos professores de uma instituição de ensino, que tem características próprias e únicas. Pesquisas em outros espaços poderiam ser feitas a fim de complementar e ampliar o debate acerca da aula coletiva de instrumento.

JINGLES: UMA ABORDAGEM PROCESSUAL

*Leandro Rodrigues
Graduando em Música
UERGS/FUNDARTE*

Resumo:

Este estudo se propõe a descrever o processo de criação de jingles, envolvendo suas diversas etapas, que iniciam na requisição da composição e finalizam com a veiculação na rádio. Para tanto, foram entrevistados dois compositores que atuam nesta área: Carlos Badia e Chico Ferreti. Em seus relatos, detalharam as várias etapas da produção dessas composições, baseando-se em suas práticas profissionais.

Palavras-chave: jingle, composição.

Neste texto, descrevo o processo de elaboração dos jingles, apresentando os fazeres de dois compositores atuantes no mercado de produção de áudio de Porto Alegre: Carlos Badia e Chico Ferreti. O estudo de caso foi a metodologia utilizada neste trabalho, pois compreende a coleta e o registro de dados de um caso particular, a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência específica (CHIZZOTTI, 2005). Nesta abordagem, o pesquisador tem a possibilidade de recorrer a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes (LUDKE; ANDRÉ, 1986). A seguir, apresento uma breve definição do jingle e, a partir das entrevistas realizadas, as fases que constituem sua elaboração.

Jingle: uma breve definição.

Segundo José Ramos Tinhorão (1981), assim como os pregões dos vendedores ambulantes, o jingle é uma canção específica para vender ou divulgar algo. Geralmente é utilizado para promover marcas, produtos, serviços, empresas, eventos, etc. Trata-se, portanto, da música publicitária com letra. Sua veiculação é feita em todos os meios de comunicação que englobam um sistema sonoro - o que abrange as rádios, as emissoras de televisão e até mesmo a Internet - contudo, sua mídia principal é a radiofônica.

Diferentemente das canções tradicionais, sua duração é mais curta, sendo geralmente de trinta segundos para a veiculação nas rádios. Contudo, existem jingles com durações diferentes, tais como quarenta e cinco segundos, um minuto e até dois

minutos. Os jingles com durações superiores a dois minutos, se utilizam de estruturas musicais equiparadas às músicas “tradicionais” e não são tão comuns no mercado publicitário. São exemplos desse padrão alguns jingles veiculados em campanhas eleitorais, que servem como suporte para as veiculações televisivas.

Também existem jingles com apenas quinze segundos, os quais são diminuições dos jingles com maior duração. Com essas inserções de tempo reduzido, em horários distintos, tem-se o intuito de reforçar o conceito expresso pelo jingle principal, com um custo mais baixo pois, reduzido o tempo de veiculação, também se reduzem os custos. Cabe ressaltar que os valores atribuídos pelas diversas mídias, entre outros fatores, são fixados em função do tempo de veiculação.

Portanto, uma das características que diferencia o jingle de outras canções populares é o tempo de duração. O outro fator que caracteriza esse tipo de música é a mensagem expressada pela poesia ou letra da canção. Por se tratar de uma canção destinada à promoção comercial, as letras atribuídas aos jingles devem abarcar em seu conteúdo as informações desejadas para este fim. Contudo, o excesso de informação deixaria a comunicação confusa e a mensagem pouco objetiva, pois o tempo disponível para a comunicação é reduzido. Por essa razão, as letras devem ser de fácil entendimento e memorização, para um consumo imediato pelo público.

Carlos Rabaça e Gustavo Barbosa definem o jingle como “uma mensagem publicitária em forma de música geralmente simples e cativante, fácil de cantarolar e de recordar”. (RABAÇA; BARBOSA, 1987, p. 345) A afirmação se justifica, pois esse tipo de canção permanece na memória, mesmo depois de terminadas as suas veiculações na mídia. Devido a este poder expressivo, o jingle recebe carinhosamente a alcunha de “chiclete de orelha”.

A composição

A composição de jingles é feita mediante uma encomenda com características específicas. Em função deste tipo de música possuir um caráter de divulgação comercial, as agências de propaganda exercem o papel social de requerentes. A encomenda da composição apresenta basicamente três elementos: para quem essa música vai ser dirigida, ou seja, qual será o público-alvo que irá consumi-la, o tempo de duração do trabalho e as referências lingüísticas e sonoras.

As referências sonoras são indicações de determinados gêneros musicais ou então músicas já existentes no mercado fonográfico e que, de alguma forma, se identificam

com o conceito que se quer transmitir através da campanha publicitária. Já as lingüísticas, são palavras que devem ser incorporadas à letra da canção. Tais informações, que são imprescindíveis para a elaboração de um jingle, são chamadas de *briefing*. Este anglicismo é “o pedido de criação, um documento contando a essência do problema e fazendo as necessárias solicitações.” (Sampaio, 2003, pg. 67)

Portanto, quanto mais especificados e apreensíveis forem esses elementos, maior será a possibilidade do compositor se aproximar do que a agência de propaganda requisitou. Badia relata que também existem casos em que essa idéia inicial é um tanto vaga. Nesse tipo de situação, a proposta musical, ou seja, toda a concepção criativa do jingle, parte do compositor.

Ferreti argumenta que as músicas compostas para o mercado publicitário passam pelo mesmo processo das músicas “tradicionais”, porém, se utilizando de outros elementos:

[...] então, quem trabalha com música erudita, por exemplo, tem bastante condições de compor uma obra erudita, né? Quem trabalha com samba, de repente, tem sambas brotando da cabeça, né? Então isso aí é o contato com a música em si, entende? As fórmulas musicais, aquelas coisas que existem dentro de uma escola, por exemplo, regras de harmonia, entende? Não existem regras rígidas de harmonia, todos os manuais de harmonia atualmente fazem questão de dizer isso de si mesmo, que são mais um compêndio pra consulta, entende? E não um compêndio de regras fundamentais e fechadas, né? As regras assim que se tem, [...] pra fazer um trabalho publicitário são as mesmas [...] outros elementos, outros substantivos, entende? Mas o processo é o mesmo [...]

Os outros elementos e substantivos que o compositor aborda, dizem respeito à funcionalidade a que os jingles se propõem, afinal, são músicas para divulgação comercial. Trata-se, aqui, de uma alusão à letra do jingle, ao que é cantado e, conseqüentemente, vendido. Ferreti acrescenta: “*a diferença da letra é que no jingle tu tem que vender alguma coisa. Compre! Procure! Tudo o que você quiser, você vai ter! [...] até os jingles políticos são assim. Vote! Entende? É o verbo. Faça isso! Consuma!*”.

Os elementos abordados configuram aspectos motivacionais relativos ao trabalho de compor, que diferem do das músicas ditas “tradicionais” pelo seu aspecto estritamente funcional. Obviamente que a poesia e a música, processos artísticos por natureza, estão envolvidos na elaboração dos jingles. Contudo, a motivação composicional, no caso da produção de jingles, abre mão do aspecto estritamente artístico, e parte para um campo mais específico do trabalho musical voltado para a divulgação comercial, o que não significa abrir mão da qualidade estética.

A composição de jingles aborda, também, elementos chave, que são constituintes comuns a várias músicas de um mesmo gênero. O compositor utiliza-se, portanto, de

características musicais que estabelecem a conceituação de determinado gênero ou, ainda, a diferença entre gêneros. Ferreti exemplifica essa questão dizendo:

Pra isso eu preciso uma guitarra, uma batera, um overdrive, entende? Pra aquilo eu preciso uma trompa, eu preciso uma harpa, preciso tímpanos. Pra aquilo outro eu preciso uma gaita, um violão e um cara cantando tipo João de Almeida Neto, sabe?

Além dos instrumentos utilizados, pode-se citar outros fatores como andamento, compasso, progressões harmônicas características, fraseados mais comuns, etc., que devem ser considerados.

Deste modo, a composição de jingles é uma adequação das fórmulas de composição às limitações de tempo e à funcionalidade em questão. Nesse sentido, conforme mencionou Badia, “a música é muito mais concepção que qualquer outra coisa” pois, com os elementos do *briefing* bem entendidos, a composição se dá de uma forma empírica, baseada na criatividade e na experiência musical dos compositores. Essa bagagem pressupõe uma escuta musical eclética e sempre atualizada às novidades do mercado fonográfico, afinal, as requisições são baseadas nos mais diversos gêneros musicais. Sampaio ainda menciona que:

O criador de jingle é necessariamente um músico. A letra poderá até ser feita pelo redator da agência, um poeta ou alguém da produtora que não seja músico. Mas a concepção da peça, o arranjo instrumental, o arranjo vocal, além da regência da música e dos cantores, é um trabalho exclusivo dos profissionais do universo da música. (SAMPAIO, op. cit., p. 80)

O jingle, assim como qualquer outra canção, baseia-se em uma estrutura musical e, por essa razão, em uma determinada métrica. Em comunhão com a métrica musical deve estar a métrica lingüística. Ou seja, os contornos melódicos – embalados pelas progressões harmônicas – devem estar profundamente conectados com os acentos lingüísticos. Afinal, não são raros os erros de prosódia¹ encontrados nos mais diversos gêneros musicais, incluindo-se a música publicitária.

Em relação às poesias ou letras dos jingles, sua criação geralmente é feita pelo compositor da música em questão. Contudo, há situações em que a letra é criada pela agência de publicidade e a encomenda consiste em musicar essa poesia. Nestes casos, surgem algumas dificuldades no âmbito musical, pois os redatores das agências de

¹ Prosódia é a pronúncia correta das palavras quanto à sílaba tônica.

propaganda geralmente não são músicos. O que ocorre é que, em determinadas ocasiões, existe letra em demasia para o espaço de tempo disponível, ou então, palavras com acentuação que destoam da melodia, ou ainda letras que não rimam, etc.

Diferentemente do processo de composição das músicas “tradicionais”, o jingle, em função das exigências do mercado publicitário, deve ser criado em um espaço de tempo extremamente curto. Ferreti fala sobre a agilidade que um compositor de jingles precisa ter para trabalhar neste mercado dizendo que “às vezes a gente recebe um pedido às duas pra entregar às seis da tarde”, e que esse prazo não é, normalmente, o mais curto para a entrega de um jingle, pois “rápido é tu entregar em uma hora um trabalho.” No entanto, Badia se referiu ao prazo de três dias, em média, para a elaboração de um jingle.

Esse processo de elaboração compreende diversas etapas distintas, complementares e conseqüentes. Passada a fase de interpretação da mensagem contida no *briefing*, existe a etapa de orçamentação. Essa etapa, que é determinante no direcionamento composicional, compreende principalmente uma discussão a respeito do quanto se quer investir (proposta do cliente, que se realiza através da empresa de propaganda) e da retórica de orçamento gerada pela produtora de áudio². Essa etapa foi muito bem definida por Badia que mencionou: “o custo, ele determina muita coisa, né? Ele vai determinar se tu vai poder fazer o jingle com um coral de duzentas vozes ou um coral de duas vozes gravadas duzentas vezes.”

Superada essa fase de negociações, inicia-se o trabalho da composição propriamente dito, no qual, inicialmente, se aborda a forma musical ou estrutura do jingle. Essa forma envolve um segundo elemento, que se caracteriza como extra-musical. A maioria dos jingles, além da música, comporta uma pequena fala, denominada locução. Esta contém informações sobre o que está sendo divulgado, tais como endereço, telefone, site, slogan, etc. e, geralmente, é enviada pela agência de publicidade.

Assim, na fase de estruturação do jingle, deve-se levar em consideração o tempo que essa fala vai reduzir da música, pois o jingle é o tempo de mídia disponível, menos a locução. Tarefa matematicamente simples, mas que, colocada no âmbito da criação, torna-se complicada. Se o jingle encomendado pela agência deve ter como base trinta segundos

² Produtoras de áudio são empresas prestadoras de serviço, geralmente no âmbito publicitário, mas atuam em qualquer meio que necessite do áudio como elemento constituinte como, por exemplo, o artístico. Tais empresas são fornecedoras diretas das agências de propaganda e, portanto, não se envolvem diretamente com o cliente, que é por elas representado.

e a locução tem duração de sete, o compositor tem exatos vinte e três segundos para desenvolver sua composição. Neste tempo, ele deve abranger todos os elementos referidos no *briefing*, tanto lingüísticos quanto musicais e, como argumentou Ferreti “a gente tem que fazer em trinta segundos o que uma pessoa faz numa música de três minutos e meio [...]”

Portanto, o jingle é uma canção com um intuito bem específico e sua composição é feita mediante uma encomenda. Esta, geralmente parte de uma agência de propaganda, responsável por elaborar um *briefing*, contendo os elementos necessários à composição: definição do público-alvo e as referências sonoras e lingüísticas. Contudo, em certos casos, toda a concepção criativa da canção é desenvolvida pelo compositor. Passada a fase de orçamentação, o processo de criação se baseia na experiência e na criatividade do compositor.

REFERÊNCIAS:

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso**. In: _____. Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, p 11-24.

RABAÇA, Carlos; BARBOSA, Gustavo. **Dicionário de Comunicação**. São Paulo: Ática, 1987.

SAMPAIO, Rafael. **Propaganda de A a Z: como usar a propaganda para construir marcas e empresas de sucesso** - 3. ed. revista e atualizada. - Rio de Janeiro: Campus, 2003.

TINHORÃO, José Ramos. **Música Popular: do gramofone ao rádio e TV**. São Paulo: Ática, 1981.

HISTÓRIA, MEMÓRIA E ARTE CONTEMPORÂNEA EM PELOTAS: AS GRAVURAS DE HELENA KANNAN

Heiden, Roberto*
Loreto, Mari Lucie
Silva, Úrsula Rosa da
Diniz, Carmen Regina Bauer
UFPEL

Resumo: O presente estudo aborda a produção em gravura de Helena Kanaan. Compreende que a história da arte contemporânea é um processo em construção, com determinadas especificidades e que apresenta manifestações significativas na cidade de Pelotas e região, no entanto com poucos registros. Percebendo a gravura atual como emancipada dos seus suportes tradicionais, e capaz de apresentar diversas possibilidades de hibridismo, experimentação e pluralismo, as sucessivas fases da trajetória de Helena serão apresentadas a partir de seus depoimentos. Seu trabalho extrapola questões tradicionais da gravura, incorporando o tridimensional, o efêmero, novos materiais e a produção de obras únicas, que partem de métodos que possibilitam múltiplos, como é o caso das matrizes gráficas.

Palavras-chave: Helena Kanaan, Gravura, Arte contemporânea.

Helena e a Gravura

Helena Kanaan, artista gaúcha, tem desenvolvido trabalhos desde a década de 80, participando de inúmeras exposições individuais e coletivas, no Brasil e no exterior, atuando em paralelo, como professora universitária em poéticas visuais. Desenvolve uma produção em gravura, geralmente a partir de séries temáticas, sem deixar de trabalhar com outras linguagens da arte.

Em seus trabalhos mais recentes, as obras mantêm um vínculo quase imperceptível com a tradicional concepção de gravura, ou seja, aquela que segundo Mayer (2002) o *artista produz “edições limitadas e onde o trabalho, ou quase todo, é realizado pelo artista que o criou. As impressões podem ser feitas em preto-e-branco ou em cores, e cada cópia individual é numerada e assinada pelo artista à lápis na margem inferior”* (p. 631).

Contra essas características, já há vários anos, não poucos são os artistas que têm atuado produzindo trabalhos que mantêm vínculos com a gravura, e ao mesmo tempo, rompem com o suporte plano, tintas tradicionais, numeração, matrizes e tudo mais. (Resende, 2000, p. 226-250)

Tendo como base os fatos citados até então, será que Helena se mantém enquanto gravurista na tradicional concepção, ou contradiz sua trajetória artística na medida em que abandona especificidades tradicionais da gravura, por desenvolver trabalhos que se aproximam de esculturas, assemblages, “pinturas”, dentre outros? Como já foi citado, não está aí à contribuição da gravura na cena contemporânea?

Este trabalho tem como objetivo apresentar a trajetória artística de Helena Kanaan mediante uma entrevista semi-estruturada com a artista e pesquisa bibliográfica levando em conta a história da arte e da gravura contemporâneas. A partir de uma abordagem qualitativa, os dados levantados foram cruzados, gerando subsídios para a construção do artigo.

A Gravura na História e na Arte.

As técnicas da gravura surgidas há vários séculos, entre elas a xilografia, e que Benjamin (1992) considera como pioneiras na capacidade de reprodutibilidade técnica das imagens (p.75-76), hoje podem soar como recursos de impressão primitivos.

Mesmo a litografia, que teve o seu auge enquanto “progresso tecnológico” durante o século XIX, hoje é obsoleta enquanto método reprodutor de imagens, se comparada a modernas impressoras. A gravura em metal e a litografia permitiram uma maior fidelidade de reprodução e também grandes potencialidades de expressão em suas épocas. Foram superadas por técnicas modernas de impressão de imagens como a fotografia e suas dezenas de derivados, que levaram a capacidade da reprodução em níveis jamais vistos, e por um momento colocaram as técnicas “obsoletas” da gravura em repouso, para que logo fossem redescobertas por artistas conscientes de suas qualidades artísticas (Duarte, p 202-207, 2004). No pós-guerra, com as mudanças drásticas que sofre a arte e seu meio, nada mais lógico do que a gravura sofrer estas conseqüências: O surgimento de novas categorias artísticas como a instalação e a performance, a ampliação dos espaços expositivos e surgimento de uma “rede” de arte contemporânea (Cauquelin, 2005, p. 55-84), capaz de articular movimentações até mesmo planetárias, onde não somente a arte é produzida, mas também os artistas e o meio, acaba conferindo uma nova dinâmica à arte e suas formas de agir. Essas novas situações surgem com o incorporar de idéias duchampianas, experimentos do modernismo, novas tecnologias, e com a “fusão” de linguagens artísticas tradicionais, da forma como Greenberg não desejou (2001, p.101-110). Técnica e linguagem, preocupações fundamentais do modernismo, em pouco tempo passam por revisão em sua relevância para o meio artístico.

A obviedade dessa discussão serve como contraponto a uma outra perspectiva: A superação da técnica e a discussão de seus limites, com a incorporação de novos materiais e tecnologias, também pode ser de grande valia. No que diz respeito à gravura, e tomando como exemplo artistas brasileiros, é significativa a capacidade de extrapolar quase completamente os limites tradicionais deste veículo, sem perder totalmente o vínculo com esta forma de expressão, exemplos são alguns trabalhos de artistas como Regina Silveira, Iran do Espírito Santo e Hudinilson Junior (Resende, 2000, p. 240-247).

O trabalho mais recente de Helena Kanaan está inserido dentro desta perspectiva, visto que acaba por utilizar novas “técnicas artísticas”, sem ignorar antigos procedimentos e a “condição” da gravura.

Processos, séries e temas.

A produção de Helena, ao longo de seu desenrolar, apresenta ampla experimentação material e um progressivo processo de discussão e subversão das técnicas da gravura, aliado a manutenção de temas ou séries específicas. O início de sua carreira apresenta forte influência dos procedimentos modernistas, particularmente do expressionismo.

Para uma melhor compreensão de sua produção artística, é interessante analisar de forma mais minuciosa suas séries:

Em “Jardim das Delícias”, o que sugere referência à obra de Bosch, Helena trabalhou com figuração, gestualidade presente, simplificações ou deformações, cores fortes e “visões surrealistas”, uma verdadeira “bagagem” moderna.

Com menos habitantes que o tríptico de Bosch, os jardins de Helena apresentam personagens com características antropomórficas, insinuando órgãos sexuais humanos e com uma individualidade que os de Bosch não possuem.

Em sua série litográfica “Retalhos Noturnos” as questões formais são destacadas. A artista estiliza luas, estrelas e demais temas noturnos, que entrecruzados criam sobreposições, fragmentações das figuras originais, onde posteriormente utiliza variada gama de cores, harmonias e texturas, explorando amplamente os recursos de meio litográfico.

Em “Rio Objeto-Dinâmico”, série litográfica, a artista armou-se de sua convivência com rio Guaíba, na Cidade de Porto Alegre/RS, e seu fluxo natural. Água, matéria, plantas e animais são substituídos ao longo dos ciclos naturais; sendo constante e contínuo, e dessa forma único e interminável, apenas o movimento do rio.

Helena trabalhou com aguadas litográficas, aplicadas de forma enérgica e espontânea, e com isso enfatizou a natureza líquida daquele que é o principal elemento do rio. A monocromia dos trabalhos e suas “manchas lineares, como pequeníssimas ondas que se acomodam”, complementam o resultado final.

Na série “Poros Mix Pixels”, produto de seu mestrado em poéticas visuais, a artista afasta-se de forma significativa de métodos tradicionais de impressão. Antes de qualquer coisa, “Poros Mix Pixels” discute a própria condição da gravura e suas tradicionais características. Os trabalhos são únicos, apesar da base obtida a partir de uma matriz tradicional. O suporte em sua totalidade tem materiais agregados em sua superfície através de colagem, processo estranho à gravura, que ao transferir a imagem da matriz para o papel, tem o seu momento principal.

As obras partem de litografias e infografias. Ambas possuem um elemento mínimo que constitui as suas totalidades: O poro e o pixel. Na litografia, através da totalidade dos poros existentes na matriz litográfica, as imagens são “armazenadas”. Dadas as diferentes características tecnológicas, na infografia, o mínimo elemento “pixel” exerce uma função equivalente. Edmond Couchot (2003) fala que desde o século XIX artistas e técnicos “se lançaram juntos na pesquisa e na conquista do menor elemento constituinte da imagem, procedendo por análises, fragmentações e decomposições sucessivas, para chegar finalmente ao pixel e a síntese da imagem a partir do cálculo”. (p. 14) Explica que como consequência surge uma relação dinâmica na medida desse processo “entre o automatismo técnico e a subjetividade” (p. 15). Helena não correu atrás dessa evolução tecnológica, no entanto, partindo dessa preocupação (o menor elemento da imagem), nesta série desenvolve suas ações poéticas. Descobre aí aquele que pode ser o elo entre os dois processos, o ponto mínimo, o poro e o pixel, unindo tecnologias tão distantes quanto próximas, no campo simbólico da arte. Os corações, que já apareceram em inúmeros trabalhos isolados ao longo de sua carreira, são utilizados nesta série, porém agora não como imagem, mas como signo. O coração que é “ponto” vital e comum a todos os seres humanos, ligará a arte e seus processos à vida, e por isso será utilizado como um terceiro “ponto indivisível”.

“Espiritualidades da Matéria” e “Zonas Membranas” retoma a discussão sobre os limites da técnica, junto à temática relacionada à vida, morte e corpo. Materiais orgânicos e inorgânicos, moldes a partir de órgãos de animais ou a pele seca destes, agrupados de forma “expressionista” estão entre os materiais utilizados. Helena mantém o vínculo com a gravura, quando utiliza órgãos e os reproduz em outros materiais: conserva-se aí o

princípio da necessidade de uma matriz para reprodução de algo, só que ao contrário de uma matriz temos um molde.

Para a série “Espiritualidades da Matéria”, Helena busca “uma aproximação mais densa do conteúdo na utilização de materiais orgânicos, como tripas de bovinos e pele de cavalo, que descasca investigando suas sucessivas camadas e fibras, agrupando-as a imagens litográficas.

Ao comentar a série “Zonas Membranosas”, Helena explica que aprofunda

...a busca de um resultado mais pulsante, utilizando órgãos de animais como forma, propondo reflexões em torno da vida e morte, temporalidade permanência, memória, limites e liberdades. Trabalho questionando o tempo humano, corpóreo, forte, por vezes decaído, levando nosso olhar para um tempo de pele, velado, em expansão, contração.

É muito significativo que Helena selecione, por exemplo, um “coração”, e o recubra com peles, quase reconstituindo um sistema vital. Ao fazer isso, além de retomar aspectos de sua trajetória, nos mostra que está faltando ali à vida impregnada.

Conclusão

É presente em todo o trabalho de Helena, uma intensa discussão da linguagem da gravura. Porém o trabalho da artista também trás reflexos de leituras do cotidiano, da vida e uma constante busca e tentativas de entendê-los em suas variadas amplitudes e possibilidades.

Seu trabalho possui veias expressionistas, talvez românticas, porém não com características simplesmente tomadas de tais, na verdade reconfiguradas. Realiza trabalhos que são verdadeiros “assemblages”, misturando objetos feitos a partir de moldes, com peles e materiais diversos, parece fundir gravura com escultura.

Desta forma, percebemos que a produção de Helena não está desconectada das questões inerentes à arte contemporânea e que ao extrapolar tiragens, matrizes e impressões tradicionais, ao contrário de renegar a gravura, a artista dá novo ânimo a esta linguagem.

Referências.

BENJAMIN, Walter. **Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política**. Lisboa: Relógio d’água Editores, 1992.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea, uma introdução**. São Paulo, 2005, Martins Fontes.

COUCHOT, Edmond. **A tecnologia na arte. Da fotografia à realidade virtual**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2003.

DUARTE, Paulo Sérgio. As técnicas de reprodução e a idéia de progresso em arte. In: Duarte, Luisa. (org.) **Paulo Sergio Duarte, A trilha da trama e outros textos sobre arte**. Rio de Janeiro, Funarte, 2004. p. 200-216.

GREENBERG, Clement. Pintura Modernista In - Cotrim, Cecília e Ferreira, Glória (Orgs.) **Clement Greenberg e o debate crítico**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2001, p. 101-110.

JANSON, Horst Woldemar. **História Geral da Arte, Renascimento e Barroco**. São Paulo. Editora Martins Fontes. 1993.

KANAAN, Helena. **Poros mix Pixels: uma possibilidade de cruzamento entre litografia e infografia**. Porto Alegre UFRGS IA, 1998.

MAYER, Ralph. **Manual do Artista**. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

MILLET, Catherine. **A Arte Contemporânea**. Lisboa, Editora Flamarion 1997.

RESENDE, Ricardo. Os desdobramentos da Gravura Contemporânea - In **Gravura – Arte Brasileira do Século XX**. Itaú Cultural/Cosac&Naify Editora, São Paulo, 2000.

http://www.gravuragaleria.com.br/helena_kanaan/expo.php (acessado em 05/03/2007, as 20h22m)

OS ENTRE-LUGARES DE UM DISCURSO POÉTICO¹

*Laudete Vani Balestrer²
Marilda Oliveira de Oliveira³
UFSM*

Resumo

Este trabalho monográfico foi desenvolvido na linha de pesquisa Arte, Educação e Contemporaneidade e teve como objetivo principal, rememorar e dar visibilidade a vida e obra do artista Silvestre Peciar Basiaco — uruguaio; naturalizado brasileiro, professor aposentado da Universidade Federal de Santa Maria – RS. Atualmente professor da ENBA – Escola Nacional de Belas Artes de Montevideú, Uruguai —. Uma reflexão que cruzou por caminhos da História e da Arte no tempo e espaço de construção do século XX. Um território que marcou a narrativa poética do artista, seus deslocamentos e lugares de pertença. Um discurso que se inscreveu dentro de parâmetros éticos e estéticos que o aproximou das “verdades” instituídas pela sociedade que o gerou, a Era Moderna.

Introdução

Conhecer e reconhecer os caminhos e as pessoas que nos emocionam ou que contribuem para nossa formação enquanto pessoa e profissional dentro da área que escolhemos é, sem dúvida, a melhor justificativa para dissertar sobre um assunto ou temática que venha a configurar-se como pesquisa. Por isso, abrimos este espaço para refletir e visualizar as intenções, motivações e provocações que com tanta intensidade, seriedade e sensibilidade marcaram a vida e obra de Silvestre Peciar Basiaco.

Assim, por acreditar que Peciar teve, e tem um lugar especial na história cultural de Santa Maria – cidade que o acolheu e que ele soube tão bem retratá-la poeticamente por meio de cores e formas; e na Universidade Federal de Santa Maria, junto ao Centro de Artes e Letras, onde atuou como professor e orientador no ateliê de escultura; é que foi possível rememorar e trazer a público as vivências que marcaram sua vida e obra. Um reconhecimento por tudo o que este “mestre da vida” e “escultor de sonhos” nos deixou em todos estes anos dedicados a arte e a educação. Um caminho sem fronteiras,

¹ Pesquisa desenvolvida no Curso de Especialização Arte e Visualidade – Centro de Artes e Letras da UFSM-RS, defendida em Abril de 2006.

² Mestranda em Artes Visuais – PPGART/CAL/UFSM – RS. Especialista em Arte e Visualidade, Bacharel e Licenciada em Desenho e Plástica; CAL/UFSM-RS.

³ Orientadora da pesquisa. Mestre em Antropologia Social e Doutora em História da Arte pela Universidade de Barcelona – UB. Prof^a Adjunta do Centro de Educação da UFSM-RS.

demarcado unicamente pelo desejo de poder estabelecer, por meio da arte, laços de amizade, respeito e conhecimento pelas pessoas e lugares.

Para tanto, como Objetivo Geral, traçamos um roteiro que pudesse desvendar e relacionar as vivências estéticas e éticas do artista Peciar com períodos da História e da Arte do século XX. Um percurso de reconhecimento que sustentasse aos seguintes Objetivos Específicos: Ressaltar a importância do trabalho artístico e educacional de Peciar para a comunidade de Santa Maria; dar visibilidade às obras que se encontram nos espaços públicos, museus e acervos particulares; investigar aspectos culturais que permeiam a História da Arte e a obra do artista e suas implicações nos dias de hoje.

E que respondesse as seguintes Questões: Que ‘lugares símbolos’ podemos pontuar na obra de Peciar? Que ‘entre-lugares’ podemos reconhecer no seu discurso poético? Que significados possuem os ‘textos visuais’ presentes na sua obra? Enfim, quem é Peciar?

Desenvolvimento

Caminhos que a partir dos seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa qualitativa, abordagem dialética, estudo de caso e história de vida, se materializaram em informações para o Referencial Teórico. Uma construção narrativa dividida em três sub-capítulos: Arte e História: diálogos atemporais — apanhado geral da história, da arte e da vida de Peciar, onde as contribuições de Giulio Carlo Argan, Silvio Zamboni, Michael Archer, Icleia Cattani, Maria Amélia Bulhões e do próprio artista, foram fundamentais para a construção do texto.

Um percurso que começa a se corporificar por meio de ações e escolhas feitas por Peciar e que delimitam o tempo e o espaço de sua singular e plural existência, os seus ‘entre lugares do existir’. Resumindo, acontecimentos da história e da arte local e global que marcaram sua vida pessoal e profissional no período compreendido entre as décadas de 50 e 90 do século XX. Fatos estes que envolvem a sua opção profissional pelo campo da Arte e seu compromisso com a liberdade. Um ideal que o levaria a emigrar para o Brasil e aqui estabelecer seu novo lar. Uma história marcada por momentos difíceis, porém memoráveis, e que até hoje repercutem em sua vida.

Assim, para que possamos dar visibilidade a sua história de vida, introduzo o olhar do Outro para que se possa identificar O Lugar do EU — um momento especial em que

as declarações do amigo e colega de profissão Alphonsus⁴ se mesclam com as idéias dos teóricos Homi Bhabha, Stuart Hall, Peter Burke, Alain Touraine e Luis Carlos Fridman na construção do sujeito/indivíduo Peciar; ou seja, a penetração do Sujeito no indivíduo:

Conheci Peciar em 1975 e, apesar de nunca ter sido meu professor, ele representa, com certeza, a bagagem que mais marcou minha formação. De certa maneira ele ‘fugia’ da ditadura militar uruguaia que havia parado a universidade e buscava trabalho e oportunidades de descobrimento em outro país, após a diáspora de seus colegas pelo mundo. Tínhamos em comum, ainda, a origem italiana (ele é filho de imigrantes), elementos do dialeto vêneta e, muitas vezes, comentávamos a estranha situação de, muito tempo depois, ele também ser, ou continuar sendo, (i)migrante.⁵

Neste fragmento de texto, podemos identificar o que Bhabha (2005) chama de ‘processos de identificação’, em que existir é ser chamado à existência em relação a uma alteridade — seu olhar ou *lócus*; e que isso acontece por meio do visível, isto é, na troca de olhares entre o Eu e o Outro, onde o espaço articulado permite ao sujeito uma inversão de papéis. Portanto, para encontrar o Eu no Outro é preciso que o olhar esteja literalmente imbuído do significado do perceber. Uma percepção visível que estaria ligada ao sujeito, em que dar a ver é sempre inquietar o ver, em seu ato, em seu sujeito; portanto, uma operação fendida, inquieta, agitada, aberta onde quase tudo estaria... Sob Nossos Olhos... Fora de Nossa Visão — um espaço em que o diálogo entre as obras e o conhecimento teórico de Ricardo Basbaum, Didi-Huberman e Umberto Eco, somam-se as declarações de Peciar. Um lugar para se conhecer a poética do artista e seus desdobramentos éticos e estéticos no campo da arte.

Então, por meio da obra “Ditadura Uruguaia” (1980) — escultura em madeira que mescla a imagem da morte com uma figura feminina e um verso de uma canção popular do Uruguai (que hoje pertence ao Museu de Arte de Santa Maria – RS, Brasil) — passamos a identificar e conhecer um pouco mais Peciar. Afinal, “tudo que dizemos tem um ‘antes’ e um ‘depois’ — uma ‘margem’ na qual outras pessoas podem escrever” (HALL 2003, p. 41).

A história da obra Ditadura Uruguaia se configura em um momento importante da vida de Peciar:

⁴ Professor da Universidade Federal de Santa Maria e amigo de Peciar.

⁵ Fragmento de texto da entrevista concedida à autora desta pesquisa por Alphonsus Benetti, em Agosto de 2005.

“quando historicamente o mundo da política ficou complicado demais, ou seja, temos a ditadura perturbando tudo, também a arte se perturba. Tinha em mente o poema ‘morte, tu me cuidas, porque sem mim, tu morres’. Ditadura igual a morte... (Carrasco, sem mim, tu desapareces; sem vítima, tu não existes. Então, me cuida!). Então, comecei a ‘Ditadura Uruguia’. Entalhando um tronco de madeira, me propus a fazer um ‘busto’ de mulher (‘mulher’ e ‘ditadura’ são femininos). Uma mulher sedutora: a mão nos cabelos; girando a cabeça; os seios nus. Uma figura ‘normal’. Até aqui, nada falava de política. No peito, acima dos seios, o poema escrito como uma tatuagem na pele, escrito para não apagar... Queria dizer esse poema à ditadura; fazer uma acusação para não ser esquecida...Quase uma ameaça...Dizer que ela, a ditadura, é forte e brutal, porém não é imortal... Depois do poema, o braço cortado que fala de mutilação, de tortura, de dor... Depois do braço, o rosto que se faz caveira: ditadura é morte... Porém, era uma caveira, uma sentença de morte, ainda viva, em que nas órbitas, ainda paira um olhar... morte no meio da vitalidade da pele ao redor...”⁶.

Aqui é possível fazer um paralelo entre o discurso que a obra carrega e o momento de sua criação. Isto é, as motivações que levaram o artista a trabalhar tal temática e os recursos utilizados para sua materialização. É impossível separar obra e artista, uma vez que ele, Peciar, sofreu todos os conflitos de viver e fugir de uma ditadura. É visível sua cumplicidade com a obra. Ela respira e transpira um mundo de angústia e sofrimento. Um mundo que busca, no verso de uma canção (*muerte: cúidame, porque sin mí tú te mueres*), alento para subverter a saudade e a distância de um tempo e lugar singular: a pátria, a casa, a família, as pessoas e o sentimento de pertencer a um tempo e uma história. Um jogo de cheios e vazios, onde a personagem da cena, neste caso “ditadura”, se impõe como mensageira de um discurso. Um grito de sátira ao poder, quase que um blefe juvenil, anárquico e contestador, tão próprio de uma mente livre, tão próximo dos movimentos artísticos do século XX.

Assim, o artista se apresenta como detentor das suas próprias sensações e verdades a respeito do que o emociona e provoca. Um universo particular que poeticamente se traduz em formas e cores organizadas em parâmetros indiscutivelmente modernos, pois suas influências foram forjadas pelos grandes mestres do século XX, dentre eles, Picasso e Duchamp. E, como eles, o artista brinca com seu objeto de desejo, neste caso, o conceito de “ditadura” e sua personificação. Subverte a morte a uma condição de refém da liberdade, pois a coloca apenas como um disfarce para falar de vida.

Conclusão

Portanto, para finalizar, quero falar da emoção que sinto toda vez que me deparo com as imagens e as colocações do artista com relação ao seu processo poético, com

⁶ Fragmento de texto escrito por Peciar e enviado à autora desta pesquisa em Julho de 2005.

relação as suas angústias e medos. Uma proximidade fendida que extrapola a aparência do olhar e se transforma em uma rede de conhecimento, em um aprendizado marcante, em uma história rica de recordações.

Mais, dizer do privilégio de poder ter estado na presença de obras e histórias que, dentre tantas outras, foram selecionadas com o objetivo único de sinalizar os “Lugares Símbolos” que perfazem a trajetória do artista, ou seja, as tendências e influências da Arte Moderna – Paris e Itália; e Pós-moderna – (EUA, Brasil e Uruguai), contidas nas narrativas estéticas de seu processo de criação. Além disso, pontuar os “Entre Lugares” de seu discurso poético, ou seja, as preocupações sociais e éticas do artista que se inscrevem nos âmbitos do público e do privado, do global e do local, onde fatos históricos se materializam em textos visuais carregados de significados. Obras e histórias que vão ficar para sempre retidas no profundo e significativo espaço do ser-poder, do ser-saber e do ser-si deste Eu.

Enfim, que estas considerações não serão finais, já que, no meu entender, muito do “ver”, do “olhar” e do “perceber”, ainda estão por se construir com relação a vida e obra de Peciar.

Referências:

ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BASBAUM, Ricardo. **Migração das Palavras para a Imagem**. Artigo Revista Gávea 13: PUC/RJ, 1995.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. 3ª reimpressão, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 1998.

FRIDMAN, Luis Carlos. **Vertigens pós-modernas: configurações institucionais contemporâneas**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da Modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FOTOGRAFIA DIGITAL: A “MEMÓRIA POR UM FIO”

Marcele Casagrande Brunel

Virgínia Maria Yunes

UDESC

Resumo

O presente trabalho consiste em uma análise dos hábitos relacionados à fotografia, especialmente a fotografia digital, com relação ao público jovem, que não a utiliza de forma profissional. A evolução histórica e técnica da fotografia digital, unida as suas especificidades e as mudanças nos meios de comunicação, incluindo a evolução da internet e do “mundo digital”, fizeram com que esta forma digital de gravação de imagem por meio da captura da luz se popularizasse e se difundisse, causando inúmeras mudanças no campo da utilização, compartilhamento e interesse pela fotografia, além de influenciar nos valores da imagem.

Introdução

Quando pensamos no meio de comunicação mais atual, inovador e utilizado hoje em dia, citamos a internet, que nesta última década tornou-se o grande eixo de muitas mudanças comportamentais, conceituais e técnicas, exigindo de várias áreas uma adaptação e uma modernização. Estas mudanças também atingiram o mundo da imagem com relação ao seu conceito, estrutura, utilização e consumo, criando a necessidade de formas de obtenções de imagens rápidas com características que facilitem a utilização das mesmas nos novos meios digitais.

A fotografia digital vem se desenvolvendo num ritmo acelerado, bem como seu acesso e utilização. Na internet observa-se o surgimento de novos ambientes, softwares e ferramentas que facilitam a utilização e exposição destas imagens.

É notório o aumento significativo no volume de imagens expostas na internet e o público adolescente e jovem parece possuir uma parcela considerável nesse volume, apresentando-se como grandes adeptos. Neste sentido surge a questão que permeia esta pesquisa: Como, quando e para que são utilizadas as fotografias digitais por este público jovem? Estes e outros questionamentos serão discutidos no decorrer deste trabalho, buscando entender estas mudanças ocorridas no mundo fotográfico.

Mundo digital

Os estudos que transformaram um instrumento científico em ferramenta do cotidiano da sociedade em geral, deram condições, não só para que fosse desenvolvida a fotografia digital utilizando mecanismos eletrônicos, mas, proporcionaram a diminuição dos custos e a simplificação do processo de criação das imagens eletrônicas, que automaticamente deram oportunidade para o aumento do consumo da fotografia digital (Ang, 2001, p.11).

O crescimento da utilização da fotografia digital, assim como outras técnicas digitais como vídeo e som, e essa popularização trazem consigo uma mudança de comportamento e de valores, além de uma transformação na própria maneira do ser humano se ver no mundo.

As facilidades e vantagens oferecidas pelas câmeras fotográficas digitais são tão atraentes que hoje, em nível mundial, já se vende mais câmeras digitais do que as que usam filme tradicional. (Ramalho, 2004, p.2)

A ciência em resposta a tendência da sociedade em exigir resultados cada vez mais rápidos e práticos, despertou para o desenvolvimento da fotografia digital, interesse que “provém da sua versatilidade e da necessidade de transmitir imagens eletronicamente” (ANG, 2001, p.11). Desenvolvimentos técnicos e tecnológicos criaram o rádio, o telefone, a televisão (TV), o DVD, o computador, a internet, que acabaram interferindo na maneira do ser humano se comunicar e transmitir informações, saciando e aumentando, ainda mais esta necessidade.

A evolução dos computadores e das câmeras fotográficas digitais, deram início a propagação do “espaço virtual”. Este espaço transformou-se no chamado “mundo digital”, “universo dos equipamentos que utilizam a linguagem digital para captação, armazenamento, processamento e transmissão de informações.” (KUI apud CESAR e PIOVAN, 2004, p.156).

Observando a história da fotografia é possível perceber que as câmeras ficaram cada vez menores, mais automáticas, mais simples e mais baratas, o que transformou praticamente todas as pessoas em potenciais fotógrafas. (AGUIAR, 2006, p.2)

Sawyer e Pronk (1997, p.2) definem que a popularização da fotografia digital aconteceu principalmente com a chegada do correio eletrônico e da internet, que combinados com os avanços tecnológicos e diminuição dos preços, transformaram as câmeras digitais “na categoria mais quente de produtos eletrônicos de consumo”.

A fotografia digital no mundo digital

Num mundo onde a forma mais utilizada de comunicação e relacionamento é a internet, tudo passou a se direcionar rapidamente para participar desta nova realidade. As novas gerações são os que mais utilizam estas redes sociais, sistemas de mensagens instantâneas, *blogs* e *flogs*, entre outros que servem para conversação simultânea, fórum de discussão, diários e álbuns virtuais.

Esta realidade virtual permite que o usuário construa seu próprio espaço mostrando sua identidade através de fotografias que o auto-retratam ou ilustre seus gostos. Criando uma necessidade em adquirir sua própria máquina pois através dela poderão obter uma quantidade ilimitada de imagens com diversas especificidades a baixo custo, possibilitando ainda corrigi-las utilizando ferramentas acessíveis e não tão complexas. Tudo isto favorece a necessidade criativa e ideológica de fazer e compartilhar fotos nesta classe de consumidores que se encontra e fixa na sociedade em busca da uma identidade, uma vez que como cita Ramalho (2004, p.163): “[...] compartilhar fotos com outras pessoas sempre foi um dos objetivos dos fotógrafos, amadores ou profissionais”.

De acordo com Ramalho (2004, p.164), estes ambientes virtuais possibilitam a navegação de qualquer pessoa sem restrições, conforme Sanz (2005, p.2), a privacidade e a preservação da intimidade, diminuíram ou mudaram de foco na nova realidade, já que as fotografias podem ser visualizadas por qualquer pessoa e esta pode até adquiri-las sem restrições.

A fotografia, antes vista como conservação da memória, tem seus princípios alterados. A grande quantidade de fotografias feitas com as câmeras digitais estão sendo consumidas e eliminadas, dando espaço a outras num intervalo muito curto de tempo. Há uma preocupação de renovação e o mais importante hoje não parece mais ser a qualidade do momento, mas sim a quantidade de imagens que pode se captar de um instante. Não existe mais um conceito de momento ideal para uma fotografia, qualquer instante, objeto, elemento, luz, foco, cor, tudo é feito, fotografado, exposto e excluído para dar lugar a outros. “Na verdade, com uma câmera digital você provavelmente irá se descobrir tirando muito mais fotos do que jamais tiraria com uma câmera tradicional.” (SAWYER e PRONK, 1997, p.62).

Hoje o público jovem utiliza a fotografia para se recriar, e expor a sua imagem muitas vezes contendo informações pessoais, expondo-se num meio que está longe de ser privado. Como cita Sanz (2005): “nesses espaços virtuais, pessoas “comuns” exibem

imagens de sua vida particular e tornam possível que qualquer pessoa, estranha ou não, seja hábil a “enviar” seus comentários sobre o conteúdo veiculado”(p.2).

Opinião jovem

A pesquisa aqui trazida foi realizada entre jovens com faixa etária de 18 a 20 anos, estudantes do Ensino Médio e Superior numa cidade ao extremo sul catarinense. Foi possível perceber, que a utilização e influência das tecnologias digitais, estão bem presentes neste público, influenciando a forma de obtenção, utilização e compartilhamento das imagens, e até mesmo na motivação para adquiri-las.

O acesso ao computador e a internet foi apresentado por 93% dos entrevistados. A pesquisa apontou que 58% dos jovens possuem 58% possuem máquinas fotográficas digitais, enquanto 45% possuem câmeras analógicas.

Foi questionado sobre a preferência entre a maquina digital ou analógica e os dados mostraram que 90% dos entrevistados, revelou preferir a fotografia digital devido a praticidade, fácil manipulação do equipamento fotográfico, possibilidade de correção e escolha das imagens antes de revelar e pelas opções que a câmera possui em criar diferentes efeitos. O motivo que ganhou maior destaque foi a possibilidade de visualização da fotografia no momento do ato, na própria máquina, sem precisar esperar revelar.

A fotografia sempre despertou um fascínio nas pessoas, seja como apreciadoras ou fotografas, e é neste segundo contexto procuramos conhecer quais os motivos que levam os jovens a fotografar. A maioria dos entrevistados representando 80% afirmou fotografar visando conservação da memória, outros 67% para compartilhar com amigos e familiares, uma minoria pelo prazer de fotografar e para trabalhos escolares.

O registro das imagens que anos atrás acontecia principalmente em situações especiais hoje se faz presente em praticamente todo e qualquer momento, como afirma AGUIAR (2006, p. 1), “desde o mais solene evento até o mais banal instante, tudo passa a ser fotografável, tudo é passível de registro”, nesta pesquisa demonstrou que situações especiais, como viagens e festas, somaram o maior percentual (média 85%) seguidos do dia-a-dia (80%).

Sawyer e Pronk (1997, p.62) citam que “com uma câmera digital você provavelmente irá se descobrir tirando muito mais fotos do que jamais tiraria com uma câmera tradicional”. Provavelmente isto se deva ao baixo custo que este meio oferece que se por um lado torna-se uma vantagem por outro lado é uma desvantagem se pensar-mos que o ato de fotografar educa nosso olhar. Os motivos preferidos de serem fotografados por todos os

entrevistados foram unânimes, entre eles em ordem decrescente: amigos (83%), familiares (80%), auto-retratos (76%), momentos especiais (75%), paisagens (62%) e objetos (20%).

Chama-nos a atenção o percentual alto (77%) dos jovens que demonstraram interesse em se auto-fotografar, o que é possível principalmente com a câmera digital, pois possibilita visualizar a cena no visor da máquina e refazer a foto caso ela não fique bem enquadrada. O auto-retrato é novo na realidade fotográfica e pode estar ligado à necessidade de encontrar sua própria identidade ou criar uma. Segundo Canton (2005), faz parte do espírito dos tempos atuais, a preocupação com questões relacionadas à identidade, como o corpo, afeto e memória, visualizados na própria Arte Contemporânea que vem refletindo isto. Buscando se adaptar as mudanças constantes da sociedade, os jovens se expõem, se recriam e se auto-identificam por meio das fotografias, alterando a maneira de construir a sua própria imagem. Sanz (2005, p.2) afirma que:

Trata-se de um significativo deslocamento na maneira de construir “as imagens de nós mesmos”, no âmbito individual e privado, nossas personalidades deixam de ser tão calcadas numa identidade estável e “interior” e passam a ser expressas e constituídas na exterioridade visível da imagem corporal.

Antigamente as fotografias eram guardadas em álbuns fotográficos ou porta-retratos. Nesta nova era digital, novos espaços surgiram para este fim, como na internet, onde existem espaços para exposição e armazenamento destas fotografias. Quanto ao meio de armazenamentos das imagens fotográficas, os entrevistados afirmaram utilizar os MSN e orkut (65%), porta-retratos (60%), álbuns tradicionais (59%), fotolog (55%), álbuns virtuais (29%) e uma pequena percentagem em canais de bate-papo (16%).

Concluimos assim que existe um interesse crescente pela fotografia em geral, encontramos este hábito em 75% dos jovens, independente de sexo e grau de escolaridade, que afirmam ter aumentado seu interesse pela fotografia com o avanço da era digital.

Considerações finais

As revoluções técnicas levaram a fotografia a um melhoramento do processo e de seus resultados, em busca de praticidade, precisão e eficácia. Dessas mudanças surgiu a fotografia digital, e por elas, alterações na área da comunicação e informação se difundiram e se popularizaram, passando a influenciar as mudanças nestas e em outras áreas.

A fotografia digital vem sendo, além de uma revolução técnica, uma das motivadoras de inúmeras mudanças na forma de ver a imagem e a fotografia. Ela faz parte da renovação dos conceitos de comunicação provocados pela expansão da internet e do “mundo digital”, onde as imagens digitais ganham ênfase.

A evolução e popularização da fotografia digital entre a classe de consumidores estão ligadas à facilidade e rapidez de produção e transmissão das fotografias, à quantidade ilimitada de imagens possíveis de serem obtidas com baixo custo, à possibilidade de visualizá-las na hora, refazê-las e transferi-las para o computador. Todos estes fatores tornaram a fotografia digital cada vez mais participante da contemporaneidade.

Preocupa-nos que com todas estas mudanças, inclusive no que se refere aos interesses pela fotografia, uma crise do registro da memória fotográfica pode estar surgindo, uma vez que, a maioria utiliza as novas formas de compartilhamento virtual, via um fio condutor. Seria então possível afirmar que a memória está “por um fio”?

Referências

AGUIAR, Kátia Fonseca. *Fotografia digital: hibridações e fronteiras*. Biblioteca on-line de ciências de comunicação. São Paulo, 2006. Seção Fotografia. Disponível em: <www.bocc.ubi.pt/pag/aguiar-katia-fotografia-digital.pdf>. Acesso em: 28 set. 2006.

ANG, Tom. *La fotografia digital*. Tradução: SEIJIDO, Gloria Méndez. Blume: Barcelona, 2003. il. p.160.

ARANTES, Priscila. *Arte e mídia: perspectiva da estética digital*. SENAC: São Paulo, 2005, p.34.

BEARZI, Diana; GAYESKI, Rosane. *Caixas de Memórias. Arte na Escola*. São Paulo, 2002. Seção: Sala de Aula/Relatos de Experiências. Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/sala_relatos_artigo.php?id=17> Acesso em: 16 nov. 2006.

CANTON, Kátia. *A pulsação do nosso tempo*. *Onda Jovem*. São Paulo, nov. 2005. Seção: Texto de trabalho. Disponível em: <http://ondajovem.terra.com.br/plano_de_aula.asp?ID_Materia=307> Acesso em: 16 nov. 2006.

CESAR, Newton; PIOVAN, Marco. *Making of: revelações sobre o dia-a-dia da fotografia*. Futura: SP, 2004. il. p.356.

DUBOIS, Philippe. *O ato fotográfico e outros ensaios*. Tradução: APPENZELLER, Marina. Papyrus: SP, 2003. 7 ed. il. p.362.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta: Ensaio para uma futura filosofia da fotografia*. Relume dumará: RJ, 2002. p.82.

LOVELL, Ronald P.; ZWAHLEN, Ferd C.; FOLTS, James A. *Manual completo de fotografia*. Tradução: HERCE, Alfredo Cruz. Celeste Ediciones: Madrid, 1998. 4 ed. il. p.398.

MONLEÓN, Malu. *Espacios híbridos entre escultura y fotografía*. *Cultura Visual*, Salvador, v.1, n.5, p.16-25, 07/2006.

RAMALHO, José Antônio. *Fotografia digital*. Elsevier: RJ, 2004. il. p.195.

SANZ, Cláudia Linhares. *Passageiros do tempo e a experiência fotográfica: do álbum de família ao blog digital*. Studium. São Paulo, dez. 2005. Disponível em: <www.studium.iar.unicamp.br/22/04.html>. Acesso em: 16 nov. 2006.

ENSINO SUPERIOR NO RS: ENFRENTANDO AS TECNOLOGIAS QUE RODEIAM O FAZER MUSICAL

Daniel Hunger
Graduado em Música
UFRGS/FUNDATE

RESUMO

O presente texto trata de uma pesquisa em âmbito acadêmico sobre as abordagens do ensino de tecnologias aplicadas à música nas universidades de música do Rio Grande do Sul, através de entrevistas com alunos formandos ou recém formados e análise de currículo das instituições. O texto aborda ainda a metodologia utilizada na pesquisa, através da elaboração de questionários aplicados aos alunos dos diferentes cursos de graduação em música. Finalmente, há uma análise das entrevistas e dos currículos dos cursos, levantamento de considerações, propostas metodológicas e mudanças de paradigma.

Palavras-chave: música e tecnologia, ensino superior, entrevistas.

DAS CAIXAS DE MÚSICA AOS GRAVADORES DIGITAIS

O século XVIII, também chamado século da luz, foi marcado pelo desenvolvimento da mecânica. Dentre tantas invenções, surgiram os automatofones: máquinas que, através de dispositivos mecânicos, eram capazes de imitar gestos e movimentos de corpos animados, como seres humanos e animais. Estas máquinas surgiram em consequência da arte da relojoaria e, além de movimentos, emitiam sons através de cilindros com hastes metálicas percutidas pelo seu movimento. (GROVE, 1994, p.458).

Mais tarde, em 1897, seria desenvolvida a *pianola*, projeto patenteado pelo engenheiro americano Edwin S. Votey: um piano com dispositivo mecânico de alavancas, capaz de reproduzir músicas gravadas num cilindro de papel.

Com exceção dos automatofones (caixas de música), a produção sonora até então era acústica e viabilizada por instrumentos de sopro, corda, percussão ou por vozes, podendo ser apreciadas apenas ao vivo, em salas de concerto e registradas somente em partituras. Entretanto, ainda no final do século XIX, surgiria uma invenção realmente importante que transformaria o cenário musical para sempre: O fonógrafo, de Thomas Alva Edison, que descobrira um meio de registrar o som em folha de estanho através de uma agulha.

Mas as “evoluções” não pararam por aí. Vieram os gravadores magnéticos (rolos) e posteriormente, os sistemas digitais, que vêm acelerando ininterruptamente as possibilidades de produção musical.

Movido pelo anseio de que as inúmeras possibilidades estivessem ainda sendo ignoradas no âmbito acadêmico, resolvi pesquisar sobre.

Metodologia:

Iniciei uma revisão bibliográfica e histórica sobre os recursos tecnológicos surgidos desde o final do século XIX até os dias atuais, buscando relacioná-los com os avanços na área de gravação, escrita musical de partituras e performance ao vivo. Para isso, procurei inicialmente bibliografias dentro da academia e encontrei poucos autores que tratassem do assunto. Quando isso acontecia, em geral os textos eram relacionados aos primórdios dos sistemas de gravação e ao impacto midiático e social das descobertas tecnológicas ou ainda, à música eletrônica acadêmica¹. Não encontrei nenhuma bibliografia que tratasse da evolução tecnológica relacionada ao fazer musical na universidade. Percebi então uma lacuna na área e a necessidade de buscar informações em outros meios de pesquisa. Optei pela Internet, através das palavras-chave “música e tecnologia”. A partir daí encontrei *sites*, revistas especializadas e alguns artigos de professores universitários da UNICAMP, PUC de São Paulo e UFMG. Através de indicações *on line*, adquiri também livros de edições muito recentes, falando sobre termos técnicos em áudio, sistemas de gravação, microfones, etc. Descobri também cursos de formação em tecnologia associada à música no centro do país e no estado. Aqui no sul, entretanto, encontrei somente centros de formação técnica voltados para operadores de áudio, sem enfoque na formação musical paralela às possibilidades tecnológicas.

Foi também através da Internet que fiz um levantamento sobre os currículos de seis cursos de música no estado²:

- Universidade Federal do Rio Grande do Sul - **UFRGS** (1941) - Licenciatura e Bacharelado – Porto Alegre

¹ Estou utilizando a expressão “música eletrônica acadêmica” para diferenciar as obras de autores como Stockhausen, por exemplo, da música eletrônica utilizada hoje em festas *rave* e criada, em sua maioria, por DJs.

² Há ainda o Curso de Bacharelado em Música com Habilitação em Musicoterapia do Instituto Superior de Música de São Leopoldo (ISM), criado em 2003. Por tratar-se de um curso *de musicoterapia*, com enfoque, portanto, na área clínica, não o utilizei em minhas análises.

- Universidade Federal de Santa Maria - **UFSM** (1961) – Licenciatura e Bacharelado - Santa Maria
- Universidade Federal de Pelotas - **UFPeI** (1970) – Licenciatura e Bacharelado – Pelotas
- Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - **UERGS** (2002) - Licenciatura – Montenegro
- Instituto Porto Alegre - **IPA** (2005, tecnológico) – Licenciatura - Porto Alegre
- Universidade de Passo Fundo – **UPF** (1967) – Licenciatura e Bacharelado – Passo Fundo.

Com os materiais de pesquisa em mãos, optei pela criação de um questionário aberto baseado em leituras sobre o assunto, que explana estratégias de pesquisa através de estudos de caso. Segundo Yin,

o segundo princípio que deve ser respeitado durante a coleta de dados tem a ver com a maneira de organizar e documentar os dados coletados para os estudos de caso. Aqui, os estudos de caso têm muito a copiar das práticas utilizadas em outras estratégias de pesquisa [...], cuja documentação consiste em duas coletas separadas: os dados ou a base comprobatória e o relatório do pesquisador, sob a forma de artigo, relatório ou livro (YIN, 2005, p. 129).

Adotando essa estratégia, passei a organizar todos os dados em tabelas, tanto dos currículos quanto das informações dos questionários respondidos.

Busquei opinião de, pelo menos dois alunos formandos ou recém-formados das instituições acima listadas sobre seus cursos de formação.

Enviei o questionário por e-mail para os entrevistados. Optei por esse recurso de comunicação devido à rapidez do processo e pela necessidade de entrevistar pessoas em diferentes pontos do estado. Dessa forma, o formato de pesquisa facilitou a manipulação dos dados. Além dos questionários, realizei algumas entrevistas por telefone, gravando o diálogo no computador. A construção das perguntas foi estruturada visando diagnosticar curiosidades específicas em relação aos cursos universitários. Justificarei cada uma a seguir:

- 1- *Nome*
- 2- *Idade*
- 3- *Curso (bacharelado ou licenciatura)*
- 4- *Instituição*
- 5- *Situação: (formado, formando).*
- 6- *Que tipo de atividades musicais você realiza na universidade e fora dela?*

O objetivo era detectar o contexto musical do entrevistado, independente da sua relação com música e tecnologias.

7- Tens algum contato com algum software de gravação, notação, etc? Aprendeu na universidade ou fora dela?

Essa pergunta está diretamente relacionada com meu foco na pesquisa. Abrindo espaço para o entrevistado expor suas experiências ou carências no contato com as possibilidades tecnológicas no fazer musical.

8- Tens algum conhecimento sobre acústica de salas e/ou instrumentos? Aprendeu na universidade ou fora dela?

Sobre o ponto de vista tecnológico, procurei questionar o entrevistado sobre seus conhecimentos acerca da física acústica e o funcionamento do seu instrumento.

9- Que tipo de equipamentos ou recursos utiliza num palco, numa apresentação musical? Você instala e opera?

Além dos recursos de notação em computador e gravação em estúdios, procurei questionar a postura do entrevistado no palco, de acordo com suas necessidades durante sua performance.

10- Durante sua graduação, existiu alguma disciplina que tenha lhe propiciado experiências e suprido alguma carência sobre os assuntos acima questionados?

Espaço para diálogo entre formação e necessidades.

11- Como vê o papel da sua Instituição diante da evolução tecnológica? Poderia apontar qualidades e carências no curso?

Aqui busquei reflexões mais específicas sobre as disciplinas cursadas e a estrutura curricular do curso do entrevistado. Um espaço de opinião sobre a qualidade do ensino de sua instituição.

12- Sugere alguma literatura sobre o assunto?

No intuito de enriquecer minhas fontes de pesquisa.

ANALISANDO DADOS:

Na medida em que fui recebendo os questionários respondidos, passei a analisá-los e a organizar as respostas por categorias.

A grande maioria dos entrevistados realiza regularmente atividades musicais dentro e fora da universidade, principalmente apresentações públicas e práticas docentes. Quando questionados sobre seus contatos com softwares de gravação e notação musical

e onde aprenderam a usá-los, todos responderam que, ou sabiam quase nada ou, quando sabiam, aprenderam fora da universidade ou ainda fora da grade curricular, em disciplinas optativas.

De todas as universidades do estado pesquisadas, UFSM e UPF foram as únicas onde conteúdos a respeito de acústica foram abordados no currículo. A UFSM oferece uma cadeira de acústica no primeiro semestre do curso desde 2004. Já a UPF a oferece no 4º. e 5º. Semestres.

Outro relato bastante freqüente entre os entrevistados, foi a carência de abordagem sobre recursos tecnológicos para uso no palco:

O curso poderia contemplar a parte de sonorização de palco, e um mínimo de conhecimento sobre operação de equipamentos (Jack, estudante da UERGS, questionário respondido em 02/12/06).

Há uma disciplina de “Música e Tecnologia”, que abrange poucos conteúdos. Poderiam dar mais valor e enfoque para o palco (Guile, estudante da UFPEL, questionário respondido em 17/11/06).

[...] Mas o teclado que é o instrumento que utilizo, em geral, consigo instalar. Mas não sei como proceder com outros equipamentos [...] (Cláudia, formada pela UFRGS, questionário respondido em 16/11/06).

Nos Concertos Zaffari, como é um ambiente muito grande, eles usavam microfone [...] mas eu só sentava lá e tocava pra eles verem (Bianca, estudante da UFSM, questionário respondido em 02/12/06).

Após análise dos currículos e entrevistas, foi possível montar um quadro que resume a atual situação dos cursos de graduação hoje no estado frente às possibilidades tecnológicas:

INSTIT.	TIPO DE CURSO	DISCIPLINAS	TIPO	Sem.	CONTEUDO
UFRGS	BACHARELADO Em COMPOSIÇÃO	Música e Tecnologia	OBRIGATORIA	4º.	Pro-tools Finale, Nuendo
		Música Eletroacústica	OBRIGATORIA	5º.	Utilização de síntese analógica e digital.
		Computação Musical	OBRIGATORIA	6º.	Pro-tools, e Nuendo
UFRGS	LICENCIATURA	Tecnologias aplicadas à Educação Musical	OBRIGATORIA	3º.	...
		Música e Tecnologia	OPTATIVA	-	Pro-tools Finale, Nuendo
UFRGS	BACHARELADO EM INSTRUMENTOS	Música e Tecnologia	OPTATIVA	-	Pro-tools Finale, Nuendo
UFSM	BACHARELADO LICENCIATURA	Acústica musical	OBRIGATORIA	1º.	Funcionamento do aparelho fonador, produção de ondas sonoras em tubos, hastes e cordas.
		Notação Musical	ELETIVA	-	Somente Software de notação Encore e Finale
UFPEL	BACHARELADO LICENCIATURA	Música e tecnologia	OPTATIVA	-	Somente softwares de notação Encore e Finale
UERGS	LICENCIATURA	Música e Tecnologia	OBRIGATORIA	7º.	Softwares Cubase, Finale e Sound Forge.
IPA	LICENCIATURA	Novas tecnologias na música	OBRIGATORIA	4º.	Softwares Cubase e Finale
UPF	BACHARELADO LICENCIATURA	Acústica aplicada à Música I e II	OBRIGATORIA / ELETIVA	4º. 5º.	Funcionamento do aparelho fonador, produção de ondas sonoras em tubos, hastes e cordas.
		Síntese e Manipulação Sonora	ELETIVA	8º.	Conceitos e práticas de síntese sonora

CONSIDERAÇÕES

As universidades mais antigas no estado estão em processo de reformulação curricular. Segundo relatos dos entrevistados, a graduação em música da UFRGS, que funciona desde 1961, passou, no ano de 2004, por uma mudança de currículos que incluiu disciplinas antes oferecidas como extensão, no currículo oficial, tal como a cadeira de notação musical. Assim como a UFRGS, a UFSM também redefiniu seu currículo, transferindo a cadeira de acústica do sétimo para o primeiro semestre. A UFPel e UPF também passaram por reformas. Isso demonstra um dinamismo do sistema de ensino superior em música no estado diante das exigências do Ministério de Educação e Cultura-MEC e uma preocupação por melhorias na formação acadêmica. Já os cursos mais ‘jovens’ como o da UERGS e IPA demonstram uma maior flexibilidade curricular pois nasceram em “tempos modernos” e puderam levar em conta questões atuais para elaboração de sua grade curricular. Em contrapartida, muitas carências foram apontadas e diagnosticadas em todos os cursos. Tais como:

- falta de recursos financeiros nas instituições para aquisição de equipamentos de estúdio e palco;
- carência de profissionais com formação para atuarem como professores nas disciplinas específicas de música e tecnologia;
- indiferença por parte dos professores e coordenadores de curso frente à necessidade de domínio das tecnologias aplicadas à música;

A despeito de tudo isso, se depender da maioria dos nossos cursos superiores em música, um aluno pode se formar após 4 ou 6 anos de faculdade sem nunca ter tido uma única aula sobre como se comportar com seu instrumento dentro de um estúdio de gravação, sobre como compor uma trilha musical para um filme, sobre o papel do som em um ambiente multimídia, ou sobre como usar o computador para escrever uma partitura. Esses **não** são procedimentos que se utilizam de meios radicalmente novos de tecnologia, ou que se empregados apenas em manifestações mais experimentais da vanguarda. Esses são procedimentos que fazem parte do dia a dia do músico profissional de qualquer esfera. Mesmo um instrumentista tocando num grupo de música antiga com instrumentos de época, cedo ou tarde se verá envolvido em uma gravação para um programa de rádio ou de um CD, por exemplo, e fatalmente irá se ressentir de nunca ter aprendido a utilizar um microfone (IAZZETTA, 1997, p.3).

Faz dez anos que esse texto foi escrito. Infelizmente, não parece. Mas somos todos corajosos, por enfrentar as tecnologias que nos rodeiam, que nos tonteiam e que nos norteiam na produção musical.

DAS UTOPIAS

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos se não fora
A mágica presença das estrelas!*

Mario Quintana - Espelho Mágico

REFERÊNCIAS

- ALVES, Luciano. **Fazendo Música no Computador**. São Paulo: Ed. Campus / Elsevier, 2005.
- CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FARIA, Arthur de. **Um século de Música**. Porto Alegre: CEEE, 2001.
- GROVE, **Dicionário de Música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1994.
- IAZZETTA, Fernando. O Fonógrafo, o Computador e a Música na Universidade Brasileira. **Anais da ANPPOM**. Goiânia: 1997.
- MENEZES, Flo. **Música Eletroacústica: Histórias e Estéticas**. São Paulo: Edusp, 1996.
- RATTON, Miguel – **Dicionário de áudio e tecnologia musical**. Rio de Janeiro: Música & Tecnologia. 2004.
- SHAFER, R.Murray. **A Afinação do Mundo**. São Paulo: Unesp, 1997.
- TINHORÃO, José Ramos. **Música Popular – do Gramofone ao Rádio e TV**. São Paulo: Editora Ática, 1981.
- YIN, Robert K. **Estudos de caso – planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman. 2005.

O ENTRECruzAMENTO ENTRE O VERBAL E O VISUAL NA OBRA DE ANSELM KIEFER

*Mari Lucie da Silva Loreto
Roberto Heiden*

Resumo: Este estudo é o resultado de algumas reflexões sobre a obra de Anselm Kiefer, mais precisamente, uma tentativa de investigar as ambigüidades e os entrecruzamentos entre o visual e o verbal, presentes em sua poética. A estratégia adotada para abordar o tema proposto é a realização de leitura de obras selecionadas que explicitam as múltiplas referências ao mito e os elementos híbridos e de transgressão empregados pelo artista.

Palavras-chave: Anselm Kiefer, Hibridismo, Mito, Arte contemporânea.

O artista alemão Anselm Kiefer expõe com frequência em galerias e museus de todo o mundo. Muitas interrogações pairam quando observamos seus trabalhos. As obras de Kiefer transgridem fronteiras, imagens de forte valor simbólico são tratadas com uma sutil ironia e uma ambigüidade de múltiplas referências. Porém, é importante questionar o fato de Kiefer trabalhar com ícones tão controversos.

Sua obra se desenvolve num processo de sedimentação, de entrecruzamento e de re-elaboração de temas, motivos, de configuração que circulam e se superpõe nos suportes os mais diversos. O artista manipula uma iconografia variada, da história e cultura alemã, a Kabala, alquimia e mitologia. Uma prática que apresenta uma dimensão labiríntica, como salienta Daniel Arrase (2001), mas coerente em sua produção.

O mito é um tema recorrente em seus trabalhos, uma espécie de fio condutor do trânsito entre o visual-verbal. Imersa nas explorações das imagens míticas, sua poética é repleta de ambigüidades. O mito, ao contrário da história, não tem presente, passado ou futuro, e parece transcender esta. Nesse sentido, o tempo adquire uma outra dimensão nas obras de Kiefer. Trata-se de um tempo descontínuo, porém, imenso e quase eterno. É o procedimento usado pelo artista para presentificar o passado e destruí-lo.

Tendo como ponto de partida o estudo de obras específicas, e como temática a visualidade nas obras de Anselm Kiefer pretende-se compreender determinadas relações interdisciplinares, com base em fontes figurativas e literárias. Soma-se a isso uma inevitável preocupação do presente trabalho quanto aos problemas metodológicos da história e da

teoria da arte, no que se refere à contemporaneidade e a seus limites em relação a outros campos de conhecimento.

Tania Carvalhal (2003) sublinha a “amplitude de visão e metodologia dos confrontos e que no atuar entre, na exploração dos limites, a investigação de fronteiras é particular.” (p.159) Nesse sentido, investigar, tendo em vista uma única metodologia, talvez seja estrito demais num contexto como este. O que propomos, então, é uma análise das obras a partir dos referenciais teóricos que contemplem a interdisciplinaridade, os limiares críticos da arte contemporânea e as teorias pós-estruturalistas, especialmente, a desconstrução.

Kiefer e os mitos revisitados

Entre as obras e os temas há, assim, uma repetição das mesmas palavras, conceitos e figuras no discurso poético. Homologia, porém, que cada obra também mostra fragmentada e destruída. Deste modo Ísis, a deusa que se pôs a procurar, é tema de muitas obras de Kiefer. Entretanto, pode ser referida em sua busca solitária ou estar associada a Osíris.

Por exemplo, nas obras que têm como título Ísis e Osíris, se percebe um livro montado a partir de imagens fotográficas, usadas como suporte onde o artista interfere com uma camada de terra e areia, em substituição à tinta. Em algumas páginas, a obra deixa ver na fotografia, a presença de um avião, ou partes de uma asa, referência à Ísis. Kiefer manuseia a superfície da foto colando e inserindo minúsculos fragmentos ligados por fios, lembrando, em princípio, os pedaços de Osíris espalhados. De fato, o artista não usa tinta, mas terra diluída para pintar a superfície das fotografias. E, em alguns casos, abusa da textura e do relevo que o próprio material, ou seja, que a terra fornece, dispondo torrões e pedaços de barro seco que escapam do espaço bidimensional.

Em outra obra, denominada Ísis e Osíris (1987-92), aparece uma frágil junção de detritos, ligados por fios em caminhos tortuosos. (Talvez os que Ísis percorreu?) Estes fragmentos, às vezes numerados de um a quatorze, são tratados como uma espécie de embalsamamento estético que acentua o mito da invenção, pelos deuses egípcios, da técnica de embalsamar - quando se viram diante da tarefa de rejuntar os destroços de Osíris para dar a ele uma outra vida - do que outros significados associados à Ísis e Osíris. (Tassinari, 1998, p.12). Kiefer reúne coisas díspares (fotografia, terra, metal, fragmentos, resquícios) e que dispostas em conflito, instigam um olhar inquietante sobre o mito.

É dado que a obra de Kiefer é feita de resquícios e reminiscências. Além disso, suas obras possuem uma relação de simultaneidade (entre a presença e a destruição) e a rememoração. Como artista, lembra os passos que constituíram sua trajetória, cada obra quase sempre retoma, em parte, as anteriores. Parece ser com tal interpenetração, camada sobre camada, que seu trabalho adquire força. Podemos, então, perceber o impacto que cada elemento parece exercer em relação às outras obras. Entretanto, os fragmentos são elementos usados para produzir efeitos de presença, ou seja, de materialidade. E esta materialidade, ou tangibilidade da presença densa da forma visual, é enfatizada pelo caráter banal e cotidiano dos objetos, das palavras, da matéria bruta que *ao mesmo tempo é nada*. Se nomes como Ísis, Jasão, Lilith possuem uma certa “aura” de dimensão erudita, o artista contrapõe com a própria forma de escrevê-los, e ao empregar materiais estranhos a pintura. Afinal, Kiefer insiste em borrar quer a palavra, quer a imagem, quer o mito. Lilith, por exemplo, é outra figura evocada por Kiefer em diversas obras.

Nesse sentido, o emprego dos mitos na obra de Kiefer e, a perspicácia e a sutileza da presença destes em seus trabalhos, instigam pensarmos os elementos do trágico na linguagem visual. Mas é possível detectarmos elementos desse gênero neste espaço específico? Kiefer não narra, ou ilustra o mito. Ele “reescreve” a história mítica, geralmente conhecida, numa ambigüidade que recupera o presente. Em Kiefer a transgressão acontece no hibridismo da linguagem, ao agregar elementos “incomuns” à pintura, por exemplo, no uso dos resíduos e das palavras.

Conclusão

Nosso estudo observou os entrecruzamentos entre o visual e o verbal presentes na poética de Kiefer. Além disso, refletimos sobre as múltiplas referências ao mito e aos elementos híbridos e de transgressão empregados pelo artista. E, a partir de exemplos concretos, verificamos como os mitos são revisitados em suas obras, ou seja, perceber a maneira pela qual o artista não apenas atualiza os mitos, mas apresenta-os de modo ambíguo e paradoxal. Nesse sentido, retomamos, em poucos traços, a discussão das ambigüidades em alguns conceitos latentes na obra de Kiefer, como os de mito, tempo, memória, ruína e representação e, especialmente, a tensão entre palavra e imagem. Na obra de Anselm Kiefer, as fronteiras entre o visual e o literário são diluídas. Além de empregar uma iconografia variada, o artista possui uma liberdade técnica na execução de cada obra (pintura, livro, instalação, fotografia, escultura) sempre em transformação.

Elas podem ser modificadas, fragmentadas, adicionadas. É um processo de sedimentação e entrecruzamento de temas e suportes diferentes com uma dimensão labiríntica.

Referências:

- ARASSE, Daniel. **Anselm Kiefer**. Paris: Editons du Regard, 2001.
- CACCIARI, Massimo e CELANT, Germano. **Anselm Kiefer**. Museo Correr, Venezia: Edizione Carta, Itália, 1997.
- CARVALHAL, Tania Franco. **O próprio e o alheio – Ensaios de literatura comparada**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.
- CELAN, Paul. *Choix de poèmes. (réunis par l'auteur)*. Traduction et présentation par Jean Pierre Lefebvre. Paris: Gallimard, 1998.
- HEIDEGGER, M. **Hölderlin y la esencia de la poesia**. Trad. Samuel Ramos, México: Fondo de Cultura Económica, 1982
- HONISCH, Dieter et. all. **Anselm Kiefer**. Nationalgalerie Berlin, Berlin: Staatliche Museen, 1991 (Catálogo da Exposição).
- HUCHTEON, Linda. **A poética do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1988.
- LOPEZ-PEDRAZA, **Anselm Kiefer “After the Castrophe”**. London: Thames and Hudson, 1996.
- ROSENTHAL, Nan. **Anselm Kiefer – Works on paper in the Metropolitan Museum of Art**. New York: Metropolitan Museum of Art, 1999.
- ROSENTHAL, Mark. **Anselm Kiefer**. Chicago e Philadelphia: Prestel-Verlag, 1987.
- SCHOLEM, Gershom. **La Kabbale (une introduction origines, thèmes et biographies)**. Paris: CERF, 1998.
- TASSINARI, Alberto. **O rumor do tempo**. In: Anselm Kiefer. Apres. Robert Littman. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 1998.
- ZWEITE, Armin. **The Hight Priestess**. London: Antony d’Offay Gallery, p.65-102, 1989.

A CRIAÇÃO DE UMA POÉTICA DE CENA A PARTIR DA TENTATIVA DE DESARTICULAÇÃO DOS CONDICIONAMENTOS CORPORAIS DO ATOR

*Leonel Henckes
Acadêmico em Artes Cênicas
UFSM*

Resumo:

Este trabalho teve como principal objetivo criar uma poética de cena centrada nas potencialidades expressivas do corpo do ator como caminho para a expressão artística. Uma vez definido o organismo biológico do ator como foco de ação, propôs-se tentar desarticular os condicionamentos corporais, para assim, poder-se encontrar uma estética de imagens, ações e “qualidades de energia” articuladas a uma linguagem de cena e idealmente adquirir uma fluência expressiva calcada em uma percepção dilatada dos sentidos, o que supostamente possibilitaria ao ator maior liberdade de jogo através da eliminação de suas resistências psicofísicas.

A prática teatral esta alicerçada sobre diversos elementos que permitem a criação de uma espetacularidade. Um destes elementos – o ator – configura-se como o protagonista do acontecimento teatral desde sua origem ritual arcaica. Ele é o responsável por fazer a ponte entre a realidade material, calcada num acordo ficcional coletivo, e o universo desconhecido e invisível do mito – aqui entendido como imaginação –, utilizando, para isso, o corpo como veículo expressivo.

Verificou-se nas experiências vivenciadas junto ao projeto de pesquisa “Uma Relação da Preparação Xamânica com a Preparação do Ator” – que desde o ano de 2004, sob a orientação do Prof. Paulo Márcio da Silva Pereira do Dept. de Artes Cênicas/ UFSM/RS, desenvolve uma investigação teórico-prática acerca das possíveis relações entre teatro e xamanismo com enfoque no trabalho do ator, – que o ator nas ditas sociedades “primitivas” era o xamã da tribo. De acordo com Mark Olsen (OLSEN, 2004, p. 7) “Um xamã é uma espécie de sacerdote que por meio de um treinamento especial e aptidão, transforma-se na ligação entre os domínios misteriosos, invisíveis e não comuns, com aqueles ordinariamente visíveis.” Isto, é importante ressaltar, nas culturas xamânicas que antecedem o surgimento da religião e nas culturas que mantiveram suas características.

Desta relação entre teatro e xamanismo, originou-se a presente pesquisa que teve como principal objetivo criar uma poética de cena centrada nas potencialidades expressivas do corpo do ator como caminho para a expressão artística. Entende-se, que o organismo biológico apresenta-se como articulador de “imagens” ou signos visíveis que tornam a natureza invisível do evento cênico, e que aqui se pode definir como imaginação, visível aos sentidos do espectador. Portanto, o ator converte-se no intermediário deste jogo situado no limiar do real e do irreal, do ser e do não-ser, da forma e da não-forma. Ou seja, estabelecido como uma espécie de “mestre de cerimônias”, o ator conduz à imaginação do público a outras realidades possíveis.

Ocorre, porém, que na sociedade ocidental contemporânea, o corpo encontra-se subjugado a um logocentrismo que o molda em uma textualidade ríspida e pouco sensível. Esta textualidade, segundo Gabriel Weis (WEIS, 1994, p. 32), origina-se de “uma maneira de articular o corpo a um sistema de crenças, da qual se deriva uma sintaxe”. Tem-se, pois, um corpo conceitualizado que se define como um texto, uma textura de significados, o que compreende uma linguagem. Nesse sentido, para Weis (1994), uma linguagem consiste numa representação da cultura que tende a impor um mecanismo de controle social calcado na submissão do corpo ao pensamento racional do qual deriva uma medida de cognição comum.

De acordo com o antropólogo Carlos Castaneda (2001), nossa percepção se dá a partir da transformação, realizada por nosso organismo, dos campos energéticos que compõe o universo em informações sensoriais. “As informações sensoriais são então interpretadas, e essa interpretação se torna nosso *sistema cognitivo*”. (CASTANEDA, 2001, p. 147) Essa interpretação, por sua vez, leva em conta uma “sintaxe da língua materna”, ou seja, um sistema de crenças comum que passa a reger o conjunto de representações que originam uma cultura, local onde se forma a noção de indivíduo.

Desta perspectiva, tem-se um conflito entre o logocentrismo e uma dimensão intuitiva que, parafraseando Weis (1994), deriva de uma maneira de conhecimento que não depende do racionalismo. Castaneda explica este embate apresentando a idéia de *instalação forânea* que, segundo ele, ilustra a dualidade presente no ser humano. Para o antropólogo (CASTANEDA, 2001, p. 21), “cada um de nós, seres humanos, tem duas mentes. Uma é totalmente nossa, e é como uma voz fraca que sempre nos trás ordem, integridade, propósito. A outra mente é uma *instalação forânea*. Nos trás conflito, autoafirmação, dúvidas, desesperança”. Esta “outra mente”, se utiliza daquilo que Castaneda define como *comandos sintáticos*. Trata-se de expressões de linguagem com caráter

autoritário, manifestadas no que Carlos (2001) define como *diálogo interior*, e que são usadas pela *instalação forânea* para exercer o seu poder de dominação. Aqui se pode fazer, ainda, uma alusão comparativa aos *organismos disciplinares*, sugeridos por Michel Foucault (1979), e, segundo ele, utilizados para individualizar o ser e produzir um “corpodócil”. Conseqüentemente, tal processo cria no homem uma série de automatismos, os quais tendem a sufocar sua sensibilidade e essência vital.

Grotowski (GROTOWSKI, 1976, p. 5) diz que o teatro, “só não pode existir sem o relacionamento ator-espectador, de comunhão perceptiva direta, viva”. Este princípio pode ser encontrado nas práticas espetaculares arcaicas que carregam nos rituais esta mesma característica de uma experiência coletiva. Entende-se, porém, que este relacionamento depende de um organismo biológico sensível, liberto de conceituações logocentricas e automatismos sensoriais e motores. Trata-se do que Weis (WEIS, 1994, p. 35) define como sendo um corpo mágico, que, “representa o despojamento de um corpo racional, aceito pela sociedade, e a conquista de um corpo alheio às convenções”. Ou seja, um “corpo sem órgãos” nas palavras de Antonin Artaud (1993) e que, em analogia, verifica-se nos processos iniciáticos das diversas culturas xamânicas. Nestas, o neófito passa por um ato simbólico de desestruturação e morte do corpo material numa atitude de profanação e transgressão do organismo e conseqüentemente do sujeito.

Ilustra-se, desse modo, a busca pela eliminação de todas as resistências que impedem a manifestação dos impulsos puros. Ou seja, ao desarticular os condicionamentos corporais do ator, pode-se encontrar uma estética de “imagens”, ações e “qualidades de energia” articuladas a uma linguagem de cena e idealmente adquirir uma fluência expressiva calcada em uma percepção dilatada dos sentidos, o que supostamente possibilitaria ao ator maior liberdade de jogo através da eliminação de suas resistências psicofísicas. Dessa forma, definiu-se, no que tange a abordagem prática desta investigação, duas vertentes de treinamento: a xamânica e a teatral.

No que diz respeito a vertente xamânica, esta engloba a Tensegridade, que compreende uma série de ações corporais chamadas “passes mágicos”, extraídos da obra de Castaneda (1998) e que seguem um princípio de tensão e relaxamento. De acordo com o autor, os passes mágicos agem no sentido de provocar uma saturação da memória sinestésica, contribuindo para a eliminação dos condicionamentos refletidos na forma de mascaras sociais. Também, agem sobre o “diálogo interior” auxiliando no silenciar do mesmo. Por “diálogo interior”, compreende-se a manifestação mais direta da interferência racionalista, da “instalação forânea”, por meio de uma linguagem, no caso,

a língua materna. Em suma, silenciar o “diálogo interior” significa adentrar num “estado especial de ser, em que pensamentos são cancelados e pode-se funcionar a partir de um outro nível que não o da consciência cotidiana”. (CASTANEDA, 2001, p. 131) A vertente xamânica engloba, ainda, exercícios meditativos e uma prática que se definiu como “exercícios de não-fazer” e que, de modo geral, consistia na alteração física, comportamental e na criação de situações inseridas no cotidiano tendo por objetivo realizar uma “ação desinteressada”, uma ação movida pela vontade.

Em se tratando da vertente teatral, desenvolveu-se um treinamento sobre “qualidades do movimento” que foram aplicadas sobre uma partitura base oriunda dos “passes mágicos”, da técnica oriental do bastão, trazida ao ocidente por Eugênio Barba e de movimentos extraídos de sonhos. Por meio desta prática sistemática, foi possível adquirir uma consciência empírica do fluxo energético pelo corpo e da possibilidade de manipulação deste para a “presença” e para a expressividade do ator. Ademais, Weis (WEIS, 1994, p. 12) sugere que “somente com um princípio desorganizador que provenha da linguagem, será possível modificar o curso logocentrico do corpo”. Ao que Castaneda (CASTANEDA, 2001, p. 265) acrescenta que o controle do corpo energético buscado não está mais nos domínios da linguagem. “É o seu controle e ao mesmo tempo não é. Não pode ser classificado, mas pode ser experimentado”. Assim, o jogo com as qualidades acarreta numa desordem psico-sinestésica. Entendendo o corpo material como reflexo direto da cultura representada por uma linguagem articulada em condicionamentos corporais, por meio desta desordem é possível dilatar a percepção do praticante à dimensão intuitiva da criação artística.

Acerca da criação de uma poética de cena, o primeiro passo foi a transposição do referencial literário para a linguagem dramaturgica. Dessa forma, o conto de Guy de Maupassant “O Horla” foi escolhido devido a sua estrutura narrativa que põe em conflito um ser humano e uma potencia invisível, supra-humana, e que resgata uma característica mítica do teatro, na qual um ente-sobrenatural intervém no mundo “real”. Por situar-se no gênero literário fantástico, ao adaptar-se a obra em questão, buscou-se manter as características inerentes ao gênero buscando transpô-las para a linguagem de cena. Segundo Rodrigues (RODRIGUES, 1988, p. 29), a condição primeira do fantástico é a hesitação, “(...) um conto é fantástico se o leitor experimenta profundamente um sentimento de temor e terror, a presença de mundos e poderes insólitos”. Em vista disso, experimentou-se a possibilidade de criar uma atmosfera de suspense e incerteza na qual o público fosse imbuído de um estranhamento e uma hesitação frente aos fatos narrados levando-

o a questionar-se quanto a “realidade” ou “irrealidade” da situação exposta. Para isso, adaptou-se a idéia de “causalidade mágica”, proposta por Rodrigues (1988), como elemento aglutinador e organizador dos fatos narrados.

Desse modo, para a construção da poética do espetáculo, buscou-se nas possibilidades de contraste entre luz e sombra, tensão e relaxamento, ataque e defesa, lento e rápido construir a atmosfera do espetáculo. Ademais, utilizou-se uma construção estilizada do personagem que perdeu sua identidade cultural e temporal transformando-se em um ser sufocado por uma força desconhecida.

Das práticas xamânicas, a criação da partitura base, passando pelo treinamento e improvisação com qualidades até a partitura de cena, observa-se que a eficácia do trabalho está em grande parte associada à capacidade de direcionamento de atenção do praticante/ator a partir do que se chama “silenciar o diálogo interno”, ou seja, quando o ator se permite entregar ao desconhecido e vivenciar novas sensações deixando à parte as conceituações, ele consegue se lançar neste fluxo de ritmos e intensidades, o imaginário se manifesta, e é possível empreender a criação artística. Tal fator pode-se dizer que está associado a uma noção presente em diversas filosofias orientais e que diz respeito ao “não fazer”, ou seja, agir na “via negativa”, destituído de expectativas e se permitindo surpreender. Lança-se, ainda, a questão da respiração como responsável por ritmar este movimento, quer dizer, inspira e prepara, expira e lança. Neste sentido, emerge a questão da disciplina como fundamento básico do processo, sem a qual não há possibilidade visto que as resistências são muitas. Finalmente, pode-se afirmar que nos poucos momentos em que se conseguiu atingir um estado de integralidade no trabalho, uma verdadeira “dança das energias” se manifesta, e as alterações na organização corporal e no fluxo energético pelo corpo permitem o aflorar de novas sensações que imediatamente se manifestam no imaginário do ator.

Ao final desta investigação, concluiu-se que da associação entre teatro e xamanismo, expandindo a discussão para outras disciplinas do conhecimento, desenvolveu-se uma estratégia teórico-prática de ação sobre o trabalho do ator numa abordagem etnocenológica que vai buscar a natureza do discurso espetacular na origem mítica das culturas e linguagens, numa sintaxe “primitiva” que condiciona a percepção do indivíduo a uma perspectiva dualista e determinista.

Referências:

ARTAUD, Antonin. **O Teatro e seu Duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 1993

CASTANEDA, Carlos. **Passes Mágicos**. A sabedoria prática dos xamãs do antigo México. Trad. Beatriz Pena. – 2ª ed – Rio de Janeiro: Record: Nova Era, 1998

_____. **O Lado Ativo do Infinito**. Ensinamentos de dom Juan para enfrentarmos a viagem definitiva. Trad. Helena Soares Hungria. Rio de Janeiro: Nova Era, 2001

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Glória – RJ: Edições Graal Ltda, 1979

GROTOWSKI, Jerzy. **Em Busca de um Teatro Pobre**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976

OLSEN, Mark. **As Máscaras Mutáveis do Buda Dourado** – Ensaios sobre a dimensão espiritual da interpretação teatral. São Paulo: Perspectiva, 2004

RODRIGUES, Selma Calasans. **O Fantástico**. São Paulo: Editora Ática, 1988

WEIS, Gabriel. **Palácio Chamánico**. Filosofia corporal de Artaud y distintas culturas chamánicas. Universidad Nacional de México: Grupo Editorial Caceta. S.A, 1994

MINHA DANÇA É UM SUCESSO: PENSANDO UMA DRAMATURGIA DE DANÇA A PARTIR DE REFERÊNCIAS MIDIÁTICAS

Airton Tomazzoni
Doutorando em Educação/UFRGS
Professor Adjunto da UERGS/FUNDARTE

Resumo

Entender a especificidade de uma dramaturgia de dança é um dos desafios tanto para coreógrafos como para professores. A experiência investigativa que traduzo aqui se deu a partir do trabalho no componente curricular *Dramaturgia da Dança*, desenvolvido no segundo semestre de 2006, no curso de Graduação em Dança, da Fundarte/UERGS. Durante o semestre, a emergência das “danças da moda” veiculadas pela mídia tornou-se foco do processo de criação de uma dramaturgia de dança. A partir de laboratórios de improvisação e composição coreográfica realizados com os alunos da turma do terceiro ano, foi criado o roteiro *Minha dança é um sucesso*, que no seu processo evidencia operações que permitiram urdir sua trama dramática de dança.

Palavras-chave: dança contemporânea, dramaturgia da dança, mídia

Arrisco aqui afirmar que muito pouco ainda se tem escrito e pouco se tem revelado dos processos artísticos que constituem os fazeres de dança. Por mais que dança venha ganhando espaço acadêmico e incrementando sua produção teórica, não se vem ganhando proporcionalmente o mesmo espaço à produção que revele a metodologia, os processos, as experiências do fazer artístico, a partir do qual se teoriza e se produz conhecimento em dança. Portanto, parto aqui num percurso que busca refletir sobre o conceito de dramaturgia da dança, a partir de sua vivência, reflexão e execução, trabalho que venho sublinhando no caráter pedagógico de minhas aulas, que não conseguem transitar de maneira separada entre teoria e prática, sempre nutridas por uma trajetória de 10 anos como coreógrafo e diretor. A experiência investigativa que traduzo aqui se deu a partir do trabalho no componente curricular *Dramaturgia da Dança*, desenvolvido no segundo semestre de 2006, no curso de Graduação em Dança, da Fundarte/UERGS.

Para isso, mais do que fazer constatações, apresento trechos deste percurso, ainda que de maneira resumida, com objetivo de que neste caminho se possa perceber

as escolhas e analisar o resultado do processo de criação em torno de uma dramaturgia de dança. E, sublinho aqui que, falar de dramaturgia da dança, não implica numa contradição entre texto e movimento. Por mais que o conceito de dramaturgia traga culturalmente sua carga semântica vinculada ao texto, a palavra drama carrega na sua gênese a idéia de “em ação”. Partimos então para buscar entender qual a especificidade da dança, para lidar com estas ações e seus significados no universo da criação artística.

Como já alertara Ray Birdwhistel, “não existe a significação de um gesto; o gesto integra-se num sistema interacional em múltiplos canais, que se confirmam ou se infirmam mutuamente” (Winkin, 1998, p.78). E foi por este caminho que procurei orientar o trabalho, buscando entender o processo de criação de uma dramaturgia de dança, como a organização de uma matéria-prima que não carrega seu significado *a priori*, como na palavra ou no gesto que caracteriza determinado personagem ou ação ilustrativa. Ou como Meyer (2005) muito bem resgatou do depoimento da professora Eliane Lisboa em uma mediação do projeto *Tabo de Ensaio*: busquei o entendimento de que dramaturgia não se limita necessariamente a uma história contada, mas é construída “num estado de encontros, num desenho de forças no corpo”.

É neste sentido, que a idéia de dramaturgia da dança pode valer-se tanto da noção clássica do desenrolar de uma trama, com seus conflitos narrativos, como debruçar-se sobre os conflitos do corpo ou a recusar deste corpo em se sujeitar a estes conflitos. O território para esta noção da dramaturgia foi sendo delineada ao longo do século XX por coreógrafos como Pina Bausch e Mercê Cunningham, este último talvez a expressão mais radical desta opção do movimento por si mesmo.

Seleção e ordenação: do repertório de movimento às suas conexões possíveis

Frente às possibilidades colocadas, duas etapas foram propostas: a de se ter um repertório de movimentos e a de se ordenar este repertório. Para isto propus iniciarmos com laboratórios de criação e improvisação, inclusive para testarmos as alternativas e o grau de liberdade de combinar os movimentos que surgissem.

Desta maneira a primeira fase do processo constou de tarefas de criação e manipulação de movimentos sem qualquer temática ou desenvolvimento dramático, O foco destas tarefas estava na produção de seqüências de movimentos e o jogo de modificação nas suas qualidades. Dentre as tarefas estiveram a acumulação, a reversão, a instrumentalização, a fragmentação, a redução, a aceleração, entre outros.

A partir deste material foi conformando-se um repertório individual de cada aluno. E que a cada encontro iam sendo experimentados em diferentes possíveis combinações do repertório de um aluno com o do outro. Daí, passávamos a contar, além de um repertório individual, com um repertório de duos, de trios e de grupos.

Minha proposta era evidenciar que deste material podíamos revisitar uma tragédia shakespeariana ou instaurar um novo universo interplanetário, mergulhar na idéia de corpos corruptos de um Brasil politicamente vergonhoso ou brincar com o universo musical da infância que marcou os alunos da turma. O próximo passo era então, definir o que fazer com este material, para onde dirigi-lo.

A escolha de um foco de trabalho: as danças de sucesso na mídia

Dentre as inúmeras possibilidades de escolhas, ficou sob minha responsabilidade escolher uma opção. Ao longo do semestre, portanto, procurei perceber que tipo de material estava presente no cotidiano do grupo. Uma das coisas que pude perceber era como a temática daquilo que era volta e meia chamado de “danças da moda” seduziam e incomodavam os alunos. Principalmente, os alunos universitários. Alguns espantavam-se com o quão grotesco estas danças podiam ser. Outros não escondiam (como eu) o sabor de reproduzir passos ou seqüências inteiras destas coreografias. Muitos revelavam também nas suas experiências pedagógicas o encontro com estas danças, trazidas por seus alunos e alunas. Mas acima de tudo, percebi que tinha um ponto comum que cruzava estas diferentes posturas: o que fazia estas danças serem sucesso. A partir daí é que propus que pensássemos um trabalho em torno destas danças que faziam sucesso atualmente.

Da experimentação à construção de um roteiro

Para iniciar parti de três operações. O primeiro de pesquisarmos o que era fazer sucesso, trazendo frases, trechos de livros, ditados e todo o material que fizesse referência à palavra “sucesso”. Paralelamente, procuramos identificar e listar danças de sucesso e as músicas utilizadas. E por fim, apresentei uma série de hipóteses para construção de fragmentos coreográficos, como por exemplo: *Pode se fazer sucesso em silêncio?*, *Sucesso se faz em mais fácil em dupla?* ou ainda *Sucesso é mostrar o que o público quer?*

Nesta nova fase de laboratórios coube fazer a articulação entre as hipóteses lançadas, o repertório de movimentos que tínhamos e o repertório musical e coreográfico

das danças de sucesso na mídia. A partir da experimentação e seleção dos resultados destes laboratórios foi então estruturado o roteiro¹ assim configurado:

Cena 1: O grupo caminha pelo palco e individualmente fala uma frase escolhida previamente que tenha a palavra “sucesso”. Depois de falar, escolhe um lugar do palco e pára.

Cena 2: *Sucesso é dançar o que é sucesso?* – A coreografia foi construída a partir da música *Rebelde*, da banda RBD, com um movimento do repertório individual de cada aluno, justaposto ao do outro, configurando frases e seqüências.

Cena 3: *Sucesso se faz em mais fácil em dupla?* Juliana e Carol Laner utilizaram material do repertório em dupla que tinham produzido para construir um fragmento coreográfico que não utilizasse música.



Cena 4: *Pode se fazer sucesso em silêncio?* O mesmo fragmento era apresentado ao som de *Quero te encontrar*, de Claudinho e Bochecha.

Cena 5: *Sucesso é mostrar o que o público quer?* A seqüência coreográfica foi construída a partir de clichês de duos românticos e sensuais presente no imaginário midiático de filmes a programas de auditório. A música escolhida foi *Desperdiçou*, interpretada por Sandy e Júnior, tendo como intérpretes Larissa (na primeira versão e Carol Laner na segunda) e Marcio.



¹ As fotos que ilustram o roteiro foram realizadas pelo fotógrafo Cláudio Etges na segunda apresentação do trabalho, no Encontro Nacional de Dança e Educação, dia 27 de abril, em Porto Alegre.

Cena 6: *O sucesso está na escolha dos ingredientes certos?* A idéia era oferecer ao público a possibilidade de escolher alternativas para aprimorar a seqüência anterior e repetir com esta(s) escolha(s). Como alternativas eram propostas: a) bailarinas cruzando em jetês; b) *Back vocals*; c) vestido vermelho para ela; d) vestido verde para ele; e) todas as alternativas.

Cena 7: *Para fazer sucesso é preciso romper convenções?* A partir do repertório de dupla dos dois rapazes da turma, pensou-se em trabalhar com as questões de gênero, sexualidade e preconceito que envolvem a dança e que vem ganhando espaço na mídia. A música escolhida foi *Endless love*, interpretada por Lionel Richie e Diana Ross.



Cena 8: *Grandes sucessos podem nascer de pequenas coisas?* Esta cena foi construída a partir da utilização de pequenos movimentos que constavam do repertório individual das intérpretes. A posterior impossibilidade de uma das intérpretes se apresentar, levou à fusão dos movimentos na composição de um solo para Livia. Música: *Ilariê*, com interpretação de Xuxa, em espanhol.



Cena 9: *Sucesso é imitar os outros?* A partir da idéia de como o que é dançado pelos outros pode influenciar nossas escolhas individuais foi criado um trio com os repertório individual de Leslie (na primeira versão e Juliana na segunda) que gradualmente ia sendo reproduzido por Carol Wilrich e sucessivamente por Carol Laner. A música escolhida foi *Se ela dança eu danço*, do MC Leozinho.



Cena 10: *O sucesso é dançar o que é sucesso?* para esta hipótese escolheu-se a música que mais era mencionada quando se pensava em sucesso na mídia: *Cavalo manco*, da banda Calypso. Foram criados dois fragmentos coreográficos, um de grupo e um solo, realizados simultaneamente. O grupo mesclou o repertório de passos encontrados nas coreografias da banda Calypso, alguns sendo modificados. O solo seguia a música mas só utilizava o repertório individual da intérprete: Juliana Vicari.



Cena 11: *Você é a chave do seu sucesso?* Como fragmento final optou-se por poder brincar com o público, jogando para o público a tarefa de desvendar o mistério do que faz uma dança de sucesso e indicando que não as resposta está em cada um. Para isso o fragmento vale-se da música *Congelado* – versão em português de *Frozen*, de Madonna. Em cena o grupo reproduzia poses que julgassem fazer referência ao sucesso. A letra da música por sua vez, reforçava a idéia pretendida “só você tem a chave”.



O sucessômetro e outros elementos

A partir desta estrutura preliminar foram feitos ajustes e incrementos ao mesmo tempo que foram sendo definidos os demais elementos a serem utilizados, como figurinos, acessórios, iluminação, cenografia. Quanto aos figurinos e cenografia optamos por trabalhar com elementos econômicos, não só pela Inexistência de recursos de apoio à produção, mas também para sublinhar a idéia de que o sucesso não está ligado necessariamente ao grande investimento. Desta forma estaríamos possibilitando um contraste com a idéia de sucesso como necessariamente ligada a superprodução e o questionamento de se estar procurando o sucesso com as ferramentas erradas. Para isso decidimos utilizar roupas de ensaio, sendo utilizados apenas acessórios complementares ns fragmentos que exigissem um incremento, como o fragmento do *Cavalo Manco*, no qual se pretendeu fazer uma ironia sobre os elementos de identificação de um grupo, a sua marca.

Dentro deste contexto, lancei a idéia ter como recurso cênico central um aparelho que fosse capaz de medir o grau de sucesso alcançado por cada fragmento coreográfico. Com ele o público verificaria o grau de sucesso, medindo o volume de aplauso. A criação do aparelho ficou sob os cuidados de Marcio e Carla que produziram (foto ?) em duas chapas de isopor. Numa delas constava os níveis de avaliação: *arrasou total*, *bonzinho*, *meia boca*, *ruinzinho* e *fracasso*. Na outra um par de pernas de bailarina, com sapatilhas de ponta, funcionavam como ponteiros de um relógio, que manualmente permitiam a sua subida, de acordo com os aplausos da platéia



Nesta fase decidiu-se também que no último fragmento, todos os intérpretes estariam usando um cadeado no pescoço e que ao chegar o final da música iriam descer para a platéia à procura da chave para abrir estes cadeados. Para completar este fragmento, os alunos sugeriram que eu deveria dublar a música a fim de junto com o artificialismo das poses de sucesso tivéssemos em cena o artificialismo musical. Desta forma passei a integrar o fragmento, vestindo um *blazer* preto, bermuda, tênis e um prendedor de roupas no nariz (para ironizar a voz nasalada do intérprete original da música).

Considerações finais e sempre provisórias

O objetivo de lançar um olhar sobre este percurso pedagógico/artístico, mais do que apresentar uma receita, foi o de apresentar uma das possibilidades de se trabalhar na direção da construção de uma dramaturgia em dança. Uma tentativa de explicitar o processo de criação nas suas escolhas de articulação de sentidos a partir da produção de um repertório de movimento e de operações de composição coreográfica. Desta forma pôde-se estabelecer uma dramaturgia, a partir de uma problemática presente no contexto dos alunos. Os recortes aqui traçados não pretendem dar conta de todo o rico e complexo processo, mas sim apontar algumas percepções que possam contribuir para a compreensão e entendimento do processo de criação em dança. O início de um exercício de fazer, mas, também, de socializar este processo, de arriscar-se a expor esta trajetória cheia de dúvidas, incertezas, escolhas, erros e acertos.

Referências

- AMORIM, Gícia; QUEIROZ, Bergson. *Merce Cunningham: pensamento e técnica. Lições de dança*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 81-109, 2000.
- FERNANDES, Ciane. *Pina Bausch e o Wuppertal Dança-Teatro: repetição e transformação*. São Paulo: Hucitec, 2000..
- MEYER, Sandra. Elementos para a composição de uma do corpo e da dança. *Tubo de ensaio- experiências de dança e arte contemporânea*. Florianópolis: 2006.
- TOMAZZONI, Airton. *No embalo do videoclipe: a dança midiaticizada na televisão e a relação com o público adolescente*. Unisinos, 2005. 282 p. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós Graduação em Ciências da Comunicação, Universidade do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, RS, 2005.
- WINKIN, Yves. *A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo*. Campinas: Papius, 1998.

FUNÇÕES DA MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOBRE CINCO ESCOLAS ESTADUAIS DE PORTO ALEGRE/RS

Ângela Beatriz Crivellaro Sanchotene
Mestre em Educação
UFRGS

RESUMO

O assunto proposto foi oportunizado a partir das categorias elencadas por Allan Merriam (1964), etnomusicólogo norte americano. Participaram desta pesquisa cinco escolas estaduais de ensino fundamental da cidade de Porto Alegre/RS. Verificou-se que as escolas utilizam muito a música em suas atividades, mas principalmente com a função emocional, tendo como objetivo principal acalmar e tranquilizar os alunos, para o bom desempenho da aula e das atividades escolares. Além desta, as funções citadas dizem respeito às de divertimento, de comunicação, de reação física, de impor conformidade a normas sociais, contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura e integração da sociedade. Segundo os dados, a música auxilia na construção de conhecimento de outras áreas de ensino.

A partir de minhas experiências como professora de Educação Artística e, principalmente, como educadora musical, tenho observado o gosto que os alunos e a escola em geral, têm pela música, uma vez que ela está presente no dia-a-dia da vida e da prática escolar.

Noto, no meu contexto escolar, um grande apreço pela música, mas noto também que muitos professores desejariam saber trabalhar melhor com esta matéria, pois todos ou são professores generalistas ou são de outras áreas de conhecimento. Nas festas da escola (dia das mães, dos pais, de Natal) nas cerimônias (semana da pátria, semana do gaúcho, formaturas), em algumas aulas ou quando os alunos se reúnem (por vários motivos, entre eles, o recreio ou devido à falta de professor) a música está presente e todos se envolvem, seja procurando CDs, fazendo adaptações das letras de canções, ensinando os refrões uns aos outros, ensaiando danças, enfim, empenhando-se de alguma maneira no “fazer musical”.

O principal ponto de minha pesquisa, portanto, foram ***quais as funções da música em cinco escolas estaduais de ensino fundamental de Porto Alegre/RS***. Escolhi as escolas estaduais por ser professora da rede estadual de ensino e porque Porto Alegre é

a cidade onde nasci, onde moro e trabalho, é a capital de um Estado e, por isso, agrega vários tipos e origens de pessoas, diversidade cultural, racial e étnica, podendo desta forma representar bem a população gaúcha.

Com o seu livro “The Anthropology of Music”, de 1964, o antropólogo norte-americano Alan Merriam formulou a “teoria da etnomusicologia”, na qual reforçou a necessidade da integração dos métodos musicológicos e antropológicos. Música é definida por Merriam como um meio de interação social, produzida por pessoas para outras pessoas; o fazer musical é um comportamento aprendido.

Na pesquisa, procurei apontar as funções da música na escola fundamental, conhecer a realidade através de uma compreensão mais profunda e da importância deste fenômeno. As funções dizem respeito às razões do emprego da música e, particularmente o sentido mais amplo no qual ela está inserida. Para Merriam:

[...] função é a contribuição que uma atividade parcial faz à atividade total da qual faz parte. A função de uma prática social particular é a contribuição que ela faz à vida social total, como funcionamento do sistema total. Tal aspecto deduz que um sistema social ... tem um certo tipo de unidade, que podemos falar a partir de uma unidade funcional. Podemos defini-la como uma condição na qual todas as partes do sistema social trabalham juntas com um grau suficiente de harmonia ou consistência interna, isto é, sem produzir conflitos persistentes que não podem ser solucionados nem regulados. (p. 211)

Assim, Merriam estabelece as funções da música:

FUNÇÃO DE EXPRESSÃO EMOCIONAL - expressões de idéias e emoções não reveladas no discurso comum. São expressões emocionais, de sentimentos que se extravasam através da música. Exemplos: liberação de idéias e pensamentos não expressáveis de outra maneira; o desabafo de conflitos sociais; a criatividade em si mesma; evocação de estados de tranqüilidade; nostalgia; sentimentos; patriotismo.

FUNÇÃO DE PRAZER ESTÉTICO - trata a questão da estética, tanto do ponto de vista do criador, como do contemplador. Merriam considera que a música e estética estão associadas na cultural ocidental e em algumas da oriental, como nos seguintes países, por exemplo: Índia, Japão, Coréia.

FUNÇÃO DE DIVERTIMENTO - Em todas as sociedades pesquisadas por Merriam, a música exerce a função de divertimento, de entretenimento nas diferentes situações. Deve-se ter em mente que a forma de entretenimento “puro”, como cantar e tocar algum instrumento, parece ser uma característica da sociedade ocidental, em outras sociedades, esta função será sempre combinada com outras, como a de comunicação ou de prazer estético, por exemplo.

FUNÇÃO DE COMUNICAÇÃO - Embora não estejamos certos quanto ao quê, como e para quem, Merriam diz que a música comunica alguma coisa. Conforme o pesquisador,

A música não é uma linguagem universal, mas sim é formada de acordo com a cultura da qual é parte. Os textos empregados comunicam diretamente a quem entende tal linguagem em cada contexto. Eles transmitem emoção [...] para apenas quem entende tal idioma. O fato de que a música é compartilhada como uma atividade humana por todos os povos pode significar que ela comunica uma determinada compreensão simplesmente por sua existência. (p. 223) (tradução da autora)

FUNÇÃO DE REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA - é uma representação simbólica de coisas, idéias e comportamentos, presentes em melodias, ritmos ou letras de música.

FUNÇÃO DE REAÇÃO FÍSICA - são emoções que despertam em determinadas músicas ocidentais e que talvez nada estimulam indivíduos de outras culturas, ou estes mesmos indivíduos não sintam nada ao ouvir a música ocidental. Exemplos citados por Merriam: possessão religiosa, excitação e canalização de comportamento da multidão.

FUNÇÃO DE IMPOR CONFORMIDADE A NORMAS SOCIAIS - como canções usadas em cerimônias de iniciação, canções cujo texto refletem mecanismos psicológicos individuais e coletivos e atitudes e valores da cultura, bem como mitos, lendas e história. Músicas para controle social estão presentes em várias culturas. Esta talvez seja uma das principais funções da música, segundo o próprio autor.

FUNÇÃO DE VALIDAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES SOCIAIS E DOS RITUAIS RELIGIOSOS - Para Merriam esta função deve ser melhor estudada, pois há pouca informação para se saber até onde a música realmente valida instituições sociais e rituais religiosos. Alguns exemplos apresentados: preservação da ordem e cerimoniais através de canções, transmissão de potência mágica através de encantamentos, validação de sistemas religiosos, como no folclore, recitando mitos e lendas.

FUNÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO PARA A CONTINUIDADE E ESTABILIDADE DA CULTURA - talvez seja uma decorrência ou uma soma de todas as funções, pois Merriam considera que se a música permite todas as funções anteriores, é claro que contribui para a continuidade e estabilidade da cultura. Exemplos: veículo da história, mitos e lendas, educação, enculturação de indivíduos (processo pelo qual o homem aprende sua cultura), transmissão de visões de mundo do grupo.

FUNÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO PARA A INTEGRAÇÃO DA SOCIEDADE - os membros de uma sociedade se congregam, integrando-a e integrando-se através da

música. A música é um ponto de união em torno do qual os membros da sociedade se encontram para dedicarem-se a atividades que requerem cooperação e coordenação do grupo em ocasiões marcadas pela reunião das pessoas. Todas as sociedades têm músicas e situações em que de uma forma ou outra todos participam.

As escolas que contêm somente o ensino fundamental na rede estadual de ensino na capital são 122 (cento e vinte e duas). A pesquisa estava prevista para uma escola de cada região de Porto Alegre (uma escola da Zona Sul, uma da Zona Leste, uma da Zona Norte, uma da Área Central e uma das Ilhas).

O critério de escolha foi a localização, em bairro ou avenida importante da região, por onde passam e convergem muitas pessoas, significando o contingente populacional daquela parte da cidade. Chegando às escolas, conforme agendamento, a prática se desenvolveu de uma forma não muito acessível, disponível e prazerosa. Visitei treze (13) escolas para poder ser recebida por cinco (5). A idéia inicial, de uma escola de cada região, ficou impossibilitada, mas, de qualquer forma, pesquisei nas cinco (5) escolas, conforme o previsto.

Cada escola participante recebeu dois tipos de questionário, um para a direção responder e outro para o professor que desejasse participar, desde que utilizasse música em suas atividades.

A partir das categorias listadas por Merriam e das respostas e observações obtidas por mim, pude constatar que falas que aparecem com mais freqüência sobre as funções da música na escola, são as referentes à tranquilizar, relaxar e acalmar os alunos. Neste mesmo patamar de importância, ficou muito bem demonstrado que a data festiva é outro momento onde se usa a música na escola.

Também, notei grande consideração dada à música, quando ela é parte integrante da aula, para torná-la mais tranqüila e agradável, além de auxiliar no conteúdo, pois segundo a pesquisa, os alunos “trabalham com mais interesse”. Portanto, a música auxilia na construção de conhecimento de outras áreas de ensino. Encontrei nos depoimentos obtidos, aspectos extramusicais, tais como os ligados às emoções e às questões culturais, mais do que elementos propriamente ligados à música. Talvez esta situação seja explicada pela ausência de reflexões mais detalhadas sobre o ensino da música.

Por isso, as músicas são trabalhadas a partir das letras e não por seus elementos constitutivos, pois as músicas com “letras positivas” são as preferidas pelas professoras, que escolhem, elas mesmas, o repertório a ser ouvido. As mensagens

embutidas nas músicas, inclusive, dizem respeito àquelas que possuem os sons da natureza, como sons de água, de floresta e de pássaros.

Constatei, também, pelos questionários respondidos (no cabeçalho de identificação), que as professoras que mais utilizam a música em suas atividades docentes são as das séries iniciais, seguidas pelas com formação em História, das séries finais. Outras áreas do conhecimento que trabalham com música, observadas na pesquisa, são as de Educação Artística, Geografia, Ciências e Religião.

Assim, a partir do relatado, dizem respeito às funções de expressão emocional, de divertimento, de comunicação, de reação física, de impor conformidade a normas sociais, contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura e integração da sociedade.

As funções de ESTÉTICA E DE VALIDAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES SOCIAIS E DOS RITUAIS RELIGIOSOS, não foram contempladas na pesquisa.

Embora a música não ocupe o mesmo patamar das matérias tradicionais, a tendência de trabalhá-las nas escolas estaduais se revela de uma maneira bem forte. É fato que está demonstrado, através da presente pesquisa, que a música também serve de estímulo ao estudo das mais diversas disciplinas.

Após a realização da pesquisa, percebi que as funções da música nas escolas de ensino fundamental são válidas por elas mesmas, ou seja, por ser uma FUNÇÃO ESCOLAR.: o trabalho com a música atravessou as fronteiras do conhecimento por áreas estanques e reforçou a atividade interdisciplinar integrada a outros objetivos da educação.

Também distingi que as escolas valorizam muito as atividades, por isso creio que mais uma função possa se desenvolver: a FUNÇÃO DE PUBLICIDADE, do ‘marketing’, que de uma forma positiva, divulga à comunidade o que a escola produz, desenvolve e apresenta.

Mesmo sendo escolas públicas, há uma concorrência entre as instituições vizinhas. Inclui-se neste ‘ensino de melhor qualidade’ apresentações que são permeadas com a música e atividades extraclasse, que também giram em torno da música, como nos casos observados, a dança, a capoeira e o coral.

As atividades que acontecem nas escolas têm a música como fio condutor, sendo auxiliar na aprendizagem e na apresentação de outros conteúdos. O que se evidencia de modo geral é a utilização da música como “pretexto” para outras atividades em diferentes disciplinas e não como um conhecimento em si.

Segundo as opiniões, verifica-se, então que a música na escola é muito importante, mas não pareceu ser indispensável no currículo escolar. Talvez porque a maioria das professoras não tenha conhecimento específico sobre música.

Dentre as pesquisadas, apenas duas (2) professoras têm formação em música. As demais professoras têm as mais variadas formações. Apenas em comum, têm o gosto pela música, como elas mesmas relatam. Inclusive uma professora diz que ouve música sempre que ela mesma tem vontade.

Esta reflexão a respeito das funções da música na escola dirige-se à compreensão da cidadania, com atitudes de cooperação e respeito ao outro, principalmente porque a escola não está preocupada, pelo que se denota da pesquisa realizada, com a educação musical de seu aluno. Ela desenvolve, isto sim, uma atividade musical. Com ela; desenvolve a noção de identidade; valoriza a pluralidade do patrimônio sócio-cultural; integra-se como atividade transformadora do ambiente. São atividades que contemplam entre outras, os objetivos gerais do ensino fundamental expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Construindo sua competência artística também na linguagem musical, sabendo comunicar-se e expressar-se musicalmente, o aluno poderá desenvolver o poético, a dimensão sensível que a música traz ao ser humano, através da fantasia, da imaginação e da criação.

Referências

- ARROYO, Margarete. **Educação Musical**: um processo de aculturação ou de enculturação? Em Pauta – Revista do Curso de Pós-Graduação - Mestrado em Música/UFRGS. Vol. 1 nº 2, 1990 p. 29-43
- BEYER, Esther. **A educação musical sob a perspectiva de uma construção teórica**: uma análise histórica - In Série Fundamentos da Educação Musical. Porto Alegre: ABEM/UFRGS, 1993. Vol. 1
- BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos – Porto, Porto Editora, 1994
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n.248, 23 dez.1996. Seção 1, p. 27834-27841
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Arte/Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1997
- ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo. Ed. Perspectiva. S.A. 15ª ed, 2000
- EISNER, Elliot W. **El ojo ilustrado**: Indagación Cualitativa y Mejora de la Práctica Educativa. Barcelona. Paidós, 1998.
- FREIRE, Vanda L. B. **Música e Sociedade**: Uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao Ensino Superior de Música. Rio de Janeiro: Tese de Doutorado - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1992 (s.d.). Associação Brasileira de Educação Musical- Série Teses N. 1
- GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente**- A Teoria das Inteligências Múltiplas. Trad. Sandra Costa – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994
- GROSSI, Cristina. **Educação Musical**: uma forma de conhecimento significativo. In Em Pauta- Revista do curso de Pós-Graduação- Mestrado em Música- UFRGS, Porto Alegre. Vol. 1, Nº 2, 1990, p. 44-50

LAZZARIN, Luis Fernando. **A compreensão do significado estético em Educação Musical.** In: BEYER, Esther: O Som e a Criatividade- Reflexões sobre experiências musicais. Santa Maria. Ed. UFSM, 2005, p. 13-29

LEHMMANN, Paul L. **Panorama de la Educación Musical em el mundo.** In: GAINZA, V. H. de. La educación musical frente al futuro: enfoques interdisciplinarios de la filosofía, la sociología, la antropología. La psicología Y la terapia. Buenos Aires. E. Guadalupe- 1993

MAFFIOLETTI, Leda de A. **As funções sociais da música no contexto escolar.** In: Educação Musical, Cadernos de formação. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1993

MERRIAM, Alan. **The anthropology of music.** Evanston: Northwestern University Press, 1964.

NANNI, Franco. **Mass media e socialização musical.** Tradução de Maria Cristina Lucas e revisão de Maria Elizabeth Lucas, a partir do texto original: Crescere com il rock: L'educazione musicale nella società dell mass-media (Bologna, CLUEB, 1989, Itália). Em PAUTA, v.11, nº 16/17- Abril/novembro-2000.

PINTO, Tiago de Oliveira. **Som e música:** Questões de uma antropologia sonora. Rev. Antropol., Vol. 44, nº 1. 2001 p. 222-286

SNYDERS, George. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 2ª ed. São Paulo - Cortez- 1994

TOURINHO, Irene. **Usos e funções da Música na Escola Pública de 1º grau.** In Série Fundamentos da Educação Musical. Porto Alegre: ABEM/UFRGS, 1993. vol. 1.

O SONHAR E A ARTE DO ATOR-CRIADOR

Gabriela Santos
Acadêmica do Curso de Arte Cênica
UFSM

Pesquisa integrada à investigação ‘*Uma Relação da Preparação Xamânica com a Preparação do Ator*’, desenvolvida pelo grupo ‘Vagabundos do Infinito’, na qual o trabalho do ator sobre si mesmo é associado às práticas do antropólogo Carlos Castaneda. Dentre as práticas de treinamento esta pesquisa teve como foco central o *Sonhar* - termo utilizado por Castaneda para designar a capacidade de entrar em estados de consciência expandida controlando seus sonhos. Objetivou, assim, a criação de um espetáculo solo baseado no universo onírico da obra *Alice através do Espelho* e nas investigações do ator-criador na *Arte do Sonhar*. O espetáculo resultante deste projeto propôs compartilhar com o público o universo onírico pesquisado integrando o próprio conteúdo da pesquisa ao espetáculo-solo.

As fronteiras entre o Teatro e as outras artes, as fronteiras entre palco e platéia, as fronteiras entre ator e espectador já foram questionadas, experimentadas, revogadas, repensadas e o cerne do fazer teatral ainda não parece ter sido reencontrado. No anseio pela especificidade, pela identidade e pela essência do fazer teatral alguns investigadores atuais direcionam suas pesquisas para a origem do teatro, quando ainda era celebração/rito. A estrutura do rito e a tentativa de retomada do Teatro enquanto comunhão sacra, já foram, e ainda são, explorados; mas, acredito que existam, hoje, dois enfoques diferentes nesta aproximação entre teatro e ritual, pois enquanto alguns estudiosos de teatro se detêm na estrutura do rito/cerimônia em si, como Schechner e Renato Cohen, outros, a citar Grotowski e Urias Corrêa Arantes, irão ter um enfoque diferenciado ao investigar o *mestre de cerimônias* (o sacerdote, o encantador, o xamã, etc.), relacionando-o com o ator. É com este segundo enfoque que segue o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Teatro e Xamanismo ‘Vagabundos do Infinito’, ao qual a pesquisa ‘*O Sonhar e A Arte do Ator-criador*’ está vinculada, pois o grupo investiga uma possível associação entre a preparação do ator e a preparação do xamã.

Segundo Mircea Eliade, o homem das sociedades arcaicas, na forma de ritual, vivenciava um processo de renovação física e espiritual em um ato de transgressão. Essa travessia pelos limiares da percepção cotidiana era compreendida por essas

sociedades como uma reatualização de *mitos*. Através da rememoração mítica esses homens acreditavam ser deslocados para o tempo e espaço do acontecimento mítico, podendo então re-atualizar o mito, revivê-lo. Nessas cerimônias, portanto, era possível ao homem uma apreensão outra da ‘realidade’, não similar à cotidiana, com a qual alcançavam estados expandidos de consciência.

Entretanto, como abordado por Eliade em *Mito e Realidade*, com o advento do *logos* e, posteriormente, da *história*, a concepção do *mito* enquanto algo ‘vivo’ e possível de ser experienciado foi sendo subvertida por uma compreensão ‘ficcional’ destas mesmas narrativas. O processo de desmitificação acarretou sérias transformações nas manifestações espetaculares, nas quais o teatro está incluso. A necessidade do homem de ‘autopenetração’ e ‘integridade’ (Grotowski), que parece ser intrínseca à existência humana, perde ao longo da história seus laços com a manifestação teatral, por esta cada vez mais direcionar-se exclusivamente ao âmbito do entretenimento. Neste contexto, principalmente a partir do século XX, vários homens de teatro voltam suas investigações para a retomada do ‘verdadeiro teatro’ (Artaud) - desde Artaud, Dullin, Schechner, Grotowski –, no intuito de devolver a ele seu poder de transformação. Nesse intuito podem existir diversas linhas de investigação em teatro, mas uma em especial nos interessa que é a aproximação entre teatro e ritual, e por meio desta aproximação o estudo dos possíveis elos entre o treinamento xamânico e teatral - pesquisa que é desenvolvida pelo grupo ‘Vagabundos do Infinito’, como já citado anteriormente.

O *mestre de cerimônias* em estado de ‘autopenetração’ vivenciava a jornada mítica do herói, este caminho, chamado por Castaneda, como ‘*caminho do guerreiro*’ é associado na Pesquisa de Paulo Márcio da Silva Pereira ao ‘*trabalho sobre si mesmo*’ desenvolvido pelo ator. Essa investigação, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa em Teatro e Xamanismo “Vagabundos do Infinito”, na Universidade Federal de Santa Maria, foi denominada ‘Uma Relação entre a preparação xamânica e a preparação do ator’.

Através da associação do treinamento xamânico ao teatral procura-se, então, que o ator penetre em uma jornada de autoconhecimento, buscando, assim, uma abordagem do trabalho do ator diferente da desenvolvida habitualmente no ocidente, onde a atuação é, normalmente, um ato egóico. O teatro enquanto ato mágico toma o ator como veículo e cabe a este recriar-se ao trilhar um caminho de busca interior e desapego do ‘eu’, caminho este trilhado pelo xamã.

Como afirma Cohen, o xamã entra em contato com realidades paralelas, as experimenta e as narra a sua comunidade - cabe também ao ator veicular ao público uma

realidade outra, diversa da concebida pela percepção cotidiana. O xamã e o ator são intermediários entre mundos - o xamã como “interlocutor dos homens junto às potências infernais e celestiais”¹ e o ator como mediador entre a realidade física e o mundo imaginário - ambos detentores de um conhecimento específico conduzem seu público a uma nova apreensão da realidade.

Para relacionar o treinamento xamânico ao do ator teve-se como principal alicerce o antropólogo Carlos Castaneda, no que tange aos exercícios de *Tensegridade*², *Recapitulação*³ e *Sonhar*⁴. Castaneda afirma ter sido iniciado no xamanismo por Don Juan, pertencente a uma tradição de xamãs mexicanos. Segundo o antropólogo, esses xamãs constataram que durante os sonhos uma nova percepção do universo se instaurava naturalmente, eles procuraram, então, conservar voluntariamente a consciência durante os sonhos para que pudessem experienciar níveis diferenciados de percepção, o que denominaram como *Sonhar*.

O *Sonhar* foi eleito, assim, como foco central da pesquisa dentro da associação da preparação xamânica a do ator. O presente estudo objetivou levar ao espectador questionamentos referentes à sua interpretação habitual da realidade, através da criação de um espetáculo solo baseado no universo onírico da obra *Alice através do Espelho* e nas investigações do ator-criador na *Arte do Sonhar*.

O espetáculo resultante desta pesquisa propunha compartilhar com o público o universo onírico pesquisado integrando o próprio conteúdo da pesquisa ao espetáculo-solo, levando ao espectador questionamentos referentes à existência de uma forma distinta de perceber o mundo e o sujeito, na tentativa de utilizar-se do teatro como meio de expressão das tênues fronteiras entre o cotidiano e o onírico.

Dessa forma foi desenvolvido o trabalho do ator sobre ‘*si mesmo*’ a partir da associação dos treinamentos xamânico e teatral, buscando focalizar dentro da pesquisa o *Sonhar*. Posteriormente foram elaboradas partituras através da *Tensegridade* e de

¹ MONTAL, 1988, pg. 18.

² Série de movimentos chamados passes mágicos organizados por Castaneda na prática da *Tensegridade*, conceito emprestado da arquitetura por designar a mistura de “*tensão e integridade, termos que conotam as duas forças motrizes dos passes mágicos.*” (<http://www.castaneda.com/mirrors/portuguese/index.html>.)

³ Prática com a qual através da respiração faz-se uma varredura em cenas do passado tentando resgatar a energia dispersa na situação.

⁴ Termo utilizado por Castaneda para designar a capacidade “de entrar em estados de consciência expandida controlando seus sonhos. Esta aptidão é transformada, com o treinamento, em uma arte: a arte do sonho.” (CASTANEDA, apud. ABELAR. 1992, pg. 9.)

movimentos obtidos em sonhos, e por meio da aplicação de “*qualidades de movimento*”⁵ foram criadas as partituras de cena e também construídos os personagens. Como a obra escolhida era literária, propôs-se a criação de uma dramaturgia para espetáculo solo a partir dos textos *Alice através do Espelho* de Lewis Carrol e *Água Viva* de Clarice Lispector.

Para a criação da dramaturgia a idéia central, o fundamento, era um texto que realizasse a tarefa de “destruir o acordo que tem definido a realidade”⁶. A personagem central da obra *Alice, Através do Espelho*, de Lewis Carrol, ao atravessar o espelho penetra em um mundo onírico, povoado por seres fantásticos, no qual as dimensões da realidade assumem novos parâmetros. A pequena Alice está imersa em um universo paradoxal e o desenrolar dos acontecimentos leva a menina à perda das diversas premissas que estabelecem sua identidade. A personagem, então, em sua aventura, se depara com a desfragmentação de sua interpretação de sujeito (através da contestação de sua identidade pessoal) e de sua compreensão de uma única realidade verdadeira (através do paradoxo), ou seja, a personagem durante a trama experiencia uma nova forma de percepção do mundo e do sujeito.

Da obra de Lewis foram selecionados os fragmentos em que melhor o autor conseguia “apagar os limites com que a razão define a realidade.”⁷, procurando, assim, aproximar dentro do possível o universo onírico de *Alice* com o *Sonhar*.

Foram utilizadas também para a criação dramaturgica as características que puderam ser evidenciadas nos meus próprios sonhos, na tentativa de concretização de um universo que tivesse uma regência similar ao mundo dos sonhos. Para que esse universo se aproximasse do *Sonhar* foram ainda inseridos acontecimentos similares aos que experimentei nas minhas investigações na *Arte do Sonhar*.

Na cena, segundo José Gil há uma série de fatores que auxiliam na expressão do sentido, como a “qualidade da presença”⁸ do ator/bailarino ou “a fluência de sua energia”⁹. O treinamento nesta pesquisa visava, assim, não se deter no trabalho do corpo do ator apenas enquanto organismo mecânico ou biológico, mas também como um corpo

⁵ Todo movimento está sujeito, segundo Laban, a quatro fatores: peso, espaço, tempo e fluência, e as diferentes formas com que o corpo se relaciona com esses fatores geram distintas “*qualidades de movimento*”. Dessa forma cada tipo de ‘esforço’, de impulso interno, irá gerar uma dinâmica das “*qualidades de movimento*”. O ator/bailarino, assim, ao aplicar ao movimento essas qualidades pode aludir a um impulso interno, a um ‘esforço – por exemplo: há diversas maneiras de abrir uma porta, dependendo do impulso interno, assim ao se aplicar ao movimento uma dinâmica de qualidade específica pode-se aludir a um impulso interno específico. Ou seja, a variação das “*qualidades de movimento*” possibilita a expressão da energia vital interior.

⁶ DONNER-GRAU, 1998, pg. 08.

⁷ TAISHA, 1996, pg. 219.

⁸ GIL, 2005, pg. 72.

⁹ Ibid., pg. 72.

energético. José Gil atesta, em *Domínio Total – O corpo e a dança*, que com o advento da dança moderna o corpo não é mais compreendido como objeto físico ou biológico, mas como “um corpo energético, feixe de forças.”¹⁰

Gil diz então que no palco o sentido, o acontecimento, é regido pelas transformações de energia no corpo do ator/bailarino, às quais corresponde uma contração ou dobração, dilatação ou distensão. Afirmção esta que nos remete à *Tensegridade* de Carlos Castaneda, que através de movimentos de contração e relaxamento de tendões e músculos gera a “possibilidade prática de redistribuir a energia”. “Os passes mágicos¹¹ estão relacionados com o ser humano total, como um corpo físico e como um conglomerado de campos de energia.”¹²

Castaneda declara que essas séries de movimentos, quando praticadas, geram “tremendos resultados em termos de destreza mental e física”¹³, além de um corpo flexível. Isso pôde ser experimentado na prática após executar os movimentos da *Tensegridade*, pois foi evidenciado que o corpo ficava mais disponível e desperto, os movimentos nos ensaios se tornavam mais livres e fluídos, uma maior consciência corporal se fazia presente, assim como uma melhor organização energética, já que tensões habituais eram atenuadas. A prática da *Tensegridade* revelou-se um trabalho sutil, mas poderoso.

Através da inserção das qualidades nas partituras de movimentos da *Tensegridade* pude experimentar uma gama diversa de vocabulário corporal ainda desconhecida por mim. Este processo de treinamento possibilitou, assim, a ampliação do meu repertório de movimentos e a tomada de consciência de que existe todo um aparato cinestésico impregnado em meu corpo ainda desconhecido por ele.

Ao longo do processo, em alguns ensaios pude experimentar a capacidade que temos de transformar o espaço, o tempo e a nós mesmos. Mas para que essa transformação aconteça é preciso estar convicto no fazer teatral, pois assim como o que rege os *acontecimentos* da vida cotidiana é nossa capacidade de acreditar que são verdadeiros, ‘reais’, o fazer teatral também se dará enquanto *acontecimento* se tivermos a capacidade de convicção em sua veracidade, como atos ‘reais’. A fagulha de ‘vida’, presente nos acontecimentos cotidianos, e tão rara no fazer teatral, parece advir do

¹⁰ Ibid., pg. 130.

¹¹ Entende-se aqui como *Tensegridade*.

¹² CASTANEDA, 1998, pg. 25.

¹³ Ibid., pg. 12.

simples fato de acreditarmos na realidade que inventamos, que recriamos pela nossa própria percepção. Tanto na sala de ensaio como no cotidiano estamos em contato com um mundo “recriado” pela nossa própria percepção, temos a convicção durante o dia-a-dia, que a realidade que experimentamos é verdadeira, mas não conseguimos manter a mesma convicção na sala de ensaio, a não ser por momentos mágicos em que uma espécie de lapso de tempo se forma e penetramos no universo escolhido. Cada vez mais acredito que esta convicção na realidade inventada/recriada na sala só pode advir com o despreendimento da realidade inventada/recriada do dia-a-dia e do *silêncio interior*¹⁴.

O presente estudo possibilitou um profundo olhar sobre o ‘eu mesmo’, havendo, principalmente, um reconhecimento das minhas deficiências, assim como o desenvolvimento de maior autonomia criativa e de consistente presença cênica. Acredito que minha grande falha foi subordinar o trabalho sobre *si mesmo* à criação do espetáculo depois de certa etapa do processo.

A pesquisa que propus mostrou-se pretensiosa em querer utilizar as investigações na *Arte do Sonhar* para o processo de ator, pois o *Sonhar* valeu como impulso criativo para a construção do espetáculo e da linguagem, mas não como parte significativa do processo de ator, porque se evidenciou que para ter avanços na *Arte do Sonhar* é preciso se deter primeiramente em etapas preliminares como: a disciplina, o treinamento, a entrega, a determinação e o *silêncio interior*.

O estudo ‘*O Sonhar e a Arte do Ator-criador*’ infere, inferein portanto, que para seu melhor desenvolvimento são necessárias premissas essenciais ao ator como: disciplina, treinamento, entrega, convicção e *silêncio interior*. Dessa forma preciso primeiramente deter-me nessas premissas básicas em meu fazer teatral, enquanto ator-criador e pesquisador, para que mais tarde possa retornar a esse estudo e investir mais profundamente nas investigações entre *O Sonhar e A Arte do Ator-criador* no que tange ao processo do ator.

Referências:

ABELAR, Taisha. **A Travessia das Feiticeiras: a jornada iniciática de uma mulher**, Trad. Terezinha Batista dos Santos. Rio de Janeiro, Nova Era, 1996.

¹⁴ O *silêncio interior* é definido por Castaneda como sendo o oposto do *diálogo interno*, que é a conversa que mantemos conosco mesmos e que nos confere uma existência dual, como se mente e corpo estivessem desconectados, através do *silêncio interior* seria, então, possível experimentar um estado de integralidade.

CASTANEDA, Carlos. **Passes Mágicos: a sabedoria prática dos Xamãs do antigo México**. Trad. Beatriz Penna. Rio de Janeiro, Record/Nova Era, 2001.

DONNER-GRAU, Florinda. **Sonhos Lúcidos**. Trad. Luiza Machado da Costa. Rio de Janeiro, Record/Nova Era, 1998.

GIL, José. **Movimento Total** – O Corpo e a Dança. São Paulo, Editora ILUMINURAS, 2005.

MONTAL, Alix de. **O Xamanismo**. Trad. Antônio de Pádua Danase. Editora Tecnoprint S.A..1988.

A MÚSICA COMO ELEMENTO INTERCULTURAL: UMA ABORDAGEM PARA UMA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL.

Rosangela Duarte
Doutoranda em Educação
UFRGS

Resumo

A presente comunicação de pesquisa trata de um tema presente na realidade do público alvo de nossa pesquisa de Doutorado focada na construção do fazer musical do professor. O multiculturalismo surge como um fenômeno mundial que por motivos próprios de cada continente, apresenta situações históricas e culturais que definem a formação da sociedade com suas características e particularidades. Ao considerar as múltiplas culturas interagindo no espaço escolar se tem a diferença e o contato entre pessoas como base da diversidade. A música como forma de expressão permite ao indivíduo ampliar sua capacidade de estabelecer relações com o outro e o meio. Ao trabalhar a música na escola, em particular a música indígena, cria-se a oportunidade para que o indivíduo possa compreender as diferenças sociais e culturais.

Multiculturalismo: um enfoque de educação.

Ao considerar as várias culturas interagindo no espaço escolar se tem a diferença e o contato entre pessoas com culturas e experiências diversas como base da diversidade.

Para nós, a teoria multiculturalista ocupa-se da compreensão das transformações das sociedades contemporâneas, tendo como ponto chave a questão da diferença. “A diferença é antes de tudo uma realidade concreta, um processo humano e social, que os homens empregam em suas práticas cotidianas e se encontra inserida no processo histórico (Semprini,1999:11).

Na compreensão das diferenças é que os homens se abrem para o conhecimento do outro, contemplando suas formas de viver e sentir. A atitude de respeitar é, sem dúvida, um marco importante no processo de integração. A maioria dos homens respeita o que reconhece como bom, em relação aos seus valores pessoais. Sendo assim, se respeita o que se conhece. Por outro lado, creio que podemos conhecer e, ainda assim, não respeitar e permanecermos na indiferença. A partir deste pensamento está à importância do conhecimento dos valores culturais, tanto éticos como estéticos de um povo.

O multiculturalismo, segundo Sacristán (1995), surge como um fenômeno mundial que por motivos próprios de cada continente, país ou região, apresenta situações históricas que definem a formação da sociedade com suas características e particularidades. Cita como exemplo o contexto da integração europeia: "... quando vão se permeabilizar as fronteiras nacionais, quando se integram economias, sistemas de conhecimento e tecnologia; (...) Estamos diante de povos que, embora compartilhando, de certo modo, uma produção cultural comum, tem sua própria língua, sua própria história e suas próprias tradições. Precisam se conhecer e se compreender. (SACRISTÁN, IN: SILVA, 1995,p.94).

Portanto, ao se tratar do multiculturalismo de um determinado espaço social consideram-se as origens históricas e culturais da formação da sociedade que o compõe.

Ocupação em Roraima

Apesar dos poucos estudos sobre a migração indígena em Roraima, Ferri (1990) e Namen (1998) relatam em suas investigações que a maioria dos indígenas que vivem em Boa Vista pertencem aos grupos étnicos Macuxi e Wapixana possivelmente em razão do contato mantido com a sociedade nacional, desde o século XIX, e também pela proximidade da cidade das aldeias.

Para a identificação e denominação desses grupos se apreende a classificação lingüística. Os Macuxis, referência deste estudo, pertencem à família dos Karib no Brasil que vivem no Estado de Roraima. A maioria dos Karib se situa nas regiões guianesas: a guiana venezuelana, a guiana brasileira e a guiana propriamente (Francesa, antigas Holandesa e Inglesa).

Em Roraima o processo de ocupação é recente. Segundo Carneiro (1997), a chegada dos colonizadores no século XVIII, teria em princípio a função de arrebataram indígenas como "mão de obra" escrava para as lavouras de cana no Pará e Maranhão. Depois a pecuária em fins do século XIX serviu de instalação de colonos "inaugurando, assim a expropriação das terras indígenas" (Idem:1997:30). Em 1943, é criado o Território Federal do Rio Branco que, em 1962, passa a se chamar Território Federal de Roraima e que a constituição do Brasil de 1988 o transforma em Estado de Roraima.

Durante todo esse processo os indígenas são relegados a planos secundários cujas decisões não levam em consideração sua presença e suas tradições ocasionando a construção de rodovias, a instalação de fazendas e a exploração de minérios, nas terras ocupadas pelos indígenas. Neste contexto, os índios para a sociedade boavistense "representam um entrave ao desenvolvimento do Estado. São estas as práticas e conflitos

que contribuem para o processo histórico da construção do imaginário da sociedade roraimense em relação à problemática indígena”. (Idem:1997:30).

É neste cenário que o multiculturalismo estabelece seu diálogo entre as diversas culturas, onde os fatores históricos, enquanto resultado de um processo, revelam a diferença de um em relação ao outro em suas diversas concepções.

A música como elemento intercultural.

A história da música nos apresenta um desenvolvimento de acordo com as épocas, os estilos, as formas de expressão musical. As manifestações musicais populares, as músicas de roda, as músicas indígenas, revelam panoramas diversos, que se enriquecem quando se intercambiam, se interrelacionam ou se complementam.

Atualmente, vivenciamos uma diversidade na música onde se estabelecem diferenças fundamentais nas possibilidades expressivas, nas estruturas rítmicas, melódicas e harmônicas.

São muitos os agentes que permitem uma aproximação a essa diversidade das músicas e das expressões. De um lado estão os meios de comunicação, a informática, as gravações, os vídeos e, de outro está o músico, o compositor, o intérprete, o ouvinte. Isto quer dizer que, o ser humano apesar das diferenças que apresenta, de acordo com a posição geográfica, as diferenças físicas, o idioma, os costumes, é um mesmo ser sensível, afetivo, inteligente, criador e expressivo.

Se existe uma tendência de se falar do tema “multiculturalismo” como forma de integração, o desejo de se conhecer mais musicalmente, deve permanecer entre os homens para poder se respeitarem ainda mais. A música é importante na educação e a educação é fundamental em todo processo integrador.

Uma das propostas da modernidade é dar oportunidade ao ser humano de construir seus conhecimentos a partir de suas próprias experiências, refletindo sobre contexto no qual está inserido. Sentindo-se parte essencial do “todo”, o homem passa a adotar uma postura crítica e responsável frente à sociedade em que vive. Esta é uma posição que contrasta com a pedagogia conteudista ainda existente, que tem como objeto somente a transmissão e consolidação dos saberes.

Dispomos da música como área do conhecimento que aflora as ações e os sentimentos de construir e compartilhar experiências e respeito, amenizando as diferenças e valorizando o conhecimento que cada um possui, independentemente de sua origem étnica. Atinge diretamente o corpo, o espírito, todas as faculdades humanas. Leva o

indivíduo mais além do presente imediato, transpassando todos os inconscientes. Com esta concepção a música promove mudanças e estabelece novos comportamentos na sociedade.

Sendo um dos objetivos da educação musical abordar a música como experiência estética, o educador musical pode desenvolver uma atitude de aceitação, compreensão e conhecimento da música popular e erudita. Portanto, propõe-se que os educadores reflitam sobre quais os parâmetros que adotam para estabelecer uma postura cultural, que devem ser calcados na flexibilidade, frente às vivências musicais dos alunos.

As experiências musicais dos alunos é o ponto de partida para a elaboração de programas de ensino na Educação Básica, a serem desenvolvidos pelo professor nas aulas de música, porque podem ser um valioso referencial crítico para um refinamento do gosto musical. Só assim poderemos compreender o significado que a música pode ter para eles.

A influência do meio social no qual se desenvolve a aprendizagem é de suma importância para o desenvolvimento cognitivo do aluno. A escola passou a considerar que alunos e professores provêm de meios sociais muitas vezes diferentes e juntos podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, a partir do momento em que sejam capazes de reconhecer suas diferenças e ampliar seus conhecimentos através do compartilhar de suas experiências.

A Educação Musical proporciona uma das condições essenciais para consolidar o processo de ensino-aprendizagem que é a estruturação e reflexão das ações no trabalho escolar considerando que o fazer musical oportuniza as pessoas a criarem e recriarem ritmos e melodias, estabelecendo um “diálogo” expressivo que transpassa a linguagem falada e escrita.

Segundo Piaget (1973), o estudo de como se dá a aquisição de conhecimentos, mostra que a criança, ao se apropriar de um conhecimento, busca reconstruí-lo. Essa reconstrução faz-se primeiramente através da ação do sujeito sobre objetos concretos e, depois, estende-se para o plano da representação, da simbolização, do pensamento. Clarifiquemos isso com um exemplo. O ouvido participa de uma maneira muito ativa do conhecimento do mundo. Esse acúmulo de sons se armazena na memória, depois passa por uma reflexão e desenvolve uma capacidade de análise. O meio ambiente sonoro em que vivemos determina uma auto identificação que nos cria uma representação interior desse meio, formando uma identidade essencialmente sonora que, em qualquer momento, poderá se manifestar em uma célula rítmica ou motivo melódico. Sendo assim, nosso

universo interno sonoro encontrará nas músicas de cada povo sua própria música, reestruturando os conhecimentos já assimilados.

Através de práticas musicais uma pessoa pode conhecer a si mesma e transpassar seus limites a fim de se relacionar com os demais, de tal maneira que se possam atingir intercâmbios eficazes das experiências e conhecimentos.

Na música indígena se faz necessário conhecer e estabelecer a relação entre o homem, a natureza e o mundo sobrenatural, onde importantes elementos são apresentados como pontes de ligação entre os dois mundos culturalmente distintos. Em geral, ela tem a função de marcar e sincronizar as energias durante os rituais e sublinhar os vários momentos do cotidiano. Obedecem a regras e apresentam estruturas que, quando interpretada nos rituais, não tem a duração de pequenas peças, mas são parte de extensos sistemas musicais podendo durar várias horas.

Os alunos indígenas também freqüentam as escolas urbanas. A preocupação de como estes alunos se inserem no Ensino Fundamental deve estar presente, de forma a valorizar seus traços culturais, sua língua e seus saberes, diminuindo a discriminação e a exclusão a que muitas vezes estão submetidos dentro e fora do espaço escolar. Os alunos indígenas que freqüentam as escolas públicas se mostram como alunos tímidos, calados e pouco notados pela maioria dos professores.

É difícil para uma criança que sempre viveu na mata, se adaptar a um quadro de horários, tendo que passar quatro horas sentada em uma sala de aula fechada. Na maioria das aldeias, as aulas são realizadas em espaços abertos cobertos de palhas, onde todos podem assistir a aula (crianças, adultos e anciões). Outro fator imprescindível é a língua falada na escola, a qual muitas vezes foi aprendida de maneira rudimentar, porque normalmente nas aldeias se fala a língua Macuxi.

Temos que salientar também, os valores culturais dos alunos indígenas que são muito diferentes das crianças que vivem na cidade. Saber navegar na internet, saber as principais datas comemorativas do calendário escolar (dia das mães, dos pais, das crianças, etc) não tem o mesmo significado para esses alunos. Para os Macuxis esses valores são cultivados pelo homem da cidade e eles não vêem, por exemplo, o “por que” se deve comemorar cada membro da comunidade num dia específico, atribuindo-lhes músicas como homenagens.

Esses alunos muitas vezes são discriminados na sala de aula, pelo “silêncio” que ocupam, por não entender o que se está falando ou que se está fazendo e, como se portar diante das inusitadas situações que ocorrem dentro de sala de aula. Quando

conseguem superar essas dificuldades, demonstram muitos saberes que os alunos da cidade não possuem, como estabelecer um calendário a partir das mudanças da lua, conhecer diversas plantas medicinais, saber se localizarem em trilhas na mata, identificar vários tipos de sons de animais, trançarem fibras de palmeiras, respeitarem a sabedoria dos mais velhos da aldeia e aprender com eles as músicas e rituais próprios da sua cultura, entre muitas outras coisas.

Esta é uma peculiaridade da sociedade roraimense, que promove a oportunidade de conviver com diferentes pessoas das mais distintas regiões brasileiras, assim como comunidades indígenas e países estrangeiros.

Conclusão

A música como forma de expressão permite ao indivíduo ampliar sua capacidade de estabelecer relações com o outro e o meio. Ao trabalhar a música na escola valorizando todos os estilos e, aqui em particular, a música indígena cria-se uma forma de atingir melhor o indivíduo para que ele possa subjetivamente compreender as diferenças sociais e culturais, sem necessariamente massificá-lo com crenças e expressões que muitas vezes não lhes apresentam significados.

O sistema educacional com suas competências deve estabelecer procedimentos para acompanhar o trabalho de valorização cultural que se processa na educação indígena e que esses resultados sejam incorporados nas experiências educativas das escolas urbanas como meio de promoção de interação e intercâmbio cultural.

Como tema proposto pode-se iniciar uma atividade musical a partir do ritual do Parixara, próprio da cultura indígena Macuxi, muito difundido na sociedade local, onde a música com letra e ritmo simples podem contribuir para a identificação dos alunos indígenas com a valorização da sua cultura e a promoção do conhecimento e o respeito à diversidade.

Fundamentar o critério de multiculturalismo no ser humano, com toda sua riqueza de expressão musical, pode propiciar uma verdadeira integração humana, uma riqueza intelectual e produtiva.

Referências:

CARNEIRO, O. L. **A problemática indígena no atual imaginário da sociedade roraimense: o caso de Boa Vista. Monografia de especialização em História da Amazônia.** UFRR, 1997.

FERRI, Patrícia. **Achados e Perdidos? A migração indígena em Boa Vista-RR.** Goiânia: MLAL, 1990.

NAMEM, A.; FIORETTI, E.; Rodrigues, L.A.;CARNEIRO, O.;TOMAZ, E. **Trabalho e marginalização indígena de Boa Vista-RR**. UFRR/PNO PG/CAPES (biênio jul/96 – jul/98). Relatório final, 1999.

PIAGET, Jean. **Problemas de Psicologia genética**. São Paulo: Forense, 1973.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. IN.: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SEMPRINI, A. Multiculturalismo. EDUSC, Santa Catarina, 1999.

A BUSCA PELO ESPAÇO INDIVIDUAL: DIÁLOGOS E INDAGAÇÕES PROMOVIDOS NO ENTORNO DE UMA PRÁTICA POÉTICO-VISUAL

*Aline Nunes da Rosa¹
Juan Amoretti²
UFSM*

Resumo

O presente artigo trata-se da investigação plástica acerca do tema ‘busca pelo espaço individual do sujeito’, bem como ocorrem os processos de apropriação destes espaços. Aspectos como as relações sensíveis expressas pelo indivíduo, são abordadas de forma a sugerir que os espaços estabelecem diálogos com a figura humana feminina representada, e que esta é constantemente acometida por mudanças e transformações de cunho íntimo, induzidas principalmente pelo ambiente onde encontra-se. Considerando o meio em que esta figura se descobre e recriando de maneira particular este ambiente, paulatinamente o mesmo vai ganhando contornos de casa, tendo como principais características as de um lugar reconfortante e de uma fortaleza segura e acolhedora.

Palavras-chave: espaço, feminino, figura humana, casa.

Do início do processo artístico.

O presente artigo consta de uma investigação plástica que teve como principal enfoque o tema “Quarto de não dormir: a busca pelo espaço individual”. Espaço este que diz respeito ao local onde o indivíduo está inserido, procurando analisar questões como apropriação do espaço do “outro”, bem como a conquista do espaço individual.

A definição de uma temática, não obstante define-se por questões que sejam caras ao artista, em cujas essências estejam contidas partes de sua história, fragmentos inseparavelmente ligados à sua trajetória pessoal. E justamente no ambiente mais cômodo e seguro, no conforto e na fortaleza representadas pela casa, que a pesquisa foi tomando um decisivo curso, onde o espaço em diálogo com a figura humana contava a serenidade do local que se estabelece como casa, independentemente se esta é configurada por ínfimos elementos, como uma cadeira, uma cama, ou simplesmente linhas que redimensionam um espaço habitual. Bachelard salienta a importância deste espaço ao dizer :

¹ Acadêmica do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Desenho e Plástica – Artes Visuais.

² Professor do Departamento de Artes Visuais.

Na vida do homem, a casa afasta contingências, multiplica seus conselhos de continuidade. Sem ela, o homem seria um ser disperso. Ela mantém o homem através das tempestades do céu e das tempestades da vida. É corpo e é alma. É o primeiro mundo do ser humano. Antes de ser “jogado no mundo”, (...) o homem é colocado no berço da casa (...). A vida começa bem, começa fechada, protegida, agasalhada no regaço da casa. (Bachelard, 1993, p. 23)

Neste caso, o sentido da casa é compreendido como o local em que nos sentimos abrigados e seguros. A escolha pela casa deu-se por considerar este o espaço mais pessoal dentro da totalidade do espaço geográfico, como descreveu Bachelard (1993, p. 24): “(...) porque a casa é o nosso canto no mundo.” Por sua vez, o quarto é eleito por ser o pequeno universo, o ambiente mais peculiar e particular. É como se, no quarto, pudéssemos ser o que esperamos de nós mesmos, pudéssemos, nos despir de certos imperativos, vontades alheias, que por vezes nos submetem a situações indesejadas. E então, quando nos sentimos em casa, já não será mais necessário fingir, disfarçar ou omitir detalhes de nossa personalidade. Na casa, em específico no quarto, não carecemos de cascas, a casa já o é, ela já exerce esse papel de abrigo, ela é a própria redoma e proporciona conforto, segurança e alento. Bachelard no texto “A casa Natal e a Casa Onírica” (1990) faz referência ao poema de Jules Romains que exemplifica tais sensações:

Era um cubículo apenas
Mas ali eu dormia sem ninguém.
Ali eu me abrigava. (...)
Foi lá que conheci
O verdadeiro gosto de mim mesmo.
Foi lá que fui só eu,
Sem nada conceder. (p.81)

Aos poucos, quase inconscientemente, deu-se a inserção de certos elementos no espaço compositivo: cadeiras insistiam em aparecer e, de qualquer linha podia-se perceber uma insinuação de mobília, entre outros elementos freqüentes no espaço interno de casas. Posteriormente, foi-se percebido que as figuras femininas não apenas queriam dialogar, como também estabeleceriam relações de diálogo com os móveis e até mesmo com o próprio vazio transmitido nas representações. A seguir, tais aspectos são demonstrados através das imagens:



Sem Título (ano 2006)

A utilização de um mesmo espaço para ser representado repetidas vezes foi entendida como fruto de um apego e da necessidade de reforçar que havia me apropriado daquele ambiente. As camas, guarda-roupas, cadeiras, enfim, estes elementos mesmo pertencendo ao coletivo, eram parte significativa de um universo íntimo e tomado por peculiaridades.

Ao longo da investigação deste processo poético, verificou-se um novo aspecto na construção formal do trabalho: o insistente ato de recobrir as figuras. Os elementos do trabalho apareceriam aprisionados por papéis finos e transparentes, colocados de modo à quase sufocar os referidos elementos, por serem sobrepostos através de costuras, na maior parte das vezes, ou colagens, sempre de maneira a ratificar a apreensão.

Na contemporaneidade, não raro, diversos artistas fazem uso de artifícios anteriormente considerados exclusivamente vinculados ao universo feminino e doméstico, como a costura, os tecidos e bordados, transformando-os em matéria-prima para suas criações, Canton (2000), aponta essa característica como uma tendência constante na produção artística do final do século 20. A costura, especificamente nesta pesquisa, não é atribuída a nenhum valor de memória ou sentimentos particulares, na realidade, é empregada como um instrumento, compreendido como, além de um fazer prazeroso uma maneira a mais de desenhar, como uma possibilidade de conferir aos trabalhos uma dimensão mais lírica, feminina, enfim, mais poética.

Considerações acerca da construção plástica.

Compreendendo a importância das relações entre a construção real e imaginária do trabalho em questão, serão comentadas questões concernentes à utilização dos materiais e sua objetivação quanto aos aspectos sensíveis pretendidos nas representações.

No que concerne à colagem, esta foi utilizada em alguns momentos como forma de introduzir ao desenho manchas de cor, formas coloridas fluidas, que denotassem características de luz/sombra ao trabalho. À colagem também é atribuído o efeito do aprisionamento de certos detalhes compositivos, através das sobreposições e dos rasgados, foram eleitos ou omitidos alguns elementos no desenho.

Quanto à utilização da gravura é importante ressaltar que esta, além de possibilitar a utilização de elementos repetidos, possibilitava a obtenção de efeitos proporcionados pela utilização do breu, sugerindo certa nebulosidade.

Considerações finais

No decorrer da pesquisa objetiva-se investigar mais profundamente a representação da casa no imaginário coletivo e individual, bem como novas possibilidades de pensar o indivíduo e suas relações com o espaço que habita.

Vale ressaltar que a investigação visa, sobretudo, dar continuidade à pesquisa acerca das ambientações e do efeito proporcionado pelo quarto e pela casa no que diz respeito ao indivíduo e a constante busca pela conquista de seu espaço, de um espaço que lhe proporcione segurança e alento.

Referências:

BACHELARD, Gaston. **A Terra e os Devaneios do Repouso** – Ensaio sobre as Imagens da Intimidade. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

CANTON, Kátia. **Novíssima Arte Brasileira** – Um Guia de Tendências. São Paulo: Editora Iluminuras, 2000.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1978.

A DESCONSTRUÇÃO DO ATOR PARA CONSTRUÇÃO DE UM PERSONAGEM

Marcia Chiamulera
Acadêmica em Artes Cênicas
UFSM

Resumo

A apresentação desta pesquisa é referente ao processo de graduação em Interpretação pela acadêmica no curso de Artes Cênicas¹, estando vinculada à pesquisa “*Uma Relação da Preparação Xamânica com a Preparação do Ator*”².

Os alicerces da pesquisa são os treinamentos xamânico - principalmente sob as conceituações de Carlos Castaneda³; do ator -fundamentado nos princípios comuns de pesquisadores como Artaud, Grotowski e Barba- e no treinamento em Armas de Corte em Pa Kua⁴. O fundamento acerca da desconstrução provém das idéias desenvolvidas pelo filósofo Jacques Derrida.

Buscou-se a partir dos treinamentos xamânico, marcial e teatral, pesquisar o processo de desconstrução de um ator para a construção do(s) personagem(s) na elaboração/ criação de um espetáculo solo.

OBJETIVOS

- Investigar o processo de desconstrução de um ator para a construção do(s) personagem(s) na elaboração do espetáculo;
- Criar um espetáculo solo a partir dos treinamentos xamânico, teatral e marcial;
- Averiguar as possibilidades de ligação entre os treinamentos citados;
- Estabelecer contato com a Tensegridade⁵;
- Buscar a reorganização da percepção, da atenção e da vontade a partir do trabalho sobre si mesmo;
- Criar e desenvolver uma partitura-base de treinamento pessoal;

¹ Márcia Chiamulera acadêmica de Artes Cênicas na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/ RS

² Pesquisa coordenada pelo professor Paulo Márcio da Silva Pereira no curso de Artes Cênicas (UFSM/RS)

³ Carlos Castaneda, antropólogo formado pela UCLA, foi iniciado no conhecimento xamânico.

⁴ Pa Kua é um conhecimento milenar chinês com base no antigo PADRÃO PA KUA; suas formas dividem-se na essência de Arte Marcial, Defesa Pessoal, Armas Antigas e as Artes de Cura. No idioma chinês, “Pa” significa Oito e “Kua”, Câmbio ou Mutação, ou seja, a “Arte das Oito Mutações”.

⁵ Tensegridade é um termo de arquitetura, que significa a propriedade das estruturas reduzidas que empregam elementos de tensão contínua e elementos de compressão descontínua de uma tal maneira que cada elemento opera com o máximo de eficiência e economia.

- Experienciar a aplicação de qualidades do movimento;
- Criar a partitura de cena em função da dramaturgia;
- Buscar uma ótica pessoal sobre o trabalho de ator;

REFERENCIAL

Na filosofia, “desconstrução” é um nome dado à obra de Jacques Derrida; considerada uma linha de pensamento é abordada inicial e principalmente por ele. A origem do termo vem de um projeto filosófico traçado por Heidegger, que segundo Duque-Estrada⁶, “procurava libertar os conceitos herdados da tradição que haviam se enrijecido -há muito sedimentadas pelo hábito de sua transmissão- e retorná-los à experiência de pensamento original.” Derrida capta esta idéia inicial, traçando-lhe um novo parâmetro e desenvolvendo esta linha de pensamento chamada *Desconstrução*.

A desconstrução crítica, basicamente, a relação cultura/realidade que tipifica a visão do mundo Ocidental, (crítica situada no contexto da cultura Ocidental), e a organiza em termos de uma estabilidade inexistente em diversos aspectos, inclusive no relacionamento homem/mundo. Esta estabilidade remete a uma estrutura ou ‘princípio estruturador’ comum a todos os sistemas. A desconstrução, marcada por uma permanente vigilância crítica contra a aceitação de toda e qualquer forma de naturalização, obriga a rever os conceitos sedimentados culturalmente, desfamiliariza as distinções habituais calcadas na relação significante/significado e propõe o entendimento do pensamento como movimento.

Derrida, propondo que se pense no tempo e na sua divisibilidade, constata que o tempo presente é o meio pelo qual temos a percepção de passado e futuro, no entanto, a noção de presente escapa à percepção: “o sentido do tempo é pensado a partir do presente, como não tempo”; e ele então questiona: “como se poderia ter pensado o *ser* e o *tempo* senão a partir do presente?” A partir desta questão, suscitam muitas outras num embate à dialética de conceitos sedimentados. Derrida apresenta a seguinte idéia: é o tempo presente que nos dá a noção de passado e futuro, sendo que o presente mesmo, nos escapa à percepção⁷ Consideremos esta idéia como hipótese de igualdade ao pensamento do “*ser*”: teremos então, apenas a percepção do que *fomos* ou do que podemos *vir a ser*. Portanto, não há um sujeito fixo, sendo o “eu” uma construção. Sob a ótica de Derrida, é a

⁶ Paulo Cesar Duque-Estrada é professor do Departamento de Filosofia da PUC-Rio, organizador da obra “*Em Desconstrução e Ética - Ecos de Jacques Derrida*”, coordenador Núcleo de Estudos em Ética e Desconstrução (*NEED*), e organizador de *Às margens: a propósito de Derrida* (2002, Editora PUC-Rio/Edições Loyola).

desconstrução dos conceitos fixos que conferem fluxo ou movimento ao pensamento e às linguagens. Neste sentido, busca-se a ‘desconstrução do ator’, considerando-se a possibilidade de estagnação do sujeito sob o dito de construção num conceito de “EU”.

Para Antonin Artaud, a arte é “gnose (conhecimento) e magia (prática de criação e transformação)” e o teatro se constitui no espaço possível da linguagem através do ator, um lugar onde a vida é refeita. Nesta acepção ele propõe “libertar o homem de seus condicionamentos, o que o levaria a agir de modo consciente, tanto em cena como na vida”. Ao que parece, Artaud tenta propor o homem/ator desconstruído no momento presente, buscando o “Teatro como lugar onde se refaz a vida”⁸. Esta vida buscada por Artaud no teatro, é dimensionada pelo ator, que se torna o meio pelo qual a arte cênica é percebida. O ator, na pesquisa de Jerzy Grotowski, torna-se o elemento chave; sugere-nos que se pense o teatro como “o que ocorre entre o espectador e o ator, e visando este encontro, propõe a eliminação de tudo que seja supérfluo, tanto na cena quanto no ator, indicando como condição essencial à arte de representar “atingir a individualidade do ator”, sendo necessário a “eliminação de hábitos antigos”⁹. Assim, a desconstrução é buscada como um ato de *desnudar-se*¹⁰.

Precede a tentativa de desconstrução, a identificação dos princípios estruturadores e organizacionais que conferem estabilidade ao indivíduo. Com este parâmetro, define-se o trabalho a ser efetivado em ‘desconstrução’ sobre o ator, ou seja, permanente vigilância sobre si mesmo buscando identificar os padrões habituais de ser ou princípios e estruturas que formam o que normalmente é definido como *EU* -uma construção sedimentada- fazendo-se a introdução do treinamento xamânico. Sob a ótica de Castaneda, os princípios do treinamento xamânico visam desarticular o que é chamado de *comandos sintáticos*, significando “fórmulas elogiosas ou depreciativas construídas na linguagem”¹¹. Os pressupostos de trabalho dizem respeito à Recapitulação, ao Sonhar, à Espreita e à Tensegridade.

⁷ DERRIDA, 1991, p. 65-105 passim.

⁸ TEIXEIRA, Ana; BRODT, Stephane. **O Teatro do Refazer do Corpo**. Encontro Mundial de Artes Cênicas (ECUM). Belo Horizonte/BR; 2000. CD-ROM.

⁹ GROTOWSKI, 1971, p.18

¹⁰ Grotowski (1971) profere que o processo criativo do ator, em seu teatro, se dá na tentativa de eliminação de resistências de seu organismo, na erradicação de bloqueios: a via negativa; cujo processo é de amadurecimento do ator, expresso por uma tensão levada ao extremo, por um completo despojamento, pelo desnudamento do que há de mais íntimo, sem egoísmo ou auto-satisfação, antes o ator faz uma doação de si mesmo.

¹¹ CASTANEDA, 1998, p. 36

A Recapitulação, segundo Abelar (1996, p. 62) “é o ato de trazer de volta a energia que foi despendida em ações passadas”. Este processo obriga a recordar pessoas, lugares e situações vividas, podendo-se chegar à percepção de estruturas habituais. Outro objetivo proferir estabelecido a partir desta é, conforme Castaneda, “adquirir fluidez perceptiva”¹², que remete a possibilidade de rompimento dos “parâmetros da percepção normal”¹³. Portanto, a Recapitulação “proporciona a capacidade de examinar a repetição em suas vidas”¹⁴. Também através do registro e análise dos sonhos, pode-se chegar a este fim, pois, segundo Garfield (1974, p. 204), “o estado de sonhos responde às atitudes em estado de vigília”. Para o aperfeiçoamento desta técnica a autora sugere exercícios de meditação que auxiliam no aumento da capacidade de concentração. A Espreita, também chamada de “Não- Fazer”¹⁵, consiste na execução de ‘ações desinteressadas’, a partir de tal, também seria possível a observação de si mesmo. Por estes procedimentos, intentamos identificar este ‘padrão habitual de ser’ e chegar ao objetivo primeiro: a desconstrução do ator.

O termo Tensegridade foi empregado por Castaneda designando o complexo sistema de movimentos chamados Passes Mágicos, segundo ele, mais apropriado, significando a mistura de *tensão e integridade*, as duas forças propulsoras da prática. Conforme o autor, a execução configura-se numa possibilidade prática de redistribuição de energia, podendo levar também à intensificação da consciência, conduzindo os praticantes a deixar cair a máscara da socialização, ou seja, abandonar os comandos sintáticos.

A Antropologia Teatral se encarrega do estudo dos princípios existentes em diferentes culturas que auxiliam a explicar os estados do ator ou a “técnica extracotidiana”. Eugenio Barba, ao investigar o que é chamado de técnica do ator, formulou três princípios fundamentais para esse trabalho denominado “técnica extracotidiana do corpo”, significando a amplificação do que é cotidiano, aplicando-se o máximo de esforço para o mínimo de resultado, objetivando uma qualidade de presença necessária ao ator em cena. As três leis estabelecidas por Barba são: 1- Equilíbrio de luxo ou a amplificação do equilíbrio normal; 2- Oposição da direção dos movimentos ou impulsos, ou o relacionamento entre contração e relaxamento; 3- Processo de ação interna e externa, equivalente a dizer que “o processo de ação levado ao extremo pelo ator pode ser executado e observado do ponto de vista da

¹² Ibid. p. 112

¹³ Castaneda refere-se aos parâmetros da percepção normal como a visão adquirida através da indução pela cultura e pelo meio ambiente social.

¹⁴ Castaneda.op. cit. 117.

¹⁵ Termo definido por Castaneda e comumente utilizado em nossa pesquisa.

energia no espaço ou da energia no tempo”. Aludimos aqui a afinidade entre a configuração de execução da Tensegridade e os princípios dados por Barba.

Grotowski assinalou que tanto ele (no Teatro das Fontes¹⁶) quanto Barba estavam interessados nos fenômenos transculturais. A respeito disso explana que, “qualquer cultura específica, determina a base objetiva bio-sociológica porque toda cultura está ligada a técnicas corporais cotidianas” e observa que “a importância se dá no que permanece constante quando as culturas variam, quais elementos transculturais são perceptíveis”.¹⁷

Conforme Montal¹⁸, analisando o xamanismo antropologicamente, podemos considerá-lo como um “fenômeno de certas sociedades primitivas”, porém há outra dimensão nesta via, que se pode denominar “o caminho do guerreiro”, que conduz a uma “concepção xamânica da realidade”. Aqui podemos relacionar os elementos pertinentes a esta cultura, através da preparação do Xamã, também chamado de guerreiro, à preparação do ator. “A busca do guerreiro implica renúncia àquilo que constitui a individualidade do ser. (...) Ele procura, pela vontade, esquecer para ser, ou apagar a própria história”¹⁹, podendo-se relacionar com o autodesnudamento proposto por Grotowski.

A agregação do treinamento Marcial parte da afirmação dada pelos praticantes de Tensegridade, que encontravam neste a precisão e força interna necessárias para executar com perfeição os movimentos. Visualizando outras possibilidades de interação entre o treinamento Marcial e o do ator é que incorporamos este na presente pesquisa.

Indicamos aqui os pressupostos que norteiam a pesquisa na busca da desconstrução, através dos treinamentos e suas práticas, investigando as possíveis relações entre si, convergindo-os para o trabalho do ator sobre si mesmo, para construção de personagens e de um espetáculo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Estabelecer contato com a Tensegridade: os Passes Mágicos, a Recapitulação, o Sonhar e a Espreita.

- Desenvolver a prática de Artes Marciais: Armas de Corte;

¹⁶ O Teatro das Fontes ou Teatro das Origens (de 1976 a 1982) foi desenvolvido por Grotowski, à medida que foi abandonando o teatro de representação e se dedicando a pesquisas mais específicas sobre o ator/ atuante e sobre aspectos rituais de culturas primitivas diversas.

¹⁷ ISTA e o Teatro das Fontes: “Leis Pragmáticas”, por Jerzy Grotowski, parte integrante de “A Arte Secreta do Ator: Dicionário de Antropologia Teatral”, Barba & Savarese, 1995, p. 237.

¹⁸ MONTAL, Alix de. **Xamanismo**. (1988).

¹⁹ Ibid. p. 104-112 passim.

- Desenvolver uma partitura base de movimentos para o treinamento pessoal a partir dos movimentos de tensegridade, do treino de espada e dos sonhos;
- Aplicar sobre a partitura qualidades de movimento, sonoras e vocais;
- Manter um registro escrito – diário de bordo e de sonhos;
- Trabalhar a relação ator/ personagens/ público;
- Construir os personagens e o espetáculo a partir da aplicação de qualidades de movimento;
- Apresentar publicamente o espetáculo;

RESULTADOS/ CONCLUSÃO

Investigando os treinamentos citados, aponto inicialmente a existência de seqüências de movimentos em cada um, que podem constituir uma partitura, tanto para treinamento quanto para construção do espetáculo. Relaciono também, outros elementos pertinentes à formação do guerreiro e do ator, tais como concentração, atenção, prontidão e renúncia à individualidade – a busca do guerreiro.

Também identifico uma relação entre a condição para execução de cada treinamento e os princípios desenvolvidos por Barba, aqui expostos sumariamente: a primeira lei, refere-se ao equilíbrio do corpo, a amplificação do equilíbrio normal, esta é identificada tanto na prática Marcial quanto na Tensegridade, pois, ambas adotam uma postura de ‘desequilíbrio sobre o próprio eixo’, neste estado o corpo adquire comportamento extracotidiano, amplificado. A segunda lei diz respeito à oposição da direção dos movimentos ou impulsos. Segundo Barba, isto tem conseqüências importantes ao nível muscular, sendo a chave desta, a relação entre contração e relaxamento. Esta relação é identificada na prática de Tensegridade, sendo a força motriz para sua execução, e parece-me, aplicada no mesmo sentido: para obtenção de estados particulares. O terceiro princípio definido como “energia no espaço e no tempo”, pode ser visualizado em diversos aspectos, tal como na conduta do guerreiro, um exemplo é a intenção de ataque durante a luta.

No que concerne à Antropologia Teatral, encontro relações entre as atividades xamânicas e as teatrais, referindo-se tanto à *preparação* do xamã, que requer uma busca interior, em busca de alterados estados de consciência, quanto à *ação* deste xamã, como veículo mediador entre homens e deuses, uma estrutura ritual que remete ao teatro enquanto evento.

As práticas empregadas com finalidade de identificação dos princípios estruturadores tiveram êxito. Já, a instauração da desconstrução, não foi efetivada integralmente. Sob

vigilância permanente e crítica acerca de si mesmo, cada prática atua individualmente na desarticulação dos hábitos, porém, tornam-se substancialmente complementares umas às outras, formando um complexo de trabalho, através do qual poderíamos chegar a adquirir fluidez. Conjugo o verbo poder no futuro, pois no decorrer do processo vivenciado, a desconstrução não pôde ser efetivada totalmente, os empecilhos são de ordens distintas e merecem atenção especial, não sendo possível relatá-los aqui. Porém, menciono dentre as práticas empregadas para identificação e desconstrução dos hábitos, a meditação. Presente em diversas tradições e culturas é aplicada de modos diversos para o mesmo fim: a busca do “si mesmo”. Esta prática conduziu-me à percepção da inexistência de um sujeito fixo, sendo este uma construção reafirmada diariamente.

Neste processo, em parte, pude experimentar a “busca do guerreiro” mantendo-me sob uma conduta impecável, e creio ter aplicado-a ao trabalho de ator. Todavia, esta conduta deve ser exercida permanente, como indica-nos Derrida; em paralelo está a busca da totalidade pelo ator ditada por Grotowski, sendo o requisito essencial para ambos o abandono da individualidade, como propõe Artaud; constituindo este, o princípio do guerreiro e do ator.

Pesquisa em Andamento

A CONTEMPLAÇÃO DA PRAÇA PÚBLICA...

A ANÁLISE DA PRAÇA TAMANDARÉ DO MUNICÍPIO DE RIO GRANDE/RS ATRAVÉS DA MEMÓRIA DE SEUS FREQUENTADORES.

Cilene Gonçalves Leite¹
Mestranda em Educação Ambiental
FURG

RESUMO

Este texto aborda um projeto de pesquisa desenvolvido no Curso de Pós-Graduação em Artes - Especialização em Patrimônio Cultural: Conservação de Artefatos. O presente projeto visa investigar as transformações ocorridas com uma praça pública do município do Rio Grande, a Praça Tamandaré, e pesquisar as origens e as mudanças desta. Para isso se propõe uma análise dos documentos e registros que resgatam a memória sobre o histórico rio-grandino e pretende-se discutir, dentre outros aspectos, tipos de monumentos existentes nessa e também quais são os tipos de atividades culturais desenvolvidas no interior dessa.

A REFLEXÃO SOBRE UM ESPAÇO COLETIVO

O tema “Coletivos em Artes” me fez refletir sobre um tema que pesquiso e que envolve um coletivo, a população do município de Rio Grande-RS. Coletivo é um termo que denota algo pertence a muitos, e os espaços públicos além de representativos para pesquisa em Arte Visuais, seja questionando esse, o estranhando, apropriando-se dele como espaço de representação, ou fazendo uma análise, são locais em que grupos(coletivos) atuam.

Desta forma, o tema geral desta pesquisa está voltado para a análise da Praça Tamandaré do Município de Rio Grande/RS no período de 1980 a 2005. Como problema coloca-se a seguinte questão: quais foram as mudanças que ocorreram na Praça Tamandaré durante e após a presença do comércio informal no interior desta? E como essa mudança interfere na percepção desse espaço?

O objeto de estudo: a Praça Tamandaré proporciona a construção de um trabalho que principia de uma abordagem na qual o pesquisador é atuante de uma experiência, neste caso passar/passear pela praça. Trata-se, inclusive, da reflexão da prática que se

¹ Arte Educadora, pesquisadora, formada em Artes Visuais - Licenciatura pela FURG, pós-graduanda em Artes, especialização em Patrimônio Cultural pela UFPel, aluna no Mestrado em Educação Ambiental pela FURG.

converte em auto-conhecimento (indagações sobre a história social) e em um campo de estudos para a arte, sendo assim reconhecida como um estudo científico característico do paradigma científico emergente, uma vez que, *“podemos afirmar que o objecto [de pesquisa] é uma continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo o conhecimento científico é auto-conhecimento (...) o caráter autobiográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido”* (SANTOS, 1997:52).

O interesse em analisar e aprofundar este tema foi, por um lado, extremamente racional motivado por pesquisar um assunto até então pouco conhecido, embora lembrado por todos. Por outra parte, o aspecto emocional e subjetivo se faz presente, pois se parte da idéia de que, muitos compartilham das mesmas experiências: a de passar/passear pela praça, de vivenciá-la dia-a-dia e partilhar acontecimentos carregados de significado que ocorrem no interior desta.

Estamos em um momento que requer uma maior conscientização de nossa memória perceptiva urbana, pois assim se pode dimensionar e reestruturar melhor os caminhos que norteiam o presente. Para tanto, é fundamental questionar e rever os dados da nossa memória da cidade, tanto coletivamente quanto individualmente. Serão estes fragmentos da vivência social, que apoiados pelos referenciais teóricos, formarão parte da memória urbana, posto que para compreender melhor a cidade significa que é preciso colher seus fragmentos e tecê-los, através do viés de um discurso dinâmico e que articule a ligação dos diferentes fragmentos históricos e das coisas que marcaram época na vida da urbe.

Descobrir as raízes, os aspectos peculiares, os processos, as causas, são de suma importância para tecer a história das praças e estabelecer analogias com outras cidades, seja do Estado, do País ou de outros continentes, demonstrando suas possíveis sincronias ou diacronias existentes entre as distintas formas urbanas.

Os principais objetivos são realizar o levantamento do histórico da praça, registrar e caracterizar o local, reconhecer os tipos de atividades culturais desenvolvidas no interior da praça e investigar as possíveis mudanças decorrentes devido a essas atividades, estabelecer analogias entre a visível transformação e as interferências públicas.

As fontes de pesquisa, além dos referenciais teóricos, serão inicialmente o acervo jornalístico, fotografias e cartões presentes na biblioteca pública Rio Grandense; o Arquivo Geral da Prefeitura Municipal; registros do Centro Municipal de Cultura; a memória pública (entrevistas com a comunidade).

A referida proposta de trabalho, será de cunho qualitativo, tendo como sujeitos alguns freqüentadores das praças públicas do município de Rio Grande, afim de questionar e rever dados da memória da cidade.

A pesquisa será realizada em duas fases, bibliográfica e de campo. Para tanto serão utilizados os seguintes procedimentos: aplicação de dois questionários para freqüentadores e sua posterior transcrição e análise, registro da estatuária do interior da praça, registro das atividades culturais desenvolvidas durante o decorrer da pesquisa, e consulta bibliográfica relativa ao tema em questão e a investigação em profundidade e a análise intensa dos fenômenos que constituem o fazer histórico e sua relação com o fazer artístico.

A investigação será embasada, nas teorias de Giulio C. Argan. Parte-se da análise realizada pelo autor de que a história da arte é a própria história da cidade. É necessário, portanto, vincular uma e outra estabelecendo traços comuns ou mapeando suas diferenças através da observação e da análise dos dados disponíveis. É preciso lançar um olhar sobre o fenômeno e realizar uma leitura do espaço produzido e constituído enquanto espaço de lazer.

A cidade como divisão cênica, segundo Argan, é o próprio espaço cênico onde a(s) cena(s) acontece(m). O espaço, desta forma, torna-se mutante e flexível. Rastrear estas mutações percebendo o que houve de transformação no entorno urbano é uma das razões desta investigação. Para tanto, é preciso aproximar-se aos escritos de Lewis Mumford acerca das origens e transformações das cidades. Ítalo Calvino com *Cidades Invisíveis* aborda, poeticamente, a discussão sobre a cidade imaginária e num contrapondo Raquel Rolnick reflete sobre a cidade que conhecemos.

Já Regina Abreu e Mario Chagas em *Memória e Patrimônio* vislumbram a *arena do patrimônio cultural neste momento*. Henry Pierre Jeudy aborda questões relacionadas com preservação cultural dos objetos, costumes e espaços de intercâmbios sociais. E para compreender a memória desse intercâmbio, os escritos de Ecléia Bosi e seu livro *Memória e Sociedade*, são importantes na medida em que tratam da relação da memória, testemunhos e recriação do passado.

REFERÊNCIAS:

- ABREU, Regina e CHAGAS, Mário (orgs). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- ALVES, Francisco das Neves Alves(org). *Rio Grande do Sul: ensaios históricos*. Rio Grande: FURG, 2002.
- ARGAN, Giulio. *História da arte como história da cidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BOSI, Ecléia. *Memória e sociedade: lembrança dos velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

- CARLOS, Ana Fani. *A (re)produção do espaço urbano*. São Paulo: Edusp, 1994.
- CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Folha S. Paulo, 2003.
- JEUDY, Henry-Pierre. *Memórias do social*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.
- MUNFORD, Lewis. *A cidade na história: suas origens, transformações e perspectivas*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ROLNIK, Raquel. *O que é cidade*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- PIRAGINE, M. L. *Informativo turístico de A a Z do município do Rio Grande*. Rio Grande: Furg, 1992.
- SANTOS, Boaventura Souza. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 1997
- SUBIRATS, Eduardo. *A cultura como espetáculo*. São Paulo: Nobel, 1989.

JOGANDO LIMPO: ESTRATÉGIAS PARA A MULTIPLICAÇÃO DE SABERES ATRAVÉS DA ARTE

*Marcelo Simon Wasem
Mestre em Artes Visuais
UDESC*

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é investigar as principais facilidades e dificuldades de um projeto de arte pública de novo gênero e seu cruzamento com a arte relacional para a construção de uma rádio comunitária no complexo de comunidades Monte Cristo, no município de Florianópolis (SC). A metodologia utilizada é a pesquisa participante na proposição de ações artísticas, mas também usando recursos da pesquisa-ação na relação específica da construção da rádio. Atualmente estão acontecendo reuniões semanais onde são discutidas as próximas ações do coletivo e mensalmente são realizadas transmissões, em formato de eventos que vem buscando interagir com todas as comunidades envolvidas.

Palavras-chave: arte pública de novo gênero, arte relacional, comunidade, rádio comunitária.

O foco do projeto “Jogando Limpo: estratégias para a multiplicação de saberes através da arte” é investigar as principais facilidades e dificuldades de um projeto de arte pública de novo gênero e seu cruzamento com a arte relacional em um contexto específico. Este ambiente se caracteriza pelo movimento para a construção de uma rádio comunitária no complexo de comunidades Monte Cristo¹, no município de Florianópolis (SC). Ela se baseia na continuação da pesquisa iniciada na comunidade da Caeira do Saco dos Limões, onde foi estudada uma casa em especial e as transformações plásticas por seu morador.

O termo “new genre public art” foi inaugurado pela artista e crítica Suzanne Lacy (1995) para designar as novas práticas artísticas, emergentes a partir dos anos 80, onde as estratégias públicas de engajamento são consideradas fundamentais na sua constituição enquanto linguagem estética. Diferenciando-se do que se entendia até então como arte pública, a arte pública de novo gênero se apropria dos meios tanto tradicionais quanto alternativos das artes visuais para comunicar e interagir com um público amplo e

¹ O complexo de comunidades do Monte Cristo compreende nove bairros: Chico Mendes, Nossa Senhora da Glória, Novo Horizonte, Panorama, Promorar, Santa Teresinha I e Santa Teresinha II, Nova Esperança, Grota e Pasto do Gado.

diversificado sobre questões extremamente relevante a estas pessoas. Neste campo, o artista se posiciona como mediador ou propositor de situações junto a um grupo de pessoas consideradas tornam co-autoras na realização de uma proposta, em afinidade com as preocupações deste local. Nicolas Bourriaud (2001) também aponta nesta direção nas práticas de arte relacional onde o trabalho artístico só se completa com a interação do espectador, modificando o papel do artista.

O principal objetivo de ambas as experiências está centrado na criação de lugares de encontro e contaminação entre grupos de pessoas de universos distintos, utilizando conhecimentos dos campos da arte e da mídia-educação. Michel de Certeau (1994) faz uma diferenciação conceitual entre 'espaço' e 'lugar', sendo que o primeiro se refere à materialidade física do ambiente, enquanto o segundo indica um uso que se desenvolve em um ambiente e durante um período de tempo; lugar é o 'espaço praticado'. Já por contaminação se entende um tipo de relação onde as partes envolvidas participam estando abertas à influência do outro e a transformação de si, em um processo recíproco. Para Suely Rolnik (2003) "contaminar-se pelo outro não é confraternizar-se, mas sim deixar que a aproximação aconteça e que as tensões se apresentem" (ibidem, p. 6). Para atender as tais pensamentos serão propostos processos artísticos que possam ampliar as visões e opiniões que os participantes deste envolvimento têm sobre o mundo e si mesmo, resultando em produções visuais que promovam a expressão de subjetividades², gerando imagens promotoras de representatividade do contexto. Também possuem o propósito de fomentar ambientes de troca de conhecimentos³ dentro do âmbito comunitário, promovendo o intercâmbio de diversos saberes e proporcionando a formação de cidadãos mais conscientes.

A principal metodologia a ser utilizada é a pesquisa participante (Duarte & Barros, 2005), pois a atuação do pesquisador está sendo definida pelo mesmo, em diálogo com outras pessoas das áreas da arte e educação. Neste projeto é fundamental que os objetivos e outros pontos sejam explicitados para todos os envolvidos, estando permanentemente condicionados a diversas transformações. A experiência nas comunidades do Monte Cristo possui também características da metodologia da pesquisa-ação, muito difundida na

² Entende-se por subjetividade toda uma realidade psíquica, emocional e cognitiva do ser humano que se materializa através de ações cotidianas, manifestando determinadas concepções tanto sobre o contexto externo e os outros quanto sobre si mesmo.

³ Uma qualidade de ambiente semelhante ao conceito de 'interstício social' proposto por Nicolas Bourriaud (2001) que se instaura dentro dos sistemas hegemônicos, onde são estabelecidas relações humanas de intercâmbio diferentes diante dos espaços dados a priori pelo sistema.

reivindicação ou resolução de algum problema que atinge a todos os envolvidos. No entanto, em última instância, está sob responsabilidade de o pesquisador registrar e sistematizar os trabalhos desenvolvidos durante todo o projeto, com o intuito de contribuir teoricamente para esta área de pesquisa, caracterizando a metodologia fundamental como a pesquisa participante.

Neste contexto do complexo de comunidades do Monte Cristo a atuação do pesquisador será a de fomentar ações para a viabilização de uma rádio comunitária (compra de equipamentos, estruturação física e logística) junto com os moradores interessados e outros grupos de ativismo cultural engajados neste movimento. Uma das principais diretrizes neste trabalho é a de tornar as diversas atividades que tangem a construção da rádio, como a confecção de cartazes ou a gravação de programas de rádio, em processos realizados da forma mais colaborativa possível. Atualmente estão acontecendo reuniões semanais onde são discutidas as próximas ações do coletivo e mensalmente são realizadas transmissões, com equipamentos emprestados, em formato de eventos que vem buscando interagir com todas as comunidades envolvidas.

Os moradores que irão interagir com os propositores na pesquisa serão denominados 'participantes' por entender que este termo indica o grau de interação que se pretende estabelecer entre os envolvidos. De fato, se pretende que estes papéis possam ser trocados e contaminados ao longo do desenvolvimento da pesquisa, sem esquecer das tensões e diferenças que irão sempre existir, dadas pelas origens distintas de cada envolvido.

A contaminação proposta nesta pesquisa surgirá justamente da convivência entre os propositores, enquanto um gerador de situações criativas e políticas, colaboradores e o público participante. Neste tempo de diálogo e fundação de experiências pretende-se que novas subjetividades aconteçam, possibilitando a multiplicação de novos propositores.

Acreditamos que a partir da experiência em âmbito prático, possamos contribuir com uma reflexão teórica sobre os caminhos que a arte pública de novo gênero vem traçando como forma de representação em arte.

REFERÊNCIAS:

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética relacional*. In: BLANCO, Paloma et al. (Org.). *Modos de hacer: arte crítico, esfera pública y acción directa*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2001.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DUARTE, Jorge & BARROS, Antonio. *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação*. São Paulo: Atlas, 2005.

LACY, Suzanne. *Mapping the terrain: new genre public art*. Seattle: Ed. Bay Press, 1995.

ROLNIK, Suely. *Alteridades a céu aberto*. Acessado em 28 de fevereiro de 2007. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/alteridadewalter.pdf>

AS IMPLICAÇÕES DO ENSINO DA DANÇA NA CONSTRUÇÃO DAS NOÇÕES DE ESPAÇO E DE TEMPO NA CRIANÇA

*Profª Márcia Cristina Pires Rodrigues
UFRGS¹*

Resumo: Esta pesquisa pretende investigar como ocorre a construção das noções de espaço e de tempo na dança, utilizando o movimento de dança como uma das formas de representação mental das construções envolvidas neste estudo. Além disso, o trabalho busca observar ainda a possível relevância das experiências musicais nas construções espaciais e temporais na dança, servindo como um ponto de reflexão para professores de dança, música, educação física ou educação artística que queiram compreender os processos mentais envolvidos no ensino da dança.

Para iniciarmos esta reflexão sobre o ensino da dança devemos entendê-la como uma área do conhecimento, e para isso devemos compreender como a criança constrói o seu conhecimento em dança.

Desta forma é necessário que olhemos para a criança como um ser que mesmo antes do nascimento inicia o seu processo de construção do conhecimento, tendo este uma continuidade através da sua interação com as pessoas e com os objetos ao seu redor. A forma como o bebê interage com o mundo, seus balbucios, seus jogos de experimentação com a voz e a maneira melódica como a mãe fala com ele, suscitam um universo de experiências rítmicas. Estas vivências são o ponto de partida para as aquisições sonoras da criança, permitindo assim a introdução desta em um rico “universo musical”.

Um dos pressupostos desta pesquisa é que a descoberta deste universo musical seja fundamental para uma construção de conhecimento em dança, pois ao observarmos a construção dos conceitos musicais na criança perceberemos que estas vivências acontecem através do corpo, dos sentidos, produzindo movimentos.

Sendo assim, esta pesquisa busca compreender: quais são as implicações do ensino da dança na construção das noções de espaço e de tempo em um grupo de crianças de cinco a oito anos? E ainda, se as experiências musicais anteriores destes sujeitos apresentam um fator relevante na construção do espaço e do tempo na dança?

¹ Mestranda em Educação pela UFRGS e integrante do Gemus (Grupo de Estudos em Música).

O parâmetro de análise das construções espaciais e temporais será o movimento de dança, considerado como uma das formas de representação mental das construções envolvidas neste estudo.

Dança: arte que constrói conhecimento

Para estudar este problema de pesquisa foi elaborada uma proposta pedagógica de ensino de dança com o objetivo de apresentar atividades para um grupo de crianças, observando seus processos de aprendizagem e a forma como estas construíam seus conhecimentos a respeito do que estava sendo proposto.

A oficina dividia-se em dois grupos, o primeiro com experiências em música, ou seja, mais de três anos de aulas de música. O segundo grupo era composto de crianças que não haviam participado de aulas de música ou de dança.

A oficina tinha a duração de uma hora, uma vez por semana, totalizando vinte horas de atividades. Os conteúdos dividiram-se em cinco pontos principais: a conscientização do corpo, as formas básicas de movimento e apoio, o peso, o tempo e o espaço no movimento. Cada conteúdo apresentou objetivos específicos ao ensino da dança e à pesquisa.

O tempo e o espaço no movimento foram o enfoque principal do ensino desta oficina, por isso, o tempo foi pensado de forma que a criança pudesse estabelecer experiências relacionadas ao movimento, observando os aspectos de sincronização, diferenciando velocidades, durações e a sucessão de seus movimentos de dança.

O espaço abordou as direções, os níveis, os planos, as extensões e as diferentes trajetórias do movimento, possibilitando à criança vivenciá-lo de forma expressiva, ampliando suas experiências em relação ao espaço parcial e total.

As atividades foram elaboradas com base em objetivos e hipóteses prévias, quando estas eram apresentadas às crianças observavam-se suas movimentações e as suas reações ao que estava sendo proposto. Desta forma, através de cada atividade foi possível compreender como as crianças representavam alguns aspectos do tempo e do espaço pelo movimento de dança.

A partir do desenvolvimento destas atividades foram eleitos alguns indicadores dos conceitos norteadores deste estudo: tempo e espaço. Outros pontos além destes poderiam ser pensados, mas diante da observação do material de vídeo, das respostas das crianças às atividades planejadas foi escolhido o indicador *sincronização* para a noção de tempo e os seguintes indicadores para a noção de espaço: *direção*, *extensão*, *trajetória* e *níveis*.

Para que possamos compreender quais são os processos que envolvem a construção de conhecimento em dança, inicialmente devemos considerar que o sujeito apresenta uma estrutura de pensamento coerente, onde todo o conhecimento construído possui alguma forma de representação. A epistemologia genética piagetiana desenvolveu metodologias próprias para seus estudos, que viessem ao encontro de suas proposições e que fossem adequados a sua teoria.

Portanto, o método utilizado nesta pesquisa foi o método clínico desenvolvido por Piaget, o qual visa revelar os processos de estruturação mental das crianças através do que elas pensam, sentem e agem, buscando compreender, até mesmo, o que está implícito nestes pensamentos e nestas ações.

Como o objeto de pesquisa envolve uma situação de ensino-aprendizagem, o método dialético-didático, derivado do método clínico, tratou-se do procedimento metodológico mais adequado às finalidades deste estudo. Com um modo particular de intervenção, onde experimentador e sujeitos, através da reciprocidade de informações, de uma série de proposições, explicações e contraposições, vivenciam uma interação ampliada, o método dialético-didático utiliza-se de situações pedagógicas para construir um pensamento comum entre a criança e o experimentador. Possui uma característica de estudo longitudinal e não transversal como o método clínico, onde a pesquisa fica restrita somente a situação da experimentação. Neste método, a situação de experimentação é ampliada, sendo que, cada proposição feita durante todo o período de trabalho com a criança é considerada.

As conclusões parciais deste estudo revelam que, tanto a construção temporal quanto a espacial na dança apresenta etapas de construção similares às apontadas pelos estudos realizados por Jean Piaget sobre a noção do tempo e do espaço na criança.

Referências:

CUNHA, Morgada. **Dance Aprendendo - Aprenda Dançando**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS; MEC/ SESu/PROEDI, 1988.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do Método Clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Tradução: Fátima Muradi. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LABAN, Rudolf. **O Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

PIAGET, J. **A Construção do Real na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1979.

_____: INHELDER, B. **Imagem Mental na Criança**. Portugal: Companhia Editora do Minho, 1966.

_____. **A Noção de Tempo na Criança**. Rio de Janeiro: Record, 1983.

_____: INHELDER, B. **A Representação do Espaço na Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LEHRERSEMINAR: FORMAÇÃO MUSICAL DO PROFESSOR COMUNITÁRIO¹

Luciane Wilke Freitas Garbosa²

Juliana Sehn³

UFSM

Resumo

O presente projeto busca investigar a formação musical ofertada aos professores comunitários na década de 30, no *Lehrerseminar*⁴, São Leopoldo - RS, utilizando-se da história oral acompanhada de documentos escritos. A partir do tema e dos objetivos propostos, a pesquisa está sendo realizada em três fases: levantamento e coleta dos materiais documentais, realização das entrevistas temáticas, e análise e cruzamento dos dados. A partir dos materiais coletados, os quais incluíram os programas de música dos anos de 1930, 1932, 1934, 1935 e 1936 do *Lehrerseminar* e três entrevistas temáticas, verificou-se que a música se constituía como área de conhecimento autônoma, abarcando um número considerável de horas no currículo da instituição. O presente artigo apresenta resultados parciais da pesquisa.

Palavras-chaves: Educação musical, história, *Lehrerseminar*, formação de professores.

Introdução

A escola teuto-brasileira remonta à primeira metade do século XIX com a chegada dos imigrantes alemães ao Rio Grande do Sul no ano de 1824, caracterizado como o maior e mais antigo grupo a entrar no sul do país (DALBEY, 1969, p.12). Segundo Kreutz (1994, 1991), o interesse dos alemães pela questão escolar vinha de uma tradição na Alemanha, onde se entendia que a prosperidade e a estabilidade nacionais dependiam da educação do povo. Assim, os imigrantes aqui chegados criaram as *Gemeindeschule*⁵, decididos a manter a tradição cultural e religiosa, ajustando-as às exigências locais. Os programas

¹ O projeto "*Lehrerseminar*: Formação musical do professor comunitário" teve início no ano de 2005, com a participação do acadêmico Adriano Kronbauer - Licenciatura em Música. Em 2006, ingressaram no projeto a acadêmica Juliana Sehn, como bolsista FIPE, e a Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Monia Kothe, como assistente de pesquisa.

² Coordenadora. Professora Adjunto vinculada ao Departamento de Metodologia do Ensino - CE/UFSM. (lwilke@smail.ufsm.br)

³ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Música - CAL/UFSM, bolsista FIPE/2006.

⁴ Seminário Evangélico de Formação de Professores.

⁵ Escolas comunitárias.

escolares, por sua vez, foram organizados de forma a privilegiar os aspectos religiosos, sociais e utilitários, voltando-se às necessidades do cidadão e à preservação da cultura dos antepassados.

Neste sentido, os imigrantes e seus descendentes lutaram desde cedo por uma escola e por um sistema pedagógico que contemplasse as tradições culturais germânicas, tendo a música como aliada para a preservação da cultura, sem deixar de lado, no entanto, as manifestações musicais da nova terra, incluindo gradualmente em suas práticas escolares cotidianas as canções em vernáculo, as canções de roda e os jogos cantados, além dos hinos brasileiros (GARBOSA, 2004, 2003). Dessa maneira, a escola tomou para si a tarefa de transmitir às futuras gerações o canto em alemão, imbuído, pouco a pouco, de traços do nacional.

Para terem escolas adequadas ao que julgavam relevante, eram necessários professores formados dentro da realidade do novo país, visto que até o início do século XX as escolas eram supridas por pessoas leigas da comunidade, pastores ou docentes vindos da Alemanha. Assim, em 1909 surgiu o *Evangelische Lehrerseminar*, objetivando formar professores dentro da realidade teuto-brasileira, de modo que os futuros docentes compreendessem o contexto em que passariam a atuar. Do primeiro modelo curricular implantado faziam parte do corpo de disciplinas, Alemão, Português, Matemática, Religião, Geografia, História, História Natural, Caligrafia e Música (HOPPEN, (s/d-a,b), p.22). Apesar das inúmeras modificações curriculares decorrentes do pensamento de cada época, a Música sempre esteve presente na instituição, como área de conhecimento autônoma e como elemento de preservação cultural.

Neste sentido, busca-se analisar a formação musical ofertada aos professores comunitários na década de 30 pelo *Lehrerseminar*, tendo em vista a presença da música na vida institucional e social de cada teuto-brasileiro. Metodologicamente, trabalhamos a partir da história oral temática (MEIHY, 1996) e análise de documentação. Assim, salienta-se que a análise está sendo efetuada a partir dos relatórios anuais dos anos 30 do *Lehrerseminar* e de depoimentos de pessoas ligadas ao antigo Seminário e ao período em questão. Para tal compreensão, questiona-se qual o lugar e a função do ensino de música no currículo do *Lehrerseminar*, na década de 30? Quais os conteúdos musicais selecionados para a formação do *Lehrer*⁶? Quais os livros de música sugeridos pelo

⁶ Professor.

programa do seminário? Que tipo de repertório fazia parte da formação do professor? Qual a relação entre o programa de formação em música e a construção da identidade teuto-brasileira?

Resultados Parciais

A partir da análise dos relatórios do Seminário, é possível observar que havia uma carga horária significativa para a área, a qual era distribuída entre as disciplinas de canto, violino, harmônio e teoria musical. A instituição contava ainda com um coral e com uma orquestra, os quais eram integrados pelos alunos do seminário. Conforme Naumann⁷ (2006), “(...) a música era considerada importante para a formação dos professores e se esperava do professor comunitário (...) que ele soubesse ensinar o canto, canto, não música (...) canto. Fazer música.” Verifica-se assim que a prática, o fazer musical em si, era considerado como essência na formação do professor. A música apresentava um nível de importância similar às demais matérias do currículo, havendo uma grande valorização para a formação do professor.

Em se tratando de função, observa-se que a música agia diretamente no manutenção das tradições dos antepassados (GARBOSA, 2003). Conforme Fuchs⁸ (2006), a música tinha grande importância dentro do Seminário em virtude de contribuir para a preservação da cultura do povo alemão. Neste sentido, salienta-se que ainda hoje, nas comunidades de origem alemã do interior do estado, se cantam muitas das músicas em alemão ensinadas no *Lehrerseminar* como forma de ligação com a terra-mãe e de manutenção das tradições dos antepassados.

Quanto aos conteúdos, as aulas de instrumento eram desenvolvidas a partir da leitura de partitura e de atividades que primavam pelo desenvolvimento técnico do aluno. As aulas de canto buscavam o aprendizado de canções populares alemãs, *Volkslieder*, as quais deveriam ser ensinadas nas escolas acompanhadas, especialmente, do violino.

A aquisição de materiais era difícil em virtude do pouco acesso ao que era produzido no centro do país e ainda dos altos custos para as famílias das colônias. Assim, o professor escrevia na lousa a letra das canções e muitas vezes as notas, que eram então copiadas pelos alunos para estudo (FUCHS, 2006). No entanto, conforme Fuchs (2006), o manual *Es*

⁷ Ex-aluno e ex-diretor do Seminário Evangélico de professores.

⁸ Ex-aluno do antigo *Lehrerseminar*. Formou-se em 1932.

tönen die Lieder... (1931, 1932), primeiro impresso de música voltado à escola e aos lares (GARBOSA, 2003), de Wilhelm Schlüter, se caracterizou como um material de uso extensivo nas escolas. O livro que deu seqüência a este trabalho foi *Kommt und singet*, de Max Maschler (1938). Ambos manuais foram publicados na década de 1930, pela Editora Rotermund, sendo largamente utilizados nas aulas de música e na vida das comunidades.

O trabalho desenvolvido junto à orquestra e ao coral do Seminário girava em torno de reconhecidos compositores eruditos europeus. Nas aulas de canto, entretanto, as canções aprendidas voltavam-se àquelas que seriam trabalhadas nas comunidades, incluindo canções folclóricas e populares da Alemanha, como *Kein schöner Land*, e *Leise rieselt der Schnee* (FUCHS, 2006), entre outras. Havia também algumas canções em português, dentre as quais “O tropeiro”, do livro de Maschler (1938).

Mediante os dados analisados, verifica-se que o *Lehrerseminar* tinha a música como elemento de preservação cultural, de construção da identidade, e como área de conhecimento cujas práticas ultrapassavam os limites do Seminário. A música assumia assim, funções e importância equivalente às demais áreas do currículo, difundindo-se na vida das comunidades e marcando de forma permanente o contexto das instituições, escolares e comunitárias, teuto-brasileiras do Sul do país.

Referências:

DALBEY, Richard O. *The german private schools of southern Brazil during the Vargas Years, 1930-1945*. Tese de Doutorado. Indiana University, Departamento de Filosofia. Bloomington: IN, 1969.

GARBOSA, Luciane W. F. *Es tönen die Lieder... Um olhar sobre o ensino de música nas escolas teuto-brasileiras da década de 1930 a partir de dois cancionários selecionados*. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Música. Salvador, 2003.

_____. “*Es tönen die Lieder... Um olhar sobre o ensino de música nas escolas teuto-brasileiras da década de 1930 a partir de dois cancionários selecionados*.” In: *Revista da ABEM*, n.10. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2004. Pp.89-98.

HOPPEN, Arnildo. *50 Anos. Colégio Sinodal*. São Leopoldo: Rotermund S.A., s/d(a).

_____. *Formação de Professores Evangélicos no Rio Grande do Sul. I Parte (1909-1939)*. São Leopoldo: Sinodal, s/d(b).

KREUTZ, Lúcio. *Material didático e currículo na escola teuto-brasileira*. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

_____. *O professor paroquial: magistério e imigração alemã*. Porto Alegre: Editora da Universidade / UFRGS; Florianópolis: Ed. da UFSC; Caxias do Sul: EDUCS, 1991.

MASCHLER, Max. *Kommt und singet! Deutschbrasilianisches Liederbuch für Schule und Haus. Es tönen die Lieder, neue Folge*. São Leopoldo: Rotermund & Co., 1938.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. São Paulo: Loyola, 1996.

SCHLÜTER, Wilhelm. *Es tönen die Lieder...Deutschbrasilianisches Liederbuch für Schule und Haus*. São Leopoldo: Rotermund & Co., 1931.

_____. *Es tönen die Lieder...Deutschbrasilianisches Liederbuch für Schule und Haus*. Segunda impressão. São Leopoldo: Rotermund & Co., 1932.

Entrevistas:

FUCHS, Willy. Setembro/2006.

NAUMANN, Hans Günther. Outubro/2006.

MÚSICA E EDUCAÇÃO: A PRESENÇA E A CONCEPÇÃO DA MÚSICA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO BÁSICO E SUA POTENCIALIDADE NA EDUCAÇÃO

*Eduardo Henrique de Matos Lima
Mestrando em Educação, Arte e História da Cultura
Universidade Mackenzie*

Resumo

Este trabalho visa identificar a presença e a concepção da Música na Educação, com foco nos cursos de formação de professores regentes das séries iniciais do ensino básico em instituições de ensino superior de Belo Horizonte/MG. Entende-se que grande parte desses futuros professores será responsável também pelas aulas de Artes nas escolas de educação infantil e do ensino fundamental, provavelmente sem uma preparação adequada para isso, e que esses profissionais podem representar parceiros e multiplicadores do ensino de música nos espaços educativos, desde que a educação musical esteja presente nos cursos de formação.

Questão da Pesquisa

A reflexão sobre a educação envolve o relacionamento e a integração de fatos e áreas diversas do conhecimento. Deve-se estar atento às novas formulações quanto ao trabalho educativo, referenciando-se em propostas que encontram coerência com as necessidades e apontamentos atuais.

A Educação Musical nas séries iniciais do ensino básico pode ser analisada dentro desta perspectiva. No entanto, aparentemente não é considerada no grau de sua importância ou conforme se percebe na realidade do cotidiano escolar.

Segundo Joly (2003), a utilização da música na educação não deve ficar restrita a ensinamentos técnicos e formais, mas ser usada como elemento de potencial significativo no processo educativo. Deve-se procurar visualizá-la com possibilidades de contextualização, sensibilização, apropriação cultural, troca de experiências, novas vivências e conhecimentos, dinâmicas que podem proporcionar um posicionamento do sujeito frente à sua realidade e na capacidade de transformação da mesma como também destaca o professor Koellreuter (1997).

No entanto, percebe-se uma certa banalização em seu uso, um estreitamento prejudicial em relação ao seu entendimento e sua concepção pela maioria dos professores das séries iniciais do ensino básico, conseqüências da provável ausência da música nos cursos de formação de professores.

Conforme pesquisa realizada pelo professor Sérgio Figueiredo (apud BARROS, 2006) em 19 instituições de ensino superior do Sul do País, os professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental não recebem formação musical nos cursos de pedagogia.

Buscando maiores esclarecimentos e pensando nas possibilidades de contribuição acerca desse tema, acreditamos ser necessário questionar qual o lugar e a concepção da música nos cursos de formação de professores das séries iniciais do ensino básico? E também, qual a potencialidade da música na educação?

Objetivo Geral

Avaliar a presença e a concepção da música nos cursos de formação de professores das séries iniciais do ensino básico em instituições de ensino superior de Belo Horizonte/MG; assim como analisar a potencialidade da música na Educação.

Objetivos Específicos

Analisar na literatura disponível qual a importância e a potencialidade da música na educação;

Realizar análise documental das matrizes curriculares dos cursos de formação de professores das séries iniciais do ensino básico em instituições de ensino superior de Belo Horizonte/MG para identificar a presença da música nesses cursos;

Avaliar a concepção dos participantes desses cursos em relação a música na educação.

Pressupostos Teóricos

Os estudos e pesquisas que ampliam a compreensão e o espaço das manifestações artísticas na educação e na formação dos professores das séries iniciais do ensino básico estão aumentando e se mostram significativas (ver Souza et al (2002), Jesus (2002), Joly (2003), Bellochio (2003), Brécia (2003) e Araújo e Silva (2004)). As professoras Brécia e Bellochio em especial, discorrem com propriedade sobre essas pesquisas, mas destacam o fato de serem ainda insuficientes para gerar efeitos expressivos na educação.

A LDB 9.394/96 considera a Arte como componente obrigatório nos diversos níveis da educação básica, mas nas séries iniciais do ensino básico, “o ensino da arte, e o de música dentro dele, é responsabilidade do professor de classe” (BRESCHIA, 2003, p. 81), que aparentemente não desenvolveu de forma adequada conhecimentos artísticos no processo de formação inicial e que não compreende, segundo Jesus (2002), como e quando a arte constitui-se uma prática educativa relevante.

A Arte propicia a aproximação dos seres humanos tornando-os mais sensíveis, críticos e confiantes numa participação significativa no contexto em que vivem, como destaca Ana Mae Barbosa (2003).

Educar por meio da arte é favorecer a articulação e a relação criadora com outras disciplinas, uma vez que a própria arte possui uma dimensão interdisciplinar.

Dentre as possibilidades que a Arte oferece, a música é uma opção que pode integrar as diversas formas de expressão, criação e ensino-aprendizagem. Apresenta-se como recurso notável e fundamental na prática educativa conforme afirma Koellreutter (1997).

Deve-se considerar, porém, a necessidade de ampliar o entendimento e a compreensão acerca de sua potencialidade na educação para uma melhor organização e coerência diante daquilo que pode ser realizado, das possibilidades no processo educativo.

Joly, destaca que:

A música, entre outras artes, tem sido considerada como parte fundamental da história da civilização e também como excelente ferramenta para o desenvolvimento de inúmeras capacidades humanas, entre elas o autoconhecimento e a autoexpressão. No entanto, é sabido que, no contexto educacional brasileiro, é ainda reduzido o número de pais e professores, entre outros, que conhecem e compreendem o valor da música no processo de educação da criança (JOLY, 2003, p. 113).

Em relação aos professores, Figueiredo (Apud BARROS, 2006) afirma que esses profissionais devem ter acesso a educação musical nos cursos de formação inicial, eles devem ser “transformados” em multiplicadores para que façam com que os estudantes vejam que têm direito à música. Esses professores precisam saber também que não estão substituindo os especialistas, que pode haver parcerias, que a música é de todos e que pode ser significativa na formação dos professores e dos estudantes das séries iniciais do ensino básico.

Segundo Barros (2006) pesquisadores e educadores vêm mostrando à sociedade a importância da música na formação dos alunos, desde a educação infantil. E como destaca Gainza (1982, p. 100) “[...] a música é um bem primeiro da humanidade e deve ser valorizada,

conservada, ensinada e sobretudo utilizada para dignificar, dulcificar e tornar mais rica e profunda a vida do homem”.

Assim, além de constituir-se como um saber escolar necessário, como está colocado na LDB 9.394/96 em relação às diversas manifestações artísticas, deve-se empregar a música, nas diversas áreas da educação, como elemento de produção de conhecimento e desenvolvimento integral do ser humano.

Fontes

A pesquisa se restringe aos 7 (sete) cursos de pedagogia disponíveis na região de Belo Horizonte/MG, aos alunos dos colegiados desses cursos, assim com as matrizes curriculares dos mesmos, e à bibliografia disponível.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa, de caráter exploratório e descritiva, visto que estão sendo realizadas análises bibliográficas, documentais e pesquisa de campo com a realização de entrevistas semi-estruturadas.

Contribuições da Pesquisa

Pretendemos buscar elementos para compreender a atual situação da música na educação, procurando contribuir para o debate e o diálogo necessários à reintrodução da música no universo escolar.

Referências:

ARAUJO, Clarissa M.; SILVA, Everson M. A. **O ensino da arte na formação inicial dos professores das séries iniciais da escolarização**: uma análise das matrizes curriculares das instituições formadoras da região metropolitana do recife. Rio de Janeiro, FUNARTE, 2004. Comunicação proferida no XV Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil, no Rio de Janeiro, em 11/11/2004.

ARROYO, Miguel G. Quem de-forma o profissional do ensino? In: VIELA, Maria dos Anjos Lopes (Org.) **Tempos e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003, p. 103-117.

BAROBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BARROS, Rubem. Nós e Harmonias. **Revista Educação**. São Paulo, ano 9, n.106, p.36-42, fev. 2006.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical e professores dos anos iniciais de escolarização: formação inicial e práticas educativas. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (org.). **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. Cap. 8, p. 127-140.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional nº 9394**, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Arte. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 2ª ed.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical**: Bases psicológicas e ação preventiva. Campinas, SP: Editora Átomo, 2003. São Paulo: Edições PNA, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical.** São Paulo: Peirópolis, 2001.

CORTESÃO, Luiza. Por de trás do “mal-estar” educativo ou a floresta que não deixa ver a árvore. In: CORTESÃO, Luiza. **Ser professor: um ofício em risco de discussão.** São Paulo: Cortez, 2002. Cap. 1, p. 21-30.

FAZENDA, Ivani C. A. **A questão da interdisciplinaridade no ensino.** Disponível em <http://www.ensinofernandomota.hpg.ig.com.br/textos/arquivo%20-QUESTAO%20DA%20INTERDISCIPLINARIDADE%20NO%20ENSINO.doc>. Acesso em 01/06/05

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e, FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na Educação Escolar.** São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação geral)

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical.** São Paulo: Summus, 1988. Trad. Beatriz A. Cannabrava.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro como o aluno. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. Cap. 5, p. 73-89.

HENTSCHKE, Liane. **Música e Dança.** Lisboa/Portugal: Centro Cultural de Belém, 2006. Palestra proferida na I Conferência Mundial de Arte Educação, promovida pela UNESCO, em Lisboa/Portugal, em 06/03/2006.

JESUS, Júlia Y. Tachikawa de. **Música na escola como um recurso pedagógico: análise de uma prática docente em salas de séries iniciais.** 2002. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e Educação Musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (org.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula.** São Paulo: Moderna, 2003. Cap. 7, p. 113-126.

KOELLREUTTER, Hans Joachin. O ensino da Música num mundo modificado. In: **Caderno de Estudo – Educação Musical.** Belo Horizonte: Atravez / EMUFG, 1997. N° 6 p.37-44.

_____. O Espírito criador e o ensino pré-figurativo. In: **Caderno de Estudo – Educação Musical.** Belo Horizonte: Atravez / EMUFG, 1997. N° 6 p.53-59.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 3ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

LEAL, Renata. Infância musicada. **Revista Época,** São Paulo, 13 setembro 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? : novas exigências educacionais e profissão docente.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 67)

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental.** Campinas: Papyrus, 2003 (Coleção Papyrus Educação)

_____. A Música no currículo do Ensino Fundamental. **Presença Pedagógica.** Belo Horizonte, v.10, n.60, p.15-23, nov./dez. 2004.

MATOS, Adalgisa Helena Gomes de. A arte na formação da docência. **Presença Pedagógica.** Belo Horizonte, v.11, n.64, p.31-39, jul./ago. 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro.** Trad. Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya, São Paulo: Cortez Editora, 2002.

OLIVEIRA, Jô; GARCEZ, Lucília. **Explicando a Arte: uma iniciação para entender e apreciar as artes visuais.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

PAREJO, Enny. **Iniciação e sensibilização musical pré-escolar.** São Paulo, 2000. Mimeo.
PROENÇA, Graça. **História da Arte.** São Paulo: Editora Ática, 2001.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Educação e emancipação. In: BARBOSA, Raquel L. Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 297-307.

SAVIANI, Dermeval. A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade, **Anais do IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical.** Belém: ABEM, 2000.

SOUZA, Jusamara et al. **O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental.** Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado do Departamento de Música UFRGS, 2002.

ZAMBONI, Sílvio. **A pesquisa em Arte: um paralelo entre Arte e Ciência.** 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleções polêmicas do nosso tempo:59)

Este trabalho foi financiado em parte pelo Instituto Presbiteriano Mackenzie, através do Fundo Mackenzie de Pesquisa

INVESTIGANDO AS FUNÇÕES DO ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS DE MONTENEGRO/RS

Júlia Maria Hummes
Mestre em Educação Musical/UFRGS
Professora Adjunta da UERGS/FUNDA RTE

Resumo:

O presente trabalho trata de uma réplica da investigação sobre as funções da música nas escolas de ensino fundamental e médio no município de Montenegro/RS, através de um *survey* realizado junto aos diretores escolares. Esta pesquisa foi realizada no ano de 2003 e sua dissertação culminou no título de Mestre em Educação Musical pelo PPG/ Música da UFRGS. Nesta nova versão, serão seguidos os mesmos procedimentos metodológicos com o intuito de posteriormente comparar os dados sobre a situação da música nas mesmas escolas já pesquisadas. Será considerado na análise dos dados, o fato de que logo após a aplicação do questionário junto aos diretores, os estagiários do curso de Graduação em Música: licenciatura da UERGS/FUNDA RTE iniciaram suas atuações nas mesmas, efetivando um trabalho musical bem como na área de dança, teatro e artes visuais. Tendo como instrumento de coleta de dados o questionário, este *survey* pretende colaborar com a educação musical no sentido de conhecermos mais detalhadamente os fatores que facilitam ou dificultam o trabalho de música nas escolas. Poderá contribuir para a elaboração de programas de formação de professores na área de Educação Musical.

Palavras chave: escola, funções da música, *survey*

As funções da música na sociedade têm sido tema de reflexões e investigações de vários professores e pesquisadores do cenário nacional e internacional da Educação Musical. Entre eles, cito Merriam (1964), Ibañes (1988), Gifford (1988), Freire (1992;1999), Souza (1992), Swanwick (2003), Souza, Hentschke, Oliveira, Del Ben e Mateiro (2002), entre outros.

Neste trabalho de investigação trago como marco referencial a obra de Allan Merriam (1964) sobre as funções da música, obra esta que serviu de marco teórico para diversos trabalhos de investigação acima citados.

Na investigação que finalizei entre 2003 e 2004, sobre a função da música nas escolas de Montenegro/RS, mais especificamente junto aos diretores, utilizei as dez categorias de Merriam para ler os dados coletados, e, além de identificar todas as categorias listadas por ele, ampliei para onze itens.

As categorias a serem consideradas para a réplica desta investigação, através das quais poderemos identificar as funções da música nas respostas coletadas nos questionários, serão as onze categorias listadas no trabalho anterior, que são: **desenvolvimento da motricidade; entretenimento; resposta física; continuidade e estabilidade da cultura; prazer estético; expressão emocional; meio para se trabalhar outras disciplinas; desenvolvimento da concentração e disciplina; forçando conformidades às normas sociais; preservação da integração social; música como área de conhecimento.**

A expressão emocional foi a categoria mais encontrada anteriormente, 46,75% dos diretores confirmaram esta importância da música já reconhecida pelo senso comum. Os sentimentos parecem ser a primeira resposta que surge ao expressarmos o valor que a música tem na sociedade.

Um resultado semelhante também foi encontrado nos estudos realizados por Hentschke e Del Ben (2003) quando investigaram as concepções e ações de professores de música no ensino fundamental cidade de Porto Alegre/RS. Entre as três professoras investigadas,

Foi comum o argumento de que a música favorece o desenvolvimento de uma série de aspectos da vida do aluno, como a sensibilidade e os sentimentos, a personalidade, a motricidade e aspectos físicos, o raciocínio e a vida psíquica. (HENTSCHKE e DEL BEN, 2003, p.182)

Também foi possível observar que a música como área de conhecimento apareceu em segundo lugar na lista, mostrando a importância que os diretores lhe atribuem, manifestada também pela vontade que eles têm de incluí-la nas escolas.

Quando questionados sobre a viabilização do ensino de música nas escolas, muitos dos diretores apontaram que o caminho seria através de parceria com a FUNDARTE através dos estágios dos cursos de graduação: licenciatura, em convênio com a UERGS¹. Alguns dos diretores das escolas disseram que:

[...] a FUNDARTE deveria realizar, diretamente na escola, um trabalho orientado de Educação Musical. Penso que as universidades poderiam desenvolver projetos envolvendo as escolas. (Escola 12, 2003)

¹ A Fundação Municipal de Arte de Montenegro – FUNDARTE, mantém em convênio com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, os cursos de Graduação em Artes Visuais: Licenciatura, Graduação em Dança: Licenciatura, Graduação em Música: Licenciatura e Graduação em Teatro: Licenciatura.

Gostaria de deixar o convite aos nossos estudantes a Universidade Estadual para visitar, conhecer e até auxiliar no nosso trabalho. Não sei bem como é feito o contato, mas estamos abertos ao diálogo. (Escola 13, 2003)

No trabalho de pesquisa que realizei em 2003/2004 sobre as funções do ensino de música sob a ótica da direção escolar, procurei olhar quais facilidades e dificuldades estão presentes nas escolas para a efetivação do ensino de música. Pude constatar que grande parte das escolas possuem espaços para a realização de atividades musicais e promovem eventos envolvendo a música. Para os diretores, a presença da música na escola é importante e o ensino deve ser fomentado, mesmo sendo poucos os professores com alguma formação musical.

Um aspecto relevante que aparece nos dados coletados é a valorização dada às datas comemorativas. Várias escolas colocam em seus planos, como atividade curricular, a organização de eventos relacionados a datas históricas, cívicas e outras, como Dia dos Pais, Dia das Mães, etc.

Mais uma vez saliento que a pesquisa de 2003/2004 investigou sob a ótica da direção escola, quais as funções do ensino de música nas escolas, bem como verificou as formas como a música está presente nas mesmas e quem são as pessoas envolvidas com as atividades musicais e, este trabalho de pesquisa pretende comparar os dados da investigação inicial uma vez que terá o mesmo público investigado através do mesmo questionário.

O método utilizado será um *survey* (Cohen e Manion, 1994) de pequeno porte, com um desenho interseccional que prevê com todas as escolas do município de Montenegro de ensino fundamental e médio. Foram convidados a participar da investigação quarenta e um diretores, cada um representando uma escola.

Este projeto tem como justificativa a necessidade de uma descrição dos fatores escolares envolvidos no ensino de música e a carência de dados específicos sobre as dimensões institucionais determinadas pela escola com relação ao ensino de música. Essa descrição poderá subsidiar programas de formação de professores de música. Os dados também poderão contribuir para fortalecer os projetos da FUNDARTE com as escolas, a partir do conhecimento mais detalhado das mesmas.

Referências

COHEN, L.; MANION, L. *Research methods em education*. 4. Ed. Lond: Routledge, 1994.

DEL BEN, L.; HENTSCHEKE, L. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. Porto Alegre, n.7, *Revista da ABEM*, nº, 2002.

- FREIRE, V. L. *Música e Sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música*. Porto Alegre: ABEM, 1992.
- FREIRE, V. L. Música, globalização e currículos. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 8, 1999, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ABEM, 1999.
- GIFFORD, E. F. Na Australian rationale for music education revisited: a discussion on the role of music in the curriculum. *British Journal of Music Education*, v 5, n.2, 1988.
- HUMMES, J. M. *As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro/RS*. 2004. Dissertação (Mestre em Educação Musical). Programa de Pós-graduação em Música, UFRGS, Porto Alegre, 2004.
- IBAÑES, T. Representaciones sociales: teoría y método. In: *Ideogias de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai, 1988.
- MERRIAM, A. O. *The anthropology of music*. U.S.A.: North – west University Press, 1964.
- SOUZA, J. Funções e objetivos da aula de música visto através da literatura dos anos trinta. *Revista da ABEM*, n.1, 1992.
- SOUZA, J. et al. *O que faz a música na escola?* Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, Série Estudos 6, 2002.
- SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ARTE NUMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR COM SÉRIES INICIAIS

*Cristiane Duarte Sacramento
Kelin Valeirão
Vanessa Caldeira Leite
Ursula Rosa da Silva
UFPeI*

Resumo: O presente estudo faz parte de um conjunto de pesquisas que se desenvolvem junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPeI, em parceria com a Escola de Ensino Fundamental São Francisco de Assis, Pelotas/RS, com uma proposta interdisciplinar de Arte e Filosofia com crianças, em quatro turmas de séries iniciais. Os principais objetivos são: proporcionar uma introdução ao exercício da prática artística e da reflexão filosófica com crianças, fornecendo aportes metodológicos à prática pedagógica; refletir formas interdisciplinares de ensino de arte e filosofia com crianças. Amparados metodologicamente pela proposta de Hernández e de Fazenda que apontam para uma ação interdisciplinar, trabalhamos para que os educandos construam um conhecimento em arte (conhecimento sensível e estético), bem como a reflexão filosófica.

Palavras-chave: Artes Visuais; Música; Educação; Filosofia; Interdisciplinaridade

A linguagem da arte tem um papel fundamental na educação, envolvendo aspectos cognitivos, sensíveis e culturais. No entanto, foi com a Lei n.º 9.394/1996 (LDB), que novas discussões sobre o ensino e a aprendizagem da arte nas escolas foram levantadas.

O universo da arte, tem como característica um tipo particular de conhecimento produzido pelo ser humano, a partir das perguntas que se faz com relação ao seu lugar no mundo. Conforme consta nos PCN's:

A manifestação artística tem em comum o conhecimento científico, técnico ou filosófico...de criação e inovação. Essencialmente, o ato criador,...estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, num constante processo de transformação do homem e da realidade... O produto da ação criadora, a inovação, é resultante do acréscimo de novos elementos estruturais ou da modificação de outros. Regido pela necessidade básica de ordenação, o espírito humano cria, continuamente,...por meio de manifestações diversas. (BRASIL, 2001, p.32)

O conhecimento artístico está submetido a três diretrizes básicas que retomam os eixos da “Abordagem Triangular” (Ana Mae Barbosa): produção, fruição e reflexão. Ações mental e sensorialmente básicas que dizem respeito ao modo como se processa o conhecimento em arte e representam a tendência de resgate dos conteúdos específicos da área.

Segundo Morin (2001), para uma compreensão artística mais abrangente, deve haver uma “reemergência” do homem e da vida que foram desintegrados pela ciência clássica. Trabalhar para resgatar valores artísticos, está intrinsecamente ligado ao fortalecimento do sujeito humanista; valorizar a subjetividade humana e cada ser como único, constitui-se o eixo central da consciência ética, definindo assim seu próprio caminho em relação à criatividade e à compreensão da vida.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2001) sugerem que cada escola tenha seu projeto pedagógico. Fazenda (1994; 1998; 2003) defende que os primeiros passos para a interdisciplinaridade são o diálogo entre escola, professores, alunos, pais e comunidade. Todo encontro supõe um confronto de idéias onde um troca com o outro seu testemunho. O próximo passo, a ação, interdisciplinaridade fundamenta-se na ação, cuja natureza é ambígua, tendo como pressupostos a metamorfose, a incerteza, porque trata com a complexidade dos saberes.

Para Fazenda (1994), a interdisciplinaridade é “...uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor...”, espera ante os atos consumados, reciprocidade que impele à troca, ao diálogo, “...atitude de humildade diante do próprio saber...”, de redimensionar o velho, envolvimento, comprometimento, atitude de construir sempre, de responsabilidade “...sobretudo, de alegria, de revelação,..., enfim de vida.”

A pesquisa empírica se desenvolve na Escola de Ensino Fundamental São Francisco de Assis, através de uma proposta interdisciplinar de Arte e Filosofia com crianças, em quatro turmas de séries iniciais.

Tem como objetivos proporcionar uma introdução ao exercício da prática artística e da reflexão filosófica, fornecendo aportes metodológicos à prática pedagógica; refletir formas interdisciplinares de ensino de arte e filosofia. A metodologia prevê uma prática interdisciplinar, relacionando a vivência e reflexão artístico-filosófica, com a bagagem e os saberes dos educandos para a construção do conhecimento; utilizando como referencial teórico para o ensino de filosofia o método de Filosofia *para* Crianças de Matthew Lipman – fundamentado em uma busca pelo pensar certo, utilizando, como base didática, textos e novelas filosóficas – e a partir deste, contrapor-lhe uma metodologia interdisciplinar de Filosofia *com* Crianças, no seu diálogo e constituição de saberes com a Arte.

Esta metodologia se utiliza de leitura de imagens de obras de arte; reflexão orientada através de imagens, textos, músicas, abordando três temáticas relacionadas ao sujeito:

identidade, espaço, memória; fazer musical e apreciação musical; produção artística individual e coletiva.

Primeiramente, abordamos o tema: “*O que temos na cabeça? – Imaginação x Realidade*”, a partir de pesquisa e observação das representações do Chapéu e adereços de cabeça presentes na História da Arte, realizando um trabalho de abordagem filosófica da Realidade e da Imaginação, utilizando conceitos relacionados ao seu modo de estar no mundo, de se relacionar com o outro e com os seres em geral. O produto final desta etapa será a realização de um chapéu representando a identidade de cada educando.

A seguir, abordaremos o tema: “*Para onde levam os nossos pés? – Mapas da Vida*”. Partindo dos caminhos traçados pelos educandos no seu dia-a-dia e espaços que ocupam: quarto, casa, rua, escola, cidade, estado, país e mundo, abordaremos uma parte do mundo em que nos inserimos, vivemos e construímos nossos significados e valores. O produto final desta etapa será a construção de um sapato.

Com este trabalho, pretendemos proporcionar uma vivência e prática artística unida ao exercício da reflexão filosófica, possibilitando a compreensão dos conhecimentos específicos vinculados à área de conhecimento da Arte, auxiliando na construção da sua própria imagem do mundo, ao incentivar e despertar para a consciência de cidadania.

Até o momento, os resultados da pesquisa apresentam ser possível transcender os conteúdos específicos da arte, tendo como foco de reflexão filosófica três temáticas relacionadas ao sujeito: identidade, espaço, memória, enfatizando constantemente à realidade e imaginação.

Referências:

- BEINEKE, V. *Lenga la Lenga: Jogos de mãos e copos*. 1ª edição. São Paulo: Ciranda Cultural, 2006.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª Séries: Arte*. Secretaria de Educação Fundamental, 3ª ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. Campinas (SP): Papirus, 1994.
- _____ (org.) *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas (SP): Papirus, 1998.
- _____. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003.
- HERNANDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- KOHAN, W. O; WUENSCH, A. M. (orgs.) *Filosofia para crianças a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Col. Filosofia na Escola, vol. I. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.
- MORIN, E. *Sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- PILLAR, A. D. *A educação do Olhar no Ensino das Artes*. -2ª ed. -Porto Alegre: Mediação, 2001.
- ROSSI, M. H. W. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- SARDI, S. A. *Ula – Brincando de pensar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- SWANWICK, K. *Criando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

MÚSICOS E MÚSICAS DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS GAÚCHAS: UMA ETNOGRAFIA ETNOMUSICOLÓGICA E AUDIOVISUAL

Luciana Prass

Doutoranda em Etnomusicologia/UFRGS

Resumo:

Este projeto de pesquisa consiste em uma etnografia das trajetórias de músicos e de suas práticas musicais em três comunidades remanescentes de quilombos no RS: *Rincão dos Pretos*, em Rio Pardo; *Casca*, em Mostardas e *Morro Alto*, em Osório. Através da etnografia realizada nestas comunidades pretendo desenhar um campo local a partir do qual, dialogando com músicos, *mestres* e *dançantes*, *antigos* e *jovens*, buscarei discutir semelhanças e diferenças constitutivas de identidades sonoras que refletem cultural e socialmente estes grupos marcados etnicamente pelo paradigma africano, porém, transformados pelas fricções com a sociedade envolvente.

Foi a partir da publicação da Constituição Federal de 1988 que comunidades de afrodescendentes, especialmente no meio rural, passaram a ter maior visibilidade, em função de reivindicarem o status de “remanescentes de quilombos¹” que poderia trazer de volta terras expropriadas ao longo do processo histórico bem como proporcionar benfeitorias de várias ordens². Só no Rio Grande do Sul foram mapeadas até agora 123 comunidades deste tipo.

O quadro que se configura no Brasil hoje aponta para o fato de que, através das ações decorrentes da instituição do artigo 68 da Constituição Federal, o Estado vem indiretamente promovendo a necessidade de uma exacerbação das diferenças étnicas dessas comunidades. Através da recuperação de seus arsenais culturais diacríticos - o que remete muitas vezes às suas origens míticas africanas -, estas comunidades lutam, enfim,

¹ Após anos de luta do *Movimento Negro Unificado* juntamente com alguns intelectuais orgânicos comprometidos e sensibilizados em prol do reconhecimento dos direitos dos afrodescendentes no Brasil, a Constituição de 1988, previu, enfim, em seu artigo 68 das Disposições Constitucionais Transitórias, que “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhe os títulos respectivos”.

² Refiro-me à instalação de luz elétrica, apoio à agricultura familiar e/ou comunitária, inclusão digital, entre outras possibilidades.

na atual conjuntura política, por sua inclusão social. Compreendendo os quilombos contemporâneos a partir desta situação sociopolítica e buscando refletir sobre suas implicações na Etnomusicologia, este projeto de pesquisa pretende analisar e discutir como os repertórios musicais vivenciados em diferentes momentos (rituais, performativos, cotidianos ou extra-cotidianos), vêm atuando na manutenção e resistência de modos de vida específicos dessas comunidades no RS.

Esse retorno às origens, a uma africanidade mítica, ainda que não seja uma regra entre os quilombolas, é o que as antropólogas Bandeira e Dantas, etnografando a comunidade de *Furnas do Dionísio*³, no interior do Mato Grosso do Sul, afirmam que o campo permitiu identificar.

(...) O paradigma africano da ordem invisível [é] como alicerce sobre o qual, incorporando crenças e influências religiosas de outras matrizes culturais, os negros (...) [desta comunidade] constróem sua percepção de mundo e do seu ser no mundo. A conservação de elementos de culturas africanas (...) não é determinante na caracterização histórico-antropológica de uma comunidade rural negra como remanescente de quilombo. Não pode, contudo, ser ignorada nem relegada a segundo plano (...) (Bandeira & Dantas, 2002, p. 245).

Do ponto de vista da música, o trabalho de campo prospectivo que realizei parece sugerir que as comunidades de remanescentes de quilombos, após mais de um século de convívio com outros grupos étnicos, têm buscado retomar as músicas *das origens*, aprendidas *com os mais velhos, nos tempos da escravidão ou logo depois da Abolição*, porque reforçariam sua identidade étnica. A música, como bem coloca o sociólogo Michel Bozon, “longe de ser uma atividade unificadora no que concerne a todos os ambientes sociais e todas as classes, (...) é o lugar por excelência da diferenciação pelo desconhecimento mútuo (...)” (Bozon, 1999, p. 147). Assim como as histórias contadas pelos antigos sobre as origens da comunidade, a música também está sendo recriada em prol da reivindicação da comunidade como remanescente de quilombos.

Entretanto, mesmo buscando ser “tradicional”, esta música dos quilombolas, é contemporânea, o que significa dizer, que está hibridizada, transformada, em um processo

³ Furnas de Dionísio fica na região da serra de Maracaju a 40 km da cidade de Campo Grande (MS).

dinâmico de “adaptação às transformações do contexto englobante, sem perda dos referenciais fundamentais que definem o grupo, mesmo quando suas fronteiras permanecem fluídas” (Anjos *et al.*, 2004, p. 41).

Com os objetivos de: 1) conhecer e registrar, através de meios audiovisuais, as práticas musicais vivenciadas em diferentes comunidades quilombolas do RS; 2) interpretar estas práticas musicais a partir do diálogo com os próprios quilombolas; e 3) traçar redes de relações entre as diferentes formas de vivência musical destas comunidades; este trabalho buscará compreender como as práticas musicais e o discurso nativo sobre elas se relacionam, bem como sobre o lugar da música na agenda destes grupos de remanescentes de quilombos que lutam por terem seus direitos reconhecidos.

A partir do trabalho de campo iniciado em maio de 2006, no qual visitei diversas comunidades quilombolas do RS, hoje o universo da pesquisa está representado por três comunidades que me receberam e aceitaram minha inserção como pesquisadora: *Rincão dos Pretos*, em Rio Pardo; *Casca*, em Mostardas e *Morro Alto*, em Osório.

Nestas comunidades, alguns atores sociais vivenciam a música de maneira especial: como coordenadores ou mestres de grupos (de *Quicumbis*, de *Maçambiques*, de *Ternos de Reis*, etc), como instrumentistas, ritmistas, cantores, bailantes, construtores de instrumentos (participantes diretos da realização musical) ou ainda, como participantes rituais (pessoas da comunidade que assistem e participam dos festejos, rituais ou apresentações musicais sem um envolvimento específico com o fazer musical). Estes têm sido os principais interlocutores do projeto.

No *Rincão dos Pretos* acompanhei o dia da *Festa Escrava*, em comemoração ao *Dia da Abolição*, que culminou com a cerimônia do *Quicumbi*⁴. Em Osório, participei dos quatro dias da Festa de Nossa Senhora do Rosário, onde o *Maçambique*⁵ é a cada ano recriado por seus *tamboreiros* e *dançantes*. Em *Casca*, venho acompanhando as vivências musicais da comunidade, muito associadas à cultura dita “gaúcha” ou “gauchesca”, além do *Terno de Reis*.

⁴ Luís da Câmara Cascudo, em 1962, a partir de dados recolhidos pela Associação Rio Grandense de Música já trazia referências ao *Quicumbi do Rincão*: “no RS diz-se Quicumbi (Maquiné, em Osório, [e no] Rincão dos Panta, no Rio Pardo) e Ensaio em Bojuru, São José do Norte” (Cascudo, 1962, p. 255). Segundo a folclorista Estelita Branco, Cascudo apresentava o “Ticumbi, também conhecido por Cucumbi, ou Quicumbi, como variante da congada. Em Santa Catarina é denominado Catumbi ou Cacumbi. No RJ é um folguedo muito popular desenvolvido em forma de procissão com enredo e bailados que simulam uma luta entre um rei negro e um rei indígena” (Branco, 1999, p. 18).

⁵ Segundo Corrêa, o *Maçambique* é um “auto popular em que, por meio de cânticos e danças, os negros da cidade de Osório, no RS, homenageiam a N. S. do Rosário e coroam o Rei do Congo e a Rainha Jinga. Trata-se de uma forma regional das *congadas* que se espalham por todo o Brasil (congos, cacumbis, maracatus, etc.)” (Corrêa, 1998, p. 17-18).

Nestas idas a campo tenho pesquisado sobre os repertórios e os músicos, instrumentistas e cantores das comunidades, através de entrevistas (com os *antigos* e com os *jovens*), diários de campo, fotografias e gravações em áudio e vídeo. O acompanhamento desses personagens, bem como a ampliação das redes de relações, pretendem revelar as trajetórias, genealogias, formas de ensino e aprendizagem relacionadas à música das comunidades quilombolas, através das concepções dos atores sociais, desveladas a partir do convívio etnográfico.

As questões de permanência e renovação (*tradição* e modernidade) nos repertórios como os *Quicumbis*, *Maçambiques*, *Ternos de Reis* e *músicas de baile*, bem como as noções de identidade e hibridismos serão discutidas a partir da teoria etnomusicológica. Registros em áudio, foto e vídeo, tratados epistemologicamente, farão parte da narrativa na perspectiva da antropologia audiovisual.

Com a pesquisa concluída, espero contribuir à visibilidade desses grupos do RS, através do registro e divulgação de suas práticas musicais, participando assim do coletivo de ações afirmativas que têm sido implementadas no Brasil em relação às comunidades remanescentes de quilombos.

Referências:

- ANJOS, José Carlos Gomes dos & SILVA, Sergio Baptista da (org.). *São Miguel e Rincão dos Martimianos: ancestralidade e territorialidade negra*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- BANDEIRA, Maria de Lourdes & DANTAS, Triana de Veneza Sodré e. Furnas de Dionísio (MS). IN: O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: FGV: ABA, 2002.
- BOZON, Michel. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. *Em Pauta*, v. 11, n. 16-17, abr./nov. Porto Alegre: PPG-Mus/UFRGS, 2000. p. 147 – 174.
- BRANCO, Estelita de Aguiar *et alli*. *Maçambique – Coroação de Reis em Osório*. Porto Alegre: Comissão Gaúcha de Folclore, 1999.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário de Folclore Brasileiro*. São Paulo: MinC/Global Editora, 2000.
- CORRÊA, Norton. O Maçambique de Osório (encarte de CD). In: *Segredos do Sul: documentos sonoros brasileiros*. São Paulo: Instituto Itaú Cultural/Associação Cachuera, 1998. 70min.

REPETIÇÃO E TRANSGRESSÃO DISPOSITIVOS POIÉTICOS

Andrea Hoffstaetter
Doutoranda em Artes Visuais/UFRGS
Professora Adjunta UERGS/FUNDARTE

RESUMO:

Esta pesquisa tem como tema a questão da repetição e sua utilização em processos artísticos na contemporaneidade, abordando tanto a poiética como a poética. Pretendo realizar uma abordagem destas questões estabelecendo relações entre o pensamento artístico contemporâneo, a partir da análise de trabalhos de alguns artistas, e conceitos advindos dos campos da psicanálise e da filosofia. A partir destes cruzamentos proponho a problematização da questão da repetição em arte, vista como modo operacional, como elemento constitutivo do objeto artístico, em seu potencial de produção do novo e, ao mesmo tempo, como forma de operar sobre os mecanismos de repetição presentes nos modos de viver e de organização sócio-cultural e política.

TEXTO DA COMUNICAÇÃO:

A repetição é a temática central desta pesquisa. Não somente a repetição em si mesma, mas, para além e a partir dela, as formas de sua utilização na constituição de obras artísticas e seu potencial de problematização, tanto no campo da arte, como, por via deste, no da constituição do campo social e político. Tenho em vista a investigação sobre como a repetição é constituída e sobre como constitui o objeto artístico em processos poiéticos na contemporaneidade, bem como de que maneira pode articular-se no circuito social no sentido de transgressão do estabelecido, que se apresenta como repetição do mesmo. Pretendo realizar uma abordagem destas questões estabelecendo relações entre o pensamento artístico contemporâneo, a partir da análise de trabalhos de alguns artistas, e conceitos advindos dos campos da psicanálise e da filosofia. A partir destes cruzamentos proponho a problematização da questão da repetição em arte, vista como modo operacional e, ao mesmo tempo, como elemento constitutivo do objeto artístico, em seu potencial de produção do novo.

O atual projeto de pesquisa desenvolveu-se a partir da questão inicial da presença da repetição em arte, com a intenção de realizar um cruzamento e perceber inter-relações e diferenças entre a questão da repetição em processos poéticos e os conceitos psicanalítico

e filosófico de repetição. A questão a que me proponho, no desenvolvimento desta tese é, pois, abordar o ato de criação artística através do conceito de repetição, não se tratando, estritamente, de realizar um levantamento de produções em que se utiliza a repetição de objetos, imagens, elementos, modos operacionais... Trata-se de buscar explicitar e relacionar este tipo de repetição, que seria uma repetição “nua, material e conceitual” (FERRAZ, 1998, p.116), com outro tipo de repetição que a envolve e é mais profunda, implicada pela inserção da diferença.

Parti do pressuposto, dado pelos conceitos estudados, de que a repetição, se existe, constitui-se como produção da diferença. E de que, a rigor, a repetição se afigura como algo da ordem do impossível.

Em arte verifica-se a utilização da repetição nos modos de operar do artista e em resultados poéticos em que se percebe a presença de elementos, objetos ou imagens que se repetem.

Inicialmente trabalhei na busca de algumas produções artísticas onde se verifica esta presença e uma reflexão do próprio artista com relação à questão da repetição, com a qual tem intenção de trabalhar. Patrícia Franca e Anna Maria Maiolino são duas das artistas que trabalham esta questão.

Aos poucos a pesquisa foi encaminhando-se também para outras questões, como sua relação com as questões da reprodução e da cópia, tão presente em discussões sobre o fazer e o pensar artístico desde há muito tempo.

E, mais recentemente, introduziu-se uma outra reflexão que se tornou, a bem dizer, o fio condutor principal da pesquisa. Trata-se de pensar a repetição e sua relação com o campo artístico desde um outro ponto de vista, a saber, de que forma a arte opera sobre os mecanismos de repetição presentes nos modos de viver e de organização social e política.

Assim como existem obras em que se evidenciam operações que lidam com a repetição de objetos, de materiais e procedimentos, há trabalhos que produzem reflexões que vão para além dos modos operacionais, fazendo-nos penetrar e questionar sistemas de articulação entre modos de viver e estruturas institucionalizadas, que definem os modos de relação social, marcados também por um tipo de repetição – referida por Ernst Bloch. Pretende-se, nesta investigação, abarcar também este tipo de repetição e a relação do campo artístico com esta realidade, ideologicamente constituída.

O interesse por esta problemática surgiu no decorrer do trabalho de pesquisa realizado na elaboração da dissertação de Mestrado, intitulada: “O OBJETO TRANSFIGURADO – A Escultura de Felix Bressan” (HOFSTAETTER, 2000). Em algumas peças, principalmente

as mais recentes, em que utiliza ferramentas, Bressan adota o dispositivo da repetição de partes seriadas – fragmentos – dentro de uma única peça, assim como também a repetição das próprias peças no espaço de exposição, criando um jogo rítmico. Este engendra-se tanto no corpo de cada peça, como no conjunto das peças repetidas.

Um pressuposto desta tese é que todo ato criativo é constituído de repetição, assim como a repetição faz parte da constituição do ser humano, de acordo com a psicanálise. Mas é uma repetição que se constitui pelo deslocamento de um diferencial. Esta forma de pensar a repetição, tanto no âmbito da criação artística, como na psicanálise, leva a pensar num cruzamento de referenciais, tomando por base o conceito de repetição de Deleuze.

A questão da existência da repetição, colocada por Deleuze, é também um problema já levantado pelo filósofo Sóren Kierkegaard, em seu texto chamado “A Repetição”, em que se pergunta se a repetição efetivamente existe. Para a psicanálise, o que caracteriza a repetição é ela não ser de todo uma repetição. Freud e Lacan realizam uma análise deste conceito à luz de suas descobertas no campo psicanalítico e que podem fundamentar algumas abordagens artísticas com toda a propriedade, no âmbito do contemporâneo. A repetição é um dos conceitos fundamentais da psicanálise para Lacan. É um conceito utilizado para a compreensão de sintomas e processos inconscientes.

Icleia B. Cattani faz uma reflexão sobre a repetição e a série, tanto na arte moderna, como na contemporaneidade, em vários textos, explicitando o seu caráter de transgressão e de multiplicidade. A repetição é problematizadora na arte contemporânea, de acordo com seu ponto de vista e fundamentada no conceito de repetição de Gilles Deleuze, segundo o qual: “Se a repetição existe, ela expressa, ao mesmo tempo, uma singularidade contra o geral, uma universalidade contra o particular, um extraordinário contra o ordinário, uma instantaneidade contra a variação, uma eternidade contra a permanência. Em todos os sentidos, a repetição é transgressão” (DELEUZE, 1968, p.9).

Esta questão – a da repetição – também se insere em discussões mais amplas no âmbito da arte contemporânea, em suas relações com o campo sócio-cultural, tendo em vista o contexto de multiplicidade, segmentação, transitoriedade e acúmulo de imagens, referências e informações presentes na arte – e no mundo – atual. As formas de utilização da repetição na arte contemporânea, em múltiplos e variados processos, podem ser percebidas como a representação artística ou a ressignificação do próprio contexto do campo sócio-cultural contemporâneo?

Na atual estrutura da pesquisa, o primeiro capítulo trata desta problemática da relação entre repetição e contexto sócio-político-cultural, enfatizando alguns trabalhos que apontam

para o que chamei de “quebrando com a lógica do mesmo”. O conceito de utopia, trabalhado por Bloch, entre outros, é referência para este tipo de abordagem. É, também, questão trabalhada profundamente e extensivamente pelo meu orientador, Edson Sousa.

O Capítulo II traz as questões conceituais a respeito da repetição, situando-a no campo psicanalítico e filosófico, com enfoque principal no pensamento de Deleuze, que é marcado pela inserção da diferença e que aponta para o aspecto de transgressão implícito no ato repetitivo.

O Capítulo III traz, neste momento, o esboço de uma estrutura pensada em função de modos de elaboração poética que operam com repetição, e alguns elementos de obras e pensamento de alguns artistas já pesquisados que tratam desta problemática. Este material artístico deverá articular-se de forma orgânica com o eixo principal da pesquisa. Intitula-se: Dispositivos Poéticos e Repetição, subdividindo-se em: 1 – A série: desdobramentos da diferença; 2 – Múltiplos: o mesmo e outro; 3 – Coleções e acumulações: repetição por uma lógica divergente; 4 – A cópia e o diferente.

No Capítulo IV há uma indicação da principal questão que interessa a uma reflexão ligada com as questões abordadas no primeiro capítulo. Seria um desenvolvimento a partir da forma pela qual o corpo – elemento presente nas poéticas apontadas e pelo foco dado – é tratado. Um dos autores apontados, Lapoujade, que pauta seu pensamento também sobre conceitos de Deleuze, chama a atenção para o fato de que “o corpo não agüenta mais”, submetido que está a uma lógica de repetição opressiva. Conforme ele, além de não agüentar mais, o corpo é aquele que não mais se ergue. E vemos isto em diversas formas de produção em arte.

Pretende-se, com esta investigação, contribuir para as reflexões que a questão da repetição tem suscitado no contexto artístico e filosófico. Vemos em Bloch, e no seu modo de refletir sobre as questões artísticas, vale dizer, sobre o potencial do ato criador diante da “mesmice” do mundo, uma perspectiva muito singular.

“Este mundo, onde ele é compreendido historicamente, é um mundo da repetição ou do grande sempre-outra-vez, é um palácio de fatalidades, como Leibniz o denominou sem romper com ele. O evento torna-se história; o conhecimento, rememoração; a festividade, comemoração do que já ocorreu.” (BLOCH, 2005, p.16).

Para Bloch o passado está sempre aí, novamente. Ele aponta para o caráter do “dado pronto” que marca todo o pensamento e desenvolvimento do conhecimento no mundo ocidental. Vivemos numa cultura, num modo de organização social que determina o cotidiano

dos indivíduos, institucionalizando valores, juízos, padrões e identidades. No processo de homogeneização da sociedade não há muitas alternativas para a construção da subjetividade, sequer de uma articulação entre o individual e o coletivo, que leve em conta a multiplicidade e a diversidade que dele fazem parte. Tampouco se percebe, neste contexto, a existência de um desejo de vontade transformadora. “A repetição embota até mesmo estímulos fortes...”(Idem, p.115).

Para Bloch, existe uma dimensão ideológica nos mecanismos de repetição, de reprodução do que já está dado. E que visa justamente a continuidade, a permanência do que está aí. A perspectiva de Bloch é a de transformação da realidade cotidiana, presente, a partir da consciência do ato de vontade criadora. Somente um ser humano que produz sonhos, acordado, poderá vislumbrar o que ainda não é, mas que pode ser. Não que poderá ser – mas que pode ser, no presente. O ato de criação tem, para ele, a força de instaurar uma nova realidade. E nova não porque de todo desconhecida, mas porque institui uma nova possibilidade pelo rompimento do que está aí, sempre repetido.

Referências:

- BLOCH, Ernst. O Princípio Esperança. Volume I. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2005.
- BUENO, Maria Lúcia. Artes Plásticas no Século XX – Modernidade e Globalização. São Paulo: Unicamp, 1999.
- CATTANI, Icleia Borsa. Icleia Cattani. Organização: FARIAS, Agnaldo. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2004.
- CHIARELLI, Tadeu. Colocando Dobradiças na Arte Contemporânea. In: Arte Internacional Brasileira. São Paulo: Lemos Editorial, 1999.
- DELEUZE, Gilles. Diferença e Repetição. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FREUD, Sigmund. Recuerdo, Repetición y Elaboración. In: Obras Completas, Volumen II. Madrid: Ed.Biblioteca Nueva, 1948.
- _____. Mas Alla Del Principio Del Placer. In: Obras Completas, Volumen I. Madrid: Ed.Biblioteca Nueva, 1948.
- GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. Acaso e Repetição em Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.
- HARARI, Roberto. La Repetición del Fracasso. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.
- LACAN, Jacques. O Seminário: Livro 11 – Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1979.
- LAPOUJADE, David. O corpo que não agüenta mais. In: Nietzsche e Deleuze: Que pode o corpo. Lins, Daniel e Gadelha, Sílvio (orgs). Rio: Relume-Dumará, 2002.
- SOUSA, Edson Luiz André de. Tempo e Repetição: Intersecções entre a Psicanálise e a Poesia. In: SLAVUTZKY, Abrão; BRITO, César Luiz de Sousa; SOUSA, Edson Luiz André de (Org.). História Clínica e Perspectiva nos Cem Anos da Psicanálise. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1996.
- _____. A Repetição e a Poética do Infinito. Boletim Pulsional. São Paulo, nº 61, maio, 1994.

NARRATIVAS FICCIONAIS E AUTO-REFERENTES: A FOTOGRAFIA ENCENADA NA CONSTRUÇÃO DE UMA POÉTICA VISUAL

Janaína Delgado Falcão da Rocha¹
Luciana Hartmann²
UFSM

Resumo:

O presente artigo deriva da pesquisa que vem sendo desenvolvida no Mestrado em Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria na qual a fotografia é utilizada para registrar situações performáticas, encenadas para a câmera. Nestas performances fotográficas, em que o próprio corpo é signo agente da construção poética do trabalho, há utilização de elementos ligados às lembranças para a formalização de uma narrativa auto-referente. O cunho narrativo do trabalho se dá através da utilização do caráter cenográfico e teatral para a concepção do espaço performativo, explorando situações seqüenciais e gestos triviais.

Palavras-Chave: Fotografia Encenada, narrativa, ficção, lembranças.

Apresentação

Esta pesquisa se propõe a sistematizar e problematizar questionamentos que derivam de uma pesquisa em arte, iniciada no ano de 2004³, tendo a *fotografia encenada* como mote norteador do trabalho. Assim, por meio de tais questionamentos, busca-se discutir e aprofundar investigações suscitadas pela prática artística, possibilitando um cruzamento com proposições que operam de modo semelhante na arte contemporânea.

As ações performáticas investigadas tangem questões referentes à fotografia, narrativa, ficção e lembranças. Devido ao fato das ações serem realizadas com a ausência de público, restam destas o registro fotográfico, que desempenha o papel de objeto expositivo, distanciando-o de possíveis arquivamentos. Assim, possibilita-se uma maneira de tornar públicos os registros da performance, transformando-os também em lembranças. O processo de instauração da obra articula-se como um mote de interesse neste projeto, indicando algumas direções da investigação artística.

¹ Mestranda no Programa de pós-Graduação em Artes Visuais, Mestrado em Artes Visuais, Universidade Federal de Santa Maria

² Orientadora - Professora Doutora do Programa de Pós Graduação em Artes Visuais, Mestrado em Artes Visuais, Universidade Federal de Santa Maria.

³ Pesquisa iniciada durante o período de Graduação I, do Curso de Desenho e Plástica da Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

Assim a construção da pesquisa visa explicitar seus procedimentos, esclarecendo o processo artístico, além de ampliar o campo de discussões que envolvem a arte atual. A intenção de dar continuidade à pesquisa, no âmbito acadêmico, esta ligada à necessidade de articular reflexões teóricas com o fazer artístico.

Reflexões Teóricas Iniciais

As reflexões teóricas abordadas neste texto relacionam-se a algumas questões referentes ao meu processo de produção e pesquisa em arte. Neste sentido, no contexto desta pesquisa sistemática e mais aprofundada, em um primeiro momento há a necessidade de investigar certos elementos e conceitos a partir meu trabalho prático. Tais elementos e conceitos, relativos à minha produção, estão centrados na fotografia, na performance, no gesto, e na lembrança.

Para o embasamento desta pesquisa, faço uso de alguns teóricos que discorrem sobre assuntos pertinentes à mesma, como Regina Melim, quando se refere às ações performáticas orientadas para a fotografia como uma “forma distendida de performance” (2003:1). Neste texto Melim (2003:1) observa a existência de procedimentos que envolvem estratégias relativas ao corpo na construção artística contemporânea: “Uma dessas variantes corresponde às ações performáticas sem audiência e que, orientadas para vídeos ou fotografias tornam-se a base para a criação de uma forma distendida de performance”.

No âmbito desta investigação, desenvolvo ações performáticas objetivando fotografá-las. Tais ações performáticas são criadas a partir de duas operações distintas: relatos formais de lembranças de minha infância e criação de narrativas ficcionais.

Retornando ao processo de construção de minhas ações, mais precisamente aos cenários onde as desenvolvo, há um prévio mapeamento destes lugares – estúdios fotográficos, residências particulares, quartos de hotéis e outras locações. Assim, as cenas montadas são compostas por objetos que se relacionam, de certa maneira, com minhas lembranças e ficções. Em determinadas fotografias, alguns elementos cênicos pertencem aos lugares escolhidos para a realização de minhas ações. Nesta operação, a articulação de elementos encontrados *in locus* com objetos relacionados à minha infância, tenciona a relação de narrativas ficcionais com narrativas auto-referentes.

A realização de performances objetivando a fotografia pode ser vinculada a um conjunto de práticas artísticas contemporâneas que se valem de elementos cinematográficos e teatrais. Partindo do cinema, no final dos anos setenta, Shermam remontou cenas retiradas

de filmes B, através de *fotografias encenadas*. Arlindo Machado (2001: 134), analisa algumas proposições artísticas deste mesmo tema quando comenta a atitude de Cindy Sherman:

Para Sherman, fotografar consiste menos em apontar a câmera para alguma coisa preexistente e fixar sua imagem na película que em criar cenários e situações imaginárias para serem oferecidas por ela, tal como acontece no cinema de ficção. A fotografia é concebida como criação dramática e cenográfica, ou como *mise-en-scène*, na qual a fotógrafa interpreta ao mesmo tempo os papéis de diretora, dramaturga, desenhista de cenários e atriz.

Nos *auto-retratos* encenados por Sherman, onde ela, ao mesmo tempo em que os dirige, atua, a fotografia pode ser entendida como uma espécie de documentação de uma ficção, atestando uma possível veracidade dos fatos. Cristina Freire (2004:32) discorre sobre as fotografias de performances como “registros de ausências”, onde “a obra de arte mistura-se com sua documentação”. Aqui a fotografia, usada em um primeiro momento como registro de ações, torna-se o próprio objeto de arte, “afirmando a supremacia do gesto e do processo sobre o produto na criação artística” (FREIRE, 2004:33). O “registro de ausências” a que se refere Freire me parece condizente com esta pesquisa – um registro de algo que não mais será visto, um recorte espaço-temporal que somente poderá ser visualizado através do ato fotográfico. De certa maneira, meu trabalho pode ser relacionado com a produção de Sherman, no que concerne à: composição cenográfica, atuação, além de trabalhar com o ficcional. Entretanto, Sherman opera com ficções retiradas de outras ficções, ou seja, fotografias que fazem referências a modelos imagéticos e a estereótipos deslocados da história da arte e, até mesmo, do cinema. Tais operações não excluem, de modo algum, apesar da apropriação de imagens realizada por Cindy Sherman, o caráter auto-referente da artista. Assim, Sherman cria metáforas que podem ser interpretadas como autobiográficas, por meio de disfarces que expõem um imaginário pessoal, sem deixar de ser coletivo.

Dando continuidade a esta reflexão, ao que concerne a ficcionalização de minhas lembranças, por meio de narrativas – onde desenvolvo gestos, ações e movimentos, remontando figurinos e espaços cenográficos – a fotografia é utilizada como um recurso de captação destes procedimentos, e o corpo aparece como meio para ficcionalizar estas lembranças. Bachelard (1996:98), ao discorrer sobre os devaneios voltados para a infância, observa sobre este processo de ficcionalização das lembranças: “Essas imagens que sobrevivem do fundo da infância não são verdadeiras lembranças. Para medir-lhes toda vitalidade, seria preciso que um filósofo pudesse desenvolver todas as dialéticas resumidas apressadamente pelas duas palavras imaginação e memória.”

Em um segundo momento, após a realização das ações performáticas e o registro fotográfico das mesmas, as fotografias se prestam como objeto expositivo. Desta forma, ações performáticas que objetivam a fotografia, como foi dito anteriormente, transitam entre *performances fotográficas* ou *fotografias encenadas*. Nestas duas terminologias há uma clara referência entre fotografia e teatralidade.

Onde se encontra a pesquisa:

No presente momento, venho desenvolvendo revisão bibliográfica, bem como aprofundamentos teóricos na reflexão sobre o processo criativo. No que diz respeito ao processo poético do trabalho, algumas mudanças foram sendo realizadas desde o início do Mestrado em Artes Visuais (2007), no que se refere aos registros das ações: o encaminhamento dos mesmos para o auto-retrato. Assim, ao realizar as fotografias, utilizando uma câmera analógica, tripé e temporizador, desempenho todas as tarefas dos registros das ações, atuando como *performer* e fotógrafa. As fotografias estão sendo, até o presente momento, realizadas com filme p&b pela analogia feita à ausência de cores com a memória.

Em uma primeira instância, os registros captavam todo o corpo, assim como o rosto em sua totalidade, porém um recorte espacial vem sendo desenvolvido com a intenção da insinuação, não só das ações, como do próprio corpo – suporte do trabalho. O corpo aqui, como espaço físico e território tensional, traz em si a transcorrência do tempo e a memória, porém o figurino construído para tais ações – vestidos -, é composto por elementos ligados à infância, como impressões de fotografias, laços, fitas e rendas.

Questões referentes ao auto-retrato estão sendo analisadas a partir de autores como Annateresa Fabris (2004:155), que faz analogia do retrato fotográfico com o espelho, pois “devolve ao indivíduo uma imagem morta, criada por uma suspensão temporal”. Este elemento (espelho), também vem sendo utilizado como recurso da construção das fotografias, podendo ser visto como um desdobramento do eu, construção dupla de uma personagem feita de imaginário no real.

É preciso ressaltar que estes são resultados parciais de uma pesquisa iniciada há pouco tempo, e que, portanto, estão sujeitos a modificações no decorrer do processo, tanto no que se refere a questões teóricas, como a procedimentos técnicos e criativos da construção poética. Neste sentido, o desenvolvimento concomitante dos processos de

pesquisa teórica e de experimentação artística pode contribuir com questões pertinentes à pesquisa em arte contemporânea.

REFERÊNCIAS:

ARAÚJO, Virgínia Gil. **Realidades Imaginárias na Fotografia: a artificialidade, os espectros e as ruínas da realidade**. In: SANTOS, Alexandre & SANTOS, Maria Ivone dos (orgs.). **A Fotografia nos Processos Artísticos Contemporâneos**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004. P. 80 – 89.

ARCHER, Michael. **Arte contemporânea: uma história concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

AUMONT, Jacques. **A Imagem**. São Paulo: Papirus, 2001.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A Poética do Devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

CAUQUELIN, Anne. **A arte contemporânea: uma introdução**. Tradução Rejane Janowitz. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CHIARELLI, Tadeu. **Arte internacional brasileira**. São Paulo: Lemos/Editorial, 2002.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1998.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. São Paulo: Papirus, 2001.

FABRIS, Annateresa. **IDENTIDADES VIRTUAIS. Uma Leitura do Retrato Fotográfico**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

FREIRE, Cristina. **Gestos perenes: o registro fotográfico na arte contemporânea**. In: SANTOS, Alexandre &

SANTOS, Maria Ivone dos (orgs.). **A Fotografia nos Processos Artísticos Contemporâneos**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004. P. 32 – 37.

GREINER, Christine. **O Corpo. Pistas para Estudos Indisciplinares**. São Paulo: Annablume, 2005.

JEUDY, Henri-Pierre. **O Corpo como Objeto de Arte**. Tradução Tereza Lourenço. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

KRAUSS, Rosalind. **O Fotográfico**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2002.

MACHADO, Arlindo. **O Quarto Iconoclasmo e Outros Ensaios Hereges**. São Paulo: Editora Papirus, 2002.

MELIM, Regina. **Formas Distendidas de Performance**. Texto extraído da Tese de Doutorado **INCORPORAÇÕES: agenciamentos do corpo no espaço relacional**. Tese de Doutorado. Programa de Comunicação e Semiótica – Artes. PUC/SP, 2003.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto Inacabado – processo de criação artística**. São Paulo: FAPESP/ Annablume, 2004.

ENTRE-ATOS DE INSCRIÇÕES NO CORPO

Ana Lúcia Mandelli de Marsillac

Doutoranda em Artes Visuais

UFGRS

Resumo:

Este trabalho pretende pesquisar em que medida o ato criativo é reflexo e, paradoxalmente, condiciona a constituição do corpo. Abordaremos esta questão a partir de obras que trabalhem com o corpo do artista como suporte e que utilizem a inscrição de marcas. Este recorte nos possibilitará analisar estes atos que se tornaram freqüentes na cultura contemporânea, bem como refletir sobre a constituição do corpo a partir dos três registros propostos pela psicanálise: Real, Simbólico e Imaginário.

Entre Lugares: Atos de Inscrição no Corpo

“[...] arte e psicanálise se encontram na medida em que comprometem o sujeito a uma atitude crítica diante da história que os produziu” (SOUSA, 2001, p. 126).

Entre lugares: entre arte e psicanálise, entre o artista e a obra, entre as amarras da técnica e os acasos que permeiam os atos, buscaremos o corpo. Entre lugares idealizamos potencializar saberes para nos aproximarmos do que faz marca no corpo na atualidade. Entre arte e psicanálise vislumbramos reflexões sobre a ambigüidade, o relativismo, os pontos de ruptura, a falta, levando-nos ao encontro do estranho que nos habita.

Enlaçado a reflexões outrora iniciadas sobre a possibilidade de constituição de um corpo singular na contemporaneidade, procuramos, neste momento, aprofundar nossa análise enfatizando o papel do ato criativo e da psicanálise no processo de constituição do corpo. Entendemos que estes saberes (Arte e Psicanálise) merecem uma análise cuidadosa pela importância que têm na constituição de um corpo e na construção de um outro lugar possível, contrário à lógica dominante e alienante de nossa época.

As reflexões sobre o corpo na atualidade nas mais diversas áreas do conhecimento têm ganhado destaque, já que como nos diria Foucault (1979) é através da sua materialidade que se imprimem as relações de poder, tanto positivas, quanto negativas que permeiam os contextos sociais. Ainda com Foucault, aprendemos que todo saber produz certo tipo de poder, alguns submetem o corpo, adestram-no para retirar dele sua máxima capacidade;

outros buscam potencializá-lo naquilo que lhe é mais singular, auxiliando na construção de uma forma e não o moldando a uma fôrma pré-definida. Nesta última via, pensamos alojar-se o ato criativo e o ato analítico, resgatando o corpo de sua alienação cotidiana, auxiliando na construção de uma forma singular em constante movimento.

Analisar as relações entre estes dois atos potencializa ambas as práticas e a reflexão sobre o lugar do corpo, pois possibilita resgatar “o efeito de mestiçagem de substâncias tão heterogêneas quanto são a materialidade do corpo, a imagem do corpo e o verbo enxertado neste corpo” (DIDIER-WEIL, 1997, p. 19).

Deter-se a estes atos faz resistência aos ideais de nossa época que procuram determinar o lugar do corpo, como se este pudesse constituir-se à revelia da singularidade que o habita. Atualmente, os discursos organicistas pré-definem sua ação, por outro lado, os discursos pluralistas, atrelados aos interesses de mercado, incentivam-no a uma fluidez ininterrupta, onde tudo é possível. Conforme o sociólogo Zygmunt Bauman (2001), a velocidade do movimento, a liberdade sem precedentes funciona como principal ferramenta de dominação, gerando uma impotência sem precedentes. Se por um lado há uma desconstrução que liberta, por outro vemos uma desconstrução que aliena.

Poderíamos perguntar, desta forma, se ainda temos direito ao corpo? Buscaremos indícios a esta questão motivados pelas obras que tem como suporte o corpo do artista, a saber, a francesa Gina Pane e as brasileiras: Letícia Parente e Lia Chaia.

A escolha por estas artistas não foi casual, sendo fruto de uma pesquisa neste vasto universo, da chamada Body-art. Privilegiamos os trabalhos onde há o que chamaremos de “inscrições na carne”: marcas produzidas pelos artistas no real do seu corpo. Entendemos que esta abordagem tornará possível uma reflexão sobre a mestiçagem corporal entre as três instâncias que lhe dão suporte: real, simbólico e imaginário da qual nos falava Didier-Weil.

As artistas ao mostrarem as “inscrições na carne” sem mediações nos remetem ao Real, mas o Real é o impossível de ser simbolizado, é o objeto perdido. (FOSTER, 1996) Por trás do gesto, há a intenção da artista, há o Real para nos seduzir. Assim, nos perguntaríamos se quando elas nos confrontam com a carne do corpo, com suas ações brutais sobre si, elas nos mostram o Real? Poderíamos dizer que não há representação? Estas são questões iniciadas nos anos 60 e ainda presentes na arte atual, as quais vislumbramos poder analisá-las com maior precisão. Como já vínhamos trabalhando, as “inscrições na carne” são próprias da arte contemporânea e atual, mas certamente nos

remetem aos rituais centenários que marcavam todas as culturas. Rituais de inscrição na cultura, que na atualidade ganham destaque e nos fazem pensar sobre o lugar do corpo e suas formas de representação/exibição neste novo cenário.

Gina Pane, Letícia Parente, Lia Chaia nos questionam sobre o lugar do corpo, nos expõe formas de apresentá-lo e, assim, potencializam as possibilidades de reflexão sobre o tema. A singularidade da obra de cada uma delas nos traz elementos diferenciados para pensarmos sobre o corpo. Gina Pane apresenta sua obra através da performance, envolvendo elementos estéticos novos para sua época, colocando o corpo do artista como objeto de arte, dando a ver a efemeridade da ação que *a posteriori* só pode ser captada por registros. É o encontro perdido, que só nos é acessível pelo que resta. Letícia Parente, por sua vez, envolve o corpo-ação-tecnologia. Dá a ver a paradoxal relação entre estes elementos: se o corpo vai além de suas fronteiras com a tecnologia, ainda assim precisa da rudimentar costura na carne para se sustentar. Lia Chaia também nos remete ao corpo paradoxal em meio ao dinamismo da cidade e a lenta incorporação das marcas: o que podemos reter e o que podemos expelir?

Buscaremos o processo que possibilitou seus atos, iremos atrás dos registros das obras, mas também de escritos destas artistas sobre suas obras. É esse processo de “garimpagem” que nos fará perceber a potência do pensamento que tomou forma/corpo em um determinado contexto histórico/cultural. A potência de seus atos tornará possível uma linha singular de reflexão sobre o lugar do corpo na atualidade.

MORTE, ESTÉTICA E MITOLOGIA: EXPRESSÕES ARTÍSTICAS E ICONOGRAFIA PAGÃ NOS CEMITÉRIOS DE PORTO ALEGRE

Luiza Fabiana Neitzke de Carvalho
Mestre em História, Teoria e Crítica da Arte
UFRGS

Resumo: Esta comunicação visa apresentar o projeto de pesquisa *Morte, estética e mitologia: expressões artísticas e iconografia pagã nos cemitérios de Porto Alegre*, que tem por objetivo identificar a semiologia da arte funerária porto-alegrense. A pesquisa vêm sendo desenvolvida no curso de mestrado do Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na ênfase História, Teoria e Crítica de Arte, sob orientação do Prof. Dr. Francisco Marshall, desde setembro de 2006 e têm como data prevista para apresentação dos resultados abril de 2009.

Questão de pesquisa:

Identificar as diferenças estilísticas, no âmbito da arte, presentes nos cemitérios São Miguel e Almas, Santa Casa de Misericórdia, São José I e II e Evangélico I e II, em Porto Alegre, bem como identificar a presença da iconografia pagã nos cemitérios da cidade, utilizando como embasamento teórico autores significativos da história da arte, estabelecendo um parâmetro entre grandes obras, artistas e referenciais que artistas e marmoristas locais utilizaram em suas produções arquitetônicas e escultóricas funerárias.

Objetivos:

Analisar os estilos artísticos manifestos nos cemitérios, por meio de leituras formais, iconográficas e iconológicas dos túmulos;

Caracterizar a representação pagã nos cemitérios da capital, identificando e interpretando seus signos, bem como apontar o processo de apropriação destes signos pela representação sacra.

Pressupostos Teóricos:

A cidade de Porto Alegre possui um conjunto representativo de obras funerárias, quando analisadas em comparação aos cemitérios do estado do Rio Grande do Sul e ao

desenvolvimento da arte funerária no Brasil, já que sediou marmorarias importantes na primeira metade do século XX (ALVES, 2004:43) e possuiu artistas que se destacaram na construção da visualidade da cidade como um todo, dotando de características exclusivas sua identidade urbana.

O paganismo vai influenciar as formas de representação, aparecendo na estatuária funerária de Porto Alegre (por exemplo, alegorias de virtudes, sentimentos ou valores) remetendo ao costume representativo greco-romano e à utilização de signos daquilo à que querem fazer referência.

A presença de elementos formais clássicos e dos valores religiosos acaba provocando uma idéia de “fusão” das condições pagãs e sacras na estética dos cemitérios, que é conhecido como um espaço “sagrado”, como o próprio nome indicava no século XIX - “campo santo”. A apropriação das características representativas nascentes do ideal grego não é nenhuma novidade, mas é um ponto interessante para ser analisado nos cemitérios de Porto Alegre, que oferecem obras com possibilidade de leituras nesse sentido. Era comum a idealização da figura grega helenística na representação de esculturas funerárias, quando pensamos nos grandes túmulos de Michelangelo (túmulo do Papa Júlio II, em torno de 1516) no período da alta renascença, ou até de Bernini (túmulo de Urbano VIII, entre 1628-1647) no período barroco. Esta idealização, é claro que possui suas ressalvas: como colocou Borhein a respeito do pensamento de Winckelmann – um clássico corrompido (porém ainda assim clássico), já que as figuras barrocas apresentavam formas corporais mais exageradas, buscadas à natureza (WINCKELMANN, 1975:14).

Quanto aos estilos, mesmo sendo bastante presente a estética do período neoclássico, é um tanto errôneo afirmar que os cemitérios São Miguel e Almas e Santa Casa de Porto Alegre são de estilo neoclássico devido a seus túmulos positivistas. Muito dificilmente prevalecerá o neoclássico nos cemitérios pela forte razão da presença de outros estilos da história da arte, tal como o neo-gótico e neo-barroco, art nouveau, art déco e outros que aparecem em túmulos de arquitetura mais exagerada ou esculturas mais dramáticas. Os cemitérios da cidade apresentam alguns conjuntos tumulares mais carregados, devido à profusão de elementos compositivos.

Esta multiplicidade de estilos presentes nos conjuntos dos cemitérios de Porto Alegre configura um ecletismo, assim como uma multiplicidade de leituras do ponto de vista artístico - privilegiando a composição, as técnicas e processos materiais, a bagagem do artista (relativa à suas vivências e referenciais), bem como o consumidor das obras funerárias e

ainda a personificação do morto, relativa ao papel vivido na sociedade.

Concluindo, um trabalho de pesquisa em arte se faz necessário nos cemitérios de Porto Alegre: para analisar a fundo as formas de expressão artísticas destes cemitérios, em termos de estilo e caracterização; para localizar a presença da iconografia pagã dentro dos cemitérios católicos e ecumênicos da cidade, fazendo leituras dos túmulos e suas obras, identificando referências a divindades e alegorias; para investigar os casos em que o cristianismo se apropriou dos códigos visuais das culturas greco-romanas na arte funerária local (alguns túmulos apresentam também elementos da cultura egípcia, que cabem nesta análise); para registrar essa produção funerária em termos de obras e de documentos disponíveis, compilados em um arquivo organizado, atuando como referencial de pesquisa em história da arte do estado, principalmente no campo da arte funerária.

Fontes de pesquisa:

As fontes de pesquisa são as imagens obtidas nos cemitérios de Porto Alegre por meio da captura fotográfica e documentos antigos.

Metodologia:

A pesquisa possui cunho teórico-empírico (fundamentação teórica e coleta de dados in loco) e utilizará os métodos da iconologia e iconografia para tecer suas leituras.

Contribuição Científica:

Ao final do levantamento será oferecido um documento preciso sobre a trajetória artística e a representação do paganismo nos cemitérios de Porto Alegre, bem como um banco de imagens que possibilitará a visualização da parte mais significativa do acervo de arte funerária presente nas necrópoles da capital. Este banco de imagens poderá ser implementado online ou disponibilizado em cd anexo ao trabalho.

Referências:

ALVES, José Francisco. A Escultura pública de Porto Alegre – história, contexto e significado. *Porto Alegre: Artfolio, 2004.*

JANSON, H.W. *História geral da arte: renascimento e barroco.* São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PANOFSKY, Erwin. Significado nas artes visuais. São Paulo: Perspectiva 2002.

WINCKELMANN, J.J. Reflexões sobre a arte antiga. *Porto Alegre: Movimentos/ URGs, 1975.*

OCORRÊNCIAS: SILÊNCIOS E PROTUBERÂNCIAS: MATÉRIA, ESPAÇO E RELAÇÕES HUMANAS

*Elke Pereira Coelho Santana
Mestranda em Artes Visuais
UFRGS*

Resumo: A presente pesquisa busca a elaboração de objetos por meio da linguagem plástico-visual sincrética. A produção parte de proposições acerca das relações humanas, principalmente “o eu e o outro” e “o eu em relação ao outro”, e desemboca na associação de materiais no espaço. Esta investigação coloca como ponto de discussão a materialidade explicitada nos trabalhos, sua significação estética e metafórica, e suas possibilidades de organização espacial.

Neste âmbito, a produção descrita acima contribuirá com o desenvolvimento da pesquisa em arte, pois o projeto se propõe a confluir a prática artística com a história da arte, tendo como referência as proposições presentes no Minimalismo e na produção dos seguintes artistas: Eva Hesse, Louise Bourgeois, José Leonilson, entre outros.

A pesquisa se propõe à elaboração de uma série de objetos que dialoguem com a matéria empregada e desencadeiem interferências no espaço. Uma das proposições que será tratada na pesquisa diz respeito ao emprego dos materiais enquanto metáfora das relações humanas que envolvem “o eu e o outro” e “o eu em relação ao outro”. As intenções evidenciadas na matéria transitam entre as seguintes predileções formais: emprego de formas geométricas simples; predileção cromática que caminha por áreas de pouco contraste; sutileza como elemento compositivo; emprego de grande quantidade de branco; título como confluidor de significantes. Há o emprego de materiais que variam de acordo com a idéia contida na obra, mas se inter-relacionam por renunciar sua funcionalidade cotidiana, assumir aspectos estéticos, e adentrar no universo da fragilidade sem abandonar sua carga simbólica.

Com o objetivo de investigar as possibilidades de criação prática e teórica a respeito da linguagem visual e contribuir para a prática e análise das artes visuais, o referencial teórico vai se basear, principalmente, em autores e artistas que discutam o espaço, a importância no emprego do material e que tratem em suas poéticas denotações acerca das relações humanas.

No que diz respeito à exploração do espaço, a *Minimal Art* é uma importante referência. Mesmo quando trabalhava com o ambiente neutro de uma galeria, o artista considerava as características físicas do local. Em Robert Morris, por exemplo, as relações propostas pela obra não estão presentes apenas nos objetos tridimensionais dispostos no espaço, mas também naquelas que o trabalho estabelece com o local e com o espectador.

Algumas diretrizes presentes nesta pesquisa partilham características com a produção da artista americana Eva Hesse: tangências com o Minimalismo, com a feminilidade e com os pensamentos íntimos. Ainda, frente aos trabalhos de Eva Hesse, percebe-se a importância que a linguagem assume: o vocabulário pessoal da artista é amalgamado com fortes heranças de períodos anteriores e explicita a importância da relação mantida entre os materiais e o espaço.

Hesse, aos poucos, extrapola a ordenação, a geometricidade e o caráter não alusivo simbólico, fortemente explorado pelos minimalistas, em prol do orgânico, seu “trabalho é esmagadoramente corpóreo em suas conotações”¹, mas sem utilizar qualquer representação da figura humana. As formas dialogam com a matéria e carregam o embate com o processo, evidenciando uma fragilidade constitutiva. Cada peça assume o risco de experimentar existir; a matéria não é mais protegida por suas estruturas primeiras, temos a impressão de que os materiais saem do mundo, são reordenados e voltam para ele com toda a sua problematicidade reativada.

Outra referência importante para a pesquisa é a produção e pensamento da escultora, desenhista e gravadora franco-americana Louise Bourgeois, que articula suas vivências e memórias, em especial a infância, com a matéria. Os trabalhos de Bourgeois unem a história pessoal da artista com a linguagem escultórica em prol da recriação de experiências. A artista não só transpõe estas para uma outra linguagem, mas, também, adentra noutro nível simbólico.

Por tratar a vida e a arte enquanto experiência, Louise articula uma quantidade diversa de conceitos e características em sua produção, como tentativas de abarcar o turbilhão que a memória lhe fornece e dialogar com o emaranhado que são as relações humanas. Por meio da matéria, dá significado a um incômodo. O material escolhido sugere “a infinita fragilidade da pessoa humana. O artista se refugia na manipulação dos materiais porque qualquer matéria – mármore, bronze, gesso, látex, cera, plástico – é menos frágil que as

¹ BATCHELOR, David. *Minimalismo*. São Paulo: Cosac e Naify, 2001. p.73/ 74

relações humanas.”². Compartilha-se com Bourgeois preocupações acerca da relação com o outro e o embate estabelecido com a matéria para aproximar-se da significação.

Ao tratar de intimismo e relações humanas, a produção de José Leonilson torna-se também uma importante fonte de diálogo. Há uma forte personalidade que envolve as questões tratadas por Leonilson, mas não há o sentimentalismo expresso no primeiro impulso e sim uma busca de combinação entre os elementos da composição para que esta encontre a melhor forma de ser entendida. O artista articula materiais que carregam um sentido ligado a sua funcionalidade, e as frases inseridas neles ativam outras possibilidades para formar um terceiro sentido: a obra.

É assim que se articularão os pontos de embate da pesquisa, o pensamento se subsidia em uma prática pessoal para abarcar discussões inerentes à linguagem visual. Entre diálogos e confluências, a pesquisa relaciona questões que até então não tinham sido aproximadas: o que se pensa está intimamente relacionado com o que se percebe e produz.

O processo para a realização dos trabalhos que compõem esta pesquisa é simples, mas sistemático; dá-se por meio de vivências, palavras, projetos e experimentação de materiais. Na trama do processo de criação, é possível sentir o quanto é essencial a relação entre teoria e prática: o auxílio e o consolo que encontramos em autores e obras. Escritos de Jean Lancri dialogam com indagações sobre a pesquisa em artes visuais; textos de Rodrigo Naves apontam a necessidade de uma percepção sensível; desenhos e reflexões de Danillo Villa falam de arte imbuída de relações; Mira Schendel sussurra a potência que possui o quase invisível; Leonilson encoraja ao intimismo; Eva Hesse evidencia o pensamento com os materiais; entre tantos outros que perpassaram pensamentos e ajudam a compor a pesquisa.

² BOURGEOIS, Louise. *Louise Bourgeois. Destruição do Pai. Reconstrução do Pai*. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2000. p. 237

REPENSANDO O PROCESSO CRIATIVO DOCENTE ATRAVÉS DAS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE ARTES VISUAIS DA CASA DE CULTURA DE SANTA MARIA/RS.¹

*Vanessa Freitag²
Ayrton Dutra Corrêa³*

UFSM

Resumo.

No presente projeto de pesquisa objetivo descrever e analisar as memórias de infância relatadas por professores de Artes Visuais da Casa de Cultura de Santa Maria/RS, que possam servir de subsídios para o desenvolvimento do seu processo criativo docente, possibilitando a reflexão sobre suas práticas através de uma experiência prática. Portanto, nesta pesquisa a metodologia é de abordagem qualitativa, cujos dados serão coletados a partir de entrevistas semi-estruturadas, da análise documental e pelo diário de campo como forma de registro dos pensamentos e da produção de cada participante. Os encontros serão realizados a partir de maio de 2007 na Casa de Cultura de Santa Maria/RS, respectivamente.

Palavras-Chave: Memórias de Infância, Processo Criativo Docente, Ensino de Artes.

1. Introdução.

Dentre as muitas histórias de minha meninice, foram marcantes os momentos vividos no campo, com minha família. Lembro-me das brincadeiras que fazia, dos espaços que costumava visitar, reconhecia cada pátio em torno da casa, uns mais rugosos, outros com muitas pedras e areia. Recordo-me dos lugares da plantação, do cultivo de hortaliças, e de quando observava minha avó recolhendo os ovos de galinhas escondidas em alguns ninhos. O cheiro da terra molhada, de eucalipto, do pé de amoreira, da batata-doce recém-assada, saída do forquinho de tijolo; do cheiro do leite de vaca, do suco de cana, o gosto do doce-de-leite feito por minha mãe. As muitas brincadeiras, a de ser professora ou desenhista. Nas paredes do galpão estavam sempre riscadas com carvão ou com os pedacinhos de aipim

¹ Projeto de Mestrado em Educação – Linha de educação e Artes /UFSM/2007.

² Mestranda e apresentadora da pesquisa.

³ Professor PhD. orientador da pesquisa.

secos, que funcionavam como giz branco. Fazia as “lições” que acabava de aprender na escola ou muitos desenhos.

Essas e outras imagens ainda estão muito vivas e com frequência as recordo no meu cotidiano. Algumas dessas memórias se desdobraram em referenciais para a pesquisa plástica que desenvolvi durante o curso de Artes Visuais - Bacharelado na UFSM. Posteriormente, voltaram a fazer parte de minhas pesquisas no curso de Artes Visuais - Licenciatura e no curso de Especialização em Arte e Visualidade da mesma instituição, voltado num momento para a área das Poéticas Visuais, e em outro, para o Ensino e pesquisa sobre Arte. Atualmente, trabalho como professora substituta na área de Metodologia do Ensino de Artes Visuais da UFSM, com acadêmicos da Pedagogia e também da Licenciatura em Artes Visuais, e desta forma, sempre me interessando pelo modo como as memórias podem ser usadas como referenciais ou motivos no processo criativo docente.

Neste trabalho em especial objetivo identificar e analisar algumas memórias de infância como referenciais ou propostas a serem desenvolvidas no processo criativo docente, visando fazer com que professores de arte da Educação Básica de Santa Maria/RS, possam ressignificar seus olhares sobre suas pois estão inseridos numa determinada sociedade que também tem suas histórias e memórias, embora não se preste atenção às implicações que estas acarretam, seja por meio de suas imagens, fatos, lugares, possibilitando a construção de imaginários sociais.

Contudo, questiono o motivo pelo qual, eventualmente, perdemos esse olhar curioso no decorrer da passagem do tempo, das transformações que acontecem em nossas vidas, esquecendo a poesia, a ludicidade, os estranhamentos e surpresas vividas na infância. Enquanto educadores, como resgatar esse olhar cuidadoso sobre nossas histórias e de que forma isso contribui ou influencia nossa forma de agir e ser enquanto pessoa e profissional?

O desenho perdido, a brincadeira esquecida, o movimento contido, as cantigas silenciadas. Sensibilidade travada, olhar embotado no mundo de certezas. Assim o ser da poesia esconde-se no adulto-educador. Reprimido, comprimido, banido da sua vida pessoal e profissional. Como nos tempos e espaços de formação, poderá ser tocado o universo em que se esconde o ser da poesia dos educadores? (OSTETTO, 2006, p.29)

É necessário educar o olhar, a percepção, partindo do resgate que se busca fazer dessas vivências pessoais relatadas por meio das memórias desses professores de

contidas em nossas lembranças através de imagens mentais, sons, cheiros, sabores, sensações e que vão direcionando, muitas vezes, nossas escolhas perante o mundo.

No referencial teórico deste projeto, procuro fazer uma abordagem sobre a constituição social da memória, o que é a memória, como ela acontece, por que lembramos ou esquecemos, tendo Halbwachs(2006), Tedesco(2002 e 2004), Izquierdo (2000), Bachelard(2001), entre outros, como suporte para as discussões sobre memória e seus devaneios. Quanto ao processo criativo docente, primeiramente faço uma reflexão sobre o que vem a ser processo criativo, com De Masi(2003), Alencar(1999), Meira(2001), e a importância em se trabalhar a criativamente na prática pedagógica docente: Ostetto(1999) e Martins (2002).

2. Abordagens Metodológicas.

A pesquisa que se apresenta é de caráter qualitativo, pois se detém com um nível de realidade que não pode ser quantificado com questões particulares, ou seja,

trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (GOMES *in* LUDKE, 1994, p.21-22)

Aprofundando-se, portanto, no mundo dos significados e ações humanas. Utilizaremos também, a História de Vida Tópica (NETO, 1994) cuja principal função é retratar as experiências vivenciadas, bem como as definições fornecidas por pessoas, grupos ou organizações. Poderá ser escrita ou verbalizada. Neste sentido, constitui-se de um “olhar cuidadoso sobre a própria vivência ou sobre determinado fato. Esse relato fornece um material extremamente rico para análises do vivido. Nele podemos encontrar o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual.”(NETO *in* MINAYO, 1994, p.59).

A História de Vida Tópica se focaliza numa etapa ou num determinado setor da experiência em questão, ou seja, as memórias de infância dos professores de Artes Visuais de Santa Maria/RS. Neste caso, a pesquisa se realizará com um pequeno grupo (mínimo 6 e máximo 10 pessoas) de professores da Casa de Cultura convidados pessoalmente por mim, tendo em vista minha relação com o local, através de cursos e palestras ministrados no mesmo.

Os Instrumentos de Coleta de Dados que utilizarei, correspondem a Entrevista Semi-Estruturada, Observação participante, Análise Documental e Diário de campo, respectivamente.

Desta forma, pretendendo analisar qual é a relevância e como o professor significa suas memórias de infância como possibilidade no processo criativo em artes, refletindo sobre sua prática pedagógica atual. As questões abordadas se deterão nos lugares e pessoas significativas na infância, o objeto afetivo, as brincadeiras e brinquedos, os espaços vividos, as experiências escolares, entre outros. Neste contexto, o projeto encontra-se em andamento, cujos dados serão coletados a partir de maio de 2007.

3. Referências:

- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- DE MASI, Domenico. **Criatividade e grupos criativos**. São Paulo: Sextante, 2003.
- HALBWACHS, Maurice. **Memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.
- IZQUIÉRDO, Ivan. **Questões sobre memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, Miriam Celeste. **Mediação: provocações estéticas**. Unesp – Instituto de Artes. Pós-Graduação. São Paulo: UNESP, v.1, n.1, outubro 2005.
- MEIRA, Marly. **Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível**. Porto Alegre: mediação, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In MINAYO, Maria Cecília de (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p.51-66.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, v. 14, n.1, 2006, p.29-43.
- TEDESCO, João Carlos. **Nas cercanias da memória: temporalidade, experiência e narração**. Passo Fundo:UPF, 2004.

ESTÉTICA: ENTRE A SENSIBILIDADE E A RAZÃO

Rosemeri Isse
Mestranda em Educação
UFRGS

Resumo: o presente artigo se constitui pela apresentação de algumas acepções e teorias acerca do conceito de estética. Pretende, ademais, demonstrar a relação entre a estética e a razão. Por fim, busca aproximar a idéia de uma racionalidade estética à arte.

A palavra estética deriva do grego (*aisthesis*) e significa sensação, sentido, sensibilidade. Esse primeiro aparecimento da estética remete, tal como se evidencia, à natureza, à experiência empírica e sensível. Ela mantém, por isso mesmo, relação com os afetos, com as paixões, com os sentimentos. Como disciplina filosófica, a estética (ou ciência do sensível) surge no século XVIII com Baumgarten. É com ele, com efeito, que a estética irá abranger a arte, como sendo a ciência filosófica do belo. A estética, contudo, não se restringe ao campo da arte, mas diz respeito à natureza física como um todo e à natureza humana, sendo por isso mesmo o modo de pensar (filosofia) da sensibilidade. (SANTOS, 2003, p.18).

O homem, como ser sensivelmente constituído instaura o mundo esteticamente. A estética compreende tudo aquilo que chega pelos sentidos, dentro das categorias do tempo e do espaço. Immanuel Kant (2001) fala em função disso de um juízo estético. As próprias categorias do conhecimento são por ele condicionadas pelo o que mesmo chama de *Estética Transcendental* – na crítica da razão pura isso remete à doutrina das formas a priori do conhecimento sensível. Cabe enfatizar, portanto, que:

O sentido é algo que chega através dos sentidos. Não é próprio do sensível, mas sem ele nem advém, nem permanece. Somos um ser em conjunção. Conjunção aqui é o movimento que une o gênero próximo ao específico do nosso ser. O sensível dado e o sentido produzido. Todos nós somos estéticos, ao fim e ao cabo tudo que nos chega através dos sentidos, sensivelmente constituído é estético também (SANTOS, 2003, p.31).

Como se pode observar, de acordo com Fausto dos Santos, o mundo não se constitui apenas por aquilo que nos chega através dos sentidos, e sim, por intermédio dos sentidos que lhe damos – ou seja, modo de re-flexão do sensível, espelhamento desse sobre si mesmo, vontade de conjunção do dado (sensível) com o criado (sentido).

O estético, como é habitualmente tomado, não reduz a compreensão de uma determinada coisa ou material. Na verdade, ele amplia as possibilidades de abordagem dos objetos, amplifica o sensível, ultrapassando-o. O estético é na verdade um tipo peculiar de racionalidade que habita a imaginação.

Como ser sensível e racional o indivíduo humano é um ser produtor de símbolos que veiculam sentidos. Isso explica porque no estético o indivíduo é receptor (estético) e doador (artístico) ao mesmo tempo. A experiência estética constitui, por certo, o conjunto de representações que perfazem o mundo social, ainda que a mesma seja e parta exclusivamente de uma vivência subjetiva e singular. Quando representado o estético implica num intersubjetivo que se comunica culturalmente pela interpretação. Essa, por sua vez, sofre uma transformação que procede de todos os vínculos que torna o indivíduo um ser cultural, histórico, social e espacialmente situado.

No estético o mundo é introjetado; ao sê-lo incorporado ao indivíduo é pelo mesmo representado. É justamente nessa operação de representação do mundo que o homem instaura o mundo que lhe advém. A experiência estética torna presente algo por meio que não ele próprio, nesse modo de produção de ser do homem é que surge a linguagem e os símbolos (SANTOS, 2003).

Entretantes, a linguagem, assim como a arte, é: imitação, mimesis, representação. A linguagem é transformação, movimento de conjunção da natureza e da racionalidade. Como algo que reúne, conjuga, o estético, de onde parte a linguagem, é por isso mesmo, ponto de partida e não de chegada. Nesse sentido, ele não pode ser entendido como um fim, um padrão (estético) a ser alcançado, tal como se convencionou julgar o estético atualmente, mas como interrogação, origem, como o repicar de problemas que aduzem a outros tantos, contínuos e indefinidos. Isso explica porque a produção de arte está duplamente comprometida (tal como infere Platão) com o mundo sensível (SANTOS, 2003). Em Platão (1953) esse aspecto da arte faz da mesma um duplo do engano. Com efeito, Platão considera ser a arte a imitação da imitação, cópia de algo que já não é verdadeiro.

Platão opõe o mundo material ao mundo espiritual. Assim se explica porque o mesmo diz ser a arte algo ilusório. Como bem assinala o filósofo em seu diálogo *Íon*, a arte não resulta em conhecimento, nem mesmo se origina de um, seja epistêmico, seja técnico. A arte é produção de uma sensibilidade inspirada e, portanto, não manipulável (PLATÃO, 1953). Ela não coopera, quando da instituição de um estado ideal, para a organização, a retidão dos homens, ela produz sim o dissenso e não o consenso, ela di-verte, di-vidé. Por

isso Platão (1996) diz ser a arte nociva para o Estado ideal – tal como refere em seu mais célebre diálogo, *A República*.

Não obstante, a concepção de arte como conhecimento parece ser sugerida pela doutrina de Aristóteles (1952). Ele observa que a arte pertence à esfera da atividade prática – arte tem sua origem na tendência à imitação. Em Platão, a arte é pernicioso, perigosa. Ela leva os homens ao julgamento, à indefinição da verdade. Platão confina a arte à esfera da aparência sensível. Em Aristóteles, vale lembrar, a arte é ainda purificadora. A catarse é justamente o sinal da purgação de problemas que na tragédia clássica haveriam de ser ilustrados.

A estética não é, todavia, somente uma disciplina filosófica, mas via que propicia o conhecimento. Ela abrange três tipos de sensibilidade, tal como infere Fausto dos Santos (2003, p.26):

- sensibilidade lúdica: como condição *sine qua non* da atividade de pesquisa;
- sensibilidade equilibrante: que contrabalança e supre as deficiências da razão discursiva;
- sensibilidade liberadora: reveladora, que visa à liberdade.

A arte, por sua vez, é autodoadora de sentido. O artístico é o fazer/saber criado por um autor, enquanto o estético é um fazer atualizado pelo receptor. A arte depende do estético. Ela encontra seu sentido a partir do trajeto das coisas ao discurso sugerido por elas próprias. Ela é, como mencionado anteriormente, reflexiva, especular.

Para Schiller (1991), tal como demonstrado em suas *Cartas sobre a Educação Estética do Homem*, o ser humano é ao mesmo tempo natureza e razão. É um ser regido por três impulsos: impulso natural, formal e estético. O impulso natural abrange o mundo da vida; o impulso formal a racionalidade; o estético, por fim, equilibra os outros dois impulsos surgindo como uma terceira via para a liberdade. A tendência à atividade lúdica harmoniza a liberdade humana com a necessidade natural. De acordo com Marc Jimenez (1999), é por intermédio dessa espécie de “liberdade limitada” que o homem pode reunir as coisas que a razão separou e pode separar as que a natureza uniu.

A esquematização de Schiller permite compreender a estética como uma forma peculiar de racionalidade. Essa, por sua vez, caracteriza-se como uma forma de pensar na qual o sentimento, a sensação desperta as significações. Como podemos observar, Schiller discrimina tipos de impulso, a fim de determinar a espécie de conhecimento próprio de

cada um, de apreensão e compreensão de sentidos. Vale pontuar, todavia, que Schiller pensa a beleza como um meio para o homem chegar à liberdade. Disso resultará a educação do sensível como educação moral. A concepção estética de Schiller pensa uma teoria de fases evolutivas, na qual a beleza não é objeto de experiência sensualizante e agradável aos sentidos apenas, também não é constituída somente pela razão, porque o sensível e o racional devem estar em equilíbrio no sujeito livre (SCHILLER, 1991, p.109).

Como vimos anteriormente, a estética envolve, tal como observa de maneira categórica Marc Jimenez (1999), três problemas fundamentais: 1) a imitação, que pretende subordinar a arte à natureza, ou à realidade em geral; 2) a relação entre a arte e o homem; 3) e se podemos considerar as teorias estéticas como base de fundação da arte – as teorias incidem em dois grupos fundamentais: como educação – a arte é instrumental; como expressão – a arte é final.

Uma outra via de compreensão da estética como um modo de racionalidade é oferecido, de acordo com Walter Benjamin (2002) pelo romantismo alemão, ao indicar o valor cognitivo da arte. Para Schelling, por exemplo, a arte permite apreender a identidade entre a atividade consciente e a inconsciente, que é Deus ou o Absoluto (BENJAMIN, 2002, p.22). Essa noção está, como se pode perceber, inscrita no marco do romantismo alemão, para o qual a arte representa um modo de auto-reflexão da história e da natureza, em outras palavras de seu conhecimento a partir de si mesmas.

Referências:

ARISTOTELES. *Poétique*. Texte établi et traduit par J. Hardy. Paris: Les Belles Lettres, 1952.

_____. *O Conceito de Crítica de Arte no Romantismo Alemão*. Tradução, prefácio e notas: Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Iluminuras, 2002.

JIMENEZ, Marc. *O que é Estética?* São Leopoldo: Editora Unisinos, 1999.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

PLATÃO. *A República*. Tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1996.

_____. Ion. In: *The dialogues of Plato*. Translated by B.Jowett. Oxford: Clarendon Press, 1953.

MUSICALIDADE NA AULA DE FLAUTA DOCE: REFLEXÕES E ESTRATÉGIAS

Luciane Cuervo¹

Mestranda em Educação/UFRGS

RESUMO: O presente trabalho é um estudo introdutório da pesquisa em andamento sobre o processo de ensino-aprendizagem da flauta doce realizada por mim no Mestrado em Educação/UFRGS e tem por objetivo analisar e interpretar a produção de crianças e adultos no contexto da aula de flauta doce. Apresenta, como alternativa metodológica, a análise e interpretação da trajetória do desenvolvimento da musicalidade do aluno em seu processo de construção do conhecimento musical, sendo enfocados os tópicos de notação, criação/improvisação e repertório musical como subsídios para o planejamento das atividades. Este conjunto de atividades pressupõe a descentralização da execução musical com enfoque tecnicista, assim como evita a abordagem conteudista de conhecimentos teóricos.

Introdução

O presente trabalho é um estudo introdutório da pesquisa em andamento sobre o processo de ensino-aprendizagem da flauta doce do Mestrado em Educação/UFRGS e tem por objetivo analisar e interpretar a produção e a trajetória do desenvolvimento da musicalidade do aluno em seu processo de construção do conhecimento musical.

Os conceitos de musicalidade não serão aprofundados aqui, mas destaco a concepção de que “a geração de sentido é o núcleo da musicalidade, o que implica num trabalho pedagógico voltado para o saber fazer, compreender e comunicar” (MAFFIOLETTI, 2001, p. 3). Segundo Elliot, “a musicalidade é a chave para experimentar os valores do fazer musical. (...) pode ser ensinada e aprendida” (1998, p. 26).

O modelo conservador da aula de instrumento impõe atividades maçantes centradas na execução musical, o que pode ocasionar o desinteresse do aluno. França (2003) afirma que os eventos musicais são construções cognitivas e que o ensino de música deveria ter menos conteúdos e valorizar mais a expressividade. Assim, a aula de flauta doce poderia

¹ Luciane Cuervo, bolsista pelo CNPq, é Mestranda em Educação pelo PPG-FACED/UFRGS sob orientação da Dra. Leda Maffioletti, onde integra, também, o GEMUS – Grupo de Estudos em Educação Musical.

ser tanto um espaço para questões técnicas como, também, oportunizar um percurso construtivo que abordasse a musicalidade do aluno. Possuir uma perspectiva integralizada do aluno, contemplando o aspecto físico, cognitivo e emocional (PEDERIVA, 2005) pode favorecer a percepção das subjetividades inerentes a esse processo.

Busca-se, como estratégia, um conjunto de atividades que possibilite ao aluno explorar sonoridades e criar, construir uma notação musical espontânea e ter acesso a repertório eclético, sendo estimulado a refletir e a apropriar-se desse conhecimento.

Notação musical

A flauta doce, por suas características materiais e acústicas, tem sido largamente utilizada em métodos de introdução à leitura e grafia musical, como mostra a pesquisa de Frega (1997), ao analisar alguns dos principais educadores musicais do século XX, os quais indicam o instrumento em várias propostas.

A escrita convencional, conforme análise metodológica por mim realizada, é introduzida na aula de flauta doce de forma tradicional: apresenta-se o pentagrama, as primeiras notas (geralmente, dó, si e lá) e suas posições na flauta, conforme a seqüência do método.

A notação musical deve estar presente na aula de instrumento, pois proporciona a perenidade do texto musical e permite

“o registro para que a execução de uma peça musical possa ser corrigida, aperfeiçoada, e que a mesma possa ser executada por outras pessoas. (...) além de superar, em muito, a capacidade de armazenamento individual de qualquer conhecedor” (SOUZA, 2006, p. 212).

No entanto, boa parte dos estudantes hesita ao deparar-se com a teoria musical, taxando-a de “difícil” e “cansativa”. Sinclair (1989 p. 15) afirma que “a maior parte dos pais chama a atenção de seus filhos para as letras e os algarismos e se interessa pelas perguntas que as crianças fazem a respeito; mas raros são aqueles que fazem o mesmo em relação à notação musical”.

Pesquisas sobre a construção da escrita espontânea (sem conhecimento teórico-musical prévio) descrevem alternativas para a alfabetização musical que podem contribuir para a qualificação deste processo. Apoiada em minha prática docente, observo que o caminho entre a escrita espontânea e a convencional não é uma questão conflitante. A oportunidade de grafar suas criações ou sons produzidos pelo educador ou colegas, obriga o aluno a fazer escolhas, refletir e analisar de forma crítica a eficácia de suas expressões

gráficas, comparando-as com as demais. Bamberger (1989, p.100), ao pesquisar as estruturas cognitivas da apreensão e da notação de ritmos simples, acredita que a transação figural-formal seja um fator essencial na compreensão musical.

A possibilidade de o aluno de flauta doce sentir-se à vontade com diferentes notações será grande, pois ele pôde transitar de forma natural e fluente entre elas. “Consideramos fundamental que a criança trabalhe com vários tipos de notação musical, tais como notação precisa, aproximada, gráfica ou roteiro, sem que haja hierarquia entre elas”. (BEINEKE; MAFFIOLETTI, 2005, p.41).

Criação e improvisação

A prática do improviso deveria fazer parte do cotidiano das aulas de instrumento, em qualquer nível de ensino. Porém percebe-se, entre educadores musicais, uma resistência a essas atividades, argumentando que “tais atividades são desestruturadas, não têm objetivos definidos, resultando barulho e bagunça com pouco conhecimento musical a ser acrescentado aos alunos”, como constataram Stiff; Maffioletti (2004, p. 119). Essa é uma visão enraizada no ensino, apesar de ampla reflexão proposta por autores como Hargreaves (1998), Swanwick (2003), Kratus (1991) entre outros.

O repertório na apreciação e performance

Apesar de amplo debate sobre a ampliação de repertório musical, percebe-se omissões a diversos gêneros. Lima afirma que “a sofisticação da linguagem musical contemporânea, a alta tecnologia empregada nas composições (...) provocou um afastamento significativo do ouvinte, fazendo-o retornar às velhas estruturas” (LIMA, 1998, p. 71). Entretanto, é importante ressaltar que não é possível rotular esta música eclética, repleta de sub-gêneros, tantos quanto os interesses de seus criadores, intérpretes e apreciadores. Chueke (2003, p. 43) evidencia “o enriquecimento que a exploração da música sem preconceitos ou barreiras de espécie alguma traz para a experiência auditiva em geral”.

A partir de minha prática docente, relatada em seminários de educação musical (CUERVO, 2004a, 2004b), e pesquisa de material pedagógico, constatei a escassez de publicações nesta área.

Um repertório que inclua a técnica moderna², por exemplo, favorece a construção da linguagem musical de forma interativa e lúdica, como um laboratório de sons, incluindo atividades com música eletrônica, eletro-acústica e acústica. Há métodos estrangeiros

que incentivam o aluno a interagir nas composições e arranjos, o que permite ao aluno atuar como compositor ou co-criador e intérprete.

A inclusão da música popular também merece atenção. Um breve exemplo de musicalidade e ludicidade é o grupo Pequenos Flautistas da Pro Arte, no espetáculo *A.B. Surdos e Babo.Zeiras*, de Lamartine Babo, no qual a flauta doce é utilizada como instrumento de educação musical.

Considerações finais

É necessário identificar as características da musicalidade humana, procurando despertá-las ou potencializa-las no ensino de instrumento. As considerações esboçadas neste texto buscam contribuir para uma ampliação de atividades propostas na aula de flauta doce, pois acredito que, dessa forma, o aluno poderá vivenciar seu desenvolvimento musical como uma forma de expressão e comunicação.

Referências

- BAMBERGER, Jeanne. As estruturações cognitivas da apreensão e da notação de ritmos simples. In: SINCLAIR, Hermine (Org). *A produção de notações na criança – linguagem, número, ritmos e melodias*. São Paulo: Cortez, 1989, p. 97-124.
- BEINEKE, Viviane; MAFFIOLETTI, Leda de A. “Olha como eu escrevi a música”: um pequeno ensaio sobre as diversas escritas musicais da criança. In. : *Coleção Cotidiano Escolar: o ensino de artes e educação física na infância*, Natal, V.1. nº1, 2005, p.36-42.
- CHUEKE, Zélia. Música nunca antes ouvida: o medo do desconhecido. In: *Anais do 14º Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - ANPPOM*, 14º, 2003, Porto Alegre: UFRGS: 2003.
- CUERVO, Luciane. A construção do repertório para flauta doce em um projeto de inclusão social. In: *Anais do 18º Seminário de Arte e Educação*. Montenegro: FUNDARTE, 2004.
- _____. A Música Brasileira para Flauta Doce: uma proposta de democratização do acesso ao repertório. In: *Anais do 13º Encontro Nacional da ABEM*, Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p.635-641
- ELLIOT, David. Música, Educación, Y Valores Musicales. In: GAINZA, Violeta de (Org). *La transformación de la Educación Musical a las puertas del Siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1998. p. 11-32.
- FRANÇA, Cecília C. O som e a forma: do gesto ao valor. In: HENTSCHEKE, L.; DEL BEN, L. (Org). *Ensino de Música – propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 50-61.
- FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Revista Em Pauta* v. 13, n. 21, Porto Alegre: UFRGS, 2002. p. 5 – 41.
- FREGA, Ana Lúcia. *Metodología Comparada de la Educación Musical*. Tese de Doutorado em Música, menção Educação. Buenos Aires: CIEM (Centro de Investigación Educativa Musical), Colegium Musicum de Buenos Aires, 1997.
- HARGREAVES, David. *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó, 1998.
- KALFF, Silvana; BEINEKE, Viviane. Oficina de flauta doce: um momento de encontro com o outro. In: *Anais do 13º Encontro Nacional da ABEM*. Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p. 984-992.

² *Técnica Moderna*: abarca a execução de timbres que não faziam parte do repertório da flauta doce até o século XX, em uma expansão de recursos técnicos. Exemplos: som imitando vento, voz paralela ao sopro, duas flautas para um flautista, etc.

KRATUS, John. Growing with Improvisation. In: *Creativity in the music classroom*. Reston: MENC, 1991. p. 49-56.

LIMA, Sonia A. de. O modelo de ensino artístico musical do homem contemporâneo. In: LIMA, Sonia A. de (Org). *Educadores Musicais de São Paulo – Encontro e Reflexões*. São Paulo: Nacional, 1998, p. 69-75.

MAFFIOLETTI, Leda de A. Musicalidade humana: Aquela que todos podem ter. In: *Anais 4º Encontro Regional da ABEM/SUL. Educação Musical hoje: Múltiplos Espaços. Novas demandas profissionais*. Santa Maria: UFSM, 2001. p. 53-63.

PEDERIVA, Patrícia. O papel do Corpo no desenvolvimento cognitivo musical. In: *Anais do 1º Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais*. Curitiba: UFPR, 2005. p. 172-178.

PROARTE, Pequenos Flautistas do. *A. B. Surdos e Babo.Zeiras, de Lamartine Babo*. Direção Musical de Tina Pereira. Rio de Janeiro: ProArte/Petrobrás, 2002.

SINCLAIR, Hermine. Introdução. In: SINCLAIR, Hermine (Org). *A produção de notações na criança – linguagem, número, ritmos e melodias*. São Paulo: Cortez, 1989, p. 13-18.

SOUZA, Jusamara. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: *Ler e escrever, compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: UFRGS, 2006 (4ª ed.).

STIFFIT, Kely; MAFFIOLETTI, Leda de A. Reflexões sobre a improvisação musical no contexto das alunas do curso de pedagogia. In: GOBBI, Valeria (Org). *Questões de Música*. Passo Fundo: UPF, 2004. p. 119-134.

GRAVURA NÃO-TÓXICA: NOVOS PROCEDIMENTOS, MATERIAIS E MÉTODOS PARA GRAVURA EM METAL

Angela Raffin Pohlmann
Doutora em Educação
UFRGS

RESUMO: Esta pesquisa está em andamento no atelier de gravura do Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Pelotas, e tem como principal objetivo desenvolver métodos e processos alternativos para a gravação da imagem na matriz de metal através do uso de filmes fotopolímeros acrílicos (que podem ser gravados com água), e demais alternativas que incluam tecnologia limpa, para a não agressão do meio ambiente nem prejuízo da saúde do artista-gravador.

PALAVRAS-CHAVE: gravura em metal; gravura não-tóxica; fotopolímeros acrílicos

A história da gravura está associada à sua evolução como técnica e também como possibilidade de realização de uma linguagem estética. As condições de saúde nos ateliês de gravura têm sido motivo de preocupação de artistas gravadores em vários países e os têm impulsionado a examinar suas práticas e reavaliar seus métodos de trabalho com relação à gravura em metal, pois os produtos normalmente utilizados na gravura em metal apresentam diferentes níveis de toxicidade, entre eles: vernizes à base de asfalto, resinas, mordentes (ácidos e sais), tintas à base de chumbo e solventes derivados de hidrocarbonetos (BOEGH, 2003).

A importância desta pesquisa reside na possibilidade de apresentar novas alternativas para realizar imagens gráficas com matrizes de metal, a partir de procedimentos não-tóxicos, que incorporem princípios de sustentabilidade, mantendo e melhorando os aspectos qualitativos e econômicos das gravuras em metal. Este interesse surgiu a partir do curso realizado durante a Bolsa-sanduíche de Doutorado no Atelier de Gravura da Universidade de Barcelona (Espanha), com o professor e artista plástico Henrik Boegh e Profa. Eva Figueras Ferrer, entre 2004 e 2005.

Essas mudanças que vêm ocorrendo desde meados dos anos 80 apontam resultados de otimismo e entusiasmo com relação ao uso de métodos ecologicamente corretos (HOWARD, 1998; BOEGH, 2003; FERRER, 2004; GREEN, 2002; SANTTOS, 2003). No Brasil, iniciam-se algumas pesquisas quanto ao uso de procedimentos e materiais não-

tóxicos: sabemos do trabalho desenvolvido no Atelier Piratininga e no SENAC, ambos em São Paulo, e na Universidade Federal de Pernambuco.

Acreditamos ser fundamental uma investigação realizada por docentes, artistas e estudantes de artes que promova um intercâmbio com os pesquisadores de outros centros para identificar e desenvolver em nosso atelier e nos ateliers-escola processos que minimizem o impacto na saúde e no meio ambiente, potencializando, simultaneamente, a capacidade expressiva da gravura, ao acrescentar aos processos tradicionais, novos métodos que permitam sua sustentabilidade a longo prazo.

Esta pesquisa está em andamento no Atelier de Gravura do Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Pelotas, e conta com um grupo já constituído por acadêmicos do curso de Artes Visuais da UFPel e professores interessados nesta investigação: Adrian Nomberg dos Santos; Alexandre Lettnin; Carolina Corrêa Rochefort; Cristina Barbosa Noguez; Daiana Dellagostin; Luiz Roberto Lima Barbosa; Marcelo Calheiros e Tatiane Schvants Kuhn.

O objetivo principal desta pesquisa é desenvolver métodos e processos alternativos para a gravação da imagem na matriz de metal através do uso de filmes ftopolímeros acrílicos, que podem ser gravados com água, e que incluam tecnologia limpa, para a não agressão do meio ambiente nem da saúde do artista-gravador.

Entre os objetivos específicos, esperamos comparar estas possibilidades de tecnologia limpa com os tradicionais processos de gravação no metal; considerar possíveis repercussões destas alternativas não-tóxicas no ensino de gravura, considerando as modificações necessárias nos equipamentos do atelier, pensando já nas futuras gerações de artistas-gravadores; sistematizar as descobertas obtidas durante esta pesquisa; manter e melhorar os aspectos qualitativos e econômicos do produto final incorporando estes princípios de sustentabilidade da gravura em metal.

Nosso desafio na arte da gravura hoje é a superação dos limites da linguagem artística; independentemente qual seja o médium ou técnica utilizada. Nossa aposta ecológica na gravura implica na apresentação de novas alternativas aos materiais que provocam contaminação no ambiente e são pouco saudáveis para o artista.

Esperamos renovar a crescente consciência ecológica, imprescindível à preservação da vida e da arte, mantendo e incrementando recursos expressivos desta linguagem artística. Socializar estes conhecimentos e estas práticas é parte de nosso dever como pesquisadores, docentes e artistas, e visam proporcionar alternativas que possam ser

adotadas, adaptadas e utilizadas coletivamente de forma ampla e criativa nos ateliêrs de gravura.

REFERÊNCIAS:

BOEGH, Henrik. **Handbook of Non-toxic Intaglio Acrylic Resist Photopolymerfilm & Solar Plates Etching**. Copenhagen: Narayana Press, Gyling, 2003.

FERRER, Eva Figueras (Org.). **El grabado no tóxico: nuevos procedimientos y materiales**. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2004.

GREEN, Cedric. **Green Prints. A Handbook on some new methods for safe intaglio etching and metal plate printmaking**. Sheffield: Ecotech Design, 2002.

HAERTEL, Nilza. "Considerações sobre a gravura artística". **Portoarte**. Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 45-49, nov. 1990.

HOWARD, Keith. **Non-toxic Intaglio Printmaking**. Canada: Printmaking Resources, 1998.

PEDROSA, Sebastião Gomes. "Os polímeros acrílicos como substituto de materiais tóxicos na gravura em metal". **Cadernos de [gravura]** – no 1, maio de 2003. (Também disponível em: http://www.iar.unicamp.br/cpgravura/cadernosdegravura/downloads/GRAVURA_1_mai_2003_parte_2.pdf)

POHLMANN, Angela. "Métodos alternativos para a gravura: uma experiência em Barcelona." In: **Boletim do Núcleo de Gravura do RS**. Porto Alegre: Núcleo de Gravura do Rio Grande do Sul, n.12, 2005. (Também disponível em: <http://www.vanet.com.br/nucleogravuraRS/Boletim12.htm>)

ROSS, John & ROMANO, Clare. **The complete printmaker**. London: Collier Macmillan, 1972.

SANTOS, Márcia. "A gravura como expressão plástica: um estudo da aplicabilidade do acetato como suporte de gravura em côncavo". **Cadernos de [gravura]** – no 1, maio de 2003. (Também disponível em: http://www.iar.unicamp.br/cpgravura/cadernosdegravura/downloads/GRAVURA_1_mai_2003_parte_2.pdf)

SENAC "Laboratório de Gravura Não-tóxica" (Disponível em: <http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a4509.htm&testeira=727&unit=CAS&sub=2>)

URBANO, Lucrécia "Gravura não-tóxica: uma nova possibilidade". (Disponível em: <http://www.vanet.com.br/nucleogravuraRS/boletim3.htm>)

TROMPE L'OEIL: UM GESTO EM FALSO

Atila Robeiro Polmann
UDESC

A dialética do trompe l'oeil deixa escapar um resíduo que leva o olhar ao vazio. O realismo ou a ilusão do trompe l'oeil é definido por um limite entre a obra e um outro e que, por um deslocamento sutil se revela esta diferenciação. Uma tênue movimentação que desconstrói a representação e transforma a imagem em pensamento sobre a imagem. Um deslocamento do olhar, não do olho.

Trompe-l'oeil é um procedimento que gera um gesto em falso, que quando executado, redefine o território do olhar que se julgava estável, delimitando um novo espaço de acontecimento da obra. A questão que se apresenta é: como este gesto de desintegração entre o significante e o significado da obra, de separação entre o olho e o que se vê, de dissolução das fronteiras entre a realidade e a representação se configura contemporaneamente?

Objetiva-se analisar as características presentes nas obras de arte que se definem como *trompe l'oeil*, detectando sua forma de operar. A partir de uma catalogação de suas particularidades analisaremos a reverberação dessa prática na arte contemporânea.

Jean Baudrillard, em *A Arte da Desaparição* lança uma análise do *trompe l'oeil* opondo-o ao realismo exacerbado:

No *trompe-l'oeil* não é o caso de confundir-se com o real, é o caso de produzir um simulacro em plena consciência do jogo e do artifício – imitando a terceira dimensão, lançar a dúvida sobre a realidade dessa terceira dimensão – imitando e ultrapassando o efeito de real, de lançar uma dúvida radical sobre o princípio de realidade (BAUDRILLARD: 98,17).

Trata-se de um distanciamento do realismo ou da ilusão a partir da colocação de ilusões sobre a ilusão. Com isto, surge algo que não é nem realismo nem ilusionismo e que se distancia da própria representação, é idéia sobre a mesma. Uma imagem conceito formada por uma dialética da imagem. Uma imagem dialética que poderia ser definida tal qual Didi-Huberman propõe:

Uma imagem em crise, uma imagem que critica a imagem – capaz, portanto de um efeito, de uma eficácia teórica – e por isso uma imagem que critica nossas maneiras de vê-la, na medida em que, ao nos olhar, ela nos obriga a olhá-la verdadeiramente (DIDI-HUBERMAN: 2005, 172).

Não é possível, portanto, definir o *trompe l'oeil* como ilusão, mas sim como ilusão dialética que nos propõe um pensamento sobre a ilusão. A diferença entre mera ilusão e

pensamento imagético se dá pelo deslocamento do olhar, que torna notória a diferença entre a realidade e a representação. A este respeito Jaques Lacan comenta:

O que é que nos seduz e nos satisfaz no *trompe l'oeil*? Quando é que ele nos cativa nos põe em jubilação? No momento em que, por um simples deslocamento de nosso olhar, podemos nos dar conta de que a representação não se move com ele, e que ali há apenas *trompe l'oeil*. Pois nesse momento ele aparece como coisa diferente daquilo pelo que ele se dava, ou melhor, ele se dá agora como sendo essa outra coisa. O quadro não rivaliza com a aparência, ele rivaliza com o que Platão nos designa mais além da aparência como sendo a Idéia. (LACAN: 98, 109)

Há nesse movimento uma mutação, o que 'parecia ser' passa a ser outra coisa, que não é mais aparência. O deslocamento é o resíduo que constrói a distância, pois antes deste havia apenas semelhança. Como no exemplo dos animais miméticos que operam em um limite, às vezes delicado, entre o que se pode perceber e o que não se percebe mais:

A invisibilidade tem, no entanto, um limite que é o de se confundir inteiramente, para um olho dado, com o meio ambiente, a partir deste limite, a invisibilidade só muda deixando de existir, o que nos conduz aos confins do absurdo (CALLOI, 86, 59).

Há algo de falho na invisibilidade do mimetismo, tal qual a invisibilidade proposta por Andy Warhol ao fotografar-se como *Homem-Sombra*, personagem de histórias em quadrinhos que ficava invisível, sendo percebido pela sua sombra – que aparecia apesar de sua condição. Um resquício de existência que apresenta a distância entre o olho e o olhar, que liga o visível e o não visível.

O presente projeto se insere na linha de pesquisa em história e teoria da arte e se propõe a ampliar as reflexões sobre o tema proposto. Entendendo que qualquer reflexão sobre a arte ou que se insere na história ou na crítica não compreende um aprimoramento sobre o conhecimento, mas sim como construções de considerações válidas sobre o tema.

Não há verdade que possa ser dita sobre a arte, já que existe um limite para toda palavra que possa ser desferida sobre uma obra de arte, há algo que escapa a qualquer definição. A construção de um discurso sobre a arte, por não ser impossível, desprende-se, justamente, desse confronto com o impossível. Baudelaire, diante dessa aberrante restrição, propõe que o melhor pensamento sobre a arte seria igual à arte. Uma vez que apenas a própria arte poderia pensar-se, sem precisão, mas com uma delicada ambigüidade.

Acredito sinceramente que a melhor crítica é a que é divertida e poética; não uma crítica fria e algébrica, que a pretexto de tudo explicar, não expressa nem ódio nem amor e se despoja

voluntariamente de toda a espécie de personalidade, mas – como um belo quadro é a natureza refletida por um artista – aquela que seja esse quadro refletido por um espírito inteligente e sensível. Dessa forma, a melhor apreciação de um quadro poderá ser um soneto ou uma elegia (BAUDELAIRE: 20) .

A arte se pensa, e a pesquisa que se intenta desenvolver parte desse pressuposto, a arte como pensamento sobre si mesma. Porém, não se intenta realizar um projeto artístico para dar continuidade a esta cadeia, pois a interromperemos com a afirmação de Benjamin: “A língua é o lugar onde é possível encontrar a imagem dialética” (DIDI-HUBERMAN: 179). E a imagem que se analisará pressupõe-se dialética ao conceito que nos oferece Didi-Huberman lendo Benjamin.

A análise dessa tradição não se destina a um levantamento histórico, a fim de se “saber como era”, mas de uma análise crítica, tentando perceber “como foi” e “como se torna atual”. Nesse sentido, levanta-se uma crítica (verbal) sobre a crítica (visual). Entendendo a crítica de acordo com Barthes, não como “uma homenagem à verdade do passado, ou a verdade do ‘outro’, ela é construção da inteligência do nosso tempo”.

Referências

BAUDRILARD, Jean. *A arte da desapareição*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

CAILLOIS, Roger. Mimetismo e psicastenia legendária. *Revista Che Vouí*, ano 1, nº, Cooperativa Cultural Jacques Lacan, Porto Alegre: 1986.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo, ed. 34, 1998

LACAN, Jacques. *O Seminário 11: Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

CONSERVANDO O EFÊMERO: O USO DO AUDIOVISUAL NO REGISTRO DE MANIFESTAÇÕES EXPRESSIVAS/TEATRAIS

*Eduardo Colombo
Luciana Hartmann
UFSM*

Partindo da premissa da importância da utilização do audiovisual como fonte de pesquisa e recurso didático no ensino acadêmico, esta pesquisa, apoiada pelo PIBIC/CNPQ, objetiva a investigação do uso da tecnologia audiovisual no registro de manifestações expressivas/teatrais. Estas têm por característica a efemeridade, o que cria, a princípio, dificuldades em sua conservação. No Curso de Artes Cênicas da UFSM a gravação dos espetáculos de alunos tem suscitado indagações a respeito do processo de produção destes registros. Neste sentido, o projeto visa conjugar experimentos práticos e reflexão teórica acerca dos usos do audiovisual à expansão e digitalização da videoteca já existente no Departamento de Artes Cênicas.

Este artigo trata dos primeiros resultados de uma pesquisa de iniciação científica, realizada com apoio do PIBIC/CNPQ, que parte da premissa da importância da utilização do audiovisual como fonte de pesquisa e recurso didático para o ensino acadêmico. A pesquisa objetiva a investigação do uso da tecnologia audiovisual no registro de manifestações expressivas/teatrais. Estas têm por característica a efemeridade, o que cria dificuldades em sua conservação. No Curso de Artes Cênicas da UFSM a prática da gravação dos espetáculos de alunos tem suscitado indagações a respeito do processo de produção destes registros. Neste sentido, o projeto visa conjugar a reflexão teórica acerca dos usos do audiovisual à expansão e digitalização da videoteca existente no Departamento de Artes Cênicas.

O trabalho previa inicialmente a expansão do acervo audiovisual do Departamento de Artes Cênicas da UFSM, que está sendo viabilizada através da solicitação, a alunos e professores, de doações de vídeos cuja temática envolva manifestações expressivas como espetáculos teatrais, rituais, festas, danças, performances, com as cópias autorizadas pelos autores. Para fins de conservação e análise, esse material é digitalizado e posteriormente dividido em duas categorias: 1. vídeos de caráter documental ou etnográfico, inclusive imagens brutas, sobre cursos e técnicas teatrais, festas, músicas e danças tradicionais e performances; 2. vídeos de espetáculos realizados pelos alunos do curso. Todo o material

submete-se à visionagem e fichamento, e posteriormente será disponibilizado a alunos, pesquisadores e professores através de um catálogo digital, sendo ainda submetido a um processo de análise específica, de acordo com a perspectiva teórica que embasa este projeto. Neste sentido, concomitantemente ao trabalho prático é realizada pesquisa bibliográfica sobre produção e conservação de registros audiovisuais.

A fim de viabilizar os experimentos práticos com a tecnologia audiovisual, relacionando a prática à teoria, optou-se pela realização de um vídeo documentário. O processo de criação deste servirá como material para a aquisição de conhecimento sobre a produção audiovisual, visando a posterior reflexão sobre maneiras de se registrar manifestações expressivas/ teatrais.

O processo criativo do espetáculo teatral “Hibrigência”, dirigido pelo acadêmico e bolsista PIBIC Eduardo Colombo como requisito parcial de avaliação da disciplina de Encenação IV do Curso de Artes Cênicas, foi escolhido como objeto para compor o documentário. O começo do processo de trabalho se deu a partir do registro de um ensaio da peça teatral, bem como do espetáculo em sua estréia. A partir disso, está sendo feita a decupagem¹, conhecendo-se os detalhes do material registrado. Como embasamento para a elaboração do roteiro, têm-se assistido documentários de diretores que apresentam abordagens distintas do gênero; concomitantemente, são feitas leituras a respeito de como um roteiro é construído, percebendo-se pontos básicos a serem trabalhados na criação do mesmo. É importante ressaltar a grande preocupação que temos tido: “como” transpor o espetáculo, que possui uma linguagem teatral específica, para outra linguagem, audiovisual? Neste sentido, o roteirista e teórico Syd Field define:

O roteiro é uma história contada em imagens, diálogos e descrições, localizada no contexto da estrutura dramática (pg. 2).

Assim como a peça teatral, portanto, o roteiro tem a sua estrutura dramática, e o que tem de ser feito no próximo passo do processo é perceber a transformação que ocorre ao se transpor a estrutura teatral para a audiovisual. Essa nova estrutura deverá se concretizar através de um roteiro, resultado do diálogo entre o material audiovisual do ensaio e da apresentação pública do espetáculo.

¹ Processo técnico no qual o material audiovisual é analisado e segmentado em pequenas partes com uma seqüência temporal que varia de acordo com as diferentes imagens e sons registrados.

O diretor de “Hibrigência” teve como objetivo explorar a linguagem *performática*² na criação de um espetáculo baseado em textos de Heiner Müller (1929-1995). Desta maneira, esse espetáculo teatral propõe uma linguagem contemporânea de encenação, na qual o fator de maior relevância é a não-distinção de espaços definidos para atores e espectadores. Propõe-se uma maior aproximação física do espectador a cena por acreditar-se que este acaba tornando-se mais uma personagem, participando ativamente do acontecimento cênico.

O material audiovisual do ensaio foi coletado ao final do processo criativo do espetáculo, momento no qual este passava pelos ajustes finais. Neste registro encontra-se não somente o ensaio do espetáculo completo – sem pausas, mas com orientações do diretor – como também a preparação física dos atores, seu aquecimento e jogo improvisacional, além da preparação do espaço por parte da equipe técnica. Com uma única filmadora, registraram-se fragmentos do ensaio, sem a preocupação de linearidade na filmagem, acarretando um material bruto com muitos cortes.

Diferentemente do ensaio, a apresentação pública do espetáculo foi registrada sem pausas, sendo que o operador registrou tudo com a câmera na mão. Esta alternativa dá a impressão de que a câmera é também um espectador, sujeito à relação direta com os atores e todo o aparato sensorial sugerido pelo espetáculo.

Torna-se extremamente importante explicitar que os materiais audiovisuais do ensaio e da estréia têm visões diferenciadas, pois foram registrados por pessoas diferentes: as colegas de curso Aline da Luz – que também trabalha com audiovisual no Departamento de Artes Cênicas – e Franciele Rebellato – acadêmica de Jornalismo –, e a professora Luciana Hartmann, orientadora deste projeto.

A forma de registro utilizada faz com que, por um lado, perca-se o “todo” do espetáculo, pois o operador da filmadora, enquanto espectador, não possui uma visão à parte do que acontece em cena, registrando somente o que um espectador qualquer poderia perceber. Por outro lado isto vem a contribuir ao documentário, pois possibilita que o espectador deste tenha exatamente a visão de um dos espectadores. Isto acontece justamente pela linguagem específica do espetáculo – na qual atores e público compartilham um mesmo espaço –, implicando a necessidade da filmagem ser feita por diversos ângulos, caso o

² Tendo suas origens em movimentos de ruptura com a arte tradicional nas décadas de 1960/1970, a *Performance* hoje é estabelecida como linguagem cênica de caráter experimental.

objetivo fosse obter-se uma visão do “todo” da encenação. As câmeras poderiam ser tanto fixas quanto móveis – inclusive na mão de espectadores –, aproximando assim a proposta cênica da proposta do vídeo.

Estes são resultados parciais da reflexão acerca da importância de se registrar da melhor maneira possível o acontecimento cênico. Acredita-se que um maior aprofundamento será possível ao final do processo de criação do documentário, sendo este o principal material de embasamento para a reflexão teórica.

REFERÊNCIAS:

FIELD, Syd. Manual do Roteiro. Rio de Janeiro/RJ: Editora Objetiva, 1995;

JOLY, Martine. Introdução à Análise da Imagem. Trad. Marina Appenzeller. Campinas/SP: Papirus, 1996.

COHEN, Renato. Performance como Linguagem. São Paulo/SP: Perspectiva, 1989.

EFICIÊNCIA E NÍVEIS DE ORGANIZAÇÃO DO ARTISTA DE RUA – PORQUE ISSO É ESPETACULAR?

Marcos Roberto Silva
Graduado em Teatro
UERGS/FUNDAÇÃO

Resumo

Este projeto tem por objetivo contribuir para desmistificação de questões que concernem as intervenções artísticas de rua. Para tanto utilizarei termos e conceitos como *espetacular* e *espetacularidade* ou mesmo *presença* e *comportamento espetacular* com o intuito de aprofundar nas discussões que surgem ao indagar, por exemplo, sobre o que determina a *eficiência* de determinadas performances.

Minha prática tem como suporte diferentes técnicas. Na técnica clownesca, no exagero e na arte circense, encontrei elementos para uma prática que, quase presunçosamente, denominei como própria: as intervenções artísticas MARCUCOS: **Malabaristas A**prendizes **Revivificando a Cultura Utópica dos Circos Oficiosos**. Essa atividade se desenvolveu tendo como suporte o que foi aprendido em aula, tornando-se uma prática corrente e característica de minha ação como ator profissional.

Documento aberto à cata de outros saberes

Sou, por força dos modos (por mim escolhidos) de viver e operar, aquilo o que se convencionou chamar um artista de rua. Modo de viver e operar que se cristaliza e se evidencia no MARCUCOS: uma sigla que ganha vida na atitude daqueles que apreciam a livre experimentação; um ideal artístico plasmado numa prática diária que se dá nas ruas (por vezes em escolas, nos asilos, nas associações de bairro). Essa sorte de atividades constitui basicamente a minha atuação profissional nesse momento. Desenvolvo, com Márcio Barreto (um colega e amigo da dança), intervenções artísticas que partem da utilização de malabares, acrobacias e pernas de pau. Essa prática artística se dá em espaços não convencionais para seu exercício, dela se seguindo sua reflexão. Assim oportunizamos a um número expressivo de pessoas o acesso a nossa prática.

Necessito encontrar, primeiro, questões que levem essa “cultura em ação”, para que, num segundo momento, desenvolvam-se caminhos para a legitimação junto ao meio acadêmico da prática artística de rua. Minhas intuições acadêmicas têm em seu bojo, analisar

as atividades concernentes a troupe MARCUCOS, para que então essa iniciativa obtenha aprofundamento e sustentação teórica.

Os trabalhos desenvolvidos pela MARCUCOS são todos registrados, em vídeos, fotos, entrevistas, caderno de anotações, entrevistas em jornais, matérias para TV, a fim de que se possam ser estudadas novas formas de ação, de reformulação das atividades e das propostas. Esses registros são contribuições parciais, pois não conseguem captar a essência do acontecimento.

Existe uma preocupação aguda em minha atuação como ator que gira em torno de pensamentos como o de me reconhecer como ser inacabado. Isso implica fazer-se com o outro, formar-se com o outro. Tenho como princípio aprender a ser outro, descobrir o outro em mim, o outro de mim, sentir o prazer e a dor de ser o mesmo e o outro. Creio que o conhecimento depende forçosamente desse saber de si originário, basilar, o que há de mais consistente naquilo que se nos parece superfície.

O trabalho rústico de rua tem me trazido, para além de alegrias e desapontamentos, novos desafios, como artista, como indivíduo e como educador. Meu trabalho busca ser, sem apelo ou apologia, uma ação realmente efetiva para a configuração de um espaço múltiplo e diversificado de seres humanos, reais e fictícios – também reais, ainda que fictícios!

Desenvolvi, à época da graduação, estágios. Lecionei em quatro escolas da cidade de Montenegro. Nessas situações pratiquei pedagogicamente o teatro, o que foi de fundamental importância para tomar conhecimento sobre a necessidade de se oferecer o ensino, a produção e a reflexão de arte para e com os alunos.

Minha atuação profissional não se restringe, às atividades junto a troupe MARCUCOS. Durante a graduação em teatro na UERGS-FUNDARTE participei por dois anos do grupo de experimentos teatrais VRUMMM. Fui professor na Associação Espaço da Arte, nas cidades de Brochier, Pareci Novo e Vale Real. Representei o Brasil no I Encontro Mundial de Teatro Infantil e Juvenil em 2006, no Chile. Ministrei nesse evento juntamente com outros dois colegas a oficina: *O espaço que ocupo no mundo*.

Por vezes desenvolvo trabalhos de cunho televisivo como comerciais e propagandas ou atuação em curta metragem ou minissérie. Tenho ministrado oficinas de introdução ao malabarismo e acrobacia em diversas cidades do Rio Grande do Sul.

Todas essas atividades foram e são de extrema importância para o amadurecimento das questões que seguem em meu projeto, pois são experiências artísticas e pedagógicas das mais variadas.

Para finalizar aponto para as perguntas que movem esta empreitada. A curiosidade principal pode ser circunscrita num limite, numa fronteira; na problematização do atuar como fenomenologia. Interessa-me perguntar sobre o comportamento espetacular do artista de rua. A observação e a prática desse tipo de performance têm me feito questionar sobre sua eficácia: o que determina a eficiência de determinadas performances ou performers?

Essas questões me conduzem à necessidade de perguntar sobre o limite do comportamento espetacular. Um artista a realizar uma performance com malabares em um sinal de trânsito possui um comportamento espetacular? O que assemelha o artista de rua de hoje com o passado medieval? Quando ele termina sua “performance” e se dirige aos veículos para solicitar dinheiro, ele mantém esse comportamento espetacular? Como se organiza esse comportamento? Que níveis e que estruturas de organização esses artistas engendram em seus comportamentos para os tornarem espetaculares?

Enfim, o que é um comportamento espetacular? Ou dito de outra forma: quando um comportamento é espetacular? Armindo Bião (2004), fala de uma origem imanente da espetacularidade no desejo de “chamar a atenção”, característica que se pode perceber desde a infância. Constroem-se estratégias que visam atender às necessidades e desejos e elas vão se espetacularizando, portanto, o fundamento da espetacularidade estaria “*nessa consciência mais ou menos difusa que a pessoa vai desenvolvendo ao passar dos anos, de que é preciso negociar com a alteridade para satisfazer os desejos*”.¹

A presença, a reação, o comportamento e a resposta do Outro, diante do comportamento espetacular, parecem caracterizá-lo, pois sem essa relação, essa interação com a alteridade não há comportamento espetacular, não há fenômeno com o qual possamos pensar. Essa relação, com efeito, está no cerne das questões que venho desenvolvendo. Perguntar sobre os comportamentos espetaculares implica, assim, perguntar sobre o público que legitima esse comportamento.

Pois, tentei depreender da palavra o máximo que pude do pouco que fiz. Estas e outras experiências não configuram certamente grandes realizações, grandes feitos ou uma trajetória exemplar, apenas salientam que o pouco que se passou atravessou, fez parte.

Em outras palavras este projeto, enseja realizar: documento aberto, à cata de outros saberes; um requerimento, uma solicitação: de que possa se dar continuidade a um trabalho

¹ Bião, Armindo. As fronteiras e os territórios das linguagens artísticas. *Revista da FUNDARTE: As fronteiras e os territórios das artes*. Vol.04, n.07, jan-jul, 2004.

comprometido com o outro, com a arte de se fazer com o outro, para o outro. Poderia até parecer panfletário se não confessasse que estou por demais envolvido com tudo isto, enroscado, embrenhado com essas questões – que deságuam, como apontado, na possibilidade real de transformação e aprimoramento do ser humano. É meloso, é piegas e parece inverídico, parece, mas não é.

REFERÊNCIAS:

ALVES, Ruben. *Conversas sobre educação.* São Paulo: Edições Loyola, 1999.

ASLAN, Odete. *O ator no século XX.* São Paulo: Perspectiva, 2003.

BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. *A arte secreta do ator: dicionário de antropologia teatral.* São Paulo: Hucitec; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

BIÃO, Armindo. *As fronteiras e os territórios das linguagens artísticas. Revista da FUNDARTE: As fronteiras e os territórios das artes.* Vol.04, n.07, jan-jul, 2004.

BROOK, Peter. *O teatro e seu espaço.* Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1970.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia.* São Paulo: paz e Terra, 1996.

GREINER, Cristine; BIÃO, Armindo (org.) *Etnocologia: textos selecionados.* São Paulo: Annablume, 1999.

PAVIS, Patrice. *A análise dos espetáculos.* São Paulo: Perspectiva, 2003.

PERFORMÁTICOS, PERFORMANCE E SOCIEDADE. Brasília: Ed Universidade de Brasília, 1996.

Revista do LUME. Unicamp/LUME. Campinas, nº3, setembro de 2000.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO MUSICAL DA UFPEL – ACERVO DIGITAL

*Isabel Porto Nogueira
Yimi Walter Premazzi
Silveira Junior Bruno Serra Acosta
Fabiane Behling Luckow
Roberto Domingues Souza*

RESUMO

O presente projeto pretende a criação do Acervo Digital do Centro de Documentação Musical (CDM), projeto ligado ao Conservatório de Música da Universidade Federal de Pelotas, que possibilite a organização e divulgação do acervo histórico em meio digital, contribuindo para as atividades de ensino, pesquisa e extensão nos campos da musicologia, história e memória musical na cidade de Pelotas e região.

Palavras-chaves: Musicologia; Acervo; História; Memória Musical.

Em 2001, demos início ao projeto de pesquisa e extensão denominado Centro de Documentação Musical da Universidade Federal de Pelotas, com o objetivo de organizar catalogar, digitalizar, divulgar e ampliar o material do acervo histórico-documental do Conservatório de Música desta Universidade.

Os objetivos gerais do projeto são a organização, catalogação e sistematização das informações contidas no Acervo Histórico do Conservatório de Música da UFPel, com sua posterior divulgação via internet através do acervo digital.

Os objetivos específicos são proporcionar o acesso à documentação aos pesquisadores e público em geral que não podem ter acesso físico ao local; preservar o acervo através da promoção do seu acesso em meio digital; promover atividades de ensino, pesquisa e extensão na área de Musicologia da UFPel; incentivar atividades de preservação da Memória e Patrimônio Musical do Rio Grande do Sul.

O projeto Centro de Documentação Musical da UFPel (CDM) está estruturado em quatro frentes de trabalho, onde se enquadram os projetos de pesquisa a ele vinculados:

1. Organização, sistematização e digitalização do acervo do CDM, a partir da organização física de documentos e da criação de uma base de dados virtual contendo tabelas e cópias digitalizadas que serão disponibilizadas na homepage do projeto.
2. Levantamento de fontes primárias nas publicações periódicas da cidade de Pelotas a partir do ano de fundação do Conservatório de Música, 1918. o levantamento

inclui notícias, crônicas, críticas e imagens publicadas nos jornais Diário Popular, O Rebate, A Opinião Pública, e na Revista Ilustração Pelotense.

3. Levantamento de histórias de vida de músicos através das ferramentas de trabalho da história oral, a partir do projeto denominado Memórias de Músicos. Este projeto pretende a investigação de histórias de vida de músicos, professores e compositores; ligados ou não ao Conservatório de Música, com atuação em música erudita e em música popular, como forma de compreender o contexto do fazer musical na cidade de Pelotas e no RS.

4. Divulgação dos resultados obtidos nas etapas anteriormente listadas, através de projetos de extensão, e complementando a tríade ensino-pesquisa-extensão na qual se apóia a universidade brasileira.

O Centro de Documentação Musical da UFPel visa disponibilizar, para pesquisa, documentação e bancos de dados referentes à história da música na cidade de Pelotas, com base no acervo do Conservatório de Musica da Universidade Federal de Pelotas. Diferentemente de um arquivo, que preserva somente documentos originais, o centro de documentação preserva a memória da instituição com fontes de informações mais variadas, conservadas em documentos autênticos, reproduções ou mesmo transcrições.

O Centro divide-se em duas seções: documentação escrita, contendo documentos escritos originais, reproduções e transcrições de documentos; e documentação oral e iconográfica, contendo depoimentos de músicos e acervo de fotografias originais e reproduções.

Na Musicologia Histórica Brasileira, observamos até os anos 1980 uma tendência de estudos predominantemente positivistas, onde o caráter colecionista imperava antes que o caráter interpretativo. Hoje, os estudos prezam a trans e a interdisciplinariedade, ao mesmo tempo em que o espírito interpretativo na composição dos estudos musicológicos. No entanto, o período dos estudos de caráter positivista não deu conta da sistematização, organização e menos ainda da democratização do acesso aos acervos de música brasileira e acervos institucionais.

Este projeto insere-se então nesta perspectiva, pretendendo a sistematização, organização e democratização do acesso do Centro de Documentação Musical da UFPel através da elaboração de um acervo digital. O CDM/UFPel é hoje um dos acervos institucionais mais importantes do Rio Grande do Sul, e o acesso digital ao seu acervo pretende oferecer ferramentas que viabilizem material para a reflexão crítica sobre a história da música em nosso estado e também a possibilidade de que outras iniciativas do mesmo gênero possam ser viabilizadas.

A metodologia de trabalho do projeto prevê a análise do acervo do Centro de Documentação Musical, organização dos documentos de acordo com a especificidade de seu conteúdo e dos suportes físicos, criação e desenvolvimento do Acervo Digital do Centro de Documentação Musical, inserção dos dados contidos em cada documento no programa do Acervo Digital, escaneamento do material.

Observamos que os suportes documentais necessitam um trabalho de análise específico para que seja possível o desenvolvimento da base de dados de forma a preencher as especificidades da consulta ao material.

O acervo de fotografias, por exemplo, necessita que a base de dados contenha os seguintes dados: dimensões da fotografia, técnica utilizada, estado de conservação, possível autor, data, local e personagens da foto. Como hoje as fotografias pertencentes ao acervo estão em sua maioria sem a devida identificação, este trabalho preliminar torna-se fundamental para caracterizar os documentos do arquivo e possibilita a construção da base de dados digital.

A partir da sistematização do material histórico do CDM através do Acervo Digital, pretendemos a criação, elaboração e manutenção da Homepage do Centro de Documentação Musical da UFPel, com vistas a divulgar os projetos, a produção e o acervo do Centro para pesquisadores, alunos, professores e comunidade em geral com interesse no tema.

Em um caráter mais amplo, as atividades de pesquisa desenvolvidas para a criação do Acervo Digital contemplarão e possibilitarão o desenvolvimento de outros projetos, como por exemplo, o Memorial da Música da cidade de Pelotas. Neste Memorial, pretendemos que seja possível a articulação entre as atividades de pesquisa e extensão em musicologia histórica produzidas na Universidade Federal de Pelotas e aproximem estas atividades da comunidade gaúcha.

Observamos então que o Projeto Centro de Documentação Musical – Acervo Digital é um projeto de pesquisa para sistematização do material histórico do Conservatório de Música da UFPel através de uma base de dados digital, ao mesmo tempo em que pretende divulgar as atividades de pesquisa em Musicologia desenvolvidas no âmbito da UFPel, e possibilitar o entrelaçamento destas em projetos de extensão.

REFERÊNCIAS

BÉHAGUE, Gerard. La música en América Latina. Caracas: Monte Ávila, 1983.

BISPO, Antonio Alexandre. Tendências e perspectivas da musicologia no Brasil. Boletim da Sociedade Brasileira de Musicologia, São Paulo, ano 1, n.1, 1983, p.13-52.

CALDAS, Pedro Henrique. História do Conservatório de Música de Pelotas. Pelotas: Semeador, 1992.

CASTAGNA, Paulo. "Descoberta e restauração": problemas atuais na relação entre pesquisadores e acervos musicais no Brasil. I SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE MUSICOLOGIA, Curitiba, 10-12 jan.1997. Anais. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 1998. p.97-109.

CORTE REAL, Antônio. Subsídios para a História da Música no Rio Grande do Sul. 2ed.ver. Porto Alegre: Movimento, 1984.

DAMASCENO, Athos. Palco, salão e picadeiro em Porto Alegre no século XIX. Porto Alegre: Globo, 1956.

FREITAS E CASTRO, Ênio de. A música no Rio Grande do Sul no Século XIX. In: ENCICLOPÉDIA Rio Grandense vol.2- "O Rio Grande Antigo". 2a ed. Porto Alegre: Livraria Sulina, 1968.

IKEDA, Alberto T. Musicologia ou musicografia? Algumas reflexões sobre a pesquisa em música. I SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE MUSICOLOGIA, Curitiba, 10-12 jan. 1997. Anais. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 1998. p.63-68.

LEAL RODRIGUES, Cláudia Maria. Institucionalizando o ofício de ensinar: um estudo histórico sobre a educação musical em Porto Alegre (1877-1918). Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Música da UFRGS como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música, área de concentração Educação Musical. Orientadora: Profa. Dra. Maria Elizabeth Lucas. Ano: 2000.

LUCAS, Maria Elizabeth. Classe dominante e cultura musical no RS: do amadorismo à profissionalização. In GONZAGA, Sergius e DACANAL, José Hildebrando, (org.) RS: Cultura e ideologia. Porto Alegre: Ed. Mercado Aberto, 1980.

_____. História e patrimônio de uma instituição musical: um projeto modernista no sul do Brasil?. In: NOGUEIRA, Isabel (Org.). História Iconográfica do Conservatório de Música de Pelotas. Porto Alegre: Pallotti, 2005.

_____. Perspectivas da pesquisa musicológica na América Latina: o caso brasileiro. I SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE MUSICOLOGIA, Curitiba, 10-12 jan. 1997. Anais. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 1998. p.69-74.

NOGUEIRA, Isabel (Org.). História Iconográfica do Conservatório de Música da UFPel. Porto Alegre: Pallotti, 2005.

_____. El pianismo en la ciudad de Pelotas (RS, Brasil) de 1918 a 1968. Pelotas: Editora Universitaria, 2003.

_____; TAVARES, Lauren. A música na Revista Ilustração Pelotense. XIV Congresso de Iniciação Científica da UFPel. Pelotas, 18 a 20 de abril de 2006.

_____; TAVARES, Lauren; SOUZA, Márcio de. Contextos da impressão e edição musical na cidade de Pelotas no final do séc. XIX pela Livraria Universal. XIV Congresso de Iniciação Científica da UFPel. Pelotas, 18 a 20 de abril de 2006.

_____. Antonio Leal de Sá Pereira: um modernista em terras gaúchas. Trabalho publicado nos Anais do XV Congresso da ANPPOM, realizado na UFRJ, Rio de Janeiro, de 18 a 22 de julho de 2005.

_____. Piano en la Princesa del Sur - Recepción y circularidad de la música culta para piano en la ciudad de Pelotas (RS, Brasil) 1918-1968. In: III Congreso Chileno de Musicología. La Serena, Chile, 2005. 14 páginas.

ROCHA, Cândida Isabel Madruga da. Um século de música erudita em Pelotas (1827-1927). Dissertação de mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 1979.

TALAVERA CAMPOS, Maria José, CARINGI LIMA, Nicola. Zola Amaro: um soprano brasileiro para o mundo. Pelotas: Ed. Universitária UFPel, 1998.

VEIGA, Manuel. Música, músicos, musicólogos: uma revisão das perspectivas para a pesquisa musical no Brasil. I SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE MUSICOLOGIA, Curitiba, 10-12 jan. 1997. Anais. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 1998. p.75-89.

WISNIK, José Miguel. O coro dos contrários: a música em torno da Semana de 22. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

TO-PÓ-GRAFIAS E SOBRAS DESVIADAS DE SUA (DES)ORDEM DOMÉSTICA

Alice Jean Monsell
Doutorando Poéticas Visuais PPGAVI/IA/UFRGS

Resumo

“To-pó-grafias e sobras desviadas de sua (des)ordem doméstica” é uma pesquisa de doutorado em Poética Visuais do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais/IA/UFRGS que investiga os modos de organizar o espaço doméstico questionando modelos culturais de comportamento através de operações de desvio poético. Os registros fotográficos de casas de colaboradoras se tornam *modelos possíveis* dos quais desvio gestos e afazeres domésticos, *reconstruindo* objetos domésticos ou “sujando” superfícies com poeira nas *to-pó-grafias*. Os materiais “*sobrando*” e acumulando em minha casa em Pelotas transformam o inútil em potência poética.

Referências teóricas/artísticas incluem: John Cage, Jean Arp; Arman; Richard Smithson; Michel de Certeau, o “*detournamente*” no Situacionismo e Gordon Matta Clark. Atualmente, investigamos as formas de apresentação que ligam o espaço público e privado.

A pesquisa em Poéticas Visuais, “To-pó-grafias e sobras desviadas de sua (des)ordem doméstica”, vinculada ao Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Instituto de Artes da UFRGS, visa a instaurar experiências de conhecer objetos, gestos e modos de organizar o espaço doméstico que são familiares, mas não vistos enquanto modelos culturais de nossos modos de uso e organização. Questionamos as possibilidades da arte, não mais vista como a elaboração de objetos onde se cria uma forma, mas como ação estratégica de apropriar formas e modelos já dados pela cultura que podem ser transformados poeticamente por operações que desviam da normalidade. Por exemplo, observamos que o *design* de um móvel é um desígnio que nos apresenta seu modo de usar. Reconhecemos sua forma, mas não conhecemos o poder de seu *design* que poderia nos fazer agir de certo modo, pois os objetos em nosso entorno nos dizem como utiliza-los.

Conhecer àquilo que é dado no espaço doméstico foi o ponto de partida desta pesquisa que começou com a *visita* e entrevista das pessoas que são responsáveis pela sua organização – até agora, donas de casa. Visitamos as casas das colaboradoras que documentam seu espaço com minha máquina digital. Os registros se tornam *modelos*

possíveis de organização doméstica dos quais desviamos seus gestos, afazeres e materiais para um fazer poético. Observamos os gestos de amassar o papel antes de jogá-lo fora e repensamos a mão que o amassa como molde. A limpeza de uma panela queimada com papel toalha se torna procedimento de impressão gráfica. A organização de objetos numa estante é *reconstruída* a partir do *modelo* do objeto visto na casa da colaboradora Lila.

Materiais

Primeiros trabalhos são as *reconstruções* tridimensionais de objetos domésticos como um porta-papel-toalha; uma estante ou uma cômoda de quarto a partir da colagem e a construção. Todos os materiais são “sobras” de processos de uso doméstico - papéis usados, móveis quebrados, madeiras diversas – materiais marcados pelo uso e desgaste. Estes, normalmente considerados inúteis e, portanto, destinados ao lixo, foram encontrados acumulando na minha casa em Pelotas. Sua reutilização como materiais de trabalho questiona valores sócio-culturais em relação à acumulação de objetos que usamos e gastamos, pois são estes que reconstruímos e desviamos para usos poéticos, antes de se tornarem lixo. Tais “tralhas” e “sobras” domésticas – àquilo que está sobrando e fora de uso - não são vistas como “lixo”, pois estes materiais são achados *em casa* e não *fora*. Como apontou meu orientador da pesquisa, artista e Professor Dr. Hélio Ferverza, não se trata de “reciclagem” porque os materiais são achados *dentro de casa*. Em casa, o significado das coisas é seu valor de uso, em contraponto ao espaço público onde teriam um valor de troca ou se tornariam lixo. Estes objetos achados no espaço privado, portanto, não se assemelham aos detritos urbanos incorporados na obra de Robert Rauschenberg ou Kurt Schwitters.

Reconstruções e desvios gráficos

Algumas *reconstruções* de objetos domésticos incluem uma estante que foi construída a partir dos recortes de uma tábua velha. Depois, o espaço dentro desta “estante” é utilizado para juntar e acumular pequenos objetos e poeira. Neste trabalho, “Reconstruindo a estante da Lila” (2005), se encontram pilhas velhas; caixas de goiabada nunca usadas; pedaços de madeira; chaves de portas desconhecidas; os retângulos pequenos de papelão de ‘mate-inseto’ já gastos e poeira. Em outro trabalho, o lixo seco encontrado ao lado da minha escrivaninha é reconstruído: os papéis amassados foram colados dentro da própria lixeira usada como molde. Outro desvio doméstico é a utilização de crochês que se tornam o matriz-estêncil de poeira nas *to-pó-grafias*, procedimentos portáteis que sujaram superfícies.

As *to-pó-grafias* desviam o gesto doméstico de limpar a poeira para um ato de sujar que constitui um fazer gráfico de desenhar sobre uma superfície.

Sistema de trocas

Atualmente elaboramos formas de apresentação pública usando o princípio da “visita” e visando a elaborar trocas e interações que ligam o espaço público e privado. “Sistema de trocas” (2006) foi um experimento recente de apresentação e uma “ação pública” elaborada, também, em função do Tópico Especial “Ações Públicas: arte e crítica”, ministrada pela Profa. Dra. Maria Ivone dos Santos do PPGAVI/IA/UFRGS.

As *reconstruções* e as *to-pó-grafias* elaboradas em 2005 e 2006 foram apresentadas na garagem da minha casa, na Rua Andrade Neves (próximo ao Calçadão) no centro de Pelotas. O interior da garagem é visível para os pedestres através da cortina de ferro vazada. O alto movimento de consumidores na época de Natal catalisou a escolha do lugar para a apresentação não anunciada entre 18 e 24 de dezembro de 2006. Esta proposta envolveu a “domesticação” da garagem a partir da re-disposição de objetos e móveis que foram trocados de lugar a cada dia, re-configurando o espaço como um *display doméstico* do tipo “sala”, “quarto” e “cozinha”. A interação pública não se limita ao olhar, mas se constitui como o ato coletivo de decorar uma árvore de Natal através de convite endereçado às crianças da vizinhança para desenhar sobre borboletas de papel Paraná com giz de cera. Sobre estas, coleí mensagens impressas a jato na frente e no verso. Cada dia a borboleta foi trocada (virada) de lado na árvore revelando frases curtas que questionam o valor do trabalho doméstico e o valor de uso de objetos e materiais. Depois de desenhar sobre as borboletas, algumas são levadas para casa pelas crianças, e outras foram usadas para decorar a árvore “Sistema de Trocas” que indaga sobre o valor simbólico da árvore Natalina. O conhecimento gerado nesta interação parte da própria ação de conhecer as pessoas durante uma visita e põe em movimento outras possibilidades na vizinhança. Aprendemos estender o espaço isolado da casa para o bairro, que, segundo Pierre Mayol no livro *A Invenção do cotidiano, 2 Morar, Cozinhar*, se constrói como extensão do espaço privado. A experiência de “Sistema de trocas” abre possibilidades de experimentação com àquilo que

não é dado pelos modelos culturais, mas feito a partir do contato entre as mãos e os materiais, entre as pessoas trocando idéias.

Referências teóricas

Referências teóricas/artísticas incluem: John Cage e Hans Jean Arp (o acaso), Kurt Schwitters (Merzbau), Arman (acumulação), e Richard Smithson (entropia). Em relação aos procedimentos de desvio, refletimos sobre a *bricolagem* em Michel de Certeau, e o desvio “*detourniste*” associado ao Situacionismo e Gordon Matta Clark.

O AUDIOVISUAL COMO EXPERIÊNCIA DE NARRATIVA: O VÍDEO “PRIMEIRA IMPRESSÃO”

Profa. Dra. Márcia Ramos de Oliveira
Acadêmicos: Alan Carlos Ghedini
Anderson Florentino da Silva
Débora Mendes Bregue Daniel
Departamento de História / UDESC

Resumo:

A utilização do audiovisual como recurso e possibilidade de construção da narrativa histórica é a tônica desta experiência, que resultou na elaboração de um filme, curta metragem, denominado *Primeira Impressão*. Tal proposta encontra-se relacionada a reflexão acerca dos fatos históricos especialmente inseridos no contexto do século XX, e posterior, a partir dos quais os diferentes formas de registro dos acontecimentos e a importância das mídias enquanto suporte de memória individual e coletiva impulsionam a busca de novas formas de expressão, que venham a contemplar a história vivida e contada.

Palavras-chave: história; produção audiovisual; narrativa

Partindo de uma perspectiva de abordagem da história, na qual procura-se relativizar a ordem dos discursos e transmitir os acontecimentos através de uma outra linguagem, o audiovisual vem ganhando espaço enquanto um importante recurso, provocando a discussão e análise deste procedimento enquanto construção de versões acerca dos processos históricos.

Nesse sentido, esta proposta representa o registro de uma experiência prática, na busca desta construção de narrativa, a partir do esforço conjunto de estudantes e professores de história, desenvolvida enquanto oficina, que estimulou e produziu um filme, curta-metragem, como exercício e resultado.

Através da “Oficina de Produção e Reflexão de Narrativas Históricas Audiovisuais”, ministrada pelo Prof. Fernando Boppré¹, entre os dias 14 a 25 de agosto de 2006, no

¹ Fernando Boppré vem desenvolvendo um importante trabalho na área de cinema e história em Florianópolis, trajetória que iniciou-se na sua graduação no Curso de História, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), através do LAPIS – Laboratório de Pesquisa em Imagem e Som -; atualmente encontra-se vinculado a esta Instituição como mestrando no PPG em História. Quando ministrou a citada oficina atuava como diretor do Museu Hassis (Fundação Hassis), na mesma cidade.

Núcleo de Estudos Históricos.² A mesma Oficina, tinha por objetivo geral “capacitar o futuro professor e pesquisador em História a refletir e a produzir discursos audiovisuais”; e, ainda, como objetivos específicos possibilitar o uso de uma nova ferramenta discursiva ao aluno de História, articulando a transmissão e produção de conhecimento a partir desta forma de narrativa, que pode vir a ser utilizada tanto pelo pesquisador como pelo professor. Para tanto, propunha-se a produção, no período da oficina, de um curta de ficção em vídeo realizado pelos próprios alunos; o estudo e a discussão audiovisuais clássicos e contemporâneos; o contato direto com as tecnologias de produção de vídeo e televisão, tornando-os cientes e críticos do processo de produção de audiovisuais.

Participaram desta iniciativa os alunos do Curso de História da UDESC, que encontravam-se em diferentes etapas do mesmo, além de duas representantes da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC, vinculadas a divisão do Núcleo Tecnológico.³

O filme “*Primeira Impressão*” foi o resultado concreto desta experiência. Sob a direção do ministrante, após a elaboração do roteiro pelo grupo, foram captadas imagens tendo o centro da cidade de Florianópolis como cenário, percorrendo trajetos cotidianos destes estudantes, entre as ruas centrais, o terminal rodoviário, o prédio da instituição em que estudavam. As tomadas realizadas levaram em conta também o fato de que não haviam ali atores profissionais ou amadores. Muito interesse em cinema, mas pouca ou nenhuma experiência em atuação.

Quadro a quadro, ao longo dos 8 minutos e 35 segundos que dura o filme, é possível visualizar a cidade descrita enquanto uma urbanidade agitada, fumaça, barulho de motor e sirene, passos apressados. A pressa é um elemento constante nesta visualização, destoando dos cartões postais e material publicitário, pautado pela exuberância da natureza do local, além da calma associada ao repouso e férias.

² O Núcleo de Estudos Históricos – NEH – encontra-se vinculado ao Departamento de História/ FAED, na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC -. Desenvolve atividades que visam apoiar a formação dos alunos no Curso de História /UDESC, incluindo o Pós-Graduação, ao nível de Mestrado. Neste espaço formou-se também o Laboratório de Imagem e Som – LIS -, através do qual projetos de ensino, pesquisa e extensão vem sendo desenvolvidos, especialmente relacionados a utilização de multimeios . Além da reflexão envolvendo audiovisuais, e sua produção; uso da internet, entre outros; foi desenvolvido neste mesmo espaço o projeto de uma Rádio Online, oportunizando a que docente e discentes façam da linguagem sonora também uma forma de expressão de seu conhecimento. Atualmente o NEH e o LIS vem sendo coordenados pela Profa. Dra. Márcia Ramos de Oliveira.

³ Os participantes foram: Rafael Boeing, Raphael Tarso, Débora M. B. Daniel (Bolsista de Projeto /NEH), Verônica P. Orlandi, Anderson Florentino da Silva (Bolsista de Projeto / NEH), Diego de Souza, Teresa Adami Tanaka, Halina Hardman, Edgar de Sousa Rego, Sérgio Fernandes Martins, Frank Lummertz, Renato Grilo Neves, Pedro Eurico Rodrigues; e, Maristela Guarezi Maria , Lucilia Collares Ipiranga (as duas últimas referências, vinculadas a Secretaria Municipal). O apoio técnico foi proporcionado pelo aluno Alan Carlos Ghedini (monitor da disciplina de Prática Curricular: Imagem e Som II); e a coordenação geral do evento feita pela Profa. Dra. Márcia Ramos de Oliveira.

A pequena estória contada, prima pela ausência da palavra proferida, que surgiu apenas na canção que irrompe em determinado momento, acompanhando o encontro sobre o qual se quis falar. Finalizada a narrativa.

A realização deste audiovisual, portanto, proporcionou ao grupo envolvido não apenas refletir sobre os processos de composição e narrativa presentes na produção do cinema, mas afirmou outras tantas indagações que equivaliam a como contar uma estória de ficção, o que trazia novos questionamentos sobre a diferença entre as formas de contar a história, entre a ficção e a não-ficção. Seria possível tal dissociação?

De acordo com Marc Ferro após um longo tempo, a relação dos povos com seu passado – sua memória –, não se distinguia mais muito claramente de sua relação com esse arquivo, as imagens que evocava em sua mente, sua memória “fílmica”.⁴ Surgira, quase que naturalmente, uma espécie de cinefilia em massa. A relação com os recursos de produção destas imagens pelo cinema e/ou outras formas de audiovisuais, de certa forma estabeleceram a relação que existia entre nossas lembranças, inclusive intervindo sobre elas e em nossa relação com o passado, ao ponto de modificá-lo. Tal constatação tornou imperiosa a necessidade de que o historiador, especialmente aquele dedicado aos acontecimentos dos séculos em que a indústria cultural popularizou o acesso a tantas narrativas assim produzidas, venha a ocupar-se em refletir sobre as condições e intencionalidade de tal forma de produção. Destaca ainda Marc Ferro, que o cinema contribuiu especialmente na valorização da memória popular e da tradição oral, principalmente por não fazer uso de métodos restritos, tendo como força de expressão essencialmente a palavra escrita, a exemplo da tradicional linguagem histórica, ou da literatura formal.

Para além da crítica que possa ser estabelecida sobre o audiovisual “*Primeira Impressão*”, enquanto resultado ou exemplo de produção cinematográfica, o que pretendia-se como objetivo geral da proposta foi atingido. Oportunizou-se ao grupo envolvido o contato com diferentes formas de produção de narrativas, entre as quais o texto escrito, suporte tradicional da escrita histórica pôde ser encarado como um, entre tantos. De certa maneira, o grupo experimentou a oportunidade de contar algo atravessando a fronteira do escrito, ao refletir ainda que uma pequena parte do contexto histórico estava sendo exposta. E, especificamente, que tal expressão vinha acompanhada de sons, imagens fixas e em

⁴ FERRO, Marc. *Cinema e História*. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1992. p.69

movimento, em seqüência ou contrapostas, entre outros tantos elementos utilizados. A partir dessa experiência, finalmente, buscou-se refletir como os produtos cinematográficos/ audiovisuais são construídos: quem produz, pra quem está produzindo e quais são os objetivos estabelecidos. Permanece a perspectiva de que a produção historiográfica possa fazer uso deste importante recurso na socialização do conhecimento nesta área.

Referências:

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas, SP, Papirus, 1993.

_____. **O olho interminável** [cinema e pintura]. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

FERRO, Marc. **Cinema e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MAMET, David. **Sobre direção de cinema**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

ARTE CONTEMPORÂNEA EM ANÁLISE: UM PRINCÍPIO DE CATEGORIZAÇÃO A PARTIR DA PALAVRA

*Ângela Rangel
Ana Paula Bet
Fabiana Heinrich
Thiago Reis
Mari Lucie Loreto
UFPEL*

Resumo: Neste projeto estudantes de artes visuais da Universidade Federal de Pelotas, desenvolvem análise, organização e classificação de artistas e obras de arte contemporânea, em âmbito mundial, circunscritos no período de 1980 até 2006, tendo em vista ao findar do estudo, criar um acervo de referência bibliográfica traduzível sob dois suportes: um projeto editorial e outro digital. No recorte temporal escolhido, a palavra se faz presente como um tipo de recurso gráfico dentre uma gama de outras formas de expressão, suportes, especificidades e idiossincrasias das poéticas, que dificultam o registro historiográfico organizado por categorias ou afinidades visuais. Assim, nosso trabalho é um esforço para a categorização da arte contemporânea sob o viés da palavra.

Palavras-chave: arte contemporânea, palavra, categorização.

Introdução

A presente pesquisa trabalha a questão da visualidade na arte contemporânea, sob o viés da palavra, através da compilação de dados referentes a artistas e obras circunscritos no período de 1980 até 2006. Entretanto, a arte sempre manteve alguma ligação com a escrita e o vocabulário visual (de signos e letras). Fazendo uma retrospectiva histórica da existência de elementos textuais na arte, remontamos à descoberta arqueológica de alguns escritos (da arte primitiva e pré-histórica), na primeira metade do século XX, o que impulsionou o Letrismo (1946-52), do poeta Isidore Isou, que em seguida posiciona-se como Internacional Situacionista (1957-62). Neste período intercalam-se e sobrepõem-se CoBra, Pintura Palavra, Neodadá, Art beat e Art funk. Numa indecifrável relação de conjuntos entre intersecção, pertence ou não está contido, os movimentos e grupos artísticos que se formaram em meados do século XX têm em comum a influência formal dos cubistas, dadaístas e futuristas. Há quem tenha procurado organizar essa desordem separando os movimentos de acordo com seus países de origem, há também quem tenha classificado toda a produção artística da metade dos anos 40 até os anos 60 como Neodadá, culminando em uma

comunidade de artistas de várias disciplinas e nacionalidades, o Fluxus. A hesitante demarcação de fronteiras entre tais produções, que esbanjam apelos às faculdades mentais do observador, justifica a nomenclatura abrangente “arte conceitual”.

E é nesse íterim, tendo esse tipo de referencial que nascem os chamados artistas contemporâneos, os quais, dentre outras coisas, fizeram uso recorrente de textos verbais em suas obras. No período escolhido identificamos a presença da palavra enquanto recurso gráfico dentre uma pluralidade de formas de expressão, suportes, especificidades e idiosincrasias das poéticas, que acabam por dificultar o registro historiográfico organizado por categorias ou afinidades visuais. Desta forma, nosso trabalho é um esforço para a categorização da arte contemporânea sob o viés da palavra.

Metodologia

A pesquisa fundamenta-se metodologicamente em análise, organização e classificação do material coletado em mídias impressas e digitais, tais como: livros de arte, catálogos de exposições, páginas eletrônicas de artistas e galerias, bancos de imagens, dentre outras fontes relacionadas. Além disso, há uma preocupação em discutir com os próprios artistas, acerca de sua produção, quando isto se faz viável.

Discussão

Até o momento já foram coletados dados sobre cerca de 50 artistas contemporâneos, gerando um banco de mais de 200 imagens. A partir da observação dessas imagens, percebemos que era possível identificar características similares entre obras de diferentes artistas, as quais serviram como suporte inicial para definir e conceituar categorias responsáveis pela organização sistemática deste conteúdo.

Definimos as seguintes categorias referentes à maneira como a palavra se apresenta: enquanto mensagem, referência recíproca, legenda, ilustrativa e elemento plástico. Paralelamente também foi utilizada uma análise complementar quanto ao modo de apresentação das obras, a qual compreende, inicialmente, tipo de suporte e técnica.

Como exemplo da categoria “palavra enquanto mensagem” podemos citar a obra *Terminal 1* da artista inglesa Tracey Emin, que tem como suporte um cobertor, no qual, através da técnica da aplicação de letras de tecido costuradas, formam-se várias frases. A definição do conceito desta categoria fundamenta-se na presença integral ou majoritária de texto verbal no suporte.

Exemplificando a categoria “referência recíproca” podemos citar Gillian Wearing, ela fotografa pessoas desconhecidas segurando papéis com mensagens que acabam simbolizando seus pensamentos, como em histórias em quadrinhos. Palavras nesta categoria dialogam com o suporte ou com uma ilustração/foto, complementando seu significado. O que difere da categoria “legenda”, que é apenas o uso redundante da palavra a fim de nomear o suporte ou a imagem que a acompanha.

A palavra “ilustrativa” é o uso indireto do texto verbal, estando esse inserido no contexto de uma ilustração, sem necessariamente transmitir sozinho qualquer tipo de mensagem. Justamente como no trabalho #3, da série L.A. Uncovered do norte-americano Robert Rauschenberg, no qual ele insere, entre diversas apropriações de anúncios, alguns com ilustrações de latas de refrigerante com seus respectivos logotipos. Já como “elemento plástico”, o uso de caracteres tipográficos, livres de significados, está presente nos trabalhos da brasileira Fefe Talavera. Em geral, a artista faz colagens de letras recortadas de lambes lambes formando desenhos de criaturas imaginárias em paredes de galerias e muros urbanos.

Conclusão

A partir do material coletado e através da análise deste, temos consciência de que os resultados ainda podem ser mais avançados em novas pesquisas específicas sobre cada categoria de obras inventariadas.

Quando começamos a pesquisa, tínhamos o objetivo de poder apresentar o todo concluído no prazo de no máximo dois anos, mas quanto mais nos aprofundávamos em nossa tarefa, mais claramente percebíamos a desproporção entre ela e o aporte teórico para fazê-lo. O que nos propusemos era, de fato, nada menos do que tentar conceber uma ordem à história da arte que recém vem se formando, mais especificamente a história das palavras na arte contemporânea.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Cristina. **Poéticas do Processo**. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- HUCHTEON, Linda. **A poética do Pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1988.
- MENEZES, Philadelpho. **Roteiro de Leitura: poesia Concreta e Visual**. São Paulo: Ática, 1998.
- MILLET, Catherine. **Le Critique d'art s'expose**. Paris: Jaqueline Chambon, 1993.
- DEMPSEY, Amy. **Estilos, escolas e movimentos**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

A CONTRIBUIÇÃO DE JOSEFINA ROBLEDO PARA A HISTÓRIA DO VIOLÃO DE CONCERTO NO BRASIL

Patrícia Pereira Porto¹
Bacharel em Violão
UFPEL

Resumo: Na história do violão não raro surgem personagens que se identificam como pontos de referência em relação as tensões e resoluções que são parte da construção do instrumento enquanto fato social. No Brasil, essa construção recebe a contribuição fundamental da violonista espanhola Josefina Robledo, que através de sua performance e atuação didática estabelece as bases sobre as quais se construirá a prática violonística no século XX. Tomamos como base comprobatória, os artigos publicados em revistas e jornais da época, que relatam sua importância enquanto formadora cultural.

Palavras-chave: História do violão, Brasil, Música e sociedade.

O presente trabalho pretende contribuir com a história do violão brasileiro de concerto em sua trajetória de aceitação social e desenvolvimento técnico no decorrer do século XX.

Para tanto desenvolvemos duas abordagens: a primeira contextualiza o violão na sociedade do início do século XX, quanto ao seu status social e musical; a segunda, parte destas constatações obtidas e enfatiza o papel determinante da violonista espanhola Josefina Robledo na aceitação e posterior construção do discurso musical do violão brasileiro enquanto instrumento “erudito”.

A trajetória do violão de concerto no Brasil reflete as crises de aceitação do instrumento ao longo da história. Desde a renascença, o violão enfrenta um processo de desvinculação de sua realidade de instrumento acompanhador de canções e danças para sua consolidação como instrumento solista. Este processo contempla o desenvolvimento

¹ Patrícia Pereira Porto é bacharel em violão pela Universidade Federal de Pelotas, professora substituta das disciplinas de História da Música e Estética Musical no Departamento de Artes e Comunicação - UFPEl, e mestranda em Memória Social e Patrimônio Cultural (UFPEl)

da técnica instrumental e de sua construção física, esta atingindo sua forma definitiva no séc. XIX.

Por aqui, sua consolidação enfrenta a resistência da sociedade culta, que não o aceitava por considerá-lo, a exemplo dos portugueses, um instrumento inferior.

Assim, o violão chega ao Brasil no século XVII, e transforma-se rapidamente no principal instrumento dos negros e mestiços, que o utilizavam para acompanhamento de canções populares.

Mesmo considerado instrumento típico brasileiro, o violão foi aqui marginalizado durante séculos, como símbolo de seresteiros e desordeiros. Estava associado à vagabundagem, à sedução de moças, ao ócio e à desordem.

“(...) companheiro inseparável do seresteiro, sinônimo (...) para vagabundo e desordeiro, (...) quem o cultivasse nele teria a pior das recomendações” (Revista O Violão, n. 1, 1928)

No início do século XX, quando o movimento nacionalista começa a tomar forma, essa visão começa a mudar, pois seu status de instrumento representativo do “caráter nacional” colabora para sua melhor aceitação.

Mas a situação do violão no Brasil só muda efetivamente em 1917, com a vinda de Augustin Barrios e Josefina Robledo, virtuosos do instrumento, que aqui realizaram concertos públicos, prática então voltada ao piano e outros instrumentos orquestrais. A vinda dos instrumentistas muda a opinião da elite com relação ao instrumento, pois ambos apresentaram um repertório nunca executado nas salas brasileiras, peças de autores clássicos e românticos, transcrições de obras para piano ou orquestra, ou seja, músicas para violão solo de autores “eruditos”.

A aceitação do violão como instrumento de concerto, no país, resultou não só da atuação desse grupo pioneiro de músicos. Uma nova técnica de execução e um novo repertório, transformaram completamente a receptividade do violão no meio musical brasileiro. O marco é o ano de 1916 e os personagens principais são Augustin Barrios, Josefina Robledo e Américo Jacomino. (Castagna/Antunes, pág. 38, 1994).²

² Muito agradecemos a colaboração dos professores e pesquisadores Márcio de Souza, da UFPel, e Paulo Castagna, da UNESP, pela disponibilidade de materiais imprescindíveis para a continuidade da pesquisa.

Josefina Robledo chegou ao Brasil em 1917, permanecendo por três anos. Atuou como educadora e foi responsável pela divulgação da “Escola de Tárrega”, método de violão ainda utilizado nas academias.

Sua vinda modifica a concepção que se tinha do instrumento até então, pois seu concerto, como o de Augustin Barrios, abordará um repertório desconhecido da sociedade.

Como dissemos anteriormente, a prática violonística no Brasil, por abordar principalmente a música popular, estava associada às classes inferiores, não havendo outra concepção do violão além de seu uso para acompanhamento, não lhe sendo digna a inclusão nas salas de concerto.

Nesse contexto, Robledo apresenta-se no Rio de Janeiro, surpreendendo ao utilizar ‘tal’ instrumento para interpretar peças de concerto. A partir daí o violão toma novos rumos no Brasil.

Acreditamos que três fatores colaboram para essa mudança de perspectiva: primeiramente, a nova técnica, proveniente da Escola de Tárrega, e o novo repertório. Em segundo, o fato de Robledo ter morado no Brasil, divulgando esse novo “método” de aprendizagem do instrumento, adquirindo inúmeros discípulos. Por último, a condição feminina de Robledo, que pensamos ter contribuído para amenizar essa visão negativa do violão.

Explicando este último fator: No início do século XX, a boa educação era símbolo de status social, por isso, as moças geralmente tinham aulas de piano e francês. As damas representavam o que de mais elegante e delicado havia na sociedade. Assim, o fato de Robledo aparecer no Brasil tocando um instrumento que fazia parte do imaginário masculino, sempre vinculado à prática de boêmios e seresteiros, vai contrabalançar estas duas realidades tão distintas: a delicadeza feminina com a má fama e desprezo pelo violão. Sua imagem feminina contribui para melhor aceitação do instrumento pela elite, colaborando para sua inclusão nas salas de concerto.

No período em que viveu no Brasil, Robledo lecionou, utilizando o ‘método’ de Francisco Tárrega, seu mestre, mundialmente conhecido por definir as bases da moderna técnica do violão. Embora Tárrega nunca tenha escrito um método, suas inovações foram difundidas por seus discípulos, grandes concertistas como Miguel Llobet e Josefina Robledo, que levaram essa técnica aos países latinos e europeus.

Robledo foi então responsável por divulgar essa técnica no Brasil, modificando a prática violonística e ensinando esse novo repertório aos seus alunos, que se ocuparam de difundir essa nova prática. Por conseguinte, aumenta a presença do violão nas salas de concerto, melhorando sua aceitação pela sociedade, e transformando-o em instrumento acadêmico.

Conclusão

Josefina Robledo morreu em 1972, deixando discípulos no Brasil e outros países ibero-americanos. Sua estada no país foi fundamental para o desenvolvimento do violão de concerto. Graças a ela e a Augustin Barrios o brasileiro teve contato com o repertório “erudito” executado ao violão, e a partir daí o instrumento é mais procurado.

Queremos destacar que antes de sua vinda já existia a prática do violão solista, com músicas escritas em partitura, em sua maioria arranjos de canções e modinhas para violão solo. Sua vinda modifica o caráter desse repertório solista, que deixa de ser arranjos de músicas populares ou “semi-eruditas”, e passa a ser de obras “eruditas”.

Assim, Josefina Robledo transforma-se em um marco na história do violão brasileiro, que representa a dissolução da aura negativa do violão no início do século XX, e principalmente, que marca a presença efetiva do instrumento nas salas de concerto e sua inclusão nas academias, sendo atualmente um dos instrumentos mais procurados nos cursos de música das universidades brasileiras.

REFERÊNCIAS

TINHORÃO, José Ramos. *História social da música popular brasileira*. Lisboa: Editorial Caminho, S.A., 1990. 327p. (Caminho da Música, v.6)

MUÑOZ, Ricardo. *Historia de la guitarra*. Buenos Aires: 1930.

PRAT, Domingo. *Diccionario Biográfico, Bibliográfico, Histórico y Crítico de Guitarras, Guitarristas y Guitarreros*. Buenos aires, s/d.

DUDEQUE, Norton. *História do Violão*. Curitiba: ed. Da UFPR, 1994

BARRETO, Lima. *O Triste Fim de Policarpo Quaresma* (1915), São Paulo: Editora Martin Claret, 2002

_____. *Clara dos Anjos* (1904). São Paulo: Editora Martin Claret, 2002

CASTAGNA, Paulo. ANTUNES, Gilson. *1916: O violão brasileiro já é uma arte*. In: Cutura Vozes, ano 88, nº 1, pág. 37 – 51. São Paulo, 1994

Revista “O Violão”, ano 1, n 1, Rio de Janeiro, 1928

Revista “O Violão”, ano 1, n 2, Rio de Janeiro, 1929

Jornal “Opinião Pública”, setembro/outubro de 1918, Pelotas, R.S., Brasil

Jornal “O Rebate”, setembro/outubro de 1918, Pelotas, R.S., Brasil

Jornal "**Diário Popular**", setembro/outubro de 1918, Pelotas, R.S., Brasil

Jornal "**Diário da Tarde**", janeiro/julho/setembro de 1917, Curitiba, PR., Brasil

Jornal "**Diário da Tarde**", julho/dezembro de 1918, Curitiba, PR., Brasil

Jornal "**Comércio do Paraná**", janeiro/março de 1919, Curitiba, PR., Brasil

A MÚSICA NA REVISTA “ILLUSTRAÇÃO PELOTENSE”

*Isabel Porto Nogueira
Francisca Ferreira Michelin
Lauren Peres Tavares
Yimi Walter Premazzi
Silveira Junior (Bolsista do CNPQ)¹
UFPeI*

Resumo

O projeto pretendeu organizar um catálogo e um índice temático das notícias e imagens sobre música publicadas na Revista Ilustração Pelotense, publicação quinzenal impressa na cidade de Pelotas no período 1919-1927, analisando a importância da música nesta publicação a partir de seu contexto histórico. A Revista representou um importante veículo estético e cultural para a cidade de Pelotas e RS, promovendo um entrelaçamento entre arte, cultura, mundo elegante e intelectualidade. Desta forma, a Revista foi importante meio de divulgação dos concertos e da produção musical da cidade, e entendemos que o estudo dos artigos e imagens nela publicados pode lançar novas e importantes luzes para o entendimento do cenário cultural do RS no começo do século.

OBJETIVOS

O projeto pretende organizar um catálogo e um índice temático das notícias e imagens sobre música publicadas na Revista Ilustração Pelotense, publicada quinzenalmente no período 1919-1927, impressa na cidade de Pelotas e distribuída em todas as regiões do RS.

Desde o primeiro número da revista, os editores afirmavam a importância do periódico constatada sobre a carência de um veículo que registrasse e tornasse públicos os fatos da cultura e da sociedade intelectual da cidade e do Estado. O que destaca a revista no contexto das demais publicações do país é a reiteração da cultura pelotense, sublinhada nas suas seções, imagens e textos.

METODOLOGIA

Para concretizar este catálogo o trabalho desenvolveu-se em etapas.

¹ Universidade Federal de Pelotas

Primeiramente, procedeu-se à identificação dos acervos da cidade de Pelotas que possuem exemplares, identificando os números de cada acervo. Posteriormente, examinou-se cada um buscando localizar notícias, artigos, críticas, fotografias, caricaturas e anúncios musicais, mapeando suas ocorrências.

A partir desta identificação, procedeu-se à transcrição para documento Word do conteúdo das notícias escritas e a digitalização das imagens.

As notícias e imagens foram agrupadas cronologicamente, e foi elaborado um índice temático contendo as seguintes informações: ano da Revista, número, quinzena, título da notícia, categoria, autor, assunto.

Posteriormente, procedeu-se à identificação das categorias para elaboração do índice temático.

A metodologia de abordagem dos documentos pressupõe sua organização em categorias. Esses conjuntos favorecem a identificação de quais temas a revista trabalhava e enfatizava através de registro escrito e/ou visual.

ANÁLISE DAS CATEGORIAS

Sobre as fotografias, identificamos quatro categorias: Retratos, Eventos, Locais e Instantâneos.

Na categoria “Retratos”, encontramos 27 exemplos, sendo dezoito retratos individuais, oito retratos de grupo, e um retrato de casal. Esta categoria inclui fotografias que mostram o indivíduo ou grupos em close, tomada de rosto, de busto ou de corpo inteiro, com ênfase na pessoa e menor destaque para o cenário e ambiente. Sendo esta a categoria mais numerosa, destacam-se as fotos em estúdio ou ambientes internos.

Na categoria “Eventos”, encontramos nove exemplos, que são fotografias nas quais o conteúdo, apresenta um acontecimento, circunstanciado por uma ocorrência festiva, comemorativa, ou outra. No geral, essas fotografias apresentam grupos de pessoas, mas a ênfase é no acontecimento em curso.

Na categoria “Locais”, encontramos onze exemplos, sendo dez ambientes internos e um externo. Nesta categoria, enquadram-se fotografias de prédios identificados nas legendas, registros de fachadas ou de ambientes do prédio. Quando no registro aparecem pessoas ou ocorre algum evento, a legenda é que determinará a categoria da foto.

Na categoria “Instantâneos”, observamos três exemplos de instantâneo não posado, onde o fotógrafo registra o movimento das pessoas. Nesta categoria, constam as fotografias

de pessoas em lugares públicos ou durante eventos, o que poderia caracterizar como uma fotografia em ambiente interno, porém a ênfase é para as pessoas que estão no ambiente.

Na análise das notícias identificamos cinco categorias: Músicos na Ilustração, Vida musical na cidade de Pelotas, Notícias musicais de outros centros, Conservatório de Música de Pelotas e Antonio Leal de Sá Pereira e o Centro de Cultura Artística.

Na categoria “Músicos na Ilustração”, observamos 84 notícias e críticas referentes a músicos que estiveram realizando concertos na cidade de Pelotas. Aqui observamos a presença de artistas locais e estrangeiros, com predominância de mulheres, realizando concertos em diversos locais da cidade, como teatros, cafés, entre outros.

Na categoria “Vida musical na cidade de Pelotas”, observamos 49 notícias referentes à vida musical na cotidianidade, como notícias sobre o carnaval nas ruas e clubes sociais, a comercialização de partituras e curiosidades musicais. Sobre a venda de partituras, a Revista publicava anúncios que possuíam exatamente a mesma formatação, enquadramento e destaque que os anúncios de livros de direito, literatura francesa e poesia; podendo apontar a valorização da sociedade pela música escrita.

Na categoria “Notícias musicais de outros centros”, encontramos 33 notícias, tratando-se de notícias publicadas em jornais de outras cidades sobre artistas que viriam dar concertos em Pelotas, de notícias de escolas de música de outras cidades, ou ainda de imagens de moças portando instrumentos musicais. A presença de instrumentos musicais associados à fotografias de moças da sociedade, sem legenda ou qualquer ligação explícita com a prática musical, aponta a possibilidade de sua valorização além da funcionalidade artística.

Na categoria “Conservatório de Música de Pelotas”, foram encontradas 11 notícias, referentes às atividades desenvolvidas pelos diretores, alunos e professores, bem como sobre concertos de alunos promovidos pelo Conservatório de Música. De forma geral, observamos que a Revista relata a importância da cidade sediar uma escola especializada de música.

A categoria “Antonio Leal de Sá Pereira e o Centro de Cultura Artística” apresenta 7 notícias e artigos. Aqui incluímos artigos sobre a atuação de Sá Pereira como diretor do Conservatório de Música e do Centro de Cultura Artística, instituição que existiu na cidade de Pelotas de 1921 a 1922 e se propôs à promoção de concertos com artistas especialmente selecionados por seu diretor.

CONCLUSÕES

Encontramos que a forte presença da música pode ser inserida dentro dos objetivos da publicação, de ser porta-voz da intelectualidade e divulgar as atividades culturais produzidas na cidade de Pelotas.

A sistematização das notícias, críticas e fotografias sobre músicos e assuntos musicais presentes na Revista demonstrou uma grande variedade de temas, englobando todos os tipos de atividades musicais realizadas na cidade de Pelotas e região.

Verificamos a presença de notícias sobre músicos, sobre aspectos da cotidianidade e curiosidades musicais, notícias sobre as atividades musicais de outras cidades do RS, notícias sobre o Conservatório de Música, artigos de e sobre seu diretor, Sá Pereira, e sobre o Centro de Cultura Artística de Pelotas.

No que se refere às fotografias, encontramos uma grande quantidade de imagens de e sobre músicos na Revista, apontando para a importância do estudo da imagem como fonte primária nos estudos de história.

Consideramos que a Revista Ilustração Pelotense não apenas se apresenta como uma fonte rica de informações, mas sim como elemento indispensável para toda e qualquer pesquisa que busque compreender e mapear a vida musical no RS na primeira metade do século XX.

REFERÊNCIAS

- CALDAS, Pedro Henrique. *História do Conservatório de Música de Pelotas*. Pelotas: Semeador, 1992.
- LUCAS, Maria Elizabeth. Classe dominante e cultura musical no RS: do amadorismo à profissionalização. In GONZAGA, Sergius e DACANAL, José Hildebrando, (org.) *RS: Cultura e ideologia*. Porto Alegre: Ed. Mercado Aberto, 1980.
- _____. História e patrimônio de uma instituição musical: um projeto modernista no sul do Brasil?. In: NOGUEIRA, Isabel (Org.). *História Iconográfica do Conservatório de Música de Pelotas*. Publicação prevista para setembro de 2005.
- MAGALHÃES, Mário Osório. *Opulência e Cultura na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: um estudo sobre a história de Pelotas (1860-1890)*. Pelotas: Ed. UFPEL/ Liv. Mundial, 1993.
- NOGUEIRA, Isabel Porto. *El pianismo en la ciudad de Pelotas (RS, Brasil) de 1918 a 1968*. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2003.
- _____. (Org.). *História Iconográfica do Conservatório de Música da UFPel*. Porto Alegre: Palotti, 2005.
- REVISTA ILLUSTRACÃO PELOTENSE. Pelotas, 1919-1927.
- ROCHA, Cândida Isabel Madruga da. *Um século de música erudita em Pelotas- alguns aspectos (1827-1927)*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 1979.
- LEAL RODRIGUES, Claudia Maria. *Institucionalizando o ofício de ensinar: um estudo histórico sobre a educação musical em Porto Alegre (1877-1918)*. 2000. Dissertação. (Programa de Pós Graduação em Música) UFRGS, Porto Alegre.
- WISNIK, José Miguel. *O coro dos contrários: a música em torno da Semana de 22*. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

CARTÃO DE 'VISTA' / AÇÃO ARTÍSTICA

Eduarda Duda Gonçalves
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – ênfase em Poéticas Visuais do Instituto de Artes da UFRGS.

O presente texto versa sobre alguns saberes que cercam a ação artística Cartão de 'Vista', que integra o projeto de pesquisa de doutoramento Cartogravistas Celestes, no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – ênfase em Poéticas Visuais, do Instituto de Artes da UFRGS. A partir das investigações sobre o sentido atribuído ao cartão na produção artística, estabeleci relações com a proposição “Apresentação do deserto”, do artista Hélio Ferverza, com a idéia de “vista” instaurada pelos estudos geológicos, e a idéia da “cartografia” desenvolvida por Suely Rolnik e Antonin Artaud. A conjugação dos saberes e reflexões auxiliaram no processo de singularização e identificação de conceitos operacionais.

AAÇÃO: ENTREGAR O CARTÃO

O Cartão de 'Vista' é uma ação artística que compartilha vistas do céu. O veículo da proposição é um cartão, em formato similar aos cartões de visita. Nele há uma imagem do céu, os dados do autor da imagem, a identificação do lugar e do horário em que foi registrada e, em alguns, há uma pequena frase que revela a afeição àquele céu. Ao lado da imagem coloco, em letras menores, o meu e-mail.

O cartão é entregue em distintas situações e lugares, durante exposições em Galeria de Arte, em Museus e em espaços públicos. Já os distribuí durante uma exposição do Projeto Cartogravistas, em que engavetei vistas de céus num espaço expositivo, como também, em frente ao prédio da 27.^a Bienal de São Paulo e no mesmo dia na Estação da Luz. A ação artística consiste em entregar a alguém a obra, como se estivesse entregando um cartão de apresentação, num gesto simples e corriqueiro. A ação não é uma performance ou um happening, mas sim uma ação cotidiana. Entretanto, ao me aproximar das pessoas costumo perguntar-lhes: aceita um céu? Esse é o modo pelo qual introduzo às pessoas o conteúdo do que estou lhes entregando. A pergunta, com certeza, causa estranhamento, mas logo que a pessoa vê e lê o cartão, entende o porquê de tal indagação.

Na passagem do cartão, de uma mão a outra, na troca de posse, acontece uma partilha direta entre artista e espectador, que nesse caso é um participante, uma vez que é ele que complementa o acontecimento, que permite a doação.

O artista Hélio Ferverza realizou uma proposição artística por meio de cartões, intitulada Apresentação do Deserto. Os cartões de Ferverza são entregues dois de cada vez:, um com o nome e dados de contato e outro com um nome de deserto. Diz que:

“desertos me interessam, não apenas por que são grandes espaços relativamente vazios, mas por serem espaços de grande diversidade. Com a entrega do cartão, espaços podem ser configurados: espaço da relação interpessoal, social, profissional e o espaço do imaginário ligado ao nome/evocação do deserto”¹.

Lembro-me de tê-los recebido do artista, numa situação em que agendávamos um futuro contato. Causou-me certo estranhamento o conteúdo do segundo cartão, pois o primeiro, continha informações comuns aos cartões de apresentação, mas o segundo dizia em pequena letra “gobi”. Guardei os dois juntos e em silêncio, conforme o vazio branco do papel que envolvia o enunciado.

Os cartões de Ferverza são entregues como cartões de apresentação, em situações em que são comumente utilizados, diferentemente, os Cartões de Vista são entregues em locais onde exponho as imagens fotográficas de céus doadas por outras pessoas, em outras cidades ou em locais onde há algum evento artístico.

Ele considera os cartões uma proposição. Diz que: “os cartões não são o trabalho, a obra. Os cartões são uma proposição. Algo pode ocorrer no momento de sua entrega, ou mesmo após: diálogos, idéias, reações, outras iniciativas... Isto é o trabalho. Eles apresentam uma situação”² O artista revela que a obra não é somente o objeto cartão, mas tudo que o envolve e o movimento que provoca. O Cartão de Vista, assim como o Cartão Apresentação do Deserto, do artista, evoca algo além de sua aparência. Ao inserir as vistas de céus em cartões proponho que, além de serem visualizadas, possam ser possuídas, dobradas, guardadas, instaurando uma experiência da arte diferente da provocada diante de paisagens celestes expostas em uma Galeria. Por isso, o cartão não é meramente um suporte da imagem, mas um provocador.

A entrega das vistas de céu tem em si, um sentido de troca e compartilhamento, porque é um desdobramento do Projeto Cartogravistas Celestes, em que solicito a pessoas que me doem vistas de céus. Por outro lado, entregar a “obra” em cartões insere a produção

¹ FERVENZA, Hélio. **O + deserto**. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

² Ibidem

artística em outros contextos, a faz circular livremente na mão de alguém ao invés de prender-se as paredes e lugares expositivos institucionais.

A VISTA DO CÉU NO CARTÃO

A palavra vista, foi cunhada com o propósito de evidenciar o sentido atribuído a imagem dos céus. Denominei a paisagem celeste, que eu solicitava, de Vista, uma vez que, a palavra denota que aquela imagem é apenas um recorte da experiência do visível. Ou seja, a vista é um recorte de sua imanência, pois “esse céu é vários em mesmo horário, em mesma data”³. As imagens não me interessam apenas esteticamente, mas também como registros de uma experiência pessoal, agregada a outras, que em nós nos configura. O céu é uma experiência de todos, mesmo assim cada um vê um céu finito, embora seja contínuo e infinito. Em um texto lido recentemente, descobri a seguinte descrição sobre o antigo significado da palavra vista, que veio ao encontro da proposição poética. Segue então o encontro:

“(…) a palavra ‘vista’ indica singularidade, este ponto focal, como sendo um momento particular em uma representação complexa do mundo, uma espécie de Atlas topográfico. O lugar onde eram guardadas as ‘vistas’ era sempre um móvel com gavetas em que era arquivado e catalogado todo o sistema geográfico. O móvel guarda-arquivo é um objeto muito diferente da parede ou cavalete. Ele oferece a possibilidade de armazenar informações e de remetê-las umas as outras, assim cotejá-las por meio de grade especial de um determinado sistema de conhecimentos. Os arquivos de vistas estereoscópicas, móveis rebuscados que no século XIX faziam parte do mobiliário das casas burguesas e de bibliotecas públicas, abarcavam uma representação complexa do espaço geográfico. A impressão de espaço e sua forte penetração proporcionada pela ‘vista’ funcionam portanto como modelo sensorial de um sistema mais abstrato, cujo tema também é o espaço. Vistas e levantamentos topográficos estão intimamente ligados e se determinam mutuamente”⁴.

As vistas de céus, que me entregam, assim como as que eu entrego, é a maneira pela qual agrego, organizo e apresento os pontos de vista do meu mapa, deslindando os pontos de uma cartografia complexa. Antonin Artaud em seus escritos diz que: “o mundo tem uma geografia, também o homem interior tem sua geografia e esta é uma coisa material”⁵.

³ Essa frase foi proferida pela Profa. Dra. Tânia Galli Fonseca, na primeira aula do Tópico Especial Mil Platôs para o corpo e para a arte: uma geografia da criação, do PPGAVI da UFRGS, quando se referia as dimensões movediças e as camadas porosas dos platôs

⁴ KRAUSS, Rosalind. **O fotográfico**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, sd, p.48.

⁵ ARTAUD, Antonin. Surrealismo e revolução. In: WILLER, Cláudio. **Escritos de Antonin Artaud**. Coleção Rebeldes & Malditos. V.5. Porto Alegre: L & PM, 1983. p. 93.

A geografia, na obra, é traçada por imagens que eu registro e por outras vistas registradas por outras pessoas. Ao recebê-las e distribuí-las passo então, a vivenciar imagetivamente o céu do outro, ou melhor, a ver por meio do outro, como um empréstimo de suas vistas e ao mesmo tempo empresto a minha. Ver pela vista do outro é uma experiência de todos nos, uma vez que ver por meio do outro acontece a toda hora, por exemplo, vejo uma pintura de céu, aquele céu é do artista, ou quando vemos uma paisagem num filme, ela é uma paisagem arbitrária, enquadrada e proporcionada enquanto fenômeno visível por alguém, até mesmo quando leio algo, é algo dito por alguém, isto é estamos o tempo todo sendo agrimensados por outras vivências.

Na Introdução: Rizoma, do livro Mil Platôs, volume um, Deleuze e Guattari começam relatando que: “escrevemos o Anti-Édipo a dois. Como cada um de nós éramos vários, já era muita gente. Utilizamos tudo o que nos aproximava, o mais próximo e o mais distante (...) não somos mais nos mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados”⁶.

As fotografias de céus que me enviam, assim como as que eu entrego em cartões vão configurando a rede da cartografia subjetiva. O sentido atribuído as vistas engavetadas e em cartões ás tornam minhas e dos outros, da arte e da vida.

REFERÊNCIAS

ARTAUD, Antonin. Surrealismo e revolução. In: WILLER, Cláudio. **Escritos de Antonin Artaud**. Coleção Rebeldes & Malditos. V.5. Porto Alegre: L & PM, 1983.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Felix. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996, v.1

FERVENZA, Hélio. **O + deserto**. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

KRAUSS, Rosalind. **O fotográfico**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, sd,

⁶ DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Felix. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996, v. 1, p.11

ASPECTOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL E A PEDAGOGIA INTERACIONISTA

*Flávia Rizzon
Mestranda em Educação
UFRGS*

Resumo

Este artigo refere-se à importância de reavaliar a didática na área da Educação Musical, relacionando-a aos dados da psicologia da criança, pois, para uma ação pedagógica favorável à educação, o entendimento de como nosso aluno aprende é necessário para alcançar melhores resultados nessa aprendizagem. Ao focalizar a educação como uma adaptação ao meio, delinea-se uma interação entre sujeito e meio para que essa adaptação ocorra, através de um processo contínuo e ininterrupto por toda a vida. Compreender que as estruturas sobre as quais se desenvolve a inteligência vão se modificando com as aprendizagens, mas o modo como aprendemos continua sendo sempre o mesmo, é a diferença entre a concepção de aprendizagem numa pedagogia tradicional e uma pedagogia que considere a psicologia interacionista.

Ao compreender a educação como uma adaptação ao meio, delinea-se uma interação entre sujeito e meio para que essa adaptação ocorra, através de um processo contínuo e ininterrupto por toda a vida. Isso quer dizer que o mecanismo para que essa adaptação aconteça está presente em nosso organismo biológico e na nossa organização mental desde que nascemos continuando na infância até a vida adulta. Ou seja, nossas estruturas sobre as quais se desenvolve a inteligência, vão se modificando com as aprendizagens, mas o modo como aprendemos permanece sendo sempre o mesmo.

Essa interação entre organismo e meio acontece com dois processos simultâneos: a organização interna e a adaptação ao meio. Esses dois processos têm de estar em constante equilíbrio, sendo que à adaptação correspondem à assimilação e a acomodação, processos que regulam a organização interna do sujeito. É assimilando que o sujeito interpreta o meio segundo suas estruturas e é acomodando que o sujeito responde aos desafios do meio integrados pela assimilação, reorganizando as estruturas em outro patamar.

Na infância é característico da criança precisar adaptar-se através do jogo, tendo-o como um meio de significar a aprendizagem, uma vez que ele pode ser um simples exercício ou um jogo de imaginação simbólico. A educação musical, assim como outras formas de

educação artística, apresenta-se como um meio da criança expressar todos os seus anseios, conflitos, inquietudes, enfim, todo o seu universo interior, e ao mesmo tempo adaptar-se ao mundo real. Por exemplo, a menina ao embalar sua boneca, cantando uma canção de ninar estará com esse jogo reproduzindo valores que assimilou na sua interação com o ambiente em que vive construindo sua identidade e pensamento.

Também as canções executadas pelas crianças em momentos informais como brincadeiras cantadas, de roda, constituem-se como expressões simbólicas referentes a dramas, valores e sentimentos, cabendo ao professor ter essa compreensão e sentir-se desafiado a agregar um enfoque que amplie o envolvimento com a música, explorando conhecimentos específicos musicais nessas atividades espontâneas, pois “qualquer trabalho de inteligência repousa num interesse” (PIAGET, 1935). Quer dizer, a educação deve basear-se no foco de interesse da criança. Mas o que vem a ser o interesse? Para Piaget, o interesse é o aspecto dinâmico da assimilação e surge quando há uma identificação com o objeto, que no caso da música na brincadeira cantada é a melodia da canção, assim como todas as possibilidades que ela comporta em termos de movimentação e expressão. Sua interação com esse objeto, principalmente se a criança estiver nos primeiros estágios do desenvolvimento, poderá ser de inteligência prática, que servirá como base onde se apoiarão mais tarde as construções conceituais sobre a melodia.

É importante salientar que a divisão do desenvolvimento cognitivo em estágios, proposta por Piaget, não se refere a níveis estanques do conhecimento, e sim como conseqüência das experiências vividas. Isto é, os estágios são definidos conforme suas estruturas, sendo um estágio anterior preparação para o seguinte, o qual não efetuará trocas de condutas e sim uma integração de novas estruturas às já existentes.

Ao conceber os estágios conforme sua organização e não por idades rígidas, o professor terá a compreensão de que encontrará crianças de mesma idade em diferentes fases de conceituações, situação originada pela organização estrutural e diversas experiências de vida de cada um, levando em consideração também o meio social e físico.

Tome-se o exemplo de duas crianças, uma filha de pai músico de um grupo de pagode e outra filha de um profissional liberal, sem vivência formal em música. A filha de pai músico, desde o ventre materno, absorve melodias de várias formas e em diversos contextos, ora numa festa, ora num ensaio realizado em sua casa, ora no momento de dormir, quando tem o pai cantando para ela. Em outros momentos estará manuseando os instrumentos do pai que estão em seu ambiente, primeiramente de uma forma basicamente sensorial, até conseguir, desejar, expressar idéias ou fragmentos rítmicos e melódicos. Os pais, ao

perceberem o interesse, estimulam esse tipo de atividade elogiando e demonstrando satisfação com suas experiências. A filha de pai profissional liberal também absorve melodias desde o ventre, porém de maneira bem mais esparsa. Seus pais não costumam cantar nem tocar nenhum instrumento e ouvem música eventualmente, como fundo sonoro para alguma atividade de entretenimento. Em determinado momento a filha ganha um instrumento musical (brinquedo) de alguém e passa a explorar esse objeto conforme suas possibilidades. A reação dos pais é de impaciência pelo “barulho” que a criança passa a realizar, decidindo esconder seu brinquedo para que seus pobres ouvidos tenham sossego.

Focando a situação das crianças, podemos ver o quanto foi diferente a experiência musical para cada uma e o quanto isso se refletirá se essas duas pessoas entrarem para a mesma classe de educação musical. Aparentemente uma terá o “dom” da música e a outra não, pois têm construções bastante distintas nessa área, embora pela idade e pelo desempenho estejam no mesmo estágio cognitivo em outras áreas.

Se na escola o professor de música tiver uma concepção epistemológica apriorista, poderá investir mais na criança que considera ter o dom, em detrimento da outra, pois esta, para ele, não tem “futuro” em música. O professor de concepção apriorista acredita que se o aluno não tiver talento é melhor investir em outro estudo, já que a facilidade com que o aluno aprende é determinada por um conhecimento que nasce com ele, na sua concepção.

Este terrível equívoco acontece muito mais do que podemos imaginar, por desconhecimento de como se desenvolve nas crianças a aprendizagem nos mais variados campos do conhecimento.

Neste mesmo exemplo, das duas crianças, fica claro o que Piaget chama de “decalagem”, referindo-se ao fato de que a criança pode pertencer a um estágio para um determinado conteúdo e a outro estágio para outro conteúdo. Neste caso, existe uma decalagem em relação ao conhecimento musical para a criança que menos interagiu com a música, pois ela domina conteúdos relativos a outros conhecimentos da mesma forma que crianças de sua idade, mas em música ainda não tem condições de operar como a criança que experienciou mais sobre esse objeto. A criança que menos interagiu com o objeto musical pode estar num estágio mais avançado nas atividades de desenho, mas estará num estágio anterior para o conhecimento prático musical.

No caso da alfabetização musical, por exemplo, embora o processo de construção de escrita seja o mesmo da língua materna, ocorre uma decalagem entre esses dois conhecimentos para a maioria das pessoas, já que a linguagem verbal é bastante mais experienciada e estimulada que a linguagem musical (BEYER, 1988). Todas as pessoas

inseridas numa cultura precisam aprender os significados de palavras e textos usados em seu ambiente para se desenvolverem, para construírem sua autonomia. Após um grande período de uma constante ação de significar essa linguagem é que a criança passará à alfabetização da língua materna.

Na educação musical é muito comum encontrar-se a situação inversa: sem ter a mesma intensidade prática da língua materna, a criança é levada a uma alfabetização musical que não gera resultados satisfatórios, pois todos aqueles signos não têm para ela um significado. Aí está a importância de não colocar como prioridade a decodificação de partituras sem antes ter havido muita vivência do contexto musical para que essa gama de sinais de fato esteja significando uma idéia ou uma frase musical à criança.

Outro exemplo de decalagem é denotado quando vemos que algumas crianças chegam à idade escolar sem reconhecer ou saber entoar canções simples e conhecidas como “Marcha Soldado” ou “Ciranda-cirandinha”. Certamente essa situação é consequência de uma falta de experiência sonora e melódica, decorrendo então uma deficiência nos mecanismos de assimilação e acomodação, pois, se perguntadas pelos nomes das canções, essas crianças afirmam conhecê-las, mas não tem conservada a seqüência dos intervalos dessas melodias. Entoando a canção quando solicitadas, não apresentam sequer um contorno melódico semelhante. Ou se solicitadas a nomearem essas canções tocadas numa flauta, não as reconhecem.

Essa questão nos reporta à memória musical que, uma vez tendo sido construída, possibilita a um sujeito estabelecer relações e coordenações de modo que esse sujeito identifique uma melodia mesmo que tocada num instrumento diferente ou noutra andamento, pois tem essa melodia armazenada em sua memória não apenas como uma simples informação, e sim uma informação a qual foi conferido um significado pelo estabelecimento de relações através da estruturação de esquemas.

É interessante notar que Piaget cita o problema de existirem pessoas bem sucedidas na utilização das estruturas lógico-matemáticas espontâneas e que apresentam dificuldade na aprendizagem da matemática, a qual requer uma abstração que antes é precedida de operações concretas. As estruturas lógico-matemáticas são estruturas de ação, isto é, podem direcionar o raciocínio, mas não determinam por si só, uma reflexão sobre essas estruturas (PIAGET, 1976).

Digo interessante já que se pode fazer uma analogia ao ensino musical, referindo-se à construção da memória musical. Muitas pessoas sabem executar melodias em um instrumento, sabem entoar canções, mas tem dificuldade em realizar essas ações se alguma

coisa modificar-se, como tocar com uma partitura que não é a sua ou cantar em outra tonalidade. Da mesma forma que algumas pessoas são ensinadas na matemática através do uso de recursos associativos a cores ou blocos lógicos a fim de obterem êxito em problemas matemáticos, na música também existem métodos de aprendizagens através desses tipos de recursos.

O que resulta nesses casos é uma ineficácia quanto à construção interna e execução de intervalos melódicos, causando uma dependência por parte do sujeito que o impedirá de construir a imagem aural dos intervalos por si mesmo. Por ser uma pessoa diferenciada da outra, em termos de nível cognitivo, esses tipos de métodos padrões tendem a ser fadados ao insucesso na construção de conhecimentos (COSTA, 1995).

O que permanece como sendo essencial é a forma, o quanto, o como o sujeito experiencia, interage sobre os objetos que a ele tem uma significação. Ao imporem-se conhecimentos à criança, sem respeitar a estrutura de seu pensamento, destitui-se dela a ação de construir seu próprio conhecimento e ampliá-lo através da pesquisa e repetição espontâneas.

Para concluir

No caso da educação artística, especificamente para nós da educação musical, o fato de que o aluno constrói seu próprio conhecimento é bastante relevante, pois sendo a música um importante meio de expressão, favorece a reflexão e leitura do mundo, já que é uma manifestação com uma bagagem de significação implícita, oportunizando a estruturação de representações mentais que podem ser relativas tanto aos próprios elementos musicais como aos elementos simbólicos sociais.

Sob esse enfoque a música deixa de ser uma mera atividade de recreação na escola para ser olhada agora como uma outra área do conhecimento, assim como a matemática ou a geografia. Construções cognitivas em músicas são possíveis e importantes e cabe ao professor favorecer a qualidade da experiência musical, construindo atividades nas muitas formas de trabalhar esse campo de conhecimento, apesar de sua inerente complexidade.

Em suma, o que Piaget nos deixa de importante é que, compreendendo os aspectos da psicologia infantil, respeitando a estruturação do conhecimento da criança e suas necessidades, poderá ser possível cumprir com o que se espera da educação musical, o envolvimento em uma expressão de arte, que a princípio pode manifestar-se como um jogo simbólico e que, não sufocado, permite uma criação pessoal baseada em uma experiência estética.

Referências

BEYER, E. **A Abordagem Cognitiva em Música: Uma Crítica ao Ensino da Música a partir da Teoria de Piaget.** Dissertação de Mestrado. UFRGS. Porto Alegre, 1988.

COSTA, Maria Cristina L. S. **A imagem aural e a memória do discurso melódico: processos de construção.** Dissertação de Mestrado UFRGS. Porto Alegre, 1995.

PIAGET, J. & INHELDER, B. **A psicologia da criança.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

_____. **Memória e inteligência.** Rio de Janeiro: Editora Artenova, 1979.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 4ª. Ed., 1976.

PIAGET, J. **Sobre a pedagogia: textos inéditos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

ARTE, FILOSOFIA E O CONTEXTO SOCIAL: UMA OUTRA PROPOSTA DE COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

*Ursula Rosa Silva
Cristiane Duarte Sacramento
Diego Sabbado Menezes
Lucas Duarte Silva
UFPEL*

Resumo: Este trabalho foi desenvolvido no projeto “Fazendo Filosofia com Arte” da Universidade Federal de Pelotas. O trabalho consistiu em pesquisas e práticas pedagógicas numa escola municipal de Pelotas. Apoiados no método de Matthew Lipman, que busca trabalhar conceitos que levem as crianças a um melhor desempenho lógico e nos estudos de interdisciplinaridade, realizados pelo grupo, buscamos dar uma forma mais preocupada com o contexto local e trabalhar não só à filosofia, mas também a arte. Percebemos que o método de Lipman leva em consideração o contexto norte-americano e enfoca o ensino da lógica para crianças, mas ao mesmo tempo envolve as crianças em um diálogo de construção do indivíduo. Esta pesquisa nos leva a crer que é possível trabalhar conceitos complexos da filosofia, com crianças, como, por exemplo, a autonomia, a identidade, e a relação “Eu-mundo”, indo além das novelas filosóficas, de Matthew Lipman.

Palavras-chave: Filosofia com crianças, arte, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, comunidade de investigação, filosofia e arte na escola.

Texto Principal: Este trabalho foi desenvolvido no projeto “Fazendo Filosofia com Arte” da Universidade Federal de Pelotas. O trabalho consistiu em pesquisas e práticas pedagógicas (Escola Municipal de Educação Infantil Paulo Freire), onde buscamos analisar, propor e desenvolver uma nova metodologia de interdisciplinaridade com ênfase no ensino de filosofia e arte com crianças.

O objetivo do trabalho é aplicar os estudos e propostas realizadas no grupo de estudos, que visa trabalhar a arte e filosofia, mas dar a isso uma importância ao contexto local, econômico e social, da escola onde é aplicado. Durante dois meses trabalhamos com crianças de aproximadamente 5 anos (Pré A), com encontros semanais de duas horas, na escola que fica localizada no bairro Dunas em Pelotas.

O ponto de partida para o desenvolvimento de filosofia com crianças é o método de Matthew Lipman, que busca trabalhar conceitos que levem as crianças a um melhor

desempenho lógico, através de novelas filosóficas apropriadas a cada idade, criando sujeitos críticos diante da sociedade. Apoiados neste método e nos estudos de interdisciplinaridade, realizados pelo grupo, buscamos dar uma forma mais preocupada com o contexto local e trabalhar não só à filosofia, mas também a arte – e, na escola Paulo Freire, em especial a filosofia e a música. Nossa preocupação durante a análise do método, é reformular alguns conceitos e não nos determos em novelas prontas. As novelas filosóficas possuem personagens fictícios que estão inseridos em um contexto próprio, que pode ser totalmente inverso ao contexto da criança que participa de uma comunidade de investigação.

Nossa metodologia é usar a arte que tem um papel de envolvimento, motivação e reflexão, dando à esta um embasamento filosófico. Num primeiro momento são apresentadas atividades artísticas, a partir daí, dialogamos sobre seu entendimento, aliando os conceitos trabalhados com a realidade social dos envolvidos na comunidade de investigação, e das relações que isto implica.

Percebemos que o método de Lipman leva em consideração o contexto norte-americano e enfoca o ensino da lógica para crianças, mas ao mesmo tempo envolve as crianças em um diálogo de construção do indivíduo. Assim, o método deve ser adaptado ao contexto local e a realidade dos indivíduos envolvidos, para que interajam com os conceitos trabalhados. Esta pesquisa nos leva a crer que é possível trabalhar conceitos complexos da filosofia, com crianças, como, por exemplo, a autonomia, a identidade, e a relação “Eu-mundo”, indo além das novelas filosóficas.

Referências:

KOHAN, Walter Omar/ WUENSCH, Ana Miriam (Org.). *Filosofia para crianças: A tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Petrópolis: Vozes, 1998.

KOHAN, Walter Omar/ LEAL, Bernardina (Org.). *Filosofia para crianças em debate*. Petrópolis: Vozes, 1999.

LIPMAN, Matthew. *A filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

_____. *A descoberta de Ari dos Telles*. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura S/A/CBFC, 1994. V. 1 e 2.

A DIMENSÃO ESTÉTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO

Eluza Silveira
Mestranda em Educação/UNISINOS
Professora da Assitente FUNDARTE/UERGS

RESUMO

Essa comunicação tem como objetivo apresentar a pesquisa “A dimensão estética no ensino de Língua Portuguesa: os dizeres de professores em formação”, em andamento no PPGEdu da UNISINOS, com previsão de conclusão para o final do ano de 2007. Além de Freire, contribuem para o diálogo teórico sobre os conceitos de *formação de professores, ensino de Língua Portuguesa e dimensão estética*: Pimenta, Rios, Tardif, Pérez Gómez, Zeichner, Geraldi, Barbosa, Benjamin, assim como outros que participam desse estudo e mais alguns que possam vir a se agregar à investigação. Fundamenta-se na abordagem qualitativa e utiliza entrevistas semi-estruturadas e narrativas escritas como instrumentos de coleta de dados. Os interlocutores são oito acadêmicos concluintes dos cursos da FUNDARTE/UERGS, de Montenegro.

Palavras-chave: formação de professores, ensino Língua Portuguesa, dimensão estética.

Situando a pesquisa

Este texto anuncia uma pesquisa¹ em andamento, cujo objeto de estudo é a formação de professores, investigando a dimensão estética no ensino de Língua Portuguesa nos cursos de artes. O objetivo central é compreender, a partir da perspectiva de acadêmicos concluintes, se e de que forma esse componente curricular contribui para a formação desses futuros professores.

Freire, Pimenta, Rios, Tardif, Pérez Gómez, Zeichner, Giroux, são as escolhas teóricas nas perspectivas de formação de professores. Também são consideradas as perspectivas que se abrigam no campo de conhecimento da Língua Portuguesa quanto a um ensino com caráter transformador, a partir de Soares, Rios, Geraldi, Bernstein, Benjamin e Duarte Jr.

¹ Dissertação de Mestrado em Educação/ Unisinos, em andamento, intitulada “A dimensão estética no ensino de Língua Portuguesa: os dizeres de professores em formação”.

Reafirmando a trajetória de pesquisa percorrida, o estudo será realizado em uma abordagem qualitativa, incluindo os procedimentos próprios dessa modalidade, utilizando entrevistas semi-estruturadas e narrativas escritas como instrumentos de coleta de dados.

Entrelaçando minhas experiências com as experiências dos interlocutores escolhidos para essa pesquisa: oito acadêmicos dos cursos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro: licenciatura - a indagação fundante para o meu processo de investigação está assim enunciada:

Como o ensino de Língua Portuguesa - direcionado para uma dimensão estética - contribui na formação de professores das licenciaturas da FUNDARTE/UERGS?

A dimensão estética no ensino de Língua Portuguesa: contribuição para a formação

Refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa - levando em conta não a língua enquanto sistema, enquanto algo estático, simples objeto de estudo descontextualizado, mas em sua dimensão estética - configura-se como referência para compreender o ensino da língua numa perspectiva emancipatória. A isso equivale valorizar mais o estudo das “relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças” (GERALDI, 2000, p. 42).

Na atualidade, um diálogo com o sensível vem se tornando uma exigência - já que a busca pelo *ter* mais se sobrepõe ao *ser* mais. Assim, a dimensão estética no ensino pode contribuir para a construção de um conhecimento acerca da Língua Portuguesa, mais transformador, mais criativo, mais solidário e menos normativo.

Por natureza, somos seres estéticos, isto é, sensíveis. Portanto, a educação estética não se limita a regular o comportamento pela limitação dos padrões estabelecidos e dominantes de gosto, e sim algo essencial da sensibilidade dos seres humanos. Estética (do grego *aisthesis*) significa, literalmente, sensação, percepção sensível.

Rios (2001), aborda a dimensão estética destacando a presença da sensibilidade e da beleza como elementos constituintes do saber e do fazer docente. Apoiada em Ostrower (1986), a autora refere-se à sensibilidade relacionada com o potencial criador e com a afetividade dos indivíduos, enfatizando que “sensibilidade e criatividade não se restringem ao espaço da arte. Criar é algo interligado a viver, no mundo humano. A estética é, na verdade, uma dimensão da existência, do agir humano” (RIOS, 2001, p. 97). É nesse movimento que o indivíduo se afirma como sujeito, produzindo sua subjetividade. Essa dimensão, portanto,

no entendimento de Rios, traz luz para a subjetividade do professor, construída na vivência concreta do processo de formação.

Assumindo essa concepção, o ensino de Língua Portuguesa, sem afastar-se da sua dimensão epistemológica, pode ser direcionado para a criação e sensibilidade, em que o ato docente orienta sua ação “para trazer o prazer e a alegria ao contexto de seu trabalho e da relação com os alunos. Alegria no melhor sentido, resultante do contato com o mundo e da ampliação do conhecimento sobre ele” (RIOS, 2001, p. 137). E eu acrescento: alegria resultante do contato com a Língua Portuguesa e da ampliação do conhecimento sobre ela.

O dizer de Freire também ajuda a explicar melhor como o ensino de Língua Portuguesa direcionado para a dimensão estética pode contribuir na formação de professores. Para o autor, a criticização do conhecimento se amplia na medida em que a criatividade se desenvolve, articulando a consciência de razão e sentimentos, sem “nenhuma ruptura entre, sensibilidade, emoções e atividade congoscitiva” (FREIRE, 1993, p. 118).

Reafirmando o que Freire postula: o ato de conhecer, de criar e recriar objetos faz da educação uma arte, onde o professor é um artista quando cria e recria o conhecimento, compartilhado com os alunos. Para o autor (1987), conhecer é algo belo. Nesse aspecto, a educação é, por natureza, um exercício estético que valoriza a efervescência da criação e desperta nos alunos novos valores. Além disso, desenvolve o sentido de apreciação estética do mundo, exprimindo sentimentos, emoções suscitados pelos textos, sensibilizando e estabelecendo interações através de diferentes linguagens, como dança, teatro, música, imagens, etc. Sob tal perspectiva, educar esteticamente é ensinar a apreciar, a ver, a sentir, a imaginar, mas também a ler e escrever criticamente e a interpretar a realidade.

Recorro a Barbosa (2003, p. 18) em cuja proposta para as inquietações e mudanças no ensino defende que

Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Pergunto-me, então: que espaços favorecemos nas escolas e universidades para que se toque na imaginação, na emoção, na brincadeira com as palavras? que espaços favorecemos nas escolas e universidades para trabalhar com a Língua Portuguesa, brincar e criar com ela, possibilitando ao aluno descobrir o prazer de ser o dono de sua Língua? Nessa mesma linha de questionamento, Freire indagaria, também, sobre os espaços destinados ao desenvolvimento da boniteza da língua.

Analisar o ensino de Língua Portuguesa como constituinte da formação, a partir da compreensão de acadêmicos concluintes, poderá incorporar novos conhecimentos e significados, e contribuir para alimentar o debate sobre saberes e fazeres nos cursos de formação de professores. Compartilho da idéia de Assmann, (1998) de que não se aprende apenas com o cérebro, mas ainda com o coração. É com essa concepção que sou professora e estou me constituindo pesquisadora. Por isso, analisar a compreensão de professores em formação sobre o ensino de Língua Portuguesa direcionado à dimensão estética poderá tornar essa pesquisa não apenas um novo conhecimento produzido na academia, mas, também, uma contribuição do componente curricular para a formação desses e de outros professores para uma docência de sensibilidade com caráter transformador.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BARBOSA, A. M. (Org.) *Inquietações e mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Professora sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 14 ed. *Coleção Leitura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____.; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula. Concepções de linguagem e ensino de português*. São Paulo: Ática, 2000.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar. Por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2002.

INDÍCIOS DO CORPO PÓS-MODERNO: TREINAMENTO E EXPERIÊNCIA CÊNICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Prof. Dr. Aguinaldo Moreira de Souza¹

A pesquisa em artes cênicas encontra no âmbito acadêmico questões bastante interessantes, do ponto de vista das formulações a respeito da pesquisa em artes, bem como suas interfaces com valores culturais e humanísticos. A arte, como bem salienta Alfredo Bosi, é reflexão, conhecimento e construção. Neste sentido, o curso de artes cênicas da Universidade Estadual de Londrina fundamenta sua pedagogia no enfrentamento de formar o artista atuante, crítico e, sobretudo, um pesquisador de sua arte. O exercício do teatro requer um profundo conhecimento do ser humano e de inter-relações antropológicas, sociais, histórico-culturais, políticas etc.

Portanto, além de estudos precipuamente estéticos, técnicos e artísticos, muitos confrontos são traçados em estudos interdisciplinares, de modo a enriquecer o entendimento da arte como mediação da relação homem/mundo. Arte/ciência, arte/tecnologia e arte/educação são binômios que comparecem atualmente com frequência nas abordagens mais recentes acerca do teatro.

Neste sentido, enfrentando tais questionamentos, tanto internamente quanto externamente à Universidade Estadual de Londrina, propusemos a criação de um grupo de pesquisa no Cnpq, e de um projeto de pesquisa na Universidade.

O grupo *“o corpo pós-moderno: aplicações extracotidianas”* organiza-se em torno da observação do corpo cotidiano do ator, e uma decupagem teórica e prática de suas formas e habilidades para uma proposta de trabalho corporal. Desse modo busca-se construir um treinamento especializado, com metodologia e técnica próprias. Isto se dá a partir da proposta de um diálogo com a presença cênica do ator, do dançarino e dos artistas

¹ Ator/pesquisador e diretor teatral. Líder do grupo de pesquisa “Corpo pós-moderno: Aplicações extra-cotidianas”. Doutor em letras pela Universidade Estadual Paulista. Professor do departamento de música e teatro da Universidade Estadual de Londrina. Bailarino profissional com formação clássica e moderna. Pesquisador de artes corporais na Unicamp (1995 a 1998). Vencedor do mapa cultural paulista nas categorias de “intérprete”, “coreógrafo” e “diretor de espetáculo”. Participou do “Harare International Festival of Arts”, Zimbábue – África (2004). Seus espetáculos foram selecionados para o “Festival Internacional de Londrina” em 2002, 2003, 2004 e 2006. Possui vários prêmios de direção teatral e pesquisa de linguagem com o espetáculo “O Nojo”, com a “Falsa Cia de Teatro”. Atualmente está em circulação com o espetáculo “Num quarto vermelho...” com o grupo de teatro da Universidade estadual de Londrina e com o projeto “Indícios do corpo pós-moderno”, como coordenador da pesquisa e integrante do elenco do espetáculo: *Dor e Silêncio*.

circenses, propondo uma presença cênica diferenciada, com base na aquisição de habilidades extra-cotidianas.

Numa segunda proposta, a dramaturgia e a encenação são pensadas a partir do trabalho do ator, de sua presença cênica e dos elementos pré-expressivos conquistados em treinamentos e pesquisas especializadas desenvolvidas em oficinas práticas pelos membros do grupo.

Em 2006, foi finalizado o primeiro módulo, no qual uma metodologia de trabalho do ator foi desenvolvida e que agora é posta em prática em dois exercícios cênicos que o grupo passa a apresentar publicamente. A apresentação oferece a oportunidade de os pesquisadores/atores testarem os aspectos de controle emocional, corporal e técnico, realimentando o processo de investigação cênica, contribuindo para o enriquecimento do trabalho do ator.

A BUSCA DO ENTENDIMENTO DO CORPO COMO SISTEMA E A VIDA COMO PESQUISA...

ELEMENTOS (PRIMEIRAS CONCLUSÕES DO PROJETO) QUE ALIMENTAM OS NOSSOS PROCESSOS CRIATIVOS

1. A consciência da presença do corpo no mundo, exposto a ele, ao mesmo tempo em que o constrói / destrói;
2. O corpo humano desfila pelo mundo (tempo / espaço), aos olhos do demais, infinitos textos;
3. Consciência da fragilidade do corpo perante o universo tecnológico que ele próprio criou... Um acidente de carro: o aço e a carne, o osso e o concreto, o sangue e a areia...
4. A opção por fazer da existência (curta e empobrecida, algo pleno) um buscar incessante e angustiado pelo saber, pelo entendimento desta presença inquietante, que só o encontro mágico entre a inteligência e a sensibilidade pode causar.

PERSPECTIVAS SOBRE O TREINAMENTO DO ATOR

1. O treinamento específico pode criar os subsídios (experiência e disciplina) para o enriquecimento global do ator;

2. A construção de uma corporalidade (jamais se constrói um corpo, mas se assimilam corporeidades e se pode estabelecer uma corporalidade cotidiana ou extra-cotidiana);

3. O maior trabalho do ator é exatamente sobre si mesmo, a artisticidade se inicia pela presença de uma corporalidade conscientemente treinada, atenta e modulada;

4. O treinamento realmente artístico fortalece a musculatura, ao mesmo tempo em que a torna flexível, mas é primordialmente uma ginástica do imaginário e uma auto-análise crítica, lúdica e exploradora.

5. O silêncio interno e o silêncio externo conduzem a um aprofundamento das percepções, um mergulho, através da propriocepção (o modo como sentimos a nós próprios) em instâncias interiores que acabam por criar instantes de revelação – no modo: um pra um, de mim pra mim, de mim em mim.

6. A descoberta é imediatamente transformada em consciência e artisticidade, incluindo a platéia.

7. A expressão “limite provisório” é cunhada no processo, visando considerar a busca incessante de atingir a superação de limites corporais: físicos, expressivos, mentais, intelectuais e criativos.

DEMONSTRAÇÃO DE TRABALHO

primeiro exercício sobre a dor

Estudo corporal que entende o aparecimento da dor corporal como momento de reflexão e conhecimento dos limites e potencialidades do corpo; busca o entendimento da dor como uma sensação física a ser explorada como espaço de criação e redimensionamento do auto-conhecimento. Neste sentido, a preparação física se dá através do enfrentamento e da percepção sensorial, em exercícios e dinâmicas que visam oferecer ao ator / dançarino uma compreensão maior de seus recursos expressivos, para que possa colocá-los a serviço do trabalho do ator.

primeiro exercício sobre a dramaturgia da lembrança:

Estudo de elementos da recordação e da lembrança pessoal como contribuintes para a construção da dramaturgia do espetáculo. Com base em improvisações e construção de partituras, os atores comparam trechos de literatura dramática a experiências de sua

própria vida. Depois do treinamento corporal, no qual o corpo do ator atinge “um estado de aquecimento e criatividade”, instala-se o processo de improvisação, no qual as lembranças da experiência de comparação do texto dramático com a recordação pessoal vão surgindo espontaneamente e sendo incorporadas ao roteiro de ações e situações.

**JORNADA INTERNA DE PESQUISA
ENCONTRO DE PESQUISA EM ARTE
UERGS/FUNDATE**

Relato de Experiência

**Pesquisa de Criação Coreográfica
Grupo de Risco**

Experiências em Composição através de *motifs* : Nada é sempre a Mesma

Este texto é um relato sobre as experiências que o Grupo de Risco, grupo de dança e pesquisa interdisciplinar por mim coordenado, vem desenvolvendo com improvisação e composição em dança a partir de *motifs*. *Motifs* são representações gráficas que organizam informações a respeito do movimento, assim como uma partitura o faz na música, oriundos do Sistema Laban de Análise do Movimento (LMA) que estão sendo utilizados na pesquisa inicialmente intitulada Mesma Coisa. Diferentemente da labanotação, notação largamente utilizada para registro completo de uma coreografia, como uma partitura, o *motif* é uma seleção de aspectos que o notador julgar mais relevantes para este registro. Isso significa que ele é um recorte feito a partir de uma análise de movimento cujas características mais evidentes são apontadas. Os símbolos de notação podem representar partes do corpo, ações corporais, níveis espaciais, aplicação de intensidades de tempo, espaço, peso e fluência – os quatro fatores de esforço - e relações do corpo com o espaço em relação à forma. É no trânsito entre o movimento e a escrita deste que se dão as maiores descobertas feitas pelo grupo. O processo de investigação e criação atua em diferentes camadas: terapêutica, educacional e artística. Coreologia, Educação Somática e a aplicação de teorias de Foucault na Educação são bases para esta pesquisa que trata das formas de composição e dramaturgia em dança visitadas neste caminho e as questões que delas advêm. Tais questões estão relacionadas às diferentes interpretações que os dançarinos fazem de um mesmo *motif*. É a Mesma Coisa, mas não é. Isto mostra o quanto nós somos diferentes ao tentarmos nos conectar a uma mesma idéia. A emancipação do sujeito através desta experiência em oposição ao caráter disciplinatório das técnicas corporais de “malhação” (que mostram o corpo subjugado aos caprichos da mente, portanto conservando este dualismo), emerge de um procedimento de composição que fala num primeiro momento de

movimentos abstratos e não requerem necessariamente pessoas treinadas em dança. Dramaturgia vem à *posteriori*, emergindo da construção de movimento. O conteúdo da Laban Análise do Movimento (LMA) ajuda a “costurar” o sentido dos movimentos ao longo da obra.

O Grupo de Risco é formado por alunos e graduados dos cursos de artes da UERGS/ FUNDARTE em Montenegro-RS que proporcionam a interdisciplinaridade que é inerente ao Sistema Laban.

As três experiências do grupo resultaram em três diferentes trabalhos. A pesquisa, que está em andamento, vem se encaminhando para a formulação de uma metodologia para a construção coreográfica através do que Marianne Von Kerkhove, dramaturga belga de teatro e dança, chama de dramaturgia de processo.

Mesma Coisa

Mesma Coisa é a maneira como chamamos as diversas interpretações para um mesmo *motif*, que pode ser escrito partindo de um movimento dado, ou de algum estímulo, como a poesia, por exemplo, ou mesmo uma construção aleatória. Uma vez escrito, várias pessoas interpretam aqueles símbolos que podem estar falando de ações corporais ou aspectos qualitativos referentes a espaço ou energia aplicada ao movimento. Eles funcionam como tarefas. A investigação artística está em observar como uma Mesma Coisa (*motif*) se transforma em várias coisas. Quais os aspectos que se assemelham e quais os que se diferenciam. Este passa a ser o material para a composição em dança considerando a composição como lugar da construção de uma dramaturgia.

A depender da fonte para a escrita do *motif*, as semelhanças vão acontecer em termos de atmosferas, ou qualidades expressivas de movimento como os aspectos de Esforço/Forma do Sistema Laban, ou de ações corporais que podem ou não compor gestos e com estes construir novos significados. É na investigação livre destes movimentos que se dá a Dramaturgia de Processo. É a investigação que vai definir o texto coreográfico. Algumas formas de composição em dança são exploradas neste processo com objetivo de organizar um sentido para este texto. As formas seqüenciais geralmente organizam uma familiaridade com temas não narrativos. Repetição e sequenciamento estabelecem uma relação de reconhecimento dos movimentos apresentados, independentemente de uma significação gestual teatral. Uma das perguntas desta pesquisa se refere à relação que se pode estabelecer entre forma coreográfica e dramaturgia em dança. Seria este o conteúdo da Coreologia? Por que então toda esta nomenclatura? Como os movimentos são investigados

pelos dançarinos que adquirem um senso de apropriação destes, muitas particularidades são evidenciadas. A subjetivação como risco de uma padronização dos próprios movimentos é outro dos tantos temas a serem investigados neste contexto. Cada dançarino pode acabar criando movimentos que são confortáveis para si, afastando de seu repertório desafios físicos e expressivos. Laban propõe que cada indivíduo, através da exploração de escalas de movimento, seja capaz de identificar suas possibilidades e suas limitações, para então poder encontrar um equilíbrio que crie espaço para o desafio.

Este procedimento de utilização dos *motifs* vem sendo usado para trabalhos com características diferentes. **Mesma Coisa** foi também o nome do primeiro trabalho apresentado pelo grupo, que tinha como objetivo improvisar esta estrutura em público, revelando o processo. A forma coreográfica que mais apareceu nesta experiência foi a de tema e variações. **Reconhece?** foi a primeira experiência do grupo com a motivação vinda de poemas de Mario Quintana. A segunda está sendo executada em **Outros Quintanas** e a diferença no resultado dos trabalhos tem relação com o tratamento dado na construção do movimento. **Reconhece?** usou o poema como ponto de partida e seguiu numa investigação de formas coreográficas e musicais que estabeleciam relações mais abstratas com o poema original. Fuga, tema e variações e formas livres foram as formas coreográficas mais exploradas. A construção da dramaturgia se deu por procedimentos de acaso e a descoberta da sintonia dos movimentos, nem sempre sincrônicos, protagonizou o tema. **Outros Quintanas** busca aproximar forma e conteúdo trazendo o poema para a fala dos intérpretes, sem necessariamente ilustrar o poema com o movimento, e sintonizando as tarefas solicitadas por cada *motif* com as qualidades expressivas do poema ali desenhadas. Um longo caminho é percorrido para a construção da dramaturgia desta obra, mas este, na verdade, ajuda a consolidar as qualidades expressivas das tarefas desenhadas em *motifs* que estabelecem o trânsito com a poesia.

Esta investigação tem sido prioritariamente prática, ainda sem uma fundamentação teórica organizada para as tantas frentes que a partir dela se abrem. Subjetivação, transgressão dos modelos de relação de poder a partir de um trabalho feito em colaboração, e principalmente a devida apropriação do material do Sistema Laban para tal subjetivação consciente e livre para o improvisado e para a composição vêm alimentando o processo de criação de um espetáculo. Este caminho, além de falar sobre cada indivíduo e a maturidade que vai sendo construída durante este percurso, fala principalmente de coreografia e dramaturgia de processo, onde a vontade do dançarino está implicada no momento em

que ele é responsável pelas escolhas que faz. Neste sentido os resultados coreográficos são particularmente sensíveis. Não há como copiar ou reproduzir os movimentos sem entendê-los ou eles se tornam instantaneamente vazios e como diz Laban, o espaço vazio não existe! Preenchê-lo vem sendo nossa maior tarefa.

Referências:

FERNANDES, Ciane. **O corpo em movimento**. O sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

GIL, José. **Movimento Total**. O corpo e a dança. São Paulo: Iluminuras, 2002.

LABAN, Rudolf. **The Language of Movement**. A guidebook to choreutics. Boston: PLAYS, INC., 1974.

SASTRE, Cibele. **1 motif=5 sequences**. Improvising a motif for a personal analysis that seeks major answers. Final Project at LIMS/NY 1999.

Pôster

O ENSINO DO BALLET CLÁSSICO ATRAVÉS DE DUAS METODOLOGIAS DIFERENTES: TRADICIONAL X LÚDICA

*Leslie Alice Taube Diehl
Graduanda em Dança
UERGS/FUNDARTE*

Resumo

Esse estudo tem o foco voltado para o ensino do ballet clássico tendo por objetivo verificar se a aplicação de uma metodologia lúdica pode ser utilizada no ensino do ballet.

Optou-se pela metodologia qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de informações observações, filmagens, questionário, notas de campo e teste.

Participaram crianças entre 5 e 9 anos que foram divididas em dois grupos: um onde utilizou-se a metodologia tradicional e outro a metodologia lúdica, durante 4 meses.

Concluiu-se que a metodologia lúdica pode servir como outro método de ensino, pois houve aprendizagem em ambas metodologias. Verificou-se também que essa facilitou o ensino e aprendizagem despertando maior interesse.

POR UMA INTERSECÇÃO ENTRE A DANÇA E O TEATRO PARA A FORMAÇÃO DO ARTISTA CÊNICO

*Adriana Salles Machado
Universidade Federal de Viçosa / UFV*

Resumo:

O presente projeto investiga um possível diálogo entre a dança e o teatro, a partir da pesquisa e experimentação de elementos dos trabalhos de dois expoentes destas artes: Pina Bausch e Jerzy Grotowski. Nesta intersecção desenvolve-se um processo onde o preparo físico e vocal desenvolvido por Grotowski, somado ao trabalho de investigação gestual e repetição da dança teatro de Bausch, contribuam para a construção do artista cênico de modo a nos permitir propor ferramentas para que este artista possa se tornar mais dinâmico, versátil, perspicaz e crítico em cena. Esta experiência tem sido aplicada, há mais de três semestres, com a colaboração de duas alunas do Curso de Dança da Universidade Federal de Viçosa, ambas com experiências em teatro e dança, em laboratórios de improvisação nos quais busca-se o desenvolvimento de uma nova consciência corporal e intelectual e um diferencial na composição de partituras pessoais, significativas e atemporais. Assim entende-se possível percorrer um caminho que possa caracterizar um artista questionador, capaz de se reformular constantemente e ainda impetuoso para expressar suas inquietações.

Referências:

- BARBA, E. A canoa de papel: tratado de antropologia teatral. São Paulo: Hucitec, 1994.
- GROTOWSKI, J. Em busca de um teatro pobre. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.
- HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- FERNANDES, C. Pina Bausch and The Wuppertal Dance Theater. 2.ed. Nova Iorque / Bern: Peter Lang, 2005.

PROJETO UEL/AFROATITUDE, QUESTÕES DA PESQUISA EM ARTE, TREINAMENTO DO ATOR: CONFLUÊNCIA DE AÇÕES PARA UMA PESQUISA TEATRAL

Heitor Soares Junior¹

Ação específica dentro do projeto “*Indícios do corpo pós-moderno: observação e treinamento prático para um corpo cênico extracotidiano*”. O discente avalia no momento a confluência de ações pedagógicas e institucionais que viabilizaram sua permanência e desenvolvimento dentro da Universidade. Em seu trabalho prático, propõe uma integração de técnicas do hatha yoga e de algumas habilidades circenses específicas, como: exercícios de solo, força e flexibilidade; pensando em uma aproximação com técnicas desenvolvidas e aplicadas aos alunos de artes cênicas, num âmbito expressivo corporal. As técnicas do hatha yoga e do circo serão revistas, aplicadas e confrontadas com perspectivas de artistas pesquisadores do século XX, como Rudolf Laban e Martha Graham. Desta forma, nos treinamentos, serão propostos exercícios que possibilitem a criação de movimentos, seqüências e improvisos que desenvolvam nos atores uma habilidade diversa da cotidiana, considerando as nuances da corporeidade negra como elemento centralizador de questões estéticas pós-modernas, sendo um aspecto relevante do todo do projeto.

¹ Ator/pesquisador, bolsista do projeto UEL/Afroatitude. Membro do grupo de pesquisa “Corpo pós-moderno: Aplicações extracotidianas”. Tem experiência como instrutor de arte (FAC – Assis/SP), integrou o elenco dos espetáculos: “Circo de Retalhos” (2000 a 2002) e “Precioso mistério contado em pedacinhos” (2002 a 2004). Graduando em Artes Cênicas pela Universidade Estadual de Londrina. Bolsista do programa UEL – Afroatitude. Atualmente integra o espetáculo “Dor e Silêncio”, criação coletiva no projeto “Indícios do corpo pós-moderno”.

O TREINAMENTO DO ATOR COMO PESQUISA UNIVERSITÁRIA: QUESTÕES DE ARTE/CIÊNCIA

Alexandre de Almeida Manchini Junior¹

O treinamento do ator como pesquisa universitária: questões de arte/ciência: ação específica dentro do projeto “Indícios do corpo pós-moderno: observação e treinamento prático para um corpo cênico extracotidiano”. A partir dos treinamentos específicos e da metodologia desenvolvida em laboratórios práticos e em estudo aprofundado da bibliografia específica, o discente parte para um questionamento da relação entre arte e ciência, pensando questões interdisciplinares, envolvendo: o conceito de treinamento em várias áreas do conhecimento; o conceito de bioenergética; estudos de corporeidade animal; leitura de obras plásticas e imagens corporais representadas em artes figurativas. Nesta conjuntura, o ator busca subsídios para aprofundar aspectos de sua presença cênica, bem como a construção de um corpus teórico que possa estabelecer interfaces na relação arte/ciência, arte/tecnologia e discursos interartísticos de várias ordens.

¹ Ator/pesquisador. Membro do grupo de pesquisa “Corpo pós-moderno: Aplicações extra-cotidianas”. Graduando em Artes Cênicas pela Universidade Estadual de Londrina. Monitor da disciplina de “Iluminação Cênica” da UEL (2005), estagiário da Divisão de Artes Cênicas da Casa de Cultura da UEL (2006). Aluno bolsista do programa de formação complementar de ensino do depto. de música e teatro da UEL (2006). Atuou como interprete na montagem “Precioso mistério contado em pedacinhos” (2004) e como assistente de direção do espetáculo “Belos dentes e bom coração” (2005). Atualmente integra o elenco dos seguintes espetáculos: “Num quarto vermelho...”, direção de Aguinaldo de Souza; “Fragmentos”, direção de Luís Fernando Lopes; “Dor e Silêncio”, criação coletiva no projeto “Indícios do corpo pós-moderno”.

RÁDIO ONLINE DO NEH

*Alan Carlos Ghedini
Anderson Florentino da Silva
Débora Mendes Bregue Daniel
Márcia Ramos de Oliveira.*

A Rádio NEH constitui-se em um projeto desenvolvido na área de História, voltado a utilização desta linguagem (midiática/sonora), enquanto possibilidade de desenvolvimento da pesquisa e formas de expressão neste campo de conhecimento. Através do formato “*online*”, estruturou-se nas dependências do Núcleo de Estudos Históricos (NEH), onde também originou-se o estúdio e as instalações do Laboratório de Imagem e Som (LIS).

Entre as diversas atividades relacionadas a esta iniciativa encontram-se: a) a sempre renovada busca de softwares, especialmente “livres”, visto que a rádio foi instalada a partir da Plataforma Linux; b) a constituição de acervos digitais, envolvendo registros sonoros, veiculados a sua programação diária; c) a busca de informações e pesquisa nas temáticas relacionadas aos diferentes motivos históricos e musicais utilizados nos programas apresentados; e, d) as diferentes propostas de comunicação e interação entre a pesquisa e o ensino de história, resultante das práticas curriculares desenvolvidas em escolas da rede pública do município de Florianópolis/SC, através da instalação dos softwares da rádio *online* nestes locais.

Os resultados parciais deste projeto em construção, podem ser consultados através do site do NEH. Para ouvir, basta acessar www.neh.udesc.br

VISLUMBRES DO VESTIR: PONTUANDO A MODA EM PELOTAS

*Daiana Dellagostin
Mari Lúcie da Silva Loreto
Patrícia Koschier Buss
Tatiane Kuhn
Instituto de Artes e Desig
UFPEl*

A pesquisa visa observar a moda e os costumes na cidade de Pelotas em seus principais momentos, estabelecendo um paralelo com o cenário histórico de cada época. O enfoque será dado na busca de uma compreensão desta problemática a partir dos relatos e elementos iconográficos, registros de coleções e peças importantes, visando traçar um percurso do vestuário na cidade. Como principais fontes de estudo serão analisados o acervo têxtil do Museu da Baronesa, catálogos, registros fotográficos, imprensa e relatos. Pretende-se identificar os costumes do vestir e as principais influências externas que este sofreu, bem como as transformações ocorridas na trajetória da moda na cidade ao longo da história. As referências englobam, além do acervo local, um aparato bibliográfico que aborda a história da moda. A partir dos resultados da pesquisa será elaborado um livro que apresente uma síntese dos dados obtidos, juntamente com apresentação de imagens ilustrativas.

EXPERIMENTO TRIDIMENSIONAL: CAMADAS ASCENDENTES/ DESCENDENTES

*Andréa Rodrigues da Silva
Graduada em Artes Visuais
UERGS/FUNDAARTE*

O Experimento Tridimensional: camadas ascendentes/descendentes, as motivações e questões que me levaram a constituir-lo me revelaram o quanto o acúmulo das minhas experiências motivaram o meu fazer.

Pude verificar que as sobreposições de informações que acumulei, de imagens, uma sobre a outra ou ainda uma em frente à outra, estavam circunscritas em minha memória ancestral, no meu corpo, no meu rosto, na minha máscara facial e social. Foi pensando em minha ascendência/descendência afro-indígena-gaúcha-brasileira que trouxe a possibilidade de singularizar o trabalho plástico que desenvolvi.

O mote do meu trabalho artístico é o resgate das minhas vivências e do que fui acumulando, tanto em relação à pesquisa da minha ancestralidade familiar, como também, do decorrer da minha vida como ativista política com atuação nos movimentos sociais, assim como os saberes da arte. O trabalho artístico é construído por meio de sobreposições de recortes de madeiras que tem formas orgânicas que foram estudadas nas máscaras africanas e nas pinturas indígenas, na medida do meu corpo e nas cores das peles de distintos ancestrais. A conjugação das madeiras tem a ver com a conjugação das misturas culturais do meu corpo.

Os meus referenciais históricos e artísticos são primordiais para embasar a minha pesquisa poética. Como por exemplo o Construtivismo. Pesquiso também as obras de artistas como Hans Arp, Hélio Oiticica, Mestre Valentim e Luis Paulo Baravelli, que ao longo da minha pesquisa foram me influenciando e me auxiliando na reflexão sobre a poética e a inserção de minha produção no campo da arte.

Penso que as investigações desta pesquisa, do processo de criação, me constituiu saberes no campo da arte e da educação.



JIPE - Jornada Interna de Pesquisa

APRESENTAÇÃO

IV JORNADA INTERNA DE PESQUISA E GRUPO DE PESQUISA EM ARTE: CRIAÇÃO, INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO

A comissão organizadora do II Encontro Nacional de Pesquisa em Arte, realizado em 2004, decidiu criar, como parte da programação deste encontro, o “Painel de Trabalhos de Alunos da Graduação”, com a finalidade de incentivar a atividade científica dos alunos dos cursos de graduação da UERGS/FUNDARTE e lhes proporcionar a comunicação de seus trabalhos de pesquisa. A partir do IV Encontro de Pesquisa em Arte, em 2006, o painel começou a ser chamado de Jornada Interna de Pesquisa – JIPE, nome pelo qual, desde então, passou a ser identificado.

No presente Encontro Nacional de Pesquisa em Arte, o JIPE encontra-se sob responsabilidade do Grupo de Pesquisa em Arte: Criação, Interdisciplinaridade e Educação da UERGS/FUNDARTE. Este grupo, formado em 2002, reúne vários professores pesquisadores dos cursos de graduação nas áreas de artes visuais, dança, música e teatro. Divide-se em três linhas de pesquisa: Artes, Criação e Experiências de Si, Cultura e Criação Artística e Práticas Pedagógicas em Arte e trabalha com o gerenciamento de pesquisas individuais e coletivas. Muitos dos resultados dos trabalhos dessas linhas de pesquisa têm sido publicados em periódicos e apresentados em eventos científicos. Um dos seus instrumentos mais freqüentes de divulgação é a REVISTA DA FUNDARTE.

O grupo promove, desde sua implantação, diversas atividades. A principal delas é a criação do Encontro Nacional de Pesquisa em Arte que chega agora a sua quinta edição com a temática “Coletivos em Arte”, e o JIPE, na sua quarta edição, consolida-se definitivamente como parte integrante e importante deste encontro, promovendo e incentivando, cada vez mais, as atividades de pesquisa dos alunos dos quatro cursos de graduação da UERGS/FUNDARTE.

Marco de Araujo
Coordenador do Grupo de Pesquisa e
Presidente da Comissão Científica do
V Encontro Nacional de Pesquisa em Arte

A IMPORTÂNCIA DO CANTO CORAL NA ESCOLA SOB A ÓTICA DA COMUNIDADE ESCOLAR: UM ESTUDO NA ESCOLA BARÃO DE ANTONINA, TAQUARI – RS

Pedro Elias Leite
Graduando em Música
UERGS/FUNDA RTE

O trabalho abordará aspectos referentes à função da música na escola sob a perspectiva de Merriam (1964), investigando também a atividade extra-curricular de canto coral como meio de educação. O objetivo central é analisar o aspecto pedagógico dessa atividade perante diferentes pontos de vista: pais, alunos, professores e direção da escola. Assim, o interesse dos alunos em participar do coral, bem como o de pais e demais professores ao manter essa atividade, será o foco desta investigação.

A metodologia utilizada será o *estudo de caso*, tendo por objeto o grupo “Barõezinhos”, coral infantil da Escola Estadual de Ensino Médio Barão de Antonina de Taquari, contendo a opinião de componentes do grupo, pais, professores e diretores da escola através da *entrevista semi-estruturada* como instrumento de coleta de dados.

Acredito que as observações realizadas durante minha prática como regente de coral infantil em relação aos objetivos dos alunos coristas em participar das atividades, bem como às funções da música na escola apontadas por diferentes autores, despertou-me o interesse em analisar dados recentes de minha região sobre o canto coral.

Palavras-chave: coro infantil, função da música, Escola Barão de Antonina

COR E SOM

*Jean Menezes da Rocha
Graduando em Música
UERGS/FUNDAARTE*

O presente trabalho consistirá de uma pesquisa sobre as relações entre os sons e as cores, e será destinado especificamente aos músicos e demais interessados em análise de obras e processos de composição musical. Pretendo utilizar como ponto de partida uma composição própria, elaborada a partir da leitura de uma obra de Artes Visuais. Uma vez composta a peça musical, o trabalho consistirá na análise do processo de composição, sempre embasando os procedimentos nos princípios expostos pela bibliografia estudada.

Cabe lembrar que não pretendo comprovar uma relação explícita entre a natureza dos fenômenos sonoros e ópticos. O objetivo é experimentar as possibilidades que esta suposta relação pode oferecer, como subsídio para uma nova estética e poética no meu fazer musical.

Pretendo realizar esse trabalho em função do meu crescente interesse e envolvimento na arte da Composição. Dentro dessa minha trajetória inicial, encontrei um desafio instigante no ato de usar os elementos físicos envolvidos na construção do som e da Música. Acredito que o conhecimento da ação da Música sobre o meio físico, com todos os seus organismos, é um bom ponto de partida para a construção de uma obra musical original e bem-fundamentada.

Palavras-chave: cor e som, composição musical, Jorge Antunes

TIO BILIA E SUAS CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DOS ACORDEONISTAS DA ATUALIDADE

*Diego Luis da Silva Piegas
Graduando em Música
UERGS/FUNDAARTE*

O tema escolhido para o meu TCC refere a influência de Tio Bilia¹ no trabalho realizado por alguns acordeonistas atuais. A escolha do assunto a ser tratado deve-se a minha trajetória como artista/acordeonista, uma vez que o acordeom sempre fez parte da minha carreira musical. O fato de tocar acordeom me possibilitou a participação em eventos culturais gaúchos, como rodeios, mateadas, bailes e alguns festivais nativistas. Ao conviver com outros acordeonistas, comecei a perceber a influência musical de Tio Bilia sobre eles, e, em algumas conversas que tive com esses músicos fiquei sabendo que a grande maioria sabia tocar as músicas de autoria de Tio Bilia.

Apesar de ser bastante tocado, muitos músicos não conhecem o trabalho de Tio Bilia, pois o material escrito sobre este compositor é inexistente. As informações sobre ele são encontradas na sua discografia, e grande parte do conhecimento sobre ele é obtido através da tradição oral. Sendo assim, a história e biografia dele são passadas de “boca em boca”. Inclusive, grande parte dos músicos aprendem a tocar suas músicas de ouvido ou por imitação. Percebendo a falta de material escrito e publicado, resolvi contribuir com esta pesquisa, uma vez que trata-se de um compositor importantíssimo dentro da cultura gaúcha, um grande expoente do acordeom. Assim, acabou influenciando os acordeonistas e a música gaúcha.

Pretendo pesquisar um pouco da história deste acordeonista e a influência dele sobre três músicos atuais. Sendo eles; Renato Borghetti, Chico Brasil e João Vicente. Os dados serão obtidos através de entrevistas, consulta discográfica e alguns textos sobre ele.

Os dados de sua biografia serão coletados a partir de entrevistas com familiares dele que residem em Santo Ângelo. Entrevistarei o filho Arnóbio Bilia e algum neto que se interesse pelo assunto. Após a pesquisa histórica, buscarei informações sobre os músicos

¹ Antônio Soares de Oliveira, Tio Bilia, foi um acordeonista, natural de Santo Ângelo, que se destacou na música gaúcha por influenciar diretamente muitos acordeonistas. O instrumento que ele tocava era gaita-ponto. Tio Bilia optou por seguir uma carreira instrumental.

influenciados por Tio Bilia. Buscarei entrevistar, pessoalmente, com gravação de áudio e vídeo, se possível.

O objetivo deste trabalho é ilustrar um pouco da história e a influência de Tio Bilia sobre estes acordeonistas.

Palavras-chave: acordeon, Tio Bilia, música no Rio Grande do Sul

PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DO RITMO ATRAVÉS DA TRANSMISSÃO ORAL NO CONTEXTO DA DANÇA CLÁSSICA INDIANA BHARATANATYAM

Anelise Hunecke
Graduação em Música
UERGS/FUNDAÇÃO

O presente trabalho trata dos processos de aprendizagem do ritmo pelos dançarinos de Bharatanatyam, dança clássica indiana, que com pisadas vigorosas associadas a gestos de mãos e expressões faciais, imprimem fortemente o ritmo da música em sua performance. Seguindo os procedimentos metodológicos de uma pesquisa ação, no qual serão verificados e analisados as formas de ensino e aprendizagem desses dançarinos, que através da transmissão oral utilizam monossílabos para memorização dos passos, os quais serão sistematizados e registrados dentro do contexto ocidental de música.

Assim, satisfazendo as expectativas que me levaram à escolha desse tema que envolve o corpo num todo, com a dança, o teatro, a indumentária e o ritmo.

Palavras-chave: Bharatanatyam – pesquisa ação – ritmo



CONTRIBUIÇÕES DA TÉCNICA VOCAL EM UM GRUPO CORAL: UM ESTUDO COM O CORO DO SEMINÁRIO NOSSA SENHORA DA IMACULADA CONCEIÇÃO VIAMÃO/RS

*Tanilo Daniel Souza da Silva
Graduando em Música
UERGS/FUNDA RTE*

Pretendo, nesta pesquisa, ilustrar a importância da Técnica Vocal em um trabalho com grupo coral. Traz-me muita curiosidade o fato de desenvolver musicalmente uma atividade onde utilize a voz. Essa que é o resultado de toda uma estrutura orgânica que deve ser trabalhada e desenvolvida de uma maneira saudável e consciente.

A partir disso, direciono-me ao questionamento sobre qual as principais contribuições que um qualificado trabalho de estruturação da voz, através da Técnica Vocal, é eficaz em um grupo coral. Tendo em vista os tipos de atividades, como são realizados e até que ponto esses se modificam; relacionando-os ao estilo e ao repertório desenvolvido por determinado grupo.

O método a ser realizado será uma pesquisa de caso. Desenvolver-se-á através de observações sobre um grupo específico e entrevistas com integrantes do grupo, além do regente do coro e do preparador vocal.

O grupo a ser observado será o Coral do Seminário Nossa Senhora da Imaculada Conceição da cidade de Viamão-RS. Esse é formado por seminaristas que cursam faculdades de Filosofia ou Teologia. Outra questão importante que estará em foco neste trabalho é o estilo musical deste grupo coral; tendo em vista uma concepção religiosa sobre qual a importância dessa atividade e, neste contexto, até que ponto isso repercute na atividade de preparação vocal.

Palavras-chave: técnica vocal, canto coral, música religiosa

A MÚSICA GÓTICA SOB A ÓTICA DE SEUS ADEPTOS: UM ESTUDO COM OS ENVOLVIDOS COM O MOVIMENTO GÓTICO

Jean Mail Rossa
Graduando em Música
UERGS/FUNDA RTE

O estilo gótico remonta do Séc. XII, sendo utilizado na arte e arquitetura daquela época, tendo suas belíssimas catedrais caracterizadas pelos arcos ogivais e sua verticalidade. Além disso, foi uma época marcada pelas indumentárias pretas, além da assimilação de algumas características das religiões pagãs, resquícios da cultura dos Godos, que foram os últimos povos a serem convertidos ao catolicismo (como o exemplo das estátuas de Gárgulas presentes em algumas catedrais). Vários elementos presentes naquela época sobreviveram ao tempo, sendo incorporados posteriormente pelos escritores do romantismo, que, principalmente na sua segunda fase do período, exploraram a melancolia em seus trabalhos e em suas vidas. Atualmente o goticismo é incorporado tanto sobre a forma de ideologia, como está presente nas diversas artes: desde filmes como “O Corvo”, estrelado por Brandon Lee, poemas no estilo romântico como “Se eu morresse amanhã”, de Álvares de Azevedo, até a música de bandas como Joy Division e Tristânia. O presente trabalho tem como objetivo a busca de uma definição e classificação da Música Gótica, tendo em vista a opinião dos próprios ouvintes, ou seja, seus adeptos. Uma classificação mais adequada do estilo se faz necessária, pelo fato de ocorrerem algumas confusões acerca do termo gótico, e, no caso da música> este fato pode ser atribuído ao grande hibridismo presente nos estilos de rock e heavy metal, estilos que tiveram influência marcante na música gótica. Para a realização deste trabalho, os instrumentos de coleta de dados utilizados serão a entrevista semi-estruturada e o questionário, buscando uma melhor conceituação sobre a música gótica, um estudo que poderá apontar para futuros trabalhos com este tema, visando um maior aprofundamento no mundo do goticismo.

Palavras Chave: Música Gótica, Hibridismo, Góticos.

REFLEXÕES E CONCEPÇÕES SOBRE TALENTO E INTELIGÊNCIA MUSICAL: UM ESTUDO COM PROFESSORES E ALUNOS DE MÚSICA

*Rudi Von Saltiel Júnior
Graduando em Música
UERGS/FUNDARTE*

O presente trabalho será direcionado através de pesquisa que pretendo realizar com professores, músicos profissionais e estudantes de música acerca de suas concepções sobre talento e inteligência musical. Pretendo analisar os resultados encontrados relacionando-os com a teoria das múltiplas inteligências do cientista americano Howard Gardner. O objetivo da pesquisa é de certa forma desmistificar ou efetivamente confirmar a existência do talento musical como algo nato, e, de que forma a inteligência musical é construída através do efetivo estudo da música. Acredito que não encontrarei respostas definitivas para o foco pesquisado em função de sua grande subjetividade, mas pretendo contribuir de alguma forma para o entendimento de um tema que não possui muito material de pesquisa publicado.

Palavras-chave: talento, inteligência musical, Howard Gardner

A FROTTAGE EM DOBRAS E BORDADURAS: PESQUISA EM POÉTICAS VISUAIS DESENVOLVIDA EM PROCESSOS DE IMPRESSÃO I E II

*Tássia Renata Dörr
Graduanda em Artes Visuais/UERGS/FUNDAARTE
Orinetadora Profa Drnda Eduarda Azevedo Gonçalves*

A pesquisa tinha como pressuposto a seguinte questão: “como singularizar trabalhos propostos e desenvolvidas em sala de aula?”.

Este relato refere-se a um trabalho realizado no componente curricular Processos de Impressão I, a partir da técnica da frottage, desenvolvida pelo artista Max Ernst. A professora Eduarda Gonçalves, solicitou-nos realizá-lo a partir de investigações sobre as texturas nas superfícies do prédio da FUNDAARTE.

A frottage é uma técnica de gravura, que permite reproduzir a textura de superfícies e formas em papel ou outros materiais por fricção de lápis ou similares. A técnica revela uma textura gráfica, e alguns elementos obscuros são revelados no desenho. Segundo o artista Max Ernst,

“Partindo de uma lembrança de infância... no curso da qual um painel de falso mogno, situado defronte da minha cama, desempenhara o papel de provocador óptico de uma visão de meio-sono, e encontrando-me, numa noite chuvosa num albergue à beira-mar, fui atingido pela obsessão que o assoalho exercia sobre meu olhar irritado, cujas ranhuras haviam sido acentuadas por mil lavagens. Resolvi então interrogar o simbolismo dessa obsessão e, para ajudar minhas faculdades meditativas e alucinatórias, tirei das tábuas uma série de desenhos colocando sobre elas, ao acaso, folhas de papel que esfreguei com chumbo preto. Olhando atentamente para os desenhos assim obtidos, as partes escuras e as de suave penumbra (...) Com a curiosidade assim despertada e maravilhada, comecei a interrogar indiferentemente, utilizando para isso o mesmo meio, todos os tipos de materiais que se encontravam no meu campo visual: folhas e suas nervuras, as bordas desfiadas de um pano de saco, as pinceladas de uma pintura “moderna”, um fio de bobina desenrolado, etc. Meus olhos viram então cabeças humanas, diversos animais, uma batalha que termina em beijo (a noiva do vento), rochedos, o mar e a chuva, tremores de terra, a esfinge em seu estábulo, mesinhas em torno da Terra, a paleta de César, falsas posições, um xale com flores de geada, os pampas...”. (Chipp, 1996: 433,434).

Para experimentar a textura gráfica que a frottage me revelaria explorei diversos relevos do prédio da FUNDARTE: piso, parede, ladrilhos. Ao final da aula, estava surpresa com a quantidade de tramas de linhas e pontos, formas obtidas. Quando cheguei em casa, ainda impregnada por aquele fazer, comecei a pensar como poderia “frottar” superfícies ou formas que fosse parte de minha vivência doméstica, que falasse de algumas lidas, alguns fazeres. Depois, de pensar isso, notei uma toalha que tem várias tramas em cima da mesa, formando desenhos com flores. Comecei a frottar essa toalha. Porém, não conseguia transpor para o papel a riqueza da textura que via na toalha. Utilizei papéis de diferentes gramaturas (ofício, desenho, jornal...) e outros “meios” (lápis dermatográfico, barra de grafite, pastel, giz de cera...), mas não obtive êxito. Após, várias tentativas percebi, então, que deveria tentar outra toalha, outra trama, com várias espessuras de linhas. Achei um tecido, de um bandô, em que os fios tramados eram mais aparentes, que estava esquecido e novamente continuei meu trabalho. Experimentei papéis e meios variados, até conseguir transpor graficamente a tessitura. Meus procedimentos reafirmam o relato do filósofo italiano Luigi Pareyson, que diz: “(...) pode dizer-se que a atividade artística consiste propriamente no formar, isto é, exatamente num executar, produzir e realizar, que é ao mesmo tempo, inventar, figurar, descobrir”. (Pareyson, 1966: 33).

Depois de várias tentativas, consegui transferir o desenho da textura da trama, mas queria algo que falasse um pouco mais da relação que mantinha com esses fazeres manuais, pois tinha o costume de costurar, bordar, tramar. Foi, então, que observando meus trabalhos percebi que aquelas frottagens me remetiam ao ponto-cruz, que faço há muitos anos e aos gráficos que utilizo como modelo. Comecei então, a bordar em ponto-cruz alguns detalhes das frottages no papel, tomando cuidado para não rasgar, até porque o papel é muito sutil. Eu lembrei que já fiz vários cursos para aprender “técnicas” de artesanato, - já fiz ponto-cruz, textura, pátina, coelhos de pano e outros - e que depois que faço o curso, realizo um trabalho ou outro, pois eu acabo criando um afeto, uma estima por ele.

Quando senti que o trabalho estava pronto, ou seja, a frottage bordada, pensei: vou causar certo estranhamento ao bordar o papel. Eu estava ansiosa por ter um trabalho que me instigasse, que eu pudesse misturar a técnica com procedimentos e idéias pessoais, que ele fosse singular. Na aula seguinte, mostrei à professora e aos colegas e entendi, como intuía, que a singularidade estava ali, visto que fui além de uma tarefa de aula, incluindo nela, além de desenvolvê-la com afinco, vestígios de minha vivência.

Já no componente de Processos de Impressão II, a professora propôs que fizéssemos xilogravura. Então, para dar continuidade a esse trabalho de frottage, pensei em reproduzir

as tramas do tecido na madeira, através da xilogravura. Foi meu primeiro contato com ela. Fui percebendo que precisaria de muito mais tempo e dedicação do que eu dispunha para fazer xilogravura. Pois, sou bastante crítica quanto aos meus trabalhos e não estava conseguindo o resultado que desejava.

Mas, tratando sobre meu processo de criação, como ele se dá, vejo que primeiramente eu tenho uma idéia geral do que quero, mas parcial de como irei fazer. Ou seja,

(...)A arte é também invenção. Ela não é execução de qualquer coisa já ideada, realização de um projeto, produção segundo regras dadas e predispostas. Ela é um fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer. A arte é uma atividade na qual execução e invenção procedem *pari passu*, simultâneas e inseparáveis, na qual o incremento de realidade é constituição de um valor original. (Pareyson, 1966: 32).

Pensei em fazer cópias de xerox da minha primeira matriz (utilizada na frottage), do tecido. No primeiro momento, hesitei. Mas, lendo um livro de Katia Canton, encontrei o artista Gilberto Mariotti que apresenta uma série de cópias de xerox de uma mesma página - de um livro de história da arte, de Herbert Read - que alertava especificamente para a proibição de sua reprodução integral ou parcial, onde o artista realiza uma sutil garatuja a lápis, atribuindo sutis diferenças em cada cópia reproduzida.

Depois, de ler sobre esse trabalho, encorajei-me e fiz algumas cópias de xerox do tecido. Entrei na sala de aula (dia em que tinha Processos de Impressão II) e fiquei olhando para aquelas impressões que não pareciam cópias e sim, o próprio tecido revelando suas inúmeras tramas. Consegui reproduzir o tecido através do xerox. Perguntei à Prof^a Eduarda Gonçalves se poderia ser através de outro meio que não fosse a xilogravura e ela disse que tudo bem, pois poderíamos utilizar outras “técnicas” da gravura. Visto que, tenho uma matriz e a partir dela fiz as impressões (no caso, as cópias de xerox), ou seja, fazia parte da linguagem da gravura.

Com estilete pude selecionar o que queria mostrar do tecido. Como queria mostrar o tecido, sem fazer todos os vazados das tramas, cortei-o apenas ao redor para que tivessem a mesma forma matriz-impressões e onde passaria a vara de madeira onde colocaria as impressões. Após, cortar folha por folha das impressões as encaixei e coleí de forma que não se percebesse onde as impressões estavam sobrepostas ou não, em que as tramas não apresentassem “falhas” e sim, sugerindo a continuidade para formar o tecido de papel.

Quando achei que o tamanho do “tecido” estava bom, pensando no tamanho da vara do bandô (1,5 metros), para que não ficasse muito menor ou muito maior que o outro. Com muito cuidado fui encaixando e ajeitando o “tecido de papel” na vara. Por fim, fiz alguns

pontos de ponto-cruz no papel. Quis expor as impressões dessa forma para que ficasse mais real, que falasse do real, que agregasse mais significado e mais possibilidades de leitura, fazendo uma relação também com a idéia de simulacro.

Percebi que meu trabalho trata de uma repetição, assim como da domesticidade e do feminino. Segundo Katia Canton,

Outra característica marcante da produção artística do final do século 20 refere-se a uma sensibilidade feminina que se estende tanto à temática quanto à escolha e manipulação de materiais diretamente relacionados ao universo da manualidade doméstica, como tecidos, bordados, travesseiros, mantas, brocados. (KANTON, 2001: 89).

Anna Maria Maiolino tem uma série de objetos em argila que podem muito bem representar o somatório de ações cotidianas que a mão realiza desmemoriadamente. São testemunhos concretos do fazer rotineiro e uma seqüência de gestos que se repetem.

Bel Barcellos traz uma ampla abordagem da temática da mulher, seus conflitos e espiritualidade, por exemplo, onde explora o universo do feminino, através de uma série de desenhos em grafite sobre lençóis de linho com sutis bordados.

Outro “bordador” e “rendeiro” é Hilal Sami Hilal que trabalha basicamente com a fibra de algodão vinda dos trapos e de roupas dadas por parentes e amigos. Ele derrama uma massa, obtida com a mistura de água, sobre uma superfície lisa. Retirada como pele, a matéria se estrutura em uma trama de fibras. São grandes rendas que têm de 2 a 4m, por exemplo.

Referências:

CANTON, Katia. Novíssima Arte Brasileira. Um guia de tendências. São Paulo: Editora Iluminuras, 2001.

CHIPP, Herschel Browning. Teorias da Arte Moderna. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

http://www.ignezferraz.com.br/mainportfolio4.asp?pagina=Artigos&cod_item=836 (acessado em: 02/11/06).

PAREYSON, Luigi. Estética. Teoria da formatividade. Petrópolis: Vozes, 1993.

PROJETO DE EXTENSÃO REDE DE MEDIADORES DA GALERIA DE ARTE LOÍDE SCHWAMBACH

Beatriz Ballester Marin
Graduanda em Artes Visuais/ UERGS/FUNDA RTE
Orientação Profa Doutoranda Eduarda Azevedo Gonçalves

Resumo

O presente relato se refere à ação educativa da exposição ENTRE.MEIOS realizada na Galeria de Arte Loíde Schwambach da FUNDA RTE em junho de 2006. A reflexão e a maneira pela qual realizamos a ação foram motivadas pelas discussões e textos lidos nos encontros dos Projetos de Extensão Rede de Mediadores da Galeria, coordenados pela professora Eduarda Duda Gonçalves. O projeto foi realizado com o intuito de acessar a produção de sentido das poéticas contemporâneas aos estudantes da rede de ensino fundamental e básico, assim como da comunidade em geral. A proposta educativa foi dirigida aos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Walter Belian, como também aos alunos da educação infantil das Escolas Fazendo Arte e Pingo de Gente. O fio condutor que nos levou a prática da mediação foram algumas questões evidenciadas nas obras, como: costurar, desenhar, transparência, bonito/feio. A ação se desenrola a partir de alguns movimentos. O primeiro movimento é o Acolhimento, termo utilizado pela Profa. Dra Miriam Celeste, é o primeiro contato com os participantes da mediação. Nele, nos apresentamos, relatamos sobre as características de um lugar expositivo, a postura adotada perante as obras, como também falamos sobre a artista que dá o nome a Galeria. O segundo movimento é o passeio, termo ainda provisório para nomear a caminhada em torno das obras, é o momento da observação. O terceiro movimento é passear pensando, dialogando, imaginando, ou seja, a partir de questões suscitamos experiências, falas e a interação com as obras. O último movimento, denominados experiência de si, também provisório, em que desenvolvemos atividades que envolvam o tema, as proposições dos artistas com outros artistas da História da arte, bem como propomos atividades aos participantes para que transformem a experiência do passeio em uma experiência pessoal.

PROJETO DE EXTENSÃO REDE DE MEDIADORES: MEDIAÇÃO DA EXPOSIÇÃO A (RE)INVENÇÃO DO CORPO

Graduandos em ARTES VISUAIS/UERGS/FUNDARTE

Beatriz Marin

Eliene Barbachan Dubreuid

Fabrizio Rodrigues

Jaqueline Peixoto

Márcia Isabel T. Vargas

Coordenadora e Orientadora do Projeto

Profa. Doutoranda Eduarda^a Gonçalves

Para descrever e escrever sobre nossa experiência em desempenhar a função de Mediador, refletimos e nos questionamos sobre: O que significa a palavra “Mediador”?

- **Mediador:** Que ou aquele que medeia ou intervém; mediar;
- **Mediar:** Ficar no meio de dois pontos; distar.

Na ação educativa, realizada na última terça-feira, dia quinze de maio, na Galeria de Arte Loide Schwambach, em Montenegro/RS, nós alunos da graduação em Artes Visuais, vivemos e para alguns pela primeira vez, a primeira experiência enquanto mediadores.

No momento da ação descrita acima, experimentamos o que seria mediar, através do convívio com crianças de quatro a cinco anos, que curiosas diante dos trabalhos apresentados questionavam sobre o que significava cada obra, sobre seus materiais, texturas, formas, tamanhos e sobre as cores utilizadas.

Diante de tantos questionamentos, partimos para uma análise inicial estabelecendo um diálogo sobre as roupas de Fabiana Rosa Nunes: seria possível vesti-las? Quem poderia usá-las? Quais as cores que mais lhes agradaram?

Passamos a seguir para os corpos tridimensionais de Andréa Rodrigues, que sobrepôs placas vazadas de compensado e MDF, baseadas em estudos das máscaras africanas, com a dimensão e formas próprias da artista.

Neste momento foram demonstradas figuras das máscaras africanas, além da exemplificação das camadas da cebola, retomando as idéias e conceitos sobre as camadas e cor da pele, conceito este já formulado de certa forma pelas crianças, uma vez que um dos alunos manifestou seu conhecimento sobre o assunto, quando mencionou o desenho dos “ninjas”, como exemplo de etnias.

Para os trabalhos da Rosângela, a qual apresenta sua mão através da escultura, utilizando a gaze engessada, que após recortar as partes, dedos e centro, dispõe essas sobre uma superfície plana e preta, contrastando com o branco do gesso. Neste momento

as crianças, observaram cada uma das partes e compararam com as suas mãos em tamanho, cor da pele e inclusive se suas unhas estavam pintadas ou não, remetendo a uma análise e percepção, se aquelas mãos se tratavam de mãos humanas ou não e a quem pertenciam.

No último momento na galeria pedimos às crianças que analisassem as imagens elaboradas pela Patriciane, que reproduz a imagem através da cópia digitalizada de seus dedos da mão, remetendo e confundindo-nos com outras partes do corpo.

Dando continuidade ao trabalho fomos a uma sala de aula, onde realizamos um momento lúdico diante da filmadora que conectada a televisão permitiu que as crianças observassem a imagem de partes do corpo que comumente não são vistas tão de perto, com dobras, manchas, células bem visíveis e que não são percebidas em nosso dia-a-dia. Seguindo tal experiência corporal, foi proposto outro momento: uma performance, em que utilizando tecidos e instrumentos musicais, remetemo-nos ao trabalho de Hélio Oiticica, um artista carioca que a partir de sua convivência e experiência na favela criou o Parangolé, uma espécie de capa, que só mostra plenamente seus tons e formas a partir dos movimentos de alguém que o vista.

Concluindo este relato de experiência enquanto aprendizes de mediador que nos consideramos, percebemos que tal função requer um conhecimento prévio do que se quer apresentar e levar ao conhecimento de alguém. Além disso, pensamos que se deve estar aberto e ser flexível a novos saberes, uma vez que o papel do mediador está em estabelecer um diálogo, propor uma reflexão e observação mais atenta, realizada pelo público observador e que se quer atingir, tanto na obra vista numa primeira análise, quanto sobre a intenção do que está sendo proposto pelo artista. Da mesma forma, precisa considerar do público que está sendo conduzido, a faixa etária, conhecimento cultural, meio social em que está inserido, sendo possível obter tais informações em uma conversa rápida já no início da mediação. Em fim, para nós mediar significa, além de estabelecer um diálogo, acrescentar dúvidas e reflexões, questionar e compartilhar saberes.