

ANAIIS DO
**21º Seminário Nacional
de Arte e Educação**



**A compreensão da arte:
desafios e possibilidades**

ISSN 1983 - 9189

06 a 09 de outubro de 2008
Montenegro/RS - Brasil
FUNDA RTE

MARIA ISABEL PETRY KEHRWALD
JÚLIA HUMMES
Organização

ANAIS DO SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO

**21ª Edição
A COMPREENSÃO DA ARTE:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Textos de Professores Convidados

Comunicações

Relatos de Experiência

Pôster

Fundação Municipal de Artes de Montenegro
FUNDARTE - RS

Montenegro, outubro de 2008.

ANAIS DO SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO é uma

publicação anual da Editora da FUNDARTE - Montenegro - RS - Brasil.

Editora da FUNDARTE

R. Capitão Porfírio, 2141 - C.P. 211 - CEP: 95780-000 - Montenegro/RS - Fone/Fax: (51) 3632-1879

E-mail: fundarte@fundarte.rs.gov.br - Home Page: www.fundarte.rs.gov.br

Edição dos Anais

Maria Isabel Petry Kehrwald e Júlia Hummes

Editoração Eletrônica

Máicon Oliveira de Souza

Reprodução

OMNI Vídeo Designers

Comissão Organizadora do Seminário

Maria Isabel Petry Kehrwald **Diretora Executiva** - Júlia Hummes **Vice-Diretora** - André Luis Wagner **Vice-Diretor** - Gorete Junges **Coordenadora de Comunicação** - Márcia Dal Bello **Coordenadora de Ensino** - Virginia Wagner Petry - **Coordenadora da Secretaria de Ensino**.

Comissão Editorial

Maria Isabel Petry Kehrwald - Adriana Bozzetto - Alexandre Birnfeld - Abdrea Hofstæetter - Celina Nunes Alcântara - Eduarda Gonçalves - Eluza Silveira - Flávia Pilla do Valle - Júlia Hummes - Márcia Dal Bello

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP) BIBLIOTECA DA FUNDARTE, MONTENEGRO, RS, BR

S471 Seminário Nacional de Arte e Educação (21:2008:Montenegro, RS)
Anais do 21º Seminário Nacional de Arte e Educação: a
compreensão da arte: desafios e possibilidades./ Maria Isabel Petry
Kehrwald, Júlia Hummes (Org) - Montenegro : Ed. da FUNDARTE,
2008.

1 CD-Rom

ISSN 1983-9189

1. Educação 2. Artes 3. Ensino 4. Aprendizagem 5. Cultura 6.
Formação de Professores. I. Fundação Municipal de Artes de Montenegro.
II Kehrwald, Maria Isabel Petry. III Hummes, Júlia. IV Título.

CDU 7:061.3

Bibliotecária: Patrícia Souza - CRB 10/1717

Ressalva:

Os textos aqui publicados foram mantidos conforme fornecidos pelos autores. A FUNDARTE não se responsabiliza por erros ou opiniões no conteúdo dos artigos e textos.

SUMÁRIO

TEXTOS DE PROFESSORES CONVIDADOS 09

Cultura artística e visual: conceitos e estratégias para uma aproximação (Amaury C. Brito, Alex Rosato, Carmem S. G. Aranha).....	10
Arte contemporânea e ensino da arte: Mistura fina (Andrea Hofstaetter).....	16
"Dança - Educação: afinal que Dança é esta? (Ângela Ferreira).....	22
Criação, um processo sem fim (Carlota Albuquerque).....	32
Música na escola - Tambores, pandeiros e etc (Eduardo Pacheco).....	36
Arte de si na docência: gênero, Artes Visuais e escrita (Luciana Gruppelli Loponte).....	38
A experiência como atitude de leitura em Artes Cênicas (Narciso Telles).....	43
Oficina de Musicalização: um espaço criativo de trabalhos coletivos(Patrícia F. C. Kebach).....	48
Da cultura ao cultivo: notas sobre o papel da arte nas escolas (Virgínia Kastrup).....	54
Em busca da conexão (Tatiana Cardoso).....	64
Educação Musical na Escola: um espaço para conversações musicais (Viviane Beineke).....	70
La investigación basada en las artes: Propuestas para repensar la investigación en educación (Fernando Hernández).....	77

COMUNICAÇÕES 103

O Museu de Arte e a criança: Histórias para aguçar a imaginação (Adriana Ganzer).....	104
Infância e Imaginação na Terra do Nunca (Adriana Ganzer, Ana Cristina Gonçalves, Ana Maria Cambuzzi, Aurélio Regina de Souza Honorato, Juliana da Silva Uggioni, Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira, Silemar Maria de Medeiros da Silva).....	112
O uso de imagens como estímulo no processo de composição da personagem (Ágata Baú).....	120
Fruição em Dança: perspectivas de educandos do ensino médio (Alba Pedreira Vieira, Kátia Vitalino Marcos, Estela Vale Villegase Isabela Carletti).....	125
Concepções de infâncias na História da Arte (Aline da Silveira Becker).....	132
Cinema e Artes Visuais: diálogos possíveis no Estágio Curricular Supervisionado (Aline Nunes da Rosa, Marilda Oliveira de Oliveira).....	140
Imagens contemporâneas: ressignificações (Ana Lúcia Ferreira de Quadros, Ursula Rosa da Silva).....	148
Dança desenho (Ana Lúcia Beck).....	153
BHARATA NATYAM: Estudos rítmicos e interdisciplinaridade artística vivenciadas (Anelise Hunecke).....	163
Revisitando uma experiência no Ensino das Artes Visuais sob a ótica da "louca mágica" (Angélica D'Ávila Taschetto, Marilda Oliveira de Oliveira).....	170

Perspectivas sensíveis na EJA/CMET Paulo Freire (Carla Maria Garcia Fernandes)	177
Bienal de Artes Visuais do Mercosul e sala de aula: um estudo de repercussão de uma visita escolar à 6ª edição da mostra nas aulas de Artes sob a perspectiva do Professor (Catiúscia Bordin Dotto).....	185
Formação continuada em Artes Visuais (Caue de Camargo dos Santos, Aline Nunes da Rosa, Marilda Oliveira de Oliveira)	194
Trajetórias da História: a arte como reconhecimento e fortalecimento de identidades (Cibele Dias)	200
A Contemplação da Praça Pública: Uma análise sobre o patrimônio da Praça Tamandaré - Rio Grande/RS (Cilene Gonçalves Leite)	202
Aprofundamento do conceito de hibridação na Obra “Entidade Nº 2” (Cláudia Loch, Nara Cristina Santos) ...	212
Olhar: a percepção dos sentidos (Cláudia Schulz, Luciana Hartmann)	218
Análise do currículo de Artes Visuais - Licenciatura UFSM/RS (Leila Adriana Baptaglin, Marilda Oliveira de Oliveira)	224
O olhar além do espelho (Vanessa Ferreira Neves da Silva)	232
Dimensões da criatividade no ensino de música: reflexões sobre uma composição que gerou polêmica na sala de aula (Viviane Beineke)	241
Contribuições da análise de imagem em uma pesquisa educacional realizada no contexto presidiário fluminense (Alexandre Palma)	248
A música no projeto político-pedagógico escolar: um estudo em educação musical (Cristina Rolim Wolffebüttel)	255
Do vazio travestido - o outro construído: Olhares possíveis a cerca das vestes incorporadas de Cláudia Casarino a partir de Didi-Huberman (Cristian Poletti Mossi, Marilda Oliveira de Oliveira)	263
Grupos de discussão: As concepções de alunos do ensino médio sobre aprendizagem musical (Cristina Bertoni dos Santos)	269
Provocando o imaginário infantil: produzindo e criando imagens a partir da cultura visual (Daniela Linck Diefenthäler)	277
Memória da Dança Teatral Gaúcha: Cia Terpsí - Teatro de Dança e Angela Spiazzi (Flávia Pilla do Valle, Anna Carolina Schultze Machado Bittencourt, Miriam Strack, Cristiano Carvalho)	285
Memória da Dança Teatral Gaúcha: primeiras obras da Cia Terpsí Teatro de Dança (Flávia Pilla do Valle, Anna Carolina Schultze Machado Bittencourt, Miriam Strack, Cristiano Carvalho)	293
Arte Contemporânea: considerações a partir do Ciberespaço e Cibercepção (Franciele Filipini dos Santos, Nara Cristina Santos)	299
Percursos do olhar (Gisele Verardi Joaquim, Andrea Hofstaetter).....	306
Reflexões sobre a transmissão de um sistema de treinamento para o ator/dançarino (Inês Alcaraz Marocco).313	
Aprendizagem da Arte na formação de Educadores (Juliano Siqueira, Marilda Oliveira de Oliveira).....	322

A repulsa garantida pela linguagem fotográfica na obra de Robert Mapplethorpe (Juzelia de Moraes Silveira, Ayrton Dutra Corrêa).....	329
Identidade e auto-retrato fotográfico: considerações sobre um processo artístico contemporâneo (Karine Gomes Perez, Luciana Hartmann)	337
Um estudo sobre a produção de gênero através de uma nova cultura visual (Luciane Borre Nunes)	344
Música contemporânea para Flauta Doce: um diálogo entre educação musical, composição e interpretação (Luciane Cuervo).....	352
Sobre o(s) lugar (es) da experiência com Música na Escola (Luis Fernando Lazzarin)	358
O design de estampa têxtil e a Educação: uma prática educativa no 9º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal de 1º Grau Chácara das Flores (Luis Tadeu Martil Fleck, Ana Luíza Ruschel Nunes)	365
Do topo aos horizontes possíveis: reflexões sobre aprendizagens teatrais em diferentes ambientes educativos (Mateus Gonçalves, Sílvia Balestreri Nunes)	373
Por onde anda o teatro na escola? Um estudo de caso na Escola Projeto - Porto Alegre/RS (Mônica Torres Bonatto)	381
Ação e reflexão no Ensino de Teatro (Vera Lúcia Bertoni dos Santos, José Miguel Ramos Sisto, Leonardo Costa Dias, Patrícia Cristina Schlichting)	390
Oficina de Arte Contemporânea: uma proposta de leitura, experimentação e criação com adolescentes da periferia de Sapucaia do Sul (Patriciane Born)	396
Pesquisa em música com crianças de 2 a 5 anos a partir de uma abordagem construtiva (Paula Cavagni Pecker)	403
A Educação Ambiental como variável para abordar as questões ambientais por meio do Ensino de Artes Visuais (Renata Favarin Santini, Ana Maria Thielen Merck)	408
Humor em Bob Esponja (Rosana Fachel de Medeiros)	416
As formas de constituir-se professor de teatro tendo como pressuposto o curso da FUNDARTE/UERGS (Rossana P. Della Costa)	423
Apontamentos sobre a metodologia semiótica para a leitura de textos sincréticos (Ruth Rejane Perleberg Lerm)	430
O Ator e a palavra: a construção de um processo orgânico (Silvana Baggio Ávila)	435
A etnografia na pesquisa em Dança (Sílvia da Silva Lopes)	440
Funções balé clássico: uma reflexão histórica (Tatiana Mielczarski dos Santos, Gilberto Icle)	448
O Corpo e o Ensino de Arte na Escola: reflexões sobre o conhecimento estético (Vanessa Caldeira Leite, Jarbas Santos Vieira)	454
Trabalho/Cultura/Arte: uma prática libertadora na Docência em Artes (Vinícius Luge Oliveira)	461

RELATOS DE EXPERIÊNCIA 470

O Curso de Graduação em Dança da Universidade Federal de Viçosa (Maristela Moura Silva Lima, Alba Pedreira Vieira, Carla Cristina de Oliveira Ávila) 471

Exposição Mostrando a Cara: Processos de criação/reflexão - fruição/apropriação no Curso de Artes Visuais da UNESCO (Amalhe Baesso Reddig, Aurélia Regina de Souza Honorato) 477

Multiculturalidade e trajes típicos em Salvador do Sul (Andreia Cristina Spohn) 482

Experiências com Literatura nos Relatos das Crianças (Aurélia Regina de Souza Honorato) 484

A árvore sabida: uma experiência Teatral no Ensino regular (Candida Angéli Kerber) 494

Performance na Escola (Cecília Oliveira Boanova) 498

Música para vencer limites (Celiza de Oliveira Metz) 502

DeRáier én DeLôuer: Ação educativa do Projeto de Extensão Rede de Mediadores da Galeria de Arte Loide Scwhambach (Eduarda Azevedo Gonçalves, Beatriz Mônica, Ballester Marin, Fabrício de Souza Rodrigues, Jaqueline da Silva Peixoto, Juliane Engel do Amaral) 503

CIESCriar (Elaine Prass) 506

+ Arte: vivenciando, aprendendo e ensino formação de professores - Artes Visuais, Cultura Popular, Teatro e Música (Manoel Luiz Cerqueira Filho, Nadja Nayra Alves Monteiro, Maria Hortência de Araújo Barreto) 508

Experimenta AÇÕES (Maria Maristela Thomas) 514

O Universo da dança de salão: da arte à educação (Mariana Zamberlan Nedel) 515

Teatro na Educação de Jovens e Adultos: conhecendo a arte da cena (Mateus Gonçalves) 521

Mãos que contam - identidades na EJA (Neusa Vinhas) 525

A música na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS e o Projeto Centros Musicais (Cristina Rolim Wolfenbüttel) 526

Educação, Patrimônio e Museu (Rossano Antenuzzi de Almeida) 530

Confusões de Formas (Sandra Rhoden) 533

A Formação continuada de Professores de Música: relato de experiência dos Encontros de Educação Musical no município de Macapá/AP (Sílvia Gomes Correia) 536

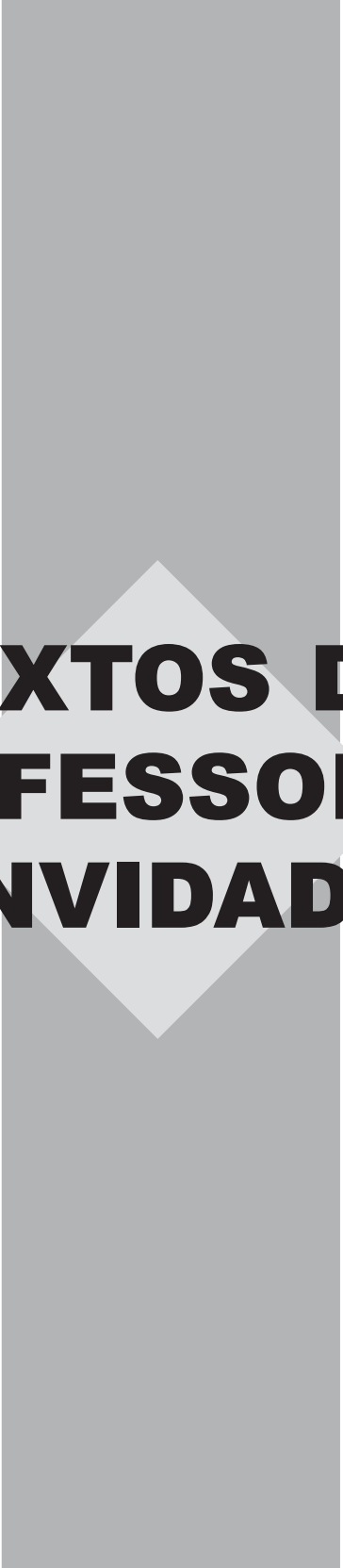
Projeto Integrado em Artes Visuais: utopias sobre o ensino de arte (Jociele Lampert, Ana Júlia Crocomo, Sílvia Carvalho, Sílvio Bruno dos Santos) 540

Projeto Interdisciplinar de Criação de Móveis a partir das Técnicas Visuais (Tereza Cristina Barbosa Duarte, Carla Giane Fonseca do Amaral, Rita de Cássia Göebel Teixeira) 544

PÔSTER 549

Jogo, Arte e Educação: explorando o lúdico para educação musical (Anelise Hunecke) 550

Inventariando o Patrimônio Artístico Cultural da Região da Campanha (Carmen Barros, Maria Henriques) ...	555
Experiências estéticas nas 4 ^{as} séries (Cecília Oliveira Boanova)	556
Jogos de sucata (Elaine Prass)	558
Projeto Arte e Público: um diálogo possível (Fabiola Scaranto, Lena Peixer, Monique Beneval de Souza)	560
Experiência pedagógica em teatro: articulações entre teoria e prática (Luiza de Souza)	562
A qualificação dos espaços educativos destinados às crianças de zero a seis anos através do Programa Brinca (Cristina Rolim Wolffenbüttel)	564
Leitura do espaço a partir da fotografia digital: inserção de tecnologia na disciplina de Arte no ensino fundamental (Rita de Cássia Göebel Teixeira)	567



**TEXTOS DE
PROFESSORES
CONVIDADOS**

Cultura artística e visual: conceitos e estratégias para uma aproximação

Amaury C. Brito¹
Alex Rosato²
Carmen S. G. Aranha³

Sumário: O presente artigo procura, primeiramente, tecer considerações sobre certas dispersões culturais sofridas pela sociedade atual pela suspensão do sentido do trabalho marcado pelo homem e pela importância dada à linguagem e às imagens na construção do conhecimento de mundo. Nessa reflexão, situaremos conceitos elaborados por pensadores como Morin, Merleau-Ponty, Beatriz Sarlo, Jameson e Habermas a respeito da cultura atual. Entretanto, a fim de propor algumas saídas para subsidiar a organização das peças de um conhecimento desagregado, apontaremos para os indícios conceituais de um olhar criador, ou melhor, de um olhar à procura de relações de fenômenos culturais.

Palavras-chave: Fenômeno cultural, linguagem, visualidade, olhar criador.

Artistic and visual culture: concepts and strategies that lead to a differed approach

Abstract: The aim of the present article is to establish some meaning for visual artistic culture based on some concepts discussed by philosophers such as Morin, Merleau-Ponty, Sarlo, Jameson and Habermas. It focus on cultural dispersions suffered by society nowadays through some aspects such as the simplification of artistic work and the exacerbation of the importance given to language and images to describe the present experiences.

The article also brings some concepts of the stare which looks for phenomenological relationships in the organization of a cultural knowledge.

Keywords: Cultural phenomenon, language, visuality, creative stare.

¹ Professor de Graduação e Pós-graduação da UNICSUL. Consultor de Arte no Instituto Arte na Escola, Faber-Castel e Fundação Bradesco. Diretor do Ateliê L'Osservatorio Figurale, em intercâmbio com ateliê de Enzo Wenk (Itália), onde desenvolve pesquisa em desenho, pintura e escultura. Autor do livro L'Osservatorio Figurale. Pesquisador convidado no livro Exercícios do Olhar. Conhecimento e Visualidade. Mestrando do Programa Interunidades em Estética e História da Arte da Universidade de São Paulo.

² Professor de Graduação e Pós-graduação na UNICSUL. Consultor de Arte no Instituto Arte na Escola, Faber Castel e Fundação Bradesco. Coordenador do Núcleo de Ação Educativa do Paço das Artes em 2000 a 2004. Diretor do Ateliê L'Osservatorio Figurale em intercâmbio com ateliê de Enzo Wenk (Itália), onde desenvolve pesquisa em desenho, pintura e escultura. Autor do livro L'Osservatorio Figurale. Pesquisador convidado no livro Exercícios do Olhar. Conhecimento e Visualidade. Mestrando do Programa Interunidades em Estética e História da Arte da Universidade de São Paulo.

³ É professora associada da Divisão Técnico-científica da Educação e Arte (DTCEA-MACUSP) do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo desde 1993. Atualmente coordena a Divisão Técnico-científica de Educação e Arte - MACUSP. Autora do livro Exercícios do Olhar. Conhecimento e Visualidade. É doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade de São Paulo e Livre Docente em Teoria Crítica de Arte pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Atuou no Ensino Fundamental e no Ensino Médio como professora de Artes Visuais e História da Arte durante 18 anos. Foi docente da Fundação Armando Álvares Penteado entre 1982 e 1993 na disciplina de Metodologia do Ensino para Professores de Arte.

São muitos e muitos recortes da cultura artístico-visual que, por meio dos objetos estéticos, apresentam propostas curatoriais em relações lógicas, históricas, conceituais ou temáticas. Os textos são escritos para complementar as conexões. Entretanto, em grande parte dessas mostras de artes visuais, as diversas concepções construídas não oferecem uma aproximação da cultura visual, ou seja, apesar dos sistemas criados, essa dimensão fica dispersa no conjunto de imagens e nos discursos que a situam.

O saber pensar sobre os objetos estéticos deveria buscar o conhecimento como uma compreensão significativa abarcando a possibilidade de apropriação cultural, em vez de estabelecer subterfúgios intelectuais que tem motivações submersas em seus simulacros.

O presente artigo procura, primeiramente, tecer considerações sobre certas dispersões culturais sofridas pela sociedade atual, como a suspensão do sentido do trabalho marcado pelo homem e a importância dada à linguagem e às imagens na construção do conhecimento de mundo. Nessa reflexão, situaremos conceitos elaborados por pensadores como Morin, Merleau-Ponty, Beatriz Sarlo, Jameson e Habermas a respeito da cultura atual.

A fim de propor algumas saídas para subsidiar a organização das peças de um conhecimento desagregado, apontaremos para os indícios conceituais de um olhar criador, ou melhor, de um olhar à procura de relações entre os fenômenos culturais.

O mundo é um contexto

Edgard Morin, ao citar Bastien, sublinha a idéia do pensador de que “um texto deve oferecer sua contextualização, sendo essa a condição essencial de eficácia para o funcionamento cognitivo do ser” (Morin, 2000, p.36), idéia que nos remete ao filósofo Merleau-Ponty quando situa o conhecimento como um tecido perceptivo, um panorama construído com sentidos gerados em experiências vividas e contra o qual os atos e atitudes humanas se contrastam. Então, a contextualização do conhecimento faz parte de um mundo como um “campo para desenvolver todos os nossos pensamentos e nossas percepções” (Merleau-Ponty, 1967, p.166-9) e não como um mundo de objetos do qual simplesmente nos apropriamos.

O fenômeno da vida aparece quando a extensão de um corpo, pela disposição de seus movimentos, e pela alusão que cada um faz a todos os outros, volta-se sobre si mesmo e começa a expressar alguma coisa, a manifestar um interior sendo exteriorizado (ibidem, p.162).

Porém, há dispersões das forças culturais na própria diversidade social e nas motivações que regem os processos de transmissão e de renovação do conhecimento. Sabemos que o que se veicula, atualmente, são conceitos que abarcam competências reconhecidas pelas classes dominantes e por modelos de países desenvolvidos. Desse modo, as situações – encontradas no nosso próprio país – que possibilitam a deflagração de criatividade culturais, pouco são exploradas. Habermas coloca que a criatividade de um grupo social está diretamente relacionada com sua integração, seja pela solidariedade, seja pela coordenação das ações vivenciadas no grupo, ou pelas propostas que situem as identidades (Habermas, 2002, p.183-234).

Mas antes de nos apropriarmos dessas definições tão motivadoras, no caso específico da cultura artístico-visual, é necessário reconhecer como a própria imagem, fundamento de nossa visão de mundo, tem sido mostrada na sociedade atual.

Já nos referimos ao pensamento de Jameson em relação ao esvaziamento das referências culturais dispersas em inúmeras informações (Aranha, 2006, p.50). Segundo o autor, a própria noção de trabalho da sociedade atual retirou a marca da cultura dos gestos gerados por essa noção. Para mostrar essa ausência, Jameson tece uma relação entre as obras de Van Gogh e Andy Warhol, quando ambos referem-se ao tema “sapatos”, dizendo que, em Van Gogh, os sapatos dos camponeses da obra *Boots with laces*, de 1886, têm a *marca do uso* pelo couro gasto e pelas deformações dos objetos. Já Warhol, na obra *Diamond dust shoes*, de 1980-81, nos vários pares de sapatos, elabora uma fatura plana e retira, segundo Jameson, as cicatrizes dos toques humanos deixando-os sem marcas e amontoados em um mapa de um depósito sem identidade (Jameson, 2004).



Van Gogh, *Boots with laces*, 1886



Andy Warhol, *Diamond dust shoes*, 1980-81

Além da suspensão de certos significados, a partir dos anos oitenta, as forças culturais mais coesas, também, se dispersaram pela importância dada às impressões transformadas em linguagem significativa, ou seja, a construção social tornou-se um discurso de linguagens histórica, sociológica ou arqueológica, muito mais do que uma construção gerada em um mundo vivido (Bezerra de Menezes, 2006). Ao mesmo tempo, nessa mesma sociedade, surge a “Imagem por excelência” (Morin, 2000) que, aos poucos, visa substituir a significação lingüística pela visual sem, entretanto, decompor os mesmos vazios: jornais, televisão, a própria cidade e outros meios veiculam imagens na própria velocidade do seu consumo, provocando, desse modo, uma impressão geral dos significados. Como não há tempo de reflexão sobre essas impressões sofreremos de um imediatismo exasperante e as cifras da vida diagramadas no corpo reflexivo (Merleau-Ponty, 2004, p.132) são, apenas, colagens de seus próprios pedaços. Nas sucessões vertiginosas, a compreensão, como diz Sarlo, não está aparelhada para essa veloz e dupla decodificação simultânea de áudio e vídeo. Segundo a autora, nossa sociedade veicula imagens, mas imagens sem intensidade, sem intenções (Sarlo, 2004, p.53-68).

A imagem não provoca espanto nem interesse, não resulta misteriosa nem particularmente transparente (ibidem).

A linguagem é o contexto da cultura. A expressão artístico-visual é construção de linguagem codificada pelo olhar

Lembremos que nossa reflexão quer focalizar possibilidades de organização do conhecimento artístico-visual em experiências que situem questões mais essenciais da cultura, ou seja, em princípios que regem apropriações significativas deflagradas pelos recortes da arte visual.

Nesse momento, apontaremos para certos indícios conceituais que situam relações de fenômenos estéticos apreendidos no mundo. Uma vez que a obra de arte guarda um amálgama que o próprio ser criador agregou durante a organização da sua concepção de realidade, a aproximação dessa intencionalidade, de fenômenos culturais materializados, é imanente daquilo que Vergara situa como “enzima, instrumento dinamizador de trocas e circulação de pensamento e ampliação de consciência dentro de um organismo maior ou de um tecido de relações culturais e sociais” (Vergara, 2003).

A linguagem verbal é uma tradução de contextos da cultura. Sem a mesma universalidade, a expressão artística é, também, construção de linguagem e, portanto, atrelada a essa transposição dos contextos culturais, mas, obviamente, num sistema de codificações próprio.

A obra de arte visual é uma expressão da cultura e, portanto, está tecida numa rede de intencionalidades. No sentido de criar um sistema de trocas “dentro de um organismo maior”, sua visualidade deveria dar início às movimentações que liberaria o próprio olhar, gênese de todo conhecimento visual (Aranha, 2008, p.10) para criar relações entre fenômenos ali apreendidas.

Desse modo, talvez a primeira idéia seja a de encontrar relações visuais no próprio tecido da cultura, ou seja, nas obras de arte e nas relações próprias da expressão visual para construir os recortes (ibidem).

O acesso a um olhar síntese da cultura pede, obviamente, uma aproximação dos códigos da visão, porque eles é que nos instrumentam para tal. Assim, gostaríamos de chamar a atenção para o olhar que tem múltiplas dimensões, que se situa longe dos sistemas e próximo a um pensar (Merleau-Ponty, 2004, p.16) que, por sua vez, sacode as falsas evidências abstratas de qualquer observador absoluto (Chauí, 2002, p.7), porque, se os conceitos podem facilmente virar simulacros e esconder a motivação que desvela a dimensão da idéia, o olhar pode esconder as cifras que recortam o mundo e dão nascimento às formas criativas da cultura, transubstanciadas na matéria plástico-visual.

Qualquer recorte artístico-visual deveria tornar visíveis indícios da profundidade vivida pelo ser que olha, reflete e codifica-os em expressões sínteses de todo esse processo.

Nesse momento, trazemos aqui um exemplo do passeio que fenômenos artístico-visuais podem criar. O filósofo Merleau-Ponty nos diz que “o sentido das grandes obras artísticas sai delas mesmo, vaga pelo mundo e, muitas vezes, querem outras interpretações como seqüências da cultura ali depositada” (Merleau-Ponty, 2004, p.20-3).



Velázquez, Las Meninas, 1659-1667



Picasso, Las Meninas, 1956

Segundo Merleau-Ponty, “a obra não é espetáculo de alguma coisa, a não ser espetáculo de um nada, de uma invisibilidade. Arrebenta a pele das coisas para mostrar como as coisas se fazem” (ibidem) como se ligam aos elementos da arte para situar uma localidade onde tudo isso está a um só tempo.

“Eu teria muita dificuldade de dizer *onde* está o quadro que olho. Pois não o vejo como se olha uma coisa, não o fixo em seu lugar, meu olhar vagueia como nos nimbos do Ser vejo segundo ele ou com ele mais do que o vejo” (ibidem, p.18).

Ao propor um passeio com sentidos estéticos, Foucault aponta que, em *Las meninas*, Velázquez convoca-nos a fazer parte da representação do quadro através de um jogo de olhares e reflexos: somos olhados pelos personagens da obra e, por esses olhares, somos resgatados como um ponto invisível fora da tela - nós mesmos, juntos ao rei e à rainha, modelos da obra, refletidos num espelho ao fundo. Metáforas de imagens se sucedem para sugerir o jogo das formas da invisibilidade transposto aos lugares da visibilidade (Foucault, 1981, p.19-31): uma pintura dentro da pintura.

Picasso retoma a visualidade clássica e, como para o artista a arte é um problema que precisa ser abarcado, problematiza Velázquez como seu objeto de estudo estético. Revê *Las meninas*. Os elementos são semelhantes, mas a troca constante dos olhares é substituída por um foco no pintor, com a mesma altura da tela à sua frente, facetado e quase diluído em um prenúncio de abstração. Outro foco na Infanta Margarida, na luz da janela à direita do quadro e no transeunte que irrompe pela porta ao fundo: suas formas são iluminadas para sublinhar o reflexo claro dos reis no espelho.

Linhas duras, planos sólidos, engastamento de formas trazem a síntese da rítmica compositiva moderna e o novo espaço.

O fim é o começo

Chegamos ao ponto de partida: entre todas as somas e restos do esvaziamento da cultura e sua dispersão em inúmeras forças surge a experiência

do conhecer visual a partir de movimentações de um pensar que situa o mundo como um lugar para desenvolver e relacionar pensamentos, percepções e vivências.

Mesmo com todas as dissoluções, as transmissões dos significados, a construção de recortes das linguagens, escrita ou visual, é uma possibilidade para juntar peças do saber que se originam no contexto do mundo-vida e buscam as ordens dos fenômenos cifrados em visualidades.

Referências bibliográficas

ARANHA, C.S.G. "Algumas parcerias na expressão criadora: obra de arte e história oral". In: **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: SE&PQ, 2005-06.

_____. **Exercícios do Olhar. Conhecimento e Visualidade**. São Paulo: Editora Unesp / Funarte, 2008.

BEZERRA DE MENEZES, Ulpiano. **Imagem e História**. Aula Magna. Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte. MAC USP. São Paulo. 07/03/2006.

CHAUÍ, Marilena. **Experiência do Pensamento. Ensaios sobre a Obra de Merleau-Ponty**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. Uma Arqueologia das Ciências Humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento Pós-Metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

JAMESON, Fredric. **Modernidade Singular**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2004.

MARTINS, Joel. & BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A Pesquisa Qualitativa em Psicologia. Fundamentos e Recursos Básicos**. São Paulo: Moraes, 1989.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários À Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

MERLEAU-PONTY, M. **O Olho e o Espírito**. São Paulo: Cosac & Naif, 2004.

_____. **Phenomenology of Perception**. London, Routledge & Kegan Paul Ltd., 1978.

_____. **The Structure of Behavior**. Boston: Beacon Press, 1967.

SARLO, Beatriz. **Cenas da Vida Pós-moderna. Intelectuais, Arte e Videocultura na Argentina**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

VERGARA, Luis Guilherme. **Centro Cultural Banco do Brasil. Programa Educativo 2003. Arte, Cultura e Cidadania. Caderno IV**.

Arte contemporânea e ensino de arte: *Mistura fina*

Andrea Hofstaetter¹

Resumo: Este texto aborda a problemática desenvolvida na oficina de mesmo título, realizada no período do 21º Seminário de Arte e Educação da FUNDARTE e apresenta algumas das principais questões elaboradas a partir de observações e reflexões no campo do ensino de arte na contemporaneidade, tais como: a relação possível e desejável entre arte contemporânea e sala de aula; possibilidades de construir conhecimento em arte que decorrem desta relação; a multiplicidade de enfoques e abordagens que a arte contemporânea propõe para o/a professor/a de artes

Recorro ao título de uma série de trabalhos do artista plástico Alfredo Nicolaiewsky para relacionar arte e seu ensino. Mais especificamente, arte contemporânea e sala de aula. Ele intitulou com este sugestivo nome – *Mistura Fina* – uma série desenvolvida entre 1995 e 1997¹. Por que escolho este título?

Para compreender melhor esta escolha é necessário discorrer um pouco sobre a própria obra – ou conjunto de obras assim nomeado. Trata-se de um conjunto de sete trabalhos. Cada um destes, por sua vez, também se constitui como conjunto. Cada conjunto destes apresenta uma série de imagens, alguns deles com objetos agregados, reunidos a partir de uma temática ou idéia principal, surgida de aspectos afetivos, ligados à memória do artista. Entre as imagens e objetos, há imagens criadas ou elaboradas pelo próprio artista ou tomadas por apropriação. Os objetos são retirados de seu contexto cotidiano original e transpostos para o contexto do trabalho. Há uma variedade de elementos e de técnicas e procedimentos na constituição da obra.

Podemos ver, neste processo de apropriação, além da apropriação direta de imagens e objetos, a prática da citação - um dos modos de apropriação possível. Há imagens de obras de arte de períodos remotos ou mais recentes, bem como alguns trabalhos anteriores do artista.

O próprio artista comenta sobre seu trabalho:

“*O que é que tem sua cabeça?*” é o trabalho que deu início à série. No primeiro momento, ele era formado apenas pelas repetições das silhuetas da Nefertite recortadas em chitão e coladas sobre quatro telas revestidas com o mesmo tipo de tecido, em padronagens diferentes. Pretendia acrescentar ao grupo uma Carmen Miranda, propondo um diálogo entre ícones de épocas diferentes. Ao ampliar a proposta, enfatizando a memória, a associação de imagens e a agregação de novas imagens, juntando elementos a partir de um núcleo inicial - que se apresenta como uma possibilidade em aberto - tornou-se mais fácil solucionar a Carmen Miranda, pois me permiti o uso de uma linguagem que diferia das Nefertites. A representação de Carmen Miranda foi encomendada a um retratista de rua: na medida em que estou trabalhando a partir de imagens criadas por outros artistas, porque não incluir um original de outro artista?” (Site www.artewebrasil.com.br)²

¹ Esta série de trabalhos foi elaborada em sua pesquisa de Mestrado, apresentada na dissertação com título *Mistura Fina, uma possibilidade de arte mestiça* - PPGAV - IA - UFRGS, 1997.

² Imagem deste e de outros trabalhos da série e do artista, bem como uma seleção de textos do livro Alfredo Nicolaiewsky, podem ser acessados através do site www.artewebrasil.com.br

Conforme Icleia Cattani, em seu artigo *Imagens Mestiças* (ALFREDO NICOLAIEWSKY, 1999, p.91-101), que trata deste conjunto de obras, “o fio-condutor que liga imagens tão díspares é essa associação de idéias e um princípio de apropriação: apropriação de imagens-fetichê, imagens-objeto do desejo...” E o artista não está preocupado com uma hierarquia entre as mesmas, pensando-se no contexto das imagens consagradas pela história da arte. É muito interessante observar, neste sentido, que além de ignorar hierarquias simbólicas no próprio campo da arte, não há uma diferenciação de valor entre as imagens provindas deste campo e outras, de origem popular e até industrial. Como observa Cattani:

“Assim, figuras de quadros importantes da história da arte ocidental convivem com imagens populares, religiosas ou não, com fotografias, cartões postais, e até reproduções de embalagens de produtos industrializadas (bombom, lata de leite condensado, etc). Por trás desse princípio de apropriação, estão presentes o artista, sua história pessoal, a história maior na qual ele se encontra inserido, e sua circunstância.” (Idem, p.92)

A autora ainda comenta que todas estas questões, no contexto da obra, permanecem em constante tensão. Há, pois, um confronto entre elementos muito diversos, oriundos de diferentes extratos da cultura – popular, erudito, de massa.

Através desta breve abordagem direta do trabalho já é possível perceber a riqueza de elementos, de questões, de provocações que o mesmo suscita. Pode-se pensar que, para o/a professor/a de artes este trabalho seja um ótimo disparador de idéias e propostas de abordagens em sala de aula.

A arte contemporânea é um campo fértil de proposições, em todas as linguagens artísticas. Este trabalho de Alfredo Nicolaiewsky é uma mostra disto. Há, no contexto da produção atual em arte, uma multiplicidade de formas de constituição e apresentação de obras artísticas, de manifestações as mais diversas, onde convivem elementos das mais diferentes espécies e origens.

É muito interessante um conjunto de idéias apresentadas em material pedagógico da 4ª Bienal de Artes do Mercosul, sob o título de “O que é? O que é?” e que se refere justamente a esta diversidade. Subscrevo-o a seguir:

O que é? O que é?

Pode ser feita com qualquer material para dar corpo às perguntas, tornando visíveis as invisíveis idéias artísticas.

Tem interesse pelo passado, pelas diferentes heranças estéticas para criar diálogos inusitados entre o hoje e o ontem.

Incorpora e comenta a vida em suas grandezas e pequenezas, mostrando estranhamento ou banalidades sobre a política, a economia, a ecologia, a educação, a cultura, a fantasia, a afetividade, o corpo.

Apresenta um conjunto de linguagens diversas: pintura, escultura, gravura, fotografia, vídeo, objetos, assemblage, performance, happening, instalação...

Produz linguagens híbridas e tecnológicas. Não há mais estilos definidos.

Não deseja o novo, o original, preconizado pela visão modernista, mas é atraída pelo passado, pela memória, pelas convenções e clichês, pela paisagem e a vida urbana.

Faz do espectador seu cúmplice-criador. Sem ele não há significação, sentidos, emoção.

Cada uma destas questões nos faz ver um aspecto presente no que se chama de arte contemporânea, de maneira geral. Quantas possibilidades para o trabalho em sala de aula! As questões com as quais a arte sempre lidou estão

presentes também na arte contemporânea. São as questões da vida, do cotidiano, do corpo, das memórias, dos afetos, das grandes e pequenas questões que preocupam cada um de nós, cada grupo social e a humanidade, como um todo. Apenas que são tratadas de maneiras peculiares e muito singulares, cada artista propondo sua própria forma de instauração da obra.

Voltando à série *Mistura Fina*, um dos motes desencadeadores desta reflexão, vemos neste trabalho particular e singular, e tomando apenas este, algumas das várias questões apontadas na citação acima. Somente neste conjunto temos várias materialidades e técnicas; retomada de imagens do passado, estabelecendo diálogos com imagens atuais; referência a questões culturais, históricas, artísticas, estéticas, afetivas...; uma forma própria de apresentação, mas que opera com diferentes linguagens (fotografia, desenho, pintura, design industrial,...); não se pode falar num estilo único, há hibridismo, mestiçagem; há referência não só ao passado e à história da arte, mas também à transformação de imagens em clichês, a utilização de imagens-clichê; a participação do espectador é salutar para a atribuição de sentido à obra, a partir das referências próprias e da memória pessoal. A obra se oferece para uma multiplicidade de significações e relações cognitivas / afetivas.

A arte contemporânea, volto a enfatizar, é um campo muito produtivo e provocativo ao espectador / participante, de modo geral, e muito especialmente ao professor de arte. Este é um espectador muito especial, já que está sempre com o interesse voltado não só para as suas próprias vivências em relação à arte, mas também em como pode elaborar estratégias e propostas para que os seus alunos experimentem arte, transformando esta experiência em conhecimento e criação de sentido.

Observo, porém, a partir de contatos diversos com o campo de ensino de arte, que, contrariamente a esta lógica que parece tão natural, nem sempre os professores sentem-se à vontade para trabalhar arte contemporânea com seus alunos. E nem sempre também os alunos estão dispostos a se defrontarem com as proposições contemporâneas em arte. É lugar-comum ouvir que arte contemporânea é muito difícil de entender. Por isso é melhor deixá-la de lado.

Em contrapartida, vemos cada vez mais reflexões e pesquisas que enfatizam a importância de trabalhar com a arte de nosso tempo em sala de aula. Ouvimos com mais frequência que para compreender arte, relação da arte com a vida, da arte com o mundo, com a política, com a economia, com a ecologia, com a cultura, com a diversidade cultural é preciso estudar a arte. E a arte de agora, aqui, por artistas que vivem ou viveram no mesmo contexto em que vivemos.

Katia Canton, docente, pesquisadora, crítica e curadora de arte, autora também de uma pesquisa sobre arte brasileira contemporânea, publicada em livro, em 2001, apresenta o seguinte ponto de vista:

“Se fosse convidada a reformular o ensino da arte no momento contemporâneo, eu substituiria o estudo dos movimentos que caracterizaram a era moderna por esses grandes temas que acompanham a produção e o pensamento dos artistas contemporâneos, permitindo que a arte continue a fazer sentido e a ecoar nossa essência.” (CANTON, s/d)

Esta forma de pensar o ensino de arte está associada a uma forma de entender a arte contemporânea, a partir da pesquisa mencionada e exposta no livro *Novíssima Arte Brasileira. Um guia de tendências*. Para a autora, a partir da década

de 90, delinea-se na produção artística uma forma de trabalhar a partir de conceitos que desdobram-se em tendências. Os conceitos trabalhados pelos artistas refletem a cultura e a “vida contemporânea cotidiana em seus aspectos sociais, políticos, culturais, econômicos” (CANTON, 2001, p.13). Estendendo mais a idéia, Canton coloca que emergem das obras, que contém índices da cultura, os mais diversos temas ligados à realidade atual brasileira e internacional. Alguns destes temas ou problemáticas são: noções de herança e referência; o aspecto literário da arte, da cultura e da comunicação; a memória; o corpo; a efemeridade da vida e a degradação dos corpos; uma sensibilidade feminina...

De acordo com esta autora, a arte produz estímulos aos sentidos, os descondicionando e provocando experiências de ordens diversas, ampliando nossas formas de sentir, ver, relacionar, pensar. Através da arte somos levados a “desaprender os princípios do óbvio” e a “esmiuçar o funcionamento das coisas da vida”. E ainda: “ela [a arte] pede um olhar curioso, livre de ‘pré-conceitos’, mas cheio de atenção. Os jovens já têm essa disponibilidade, mas é preciso estimular seu convívio com arte para facilitar e aprimorar essa percepção”.

Uma parte do aprendizado em arte é este – o de ‘desaprender’, através de um trabalho sobre a sensibilidade. Outra envolve construção de conhecimentos objetivos específicos da área - estes por sua vez envolvidos muitas vezes com outras áreas de conhecimento. De qualquer maneira a produção artística estará refletindo o contexto em que é criada. Ela é como um tecido vivo “onde se costuram diariamente fios que compõem a vida”. Por isso “a maneira de encará-la também se modifica no decorrer dos contextos sócio-históricos” (CANTON, s/d).

No momento contemporâneo vivemos uma constante re-elaboração de concepções, de modos de relação familiar e social, de maneiras de comunicação, de produção, de estar no mundo, de encarar o próprio corpo, de pensar as instituições sociais, políticas, religiosas..., e tudo que diz respeito à vida. A velocidade com que somos assediados por notícias cada vez mais fragmentadas é estonteante. Vivemos não a falta, mas o excesso de informação. Temos cada vez mais meios tecnológicos à nossa disposição para os mais diversos fins. Tudo isto e muito mais são assuntos da arte. Ela se faz em meio a tudo isto. Ainda conforme e concordando plenamente com Canton, “é mais que desejável, então, que os jovens se acostumem a pensar também sobre a arte de seu próprio tempo” (Idem).

Vale ressaltar que não se está querendo deixar de lado toda a história da arte e as questões pertinentes à construção de todo um campo de conhecimento. Apenas que, para compreendermos arte precisamos também compreender a arte de nosso tempo. Estando próxima a nós e às questões de nosso contexto de vida, nos permite uma proximidade maior com suas formas de instauração, com a compreensão de sua constituição como linguagem e do pensamento que é próprio do fazer artístico. Lembro também que, a partir de muitas obras da contemporaneidade, somos remetidos diretamente a questões, temas, reflexões sobre arte do passado – mais recente e mais remoto. Novamente a série *Mistura Fina* é um exemplo disto. Em cada um dos trabalhos da série há referência a um ou mais trabalhos de arte de algum período anterior. É, inclusive, a partir deles que os conjuntos são articulados. Por meio da citação temos referência à arte do Egito antigo, à arte grega, etrusca e romana, ao renascimento, ao pós-impressionismo, ao abstracionismo, à arte pop... E outras referências estão presentes na forma de

pintar, desenhar e nas demais escolhas do artista. Quanto material de trabalho e que diz respeito não só ao momento atual e à arte contemporânea! Também podemos 'navegar' por alguns momentos da história da arte através deste trabalho. Aliás, todo o passado está sempre presente, fazendo parte de nossa história. Na arte não é diferente.

Metodologicamente temos pensado a abordagem das questões da arte em sala de aula a partir das concepções elaboradas principalmente desde os anos 80, no Brasil, com as grandes contribuições de Ana Mae Barbosa e diversos outros autores. Refiro-me à chamada Proposta Triangular que, em constante pesquisa através da prática pedagógica, está sempre recebendo contribuições e não se configura como uma forma rígida e inflexível. A partir deste enfoque o contato direto com as obras ou com reproduções fotográficas e em vídeo é fundamental. Arte se ensina com arte. Já temos uma trajetória construída neste sentido. A contextualização da obra em seu momento histórico e social e a reflexão sobre o sentido inerente a ela, dentro dos possíveis de cada um, são outras premissas fundamentais. A ênfase recai sobre a interpretação da obra. O fazer artístico dos alunos está ligado a este contexto de construção de sentido, sendo também concebido como forma de construir conhecimento e atribuir significado.

Operamos hoje também com as perspectivas e amplitude do trabalho por projetos de ensino, pensando em envolver o aluno mais completamente em seu próprio processo de aprendizagem. A organização do trabalho por projetos permite a elaboração de programas mais flexíveis, menos lineares, interdisciplinares e que partem da realidade, necessidades e interesses do aluno. Sobretudo pensamos a sala de aula como um espaço de cultura, onde é possível desenvolver e ampliar as formas de expressão, criação, construção, percepção e compreensão da arte.

As manifestações artísticas da contemporaneidade, em sua ampla diversidade, nos possibilitam ir ao encontro do que o aluno está necessitando, daquilo que fala de sua realidade, do que incita seu interesse. Encontramos as mais diversas propostas e contamos com grandes contribuições para pensar as grandes e pequenas questões do dia-a-dia de todos nós.

O ensino de arte, especialmente na contemporaneidade e a partir de obras contemporâneas proporciona enfoques múltiplos sobre a arte como atividade humana, sobre a história da arte, sobre o pensamento poético, sobre as formas de constituição e apresentação do objeto artístico, enfim, sobre as mais diversas questões que as próprias obras propõem.

Mistura Fina talvez pudesse designar a relação que podemos estabelecer na sala de aula com os alunos em torno da arte contemporânea e suas / nossas candentes questões.

Referências

ALFREDO NICOLAIEWSKY. Porto Alegre: FUNPROARTE, 1999.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2003.

CATTANI, Icleia Borsa. *Imagens Mestiças*. In: *Alfredo Nicolaiewsky*. Porto Alegre: FUNPROARTE, 1999, p.91-101.

CANTON, Kátia. Novíssima Arte Brasileira. Um Guia de Tendências. São Paulo: Iluminuras, 2001.

_____. A Pulsção do Nosso Tempo. Texto s/d. Acesso em 24.05.2008, Site <http://www.trabalhonota10.com/arte-&-cultura/a-pulsacao-do-nosso-tempo.html>.

Material Pedagógico da 4ª Bienal do Mercosul.

Site www.artewebrasil.com.br – acesso em 24.05.2008.

“Dança - Educação: afinal que dança é esta?”

Ângela Ferreira

Após um longo percurso na história da educação e de um trabalho que contou com a participação de muitos educadores brasileiros foram apresentados os Parâmetros Curriculares Nacionais, resultado das pesquisas e experiências desses, para servir de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto pedagógico da Escola, ao planejamento das aulas, à reflexão sobre a prática pedagógica, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em última instância à formação e atualização profissional.

Os PCNs, como são conhecidos em sua forma mais coloquial, são apresentados para cada nível de ensino, subdividido em cada área do conhecimento inserida no mesmo. Daí que chegamos às artes e em particular à dança. Partindo de estudos que embasam o entendimento de que uma das maiores contribuições da arte à formação do ser humano seria sua capacidade de transmitir conhecimentos, os PCNs consideram a arte em suas dimensões de criação, comunicação, apreciação e fruição querendo demonstrar que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender.

Com o objetivo de orientar os professores apresentando-lhes uma visão global dos objetivos, critérios de seleção e organização dos conteúdos e orientações didáticas e de avaliação da aprendizagem de arte para todos os níveis de ensino, os PCNs revelam uma proposta sobre aprender e ensinar arte, destacando quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. E aí deparamos com um texto muito bonito, com momentos como o que eu destaco, de poesia absoluta, onde se lê: “... O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida.”

O professor-artista após a leitura é invariavelmente invadido por uma torrente de idéias para criar um conteúdo pedagógico capaz de constituir-se em um espaço de reflexão e diálogo, possibilitando aos alunos entender e posicionar-se diante dos conteúdos cognitivos, artísticos, estéticos e culturais incluindo ainda as questões sociais.

Outro aspecto que soma-se aos já citados na construção de uma metodologia é a dimensão da aliança entre o prazer e o conhecer. Algo que permita reverter a idéia de que os jovens de hoje, apesar de ter disponível tanto conhecimento, tenham também tanta dificuldade em fazer escolhas. O que fazer pela educação nesse quadro de liberdades ampliadas e de decisões difíceis e por vezes angustiadas?

Jamais como em nosso tempo, o Ensino se encontrou tão diretamente implicado nos formidáveis desafios da cultura, da civilização e da sociedade. [...] A Educação do futuro deverá contribuir para uma reforma planetária das mentalidades.”

(Edgar Morin, p.25)

Será que a solução estaria em estancar o volume de conhecimentos disponível? Poucos concordariam. A alternativa que apresentam os PCNs de forma

clara, seria ampliar, ainda mais, a liberdade. Isso significa, no plano da educação e da cultura, que toda pessoa no processo de aprendizado - da criança ao idoso - deve ter acesso a muito mais do que o conjunto de conhecimentos, geralmente literários, de que dispunha no começo do século XX, onde as artes contribuirão de maneira inexorável.

Pode-se pensar que houve duas revoluções culturais no século XX, e é preciso que elas prossigam. Uma consistiu em ir bem além do cânone ocidental. Em nosso país, há apenas cem anos, os poucos que estudavam tinham acesso a um saber bastante convencional; o latim, por exemplo, em vez de estimular o raciocínio pelo que há de lógico na sua sintaxe, servia de veículo para uma educação moral e cívica, que tolerava, porém, o preconceito de raça e de gênero. Mas começamos, desde então, a aprender outros conteúdos, e hoje é apenas uma questão de tempo virmos efetivamente ter cursos regulares de história que abordem nossa origem na África e a Ásia, por tanto tempo ignoradas.

Contudo, há outra revolução: o corpo. Do desprezo com que foi visto e tratado na era judaico-cristã, passou a ser valorizado - e não apenas como um instrumento de bem-estar, mas também entendendo os saberes que ele tem. O corpo vê-se associado por muitos às dimensões mais profundas da psique, ou ainda é uma *metáfora da sociedade*, ou uma *metáfora da cultura* (Eagleton, p.89) e que o modo como as pessoas vêem seu corpo é como vêem a sociedade à qual pertencem. Se a concepção do corpo é derivada dos sistemas de valores fundamentais em cada sociedade, podemos refazer nossa visão de mundo, analisando e transformando o modo como concebemos o corpo. Nisso tudo, a dança tem um papel fundamental. Ela ativa linguagens. Ela diversifica percepções. Ela amplia o conhecimento. Mais que isso: a dança tem um forte elemento de jogo, que faz dela quase um fim em si mesma. Ela é extremamente lúdica, e hoje um dos maiores desafios para a educação, se não for o maior de todos, consiste em recuperar o prazer no aprendizado.

As crianças pequenas sabem fazer isso. Elas são extremamente curiosas, ávidas de conhecimento. O saber as alegra. Elas riem quando aprendem uma palavra nova. Perguntam sem parar. Sua velocidade de aprendizado, nos primeiros três anos, não terá paralelo em nenhuma fase ulterior da vida. É preciso dar continuidade a isso. E para essa estratégia de uma ciência jovial, de um conhecimento alegre, é decisivo que o corpo dance, brinque, ensine.

Reconheço que está sendo muito difícil implantar todas essas idéias nas redes escolares, mas está no rumo de nosso tempo, na linha de nossos desejos, fazer do aprendizado algo que não se separe mais nem do prazer, nem do corpo - como sabem as crianças e ensina a dança e como preconiza a Lei que direciona a educação nacional, LDB/96.

A dança espetáculo se funde numa relação mágica que se estabelece entre ela e o espectador. Face ao corpo dançante, se interpõe um olhar ávido do espectador que espreita com fervor o instante requintado de receber a dádiva do outro dançante. Estas palavras, tiradas da minha dissertação de mestrado, quer descrever, o que vínculo emocional estabelecido numa performance dentro das mais variadas correntes estéticas da dança, uma ilusão primária, uma ilusão de força, que surge da expressão do imaginado.

Por outro lado, o movimento auto-expressivo que se desencadeia numa vivência de um simples balançar-se ao som de músicas *pop*, como os alunos e as

alunas fazem nas escolas ou nas suas reuniões particulares entre amigos e amigas, pode transformar-se ao longo de um processo formativo que fomente aquela imaginação, no movimento logicamente expressivo.

Qual é, então, a experiência estética que a dança na educação proporciona? Ou, qual é a dança que na educação proporciona a experiência estética? Todavia, tanto quanto nos é possível compreender, nem mesmo uma atitude investigativa fenomenológica consegue discernir o tamanho e distância dessa separação, ou seja, sem a mera pretensão de esgotarmos a compreensão da dança, encontramos seu sentido para a dança na educação. Mais correto e mais viável, será reconhecer que a relação mais direta entre a dança teatral e a dança na educação, está no fazer artístico. Neste, em ambas as situações, a vertente estética se faz presente. Com suas respectivas abordagens e gradações.

A arte e, portanto, a dança, não são um dom, mas uma aprendizagem, uma formação, encontra-se em constante processo. Nisso, a experiência estética é aquela que pode proporcionar um desbloqueio das potencialidades do ser humano e, quem sabe transformar esse mundo num novo modo de ser. A partir deste ponto, refletir-se-á sobre os limites e possibilidades que permeiam as perspectivas da dança na escola, numa concepção de educação estética. totalmente engajada com os objetivos da educação e de uma experiência própria no ensino da dança, para então propor alguns encaminhamentos metodológicos que perseguem o objetivo pedagógico de fazer renascer a dança, no interior da educação do movimento, como uma outra forma de ser da corporeidade sócio-histórica.

A dança faz parte da cultura humana e deveria constituir vias de formação através do exercício da sensibilidade e expressividade, onde a cognição e a sensação estão intrinsecamente aliadas na percepção de si e na construção do conhecimento e, sobretudo como formas de expressão do ser humano que tem importância na escola por essa capacidade de estar trabalhando com uma formação corporal dos alunos. Isso atua na forma de agir das pessoas e no como elas transitam no mundo, porque é uma linguagem através da qual se apreende tudo e que não se fragmenta, justamente porque se apreende com o corpo e com a sensibilidade.

Numa escola onde a dança está inserida em um projeto interdisciplinar com os demais conteúdos curriculares, pela sua utilização como recurso de projetos e ilustração de vários trabalhos desenvolvidos, sua forma, seus objetivos e seu conteúdo diluem-se em dúvidas apresentadas a respeito do que pode ser a dança na escola. A preocupação da dança como elemento pedagógico perpassa a preocupação de professores e professoras, que precisam responder a pergunta: que dança é esta que você direciona o aluno para ele se descobrir, para ele perceber seu corpo, o espaço, a arte, bem como sua fundamentação como manifestação cultural, buscando suas origens, seu significado, a partir da qual iria se estudar os momentos e, não simplesmente, se ensinar a dançar?

O pensamento também na especificidade da arte em questão, como já foi mencionado, implica num trato pedagógico e técnico mais acurado, não significando que a escola deva tratar desses conteúdos de forma banal, assentando-os numa criatividade livre, que mistura vivências e se legitima como qualquer expressão, e descuidando, com isso, de alunos e alunas que possam se apropriar das condições (técnicas, processos, materiais, etc.) de elaboração de criações próprias, dentro de uma expressão artística específica. Nesse sentido, tentaremos ampliar a

compreensão do contexto onde a prática se insere, na realidade, ainda perseguindo os pressupostos que norteiam a elaboração das ações.

Concluindo, o ensino da dança deve se apoiar nos conhecimentos de várias áreas que já formam o rol de competências que os cursos de formação em Licenciatura, estão desenvolvendo através de seus currículos. A questão que se coloca é o quanto esses currículos estão, também eles, voltados para a dimensão estética da aprendizagem da dança na educação. Que isso é uma heresia, poderão dizer os formados em dança, que devem considerar que a estética é um campo já de domínio de sua própria formação, mas, fica a pergunta, o quanto eles próprios entendem das questões da dança na educação?

A prática da dança, ou as tentativas de se oferecê-la na escola não pode deixar de lado a notória preferência da dança, e outras atividades expressivas, por meninas e moças – mesmo que não exclusivamente – e a rejeição dela pela maior parte dos meninos e rapazes. Subentendido a essas observações que os meninos, os jovens e homens, em geral, tiveram menor oferta deste tipo de vivências na sua educação, pelo menos até agora, o que tem construído esta relação diferenciada.

Trabalha-se também, com a perspectiva de que a dança, mesmo encontrando diversas valorizações no contexto social, é excluída, ou negligenciada no ensino formal, como rastro das concepções dualistas tradicionais do ser humano. Esse rastro encontra reforço na educação escolar, especialmente a educação física – que se apresenta como majoritariamente responsável pela educação/instrumentalização do movimento na escola – reforçando junto ao trato com o movimento, os modelos que condicionam ações e relacionamentos de gênero, através da escolha da linguagem e dos estímulos apropriados.

A proposta se estrutura em um sistema onde vai sendo tecido um vocabulário de movimentos, através do qual os alunos poderiam investigar a si próprios, o outro e o mundo real. Por exemplo, explorando o conceito de tempo através do movimento, supondo estar em uma turma de adolescentes, o plano de aula poderá desenvolver os conceitos de rápido e lento nas combinações dos exercícios e cada aluno deverá observar o que acontece com seu corpo, para cada qualidade de movimento. A partir daí solicitar de cada um, usando suas próprias construções de tempo no seu cotidiano, interpretar gestualmente as expressões: matando tempo, gastando tempo, fora do tempo, todo o tempo, sem tempo, em tempo, com tempo, e outras que eles acrescentem. Escolher um ou dois exemplos, fixar suas improvisações, e transformá-las numa pequena composição coreográfica. Finalizando, discutir as composições, levando-os a um pensamento crítico sobre a questão do tempo na dança, no corpo e vida de cada um.

“Há alguma coisa no corpo que pode se revoltar contra o poder que o marca.”
(Eagleton,p.7)

A questão do conhecimento muda a relação entre professor e aluno, e passa de simples aprendizado de um vocabulário de movimentos em direção à criação de dança. O aluno-criador ganha uma maior compreensão de si, dos outros e de um mundo de possibilidades de mudanças.

Por exemplo, o professor de dança deve sentir-se comprometido em ensinar seus alunos como tratar as diferenças com sensibilidade. Usar sempre livros educativos infanto-juvenis sem texto, que contêm várias formas de olhos, narizes,

bocas, penteados, vestimentas, em partes do corpo destacadas e combináveis, que a cada troca se pode visualizar um novo indivíduo. Eles trazem uma mensagem simples, mas muito importante para os jovens, que aprendem a respeitar a diversidade: a uniformidade é monótona, a diferença é melhor. A partir de então, pedir que cada um monte um personagem, e, observada sua forma, sua profissão, ou sua religião, crie seus movimentos e uma seqüência coreográfica com forma e movimento. Discutimos então os conceitos de forma e movimento e os conceitos culturais de diversidade.

Para adolescentes, que em geral têm problemas com sua auto imagem, sempre procurar fazer exercícios de improvisação a partir de figuras de corpos femininos ou masculinos colhidos em revistas, oferecendo a oportunidade de um diálogo crítico sobre os efeitos positivos e nocivos da super valorização da imagem. Destacando particularidades das imagens recortadas, levo-os a verem seus corpos em suas mentes, e a partir dessas visões explorarem qualidades de movimentos e criar composições. Mais uma vez a aula termina com os alunos falando sobre seus pensamentos e sentimentos, que os ajuda a estar mais conscientes sobre questões sérias e atuais como a bulimia e anorexia questionando por que vivemos em uma cultura que valoriza a imagem —particularmente a da mulher — magra.

O tempo e o espaço são elementos intrínsecos da dança, sem os quais o movimento não pode existir e nela funcionam, de maneira inseparável e simultânea, sendo organizados, revelados, e particularmente enfatizados. Tanto podem ser elementos condicionantes, como podem ser, de maneira inversa, condicionados pelo movimento. A dinâmica da dança é determinada pela interação dos elementos concretos e espaços-temporais do movimento. Cada movimento corporal exige uma demanda de esforço físico, específica, conforme a intensidade do seu impulso e fluxo, que irá determinar a velocidade, duração, distância e dimensão do movimento no seu percurso; ou, de maneira inversa, os elementos espaço-temporais poderão aumentar ou diminuir sua dimensão do movimento. Essa relação é que determina a qualidade dinâmica da dança; em outras palavras, o grau de esforço necessário à realização do movimento no espaço e no tempo gera uma determinada intensidade, que resulta, inevitavelmente, numa qualidade dinâmica da dança. A forma na dança surge através do movimento, que organiza estilisticamente a relação do tempo e do espaço, determinando sua dinâmica e, assim, criando a forma coreográfica. Ou seja, a forma é a conseqüência estilística da composição dos elementos da dança, pode ser simbólica ou abstrata, mas tratando-se de arte, deverá ser significativa.

A proposta metodológica, a seguir apresentada, apóia-se na tematização, conceito este, que aproxima-se muito do conceito do tema gerador de Paulo Freire. Assim como os temas geradores a sua natureza decorre da busca de uma pesquisa sobre o universo de significados daqueles com quem se vai trabalhar. E tal como os temas geradores eles desenvolvem-se numa interface atravessada por uma subjetividade.

A escolha dos temas geradores corresponderá ao que se referiu como sendo a fase inicial de produção de conhecimentos sobre os alunos. Trata-se de um conhecimento que se quer esclarecedor dos valores deles, dos seus saberes numa relação de profundo respeito pelo outro e pela sua cultura que visa o estímulo da sua consciência crítica. A fase a seguir é a fase de produção de conhecimento “para os alunos” portanto a fase da produção pedagógica específica para aquele grupo,

que corresponderá ao desenvolvimento da prática de mútuo ensino-aprendizagem, estruturada a partir da tematização.

Pensando objetivamente na estrutura do planejamento de aula, esta deverá ser dividida em três partes:

1. Apresentação o tema a ser ensinado;
2. Exploração das possibilidades do tema;
3. Dar forma artística ao tema.

As idéias para os temas a serem escolhidos, podem vir dos alunos, ou ser apresentadas por você, e interdisciplinaridade é a palavra de ordem. Por exemplo, se a idéia for a de uma árvore, primeiro se encontra um ponto de partida, aí se tenta descobrir tudo o que o grupo já está preparado para apresentar sobre a idéia de árvore: são grandes ou pequenas, balançam com força ou suavemente, se dobram, se seus galhos fazem movimentos curvos ou retos no espaço, se pertence a uma floresta ou está no meio do asfalto, se dá frutos, se tem perfume, e tudo o que for possível ser pensado em movimentos e sensações.

Na exploração das possibilidades, três caminhos podem ser usados na expansão de ambos, movimento e idéia.

Pelo uso de contrastes, por exemplo, se um aluno escolhe fazer uma dança sobre o vento do inverno, e estamos em uma região muito quente, tropical, praticamente sem inverno. Pode-se pedir então que elas façam a brisa suave, lenta e gostosa da beira do mar no verão. Em seguida, elas crescem violentamente para um vento forte e frio, até congelarem. Por contraste, os alunos fazem o movimento do vento do inverno mais forte, dando-lhe a forma de dança.

Um outro caminho a pensar poderia ser o controle do espaço. Quando, mais uma vez através de um exemplo, um aluno escolhe dançar imaginando uma rena, o caminho pode ser: primeiro todos, parados nos seus lugares, devem experimentar como sentiriam suas cabeças se tivessem aqueles chifres enormes e como fariam para esticar e dobrar as suas longas pernas. Então galopariam e trotariam por sobre os telhados, até chegar a hora de voltarem para o Pólo Norte, quando teriam os arreios tirados, para então descansarem. A seqüência será desenvolvida através da partida de um ponto no espaço, o deslocamento no espaço, e a volta, com a parada em outro ponto do espaço. Em cada um desses pontos é dado um tempo para que os alunos, após uma seqüência de imagens fornecidas, possam senti-las no corpo.

Por fim, utiliza-se a extensão da idéia para ajudar a por em movimento uma idéia escolhida pelas crianças. De repente uma criança escolhe uma pasta de dente como idéia para dançar! Primeiro eles farão os movimentos suaves, silenciosos e longos da própria pasta de dente, então passam para o tubo cheio, enrolando à medida que esvazia. E aí se passa para a extensão da idéia: e se a pasta de dente fosse mágica e pudesse escorregar para fora do tubo, pela sala toda e voltasse para dentro outra vez?

Para dar forma artística parte-se do mesmo lugar: o tema. Os alunos exploram suas idéias, improvisam e organizam seus movimentos a partir do repertório já adquirido. Cada movimento ou conjunto de movimentos apreciado deve ser destacado para composições, lembrando que a dança na escola tem a missão de despertar no aluno, sua sensibilidade para a arte na produção, fruição ou apreciação.

Levando em conta tudo o que aqui foi dito anteriormente, pergunta-se:

que atividades de dança podem ser propostas em sala de aula? Serão apresentadas algumas sugestões de atividades, e para facilitar a compreensão, as sugestões serão apresentadas para três grupos distintos:

- A dança para alunos até oito anos, levando-se em conta suas descobertas de corpo, movimento, espaço, ritmo, força, etc...

Aula prática 1

Serão trabalhados com os elementos do corpo, movimentos, em prol das festas conhecidas como juninas, levando como material figuras ou fotos destas comemorações, com o objetivo de aprender a executar passos e comemorar uma festa da cultura nacional.

É importante que o professor preste atenção ao nível de esforço dos alunos e à disciplina nesta aula, por ser muito agitada, observando o grau de clareza com que as crianças fazem a diferença entre os três movimentos propostos: pular, saltar e saltitar. Deve apresentar tudo o que conseguiu juntar sobre Festas Juninas, trajés, músicas, comidas típicas, danças, jogos, rodeios, etc...

Em seguida serão apresentados os movimentos: O que é um salto? Uma maneira de alcançar um lugar bem distante, tentando voar até ele. Pode ser isso? Posso ver todos saltarem? Quando estiverem no ar, vocês podem mover o corpo? Podem pular para o lado e também para trás? Vamos ver!

Agora pular: qual a diferença? Quando vocês pulam ou saltam, no seu dia-a-dia? De quantas maneiras diferentes vocês podem pular? Com os pés juntos, separados, cruzados? O que acontece com o pulo?

Agora saltitar: de quantas maneiras diferentes vocês podem saltitar? Em um só pé, de um pé para o outro, de um pé para dois pés? Vocês podem saltitar lentamente? E rápido? Vocês podem girar? E as costas, os braços, a cabeça, podem mover junto com os saltitos?

Em seguida cada aluno vai escolher uma movimentação com tudo o que apresentamos hoje. Cada um vai apresentar a sua seqüência de movimentos, um a um.

Por fim deve escolher elementos para montar uma autêntica Festa Junina e cada aluno deve escolher um personagem ou elemento e fazer uma representação, como criação final.

- A dança para alunos entre 8 e 12 anos, levando-se em conta sua capacidade de aprender através de exploração/ criação / verbalização / execução.

Aula Prática 2

O elemento a ser trabalhado é o espaço, com conteúdo no foco entendendo a importância do olhar na composição do corpo que dança e usando como tema um museu e seus fantasmas.

O professor deve trabalhar a teatralidade nesta aula, usando emoções como medo, susto, etc., observando se as crianças conseguem sustentar os seus focos enquanto dançam. Elas conseguem mudar de foco, sem perder a concentração?

Conseguem focar todo o corpo também?

Na apresentação do tema, fala o professor: Quando vocês conversam com uma pessoa, que parte do corpo dela vocês olham. O rosto. Quando pessoas assistem dançarinos, eles também olham seus rostos. Vocês já tentaram fazer alguém olhar alguma coisa que está distante? (Faça com que se voltem para olhar alguma coisa, de preferência fora da sala de aula). Hoje falaremos sobre os olhos, ou seja o uso dos olhos, que chamamos de foco. Quando dança, o dançarino usa todo o corpo para ajudar os olhos. Agora eu estou usando meu braço, minha mão e meu dedo para ajudar a fazer com que vocês olhem para onde eu estou olhando — o meu foco.

Os alunos vão escolher um ponto desta sala, se encaminhar, mantendo os olhos fixados nele. Em seguida vão repetir, mas quando for dado o sinal para parar eles vão fazer uma pose, exagerando o foco. Em seguida mudam este foco. Mais uma vez. Fazer tudo bem devagar, bem rápido, mudando o ritmo.

Ficam todos de pé ao longo da parede. Em seguida vão atravessar a sala, procurando alguma coisa, vão achar e vão fugir dela. Agora escutem: algumas vezes quando dançarinos não sabem o que fazer com os seus olhos, eles acabam olhando para outra pessoa, o que faz com que percam sua concentração. Vamos nos movimentar, mantendo os olhos nas suas mãos, que vão levando vocês pelo espaço.

Para finalizar os alunos imaginam-se em um museu que já tenham visitado, e que esteja assobrado por fantasmas (personagens da História, animais empalhados, ou outras idéias) enfatizando a exploração visual e as expressões e movimentos decorrentes de cada emoção provocada por estes encontros. Pode ser em grupo ou separado, e o uso de uma música ou efeitos sonoros ajudaria na representação.

- A dança para adolescentes com mais de 12 anos, levando-se em conta seu espírito crítico aguçado e dificuldades de relacionamento.

Aula Prática 3

O elemento a ser trabalhado é o ritmo, com conteúdo na construção musical e sua associação ao gesto.

O professor deve trabalhar os conteúdos da língua portuguesa e da composição literária, associando esta última à coreográfica, tendo em mente proporcionar aos alunos a construção de um pensamento autoral, valorizando as idéias que virão dos alunos.

Na apresentação do tema, o professor pedirá que sejam trazidas músicas da mídia, que os adolescentes gostem e que levam a movimentos dançados. É evidente que deve estar preparado para peças de teor totalmente polêmico, procurar apoio com a coordenação, bem como com o professor de língua portuguesa, e escolher uma delas. Daí, separar música e letra, trazendo os trabalhos realizados

na aula de língua portuguesa. E após análise das idéias, propor que os alunos formem grupos para compor novas letras com idéias onde eles trarão suas idéias, aí mais uma vez a ajuda do professor de língua portuguesa é importante.

Enquanto o trabalho com a letra é realizado, faz-se o mesmo com os movimentos que a “dança da mídia” induz, alternando ritmo, uso do espaço, liderança de partes do corpo e dinâmica.

Ao final, cada aluno ou grupo de alunos terá chegado a uma dança e música criada não a partir dos interesses que a mídia veicula, mas das suas próprias opiniões sobre o assunto apresentado, comunicado pelo corpo e pelo verbo.

Para concluir, podemos ainda dizer que se chega a exigir que o professor de dança, o bom professor deva ser um agente de globalização e simultaneamente um agente que emerge e está atento ao contexto do seu curso; exige-se que seja um professor mono-cultural garantindo assim, a aquisição pelos seus alunos dos saberes eruditos estabelecidos no currículo escolar ao mesmo tempo que também seja multi-cultural atento e valorizando a diversidade cultural com que trabalha. Pede-se que seja alguém que ensina, que aprende e que sobretudo estimula os alunos à conquista da aprendizagem; alguém que seja atento aos interesses públicos mas também atento aos interesses particulares que, se necessário, resolve problemas, mas também que questiona situações e soluções; alguém que simultaneamente oferece confiança e suscita dúvidas e questionamentos aos alunos, que estimula nos seus alunos a persistência, o amor ao trabalho, mas que também desenvolve neles posturas divergentes de alegria e de afeto; alguém que suscita respeito mas que também desenvolve uma irreverência crítica, que estimula a capacidade de se disciplinar mas que simultaneamente desenvolve nos alunos um agudo sentido crítico que favorece a autonomia.

“A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estranheza cientifista que exige a capacidade de brigar pela liberdade, sem a qual a própria tarefa fornece” (Freire, 1994)

Bibliografia

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: Conflitos e acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Martins Fontes: São Paulo, 2003

FERREIRA, Sueli (org.). *O Ensino das Artes. Construindo Caminhos*. Campinas: Papyrus, 2001

FREIRE, Paulo. *“Cartas a Cristina”*. Editora Paz e Terra: São Paulo, 1994

HANNA, Judith Lynne. *Dança, sexo e Gênero. Signos de Identidade, dominação, desafio e desejo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999

MARQUES, Isabel. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2003

MARQUES, Isabel. *Ensino de dança hoje: Textos e Contextos*. São Paulo: Cortez, 1999

MARQUES, Isabel. Metodologia para o ensino da dança: luxo ou necessidade?. In. R. PEREIRA & S. SOTER (orgs). *Lições de Dança 4*. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2003

MORIN, Edgar. "Os sete Saberes Necessários para a Educação do Futuro". Cortez: São Paulo, 2001

OSSONA, Paulina. *A Educação pela Dança*. São Paulo: Summus, 1988

PORCHER, Louis. *Educação Artística: luxo ou necessidade?*. São Paulo: Summus, 1982

Criação, um processo sem fim

Carlota Albuquerque

Diretora e Coreógrafa do Terpsí Teatro de Dança

Resumo: Ao longo de uma trajetória de mais de vinte anos ao lado do Terpsí Teatro de Dança, partilhámos inúmeras experiências em busca de espaço de criação, sobrevivência grupal e pessoal, criando espetáculos ou ações junto a diversos artistas de diferentes áreas e comunidade em geral. Uma busca de construção de uma linguagem cênica que represente a identidade do grupo e onde o processo de investigação possa ser continuado, transformado e transformador. A cada novo projeto, um olhar para o processo de composição da obra. No Terpsí cada obra é soberana, cada processo é único e em cada momento nos transformamos, talvez por acreditarmos que faremos de forma intensa tudo, como da primeira vez... Este artigo retrata exatamente alguns questionamentos sobre este processo de criação dentro do Terpsí Teatro de Dança, baseando-se em vivências e experiências deste grupo de dança de trabalho continuado.

Palavras-chave: Criação, processo, trabalho em grupo, dança.

Abstract: Throughout a trajectory of more than twenty years to the side of the Terpsí Teatro de Dança, we share innumerable experiences in search of creation space, group and personal survival, creating spectacles or action next to diverse artists of different areas and community in general. A search of construction of a scenic language that represents the identity of the group and where the inquiry process can be continued, transformed and transforming. To each new project, one to look at for the process of composition of the workmanship. In the Terpsí each workmanship is sovereign, each process is only e at each moment in transforms them, perhaps for believing that we will make of intense form everything, as the first time... This article accurately portrays some questionings on this process of creation inside of the Terpsí Teatro de Dança, based on experiences of a continued work group.

Key-Words: Creation, process, work in group, dance.

Terpsí Teatro de Dança foi criado em 1987, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, por um grupo de bailarinas¹, que em algum momento já haviam trabalhado juntas em espetáculos diversos, mas precisamente dentro de escolas “tradicionais”² de dança. Através de encontros diários, buscávamos uma ruptura não apenas com padrões estéticos da linguagem do clássico, mas um olhar especial para nossos laboratórios de criação. Arriscamos, formas de movimentação a partir da atuação de cada bailarino. Neste processo, muitas vezes uma palavra ou um texto eram condutores da ação. A primeira obra³, partiu de uma escuta, um resgate das nossas

¹ Participam da fundação do Terpsí Teatro de Dança: Carlota Albuquerque, diretora e coreógrafa do Terpsí; Angela Spiazzi, bailarina, diretora assistente e preparadora física do Terpsí; Leta Etges graduada em Educação Física IPA-RS, além de bailarina fundadora foi co-diretora do Terpsí durante dois anos; Sílvia da Silva Lopes, Mestranda em Educação pelo PPGEDU/UFRGS e Professora de Dança da FUNDARTE Montenegro, atuando no convênio com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS; Suzana Schoellkopf, atriz e graduada em Dança - UERGS, Heloisa Valdez, professora de dança moderna, Andrea Lanakis, graduada em Educação Física IPA-RS, Laura Mangeon graduada em Educação Física - UFRGS.

² A expressão “tradicional” faz referência a escolas de dança onde eram ministradas apenas a técnica de balé clássico.

³ “As quatro estações”, obra de estréia do Terpsí Teatro de Dança, em 1987 no Teatro Renascença de Porto Alegre. A obra uma visão intimista do universo feminino, em quatro fases da vida.

experiências, não profissionais. mas humanas. Em cada laboratório, o grupo trazia experiências vividas individualmente ou histórias familiares, que eram transformadas, ou organizadas, como uma colcha de retalhos em busca de sentido. Neste movimento de “liberdade”, onde todos são agentes criadores, (...) naturalmente, espontaneamente, e não excepcionalmente” (Ostrower, 2001), surge um olhar ora facilitador, ora mediador, ora contestador, o coreógrafo.” Essas ações nascem da constante interação da coreógrafa com os seus bailarinos até se concatenarem numa forma que as transforma em obras, em peças únicas, que embora partam de improvisações induzidas nos bailarinos por um rosário de questões a que devem ser dadas respostas, se apresentam no final como uma amálgama residual fruto da decantação operada pela coreógrafa”(SASPORTES,2008). Neste movimento identificamos o Terpsí à dança-teatro, ou “dança teatral” . (Pereira, 2007). Durante estes vinte anos inúmeras obras foram criadas, e apresentadas em festivais nacionais e internacionais⁴

Cada criação uma diferente experiência, outras descobertas.

Num primeiro instante estamos lá perplexos, quase imóveis sem saber como olhar de tantos olhos presentes nesta mutante obra em criação, que como observa Salles (2004) um estado de contínua metamorfose, sem início, meio ou fim definidos. Esta imobilidade que aparentemente é avessa ao movimento pode ser perturbadora. Mas não estamos nem imóveis nem tampouco em silêncio *“apontar para o silêncio é abrir a porta para se poder chegar à emoção (...) Numa segunda fase o silêncio pode corresponder à elaboração, à criação de uma nova via para chegar ao córtex”* (Navas,2008). Esta “ação de imobilidade” as vezes perturbadora, são experiências vividas por mim enquanto coreógrafa da Terpsí na escolha do chamado princípio do processo criativo. Quais caminhos aparecem nesta (des)organização de idéias ? Como fazer as escolhas certas? Perguntas constantes em cada nova criação.

Nossa visão culturalmente impregnada de fórmulas, imagens, muitas vezes transformam a criação, principalmente dentro de um grupo onde as mesmas pessoas compartilham um longo tempo de trabalho de investigação, num caminho sem risco, ou seja, num processo de “ajustamento formal”. Estes ajustes aparecem em nosso grupo como respostas corporais conhecidas em laboratórios anteriores. O corpo, cria quase um código de movimentos, chamamos atualmente de código de proteção ou rotina do menor esforço. Na luta por mudanças, conforme Katz (2006) “aprendemos uma nova rotina, que aprenda a desarticular aquilo que estava estabelecido como forma de conexão habitual do corpo”. Mas talvez este, possa ser um princípio para compreensão das escolhas: abandonar nossas “facilidades” e

⁴ Obra “Quem é?” (1989) Dança Porto Alegre, Theatro São Pedro 1989, Carlton Dance Festival, 1990 (BH, RJ, SP), Danza Libre Corrientes, 1991 (Argentina): Obra “lautrec.fin de siècle” (1993), Porto Alegre em Cena 1995, Festival o Globo em Movimento, 1996 RJ, Seminário de Arte-Educação SESC-Santos, 1996 | Porto Alegre em Buenos Aires, 1996, Teatro San Martin, 1996, Festival Internacional de Teatro de Canela, 1998: Obra “O Banho” (2000), Circuito Brasil Telecom Dança, ano de 2002 (RJ), Simpósio Internacional de Águas, 2004 - UNISINOS-RS: Obra “E La Nave no va” (2001, 2003); Circuito Brasil Telecom Dança (SP, RJ), Diálogo Norte e Sul - As Artes Cênicas Aproximando o Brasil, 2003, (Manaus, São Luiz, Belém do Pará e Fortaleza).

permitir uma nova vertente de exploração. Criando uma dramaturgia da dança que amplie nossos limites, “*um aumento de entropia (...) é preciso penetrar o desconhecido para descobrir o novo*” (Cohen, 2002). Como exemplo de quebra de rotina de grupo convidamos artistas de áreas diversas para participarem de nossos laboratórios de criação. Nosso “convidado especial”, sempre esteve presente na trajetória da Terpsí. Músicos, atores, artistas plásticos ou apenas interessados em dança (não bailarinos) participavam em algum momento do processo. O movimento deste “novo corpo” era foco de atenção do olhar coreográfico e certamente alterava caminhos previamente estabelecidos. Nosso “convidado” não apenas emprestava seus movimentos à obra, mas muitas vezes era um olhar crítico, fora do grupo, importante para discutir e avaliar nosso processo.

Como ato de criação é plural, acolhe inúmeras interferências: percepção, corpo, espaço, tempo, acasos...”as mais belas aventuras são seguidamente frutos do acaso”⁵(Bejart,1957). Interferências que deverão fazer parte das anotações deste grupo de atadores, e do uso particular dos seus corpos, para construção de sentido na criação cênica. Porém, estão também presentes na composição de uma obra coreográfica vivenciada pelo Terpsí algumas renúncias às idéias iniciais, fazendo da criação um processo sempre em mutação e portanto um “fascinante” ato de risco, como bem descreve Mnouchkine (2006), “(...) é arriscado o que se faz. O que penso é que se deve ficar contente quando se pode arriscar”⁶

Este ato de risco permite “aguçar” nossa percepção, dando visibilidade as intenções criadoras construídas pelo grupo. Então a partir da mediação do coreógrafo são sugeridas palavras-chave, e após objetos-chave, que serão “manipulados” à exaustão. Esta relação com o objeto, desenha nos corpos uma movimentação que deverá ser repetida e assimilada por cada um dos intérpretes (abandonando ou não objeto), criando uma “célula coreográfica”.

No nosso diálogo com a multiplicidade da cena, freqüentemente o espaço também interfere com sua “poeticidade e devaneio” (Bachelar,1988). Muitas vezes construímos (ou desconstruímos) outros movimentos, fazendo surgir novas células que resultam em diferentes interpretações, onde, coreógrafo e bailarino em cooperação, fazem sua escolha estética. Cada obra tem uma estética própria, sem fórmulas pré-estabelecidas. Aqui o bailarino se apropria do movimento gerado deste processo, ele passa ser “sua identidade” na obra, impossível na maioria das vezes de ser transmitido para outro, pois sofrerá nova interferência. Atentos as interferências, o grupo entende que será capaz de transformar um espetáculo até mesmo durante suas apresentações em temporadas. Nesta multiplicidade de escolhas, onde o resultado final parece inacabado, criamos nossa idéia de grupo de investigação de trabalho continuado, arriscando novas perguntas, em busca de uma linguagem própria.

⁵ Les plus belle aventures sont souvent le fuit du hasard (Bejart, Maurice 1957) tradução Carlota Albuquerque.

⁶ C’est risqué-ce qu’on fait. Ce que je pense, c’est qu’il faut être content qu’on puisse prendre ce risque (extraído de anotações de Ariene Mnouchkine durante o processo de “Les éphémère”s (2006) tradução Carlota Albuquerque.



Bibliografia:

BACHELAR, Gaston. **A Poética dos Espaços**. In: Col Os PENSADORES, 3 ed., São Paulo, SP, 1988

BEJART, Maurice. (1957) *apud* **Téléramahors/série**. Paris, França, 2007.

COEHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2002.

KATZ, Helena. **O coreógrafo como DJ**. In: PEREIRA E SOTER (Orgs) *Lições de Dança 1*, 2ed, Rio de Janeiro: UniverCidade, 1999.

MINOUCHKINE, Ariane. **Anotações do processo de “Les éphémères” (2006) no programa do 14° Porto Alegre em Cena**, POA, RS, 2007.

NAVA, Ana Sofia. **O Corpo grita no silêncio**, artigo da *Revista Portuguesa de Psicanálise*, site www.clinicatagide.com.br, 2008.

OSTROWER, Fayga. **Conferência Arte e identidade cultural na construção de um mundo solidário**. São Paulo, SP, 2001.

PEREIRA, Sayonara. **Rastros do Tanztheater no Processo Criativo de Es-boço**, tese de doutorado Unicamp, SP, 2007.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística**, São Paulo, SP, Ed. Annablume, 2004.

SASTORE, Luís, 2008. **Ações para bailarinos**, site www.ccb.pt Centro Cultural de Belém, Portugal, 2008.

Música na escola - Tambores, pandeiros e etc...

Eduardo Pacheco

O professor Sérgio Figueiredo, reconhecido educador musical, em uma de suas falas chama a atenção para um aspecto muito importante sobre a música. É uma das formas de expressão mais antigas que a humanidade conhece. A partir desta colocação é possível criar uma linha de pensamento sobre possíveis relações existentes entre a vida cotidiana e o fazer musical no decorrer da existência humana. Atualmente é impossível pensarmos um mundo sem a presença da música. Ela está presente nas mais diversas situações da vida das pessoas. Dedicando um olhar mais atento para o passado é possível perceber a música como um elemento indissociável das relações sociais, políticas e econômicas de qualquer grupo social. Sendo a expressão de devoção para com o Deus cristão através do canto, da polifonia vocal de uma aldeia do Gabão, da intensidade rítmica dos povos africanos, da complexidade da música instrumental indiana e tantos outros sotaques, estilos e possibilidades a música se apresenta como uma das formas de expressão mais importantes que a humanidade criou para construir a sua participação nas realidades da qual está envolvida. Em cada lugar, em cada momento a música assume uma função, uma utilidade, definindo que tipo de sons são escolhidos, que forma estes sons vão ser organizados e para que esta linguagem será evocada. Cada tempo, cada sociedade elabora seu jeito de fazer música atribuindo os significados e funções de acordo com seus pensamentos, crenças e organizações. Portanto, esta linguagem assume um grau de importância fundamental na História da construção do mundo como o conhecemos hoje.

Esta importância ganha mais um impulso quando entendemos que esta linguagem expressiva pode, através do seu fazer as das especificidades deste fazer, contribuir para o desenvolvimento cognitivo, psicológico e social de quem participa de suas ações. (BELLOCHIO, 2000). A partir desta perspectiva, a música pode ser entendida como uma área de conhecimento relevante nos processos de formação das crianças que freqüentam os espaços escolares do nosso país. Pensar na música como uma linguagem que “organiza, intencionalmente, os signos sonoros no continuum espaço tempo” (KOELLREUTER, 1999) e que estas escolhas acontecem através de um caminho que tem a criação como elemento principal para esta formação, atribui a este processo um caráter específico, o da arte. Portanto, pensar em música enquanto possibilidade de formação na educação formal é acreditar nas possibilidades que a arte propõe no desenvolvimento das pessoas. Educar musicalmente também é educar através da música, pois além de aprender sobre uma forma de expressão específica, são criadas possibilidades de se estabelecerem novas relações com as realidades das quais os envolvidos participam. Além de falarmos sobre nossas histórias, de numerar os lugares que visitamos, de racionalizar e quantificar nossas experiências é possível que possamos musicar a nossa vida. Que, através da criação musical tenhamos a oportunidade de tocar os nossos sonhos, desejos, vontades, tristezas e alegrias. Não como forma de substituir a palavra, mas sim como outra via de expressão, atribuir aos signos sonoros valores os quais são pautados por suas próprias expressões e potências. Trazer esta possibilidade

para a educação coloca o fazer musical distante das idéias voltadas para a aquisição de conteúdos isolada, para as avaliações ligadas a análise da quantidade de conhecimentos que alguém adquiriu ou para discursos que apregoam que a música ajuda na memória, coordenação motora e etc. Aqui pensamos a música como expressão humana que não suporta reducionismo ligado ao treino de habilidades e técnicas e sim como possibilidade de pensamento, problematização das coisas ligadas à vida real, o repúdio as hierarquizações e eleição da produção criativa musical como forma de estar e transformar realidades.

Entender a música como elemento da educação diz respeito a como possibilitar a criação de situações que provoquem o pensamento artístico e a sua relação com as obras de arte musicais. Tocar, ouvir e criar, como maneira de vivenciar as mais diversas e possíveis experiências com e através desta expressão artística são fundamentais para que se construa uma educação musical compromissada com a arte enquanto possibilidade de atuação na realidade, esta pautada pela busca do desenvolvimento humano.

As idéias até aqui apresentadas são guias para o trabalho a ser desenvolvido na oficina “Música na escola – tambores, pandeiros, etc”. Tendo a percussão como escolha para expressar nossas idéias musicais, esta oficina quer problematizar a presença da música nos espaços escolares. Fazendo música (ouvindo, criando e tocando), este espaço que discutir como podemos construir caminhos para o trabalho com música nas salas de aulas dos ambientes educativos. Estes encontros têm como desafio dialogar sobre como uma expressão artística pode contribuir para a formação dos alunos e alunas que ali estão. Debater sobre este tema inevitavelmente nos leva a pensar a educação como um todo. Ao defendermos a criação de espaços para a arte nas escolas, algumas questões devem ser abordadas. Como estabelecer relações com outras áreas e dialogar com as tendências que guiam à educação e a entendem como um processo de quantificação e acúmulo de saberes? Assumindo que a educação formal elegeu as linguagens alfanuméricas como únicas no que diz respeito à importância no desenvolvimento de crianças das escolas do ensino básico brasileiro, como tratar de pensar a música como um elemento constituinte do processo educacional formal?

Pensar sobre estes aspectos descobrindo formas de tocar percussão, tendo como referência práticas já consolidadas e a partir destas inventar, pesquisar, compor e através da obra musical pensar a educação musical são as vontades desta oficina. Criar situações nas quais possamos problematizar a educação e criar novos caminhos para as práticas que envolvam a educação musical, caminhos estes expressos também pelas sonoridades dos tambores, pandeiro e etc.

Referências

- BELLOCHIO, Claudia R. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- KOELLREUTTER, H. J. **Terminologia de uma nova estética da música.** Porto Alegre. Movimento, 1990b.

Artes de si na docência: gênero, Artes Visuais e escrita

Luciana Gruppelli Loponte

O trabalho com formação docente em arte, principalmente com professoras mulheres, tem me trazido experiências bastante instigantes e, sem dúvida, muitas inquietações. Lembro dos olhares de alunas da Pedagogia me dizendo em algumas aulas de arte: “professora, eu não sou criativa”. A sentença é dita como algo inexorável: não há possibilidades de mudança, nasci assim, sempre fiz as coisas do mesmo jeito, não sei ser diferente. E quando a minha proposta era experienciar a imaginação através do desenho e da pintura, de novo o impasse diante da folha em branco: “posso misturar as cores?” – me perguntavam atônitas. Naquelas aulas elas tinham então a licença para misturar cores, inventar formas, e por alguns momentos serem completamente “absurdas”. O assustador é que, muitas vezes, eu era a primeira pessoa a dizer que a elas era permitido criar. Nunca ou em raras vezes na sua vida escolar e na sua própria vida profissional (às vezes, mais de 20 anos no magistério), alguém havia dito que poderiam criar, inventar, pensar o diferente, pensar o impensável. E da mesma forma, elas nunca disseram isso a seus alunos.

Neste sentido, uma das questões que me acompanha em várias pesquisas é pensar sobre os espaços para criação e invenção na docência. Em alguns momentos, me espanta perceber o quanto estes espaços são cada vez mais raros em meio às cargas horárias elevadas, a pouca discussão pedagógica, a escassa troca entre pares, a falta de formação continuada e todas as mazelas que tanto já conhecemos na educação e, particularmente, no ensino de arte. Nesse sentido, uma coleção de livros didáticos em circulação principalmente entre docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental me chama particularmente a atenção. O título é sugestivo: “A Professora Criativa: Educação Artística e trabalhos manuais para o Ensino Fundamental¹”. Olhando mais atentamente podemos perguntar: de que criatividade se está falando aqui? E de que “professora”? Preocupada com as questões de gênero e educação, à primeira vista me satisfaço em ver o gênero feminino ser reconhecido no título de uma publicação dirigida justamente às professoras, maioria neste nível de ensino. Mas ao abrirmos o livro logo percebemos que se trata de um “elogio” um tanto enganoso. Cheio de atividades prontas para colorir, copiar e reproduzir em todas as datas comemorativas, o livro fornece toda a “criatividade” que qualquer professora em apuros necessita. É isso mesmo? Apesar da tentativa de editoras e de algumas coleções didáticas em subestimar a capacidade criadora docente, penso que há muito mais a investigar sobre a criação e invenção da docência em arte.

A partir do intenso trabalho com um grupo docente durante mais de sete anos, prefiro pensar em uma “docência artista”. E aí, acompanhada de filósofos como Nietzsche e Foucault, posso sofisticar mais ainda minhas questões: a docência pode ser uma obra de arte? De que forma? O que a docência pode aprender com

¹ Ed. Claranto: Uberlândia, MG

os/as artistas? Que ético/estética é possível para a docência em arte na educação básica? De que modo a filosofia de Michel Foucault e Nietzsche e a própria arte podem nos fazer pensar sobre a docência?

Os dois filósofos podem nos ajudar a pensar na arte de si mesmo na docência e nas indagações que fazemos neste pequeno texto: porque a arte seria algo apenas para especialistas ou artistas? A vida (e a docência) não pode ser uma obra de arte? E por que não aprendermos com os/as artistas a sermos poetas-autores de nossas vidas (e de nossa docência)? A partir das ressonâncias do pensamento desses dois filósofos, posso dizer que a formação docente (em arte ou não) envolve bem mais do que uma busca insana pela professora “competente”, ou um professor ideal que preencha uma determinada lista de “competências e habilidades” pré-determinadas. Não há receitas para ser um “bom professor” ou uma “boa professora”, há inúmeras possibilidades de ser docente. Uma docência que se faz “artista” pode ser aquela que assume o seu trabalho como um processo de ir e vir, de rascunhar, rabiscar, voltar a desenhar-se. Um trabalho sobre si mesmo que não se faz sozinho. As relações intersubjetivas são fundamentais para a formação docente. Não há estética de si mesmo na solidão. A formação docente é uma ação compartilhada com pares, grupos diversos (dentro ou fora da escola).

Mas de que arte falam Nietzsche e Foucault? Poderíamos dizer que para Nietzsche, a tragédia grega e a ópera de Wagner seriam suas principais referências, pelo menos em alguns escritos. Mas a arte que ele se refere a maior parte do tempo não é a arte dos artistas, mas uma “atividade propriamente criadora, uma força artística presente não somente no homem, mas em todas as coisas” (Mosé, 2005, p. 79). Nos últimos escritos, quando invoca a possibilidade da vida como obra de arte, Foucault refere-se ao modo de ser, estilo e estética de existência na cultura greco-romana antiga para fazer pensar sobre as subjetividades contemporâneas. E nós? Quais nossas referências de arte? Nada impede que ocupemos esse lugar vazio, deixado para que o preenchamos como quisermos, com a “arte” que quisermos. Se aspiramos a ser uma obra de arte, se ambicionamos chegar a esta metáfora de nós mesmos, que forma teríamos? Prefiro pensar na arte contemporânea, preche de possibilidades, pouco conformada a paredes comportadas e molduras pomposas. A arte contemporânea, embora desafie a todo tempo nosso entendimento do que seja ou não arte, é repleta de metáforas que fazem pensar sobre nós mesmos.

“Não poderia a vida de todos se transformar em uma obra de arte?”, continua nos perguntando Foucault (1995, p.261). A pergunta ressoa filosoficamente nos nossos modos de pensar e encontra eco nas próprias transformações da arte contemporânea. Se ainda estamos acostumados apenas em ver a arte como quadros emoldurados ou como objetos colecionáveis, é com estranhamento que nos encontramos com um tipo de arte que desfaz a todo instante nossa pretensa capacidade de determinar o que é ou o que pode ser considerado uma produção artística. A arte contemporânea, de algum modo, aproxima arte e vida, vida e obra de arte, fornecendo respostas variadas e inusitadas à pergunta foucaultiana.

Quem define o que é arte ou uma “obra de arte” em tempos contemporâneos? Alguns questionamentos trazidos pelo pensamento chamado pós-moderno trazem tensões aos nossos modos de ver e pensar sobre arte e, acredito, podem fazer uma diferença importante nas noções mais comuns sobre ensino de arte. Um dos aspectos importantes a destacar é o impacto dos estudos de gênero na produção acadêmica,

principalmente na área das Ciências Humanas. Tomaz Silva (1999), por exemplo, chama atenção para a “verdadeira revolta epistemológica” causada pelo movimento feminista, Archer (2001), destaca o importante impacto deste movimento na crítica e na arte contemporânea e Stuart Hall (1999) considera que o movimento feminista é um dos elementos fundamentais para o descentramento do sujeito moderno cartesiano. No campo das artes visuais o pensamento inaugurado de alguma forma pelos estudos feministas e de gênero trazem questionamentos importantes sobre a diferença e pluralidade: onde está o “outro” nas representações artísticas? História da arte ou histórias da arte? Podemos pensar a arte “outramente”? A crítica a chamada arte “Universal” e a História da Arte (com garrafais letras maiúsculas) produzida por “gênios” invariavelmente masculinos, brancos e ocidentais está no centro de muitas das “provações” ou “intervenções feministas” (Pollock, 2003)².

O que importa dizer é que artistas (homens e mulheres) contemporâneos, identificados ou não com as interrogações feministas, provocam as nossas formas de ver e pensar sobre a própria arte e o mundo em que vivemos. Artistas como Vik Muniz, Nuno Ramos, Adriana Varejão, Rosana Paulino, Louise Bourgeois, Nikki de Saint Phalle, Paula Rego, só para citar alguns, nos fazem pensar o quanto a vida pode ser reinventada a todo instante. E a docência? Há espaço para a invenção, para a criação? Como nos inventamos como docentes? Que tipo de “obra de arte” seríamos? Como aquelas imagens que pertencem à ordem da estabilidade, do “verdadeiro”, como as óbvias naturezas mortas ou paisagens românticas? Ou aquelas imagens que beiram ao sonho ou a própria embriaguez da pura e deliciosa ilusão? Qual a possibilidade de uma docência que dança ou de uma docência artista?

Pensando ainda nas “professoras criativas” desejadas por alguns livros didáticos, podemos pensar se docentes de arte se vêem como criadores de seu trabalho, e de que modo o tornam visível. Em relação às mulheres e criação nas artes há um paradoxo: a despeito da grande visibilidade da imagem das mulheres como um dos temas mais recorrentes da arte ocidental, elas são quase invisíveis como sujeitos da produção artística. A relação entre as mulheres e a criação artística na cultura ocidental baseia-se na “hipervisibilidade da mulher como *objeto* da representação e sua invisibilidade persistente como *sujeito* criador” (Mayayo, 2003, p.21). O par visibilidade/invisibilidade parece acompanhar as relações entre gênero e arte e/ou gênero e ensino de arte.

Algumas estudiosas feministas reivindicam uma mudança de paradigma na nossa forma de olhar para arte, redefinindo os objetos que estudamos, as teorias e métodos que utilizamos para a produção e leitura de práticas artísticas ou a conversão de um olhar formalista para um olhar mais político em relação à arte. Estes estudos desafiam nossas formas de pensar e de conhecer e abrem inúmeras possibilidades abertas para pensar a arte e o próprio ensino de arte. Que “intervenções feministas” seriam necessárias para o ensino de arte, não apenas em relação aos programas curriculares, mas ao próprio modo de pensar a docência? Poderíamos começar a desconfiar da ausência de mulheres criadoras nas narrativas oficiais que definem o que é arte e de alguns livros que nos colocam no lugar escorregadio de “criativas”?

² Para saber mais sobre estas e outras questões sobre relações possíveis entre gênero e artes visuais, ver Loponte (2002, 2005).

Escritas de si e grupos de formação como potência para docência em arte

Eu não sabia que minha história era mais bonita que a de Robinson Crusóé.

Carlos Drummond de Andrade

Um grupo docente, relações intersubjetivas intensas, escritas de si: finalmente um espaço de criação e invenção possível para a docência em arte?

Acredito fortemente, a partir das experiências que tenho vivenciado, que grupos de docentes podem ser excelentes potencializadores estéticos para a formação. Estético aqui entendido de uma forma mais ampla, não se restringindo a algumas atividades artísticas, mas aos modos de vida, a própria existência. As relações intersubjetivas, o compartilhamento de dúvidas, medos, angústias, conquistas; a descoberta das possibilidades de criação e invenção de si mesmo e das práticas pedagógicas mediadas por atividades estéticas como a escrita, o fazer e apreciação artísticos são alguns elementos importantes para a constituição de uma estética docente, ou uma “docência artista”.

Na trama da constituição desta docência, a escrita pode se apresentar como uma ferramenta importante. Na escola, há pouco espaço para uma escrita docente que escape de uma escrita obrigatória e burocrática. Em um grupo, ela vai surgindo como exercício titubeante: mil memórias, cartas, textos, portfólios, diários. Escrita e imagem se fusionam, se complementam poeticamente. Refúgios de si mesmas, as escritas completam-se com o olhar de outras docentes. Não há solidão na escrita de si nem na escrita da própria docência. As relações de amizade que podem se estabelecer em um grupo são, então, indispensáveis nesta trama. A partir da relação entre escrita e amizade, não se é mais a mesma. O mesmo se desfaz continuamente. Felizmente.

Aqui podemos pensar em outra cor para os processos de formação. Menos acrobacia, mais aprofundamento das discussões. Menos solidão, mais vínculo entre participantes. Menos monólogo, mais polifonia de vozes. Menos cópia e reprodução, mais invenção e experimentação. Menos verticalidade das verdades, mais horizontalidade das relações e dos discursos verdadeiros em circulação.

A escrita pode retomar para cada docente e para o grupo os discursos verdadeiros ali produzidos sobre a prática docente em arte, sobre o planejamento, sobre as experiências particulares e pessoais, fornecendo um “equipamento de discursos verdadeiros” para enfrentar a “solidão da escola”. Aos poucos surge espaço para os discursos desviantes, os discursos que de alguma forma inventam a si mesmos, discursos artistas que fogem daqueles discursos hegemônicos do senso comum.

Escrever, no entanto, não é fácil. E as professoras perguntam: “Quem se importa? Quem vai querer ler o que escrevemos?” – essas perguntas recorrentes indicam, de certa maneira, o lugar ínfimo da escrita e da autoria, na vida e na docência. Sempre é a história dos outros, a escritura que vem de alguém que sabe muito mais, de um “robinson crusóé” que se sobrepõe às possibilidades e potencialidades de cada uma.

Com modos e intensidades diferentes, grupo e escrita podem se mesclar, se complementar, se potencializar, se impulsionar. Escritas em formatos variados como a escrita de diários, por exemplo, podem transformar-se em um tesouro de

“discursos verdadeiros” a espera de renovadas leituras que sempre trazem um novo olhar, e novas descobertas (e invenções) sobre a docência. Os discursos dos especialistas e das pesquisas acadêmicas (ou os discursos prescritivos dos livros didáticos) não são a única fonte de conhecimento e de questões para as práticas pedagógicas docentes. Este discurso é filtrado pelas experiências de um grupo e sua escrita. As escritas são recriações e apropriações de inúmeros discursos. Nas escritas de si, a invenção estética de si mesma, a potência para as práticas pedagógicas, a encarnação de um grupo docente que pode acompanhar trajetórias, por vezes solitárias nas escolas. Através da escrita, nos transformamos, nos inventamos, diz Foucault. Acredito que através de escritas docentes podemos reinventar e transformar a nossa própria formação, para que não esqueçamos, enfim, de pensar diferente do que pensamos. Muito além das “professoras criativas” ou docentes narradas e subjetivadas por discursos prescritivos, criação e invenção na docência, artes de si mesmo. *Podemos misturar cores?* – que nossa capacidade de ousadia e criação nos leve muito mais longe do que a resposta mais óbvia a essa questão.

Referências

ARCHER, Michael. *Arte contemporânea: uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Docência Artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. Tese de Doutorado em Educação, UFRGS, 2005.

_____. Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v.10, n. 2, p. 283-301, 2002.

MAYAYO, Patricia. *Historias de mujeres, historias del arte*. Madrid: Cátedra, 2003.

MOSÉ, Viviane. *Nietzsche e a grande política da linguagem*. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2005.

NIETZSCHE, Friederich. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

A experiência como atitude de leitura em Artes Cênicas

Narciso Telles

O conceito de experiência, conforme acionado nos campos filosófico, educacional e teatral, é importantíssimo pois possibilita abarcar o processo de ensino-aprendizagem teatral num entrecruzamento constante de olhares e fazeres entre os sujeitos participantes.

O filósofo alemão Hans – Georg Gadamer (1996) ao apresentar os aspectos fundamentais de uma hermenêutica filosófica articula seu pensamento com o conceito de experiência. Ao explicitar a essência da experiência hermenêutica, Gadamer discute o conceito de experiência na história do pensamento ocidental e como tal foi compreendido por Bacon, Aristóteles, Hegel. Os pontos apontados por Gadamer por que consideramos fundamentais para nossa análise são: a negatividade da experiência, o homem experimentado, a abertura para o outro.

A negatividade da experiência é apontada por Gadamer, com base no pensamento hegeliano, que ele denomina “momento dialético da experiência” (1996, p. 522). Sempre que estamos envolvidos em uma experiência não temos conhecimento *a priori* das coisas que só se apresentam após experienciadas, ou seja, após a experiência possuímos um saber abrangente sobre aquele fenômeno antes desconhecido.

A experiência que fazemos transforma todo o nosso saber. [...] Aquele que experimenta se torna consciente de sua experiência, tornou-se um experimentador: ganhou um novo horizonte dentro do qual algo pode converter-se para ele em experiência. (Ibidem, p. 522)

Esta consciência que o homem adquire ao passar pela experiência configura-se num novo momento deste diante do objeto/fenômeno, que, segundo Hegel, “o próprio homem tem que estar nele, ou, mais precisamente, que tem que encontrar este conteúdo unido e em unidade com a certeza de si mesmo” (Ibid., p. 524)

Com base no pensamento hegeliano, Gadamer afirma:

[...] o homem experimentado é sempre o mais radicalmente não dogmático, que, precisamente por ter feito tantas experiências e aprendido graças a tanta experiência, está particularmente capacitado para voltar a fazer experiências e delas aprender. (Ibid., p. 525)

Nesse sentido, “experenciar” não seria apreender o mundo, mas formá-lo na medida em que é experienciado, continuamente re-formá-lo” (FABIÃO, 1999, p. 399). Para Gadamer é este movimento que devolve ao homem o conhecimento de sua finitude, pois cada experiência faz com que percebe sua limitação diante do mundo.

Um último aspecto do pensamento de Gadamer que desejamos abordar é a experiência do tu. Esta se configura, no terreno da hermenêutica, com a consciência histórica, pois a compreensão do outro – no passado – implica uma abertura para o entendimento da alteridade em todos os seus aspectos. Para Gadamer, “a relação entre o eu e o tu não é imediata, mas reflexiva.”(p. 530) Isto implica uma abertura, pois, “o reconhecimento de que devo estar disposto a deixar valer em mim algo

contra mim, ainda que não haja nenhum outro que o vá valer contra mim” (p. 532), de forma que o tu não se instaure apenas do lugar de outro, mas que estando neste lugar possa me dizer algo.

A experiência como atitude de pesquisa poderá proporcionar ao pesquisador e pesquisados a possibilidade de “pertencer-se uns aos outros [...] e ao mesmo tempo poder-ouvir-se-uns-aos-outros” (p. 532).

Este conceito de experiência define, de antemão, não apenas a parcialidade do observador, como também sua participação efetiva no fato em questão, já que o entrelaçamento olhar-objeto é intenso.

Para Walter Benjamin a experiência é o conhecimento obtido por meio do acúmulo, do prolongamento e desdobramento de experiências. Ao contrário da vivência, outro conceito acionado pelo filósofo, a experiência tem um sentido cumulativo para o sujeito enquanto que a vivência relaciona-se a uma impressão forte que necessita de assimilação imediata.

Ao analisar a relação do homem com a máquina na formação da multidão metropolitana na obra de Charles Baudelaire, Benjamin aponta algumas questões importantes sobre a articulação entre experiência e prática. Segundo Benjamin, o adestramento do operário para o trabalho com a máquina é diferente da prática da manufatura, pois “esse adestramento deve ser diferenciado da prática. Com base na prática qualquer setor da produção encontra através da experiência uma forma técnica que lhe corresponda; e, lentamente, este setor se aperfeiçoa” (1991, p. 125).

Parece-nos interessante a percepção de que a experiência como prática possibilita ao sujeito exercer escolhas, que, no caso, seria de uma técnica que gere seu aperfeiçoamento.

O pedagogo espanhol Jorge Larossa Bondia define o termo experiência como, “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca”. E continua: “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (2002, p. 21). Para ele o sujeito moderno encontra-se submerso no mundo da informação, o excesso de opinião, da falta de tempo e excesso de trabalho.

Por sua vez, o sujeito da experiência

[...] se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua recepção, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se [...] de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (BONDIA, 2002, p.24)

Neste sentido, este sujeito se expõe à vulnerabilidade e ao risco na construção de seu saber.

Para Larrosa, o saber da experiência é aquele que se dá entre o conhecimento e a vida humana, ou seja, é o que adquirimos na medida em que respondemos ao que nos acontece ao longo da vida. Diz ele:

O saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular [...] Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. [...] O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem

encarna. Não está como o saber científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (Ibidem, p. 27)

Esta noção também está presente nas reflexões do teatrólogo Marco de Marinis. Em diálogo com Eugenio Barba, de Marinis parte da fórmula stanislavskiana “ter experiência em arte” para analisar o sentido desta expressão nos escritos do referido diretor. Para Barba, ter “experiência em arte” significa “ter uma experiência profunda do trabalho da criação teatral e em primeiro lugar do trabalho do ator” (MARINIS, 1995, p. 55). Assim a noção de experiência, no sentido de um conhecimento técnico específico, passa a ser entendida como necessária para o bom exercício reflexivo no campo artístico. Nesta perspectiva, instauram-se duas formas de competência epistemológica: uma competência passiva (conhecimento sem uso) e uma competência ativa (conhecimento aplicado).

De Marinis enuncia, pelo menos, três tipos de experiência-compreensão no campo teatral:

- 1) a experiência-compreensão do artista de teatro, e em particular do ator, fundada sobre a competência ativa;
- 2) a experiência-compreensão do espectador comum, fundada sobre uma competência passiva e quase implícita, intuitiva;
- 3) a experiência-compreensão do teatrólogo, fundada principalmente sobre uma competência passiva mas fortemente explícita (teórica). (MARINIS, 1995, p. 60)

A tipologia da experiência-compreensão, apresentada pelo teatrólogo Marco de Marins, apresenta-se como uma perspectiva de trabalho investigativo na área da pedagogia do teatro, tomando-se como referência a experiência-compreensão do artista-docente fundada sobre a competência ativa, ou seja, pelos meandros do saber-fazer-ensinar teatro e suas dinâmicas. Neste trabalho, nosso objeto de investigação se localiza no lugar da prática, pois todos os processos de ensino-aprendizagem aqui analisados estão focados no trabalho prático e técnico do ator.

A experiência e o seu explicar são conceitos também acionados pelo biólogo do conhecimento Humberto Maturana em seus estudos sobre o conhecimento e a linguagem. Maturana chama atenção para o fato de que freqüentemente juntamos o explicar com a experiência que queremos explicar: “explicar é sempre propor uma reformulação da experiência a ser explicada de uma forma aceitável para o observador” (2001, p. 40). Assim a experiência para ser explicada necessita de uma reformulação que garanta sua aceitação como tal. Para explicar a experiência, Maturana observa dois caminhos: o da objetividade-sem-parênteses e o da objetividade-entre-parênteses.

No primeiro caminho explicativo agimos como se fosse válido em função de uma referência a algo que existe independente de nós. Aceitamos que “*existe uma realidade transcendente que valida nosso conhecer e nosso explicar, e que a universalidade do conhecimento se funda em tal objetividade*” (p. 46).

O segundo caminho é defendido pelo autor como o mais indicado para explicar a experiência, pois “colocando a objetividade-entre-parênteses, eu dou conta de que não posso pretender que eu tenha a capacidade de fazer referência a uma realidade independente de mim” (p. 47). Este percurso explicativo não trabalha com

a existência de uma verdade absoluta nem de verdades relativas, mas com a existência de muitas verdades em campos distintos.

A explicação da experiência sempre se ancora em práticas experienciais, na observação de um dado fenômeno e na nossa leitura deste ato, pois a experiência ocorre no fazer. “*O que se faz, simplesmente acontece*” (p. 57). Nesta explicação, múltiplos domínios de realidade são acionados, construindo um caminho explicativo a partir das coerências das práticas experienciais do observador, ou seja, a análise de um processo no qual estamos inseridos como partícipes é demarcada pelo conjunto de atividades vivenciadas por nós na experiência. Esta vivência é única para cada pessoa e possibilita que cada um possa fazer uma explicação diferenciada sobre uma dada experiência.

Se ampliarmos esta idéia, podemos admitir que a experiência constitui um caminho viável para a pesquisa teatral a que nos propomos na medida em que viabiliza a aquisição corpóreo-sensorial dos procedimentos de atuação propostos pelos grupos investigados. Pretendemos, ao procurar explicar um conjunto de experiências vividas pelo pesquisador, contribuir com os processos de investigação teatral no qual o pesquisador se encontra corporalmente envolvido e cujos objetivos estejam vinculados à análise das ações cotidianas existentes em processos de criação e/ou de ensino-aprendizagem, de forma que o pesquisador perceba que “experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo” (SPOLIN, 2000, p. 3), e, desta forma, possa contribuir para uma ampliação dos caminhos metodológicos em curso na pesquisa teatral, buscando uma radicalidade do conceito de experiência, onde o olhar do investigador também passe por seu corpo, suas emoções e seu fazer. Cientes deste campo de tensão operamos o conceito de experiência, na perspectiva de um trajeto de indissociabilidade entre pesquisa acadêmica, prática pedagógica e prática artística que pretendemos seguir.

Estas noções possibilitaram a compreensão e a percepção das dinâmicas cotidianas engendradas nestes objetos de análise, pois focalizam as relações existentes entre um experimentador/agente e as zonas de experiência/ação, em seus aspectos espaciais, organizativos e de vivência corpóreo-sensorial.

Bibliografia:

ALBANO, Ana A. M. **Tuneu, Tarsila e outros mestres**. São Paulo: Plexus, 1998.

ALVES, Nilda. “Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas”. In: OLIVEIRA, Inês & ALVES, Nilda (orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13 – 38.

ANDRÉ, Marli Eliza. **A etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1996.

BENJAMIN, Walter. “Experiência e Pobreza”. In: **Obras Escolhidas I - Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 114 – 119.

_____. “Sobre alguns temas em Baudelaire”. In: **Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo** – Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, v. III 1991. p. 103 –145.

BONDIA, Jorge Larrosa. “Notas sobre experiência e o saber de experiência”. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 19. São Paulo, p. 20 – 28, jan/fev/mar/abr, 2002.

CARREIRA, André; CABRAL, Biange; RAMOS, Luiz Fernando; FARIAS, Sérgio Coelho (orgs.) **Metodologias de pesquisa em Artes Cênicas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

FABIÃO, Eleonora Batista. "História do espetáculo: presente e presença". In: **Memória ABRACE I - ANAIS DO I CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**, São Paulo, 15 a 17 de setembro de 1999. Salvador: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE, 1999. p. 396-400.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Petrópolis, Vozes, 1996.

MARINIS, Marco de. "Ter experiência em arte: para uma revisão das relações teoria/prática no contexto da nova teatrologia" [tradução não publicada de André Carreira] In: PELLETTIERI, Osvaldo & ROVNER, Eduardo. **La Puesta en Escena en Latinoamérica: Teoría Y Practica Teatral**. Buenos Aires: Editorial Galerna/GETEA/CITI, 1995. p. 55 – 62.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 2001.
_____. **A dança na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2003.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

STAZZACAPPA, Márcia & MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência**. Campinas: Papirus, 2006.

TELLES, Narciso & CARNEIRO, Ana (org.) **Teatro de rua: olhares e perspectivas**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2005.

Oficina de Musicalização: um espaço criativo de trabalhos coletivos

Patrícia F. C. Kebach¹

RESUMO: Este artigo pretende abordar a importância do espaço em forma de oficina de musicalização coletiva para que os aprendizes tenham contato com variadas formas de ações musicais, o que pode enriquecer as aprendizagens, despertar a criatividade e proporcionar trocas democráticas que favoreçam a cooperação. Nesse sentido, a autora procura conceituar os termos *oficina*, *musicalização* e *cooperação*, visando a clarear o assunto abordado e demonstrar a produtividade, em termos de construções musicais, derivada do ambiente de uma oficina de musicalização coletiva.

Palavras-chave: Educação Musical – Oficina de Musicalização - Cooperação

Introdução

Pouco se falou até hoje sobre o espaço produtivo das Oficinas, mas elas vêm sendo valorizadas cada vez mais pelos profissionais da área de ensino, de modo geral. Neste artigo, pretendo abordar o valor do ambiente educacional em forma de Oficina de musicalização coletiva. Segundo o que proponho, Oficina de Música é uma nova forma pedagógico-musical de se proporcionar atividades teórico-práticas que abarquem a diversidade de conhecimentos. Nela, os alunos realizam atividades significativas, com base em condutas criativas, divertidas e cooperativas. Num espaço da Oficina de musicalização mais amplo, os alunos não precisam necessariamente pertencer ao mesmo nível de conhecimento musical. Ao contrário, quanto mais diversificado for este ambiente, maiores as chances de se inovar e de um envolvimento geral, pela diversidade de pontos de vista.

Segundo Fernandes (2000, p. 11), as oficinas surgiram através da incorporação da música contemporânea na pedagogia musical, tanto nos ambientes mais eruditos, quanto nas escolas regulares. Com o tempo, os métodos aplicados nas oficinas foram se aprimorando e se diversificando. Hoje, podemos encontrar Oficinas de música sobre várias temáticas: música na educação infantil, música contemporânea, sensibilização musical, musicoterapia, etc., ou mesmo, o termo oficina pode mascarar uma metodologia de ensino teórico-tradicional ou designar uma metodologia “que se vale de um ensino puramente prático” (idem), o que faz com que a Oficina perca sua maior função que é a de desenvolver a criatividade e proporcionar trocas práticas e reflexivas. Neste artigo, pretendo conceituar a musicalização, demonstrar que tipos de atividades deveriam ser realizadas em uma oficina produtiva e a importância dos trabalhos em grupo para se construir conhecimento sobre a música. Fundamento minhas idéias em uma postura teórica construtivista e interacionista piagetiana. Resumidamente, pretendo abordar que não importa o conteúdo musical que se proponha, mas sim, as formas através das

¹ Doutora e Mestre em Educação pelo PPGEdu da UFRGS. Pesquisadora da área da Educação Musical. Professora da Pedagogia e da Pós-Graduação em Gestão Educacional da FACCAT. Realizou cursos em Psicologia do Desenvolvimento e Método Clínico Piagetiano na UNIGE (Universidade de Genebra), Suíça. Graduada em Comunicação Social pela UNISINOS. Endereço Eletrônico: patriciakebach@yahoo.com.br

quais estes assuntos são trabalhados e orientados. O ambiente da Oficina é o local ideal para aprendizagens significativas.

Afinal o que é Musicalização?

Num primeiro momento, poderíamos dizer que a musicalização é uma abertura de espírito para o universo sonoro, uma estimulação constante da curiosidade de conhecer o mundo dos sons. Nas crianças bem pequenas, poderíamos caracterizar pelo estimular dos sentidos, pois é muito difícil de separar o sonoro do visual, do tátil, da motricidade, mesmo se em certos momentos a atenção das crianças esteja mais voltada para apenas um desses elementos do que para outro (AGOSTI-GHERBAN, 2000).

A música, como forma de expressão, provavelmente tão antiga quanto a linguagem e as artes visuais, foi construída como linguagem artística, estruturada e organizada historicamente. Entendo, desse modo, a *musicalização*, como processo de organização sonora e aprendizagem musical, desenvolvimento da sensibilidade e compreensão perante as organizações sonoras em forma musical, reações internas e externas perante a música (PENNA, 1990), dependendo dos esquemas de assimilação² dos quais se dispõe no momento de ação sobre o universo sonoro. Desenvolver esquemas progressivos de organização e compreensão sobre a linguagem musical é a condição para que o sujeito possa estruturar a sua competência artístico-musical, ou seja, musicalizar-se progressivamente.

Nesse sentido, musicalizar é desenvolver os instrumentos necessários de ação e compreensão sobre o material sonoro/musical, de modo que isto seja algo significativo para o sujeito, pois “nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado no quadro de experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos” (idem, p.22).

Uma especificidade da musicalização é fazer uma ligação entre os diferentes modos de expressão como a dança, as artes plásticas e o teatro, o que permite o enriquecimento das experiências estéticas da criança ou mesmo do adulto. Penso que o lúdico também é um modo especial de apreender o mundo sonoro de forma aberta e criativa. E isso não vale apenas para as crianças. É através de atividades prazerosas e significativas que o sujeito descobrirá, de forma intuitiva num primeiro momento, as características da linguagem musical, como, por exemplo, as diferenças entre os parâmetros do som (timbre, altura, intensidade e duração), para chegar, mais tarde, a analisar e aprender a terminologia musical convencional. É preciso, desse modo, proporcionar um acesso a essas noções de modo empírico através de atividades significativas que sirvam de iniciação ao universo musical. São essas bases sólidas que poderão proporcionar o desenvolvimento progressivo das noções a serem construídas sobre as possibilidades de organizações sonoras, sejam elas baseadas na música ocidental ou nas novas formas de organização da música contemporânea. Só se chega a uma real aprendizagem abstrata formal da música se houver uma construção progressiva que parta das ações às compreensões.

² Do ponto de vista piagetiano, esquemas de assimilação são os instrumentos mentais já construídos pelo sujeito para agir sobre o mundo de forma a estruturá-lo.

Assim, a sensibilização para o universo sonoro é extremamente importante para a construção do conhecimento musical, tendo em vista que é a ação prática e mental e a coordenação dessas ações sobre a música, como objeto a ser construído, que fazem com que o sujeito diferencie e integre (PIAGET, 1995) esse conhecimento a suas estruturas cognitivas. Dessa forma, minha proposição é a de que a musicalização é um processo contínuo de organização, de construção e de tomada de consciência das relações entre os diferentes parâmetros do som e das relações entre a realidade sonora circundante, de modo geral.

A sensibilização musical é uma forma de tornar os sujeitos mais críticos e reflexivos diante do objeto musical. O objetivo principal de uma oficina de musicalização coletiva, com pessoas que não passaram por um ensino formal musical, por exemplo, seja qual for a faixa etária com a qual se trabalhe, deve ser o de promover uma iniciação musical capaz de fornecer bases para uma posterior aprendizagem musical específica, dependendo do interesse de cada um. As interações em ambiente de Oficina devem provocar mudanças de atitudes e conceitos em relação às ações musicais, e, portanto, levar os alunos a enxergarem as várias possibilidades de organizar o universo sonoro em música.

Aspectos fundamentais na Musicalização

Considero necessário realizar uma breve explicação sobre o que acho importante para o desenvolvimento integral, em termos musicais, cujo processo nasce da ação prática à compreensão musical. Apesar de considerar, do mesmo modo que autores como Pontius (1986), França e Swanwick (2002), Beyer (1996), Schaffer (1992), entre vários outros, as atividades de escuta, execução, performance, expressão, exploração, composição, interpretação, reflexão, improvisação, trocas culturais e históricas, etc., como fontes importantes de desenvolvimento musical, considero necessário, em termos didáticos, conceituar as atividades de musicalização da seguinte maneira:

a) *apreciação musical*: escutar ativamente os sons organizados (ou não) musicalmente, ou seja, refletir sobre aquilo que se escuta, interpretando significados, identificando elementos da linguagem musical, enfim, identificando estilos musicais e seus contextos históricos, de modo que haja uma estruturação individual e coletiva progressiva desta escuta;

b) *recriação musical*: execução expressiva, interpretativa e criativa de obras de outros compositores. Caracteriza-se por uma espécie de exercício de “reprodução criativa”, pois compreendo, com a Epistemologia Genética, que toda a reprodução não é cópia fiel do objeto, e sim, uma interpretação pessoal do mesmo, em menor ou maior grau de criatividade, a partir dos esquemas de assimilação de cada um, o que gera formas de adaptação diferenciadas em ambiente coletivo construtivista. Para que não haja reprodução através de práticas de execuções mecânicas, é necessário proporcionar espaços de liberdade de recriação conjunta. Trata-se de observar como as tarefas de interpretações, rearranjos, desenvolvimentos de técnicas e performances coletivas, por exemplo, são gerenciadas pelos membros de um grupo no momento de realização das mesmas;

c) *criação musical*: espaço de organização do material sonoro de modo inovador, isto é, composições e improvisações (composição em tempo real)

criadas coletivamente. Trata-se de pôr em prática toda a criatividade possível, através de livres expressões (invenções), porém, orientadas por tarefas específicas.

Essas atividades não devem ser vistas de modo estanque. Ou seja, o foco pode estar voltado para uma delas, mas as outras, de modo secundário, emergirão conforme o desenvolvimento das atividades. Por exemplo, na atividade de criação, em alguns momentos, é necessário que os sujeitos sejam levados a apreciarem-se, visando a uma maior reflexão sobre suas organizações. Devo mencionar, também, que esses três tipos de atividades devem ser incrementados por ações exercitadas (desenvolvimento de técnicas, que não podem de jeito nenhum ser exercidas de modo mecânico) e reflexões (ampliação dos conceitos musicais). As divisões, portanto, entre essas tarefas são apenas um modo de apresentá-las de modo mais didático.

Enfim, o objetivo é o de proporcionar a escuta ativa e produções musicais, através de atividades que englobam uma diversidade de ações, a partir de brincadeiras (jogos sonoros), da imaginação, do corpo, da voz, de materiais sonoros diversos, para que haja uma construção musical progressiva, criativa e autônoma.

O Foco nos Trabalhos em Grupo: Musicalização Cooperativa

As atividades em grupo são ricas fontes de construção do conhecimento musical. A possível mobilização do sistema de significação de cada um envolvido no processo de musicalização coletiva, bem como a coordenação das tarefas que os sujeitos distribuem entre eles para a criação de trechos musicais, por exemplo, tem a ver com a interação entre variados pontos de vista. Explico-me.

Através dos conflitos sócio-cognitivos³ (PERRET-CLERMONT, 1996), derivados das relações mais simétricas (com maior grau de cooperação), o sujeito tende a coordenar suas ações baseando-se nas ações dos outros, ou seja, levar em consideração as intenções de seus colegas. Aos poucos, começa a dissociar pontos de vista, reconstituí-los levando em conta suas próprias ações. A atividade operatória interna e a cooperação são os aspectos complementares de um só conjunto, pois o equilíbrio de um depende do equilíbrio de outro. Entendo cooperação como “toda relação entre dois ou ‘n’ indivíduos iguais ou acreditando-se como tal, dito de outro modo, toda relação social na qual não intervém qualquer elemento de autoridade ou de prestígio” (PIAGET, 1973).

A partir da proposição construtivista, torna-se necessário abandonar o esquema clássico entre o professor e o aluno para instaurar uma rede de interações entre os alunos, o papel do professor sendo apenas o de sugerir uma atividade motivadora – e, portanto, interessante – a ser realizada (PERRET-CLERMONT, 1996) e o de intervir clinicamente, quando necessário, desafiando os alunos a cooperarem. A criação de um espaço de apelo à expressão, recriação, criação, exploração, apreciação, etc., a partir de atividades de musicalização e do confronto com pontos de vista diferentes entre os sujeitos, significa a abertura de possibilidade à livre expressão (não no sentido do *laissez-faire*, mas de atividades criativas orientadas) e, ao mesmo tempo, à cooperação. O sujeito não apenas dispõe de um espaço para

³ Troca social positiva e construtiva, permitindo ao sujeito de observar a situação de maneira diversificada, através da confrontação com diferentes pontos de vista (PERRET-CLERMONT, 1996).

a construção do conhecimento musical, mas desenvolve sua capacidade de se relacionar e sua autonomia.

Conclusões

No ambiente das oficinas coletivas, é possível relacionar os processos sociais e as construções individuais nas atividades musicais propostas. A diversificação de formas de ação, a cooperação na produção, gerenciamento de trocas, escolha de procedimentos, etc. leva os alunos a auto-regulações produtivas e tomadas de consciência, que garantem uma estruturação mental progressiva, em termos de conhecimento musical. Não se impõe aos alunos formas de agir. Ao professor cabe o papel de trazer tarefas significativas, interessantes e desafiadoras para que os alunos consigam se organizar coletivamente para realizá-las. O professor pode inclusive participar das criações sem impor seu próprio conhecimento, mas, como forma de gerenciar as trocas e fazer todos opinarem e agirem. A ele, cabe o papel de orientador, procurando responder aos questionamentos, incentivar a cooperação e os atos criativos.

Diferente do ensino tradicional, no ambiente da oficina, não há uma avaliação homogênea dos alunos. Ao contrário, a avaliação é feita sobre os processos individuais e uma auto-avaliação é necessária, no sentido de verificar se aquilo que estamos propondo está sendo assimilado de modo significativo pelos alunos. Do mesmo modo, as atividades não são impostas, não há transmissão de conhecimento, e sim, proposição de ações concretas e reflexões que levem a organizações mentais em patamares superiores de conhecimento em relação à música. Desse modo, aqueles que atravessam os ambientes de Oficina não ganham apenas no enriquecimento cognitivo musical, mas crescem afetivamente, pois tem ali um espaço de auto-expressividade, através da arte musical, e desenvolvem as relações sociais, na medida em que um ambiente democrático de trocas e invenções coletivas é proporcionado.

Referências Bibliográficas

AGOSTI-GHERBAN, Cristina. *L'éveil musical: une pédagogie évolutive*. Paris: L'Harmattan, 1999.

BEYER, Esther. Os múltiplos caminhos da cognição musical: algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância. *Revista da ABEM*. Salvador – ABEM, v. 3, n° 3, p. 9-16, 1996a.

FERNANDES, José Nunes. *Oficinas de música no Brasil*. 2ª edição. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2000.

FRANÇA, C. C. & SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta* – v.13, n° 21, dez. 2002, p. 5-42.

PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

PERRET-CLERMONT, Anne Nelly. *Desenvolvimento da inteligência e interação social*. Lisboa, Horizontes Pedagógicos, 1995.

PIAGET, Jean. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PONTIOUS, Melvin. *A guide to curriculum planning in music education*. Madison: Wisconsin Department of public Instruction Herbert J. Grover State Superintendent, 1986.

SCHAFFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1992.

Da cultura ao cultivo: notas sobre o papel da arte nas escolas

Virginia Kastrup

É muito freqüente que se pergunte acerca da função da arte na escola. A interrogação deixa entrever uma questão de cunho pragmático e mesmo utilitário, já que insinua, por sua própria colocação, que a arte deve ter uma causa ou um objetivo pré-definido. Para atender a uma certa expectativa e na premência a defender a presença da arte na escola, vemos surgir explicações que advogam em favor de seu “valor cultural”. A escola não teria apenas a função fornecer instrução, mas também cultura. Ora, por diversas vezes filósofos como Henri Bergson e Maurice Merleau-Ponty insistiram no caráter inútil experiência com a arte, sendo este exatamente o ponto evocado para marcar a distinção entre a percepção estética e a percepção comum que impera na vida prática. Por outro lado, Félix Guattari apontou que cultura é um conceito reacionário, dado que a cultura é fabricada como qualquer outra mercadoria nos mercados capitalísticos, embora isto sempre fique oculto no discurso daqueles que utilizam tal conceito (Guattari e Rolnik, 1989, p.70). Partindo do caráter instigante de tais colocações, podemos supor que experiência com a arte, por sua natureza, não se enquadra no raciocínio causal e determinista, nem tampouco se presta a objetivos previsíveis. Todavia, mesmo sem se enquadrar perfeitamente no modelo determinista de causas e efeitos, uma pergunta acerca do papel da arte na escola não é destituída de importância. Qual pode ser o papel da arte na formação de crianças, jovens e adultos? O que justifica a presença cotidiana da arte no espaço da escola? Pretendo apontar que são equivocadas as justificativas amparadas na idéia de que a cultura é um bem, ainda que imaterial, que alguém possui. Procurarei defender a idéia de que a presença da arte no cotidiano da sala de aula deve ser a ocasião, não de transmissão de cultura e de um saber, mas de um cultivo de si.

Para isto, vou começar evocando o filósofo Gilles Deleuze, que numa longa entrevista concedida a Claire Parnet, dá uma curiosa resposta quando convocado a discorrer sobre a palavra “cultura”. As passagens a que me refiro fazem parte do *Abécédaire de Gilles Deleuze* (s/d). Na letra “C” a entrevistadora começa com uma provocação: “Você diz não ser culto. Diz que só lê, vê filmes ou olha as coisas para um saber específico: aquele que você precisa para um trabalho definido, preciso, que está fazendo naquele momento. Mas, ao mesmo tempo, você vai todos os sábados a uma exposição, a um filme”. Deleuze responde que não acredita na cultura em si, mas nos encontros, não só com pessoas mas, sobretudo, com coisas. Busca encontros. “Quando vou sábado e domingo ao cinema, etc. não estou certo de ter um encontro, mas parto à espreita” (Deleuze, s/d). O que o move quando vai a uma exposição ou a um museu é a expectativa de ter encontros. Deleuze não procura a arte para acumular saber ou para ter cultura, mas para se cultivar. Ele parte para esses espaços com uma atenção à espreita, em busca de encontros que possam acionar seu processo de criação de conceitos filosóficos. A colocação de Deleuze indica que a arte pode propiciar encontros, experiências e aprendizagem, e não apenas informação e um saber pronto para ser absorvido e consumido. Em outras palavras, podemos ir ao encontro de algo que nos surpreenda, que nos provoque estranhamento, que nos force a pensar, enfim, que desencadeie em nós mesmos processos de criação, ou do que eu chamo de aprendizagem inventiva (Kastrup,

2007a). Enfim, podemos ir em busca de uma experiência estética.

Partindo daí, vou discutir a natureza da experiência estética e seu papel na cognição inventiva, examinando sua relação com a atenção e seus efeitos sobre a aprendizagem. Para começar vou desenvolver o que considero haver de mais fecundo no conceito de experiência estética, tal como foi formulado por John Dewey (1950/1980). A chave do uso que farei das idéias de Dewey consiste no questionamento da separação entre o que chamamos de percepção estética e que chamamos de prática artística. Dewey defende que embora a palavra “estético” se refira primordialmente ao ato de percepção e apreciação e a palavra “artístico” ao ato de produção, o conceito de experiência estética revela a profunda conexão entre o estético e o artístico, entre a percepção e a criação. Nesta direção, tomarei tanto a percepção estética como a prática artística em seu papel de acionar processos de aprendizagem inventiva. Buscarei apresentar esta noção juntamente com aquela de aprendizagem por cultivo, desenvolvida no campo das ciências cognitivas contemporâneas por Francisco Varela, Natalie Depraz e Pierre Vermersch. Vou entremear minha argumentação com alguns elementos de uma pesquisa de campo que realizo na oficina de cerâmica do Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro. A pesquisa tem como objetivo investigar o funcionamento da atenção durante processos de criação em pessoas com deficiência visual. Estudando pessoas cegas e com baixa visão na prática com a cerâmica, tenho verificado de perto os efeitos de transformação de si e de produção de subjetividade que as práticas artísticas comportam. Por este caminho vou procurar trazer algumas idéias para a discussão sobre a questão do papel da arte nas escolas.

Em torno do conceito de experiência estética

Qual a especificidade da experiência estética em relação à experiência em geral? Para Dewey a experiência estética não se define pelo objeto ao qual ela corresponde – uma obra de arte, por exemplo – nem por algum traço especial, como a beleza, que se introduziria na experiência comum. Segundo Dewey qualquer teoria estética deve tomar como base que a experiência estética é o desenvolvimento clarificado e intensificado da experiência em geral. Ela existe frente à arte, mas também emerge na vida cotidiana. Ela se define, entretanto, como uma experiência especial, que faz com que a vida não se apresente como uma corrente homogênea e uniforme de fatos banais. Ela surge entrecortada por experiências marcantes. Um jantar, uma música, um encontro, uma tempestade ou uma viagem podem ser experiências desta natureza. Ao nos referirmos a ela dizemos: “Foi uma experiência!”

Podemos definir a experiência estética por algumas qualidades. Conforme dito acima, a primeira é tratar-se sempre de uma experiência marcante, que não se dissipa e que não é facilmente esquecida. A segunda é ser uma experiência que possui uma unidade, onde as partes constituintes são reunidas sem emendas ou vazios. Ainda que composta por partes sucessivas, estas são reunidas numa síntese. A terceira é que tal unidade inclui de modo indistinto as dimensões emocional, prática e intelectual, que só a posteriori podem ser separadas. A dimensão emocional responde pelo caráter de totalidade da experiência, sendo própria da dimensão prática a conexão do corpo com o mundo a sua volta e da dimensão intelectual dar finalmente seu significado. A emoção é uma qualidade da experiência, ou seja, a experiência estética é emocional. Mas não existem nela coisas separadas chamadas emoções.

De todo modo, emoções significativas são relativas a objetos ou situações; são de alguém, mas não têm um caráter totalmente privado. A experiência estética se caracteriza ainda por surgir como a consumação de um movimento, a culminância de um processo. Este aspecto dá a ela a qualidade de uma experiência concluída, como quando uma pedra pára depois de rolar colina abaixo. Ela pode durar alguns minutos, como quando lemos uma poesia, ou um longo período como quando fazemos uma viagem. De todo modo, dizemos que “Foi uma experiência!” Uma outra característica é a incorporação vital, que vem através das sensações de prazer ou dor que a acompanham. De todo modo, a experiência estética não é aquela meramente divertida ou que gera entretenimento, mas sim aquela que é marcada por sensações intensas. Neste sentido, Dewey afirma que os inimigos da estética não são nem a vida prática nem a vida intelectual, mas a lassidão e indefinição dos fins, bem como a monotonia e a convenção, que podem destituir de caráter estético tanto a vida prática quanto a vida intelectual. As qualidades acima enumeradas remetem umas às outras. Assim, o caráter sintético e o caráter de conclusão de um movimento são indissociáveis, e se explicam pela existência da dimensão emocional. Por outro lado, a indistinção entre as dimensões emocional, prática e intelectual faz dela uma experiência propícia à incorporação vital.

Dewey fala de experiência de caráter estético e não de experiência estética em sentido estrito. A experiência estética é encontrada na vida, sempre que ela deixa de ser uma banalidade. A arte produz de modo especial experiências estéticas e é por esta razão que falamos de arte quando queremos tratar de estética. O importante do conceito de Dewey é que ele não coloca a arte num campo de transcendência, nem a experiência com a arte num âmbito restrito a seres supostamente especiais – aqueles que possuem cultura, no caso dos apreciadores – ou genialidade, no caso dos artistas. Dewey aproxima a estética da vida, o que torna suas idéias bastante fecundas para entender o papel da arte em âmbitos muito diversos. Tenho verificado a potência da arte no contexto de trabalhos sociais e comunitários, da reforma psiquiátrica brasileira e dos processos de reabilitação das pessoas com deficiência visual. Em todos estes espaços a experiência estética surge acionando processos de produção de subjetividade e de transformação social. É o caso também da experiência estética na escola.

Ainda acompanhando a argumentação de Dewey, constatamos que o vocabulário comum atribui à expressão “prática artística” uma característica ativa e à expressão “percepção estética” uma característica passiva. Mas Dewey aponta que a experiência estética é receptiva, sem ser propriamente passiva nem ativa. O fazer não se separa do sofrer, ou seja, do gosto. O artista, enquanto trabalha, incorpora a atitude de quem percebe. Por outro lado, a ação artística só se completa com a participação do expectador, daquele que percebe a obra em questão. Neste sentido, a experiência perceptiva é, ela própria, uma experiência criadora, completando o trabalho de produção.

A receptividade da experiência estética faz da percepção algo distinto do mero reconhecimento. O reconhecimento é uma percepção interrompida, no sentido em que a experiência presente é rebatida sobre a experiência passada, fazendo com que o novo perca seu estatuto de novidade. Distinta do reconhecimento, a percepção estética é receptiva. Ela consiste em se deixar impregnar, em mergulhar com atenção, evitando uma interrupção precipitada. Aqui a posição de Dewey é

próxima da de H. Bergson, que distingue a percepção a serviço da vida prática, movida pelo interesse e colocada a serviço da ação, e a percepção estética, desinteressada e livre das limitações da vida utilitária. A posição da fenomenologia também vai na mesma direção. E. Husserl sublinha que a experiência estética produz a suspensão de juízos e da chamada atitude natural. Na atualidade, no movimento denominado Pragmática Fenomenológica, Natalie Depraz, Francisco Varela e Pierre Vermersch (2003; 2006) têm buscado desenvolver o método de redução fenomenológica de Husserl, indicando o caminho de sua implementação através de práticas concretas. Os autores destacam algumas práticas por sua capacidade de criar condições para a suspensão dos juízos e da atitude natural. A prática da meditação budista, a escrita de um texto, o estudo da filosofia e a sessão de psicanálise são algumas delas, mas não se trata de uma lista fechada e outras possibilidades têm sido estudadas. O que caracteriza tais práticas é a mobilização de uma atenção especial, que Deleuze chamou de à espreita e que eu descrevo como concentrada e, ao mesmo tempo, aberta. É uma atenção diferente daquela mobilizada para a realização de uma tarefa específica ou para a solução de um problema definido. É uma atitude atencional de abertura para o encontro e para o acolhimento da novidade inesperada.

Discuti longamente em mais de um trabalho a necessidade de abordar a atenção em toda a complexidade que caracteriza este processo. Pois hoje em dia, sobretudo no ambiente escolar, a atenção vem sendo tratada de maneira muito rasa, como uma espécie de processo binário atenção-desatenção, 0-1. É um desserviço que os profissionais do déficit de atenção prestam à psicologia cognitiva. É um convite à simplificação e mesmo um acinte em relação a todas as pesquisas profundas e detalhadas sobre a atenção (Camus, 2000; Vermersch, 2002a, b; Mialet, 2000) que têm apontado mais e mais seu caráter heterogêneo e extremamente complexo, constituído de diversos gestos atencionais distintos. Mas os estudos psiquiátricos sobre o déficit de atenção, com o aporte das terapias cognitivo-comportamentais, identifica o processo de atenção com o gesto de prestar atenção. E mais: prestar atenção a uma tarefa pré-definida. Trata-se então de uma atenção a serviço da realização de tarefas e de solução de problemas. A entrada desta abordagem nas escolas tem sido devastadora, transformando, em massa, os ditos problemas de aprendizagem em um problema biológico, que deve ser tratado com uma substância química – o metilfenidato – mais conhecido pelo seu nome comercial de Ritalina. Felizmente, há muitas vozes dissonantes, às quais eu me uno, apontando que esta maneira biologizante e psychologizante - no pior sentido - de enfrentar os problemas do dito fracasso escolar, deixam de fora todas as questões acerca das políticas pedagógicas da escola contemporânea, que devem fazer pensar nos dias atuais, e às quais eu retornarei no final.

Na pesquisa sobre a atenção faço uma distinção entre dispersão e distração. Retomo aqui uma passagem do texto “A aprendizagem da atenção na cognição inventiva”: “A dispersão consiste num repetido deslocamento do foco atencional, que impossibilita a concentração, a duração e a consistência da experiência. Um exemplo é a pessoa que tenta assistir televisão, mas passa a noite inteira zapeando os canais, agarrada ao controle remoto que a conduz de um programa a outro. Ao final da noite ela sabe quais os programas que passaram na TV, embora de fato não tenha assistido a nenhum deles. Uma certa avidez de novidade impede a espessura

temporal e a consistência da experiência. Já a distração é um funcionamento onde a atenção vagueia, experimenta uma errância, fugindo do foco da tarefa para a qual é solicitado prestar atenção e indo em direção a um campo mais amplo, habitado por pensamentos fora de lugar, percepções sem finalidade, reminiscências vagas, objetos desfocados e idéias fluidas, que advêm do mundo interior ou exterior, mas que têm em comum o fato de serem refratárias ao apelo da tarefa em questão. É curioso notar que o distraído é alguém extremamente concentrado, que não é meramente desatento, mas cuja atenção se encontra em outro lugar. Vale notar que ao restringir a atenção ao ato de prestar atenção, identifica-se o processo de concentração ao de focalização, que não se sobrepõem, pois pode haver focalização sem concentração e também concentração sem foco. A primeira prevalece no regime cognitivo que é hegemônico na subjetividade contemporânea, enquanto a segunda revelar-se-á fundamental no processo de invenção” (Kastrup, 2004).

Uma outra discussão que considero importante trazer à baila é acerca do problema da direção da atenção. Na maior parte das vezes apenas é estudada a atenção voltada para fora, para o mundo externo. Mas existe também uma atenção a si, que pode às vezes substituir a atenção ao mundo e que outras vezes ocorre de modo concomitante à atenção voltada para o exterior. Eu tenho chamado esta atenção de “o lado de dentro da experiência” e procurei analisar, no caso da pesquisa que realizei com pessoas cegas na oficina de cerâmica, seu papel no processo de produção de subjetividade. “No caso da oficina de cerâmica, os participantes, com a atenção concentrada no trabalho com o barro percebem também, numa relação de atenção a si, sua própria virtualidade, ou seja, sua capacidade de criação e de constituição de novos objetos para o mundo. A experiência de aprendizagem inventiva de peças de cerâmica, no sentido em que é, em última instância, uma experiência de criação de mundo, transcende uma aprendizagem de adaptação a um mundo pré-existente. A aprendizagem inventiva é, ao mesmo tempo, a aprendizagem da cerâmica e a experiência da criação continuada, tanto do mundo quanto de si mesmo, com todos os elementos de surpresa e imprevisibilidade que ela envolve (Kastrup, 2008).

Uma forma muito peculiar funcionamento da atenção revelou-se no trabalho com a argila. Trata-se de uma relação de comunhão, de mergulho profundo, de desmanchamento da relação sujeito-objeto. ‘Simone Weil (1979) a denomina de atenção intuitiva e considera que ela seria a atenção em seu grau mais alto. Trata-se de uma atenção extrema, absoluta e sem mistura e “que constitui no homem a faculdade criadora’ (WEIL, 1979, p.386). Ela funciona na cerâmica, como na reza, pois a diferença mais importante não é então entre trabalho manual e trabalho intelectual, mas sim entre trabalho com atenção e trabalho sem atenção. A atenção intuitiva não procura algo definido, não busca estímulos ou informação, mas se caracteriza pelo consentimento pleno. Com ela, tudo que chamamos de “eu” desaparece”(Kastrup, 2008).

Uma outra incursão nos estudos da atenção revelou a necessidade de tomar em consideração uma reversão do funcionamento habitual da atenção na vida prática, e se presta muito bem para seu entendimento durante a experiência estética. Encontramos referência a esta reversão no conceito de suspensão, proposto pela fenomenologia, e no conceito de conversão, proposto por Bergson. Encontrei boas referências no trabalho de Depraz, Varela e Vermersch (2003; 2006). “Os autores

referem-se ao movimento que, no contexto da *epoché* fenomenológica, faz com que a atenção passe de uma atitude de busca para uma atitude de abertura ao encontro, que corresponde ao gesto de deixar-*vir* (*letting-go*). Afirmam que o movimento de busca é o movimento espontâneo, que é próprio da atitude natural. A reversão da atenção é, por sua vez, um gesto mais raro e mais difícil, posto que exige a reversão de tal atitude. Sublinham ainda que tal reversão da atenção não produz efeito imediato. Ela requer – e daí advém uma de suas maiores dificuldades - um tempo de espera em que se enfrenta um vazio, algumas vezes difícil de sustentar. A atenção precisa ser concentrada e, ao mesmo tempo, aberta. Trata-se de atenção receptiva, sem ser passiva, já que depende de um gesto específico. Mas este gesto não equivale ao prestar atenção.

Um dos exemplos explorados por Depraz, Varela e Vermersch (2003) é a visão estereoscópica. A visão estereoscópica ou em 3D é uma experiência onde uma percepção tridimensional emerge de um desenho bidimensional, após alguns instantes de fixação do olhar. O foco do olhar não pode incidir em qualquer ponto do desenho, mas deve pousar na ponta do nariz. Depraz, Varela e Vermersch apontam que é apenas no momento em que abandonamos a atitude de busca da forma, que eliminamos o esforço da atenção voluntária e sustentamos uma atitude de espera atenta é que uma imagem estável pode vir a surgir. Num primeiro momento, a atenção perde o foco, atravessando um tempo em que nada se distingue. Então, adotando uma atitude atencional de deixar-*vir* (*letting-go*), a forma emerge subitamente, introduzindo uma mudança clara na percepção. Tal fenômeno envolve uma desaceleração do tempo, que contrasta com a velocidade cognitiva habitual. Além da velocidade mais lenta, a dificuldade advém de ser preciso entregar-se a um movimento involuntário. Trata-se aí de uma experiência pouco usual, que é paradoxal no sentido em que consiste em adotar voluntariamente uma atitude involuntária. Ocorre controle das condições da atenção, mas não do conteúdo que virá a preencher o vazio” (Kastrup, 2007b).

“Bergson distingue dois tipos de percepção. A primeira é voltada para interesses práticos e é assim definida: ‘Auxiliar da ação, ela isola, no conjunto da realidade, aquilo que nos interessa; mostra-nos menos as coisas do que o partido que delas podemos tirar. Antecipadamente as classifica, antecipadamente as etiqueta; mal olhamos o objeto, basta-nos saber a que categoria ele pertence’ (Bergson, 2006b, p.158). A segunda é descrita como a percepção do artista: “Quando olham para alguma coisa, vêem-na por ela mesma, e não mais para eles; percebem por perceber – por nada, pelo prazer” (idem, ibidem). Por este desprendimento dos interesses do eu, possuem ‘uma visão mais direta da realidade’. Segundo Bergson é por um deslocamento da atenção que o espírito se distancia dos interesses que limitam a percepção para chegar a sua ampliação. Denomina conversão o movimento de transformação da atenção funcional na atenção suplementar. Adverte ainda que habitualmente predomina a atenção funcional, mas existem episódios que concorrem para a dita conversão. A conversão brusca da atenção é narrada pelos afogados, que vêem, em poucos segundos, sua memória desfilar inteira. A morte iminente ou emoções fortes também operam a conversão da atenção, mas pequenas conversões são relativamente freqüentes na experiência de cada um de nós. A experiência com a arte provoca, muitas vezes, a inversão do fluxo cognitivo habitual, concorrendo para o alargamento da percepção. Bergson afirma ainda que esta atenção

suplementar pode ser cultivada e educada (Bergson, 2006a). A educação da atenção consiste, na maior parte das vezes, em 'retirar seus antolhos, em desabitua-la do encolhimento que as exigências da vida lhe impõem' (Bergson, 2006b, p.160)" (Kastrup, 2007b).

Enfim são proposições para o entendimento da atenção que procuram contemplar seu caráter complexo e heterogêneo, procurando, a partir daí, compreender seu papel na cognição inventiva.

Aprendizagem inventiva e cultivo da atenção

Tenho procurado pensar os processos de aprendizagem inventiva que têm lugar em oficinas de práticas artísticas. A partir da perspectiva da invenção, a aprendizagem não se resume a um processo de solução de problemas, mas inclui a invenção de problemas, a experiência de problematização. Também não equivale a um processo de adaptação a um mundo pré-existente, mas consiste na invenção do próprio mundo. A aprendizagem inventiva inclui a experiência de problematização, que se revela através do que Varela (s/d) chamou de *breakdowns*, que constituem rupturas no fluxo cognitivo habitual. Podemos dizer que a experiência estética é uma experiência de *breakdown*, no sentido em que ela nos desloca e nos força a pensar. As oficinas procuram criar condições para o que Depraz, Varela e Vermersch (2006) denominam de aprendizagem por cultivo. Os autores afirmam: "Cantores não precisam criar seu aparato vocal, mas sim, sobre a base deste aparato, desenvolver um instrumento perito que os permite cantar (2006, p.100). E continuam: "Pianistas não precisam construir mãos para tocar, mas levam anos e anos criando mãos de pianistas: fortes, destros, calibradas no espaço, com uma extraordinária precisão" (ibidem). As mãos do pianista não se definem por seu aparato biológico, mas pela destreza, firmeza, precisão e perícia no movimento dos dedos. A capacidade de desenvolver movimentos tão finos e precisos existia como virtualidade, mas precisou ser cultivada através de uma prática repetida e por um treino disciplinado, para que então pudesse ser criada. O corpo biológico surge como esta reserva de virtualidade, o mesmo valendo para as qualidades da atenção. O que quero destacar aqui é que a noção de cultivo embaralha a lógica linear do aprendizado, constituindo uma superação da noção de aprendizagem como aquisição de informações.

Nesta direção, venho falando do cultivo desta atenção concentrada e aberta à experiência de problematização (como ocorre na atenção intuitiva e nos movimentos de reversão da atenção). Note-se que habitualmente, quando se fala da relação entre aprendizagem e atenção, considera-se a atenção como condição do processo de aprendizagem. Entretanto, tenho procurado sublinhar a importância de colocar um outro problema, aquele do aprendizado da própria atenção que é suscitada pela experiência estética. Ora, a atenção é como um músculo, e pode ser exercitada. Com a prática continuada, esta atenção que em princípio é suscitada pela experiência estética pode ser, ela mesma, tornada mais presente, mais fortemente atualizada, vindo a constituir uma atitude cognitiva que cria novas condições para a percepção e a aprendizagem. Encontramos aí um claro papel da experiência estética na produção de subjetividades, na transformação de domínios cognitivos e no engendramento de novos territórios existenciais.

Na observação feita na oficina de cerâmica ficou patente que além de criarem peças de cerâmica, a prática com a argila aciona um processo de auto-criação.

Ora, o processo de auto-criação implica numa mudança da relação consigo. Note-se que falamos em auto-criação e não em auto-estima. Os trabalhos que falam sobre a auto-estima, tão em voga nos dias atuais, destacam a importância do outro, ou seja, das outras pessoas e daquilo que elas expressam e verbalizam, na constituição da chamada dimensão avaliativa do auto-conceito. Nas explicações correntes, é sobretudo a relação com os outros que molda a relação consigo. Numa outra direção, argumentamos que o mais importante não é o que é dito pelo outro, nem o reforço da camada externa do *self* e suas marcas identificatórias. O mais importante é a experiência de criação e sua contra-face, a experiência de auto-criação, que potencializa o si mesmo virtual, concorrendo para o desprendimento da crosta identificatória que muitas vezes recobre a subjetividade. No caso das pessoas que perderam a visão, a oficina de cerâmica desempenha um importante papel na renovação do seu território existencial. A aprendizagem inventiva, num de seus sentidos mais importantes, é invenção de mundo, através da ampliação de redes e de conexões.

Vivemos num mundo cujo paradigma é visuocêntrico e por isto muitas vezes a cegueira é descrita apenas em sua dimensão de falta, de déficit. No entanto, acompanhando o trabalho na oficina de cerâmica foi possível constatar que existe nestas pessoas por certo deficiência, mas também uma grande potência para a reinvenção de suas vidas – e a arte desempenha aí um importante papel. Por outro lado, Hubert Godard (2007) fala de uma certa cegueira, que é como uma espécie de neurose do olhar que atinge a todos nós. Nesta mesma direção, e ao comentar como se dão os processos de produção da subjetividade, Suely Rolnik (2006) distingue dois níveis de conhecimento: o nível da percepção das formas e o plano da sensação ao plano das forças moventes. No nível da percepção predominam as representações, enquanto as sensações captam afectos, que são essenciais para os processos de produção da subjetividade. Hubert Godard (2007) salienta que estes dois níveis correspondem a dois níveis do sistema nervoso. Frequentemente sofremos de uma neurose do olhar, apenas respondendo às formas passíveis de reconhecimento. Todavia, a experiência estética é capaz de acionar o nível da sensação, possuindo, neste sentido, uma dimensão transformadora.

Duas políticas no ensino da arte: a cultura e o cultivo

Sugiro que o ensino da arte pode ser orientado por duas políticas. A primeira é uma política do acesso à informação e a outra é uma política de criar condições para que ocorra a experiência estética. Embora a informação tenha seu papel na vida cotidiana e no próprio ensino da arte, é sobretudo praticando a segunda dessas políticas que, através da arte, abrimos o caminho para os processos de aprendizagem inventiva. A primeira privilegia a transmissão de informações sobre as obras, sobre seus criadores e sobre seu contexto histórico. Todavia, a informação pode não produzir qualquer experiência efetivamente nova, limitando-se a poder ficar acumulada na memória e prestando-se ao simples reconhecimento. Uma orientação mais interessante é a política de ensino da arte voltada para a aprendizagem inventiva. Aqui o mais importante não é a informação, mas a experiência marcada pela emoção estética. A política da aprendizagem inventiva tem na experiência estética uma importante aliada, já que é ela que vai abrir a subjetividade para o acolhimento de sensações, afectos, surpresas, perturbações e enigmas que forcem a pensar.

É preciso ressaltar que a política de ensino da arte está quase sempre sintonizada com a política de ensino e aprendizagem da própria escola. Se o que se visa não é apenas a transmissão de informação, e por consequência, de cultura – trata-se, como vimos, de uma mesma política - o papel da arte na escola pode ser o cultivo de uma sensibilidade fina e de uma atenção aberta. Como uma oficina de aprendizagem inventiva, a escola pode ser um lugar de compartilhar experiências e pôr problemas. Neste caso, a arte tem um papel realmente importante, pois ela ajuda a formular a direção e a própria política do processo educacional. Isto significa uma proposta educacional de fazer da escola um território propício à surpresa, à emoção, ao acolhimento do inesperado, ao despertar do pensamento e da crítica, ao acionamento de movimentos inventivos, tanto cognitivos quanto existenciais.

Para terminar, gostaria de sublinhar a necessidade de ampliarmos nosso vocabulário e nosso modo de entendimento do papel da arte na escola. Devemos poder dizer mais e melhor do que a arte “estimula a criatividade” e “melhora a auto-estima”. O conceito de criatividade é um conceito super utilizado mas, se vamos aos textos de psicologia, vemos que ele é atrelado à noção de solução de problemas (ser criativo é encontrar uma solução original para um problema pré-existente) e ao reconhecimento social (podemos criar, mas desde que não fuçamos muito dos parâmetros da adaptação e da normalidade). Ora, como aponta Deleuze (s/d) arte é resistência. Nas palavras de Suely Rolnik, se a arte é separada da resistência, ela passa a servir ao mercado e ao novo capitalismo, hoje em busca de subjetividades flexíveis e criativas. A criatividade é a criação separada da resistência. Se queremos ser firmes do ponto de vista conceitual e político devemos evitar o discurso da auto-estima e da criatividade, tão presentes no vocabulário e no ideário do novo capitalismo. Não devemos glamourizar a arte, mas politizá-la. Caso contrário, acabaremos caindo no discurso do ensino de mercado e dizendo que a arte “agrega valor” e outros absurdos do gênero. Acredito que hoje em dia apontar o caráter inútil da arte, que pode ter servido outrora a Bergson e Merleau-Ponty, deve ser substituído por uma ênfase na afirmação da função política da arte que, no âmbito da escola, une a criação necessária com a resistência sempre imprescindível, colocação que vai bem além da discussão restrita à falsa alternativa entre o útil e o inútil.

Referências bibliográficas

BERGSON, H. (2006a) Introdução à Metafísica. In: *O pensamento e o movimento: ensaios e conferências*. São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1905)

BERGSON, H. (2006b) A percepção da mudança. In: *O pensamento e o movimento: ensaios e conferências*. São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1911)

CAMUS, J-F. (1996) *La psychologie cognitive de l'attention*. Paris : Armand Colin

DELEUZE, G. (s/d) *L'abécédaire de Gilles Deleuze*. Entrevistas com Claire Parnet, realização de P- A. Boutang. Paris : Éditions Montparnasse/Liberation.

DELEUZE, G. Deleuze, G. *O ato de criação*. Disponível em www.anotacoescinefilo.blogspot.com.br/2004_05_16_archive.html

DEPRAZ, N, VARELA F. E VERMERSCH (2003) *On becoming aware: a pragmatic of experiencing*. Philadelphia-Amsterdam, Benjamin Publishing.

DEPRAZ, N, VARELA F. E VERMERSCH (2006) A redução à prova da experiência. Arquivos Brasileiros de Psicologia . V. 58, n.1.Tradução de André do Eirado e Virgínia Kastrup. www.psicologia.ufrj.br/abp Arquivo consultado em janeiro de 2007.

DEWEY, J. (1950/1980) A arte como experiência. In: *Dewey. Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural.

GODARD, H. "Olhar cego". Entrevista a Suely Ronik. *Catálogo da exposição Lygia Clark: da obra ao acontecimento. Somos o molde. A você cabe o sopro*. Organizada pelo Musée des Beaux-Arts de Nantes e pela Pinacoteca do estado de São Paulo.

GUATTARI e ROLNIK, S. (1989) *Micropolítica. Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes.
KASTRUP, V. (2004) O aprendizado da atenção na cognição inventiva. *Psicologia & Sociedade*, v.16, n.3, pp.7-16.

KASTRUP, V. (2007a) *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Belo Horizonte: Autêntica.

KASTRUP, V. (2007b) A invenção na ponta dos dedos: a reversão da atenção em pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Revista* 13 (1), pp.69-90.

KASTRUP, V. (2008) O lado de dentro da experiência: atenção a si mesmo e produção de subjetividade numa oficina de cerâmica para pessoas com deficiência visual adquirida. *Revista Psicologia: Ciência e Profissão* 28.1, pp.186-199.

MIALET, J-P. (1999) *L'attention*. Paris: PUF.

ROLNIK, S. (2006) *Cartografia sentimental*. Porto Alegre: Sulina.

VARELA (s/d) *Conhecer*. Lisboa: Instituto Piaget.

VERMERSCH, P. (2002a) La prise en compte de la dynamique attentionnelle : éléments théoriques. *Expliciter*, 43, janvier, 2002, pp.27-39.

VERMERSCH, P. (2002b) L'attention entre phénoménologie et sciences expérimentales : éléments de rapprochement. *Expliciter*, 44, mars, 2002, pp.14-43.

WEIL, S. (1979) A condição operária e outros trabalhos sobre a opressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Em busca da conexão

Tatiana Cardoso¹

Teatro sagrado implica a existência de algo mais, abaixo, em volta e acima, uma outra zona ainda mais invisível, ainda mais distante das formas que conseguimos identificar e registrar, e que contém fontes de energia extremamente poderosas. Nestes campos de energia quase desconhecidos existem impulsos que nos guiam para a “qualidade”².

Peter Brook

Imaginemos um tempo primordial em que o céu estava muito próximo da terra. Tão perto que os deuses desciam e se misturavam com os homens. Do mesmo modo, os homens podiam ir ao céu, subindo através de uma árvore ou de uma montanha bem altas. Imaginemos o homem desfrutando de uma beatitude, de espontaneidade e liberdade completas, se alimentando de frutos, vivendo num ambiente ideal que nutria todas as suas necessidades. O homem feliz e imortal, vivendo em harmonia com o céu e a terra, falando com os deuses e amigo dos animais. Até que todo esse estado paradisíaco é interrompido abruptamente por uma queda. Um acontecimento mítico deflagra uma ruptura.

Mircea Eliade³ se refere a esse antigo mito como presente em diversos lugares do mundo. Trata-se do *mito paradisíaco*, que fala basicamente de uma época primordial, *illo tempore*, existiam dois mundos interligados harmonicamente, sendo que algo, como um acontecimento, um evento mítico, os separa. Este conjunto de liberdades e de poderes perde-se em consequência de um acontecimento, uma queda do homem, que “pode dever-se tanto por uma mutação ontológica da sua própria condição, como por uma ruptura cósmica”⁴. Dessa forma o homem não consegue mais tocar o céu ou falar com os deuses, então, acaba delegando esse poder a alguns homens especiais, que se destacam por algumas habilidades diferenciadas. Entre estes homens, estão, por exemplo, os xamãs. O xamã tem uma função de mensageiro entre dois mundos: o real e o místico. Entre a terra e o céu, entre o tempo dos homens e o tempo místico, ou o *illud tempus*. O xamã, de certa forma, tem o poder de liberar a atual e triste condição humana: o homem afastado dos deuses, ou seja, um “homem caído em desgraça”⁵. É graças ao poder excepcional dos xamãs - abandonarem à vontade seus corpos e empreenderem viagens místicas ao cosmos – que os homens comuns podem restabelecer o contato

¹ Professora do Curso de Graduação em Teatro: licenciatura, do convênio UERGS/FUNDA RTE/RS; Mestranda do PPGAC/UFRGS; Atriz, integrante do Grupo Internacional Vindenes Bro.

² Peter Brook, 1999, p.49.

³ Mircea Eliade, 2000, p.65 a 79.

⁴ Ibid

⁵ Ibid

com os deuses. O xamã é, assim, conhecedor dos mistérios divinos, médico, curandeiro e sábio, que conhece todos os perigos e riscos da alma e ajuda sua comunidade a resolver seus problemas.

Sabe-se que as origens do teatro remontam aos ritos. O rito é uma sucessão de acontecimentos, palavras ou atos que compõe uma cerimônia, que acontece no momento presente, no aqui e no agora. Desde suas origens, o teatro, apesar de ter sofrido diversas transformações quanto à sua forma e função, sempre se manteve fiel à sua característica primeira: de um evento que acontece no presente através do ator. Em outras palavras, o teatro é a arte do presente. Peter Brook afirma que “a essência do teatro é o momento presente, e que é por isso que o teatro, liberando no presente o potencial coletivo de pensamento, de imagens, de sentimentos, de mitos e traumas que estava oculto, tem tanto poder e pode ser tão perigoso”⁶. Pois bem, o agente do teatro é o ator e é através dele que este potencial coletivo subjetivo é materializado diante de outros homens.

Se olharmos através de alguns detalhes específicos, podemos estabelecer algumas relações entre o xamã e o ator, como o fez David Cole, em seu livro *The Theatrical Event*. Os primitivos acreditavam que o *illud tempus* é um tempo real, interior - mas também exterior - acessado através do cosmos e da mente. Eles acreditavam que existe uma passagem, a qual, para o xamã, é um itinerário místico. Nessa analogia, o *illud tempus* que o xamã acessa poderia ser o texto teatral ou o universo das idéias da cena, e o ator o enviado do público para atravessar, penetrar este texto, em benefício dos espectadores que precisariam de um contato mais profundo com este outro mundo, com o mundo mítico. Seria mais uma vez o homem, procurando aproximar o céu da terra, o mundo dos homens com o mundo dos deuses

O xamã, através do transe, empreende uma viagem espiritual em que recebe a resposta dos deuses para curar algum mal ou dúvida. Depois retorna à sua comunidade e, dialogando com as figuras do *illud tempus*, mima o seu contato. Isso exige do xamã habilidades corporais e vocais e até um certo domínio histriônico. Ele também pode usar acessórios que o ajudem nessa comunicação, como vassouras, bandeiras e cestos. Pode, ainda, ser acompanhado de instrumentos musicais como sinos, guizos, chocalhos e até por efeitos de fogo, velas e luzes. Tudo muito relacionado aos elementos de que o ator pode se servir também, para presentificar o universo da peça.

Quando o público envia o ator para o script do *illud tempus*, o ator vivencia a trajetória da vida mental do público, que está vendo, presenciando o ato, porém, também ele, o ator, experimenta esta viagem externa através de uma viagem interior. Para o ator e para o xamã, um mergulho no interior é o único meio para fazer a viagem em favor dos outros. O ator só pode explorar o *illud tempus* através do seu mundo subjetivo e, junto da capacidade subjetiva de um outro - tanto seus companheiros de arte, quanto o público - pode buscar aquelas que são compartilháveis. Compartilhar estas capacidades significa expressá-las e serem

⁶ Peter Brook, 1999, p. 69.

percebidas de alguma forma. A viagem tem dois sentidos, de ida e de volta. Na ida há o mergulho no mundo interior, e na volta há a comunicação do que foi apreendido.

O caminho para o mergulho do xamã ao mundo invisível é através do ser. O meio para o ator trazer de volta a sabedoria dos deuses aos homens é o do corpo. Trabalhar sobre si, explorar a si mesmo, em todos os aspectos, pode fazer do ator um mensageiro eficiente. O ator de hoje está convidado a inserir-se de forma muito complexa no que se refere às suas habilidades, invocando muitas vezes no seu ofício, a necessidade de ser um pouco acrobata, bailarino, cantor ou músico, para citar apenas algumas atribuições.

Mas, algumas vezes não foi assim. O teatro apresentou na sua história características que determinavam ênfases em diferentes aspectos, conforme os tempos mudavam. Às vezes, o elemento mais importante para a criação era a figura do dramaturgo, outras vezes o diretor, em outras ainda, o gênio do ator, entre tantas mais.

Antes do século XIX, a ênfase do teatro ocidental era o texto. Com algumas exceções, como na comédia dell'arte e os teatros de feira, por exemplo, todo evento teatral estava a serviço da obra do dramaturgo. A forma como esse texto era colocado em cena mudava, conforme a época. Para os gregos antigos, o ator era um elo para a materialização dos mitos no teatro. Ele era um instrumento para narrar o mito, o texto ou a poesia. Em Roma, o homem começou a cultuar a si mesmo ao invés dos deuses, então, o ator passou a ser aquele que celebrava a vida, a sensualidade. Nos séculos que se seguiram, sobretudo na Idade Média, fez-se um período de austeridade, quando o teatro foi mal visto e os atores eram os “servidores do demônio”, sendo proscritos. Mais tarde, no teatro elisabetano, em uma época em que o homem começava a ser, sozinho, o centro do universo, houve um retorno à valorização do ator. A crença estava no homem, que contava somente consigo mesmo e com suas próprias habilidades para lidar com o universo.

No século XVIII o drama entrou num período sentimental, quando o homem se convenceu que o único objeto para investigação era ele próprio. O teatro tratava do homem comum, afastando-o dos temas maiores, divinos. A atitude respeitosa frente à vida mundana lançou o teatro, então, ao realismo e à subjetividade. Durante o século XIX o Romantismo e o Realismo são movimentos marcantes. Ali ,rompeu-se a padronização das atuações, quando, então, se começou a levar em conta o sentimentos do ator, a individualidade e a subjetividade, manifestos na obra. Essa subjetividade romântica vinha, principalmente, do magnetismo pessoal do artista. Os atores eram considerados “monstros sagrados”. Nesse período, o ator recebia apenas algumas indicações de como declamar o papel, que era um mero veículo para o talento pessoal do ator.

A seguir, o Naturalismo suprimiu o subjetivismo do Romantismo e, no final do século XIX e início do XX, pesquisar e cientificar, objetivar e dissecar eram as propostas. A preocupação com a realidade fez o teatro realista buscar incansavelmente a verossimilhança da realidade - ilusão e aparência. Começavam, também, a paixão por princípios e sistemas. Criavam-se fórmulas, métodos e técnicas. Alguns encenadores e diretores criavam de forma altamente mecânica, estabelecendo os gestos e as posturas do ator, baseando-os em princípios psicológicos. Por outro lado, havia aqueles mais concernentes à condição pessoal do ator.

Finalmente, as linhas de atuação do século XX mostraram a preocupação do homem em entender como ele funcionava internamente, e em como ele poderia ser mais eficiente ao reproduzir suas ações. Delsarte, Dalcroze, Stanislavski, Meyerhold, Brecht, Artaud, Grotowski, Barba, Brook, Pina Bausch, Ariane Mnouchkine, e as formas artísticas do oriente, são manifestações que deixaram - e alguns ainda estão deixando, cada um a sua maneira, aspectos importantíssimos para o teatro de hoje, sobretudo para o trabalho do ator. Cada vez mais o ator se volta para si mesmo em busca de uma técnica, pessoal e diferenciada, mesmo sem deixar de estar em relação com outros atores, com os outros agentes de criação da obra teatral e com o público.

Acredito que, como o xamã, o ator tem uma função social: ajudar os outros homens a viverem melhor, a compreenderem sua própria realidade e vivenciarem momentos de iluminação coletiva. Iluminação no sentido da conscientização de aspectos escondidos, necessários para uma completude ou, ao menos, para o caminho de uma completude como ser humano.

Acredito na condição do ator, como mensageiro entre os dois mundos – do visível e do invisível – de estar a serviço de algo maior que ele próprio: “O teatro é um aliado externo da via espiritual, e existe para oferecer relances, inevitavelmente fugazes, de um mundo invisível que interpenetra o mundo cotidiano e é normalmente ignorado pelos nossos sentidos”.⁷ Mas acredito, também, que, para ocorrer esta oferta de relances fugazes do invisível, o ator deve despertar a consciência do seu poder e aprender como exercitá-lo. Suponho que alguns princípios podem auxiliá-lo nesta busca: Primeiro, aceitar a necessidade do exercício, do treinamento, independente do texto a ser montado ou do projeto a ser executado. Como um artesão que pratica todo dia seu ofício, como o músico ou o bailarino, que se exercitam, diariamente, o ator precisa treinar seu corpo, sua voz - que também é corpo - sua inteligência, seu espírito, sua conduta ética, com disciplina e entusiasmo. Esse treinamento pode permitir liberar o ator de aspectos que impedem o melhor desempenho da sua profissão, como vícios, medos e as limitações próprias do homem ordinário. A meu ver, o ator não pode ser um homem ordinário. Para ser agente entre dois mundos, ele precisa ter habilidades especiais, não pode ser um homem comum. Precisa ser sensível, inteligente, corajoso e sincero. Precisa saber estar presente no aqui e agora e saber transformar-se, como uma massa moldável. Precisa criar um corpo mais ágil que o do homem que passa pela vida só em três posições: em pé, sentado e deitado. Precisa saber mais do que isso. Saltar mais, correr mais, agir com rapidez e com precisão. Agir no mundo, jogando e brincando, rindo e denunciando, alternando - com habilidade - entre o suave e o forte, o rápido e o lento, a luz e a sombra, o masculino e o feminino, entre o grotesco e o sublime.

Uma das qualidades do xamã é ser visionário, é antever ou prever as necessidades e dificuldades pelas quais sua comunidade irá passar. O ator pode ser também um visionário no sentido de enxergar além das aparências, de estar sensível às necessidades e à realidade do seu tempo para, através do processo artístico, esclarecer, refletir, revolucionar, transformar, acalantar ou simplesmente fazer rir sobre essa realidade.

⁷ Peter Brook, 1999, p. 73 e 74.

Hoje, embebidos pelo legado deixado por grandes mestres do início do século, temos ótimos conselhos para ajudar o ator na sua nobre tarefa. Só para exemplificar, cito alguns princípios. De Delsarte e Dalcroze: dar-se conta da importância do corpo e do ritmo para a expressão do ator. De Stanislavski: todo seu método das ações físicas, que dão um suporte fantástico ao ator com todos os seus conselhos de criação de ações para os personagens. As ações sendo preenchidas por objetivo, justificativa, imaginação e verdade. De Meyerhold: sua biomecânica, com exercícios que dão extrema atenção ao corpo e ao movimento eficiente e plástico; o ator como um atleta, capaz de executar qualquer movimento no espaço; da ação física deflagradora de emoções e sentimentos - como pensava também Stanislavski - o espaço desconstruído e reconstruído. Ainda, de Antonin Artaud: sua febre apaixonada ao teatro como evento, como fenômeno que prescindiu o texto, e coloca o ator mostrando suas entranhas e feridas ao espectador. De Brecht: todo o seu teatro épico, que obriga um posicionamento crítico do ator frente à sociedade; o cuidado formal, a relação direta ator e espectador, o teatro que instiga, que faz pensar, que provoca e gera transformação. De Grotowski: sua ética, sua busca pela essencialidade, pelo sentido do sagrado; seus estudos sobre os ressonadores vocais, impulso, necessidade de um treinamento cotidiano, o teatro como um lugar de investigação, de pesquisa sobre o próprio homem. Um teatro de ações, não só de espetáculos. Vale citar, também, os princípios de Eugênio Barba, além da experiência de seu grupo que mostra ser possível perdurar no tempo trabalhando colaborativamente. Dele temos os princípios que retornam: o desequilíbrio, a oposição, o uso do tronco - herança da sabedoria de Decroux - a omissão, a retenção, a decisão, o alerta, a dilatação da presença, a consciência do olhar, a equivalência. Dele, também, o bom conselho ao ator de dar-se conta da necessidade de criar sua própria tradição. De Pina Baush, de Ariane Mnouchkine, de Peter Brook, a clarividência de artistas xamânicos, visionários, capazes de falarem ao mundo os assuntos da realidade com beleza, surpresa, força, delicadeza e precisão.

Para que o ator seja como o xamã, deve ter poder. Para ter poder, deve primeiro olhar para si. Para dentro e para fora. Para dentro, no sentido de ver e exercitar sua inteireza como homem completamente interligado em seus aspectos físico, mental e espiritual. Para fora, como homem inserido num contexto social, atento ao que acontece a sua volta, à natureza, aos outros homens, à sociedade. Como o xamã, ele deve ser porta voz, do mundo ordinário ao mundo dos deuses e vice-versa. Penso que o ator - como todos os artistas - por terem uma função diferenciada de elo entre dois mundos - devem ter uma conduta ética também diferenciada. Devem exercitar-se para ser cada vez melhores, mais fiéis à “mensagem dos deuses”.

Costuma-se dizer que o instrumento do ator é seu próprio corpo. Eu prefiro pensar que o corpo não é um instrumento, porque não é o corpo carne, separado do ator, que atua. O corpo, com toda sua profundidade e subjetividade visível e invisível, é o ator. A voz, a mente e o espírito estão integrados entre si e integrados entre os outros homens e o mundo. Não estão separados. Não estamos separados. Esta idéia de que fazemos parte de uma rede, de um todo, pode salvar o ator. E se o ator se salvar, ele poderá salvar outros homens. Aí, quem sabe, podemos voltar à reintegração da nossa condição original, àquele estado de liberdade e imortalidade, de plenitude e harmonia primordial de que nos fala o mito. O homem mais perto de

Deus. O homem mais perto do homem.

Referências

BROOK, Peter. **A porta aberta**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

ELIADE, Mircea. **Mitos, sonhos e mistérios**. Lisboa: Edições 70, 2000.

ROUBINI, Jean-Jacques. **A linguagem da encenação teatral**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

Educação Musical na Escola: um espaço para conversações musicais

Viviane Beineke¹

Quando falamos em aula de música, cada pessoa deve lembrar das experiências que teve na sua vida escolar. Talvez lembre da “hora cívica”, das histórias sobre os “grandes compositores” ou das aulas de teoria. Ou das festividades da escola, das quais o coral participava. Talvez esse coral fosse formado por um grupo de “escolhidos”, por aqueles privilegiados que “cantavam afinado”. Ou lembre, ainda, que não teve aula de música, que não teve acesso ou oportunidades para participar. Quando falamos em aula de música na escola, muitas vezes o sentimento é de frustração ou exclusão.

É necessário que muitas imagens sobre o ensino de música sejam desconstruídas, na busca por alternativas para a educação musical no contexto escolar. Sem dúvida, a música provoca reações subjetivas que muitas vezes não sabemos explicar – nos faz rir, chorar, nos enche de energia. Mas como justificar um espaço para o ensino de música como componente curricular na escola, juntamente com as outras áreas artísticas? A partir de que referenciais podemos pensar na sistematização do conhecimento musical no espaço escolar?

Vários enfoques podem orientar essa reflexão e optei em trazer dois pontos nesta discussão: (1) o entendimento da música como uma prática social e algumas implicações dessa compreensão para o ensino de música na escola e (2) a reflexão sobre princípios educacionais que procuram valorizar as práticas musicais dos alunos, entendendo a educação musical como um espaço para conversações musicais.

A música como prática social e as práticas musicais na escola

A música é uma atividade humana celebrada em todas as culturas, mas apesar de todos os seus significados e representações no nosso cotidiano, ainda persiste a idéia de que seus intérpretes e compositores pertencem a uma classe especial, a classe daqueles que possuem o dom para a música. Segundo Regelski (1995), a associação da música com origens espirituais persiste até hoje, sendo os compositores vistos com uma aura de genialidade inspirada pelo divino e os virtuosos relacionados a deuses na terra. Contrariando essa idéia, o autor afirma que “nós músicos realmente não somos diferentes dos outros mortais. Assim como qualquer conhecimento, tanto prático como teórico, a música é uma criação e prática social” (Regelski, 1995, p. 95).

Freqüentemente ouvimos alguém afirmar que “não sabe nada de música” e depois explicar: “não entendo aquelas bolinhas”. E essa mesma pessoa, dali a pouco, espontaneamente, começa a falar das músicas que gosta de ouvir, explicando com detalhes porque prefere um gênero a outro, porque não gosta de certo intérprete ou

¹ Doutoranda em Educação Musical pelo Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); professora do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: vivibk@gmail.com

o que considera uma música de qualidade, sustentando suas afirmações com análises musicais minuciosas. Isso é ou não conhecimento musical? O que caracteriza uma pessoa como “musicalmente educada”?

Existe certa aura de mistério sobre o que constitui o conhecimento musical, com a justificativa de que “a música é muito subjetiva”. Quais são os motivos dessa distância entre os saberes dos músicos e dos não músicos? Quais os critérios para que se estabeleça o que conta ou não como saber musical? Quem define qual música é mais complexa ou mais “musical”? Precisamos tomar consciência sobre os seus usos na vida e na escola, sobre o seu significado para os alunos e as implicações disso para o ensino. Devemos questionar porque tantas vezes o ensino de música está tão distante da música vivida e como podemos construir outros processos para o ensino de música na escola fundamental.

Segundo Small (1995, p. 2), no mundo real, onde as pessoas fazem e ouvem música, o que é central na experiência musical é o ato de fazer música, que ele chama de “musicar”. Na visão desse autor, o foco se desloca da visão de música como um conjunto de obras musicais desvinculadas do seu contexto social para a visão de como ela se insere na sociedade. Quando, por exemplo, estudamos a obra dos “grandes mestres” como algo com valor em si próprio, sem considerar o seu uso e efeitos nas pessoas, estamos desvinculando a música da sua prática, daquilo que ela significa para as pessoas que dela participam. Ver a música como um objeto isolado é desconsiderar que ela é construída social e culturalmente, envolvendo todas as pessoas que participam do evento musical. Para Small (1995), apesar de a música poder acontecer individualmente, normalmente ela é uma atividade coletiva, um encontro de pessoas mediado pela música.

Através da música, o professor pode tanto afirmar as características culturais de uma comunidade como, em outro extremo, promover a completa alienação da criança em relação à comunidade – ou sociedade – de onde ela provém (Aharonián, 1994, p. 152). Entendendo a música como prática social, podemos também ser mais críticos em relação aos significados e relações de poder implícitas em diferentes formas de fazer música. Fazendo analogia com Britton (apud Aharonián, 1994), podemos refletir que o padrão da música europeia pode representar, para uma criança brasileira de descendência indígena ou negra, por exemplo, um símbolo de opressão.

Basta observarmos a maneira como a maioria dos adolescentes se relaciona com a música para percebermos que “a música é usada como uma marca de identidade (ou identidades)”, estando relacionada à comida, à linguagem, às formas culturais e marcas físicas, como adornos, tatuagens e roupas (Veblen, 1995, p. 22). Nessa mesma perspectiva, Green (1997) ressalta que a música pode ser usada como uma peça de indumentária, indicando alguma coisa sobre a classe social, a etnia, religião, valores políticos, etc.

Às vezes o professor não tem acesso às representações que a música tem para os alunos ou não questiona a forma como eles são construídos, o que pode envolver uma série de estereótipos que não são explicitados e discutidos criticamente. De acordo com Green (1997), a inquestionabilidade do ser e das coisas que somos forma os mecanismos reprodutivos mais poderosos e mais arraigados de música na sala de aula. É nesse sentido que a autora defende a necessidade dos professores:

... estarem cômnicos da trama complexa dos significados musicais com os quais lidamos, e os relacionamentos intrínsecos entre alunos, grupos sociais, suas práticas musicais, e a abrangência de suas práticas musicais. Dessa maneira, menos provavelmente rotularemos nossos alunos de não-musicais, sem primeiro considerarmos as profundas influências dos fatores sociais na aparência superficial de suas musicalidades; e estaremos mais propensos a responder sensivelmente às convicções genuínas acerca do que seja música, de qual seja o seu valor, e do que seja 'ser musical' (Green, 1997, p. 35).

Uma das tentativas que os educadores musicais têm feito com o intuito de aproximar as “músicas do mundo” das “músicas da escola” é a inclusão das músicas difundidas pela mídia nas suas aulas. O problema de iniciativas desse tipo é que às vezes, para tornar a música da mídia mais “aceitável” na educação formal, ela é tão modificada, abstraída e analisada nas aulas que acaba descaracterizada. Isso pode acontecer, por exemplo, quando “o volume é reduzido (diminuindo o impacto), a dança é retirada e o contexto cultural é desconsiderado”, resultando no que pode ser chamado de uma “pseudo-música” ou mesmo uma caricatura da “música real” (Swanwick, 1996/1997).

Em relação a problemas dessa natureza, o desafio lançado por Giroux (apud Souza, 1997, p. 80) é de que a cultura midiática seja tomada como local de aprendizagem e contestação, devendo ser incorporada às escolas como “objetos sérios de conhecimento social e de análise crítica”. Com isso, incluem-se novos campos aos conteúdos da educação musical, sendo reconhecida a importância pedagógica do que as crianças trazem à sala de aula. De acordo com Souza (1997, p. 82), “a aula de música só pode ter êxito se transformada numa ação significativa, o que pressupõe uma permanente abertura para o novo num diálogo permanente com a realidade sócio-cultural”.

Com essa idéia em mente, passo ao segundo tema, que procura refletir sobre alguns princípios educacionais que podem contribuir para a construção de uma abordagem educacional que valoriza as práticas, significados e pensamentos musicais dos alunos, entendendo a educação musical como um espaço para conversações musicais.

Aula de música: um espaço para conversações musicais

Observando uma criança que ensaia os passos e batidas de samba enquanto a comunidade local ensaia para o desfile de carnaval, um educador poderá pensar “o que tenho a ver com isso?”, ou “esse ritmo está no sangue”, enquanto que outro, distraidamente, comenta que “nunca aprendi música dessa maneira”. Mas o que nós, educadores, podemos/devemos aprender com a forma como a música é aprendida e ensinada nos mais diversos contextos sociais, com as práticas musicais que acontecem no “mundo real”, com as significações e representações que a música tem para as pessoas?

Neste trabalho, procuro traçar alguns princípios que possam orientar a construção de uma educação musical que dinamize a construção de fazeres musicais significativos em sala de aula. Para isso, parto do princípio de que se aprende música fazendo música de forma criativa e colaborativa. Aprende-se música também falando, analisando e refletindo sobre ela, mas a música sempre precisa estar presente. É um princípio muito simples, que talvez possa parecer um tanto óbvio, mas se olharmos

para algumas práticas de educação musical, veremos que nem sempre isso acontece e que muitas aulas de música são “mudas” – não se ouve, não se toca, não se compõe. Como afirma Regelsky (1995, p. 104), às vezes “os professores de música estão tão preocupados em ensinar jargões e informações inertes que esquecem de ensinar música”.

Analisando a natureza da música, observaremos que ela é uma atividade humana que se manifesta no fazer, na prática musical. Sendo assim, a primeira função que podemos atribuir à educação musical é a de introduzir os estudantes em formas de vida musical, enraizadas em um fazer musical autêntico, artístico e criticamente reflexivo (Elliott, 1995). Para isso, é necessário oportunizar às crianças o engajamento com práticas musicais significativas, valorizando a sua produção musical em sala de aula.

Se nós [professores] valorizarmos verdadeiramente as práticas musicais das crianças, isso resultará em professores que se tornam pesquisadores, e eles mesmo aprendizes, quando observam e se engajam nos mundos musicais dos alunos. Uma consequência dessa abordagem para a pedagogia musical escolar é que ela será transformadora por natureza, porque está em ressonância com a visão que os alunos têm de si mesmos (Burnard, 2000, p. 243).

Nessa concepção, “a música na escola não pode ser vista como um museu musical ou uma janela cultural, mas como um lugar e um espaço onde nós [professores] facilitamos conversações musicais e conversações sobre música” (Swanwick, 1996, p. 22). Mas como essas práticas se manifestam? De que forma nós podemos “dialogar com a música”? Tocar um instrumento musical, por exemplo, é suficiente para configurar essa proposta?

Relacionado ao princípio de que a aula de música precisa estar concentrada na prática musical das crianças, está a idéia de que a criança precisa se relacionar ativamente com a música de diferentes maneiras – tocando e cantando, compondo, ouvindo e analisando. Em todas essas atividades, os alunos estão participando de experiências musicais diretas. Isso não significa que conhecimentos sobre notação musical ou sobre história da música não sejam importantes, e sim, que seja garantido que esses conhecimentos estejam relacionados às músicas que estão sendo executadas, ouvidas e compostas em sala de aula. Pois é isso que dá sentido a esses conhecimentos “sobre” música – a articulação com o fazer musical.

Swanwick (1996) argumenta que os educadores musicais devem promover e respeitar a música como uma forma de discurso. No processo educativo, o autor sugere que a música seja tratada como um diálogo (e não um monólogo) do qual professores e alunos participam e no qual os educadores procuram organizar a compreensão musical que os alunos têm, dando espaço aos modos inesperados de articulação, respeitando a participação individual na conversação, evitando quaisquer formas de estereótipos e valorizando a autonomia intelectual do estudante.

Nessa perspectiva, almejamos um ensino criativo que deve permear todo o processo educativo-musical². Isso quer dizer que podemos analisar uma música de

² Para detalhamento dessa discussão, ver Beineke e Leal (2001)

forma criativa, que podemos tocar uma música de forma criativa e também compor algo criativo. Um sistema educativo verdadeiramente voltado aos processos de aprendizagem está comprometido com aquele que aprende e, nessa abordagem, “é profundamente verdade afirmar que aprender não é receber o saber feito, pois aprender é criar – e também recriar – o saber que depois se possui. Não há, pois, em rigor, aprendizagem sem criatividade” (Patrício, 2001, p. 239). Dessa forma, aprender é criar, pois cria-se conhecimento, cria-se saber.

Pode-se observar na literatura da educação musical uma progressiva preocupação com modelos educacionais que procurem ouvir as vozes das crianças, valorizando seus conhecimentos e maneiras de fazer e significar suas experiências musicais dentro e fora da escola. Como afirma Brito (2007), é necessário que os educadores musicais reconheçam que a música é um sistema aberto e dinâmico que as crianças elaboram e reelaboram continuamente para que possam reconhecer e respeitar as suas produções musicais.

Autores como Burnard (2002), Campbell (2006) e Sawyer (2006) concordam que as crianças são socializadas dentro de práticas musicais coletivas. Nessa abordagem, a meta dos educadores musicais para o desenvolvimento criativo não são mais as técnicas de composição e a transmissão de conhecimentos, e sim, a criação de comunidades musicais de prática, fundadas nos princípios da criatividade e colaboração musical. Nessas comunidades de prática musical, estabelecidas no contexto do ensino de música, as atividades em grupo provêm diferentes níveis de participação, acomodando diferentes estilos de aprendizagem e níveis de desenvolvimento. Segundo Sawyer (2006), cada participante pode participar de maneira significativa em seu próprio nível e a atividade é organizada de forma que cada nível de participação naturalmente propõe a criança para uma crescente apropriação, mestria e interação. Em uma sala de aula organizada dessa forma, as crianças aprendem muito mais que os mecanismos musicais, aprendem habilidades de interação, como ouvir e responder apropriadamente, a colaborar e a se comunicar em um contexto social (Sawyer, 2006).

A visão de que a música é construída socialmente e o reconhecimento de que a música permite diferentes formas de colaboração, diálogo e “musicar” (Small, 1995), desafia os modelos mais tradicionais de ensino. Aprender música, nessa perspectiva, implica proporcionar diferentes formas de participação musical, criando comunidades de prática musical na sala de aula. A partir desses princípios, são questionadas propostas de ensino centradas essencialmente na aprendizagem de conceitos sobre música em detrimento das práticas que configuram o fazer musical: as atividades de ouvir, compor, cantar e tocar.

Finalizando

A análise das funções que a música desempenha em diferentes contextos é necessária para que se possa ir além das observações do senso comum. Uma análise crítica das formas como ela é utilizada no contexto social permite a superação de uma concepção ingênua de educação na qual os modelos vigentes são constantemente reforçados e reproduzidos. A partir de uma reflexão sobre as relações entre música, sociedade, educação e escola, podem ser vislumbradas alternativas para a superação de alguns problemas da educação musical, rompendo com o círculo vicioso da reprodução de normas e valores.

O discurso dos educadores musicais freqüentemente não considera as formas como a música é utilizada na escola ou na sociedade, ignorando essas práticas e, por isso, perpetuando-as de forma acrítica. Devido a esse isolamento do contexto, a aula de música também tende a tornar-se algo à parte da prática musical, concentrando-se em trabalhar com conteúdos “sobre” música sem fazer/pensar música.

Nesse sentido, acredito que compete a nós, educadores que queremos contribuir com a sistematização do ensino musical no espaço escolar, promover um trabalho que valorize a natureza social da música, construindo espaços para aprendizagens significativas, apoiado em práticas musicais que possibilitem a participação viva e criativa dos alunos em diferentes formas de “musicar”.

Referências Bibliográficas

AHARONIÁN, Coriún. *Educación, Arte, Música*. Montevideo: Ediciones Tacuabé, 2004.

BEINEKE, Viviane; LEAL, Cláudia. Criatividade e Educação Musical: por uma atitude perante as práticas musicais na escola. *Expressão*. Universidade Federal de Santa Maria / Centro de Artes e Letras, Santa Maria, v. 1, n. 1, p. 157-163, 2001.

BRITO, Maria Teresa Alencar de. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

BURNARD, Pamela. Examining experiential differences between improvisation and composition in children's music-making. *British Journal of Music Education*, v. 17, n. 3, p. 227-245, 2000.

BURNARD, Pamela. Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British Journal of Music Education*, n. 19, v. 2, p. 157-172, 2002.

CAMPBELL, Patrícia Shehan. Global practices. In: MCPHERSON, Gary (ed.). *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 2006, p. 415-437.

ELLIOTT, David J. *Music matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press, 1995.

GREEN, Lucy. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, v. 4, n. 4, p. 25-35, 1997.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira. Por uma escola centrada na aprendizagem e ordenada para promover o poder criador do homem. In: PATRÍCIO, Manuel Ferreira (org.). *Escola, aprendizagem e criatividade*. Porto: Porto Editora, 2001, p. 235-250.

REGELSKY, Thomas A. Musicians, Teachers and the Social Construction of Reality. In: RIDEOUT, Roger (ed.) *On The Sociology of Music Education*. University of Oklahoma, 1995, p. 95-111.

SAWYER, 2006. Group creativity: musical performance and collaboration. *Psychology of Music*, v. 34, n. 2, p. 148-165, 2006.

SMALL, Christopher. Musicking: A Ritual in Social Space. In: RIDEOUT, Roger (ed.) *On The Sociology of Music Education*. University of Oklahoma, 1995, p. 1-12.

SOUZA, Jusamara. Transformações globais e respostas da Educação Musical. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 6, 1997, Londrina, *Anais...* Londrina: ABEM, p. 68-84, 1997.

SWANWICK, Keith. Music Education in Schools: Perpetuating a sub-culture? *Em Pauta*, ano 8/9, n. 12/13, p. 5-15, 1996/1997.

SWANWICK, Keith. Music Education Liberated from New Praxis. *International Journal of Music Education*, v. 1, n. 28, p. 16-24, 1996.

VEBLEN, Kari. Sociology of Music Education: Remembered Homelands, Chosen Destinations and The Construction of Musical Identity. In: RIDEOUT, Roger (ed.) *On The Sociology of Music Education*. University of Oklahoma, 1995, p. 22-42.

La investigación basada en las artes: Propuestas para repensar la investigación en educación

Fernando Hernández

Resumen: En este artículo se explora la génesis, tendencias y consecuencias para la investigación de la perspectiva denominada 'Investigación basada en las Artes' (IBA) (Arts-based research- ABR). En el intento de vincular lo que se dice con el cómo se dice, la manera de dar cuenta de este propósito se lleva a cabo mediante el ensayo de formas narrativas que tienen que ver con esta perspectiva de investigación.

Palabras clave: Investigación basada en las artes, indagación narrativa, performatividad.

Abstract: In this paper the genesis, tendencies and consequences to educational research coming from Arts Based Research (ABR) are explored. In order to be coherent with some of the issues emerging from this research approach different narratives strategies are used in the writing process of this article.

Key words: Arts based Research, Narrative Inquiry, Performativity.

Résumé: Dans cet article, il est exploré la genèse, tendances et conséquences pour la recherche de la perspective dénommé « Recherche basé sur les Arts » (IBA) (Arts-based research-ABR). Dans l'intention de relier ce qui se dit avec comment on le dit, la manière de rendre compte de cette finalité se réalisera grâce à l'essai de formes narratives qui ont une relation avec cette perspective de recherche.

Mots clefs : Recherche basé sur les arts, investigation narrative, performativité.

Un punto de partida

Trabajo como profesor en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, donde trato de favorecer experiencias de aprendizaje y de investigación relacionadas con la fundamentación disciplinar de las artes. Especialmente desde la Psicología del Arte y el análisis del significado cultural de las representaciones del arte y los artistas. Además, indago las relaciones entre Cultura Visual, Artes Visuales y Educación. Desde los inicios de mi relación con el campo de las Artes Visuales he tratado de explorar alternativas a lo que se considera como 'investigación científica', de manera que el rigor y la exigencia no queden excluidos de formas de indagación que traten de captar los procesos vinculados a diferentes formas de experiencia. Una de ellas sería la artística (Hernández, 2006). Esta posición, desde la que vinculo las artes con la educación, ha estado presente en mi trayectoria, tanto en proyectos de investigación competitivos (Hernández, 2003-2006; Lindblad, 2004-2007; Sancho, 2003-2006) como en la dirección de tesis doctorales (Marçal, 2006; Sánchez de Serdio, 2007) y en 2 acciones específicas de formación (Hernández y Sancho, 2006). Los primeros pasos de esta relación entre arte y educación son los que paso ahora a señalar.

A raíz de la publicación del libro que coordinaron José Gimeno y Ángel Pérez (1983) tuve la oportunidad de descubrir por primera vez una influencia/aportación de las artes a la educación que iba más allá de las contribuciones de la Educación Artística. Me refiero a la propuesta de evaluación que Elliot Eisner (1981) planteó basada en los procedimientos de la crítica artística (Pérez, 1983). Cuando en los años 70 y 80 Elliot Eisner propuso un modelo de evaluación basado en la

crítica artística estaba señalando el camino que ponía en relación conocimientos y experiencias derivadas de las artes visuales con concepciones y prácticas relacionadas con la educación escolar. En aquel momento no fui consciente de la importancia que tendría esta relación en mi posterior trayectoria como docente e investigador en el campo de la educación y las artes visuales y la cultura visual. Pero sirve aquí para señalar un primer mojón de mi relación con la temática que exploro en este artículo.

Algunos años más tarde, en 1993, a raíz de mi acercamiento a la propuesta de educación de las artes "Arts Propel" que planteaba el grupo Zero de la Universidad de Harvard y que lideraban entonces Howard Gardner y David Perkins, me encontré por vez primera la sugerencia de introducir utilizar el portafolio de artista como estrategia para la evaluación comprensiva (Sancho y Hernández, 1998). Tampoco entonces fui consciente en cómo la representación del proceso de aprendizaje mediante portafolios iba a influir en mi manera de favorecer la construcción de experiencias de aprendizaje en la Escuela y la universidad. Estas experiencias constituyen una puerta de entrada que me ha permitido explorar los tránsitos entre las artes y la educación.

Lo mismo parece suceder ahora con el movimiento denominado Investigación basada en las Artes (IBA) (Arts based Research –ABR- en inglés) que se inició como parte del giro narrativo (Conelly y Clandinin, 1995, 2000; Lawler, 2002) en la investigación en Ciencias Sociales a principios de los años 80 y que vincula, a partir de un doble relación, la investigación con las artes. Por una parte, desde una instancia epistemológica-metodológica, desde la que se cuestionan las formas hegemónicas de investigación centradas en la aplicación de procedimientos que 'hacen hablar' a la realidad; y por otra, mediante la utilización de procedimientos artísticos (literarios, visuales, preformativos, musicales) para dar cuenta de los fenómenos y experiencias a las que se dirige el estudio en cuestión.

En este artículo estos dos ejes son puestos en relación con la necesidad de explorar – desde posiciones alternativas- formas de representación de la realidad que permitan mostrar -desde su complejidad- experiencias y relaciones que normalmente quedan invisibilizadas por las maneras tradicionales de dar cuenta de las evidencias y los análisis que sirven de fundamento a la narrativa de la investigación.

El contexto de la investigación basada en las artes

Desde que el empirismo primero y el positivismo más tarde establecieron las bases del denominado método científico, se ha naturalizado una relación de carácter unívoca entre investigación científica e investigación. En este vínculo la investigación científica sería aquella que de una manera u otra se basa en la observación - se supone que objetiva- de un fenómeno y, sobre la que mediante la aplicación de una serie de mecanismos de control y fiabilidad, se trata de que las condiciones de la investigación y sus resultados puedan ser reproducibles, verificables, extrapolables, generalizables y aplicables.

Esta visión de la investigación científica se puede localizar dentro de la corriente dualista que ha marcado durante casi trescientos años al pensamiento occidental y que ha significado, por ejemplo, aceptar como necesaria la separación entre el sujeto que observa e investiga y el objeto observado y sobre el que se investiga. Además, considera que tanto el proceso como los resultados de la

investigación convienen que sean matematizados, es decir, reducidos a términos numéricos, en aras de una mayor objetividad y fiabilidad. Las condiciones para que se lleve a cabo esta investigación han de ser, sobre todo, las que tienen lugar en el laboratorio.

El arraigo de esta tradición como forma legítima de considerar lo que es (y no es) investigación ha llevado por ejemplo a considerar que son sólo los científicos vinculados a las Ciencias Experimentales quienes realizan investigación (de verdad), y a establecer una visión/posición jerárquica de éstos respecto, por ejemplo a los científicos sociales o a quienes realizan su tarea en el campo de las Humanidades.

En cualquier caso, la hegemonía de la racionalidad presente en la investigación en las Ciencias Experimentales se proyectó en los otros ámbitos del conocimiento humano. Así, y por extensión, a comienzos del siglo XX, se comenzó a hablar de Ciencias de la Educación, Ciencias del Lenguaje, Ciencias Humanas, Ciencias Sociales, tratando de establecer un proceso de legitimación mediante la incorporación de la noción de Ciencia –y de lo que se consideraba su método de investigación- a cualquier otro campo disciplinar. De esta manera, un ámbito del conocimiento humano es legitimado cuando se vincula con el sustantivo ciencia, y la ciencia tiene su razón de ser en cuanto lleva a cabo investigación siguiendo las condiciones establecidas por el método científico. De este afán de mimesis se ha derivado, como señala Bruno Latour (2000:114), que “la imitación de las ciencias naturales por las ciencias sociales haya sido una comedia de los horrores”.

Pero después de la crisis de los supuestos del positivismo y del cientifismo (Ibáñez, 1981; 2001a), la noción de investigación y la forma de abordarla se ha ido ampliando y extendiendo más allá de la limitada noción de investigación científica, que no permite el estudio de fenómenos complejos y cambiantes, como son los que tienen que ver con las maneras de dotarlos de significados a las actuaciones y experiencias de los seres humanos.

A esta línea de pensamiento ha contribuido de manera notable el posicionamiento ‘construccionista’ (Gergen, 2000; Ibáñez, 2001b) desde donde se ha cuestionado los siguientes supuestos, que han conformado la visión moderna sobre la investigación científica y la naturaleza del conocimiento que la rige: (a) Los orígenes sociales del saber: el saber, la razón, la emoción y la moralidad no residen en la mente del individuo, sino en las relaciones interpersonales. (b) La influencia central del lenguaje: las descripciones que hacemos del mundo toman forma en el lenguaje o a través de los ‘juegos de lenguaje’; por tanto, es el lenguaje el que posibilita y condiciona su comprensión. (c) El envite político del saber: la distinción entre hechos y valores es indefendible, por tanto el sentido de objetividad hay que ponerlo entre paréntesis; y (d) El yo en la relación: lo que está en la mente de un individuo no posee un carácter esencialista sino que es efecto de la esfera social circundante.

En esta historia, Bruner (1991) fue uno de los autores que participó en este cuestionamiento con sus críticas a la deriva que tomó el cognitivismo en la Psicología. Para él, el conocimiento y la creación humana se divide en dos modalidades. La ‘paradigmática’ que busca la experiencia basándose en la prueba lógica, el análisis razonado y la observación empírica. Y la ‘narrativa’ que está más centrada en el ser humano, en sus intenciones, experiencias, deseos y necesidades. Bruner considera que el equilibrio entre estas dos modalidades, entre pragmatismo e imaginación, es

esencial para una narrativa del yo saludable, y por tanto para una construcción identitaria ponderada. Para Bruner será la narrativa biográfica, el relato de vida, que opera de una manera similar a una conversación entre el modo pragmático y el modo narrativo/imaginativo, donde cristalicen unas representaciones que pueden influir y cambiar las percepciones de la identidad en el autobiógrafo.

El impacto de estas ideas, no sólo han supuesto abrir la investigación a otras formas narrativas que representen geografías de la experiencia humana que habían quedado ocultas bajo la capa del objetivismo, sino también a cuestionar lo que es o puede ser investigación. Eso ha llevado a autores como Eisner (1998) y Barone (2001) a plantear que la investigación científica es sólo un tipo de investigación, pero que no es la única forma de investigación posible. Sobre todo si se trata de investigar fenómenos relacionados con comportamientos humanos, relaciones sociales o representaciones simbólicas. Es por eso que en la actualidad se habla de investigación etnográfica, biográfica, histórica, narrativa, preformativa,... (Bolívar, 1998). Desde estas perspectivas que miran al sujeto y a la narrativa que da cuenta de la experiencia, de lo que se trata, como señala Eisner (1998: 283), es de

“abrir nuevas vías de pensamiento sobre cómo llegamos a saber y exploramos las formas, a través de las cuales lo que sabemos se hace público. Tales formas, como la literatura, el cine, la poesía y el vídeo se han utilizado durante años en nuestra cultura para ayudar a que las personas vean y comprendan cuestiones y acontecimientos importantes. En raras ocasiones se han utilizado en la realización de investigación educativa. Estudiamos la enseñanza con herramientas estadísticas muy poderosas, pero rara vez la estudiamos también como un arte práctico. Mi propósito es plantear otros modos de ver cómo puede realizarse la indagación en cuestiones educativas”.

Para abrir estas nuevas vías es necesario replantear la creencia que establece que el conocimiento sólo se produce desde el raciocinio que de forma inductiva o deductiva se relaciona con una base empírica. Un efecto de este replanteamiento se refleja en el giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales (Denzin, 1997) y en la perspectiva feminista de investigación (Davis y Srinivasan, 1994; De-Vault, 1999). Esta última ha sido clave para cuestionar la posición de los investigadores que ‘hacen hablar’ a la realidad, en lugar de permitir –actuando como mediadores- que la realidad hable por sí misma. Otras dos cuestiones que también provienen de esta perspectiva es la centralidad narrativa que se le otorga a la voz y la experiencia del investigador y de los colaboradores y el rescate que se hace de lo biográfico como elemento central de la reconstrucción de la experiencia vivida. De estas y de otras influencias se nutre la IBA y a ellas volveré más adelante.

En este marco, lo que Eisner (1988) plantea, en la tradición de Dewey (1949), es que el conocimiento puede derivar también de la experiencia. Y una forma genuina de experiencia es la artística. Este reconocimiento de la experiencia artística ha llevado a Sullivan (2004) a proponer un enfoque de investigación que permite teorizar la práctica de las artes visuales situándola en relación a tres paradigmas: el interpretativo, el empirista y el crítico. Sullivan argumenta que las teorías explicativas y transformativas del aprendizaje humano pueden encontrarse en la experiencia que tiene lugar en el taller de arte. En su libro plantea que “la práctica del arte puede reconocerse como una forma legítima de investigación y que la indagación puede localizarse en la experiencia del taller” (p.109).

Ésta es una de las dos tradiciones desde la que se puede reconstruir la génesis de la IBA. La otra tiene que ver con el auge, desde finales de los años 60, del arte-terapia. Este movimiento llevó a muchos artistas al campo del arte-terapia y de la educación. Este tránsito hizo necesario introducir procedimientos que dieran cuenta -incluyendo formas artísticas- de los procesos terapéuticos y educativos. Como señala Speiser (sf), con este propósito se plantean una serie de temas para ser abordados desde una perspectiva de investigación que incluye procesos y representaciones artísticas:

“cada uno de los investigadores presenta ejemplos de sus intentos de dar significado a cuestiones que son importantes a través de una indagación artística. Todos están implicados en sus procesos creativos. Algunos exploran temas en torno al yo y la identidad. Otros afrontan la cuestión del cambio en los sistemas terapéuticos y educacionales o en las relaciones cliente/estudiante. En cada uno de estos campos el compromiso del autor se vincula a una forma particular de arte que le sirve como medio-guía para la indagación y como vehículo a través del cual emerge la investigación”.

Esta segunda tendencia, como señala McNiff (1998) en su libro *Art-Based Research*, se vincula a la necesidad de justificar al arte-terapeuta ante los ojos de otros profesionales, de manera que le posibilitara legitimarse y demostrar que tenía un lugar entre quienes se dedicaban a la salud mental.

Pero además de esta finalidad de legitimación, se puede observar que hay una serie de elementos comunes entre la tradición de la IBA vinculada al giro narrativo en la investigación y la necesidad de reconocimiento de la experiencia artística desde el arteterapia. Ambas utilizan métodos comunes para recoger evidencias que den cuenta de la experiencia, como son el diálogo, la observación y la observación participante. Además de procedimientos interpretativos similares de carácter heurístico, hermenéutico, fenomenológico y ‘sustentativos’ (vinculados a la denominada ‘grounded theory’). En ambas tradiciones también se hace referencia a las cuestiones éticas del arte, a la propiedad de la interpretación y a una definición relacional del arte, que incluye habilidades que permiten trabajar de manera simultánea con los componentes visuales y verbales.

Llegados a este punto estamos en condiciones de comenzar a delimitar los posibles significados de la IBA.

¿Qué significa una investigación basada en las artes?

Para Barone y Eisner (2006) no se puede responder a esta pregunta sin plantearse previamente otros interrogantes: ¿En qué medida las artes pueden dar cuenta de un proceso de investigación? ¿En qué medida al tomar las artes como referentes para la investigación en un campo ‘fuera’ de las artes se aportan significados que de otra manera no podrían emerger? ¿En qué medida esta pregunta cuestiona el sentido comúnmente aceptado sobre lo que es investigar – desvelar lo que no ha sido dicho?

Para responder a estas preguntas es necesario primero explorar algunas de las relaciones entre las actividades artísticas e investigadoras y, desde la publicación que acoge este artículo, también con la educación. Se puede apreciar una primera relación que se podría denominar como tautológica y que asume que en toda actividad artística hay un propósito investigador. Al tiempo que una finalidad

pedagógica, en el sentido de que construyen y proyectan representaciones sobre parcelas de la realidad, que fijan maneras de mirar y de mirarse.

La otra posición, de carácter complementario, considera que algunas actividades de indagación contienen y muestran elementos estéticos y aspectos de diseño que afectan a la propia indagación. Estos elementos, por otra parte, están presentes en todas las actividades educativas. Cuanto más visibles sean más se pueden caracterizar como investigación basada en las artes. Los elementos de diseño o de orden estético utilizados, por ejemplo en la investigación educativa basada en las artes, pueden variar de acuerdo con el tipo de artes que utilice el investigador.

Tenemos así una primera definición, que deviene de la reflexión de Barone y Eisner (2006), que configura a la IBA como un tipo de investigación de orientación cualitativa que utiliza procedimientos artísticos (literarios, visuales y preformativos) para dar cuenta de prácticas de experiencia en las que tantos los diferentes sujetos (investigador, lector, colaborador) como las interpretaciones sobre sus experiencias desvelan aspectos que no se hacen visibles en otro tipo de investigación. Pero esta no es la única definición.

Para Leggo, Grauer, Irwin y Gouzouasis (2004-2006), que forman parte del grupo de investigación *A/r/tography* de la Universidad de British Columbia, los investigadores que sigue esta perspectiva incorporan formas de indagación visual, performativa, poética, musicales y narrativas en sus proyectos innovadores de investigación; además expanden los límites de las prácticas de la investigación en Ciencias Sociales, e investigan cómo estas formas de indagación basadas en las artes pueden ser utilizadas, representadas y publicadas para audiencias académicas, profesionales y de público en general.

Para Huss y Cwikel (2005) la finalidad de la IBA es utilizar las artes como un método, una forma de análisis, un tema, o todo lo anterior, dentro de la investigación cualitativa; como tal estaría dentro del grupo de formas alternativas de investigación. Se utiliza en la investigación en educación, ciencias sociales, humanidades y arte terapia.

Mullen (2003) por su parte, considera que hay en la bibliografía sobre investigación cualitativa una 'explosión' de formas de investigación basadas en las artes. Lo que tienen en común estas formas de investigación es que al indagar sobre la creatividad (los contenidos de la investigación) y su interpretación (una explicación de los contenidos) el participante en la investigación se fortalece, la relación entre el investigador académico y el investigador participante se intensifican y se hace más igualitaria, y los contenidos son culturalmente más exactos y explícitos, dado que se utilizan tanto formas de conocimiento emocionales como cognitivas.

Por su parte Mason (2002) y Sclater (2003) han puesto el énfasis en la relevancia de los métodos utilizados en la IBA, en la medida en que consideran que los dibujos, las historias o la utilización de viñetas o fotografías no sólo actúan como disparadores en una entrevista, sino que pueden también ayudar a conectar abstracciones ideológicas con situaciones específicas, al utilizar tanto elementos personales y colectivos de la experiencia cultural.

Silverman (2000), a su vez, considera que la finalidad de cualquier investigación es permitir acceder a lo que las personas hacen y no sólo a lo que dicen. En este sentido las artes llevan 'el hacer' al campo de investigación.

La definiciones de investigación basada en las artes pueden localizarse,

además de en los autores citados, en otros como Kapitan, (2003), Hervey, (2000), McNiff, (1998), Allen, (1995), Linesch, (1995). Basándose en la definición de McNiff's (1998: 13) Speiser (sf) la considera como "un método de indagación que utiliza elementos de la experiencia de las artes creativas, incluyendo el hacer arte por parte del investigador, como maneras de comprender el significado de lo que nosotros hacemos dentro de nuestra práctica y de la enseñanza".

Desde estas definiciones se puede realizar, de la mano de Barone y Eisner (2006), la siguiente caracterización de la IBA:

- *Utiliza elementos artísticos y estéticos.* Mientras que la mayoría de la investigación en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación utiliza elementos lingüísticos y numéricos, la IBA emplea elementos no lingüísticos, relacionados con las artes visuales o performativas.
- *Busca otras maneras de mirar y representar la experiencia.* A diferencia de otras perspectivas de investigación la IBA no persigue la certeza sino el realce de perspectivas, la señalización de matices y lugares no explorados. Por eso no persigue ofrecer explicaciones sólidas ni realizar predicciones 'confiables', sino que pretende otras maneras de ver los fenómenos a los que se dirija el interés del estudio.
- *Trata de desvelar aquello de lo que no se habla.* Tampoco pretende ofrecer alternativas y soluciones que fundamenten las decisiones de política educativa, cultural o social, sino que plantea una conversación más amplia y profunda sobre las políticas y las prácticas tratando de desvelar aquello que se suele dar por hecho y que se naturaliza.

Es necesario reconocer que estos propósitos no son exclusivos de la IBA. Hay perspectivas postmodernas de investigación –basadas en textos- que tienen una propuesta similar, como sería el caso de los diferentes tipos de investigación biográfica (Bolívar, 1998); pero en opinión de Barone y Eisner (2006) estas investigaciones no posibilitan la transformación de los sentimientos, pensamientos e imágenes en una forma estética.

El desafío de la IBA es poder ver las experiencias y los fenómenos a los que dirige su atención desde otros puntos de vista y plantearnos cuestiones que otras maneras de hacer investigación no nos plantean. En cierta forma, lo que pretende la IBA es sugerir más preguntas que ofrecer respuestas.

Cuando pensamos en la IBA suele hacerse considerando la utilización de las imágenes o representaciones artísticas visuales o performativas como elemento esencial de la representación de las experiencias de los sujetos. Sin embargo, el componente estético no se refiere sólo a estas representaciones visuales. También se vincula a la utilización de textos que permitan, debido al formato elegido –literario, poético, ficcional-, conseguir el propósito heurístico que esta perspectiva posibilita. Textos que permitan a los lectores plantearse cuestiones relevantes y mirarse en ellos a modo de espejo que les interroga.

En este sentido, Barone y Eisner (2006) plantean las tres formas de lenguaje o tres tipologías de textos, que suelen utilizarse en la IBA y que he resumido en el siguiente cuadro:

Textos Evocativos	Textos contextuales	Textos Vernaculares
Estimulan La imaginación	Utiliza metáforas y descripciones densas derivadas de la observación, sin utilizar términos de argot.	Asociado con experiencias vividas, con el lenguaje de la gente (vernacular), con la finalidad de 'atraer' a aquellos que no suelen interesarse por la investigación.
Posibilita que los lectores llenen los vacíos Del texto con significados personales	Desvela las complejidades de un evento, carácter o escenario	Persigue una representación polifónica, que desvela las historias personales en las cuales nadie es privilegiado

Estas prácticas de lenguaje no tienen una finalidad ornamental, sino que al utilizarlas se persigue mostrar un 'paisaje' como si fuera visto por primera vez. Además de pretender favorecer una comprensión desde la empatía por parte de los lectores. En el siguiente relato muestro el papel y los efectos de un texto evocativo en un proceso de evaluación democrática.

Durante la implementación de la reforma de 1990 colaboré con un ambicioso plan de formación municipal para el profesorado. Mi tarea era ir siguiendo la actividad de los formadores, para de esta manera poder ir evaluando el proceso de formación. Hacía poco tiempo que había pasado tres meses en la Universidad de East Anglia donde había realizado un curso sobre la investigación vinculada a la evaluación democrática. Tenía presente que el proceso de escritura tenía que hacer ver al lector –en este caso a los formadores- aspectos de su práctica que, de otra manera, pasarían desapercibidos.

Algo que estaba observando en las diferentes intervenciones de los formadores era que, aunque la realidad de las escuelas y su demanda de formación fuera diferente, sin embargo los formadores terminaban por acomodar la realidad a su saber. Con lo cual homogeneizaban sus intervenciones frente a circunstancias y demandas diversas. Para dar cuenta de estas observaciones decidí comenzar mi relato con un símil deportivo. Eran tiempos que el equipo de balón-cesto del Barça tenía como objetivo prioritario ganar una, hasta entonces, inaccesible copa de Europa. Lo que hicieron los dirigentes fue contratar al entrenador cuyo equipo les había derrotado en anteriores finales. Además buscaron en el mercado a los mejores jugadores. De esta manera llegaron sin problemas a la 'final four' y al partido en el que se decidía el campeonato. Pero de nuevo, con todas las circunstancias de cara, volvieron a ser derrotados. El entrenador no había logrado que 'los mejores' jugadores superaran la presión del encuentro final.

Con este texto comencé mi devolución a los formadores. Recuerdo que uno de ellos se molestó y comentó que lo que él quería era que le dijera si lo estaba haciendo bien o mal. No que le hablara de un partido de balón-cesto. Otra de las participantes le respondió: ¿No te das cuenta que está hablando de nosotros, que nos está diciendo que actuamos sin tener en cuenta a quienes tenemos delante, sin personalizar al profesorado?

Que un texto evocativo sirviera como espejo en el que cada cual reflejara sus posiciones y sus miedos me pareció que era lo que debía hacer si quería posibilitar una cultura formadora diferente a la del experto que, basado en su saber incuestionable, actúa de forma repetitiva sin tener en cuenta a aquellos a los que podría facilitarles procesos de cambio. Me di cuenta entonces que un texto evocativo abre más caminos a la reflexión y al debate compartido que un texto declarativo que no deja puertas abiertas a que el Otro encuentre su reflejo y su lugar.

Cuadro1: Ejemplo de relato evocativo en un proceso de evaluación democrática

Una vez realizada una aproximación la génesis y definición del campo de la IBA, paso a explorar algunas de las tendencias que se configuran en la práctica. El recorrido no pretende ser exhaustivo, pues no sólo es algo que requeriría un mayor espacio, sino que al ser una tendencia en proceso, cada día aparecen aportaciones y debates que lo problematizan y enriquecen.

Tendencias de investigación basada en las artes

Como he señalado en el apartado anterior, la IBA no se basa sólo en la utilización de representaciones visuales, sino de diferentes medios con valor artístico o estético. Esto significa aceptar, de una forma normalizada, la utilización no sólo de diferentes formatos de escritura, sino también la combinación de varias modalidades narrativas en un relato de investigación.

La perspectiva literaria

Es la que trata de conectar en un relato las diferentes formas de experiencia de los sujetos, utilizando para ello formas literarias como la poesía, la inserción de diferentes tipos de relatos –incluso de ficción– con la finalidad de que las historias de las que se da cuenta no sólo contengan las experiencias de quienes ‘hablan’ sino que permite a los lectores encontrar espacios en los que ver reflejadas sus propias historias.

Clandinin y Connelly (2000), que pueden considerarse como referentes de la investigación narrativa, definen como una característica de esta perspectiva metodológica, la idea del investigador como alguien que está dentro, *que sostiene historias y no sólo las recoge*, que se muestra como un personaje vulnerable y necesariamente en crisis. Desde esta posición, lo que se genera con la investigación narrativa no es estrictamente conocimiento, sino un texto, un relato, *que alguien lee*, y es precisamente ahí donde reside un nuevo nivel de relación fundamental: *contar una historia que permita a otros contar(se) la suya*. El objetivo no sería sólo capturar la realidad sino producir y desencadenar nuevos relatos.

Esto tiene grandes implicaciones para la construcción de la relación investigador investigado- lector (ahora como tríada frente a la díada tradicional) y sitúa a la metodología narrativa, con claros nexos deconstruccionistas. En este sentido, la investigación narrativa abre, entre otras, las siguientes opciones en el relato: (a) dejar espacios que pueden ser ‘llenados’ por los diferentes lectores; (b) tratar de evitar la ficción perfecta que represente de manera unívoca la realidad; (c) hacer visible el metarelato que brinde sentidos alternativos al trayecto investigador, y (d) dar la posibilidad al lector de *completar* el relato. Esta *incorporación* del lector supone un posicionamiento radicalmente nuevo frente a lo que se suele entender por investigación.

Un posicionamiento que de hecho tiene que ver con los intentos de escentramiento del sujeto que ya se han llevado a cabo en el terreno artístico, cinematográfico o literario¹.

¹ Algunas de estas consideraciones en torno a la investigación narrativa fueron planteadas en el seminario que se llevó a cabo durante el desarrollo del proyecto de investigación reseñado en Hernández. (2003 - 2006) y que provienen del acta recogida por Isaac Marrero.

Para ilustrar lo dicho, el siguiente relato da cuenta de un proceso de formación sobre investigación autoetnográfica (Brockmeier, 2000; Spray, 2001) que tuvo lugar el curso 2006-2007, en el marco del segundo año del programa de doctorado 'Artes Visuales y Educación: un enfoque constructorista'. Este fragmento forma parte de un relato más amplio que fue construido de forma conjunta por los participantes en el seminario, para dar cuenta del mismo en unas jornadas universitarias en torno a la investigación como proceso de formación (Diversos Autores, 2007).

"Este es el relato de un grupo de personas que desde el pasado mes de octubre nos hemos ido reuniendo cada quince días en torno a una mesa para vivir un proceso de formación como investigadores. En este espacio y tiempo compartido pensamos en catalán, castellano, brasileño, chileno, mallorquín, ... nos comunicamos a través de palabras pronunciadas y escritas, imágenes, silencios, cuerpos que evidencian diferencias de edad, maneras de ser, recorridos, intereses, ...

Hoy queremos compartir con vosotros la reflexión sobre nuestro proceso de aprendizaje como investigadores desde la perspectiva etnográfica (Spray, 2001; Conle, 1999) que estamos trabajando en el segundo curso del programa de doctorado 'Artes Visuales y Educación: un enfoque constructorista' que ofrece la Universidad de Barcelona.

Como en la mayoría de las sesiones partimos del diálogo para elaborar esta reflexión conjunta. Dado que el hilo conductor que guía nuestra investigación es la noción de *tránsito* en relación con nuestras trayectorias profesionales, hemos pensado que ésta también es la mejor metáfora para explicar nuestro proceso de aprendizaje desde octubre al día de hoy. Por eso hemos pensado estructurar esta reflexión desde la *perspectiva del ahora* respecto a la *perspectiva del entonces*, nociones que hemos descubierto poniendo en común la lectura de artículos como el de Carole Conle. Esta autora nos ha ayudado a tomar conciencia de lo que puede suponer la investigación narrativa para reconstruir desde el presente las historias personales y sociales vividas en el pasado. (...)

El carácter experimental del proceso se evidencia en la siguiente paradoja: compartir con el grupo una investigación autoetnográfica que metodológicamente es un proceso de reconstrucción de la experiencia de 'un' sujeto. ¿Qué posibilidades abre este posicionamiento? Esperemos que de aquí a unos meses, desde otra perspectiva, podamos encontrar algunas respuestas reconstruyendo reflexivamente el proceso en el cual todavía nos encontramos inmersos.

De momento, contamos con una certeza, la de haber intentado disolver el dualismo entre el yo personal y el yo investigador. Es así como creemos que ha sido posible construirnos como grupo con una ética de la investigación fundamentada en relaciones de reciprocidad con el otro, que generosamente nos brinda su tiempo y su experiencia" (Diversos Autores, 2007).

Cuadro2: Ejemplo de relato vinculado a un proceso de formación en investigación autoetnográfica

Según Denzin (1977) los textos evocativos son aquellos que tienen fuerza suficiente para que el lector se coloque 'dentro' de la experiencia. En las narrativas evocativas, la validez de un texto puede ser determinada por aquello que la narrativa provoca o evoca en el lector. De esta manera es el lector quien puede considerar una experiencia auténtica, creíble o posible. Desde esa perspectiva, una escritura mediocre no posibilitaría ese reconocimiento por parte del lector, pues no facilitaría una experiencia transformadora en la que el lector se sienta motivado a reflexionar sobre sus propias experiencias a partir del diálogo con el relato que le propone el investigador.

Desde estas premisas, lo que se pone de manifiesto, y la IBA tiene como una de sus premisas, es que la dotación de sentido de la experiencia tiene lugar,

como nos recuerda Tomm (1993:12), en forma de relatos –textuales, visuales, preformativos-, en la medida en que “nosotros, como humanos, no sólo damos significado a nuestra experiencia al narrar nuestras vidas, sino que también tenemos el poder de ‘representar’ nuestros relatos gracias al conocimiento que tenemos de ellos”.

La perspectiva artística

La utilización de representaciones artísticas de carácter visual constituye uno de los principales referentes de la IBA. Explorar la variedad de este campo requeriría un monográfico. Es por ello que voy a esbozar algunas pinceladas sobre este campo para detenerme en lo que parece tener más eco entre nosotros, la investigación basada en la utilización de fotografías.

La tradición en el campo de las artes que pone en relación texto y visualización con la finalidad de hacer más evidente aquello que se presenta de forma escrita, tiene un antecedente de primer orden en la obra de Leonardo (ilustración 1)



Ilustración 1: Leonardo De Vinci: relación entre narrativas visuales y textuales

Esta relación, que tiene una finalidad de ilustración complementaria –el texto ilustra la imagen, la imagen ilustra el texto-, es frecuente encontrarla en investigaciones que se acogen al paraguas de la IBA. Sin embargo, pienso que el desafío investigador ha de ser más ambicioso y tratar de desarrollar en paralelo narrativas autónomas (textual y visual) que se complementen, entrecrucen y permitan que surjan espacios desde los que crear nuevos significados y relaciones. El ensayo visual de Jackson (2003) publicado en el *Journal of Visual Culture* sería un ejemplo de esta relación alternativa. En este caso, la base etnográfica del relato visual son fotografías contemporáneas de vallas publicitarias en el barrio de Harlem de Nueva York. En paralelo se presentan, como pié de foto de cada una de las representaciones

visuales, textos que hablan de la historia del barrio y de su transformación. De esta manera el relato visual y el textual se complementan. Ambos se refieren al problema de la investigación: la génesis y consecuencias de la transformación de un hábitat que fue un referente identitario para los afronorteamericanos. Las imágenes visualizan un contexto, mientras que el texto, produce un contrapunto, desde otro 'lugar' sobre ese contexto.

Una segunda tendencia dentro de la perspectiva artística estaría relacionada con la búsqueda de legitimidad del Arte-Terapia. En este caso, se da cuenta de procesos terapéuticos en los que las representaciones artísticas –dibujo, pintura, escultura, sobretodo- actúan como objetos mediadores que posibilitan diálogos y conexiones con el inconsciente de los sujetos o con sus referentes culturales. Un ejemplo de este tipo de investigación podemos encontrarlo en el estudio de Ephrat Huss y Julie Cwikel (2005) sobre las interpretaciones identitarias de los dibujos de mujeres beduinas.

En éstas o en otras tendencias, el interés del investigador no está en la ilustración, sino en el conocimiento que se produce. O para decirlo en términos de la metodología narrativa, en el que los diferentes visualizadores generen relaciones con los relatos y conexiones presentadas. En este sentido, ni las imágenes hablan por sí mismas, ni una investigación basada en fotografías puede presentarse como una sucesión de instantáneas (que pueden tener sentido expuestas en una galería, pero no presentarse como práctica que legitima una investigación). Así, la pregunta que podría orientar la ubicación de las imágenes en la investigación es la que nos hace Wells, (2003: 2) cuando nos plantea “¿Qué nos revela una fotografía que de otra manera se mantendría imperceptible?”.

Lo que me lleva a retrotraerme al papel de las imágenes en la investigación social. Existe una larga tradición en Ciencias Sociales en la que las imágenes fotográficas o en movimiento tienen un papel relevante. El caso de la etnografía visual (Pink, 2001) puede considerarse ejemplar en este sentido. Sin embargo, en la mayoría de las investigaciones etnográficas las imágenes fotográficas o cinematográficas se presentan como ilustraciones de la narrativa textual o como exponente de las evidencias obtenidas durante la estancia en el campo. Pero este carácter ilustrativo se presenta como insuficiente desde la perspectiva de la IBA, que se plantea también, como he señalado, la posibilidad de generar conocimiento, al poner en relación –al desvelar- mediante diferentes estrategias, lo que la cámara recoge con lo que sería el problema de la investigación. Tres ejemplos pueden ilustrar lo que estoy bosquejando.

En el curso 2006-2007 del master “Estudios y proyectos de cultura visual” planteé como trabajo final del módulo que coordiné sobre “narrativas en torno a la cultura visual”, realizar una autoetnografía visual. Una de las personas participantes en el curso Rachel Fender, realizó un trabajo que titulé “La vida está llena de pequeños momentos. Una lectura de las tarjetas de felicitación”. Su presentación se articulaba a modo de encadenado entre las imágenes recogidas en el trabajo de campo en diferentes lugares donde se producían ventas de tarjetas de felicitación y en paralelo ocurría un análisis del papel cultural y social de este tipo de objetos de la cultura visual. Las imágenes no ilustraban el texto, sino constituían un relato autónomo que

permitía al visualizador establecer otros puentes, nexos e interpretaciones. El texto por su parte, no hablaba sobre las imágenes sino a partir de ellas (en la misma diferencia que se establece en la autoetnografía cuando se dice que no se trata de 'hablar de mí' sino 'desde mí), generando una interpretación que hacía evidente los significados añadidos que pueden tener este tipo de tarjetas (sobre todo en Estados Unidos, donde son muy populares).

El segundo ejemplo sería un caso de investigación visual autoetnográfica (Souminen, 2006). En este estudio, la autora, nos muestra, a través de la escritura creativa y la fotografía, reflejar una comprensión de los cambios en su autopercepción y en su identidad sociocultural causados por el proceso de adaptación cultural a un nuevo entorno (de Finlandia a Ohio en Estados Unidos) y en cómo diferentes aspectos interconectados de su vida afectaron su comprensión teórica, pedagógica y a su investigación filosófica. En este relato incluye aspectos del proceso de investigación mediante ejemplos de "foto-escritura" (*"fotografié lo que no podía entender y me comprometí con un tipo intenso de foto-escritura para grabar mis reacciones iniciales ante ambientes y/o experiencias que me rodeaban o mediaban las fotografías antes de que yo estuviera lista para escribir. En estos momentos de escritura iba articulando una información parcial que hasta entonces sólo existía en una forma no-lingüística"*) y de "trabajo de memoria" (se refiere a un estudio sistemático de los recuerdos de un contexto político y social contemporáneo usando documentos visuales y escritos públicos y privados como fuente). Ambos se encuentran enlazados con discursos sobre la propia metodología de investigación.

Aunque Souminen aborda experiencias encarnadas en ella misma no es una investigación que de manera autocomplaciente 'se mire y hable de sí misma'. Por el contrario, sugiere y bordea otras problemáticas como que la educación para la diversidad puede orientarse a través de la autorreflexión y la investigación con métodos artísticos. Si bien es un estudio desde ella misma, lo es sobre todo en torno a cómo ha ido definiendo una serie de conocimientos ontológicos y epistemológicos en la investigación. También explora cómo un educador puede lograr una educación equitativa y trabajar una comprensión crítica del posicionamiento del sujeto. En gran parte lo que pretende es explorar aplicaciones pedagógicas que se derivan de la autoetnografía artística.

El tercer ejemplo es más próximo y se presentó en el contexto del trabajo de investigación tutelado basado en la realización de una autoetnografía visual al que me he referido más arriba. En esta ocasión lo que recojo es un fragmento del relato elaborado para el seminario por un profesor de secundaria, Alfred Porres, que en su proyecto de tesis, trata de llevar a cabo una autoetnografía visual en torno a los espacios de intercambio profesor-estudiantes en un instituto.

De nuevo, no se persigue que la fotografía hable por sí misma, sino que sirve a Alfred para situar(se) el contexto desde el cual se va construir en el relato autoetnográfico. El texto no ilustra la fotografía, sino que tematiza el espacio de relación pedagógica, la posición de los sujetos de esta relación dentro de un orden institucional de subordinación y exclusión.



“El aula de acogida parecía ser el intersticio que buscaba; ese espacio entre las vallas de las disciplinas, los horarios y los cursos; esa “tierra de nadie” donde esperaban los recién llegados, los *sin tierra*. Ese lugar que quedaba *al otro lado* de todas las vallas; según como se mire, el sitio más vallado del instituto”.

Imagen 2: Alfred Porres. Relatos iniciales para la tesis doctoral. Investigación Tutelada sobre Investigación Autoetnográfica. Programa de doctorado “Artes Visuales y Educación: un enfoque constructorista”. Curso 2006-2007. Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona.

La foto, por sí misma, puede remitir a múltiples contextos. Desde una fábrica a una finca. Sin embargo, el texto delimita unos primeros significados, desde los que se invita al lector a establecer otras relaciones en las que situar (y situarse) ante a los actores de la narración, en la que se le invita a participar como parte de la tríada a la que antes me refería.

Una postrera señalización, por la relevancia que tiene dentro de la IBA, es la tendencia denominada *A/r/r/tography* (Berridge, 2007; Irwing, 2004; 2006; Irwing et al. 2006; 2007) que se ha desarrollado y extendido a partir de los trabajos de un grupo de investigadores en el campo de la educación y las artes visuales en la Universidad de British Columbia (Canadá).

Una de las contribuciones sustantivas de sus trabajos es el énfasis que ponen en la necesaria relación entre las formas artísticas y las textuales. Rita Irwin (2006), señala que estar implicado en el proceso de la *a/r/r/tography* “significa indagar en el mundo a través de un continuo proceso de hacer arte en cualquier forma artística y escrita de manera que no estén separadas ni sean ilustración una de la otra, sino que estén interconectadas y entretejidas una con la otra para crear significados nuevos y/o relevantes”.

En esta misma línea sugiere que la *a/r/r/tography* “es un lugar donde conocer, hacer y producir se unen en una zona fronteriza que también puede llamarse

mestizaje” (Irwin, 2004: 28). Un lugar donde la integración en y el flujo entre lo intelectual, el sentimiento y la práctica tienen lugar a través de la recreación, la indagación y el reaprendizaje de la comprensión del mundo y de nuestras experiencias y memorias (idem, 29). Este espacio de mestizaje, que se nutre de ideas modernas y postmodernas, es un lugar de relación y metonimia donde el pensamiento dialógico y la metáfora sustituyen a los dualismos, y donde las diferentes estéticas se utilizan como vehículos de significado más que de mostrar hechos (idem, 35).

Insistiendo en la idea de la interconexión entre imágenes y textos, Springgay, Irwin y Kind (2005: 899) describen la *a/r/tography* “como una perspectiva de interpretación del sí mismo (self) a través de una indagación viva entre arte y texto. Es una investigación que da más que un simple significado a nuestra experiencia; sus fundamentos están en las pérdidas, los cambios y las rupturas que permiten que emerjan nuevos significados”. Este doble significado incluye la creación de arte y palabras. No son, por tanto “discursos que se colocan uno sobre el otro con la esperanza de transferir un significado de un campo textual al otro; más bien son interconexiones que hablan en conversaciones con, en y a través del arte y el texto, de tal manera que estos encuentros son constitutivos más que descriptivos” (idem, 899).

La perspectiva performativa

Esta tercera tendencia forma parte de una metodología de investigación que se centra en la práctica, en la acción artística, desde lo que se ha venido a denominar como ‘Estudios performativos’. Lo relevante de esta perspectiva es que presta atención de manera preferente al papel del cuerpo en la narrativa autoetnográfica. Relación que resulta clave para quienes pretenden investigar la experiencia performativa relacionada con la música, las artes escénicas, las artes visuales o la docencia. Este campo de estudios está sirviendo para reconsiderar el sentido de la investigación en las artes –y de las propias prácticas artísticas– y puede tener importantes repercusiones para la investigación sobre las relaciones en la Escuela.

No voy a presentar aquí lo que ya planteé en otro lugar (Hernández, 2006) de la mano de Judit Vidiella (2005). Sólo voy a rescatar dos aspectos que me parecen relevantes por su relación con la IBA.

La noción de sujeto. La perspectiva performativa trata de generar un nuevo sujeto de conocimiento, el sujeto performativo, que se construye de forma fragmentada y descentrada. Tal y como refiere Spry (2001), la noción de ‘performance’ es una forma trasgresora en la reflexión del ‘sí mismo’, en la medida en que, como he señalado, propone un tipo de narración que habla *a partir* de uno mismo y no *de* uno mismo. Esta posición se sitúa en relación con la investigación postmoderna (conectada con la fenomenología de la experiencia y la autoetnografía) que pone el énfasis en el hecho de comunicar una experiencia en la que el investigador está implicado, hasta el punto de que puede ser la experiencia del propio investigador.

La escritura performativa. En la investigación performativa hay una preocupación por el texto, la escritura, el testimonio, la corporeización del sujeto que narra, y la implicación de los lectores, visualizadores o público en la experiencia de configuración de significado, en el escenario performativo. La escritura se transforma así en un recurso a través del cual se crea o recrea experiencia en la que el

cuerpo se encuentra inserido y en su relación con otros. El relato performativo se sitúa así en lo que Denzin (1997) define como *poéticas etnográficas* que tienen objetivos similares a los objetivos del arte: desean *tocar* al espectador, evocar emociones, y proporcionar perspectivas alternativas de ver el mundo.

Un ejemplo de investigación preformativa se recoge en el siguiente fragmento, que como el presentado en la imagen 2, forma parte del trabajo de investigación de Alfred Porres en torno a la relación corporeizada en la Escuela.



“La fotografía que encabeza este texto fue tomada por alguna o alguno de mis alumnos del año pasado, mientras realizaban una serie de fotografías para el portafolio de su proyecto de fin de curso. No me percaté de que había sido fotografiado hasta que “volcamos” las fotografías en el ordenador. Fue una instantánea tomada en mitad de una clase. El grupo estaba formado por unos 25 chicos y chicas de tercero de ESO aunque, como se aprecia en la foto, casi nadie estuviera en “su” sitio. Me sorprendió verme sonriendo. Quizás por eso conservo esta fotografía, por esa capacidad inicial de “extrañarme” de mi mismo. Aunque quizás lo que más me interesa de esa fotografía es el modo en el que me sitúa en el aula, entre mis alumnos. Sospecho que puedo seguir aprendiendo del profesor que era en esa foto. Por eso quizás aún la conservo. Investigar la “entrada en escena” del cuerpo supone aprender sobre y a través de la escritura corporeizada (sobre todo cuando se está escribiendo una autoetnografía). Pero en mi caso (como profesor que escribe una autoetnografía para repensarse como docente) también supone interrogarse sobre el lugar del(los) cuerpo(s) en la escuela. Comprender cuáles son (y han sido) los mecanismos de exclusión del(los) cuerpo(s) en nuestro sistema educativo y qué relación guarda con la invisibilización de los sujetos pedagógicos. Supone, en definitiva, explorar cuáles son las posibilidades que abren los estudios sobre performatividad para repensar ese espacio educativo como un lugar de encuentro entre sujetos (biográficos y corporeizados).

Imagen 3: Alfred Porres. Relatos iniciales para la tesis doctoral. Investigación Tutelada sobre Investigación Autoetnográfica. Programa de doctorado “Artes Visuales y Educación: un enfoque constructorista”. Curso 2006-2007. Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona.

Lo que se pretende con este tipo de relato preformativo es, como nos sugiere Vidiella (2005),

“hacernos repensar sobre nuestras posiciones, localizaciones, sobre nuestros roles como creadores y/o espectadores, colapsando las fronteras entre artista-obra de arte; artista-espectador y obra-espectador. La relación entre artista, sujeto y público nos anima a pensar sobre los métodos a través de los cuales fabricamos historias e historias del arte, para repensar los modos en los que comprendemos cómo tiene lugar el significado, y abriendo de este modo la subjetividad como algo particular e implicado en redes de relación”.

Qué aporta la investigación basada em las artes

Llegados a este punto se hace necesario hacer balance del recorrido iniciado, preguntándonos qué es lo que la IBA aporta a lo que sería un proyecto de repensar el sentido y finalidad de la investigación. Según Weber y Mitchell (2004) las aportaciones de la IBA serían las siguientes:

Reflexividad: Conecta las distancias entre el yo y el nosotros, actuando como un espejo. Por su misma naturaleza, la auto-expresión artística penetra y revela aspectos del yo y nos pone en relación con cómo realmente nos sentimos, miramos y actuamos, pudiéndonos llevar a una mayor profundización del estudio de uno mismo. De manera paradójica, tales actos, a manera de auto-fotografías o dibujos del o por el investigador, al tiempo que nos ponen en una situación de performance autobiográfico, también nos llevan a dar un paso atrás y a mirarnos desde las nuevas perspectivas vinculadas a los propios medios de investigación/representación que utilizamos, incrementando el potencial de lo que sería un análisis más profundo del yo.

Como señala Alexander (2006: 67) esto produce una intensa reflexividad crítica, en la medida en que tiene lugar un proceso en el que el autor hace públicos los mecanismos de su propia labor, en un continuo descubrimiento o desvelamiento, que supone a la vez un esfuerzo académico y una performance cultural. Esta posicionalidad reflexiva es la que se encuentra ausente de algunas propuestas que dicen basarse en la IBA pero que siguen transitando por la propuesta modernista que considera que las obras artísticas y las representaciones visuales ‘hablan por sí mismas’.

Puede ser utilizado para capturar lo inefable, lo que resulta difícil poner en palabras. Los planteamientos de Eisner (1995:1) en relación con la estética como algo inherente a nuestra necesidad de dar sentido a la experiencia, y sus argumentos en relación a que las formas visuales nos permiten revelar aquello que sería difícil comprender a través sólo del lenguaje secuencial y de los números. Los métodos de indagación basados en las artes pueden ayudarnos a acceder a aquello que es elusivo de ponerse en palabras, como son los aspectos relacionados con nuestro conocimiento práctico, que de otra manera permanecerían ocultos, incluso para nosotros.

Es memorable, no puede ser fácilmente ignorada –demanda nuestra atención sensorial, emocional e intelectual. El arte es una experiencia, que de manera simultánea atrae nuestros sentidos, emociones e intelecto. La razón por la cual necesitamos y creamos arte tiene que ver con su capacidad de hacernos sentir vivos y de descubrir lo que no sabíamos que sabemos, o lo que vemos que no nos habíamos dado cuenta antes, incluso cuando está presente frente a nosotros. Debido

a que lo visual y lo artístico obtiene una respuesta tanto multisensorial y emocional como intelectual, puede ser más memorable que muchos textos escritos y por tanto tener una mayor influencia. Las imágenes o experiencias que tienen una referencia emocional permanecen con nosotros quizás ocultas en nuestro inconsciente, para aparecer y provocar una respuesta más tarde. La utilización de formas artísticas de representación incrementan la probabilidad de encontrar una voz o de tener un impacto (sea positivo o negativo) en el lector/visualizador/comunidad, y por supuesto, en nosotros mismos.

Pueden ser utilizados para comunicar de una manera más holística combinando a la vez la totalidad y la parte de lo que vemos. Aquello que ponemos en una valla publicitaria o en una revista de diseño nos muestra que es posible transmitir un montón de cosas (ideas, reacciones, identificaciones) en una imagen. Por ejemplo, en una investigación que estoy realizando sobre geografías identitarias, las representaciones que los estudiantes construyen sobre sus itinerarios en relación con las artes, a partir de construir un relato visual que relaciona diferentes imágenes en una sola pantalla, permite, de una forma holística, formas de comprensión que no serían posibles de manera escrita.

A través de un detalle y un contexto visual, se nos muestra por qué y cómo estudiar lo que de una persona puede resonar en la vida de muchos. La representación artística opera facilitándonos la empatía o permitiéndonos ver a través de la mirada del investigador-artista. Oyendo, viendo o sintiendo los detalles de una experiencia vivida, sus texturas y formas, nos ayuda a hacer la representación confiable o creíble, y nos permite ver cómo la experiencia del investigador-artista se nos muestra próxima, así como los caminos en los que difiere con nuestras propias experiencias. Tal como escribió Eisner (1995:3), la obra elaborada de manera artística produce una paradoja, pues muestra lo que es universal mediante el reconocimiento en detalle de lo particular. Cuanto más visualmente detallado se nos facilite el contexto de la experiencia e interpretaciones del investigador, mejor permite a la audiencia valorar cómo puede o no aplicarlo a su experiencia, y cuanto más confiable la obra aparezca permite al visualizador decidir o 'ver' por sí mismo.

Por medio de metáforas y símbolos, se puede mediar teoría de manera elegante y elocuente. Las posibilidades de lo visual para utilizar códigos culturales para realizar declaraciones teóricas efectivas y cuidadosas son poco valoradas en Educación, excepto para los estadísticos que utilizan gráficos de manera efectiva. La industria de la publicidad y los dibujantes políticos parecen estar por delante de los educadores en esta cuestión. Algunas manifestaciones visuales son deliberadamente más ambiguas o matizadas, como los gráficos de Escher, o la representación de Magritte del dibujo de una pipa con el texto "esto no es una pipa". En tales manifestaciones artísticas converge una multiplicidad de significados que pueden utilizarse para evocar la complejidad de nuestro trabajo y las contradicciones que lleva consigo.

Hace que lo ordinario aparezca extraordinario, en la medida en que provoca, innova y quiebra resistencias, llevándonos a considerar nuevas maneras de ver o hacer cosas. Tal y como observa Grument (1988:88) "lo estético se distingue del fluir de la experiencia diaria, de las conversaciones por teléfono, del paseo a la tienda de la esquina, sólo por la intensidad, la 'complitud' y la unidad de sus elementos y por una forma que reclama un nivel de percepción que es, en sí mismos,

satisfactorio". En este sentido, no había nada extraordinario en torno a una lata de sopa Campbell hasta que Warhol la llevó hasta nosotros engrandeciéndola. Dar un nuevo giro simbólico a las cosas ordinarias funciona porque no tenemos quién nos proteja frente a lo trivial. Esto hace que sea un arma poderosa para quebrar nuestras percepciones diarias. Por consiguiente, las instalaciones, las performatividades, o los ensayos fotográficos permiten mostrar de una manera diferente esos objetos cotidianos que nos rodean por ejemplo, en la Escuela, aportándonos nuevos significados.

Entraña corporeización y provoca respuestas corporeizadas. Si los educadores reconocen la importancia del cuerpo para facilitar el aprendizaje, resulta relevante reconocer que el propio estudio, como cualquier otro tipo de investigación, es una empresa corporeizada. No somos ideas, sino seres de carne y huesos que aprendemos a través de nuestros sentidos. Los métodos visuales ayudan a los investigadores a tener en cuenta sus cuerpos y los de los estudiantes y a tratar de elaborar análisis y teorizaciones más elaboradas que consideren el aprendizaje y la enseñanza como experiencias corporeizadas.

Puede ser más accesible que muchas formas de discurso académico. De acuerdo con Williams y Bendelow (1998) las formas artísticas de representación nos plantean un desafío refrescante y necesario frente a las formas predominantes de discurso académico. La utilización de códigos culturales ampliamente compartidos y de imágenes populares hace que algunas expresiones visuales sean más accesibles que lo que ofrece el habitual lenguaje académico. En la medida en que la finalidad de la academia es provocar discusión y hacer pensar, además de comunicar la investigación a una audiencia más amplia (incluso dentro de la academia) la utilización de las artes visuales abre nuevas posibilidades al debate y al hacer pensar.

Hace lo personal social, y lo privado público. Al ir hacia lo público permite a los investigadores asumir una posición más activista. Florence Krall (1988: 199) nos plantea que "el camino interior se convierte en un proceso continuado que lleva a una comprensión más completa de la condición humana. La auto-comprensión no es sólo la reflexión de lo que somos sino de quienes somos en relación con el mundo". De aquí que cuando el propósito del arte es quebrar la conciencia convencional y rutinaria, las representaciones artísticas se vuelven el medio para los mensajes que necesitamos escuchar y mostrar a los otros para quebrar las narrativas y visiones hegemónicas.

Cuestiones problemáticas en la IBA

En un artículo de estas características no pretendo hacer una defensa sólo de las contribuciones de la IBA. También es necesario prestar atención a sus dificultades, o si se quiere, a los dilemas a los que nos enfrenta. Por eso me parece necesario también aprender de las críticas que recibe la IBA y no perder de vista la cuestión de la 'valoración' de este tipo de investigación.

Eisner (1997) plantea una serie de dificultades metodológicas que se encuentran en esta perspectiva de investigación. A algunas de estas dificultades se refieren también Denzin y Lincoln (1998: 152) para quienes los métodos que se centran en las experiencias personales han de ir "hacia dentro y hacia fuera, hacia delante y hacia atrás". Lo que supone una permanente tensión en el proceso narrativo o performativo.

Por otra parte, al utilizar un producto artístico para dar cuenta de una investigación se crean más 'lagunas' y entradas en escena que sentencias acabadas o conclusiones (aunque esto sea lo que permita que diferentes personas puedan encontrar puntos de conexión con una imagen). Pero el proceso artístico también implica transitar entre silencios, tiempos de acción, de escucha, de conversación, de miradas, de pensamientos, y entre los huecos y las conexiones entre todo lo anterior.

Todo lo anterior no es una tarea fácil, e implica constantes decisiones, insatisfacciones y desajustes entre lo que se dice o se muestra y cómo se dice y se muestra; en torno a qué manifestaciones se incluyen y cuáles se silencian. Pero también supone mantener una tensión narrativa que desvele lo que de otra manera permanece oculto. Algo que no siempre y no todos los investigadores están en condiciones de conseguir.

A lo anterior, que son dificultades del propio proceso que lleva consigo este tipo de investigación, Sclater (2003) señala las complicaciones que aparecen a la hora de definir los contornos de la IBA, y que paso a resumir dialogando con ellas.

La calidad artística

Mullen (2003) apunta que una de las finalidades de la IBA está en centrarse en el proceso de cómo expresar el contexto de las situaciones vividas más que mostrar productos finales desconectados del contexto de su creación. Por su parte, Mahon (2000) considera que lo que caracteriza el componente estético de la IBA no es una cualidad inherente y esencial sino que forma parte de un contexto social más amplio, el cual a la vez transforma y es transformado por el producto artístico y en torno al cual hay siempre una batalla en torno a las diferencias a la hora de interpretar sus significados (Barone, 2003).

Al mismo tiempo que Mahon reclama este carácter contextual y situacional de las manifestaciones estéticas considera que los elementos y lenguajes estéticos tienen su propia especificidad y no pueden trasladarse a una investigación acción, a una comunicación, o interpretarse como traducciones directas de interacciones sociales. Desde aquí se nos plantea una consideración relevante en relación a los límites de la calidad artística de lo reflejado en la investigación. La calidad artística en la IBA no responde a un criterio elitista, sino que priva su valor comunicativo. En este sentido las reacciones que provoca la manifestación artística son más importantes que la calidad artística tal y como se plantearía desde criterios estéticos externos. En este sentido el criterio de comunicación y de responsabilidad social predomina sobre el de la habilidad artística (Finley, 2003; Mullen, 2003; Sclater, 2003).

La relación con los investigadores participantes

Una cuestión que también se ha de considerar es la de los límites en relación con los roles de artista, investigador y facilitador en las actividades creativas. Esta cuestión es siempre relevante, pero se hace especialmente necesaria afrontarla cuando la investigación gira en torno a proyectos de intervención artística que pretenden ser colaborativos. En este sentido Mullen (2003:117) sugiere que necesitamos encontrar formas no sólo de representar de manera creativa a los otros, sino de manera que les permita representarse a sí mismos. El desafío es ir más allá

de la producción de textos o imágenes impactantes, y llegar a movilizarlos a nosotros y a otros a la acción, de manera que el efecto de la investigación –de la participación en ella- sea mejorar nuestras vidas.

Esto es algo que se puede conseguir cuando el proceso de investigación coloca a los colaboradores en una posición que les permita manifestarse a través de unos roles que posibiliten su participación con recursos que dominen y que les posibiliten manifestar sus emociones y que les facilite su transformación.

La relación entre el arte y las palabras

Como se ha señalado a lo largo de este artículo una constante en la bibliografía en torno a la IBA es cómo afrontar la relación entre los elementos verbales y no verbales que se manifiestan en las evidencias, las formas artísticas y su interpretación en el contexto de la investigación. Para responder a esta importante cuestión Mason (2002) sugiere un marco teórico que considere, en cierta manera como se plantea desde la *A/r/tography*, a la parte artística dentro de un puzzle de investigación. Esto supone que los elementos verbales y no verbales se pueden considerar en términos de triangulación de evidencias. Sin perder de vista que no se puede olvidar el porqué estamos incluyendo representaciones estéticas y pensar sobre en qué medida la utilización de elementos visuales puede contribuir a resolver el puzzle de la investigación. En este sentido, Save y Nuutinen (2003:532) definen la relación entre el dibujo y las palabras como “la creación de un campo con múltiples interpretaciones, como la creación de una ‘tercera cosa’ que es sensorial, múltiple-interpretativo, intuitivo, y siempre cambiante, evitando sellarlo con una verdad final”.

Además de las dificultades señaladas, también es importante considerar las críticas que ha recibido la IBA. Voy a resumir algunas de ellas.

a) La IBA está poco fundamentada teóricamente, lo que hace que en ocasiones se plante de una manera ingenua o se convierte en vehículo de un evidente narcisismo.

b) La IBA termina siendo ni buena investigación ni un buen ejemplo de arte.

c) Los investigadores que se adscriben a la IBA no realizan suficientes conexiones con las disciplinas (artísticas, sociales, educativas, terapéutica) a las que hacen referencia.

d) Los investigadores no comunican de manera adecuada los resultados de su investigación, anclados en la idea de que las imágenes o los textos pueden hablar por sí mismos.

¿Cómo valorar entre pares un presentación de IBA?

Recuerdo una conversación sobre esta cuestión con Tom Barone al final de una sesión en un congreso de la AERA (American Educational Research Association) en la que nos cuestionábamos cómo valorar una investigación que sigue esta perspectiva cuando es presentada para su publicación a una revista o un congreso que tiene evaluación de pares.

No voy a caer en la tentación de señalar una lista de características sobre lo que se debe o no tener en cuenta, pues sería entrar en una normativización de algo que debe ser el resultado del debate y el consenso de la propia comunidad de investigadores. Sin embargo voy a apuntar algunas referencias que he detectado en la bibliografía y en mi propia experiencia como investigador en este campo.

Levine (2001) considera que la IBA debe prestar atención a las dos dimensiones de nuestro trabajo. Por una parte, se debería demandar la claridad, el orden, la forma, el significado y la lógica que se espera encontrar en una investigación, pero también la pasión, el erotismo y la vitalidad que son características de las artes.

Los relatos se tienen que caracterizar no tanto por proveer de conclusiones sino por producir preguntas relevantes con respecto a la metodología de investigación y la educación en general.

El relato no ha de engañar al lector o al visualizador, haciéndole creer que lo que lee o visualiza es 'verdad'. Lo que se ha de aspirar es a transmitir las experiencias de una manera verosímil, y cuando se utilicen textos de ficción –construidos por el propio investigador que se diga que lo son y cuál es su finalidad–.

Llevar a cabo una IBA significa mostrar la imaginación no sólo en la formación de nuestros conceptos sino en la manera de llevar a cabo el proyecto. No se trata de buscar una inspiración del contacto con la imagen, sino que la manera de llevar a cabo la investigación debe ser en sí misma imaginativa. Esto supone estar abierto no sólo a la cognición científica sino también a la imaginación artística.

Por último, la materialización del proceso debería producir no sólo una nueva visión del problema de la investigación, sino una nueva concepción de nosotros mismos. Lo que constituye todo un desafío al que he tratado de contribuir con este artículo.

Referencias Bibliográficas

Alexander, B. (2006) Telling Twisted Tales: Owning Place, Owning Culture in Ethnographic Research. En J. Hamera (ed.). *Opening Acts, Performance in/as Communication and Cultural Studies*, London: Sage Publications.

Allen, P. (1995). *Art is a way of knowing*. Boston, MA: Shambhala Publications. Barone, T. (2003). Challenging the educational imaginary. *Qualitative Inquiry*, 9, (2), 202-218.

Barone, T. y Eisner, E. (2006) Arts-Based Educational Research. En J. Green, C. Grego y P. Belmore (eds.). *Handbook of Complementary Methods in Educational Research*. (pp. 95-109). Mahwah, New Jersey: AERA

Barone, T. (2001) Science, Art, and the Predispositions of Educational Researchers, *Educational Researcher*, 24-28.

Berridge, R. (2007) A/r/tography as auto/biography as palinode. *Arts Based Educational Research Conference*, Bristol, July 5-7.

Bolívar, A. (Ed.) (1998) *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Guía para indagar en el campo. Force: Granada.

Brockmeier, J. (2000) Authobiographical time. *Narrative Inquiry*, 10 (1), 53-73.

Bruner, J. (1991). La autobiografía del yo. En *Actos de significado*. (pp.110-115). Madrid: Alianza.

Conelly, M. y Clandinin, J. (1995). "Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa". En J. Larrosa, et alt. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp.11-59). Barcelona: Laertes.

- Connelly, M. y Cladinin, J. (2000) *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Conle, C. (1999) Why Narrative? Which Narrative? Struggling with Time and Place in Life and Research. *Curriculum Inquiry*, 29 (1), 7-32.
- Davis, L. y Srinivasan, M. (1994). Feminist research within a battered women's shelter. En E. Sherman & W. Reid (Eds.), *Qualitative research in social work* (pp. 347-348). New York: Columbia University Press.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: Sage.
- Denzin, N. (1997) Ethnographic poetics and narratives of the self. En *Interpretative Ethnography*. (pp.199-228). London: Sage.
- De-Vault, M. (1999). *Liberating method: Feminism and social research*. Philadelphia: Temple University Press.
- Dewey, J. (1949) *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Diversos Autores (2007) Un relato en torno a la formación como investigadores en autoetnografía. *IV Jornades Universitàries 'La investigació com a procés de formació'*. Vic: Universitat de Vic.
- Eisner, E. (1981) *The Methodology of Qualitative Evaluation: the case of Educational Connoisseurship and Educational Criticism*. Stanford University. Unpublished paper.
- Eisner, E. (1997). The promises and perils of alternative forms of data representation. *Educational Researcher*, 26(6), 4-20.
- Eisner, E. (1988) The Primacy of Experience and the Politics of Method. *Educational Researcher*, Juny-July, 15-20.
- Eisner, E. (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1995). What artistically crafted research can help us to understand about schools, *Educational Theory*, 45(1), 1-13.
- Finley, S. (2003). Arts based inquiry in QI: Seven years from crises to guerrilla warfare. *Qualitative Inquiry*, 9 (2), 281-297.
- Gergen, K. (2000). *Construir la realidad*. Barcelona: Paidós
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (comps.) (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Grumet, M. R. (1988) *Bitter milk: Women and teaching*. Amherst, MA: University of Massachusetts Press.
- Hernández, F. (coord.) (2003-2006). *El papel de la escuela primaria en la construcción de la subjetividad*. (BSQ2003-06157). Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Hernández, F. y Sancho, J.M. (2006) A formação a partir da experiência vivida. *Pátio. Revista Pedagógica*, 40, 8-11.
- Hernández, F. (2006) Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. En Diversos Autores. *Bases para un debate sobre investigación artística*. (pp. 9-50). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Hervey, L.W. (2000). *Artistic inquiry in dance/movement therapy*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher.

Huss, E. y Cwikel, J. (2005). Researching creations: Applying arts-based research to Bedouin women's drawings. *International Journal of Qualitative Methods*, 4 (4). Bajado el 13-07-2007 de http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_4/pdf/huss.pdf

Ibáñez, T. (1981) La crisis de la psicología social: apuntes para una lectura. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 83, (4), 662-680.

Ibáñez, T. (2001a) *Municiones para disidentes*. Realidad-Verdad-Política. Barcelona: Gedisa.

Ibáñez, T. (2001b) ¿Cómo se puede no ser constructivista hoy en día? En *Municiones para disidentes*. pp 249-262. Barcelona: Gedisa.

Irwin, R. L. (2004). *A/r/tography: A metonymic métissage*. En R. L. Irwin y A. Cosson. (Eds.), *A/r/tography: Rendering self through arts based living inquiry* (pp. 27-38). Vancouver, BC: Pacific Educational Press.

Irwin, R. L. (2006). *a/r/tography website: www.m1.cust.educ.ubc.ca:1680/Artography/* (Bajado el 26-4-2007).

Irwin, R. L., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K, Gu, X., & Bickel, B. (2006). The rhizomatic relations of *a/r/tography*. *Studies in Art Education*. 48(1), 70-88.

Irwin, R. L., Bickel, B., Triggs, V., Springgay, S., Beer, R., Grauer, K, Xiong, G., Sameshima, P. y Ricketts, K. (2007) The City of Richgate: *A/r/tographic Cartography as Public Pedagogy*. *Arts Based Educational Research Conference*, Bristol, July 5-7.

Jackson, J. (2003) Abandoning Advertisements over Edifical Ekphrases. *The Journal of Visual Culture*, 2(3): 341-352.

Kapitan, L. (2003). *Re-enacting art therapy: Transformational practices for restoring creative vitality*. Springfield Illinois: Charles C. Thomas Publisher.

Krall, F. (1988). From the inside out: Personal history as educational research. *Educational Theory*, 38(4), 467-479.

Latour, B. (2000) When things strike back: a possible contribution of 'science studies' to the social sciences. *British Journal of Sociology*, 51 (1), 107-123.

Lawler, M. (2002). Narrative in social research. In T. May (Ed.), *Qualitative research in action* (pp. 242-259). London: Sage.

Leggo, C., Grauer, K., Irwin, R. L., y Gouzouasis, P. (2004-2006) Arts-based Research in Education: Contentious Compromise or Creative Collaboration? Summary of UBC Hampton Funded Research Grant 2004-2006. Bajado el 26-4-2007 de <http://m1.cust.educ.ubc.ca/Artography>

Levine, S. K. (2001) Arts-Based Research: A Philosophical Perspective. *Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice*. Bajado el 26-4-2007 de <http://www.lesley.edu/journals/jppp/9/Levine.html>

Lindblad, S. (coord.) (2004-2007) *PROFKNOW. Professional Knowledge in Education And Health: Restructuring work and life between the state and the citizens in Europe*. (FP6-CITIZENS-2- 506493). Bruselas: Comisión Europea, VI Programa Marco.

- Linesch, D. (1995). Art therapy research: Learning from experience, In *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 12, (4) 261-265.
- Mahon, M. (2000). The visible evidence of cultural producers. *Annual Review of Anthropology*, 29, 467-492.
- Marçal, Inez Maria (2006). *El proceso de comprensión emocional en la construcción de la identidad docente*. Barcelona: Facultad de Bellas Artes (Tesis doctoral no publicada).
- Mason, J. (2002). Qualitative interviewing: Asking, listening and interpreting. In T. May (Ed.), *Qualitative research in action* (pp. 225-242). London: Sage.
- McNiff, S. (1998). *Art-based research*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Mullen, C. (2003). A self fashioned gallery of aesthetic practice. *Qualitative Inquiry*, 9 (2), 165-182.
- Pérez Gómez, Á. (1983) Modelos contemporáneos de evaluación. En J. Gimeno y Á. Pérez (comps.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (pp.426-449). Madrid: Akal.
- Pink, S. (2001). *Doing visual ethnography*. London: Sage.
- Sánchez de Serdio, A. (2007) *La política relacional en las prácticas artísticas colaborativas. Cooperación y conflicto en el desarrollo de un proyecto de video comunitario*. Barcelona: Facultad de Bellas Artes (Tesis doctoral no publicada).
- Sancho, J.M. (coord.) (2003-2006) *Análisis del impacto de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes*. (BSO2003-02232). Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Sancho, J.M. y Hernández, F. (1998) El portafolio: la evaluación como construcción del proceso de trabajo. En M. Álvarez y R. Bisquerra (coords.) *Manual de orientación y tutoría*. (pp. 463-474). Barcelona: Praxis.
- Save, I., y Nuutinen, K. (2003). At the meeting place of word and picture: Between art and inquiry. *Qualitative Inquiry*, 9(4), 515-535.
- Sclater, D. (2003). The arts and narrative research. *Qualitative Inquiry*, 9 (4), 621-625.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: Sage.
- Souminen, A. (2006) Writing with photographs writing self: Using artistic methods in the investigation of identity. *International Journal of Education through Art*, 2(2), 139-156.
- Speiser, P. (sf) Artists, Arts Educators, and Arts Therapists as Researchers. *Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice*, Bajado el 26-4-2007 de <http://www.lesley.edu/journals/jppp/9/speiser%20intro%20final.html>
- Spray, T. (2001) Performing Autoethnography: An Embodied Methodological Praxis. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 606-732.
- Springgay, S., Irwin, R.L. y Kind, S. (2005). A/r/tography as living inquiry through art and text. *Qualitative Inquiry*, 11(6): 897-912.
- Sullivan, G. (2004) *Art Practice as Research Inquiry in the Visual Arts*. New York: Teachers College, Columbia University.

Tomm, K. (1993) Prefacio. En M. White y D. Epton. *Medios narrativos para fines terapéuticos*. (pp.9-13). Barcelona: Paidós (1980).

Vidiella, J. (2005) *¿Posiciones desubicadas? ¿espacios deslocalizados? Geografías de la performance*. Barcelona: Museu d'art contemporani. (mimeo).

Weber, S. y Mitchell, C. (2004) About Art-Based Research . Extractos de Visual Artistic Modes of Representation for Self-Study. En J. Loughran, M. Hamilton, V. LaBoskey y T. Russell (Eds.) *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Dordrecht (Holanda): Kluwer Press. Bajado el 13-07- 2007 de http://iirc.mcgill.ca/txp/?s=Methodology&c=Art-based_research

Wells, L. (Ed.) (2003) *The photography reader*. London: Routledge.

Williams, S. J., y Bendelow, G. (1998). *The lived body: Sociological themes, embodied issues*. London & New York: Routledge.



COMUNICAÇÕES

O Museu de Arte e a criança: Histórias para aguçar a imaginação

Adriana Ganzer
Mestre em Educação - PPGE/UNESC
adrianganzer@gmail.com

Resumo: Trago neste artigo alguns fios entrelaçados de uma pesquisa de Mestrado em Educação e destaco que é uma investigação realizada *com* crianças de diferentes classes sociais tidas como sujeitos produtores da cultura. Aponto minha questão central: como as crianças imaginam e elaboram seus conceitos e curiosidades atinentes à arte e ao espaço museal a partir da visita ao museu e da contação de histórias. E assim, pontuo alguns conceitos de arte que as crianças têm, em diálogo com poetas, autores da arte, da infância e da educação numa atividade em que contamos histórias as crianças e eu.

Palavras-chave: Arte. Infância. Museu de arte. Educação museal. Histórias com crianças.

Nesse mundo permeável, adornado de cores, em que a cada passo as coisas mudam de lugar, a criança é recebida como participante. Fantasiada com todas as cores que capta lendo e contemplando, a criança se vê em meio a uma mascarada e participa dela. Lendo – pois se encontram as palavras apropriadas a esse baile de máscaras, palavras que revolteiam confusamente no meio da brincadeira como sonoros flocos de neve.

Walter Benjamin¹

Observar imagens contidas nos livros é também provocar a imaginação para as imagens vistas no museu de arte. E mais, ao criar histórias as crianças, conforme Benjamin (2002) transformam-se em participantes, pois “não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico” (p. 69).

Nesta perspectiva, apresento aqui um recorte da pesquisa de Mestrado em Educação² e destaco que é uma investigação realizada *com* crianças de diferentes classes sociais tidas como sujeitos produtores da cultura. Assinolo suas considerações, suas críticas, suas dúvidas, seus conceitos e suas sugestões ao assumi-las como participantes e como depoentes privilegiadas.³ Sendo assim, na busca de estabelecer uma relação dialógica com as crianças, criei *espaços de narrativa*, de forma a promover a aproximação e ouvir suas percepções sobre e a

¹ Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Duas Cidades/ Ed. 34, 2002, p.70.

² Optei por atuar com crianças do 1º. ao 6º. ano do Ensino Fundamental, em visitas ao Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli – MARGS e ao Santander Cultural, ambos em Porto Alegre/RS. Nossos encontros aconteceram na escola antes e depois da visita ao museu, como também acompanhei as crianças no espaço expositivo, e nesse artigo, apresento primeiramente histórias que aconteceram em uma turma após a visita ao espaço expositivo e concluo com a opinião de crianças de várias turmas sobre o seu conceito de museu e de arte.

³ Vale destacar as crianças co-autoras desta pesquisa, que me autorizaram, apareceram nomeadas. Logo, sendo essa realizada *com* crianças, uma das especificidades é a autorização da criança e dos seus pais para o uso dos seus nomes.

partir da visita ao museu de arte. Isto é, busquei construir espaços de trocas e descobertas que permitissem expressar seus sentimentos, sensações, idéias e concepções que dizem respeito ao campo museal. Segundo Leite (2006), esses espaços são “estratégias teórico-metodológicas de investigação” (p. 3), de tal modo as crianças tornam-se sujeitos co-participantes, pois esses espaços tornam a pesquisa mais intervencionista, e a criança é também proponente de algo. Alimentar a imaginação da criança ao criar *espaços de narrativa* é, ao mesmo tempo, promover sentidos outros para além do que já está estabelecido, é permitir que as crianças mostrem suas capacidades. Vale dizer que nesse artigo, o foco de discussão é como as crianças imaginam e elaboram seus conceitos e curiosidades atinentes à arte e ao espaço museal a partir da visita ao museu e da contação de histórias.

Imaginação: a narrativa que passa da curiosidade à descoberta

Girardello (2005) diz que a “infância é a grande fonte da nossa vitalidade imaginária”. Para ela, a imaginação na infância tem uma sensibilidade especial, as crianças se entregam à fantasia e ao devaneio que se lança à “experiência imaginária (...)”. Para a criança o mundo está cheio de imagens novas” (p. 3). Ademais, o envolvimento da criança com a arte é “condição benéfica para a vivência imaginativa da criança, o que exige um certo tempo ao considerar a sutileza que advém da imaginação, e que esta se dá bem com a calma, a concentração, o isolamento, e mesmo com um certo tédio” (p. 4) – o tempo da contemplação, do envolvimento e da experiência estética.

Muitos teóricos discorrem sobre a imaginação e atribuem a ela um papel categórico. Portanto, deixar florescer a imaginação das crianças e propiciar estímulo à narrativa, conforme sugere Girardello (2005), “é [estabelecer] uma ponte entre a imaginação e a cultura” (p. 5). A autora aponta que “quanto mais histórias estiverem sendo contadas, maiores as possibilidades de recriação, maior a vitalidade narrativa da cultura, e, portanto, maior a sua vitalidade imaginativa” (p. 9). Nessa perspectiva, Egan (2005) aponta a lógica da imaginação, o que “parece corresponder mais adequadamente à da metáfora do que com qualquer outro esquema de racionalidade que possamos explicitar” (p. 3)

Encontro em Vigotsky (2006) que a imaginação, tida como base de toda a atividade criadora, se manifesta na nossa vida cultural e possibilita a criação artística, científica e técnica. “É precisamente a atividade criadora do homem que o torna um ser projetado para o futuro, um ser que contribui a criar e que modifica seu presente”⁴ (p. 9). O autor interroga como se produz essa atividade criadora, à que pode estar condicionada e de onde pode surgir, e afirma que a imaginação não é um capricho e sim “uma função vital necessária”⁵ (p. 15). Nesse sentido, a fantasia se constrói sempre com materiais do mundo real, “a imaginação pode criar novos graus de combinações, mesclando elementos reais (...), combinados às imagens da fantasia (...) e assim sucessivamente” (p. 17). A fantasia parte dessa experiência acumulada

⁴ No original: “Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente” (tradução pessoal).

⁵ No original: “(...) función vitalmente necesaria” (tradução pessoal).

– “quanto mais rica seja esta experiência, a igualdade das circunstâncias restantes, mais abundante deverá ser a fantasia” (idem).⁶

O que é, então, a imaginação, senão uma entrega curiosa para novas descobertas? Um emergir de possibilidades outras de visitar um museu de arte, de criar histórias e de encontrar-se com a arte?

Um convite ao despertar da imaginação - a história no museu e a história do livro

Cabral (2005) discorre sobre a “importância fundamental da imaginação, interconectada com a fantasia e o sonho” (p. 3) – elemento tido como essencial, “como tessitura, desenho, narrativa, curiosidade e atrevimento”⁷ (idem), que “respeita a inteligência das crianças e valoriza o espírito crítico e independente da infância” (p. 6). No universo da imaginação, o único limite é a impossibilidade da auto-contradição. Na dimensão da imaginação, o absurdo é algo que não existe” (p. 7). Nesta intensidade, a Bianca⁸ declarou:

(...) no museu eu achei que ia encontrar várias coisas que eu sabia e encontrei. E eu gostei dessa história porque a guria imaginou, o museu podia ter água, as pessoas saindo do quadro. Ela imaginou um museu melhor, do jeito dela. Ela gostou daquilo e foi criando a imaginação dela e foi indo.

Já o Chariel, da mesma turma, disse o seguinte: “Eu achei esta história muito legal porque cada um tem uma imaginação. Eu imagino que sou super-herói. Essa história caiu assim como um exemplo pra mim, posso descobrir o que sou”. Do mesmo modo, outro colega deu o seu depoimento: “Oi, meu nome é Gilvan, tenho 9 anos e isso mostra o exemplo da imaginação da criança porque, essa menina, ela imagina nessa história que ela entra no quadro e traz um amigo para ver novas histórias, acha novos personagens e eu achei muito legal essa história”. E eu o questiono: “E como foi lá no museu?”. “Achei legal lá, e acho que poderia mudar várias coisas. De imaginação, coisas assim como essas, como se fosse só na imaginação, daquele jeito, mas mais legal”.

Estávamos conversando a respeito da visita ao museu e, juntos, observávamos um livro de histórias no qual uma criança vai ao espaço museal. A narrativa estava impregnada pela imaginação, pela cultura e pela linguagem das crianças. Ao oportunizar a fala das crianças, objetivei deixar fluir suas idéias e sentimentos, e através de seus pensamentos, seus gestos e sua lógica, perceberem-

⁶ No original: “(...) la imaginación puede crear nuevos grados de combinaciones, mezclando primeramente elementos reales (...), combinando después imágenes de fantasía (...), y así sucesivamente” - “cuanto más rica sea esta experiencia, a igualdad de las restantes circunstancias, más abundante deberá ser la fantasía” (tradução pessoal).

⁷ Referência à obra de Monteiro Lobato – **O sítio do Picapau Amarelo**. “Aprender, para Lobato, é muito mais que reproduzir ou decorar, mas perguntar, duvidar, questionar, discordar, querer viajar, teimar em atravessar fronteiras” (p. 6).

⁸ Criança do 4º. ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Rio de Janeiro, no dia 5 de junho de 2007, após visita ao museu e ouvir/criar a história da Katie, personagem do livro: MAYHEW, James. **Katie and the Bathers**. London: Orchard Books, 2005.

se criando sua história. Também, ao somar minha voz, imaginamos e elaboramos narrativas outras, como estratégias da produção de sentido.

Neste livro, a personagem Kate é uma menina que entra e sai dos quadros, e com isso traz para o museu os personagens das obras em histórias divertidas. Segundo Benjamin (2002), a criança habita as imagens, “assim como descreve essas imagens com palavras, a criança as descreve de fato” (p. 65). Ademais, “a criança penetra nessas imagens com palavras criativas. E assim ocorre que ela as ‘descreve’ no outro sentido do termo, ligado aos sentidos. A criança desperta no reino das gravuras” (p. 66).

Uma pintura do artista George Seurat,⁹ está na capa do livro, uma cena de banho na qual vemos um menino tomando banho, entre outras pessoas/personagens que ali estão. E, já nessa imagem visualizamos a Kate sentada querendo colocar seus pés na água. Quando folheamos o livro, percebemos que a história conta de uma menina que entra em um museu de arte e observa essa mesma obra, e, sem protelar ingressa na história, ou seja, ela entra no quadro em que as pessoas estavam tomando banho no lago dá um mergulho, e a água cai pelo museu, inundando tudo. Assim a história vai acontecendo e ao observarmos as imagens, novas narrativas são criadas com os personagens dos outros quadros que também estão no museu.

Logo, posso dizer que a turma toda quis dar o seu depoimento sobre o museu [*que visitamos*] e sobre a história vista através do livro: “É um lugar que tem muita arte”. “Eu não sabia que era assim, tão grande e com tantas coisas da artista”. “Legal, porque a gente viu muita coisa interessante e a gente pode aprender mais”. “Mas assim da guria, a Kate, ah... eu ia adorar entrar num quadro!”. “Ela troca de roupa, é Kate no banho!”. “Mergulhou! Ela mergulhou e saltou água pra fora do quadro!”. “Que legal! Entra no outro quadro!”. “Ali ó, foram convidar os personagens para uma nova história...”. “Tem um navio agora, agora vai ter barcos no museu... na imaginação”. “Que show! Ela trouxe o menino pra terra! Tipo imaginário...”. “Eu gostei das artes do museu e da história de viagem pra outro mundo”. “Que legal! Um mágico é tudo mágica!”. “Bah!”. “Ele fez um arco-íris pra ser divertido o museu”. “Achei essa história muito legal. Se eu tivesse uma imaginação que nem ela [*a personagem da história*] eu também poderia entrar num quadro...”.

Assim sendo, todos participávamos da contação, criação da história, pois eu estimulava que novas histórias fossem criadas a partir das imagens do livro. Isso significa que, ao conversarmos, entendíamos que o mais interessante seria inventarmos a história a partir do que a turma via nas imagens, decorrente das suas vivências, experiências, fantasia e imaginação, e igualmente, entrecruzar o conhecimento adquirido na visita ao museu quando foram observadas as obras originais e o próprio espaço museal. Um interligar de idéias que ao articular conversas e inquietudes, provocou o diálogo e também respeitou o silêncio, atribui sentido à experiência estética ao relembrar a visita ao museu.

Outrossim, denota importância aos ditos e não ditos que numa pluralidade de linguagens permitiu-nos um mergulho na narrativa como se naquele instante tivéssemos um acordo secreto, pois as palavras “vestem seus disfarces e num piscar de olhos estão envolvidas em batalhas” (Benjamin, 2002 p. 70).

⁹ Bathers a Asnières, óleo sobre tela pintado em 1883-84.

No espaço e no tempo das nossas conversas, estabelecemos afinidades, cumplicidades; e ainda criamos outras histórias para além das imagens. Segundo o poeta Manoel de Barros (2006), “quisera uma linguagem que obedecesse a desordem das falas infantis do que as ordens gramaticais. Desfazer o normal há de ser sua norma” (fragmento X). Sem regras, viajamos na história, retomando páginas já vistas, do fim voltamos para o início, recriamos, reinventamos e, em alguns momentos, toda a história se passou somente observando uma só imagem. Essas histórias foram marcadas pela imaginação, pela fantasia e pelo deleite ou desencanto, visto que remetíamos-nos ao espaço museal e às expectativas de cada um, bem como ao cotidiano e ao devaneio.

Vale apontar que nesse dinamismo de atividades e relações, as crianças e eu propusemos uma outra forma de pensar acerca dos conceitos sobre arte e museu de arte, entramos um pouco no lugar um do outro e desvelamos nossas impressões, seja do personagem da história, seja da turma na escola, seja do pessoal do museu, em reciprocidade às nossas contradições. Porque segundo o poeta, “a ciência não tem lógica. Porque viver não tem lógica. (...) Que era só despraticar as normas. Achei certo” (Barros, 2006, fragmento XII).

Tecendo significações

Compreender as redes de significação criadas pelas crianças a partir de suas experiências estéticas e, conseqüentemente, a forma como vão (re)construindo seus conceitos acerca do visto/vivido é um desafio permanente! Escolas e museus, na medida em que compreenderem esse processo, podem contribuir mais significativamente para a descoberta e o deleite com a arte e, assim, intensificar as relações entre arte, educação e a vida dessas crianças. Nesse sentido, seja na escola ou no museu, considero necessário questionar a importância destinada à atividade imaginativa, ou seja, o quanto é permitido à criança o exercício de descobrir, imaginar, criar, observar e entrar no mundo da fantasia, da magia na brincadeira e do faz de conta.

E mais, quais são os objetivos de uma visita aos museus de arte? Esses estão claros para as crianças que os freqüentam? Que tipo de conhecimento está sendo produzido nos museus? Como nós nos posicionamos diante das expectativas das crianças? Museus são locais que suscitam questões? Que favorecem a imaginação?

Percebo que só o fato de percorrerem o espaço museal já se consolidou como um acontecimento, suplantou a ansiedade das crianças e deliciou sua curiosidade, mostrando que o conhecimento produzido num museu está para além de suas obras expostas. Assim, fica claro que não é apenas o objeto musealizado que está em jogo, mas todo o entorno museal – o museu favorece a produção de conhecimentos outros além dos que se propõe oficialmente (no caso, arte) e se mostra como espaço privilegiado de questionamentos, investigações e produção de sentidos múltiplos; espaço de imaginação, troca e experiências sensíveis.

Contar histórias, portanto, teve um sabor de conversa, de diálogo. Nas quais, muitas criações atinentes à visita ao espaço expositivo puderam surgir com o exercício de observar um livro de histórias. Aqui vale ressaltar a consideração tida para com o espaço museal e que este influencia e determina o olhar. Elas entenderam que o museu de arte é um lugar que mostra coisas valiosas, que legitima a obra; e

que pessoas importantes são responsáveis por isso. Revelo que o espaço museal proporcionou ao mesmo tempo a intimidação e o deslumbramento. Momentos de alvoroço e de silêncio. Encanto e devaneio. Para Bachelard (2005), o espaço transcende, “a fenomenologia da imaginação exige que vivamos diretamente as imagens, que as consideremos como acontecimentos súbitos da vida. Quando a imagem é nova, o mundo é novo” (p. 63). Essa sacralização do espaço fica mais evidente, institucionaliza, torna-se mais imponderável ao mesmo tempo em que lança os passos para a aproximação.

De modo geral, percebi que as crianças gostaram da experiência, elas falaram a partir do que foi visto. Assim, acabam por posicionar-se diante dos conceitos de arte, e tiraram suas conclusões, pois os encontros nos museus foram momentos para além das expectativas. – “Melhor é ver aqui [*no museu*], dá pra perceber mais coisas”; “Tudo o que tá no museu é arte, por isso tá lá. Legal!”; “Eu sempre olhava pela televisão as pessoas falando de obras, no original parece até mais novo. No museu dá pra nós termos uma idéia de como são as exposições, aprender coisas que nunca vimos ou ouvimos”; “Eu gosto de ir no museu porque tem muitas artes”; “É bom porque o museu é um lugar calmo. E dá pra ver as obras de arte no silêncio”. “Ô, eu quero vir aqui no meu aniversário!”.

As crianças são muito observadoras, muitas vezes o nosso olhar adulto não consegue perceber o quanto elas estão atentas. Considerando a intensidade em que elas tomaram posição acerca das palavras que lhes foram ditas, compreendi que para elas o mais importante foi o que ficou na sua imaginação e agora na sua percepção museal.

Girardello (2006) tece comentários acerca da imaginação infantil e da educação dos sentidos, sugerindo que essa educação seja pautada na riqueza das experiências vividas pelas crianças. Ao citar Benjamin, aponta que esse autor via a imaginação infantil com distinções peculiares “a imaginação das crianças é ‘pura concepção’, diz Benjamin. As crianças já vêem o mundo de forma diferente” (p. 53). “As crianças não se envergonham, pois não refletem, apenas vêem”. A criança recebe o mundo por meio de um olhar sem barreiras, inseparável do mundo olhado” (idem p. 54).

Encontro em Camnitzer (2007) que a contribuição das artes é classificada de acordo com “seus produtos finais: quadros, peças teatrais, sinfonias, geralmente objetos discretos”¹⁰ (p. 1), sem considerar os processos de criação ou os modos de percepção desses produtos. Nesta direção, o artista é aquele que, através da sua obra, tem o poder de dizer o que quer e, portanto precisa “medir as conseqüências e responsabilizar-se por elas”¹¹ (p. 6). Já o espectador pode “aceitar ou rechaçar, ou inclusive ignorar essa mensagem”¹² (idem). Esse público pode instaurar regras pelas quais o artista precisa adaptar-se. Ademais o autor aponta galerias e museus como um produto dessas regras.

¹⁰ “[...] sus productos finales: cuadros, obras de teatro, sinfonías, generalmente objetos discretos”. (tradução pessoal).

¹¹ “[...] medir las consecuencias de esa expresión y responsabilizarse de ellas”. (tradução pessoal).

¹² “[...] aceptar o rechazar, o incluso de ignorar, ese mensaje”. (tradução pessoal).

Segundo o artista plástico Waltércio Caldas (2007),¹³ nós “não sabemos, mas achamos que sabemos que a arte não é exatamente a busca da beleza”. O artista diz se atrever a ir mais adiante na definição tão corriqueira e tão normal, para que essa questão possa conversar um pouco mais com o verdadeiro destino da arte, e afirma acreditar que a arte: “é, portanto, uma operação de ordem transcendental quase mítica, utilizando para isso recursos tão desconhecidos e tão obscuros como ilusão, truques e outras palavras mais”. (idem)

Nessa miríade de definições, como estimular e intensificar a relação com a arte, com o museu, com a educação e com a vida destes meninos e meninas? Qual a importância que a arte merece na vida das crianças? Como elas descobrem a arte?

Menciono que as concepções de arte inicialmente trazidas à tona estavam somente relacionadas com aquelas trabalhadas pela escola, ou seja, desenho colorido e pintura. Entretanto, percebi que aos poucos, a partir das experiências no museu, de ver as obras originais e dos debates feitos, esses conceitos foram se ampliando e as próprias crianças estabeleceram percepções outras, e esse entendimento se ampliou.

Com o objetivo de intensificar as diferentes conceituações que me foram ditas, escrevo aqui algumas das tantas falas definidas pelas crianças: “Arte um: pintura, tinta, modulação de barro, arte dois: bagunça, empurrão e gritaria”; “Palhaço com perna de pau”; “Quadros bonitos”; “Coisas pra enfeitar”; “Desenhos”; “Estátuas”; “Coisas enfeitadas”; “Quadros pintados”; “Coisa de tinta”; “Arte é colorido, são coisas feitas assim como pintar um desenho colorido”; “Eu acho que é de aprender”; “Filme”; “Caricatura”; “Uma coisa bonita pra gente ver”; “Escultura é ficar parado. Pintura pode ter no livro. Pode ter num quadro”; “Arte é uma coisa que eles fazem e pintam”; “Quando termina a escultura, é arte”; “Arte é pintura”; “Obras de arte de argila, de gesso... de olhar no livro, na revista, de ver arte”; “Coisas valiosas”; “Pra se emocionar!”; “O prédio também é arte?”; “Todo esse prédio é também arte?”; “Claro que numa obra de arte não tem certo nem errado, mas tem que ficar bonito”; “Tem obras de arte nos filmes”; “Eu já vi estátuas na Redenção”; “Eu tenho uma camiseta que tem o Guaíba desenhado!”; “Eu tenho com uma águia, é desenho, é obra!”; “É tipo uma nuvem assim, fazer desenhos das nuvens...”; “Arte eu acho que é poesia”; “Arte vem de dentro!”; “Arte é de aprender”; “Arte é cultural!”.

Posso dizer da minha experiência fascinante de perceber, nas falas das crianças a forma como elaboram seu pensamento; adentram na fala do outro, incorporam e somam, tecendo uma rede de saberes e descobertas. Desse modo, ao buscar criar os *espaços de narrativa* no entorno da visita ao museu de arte, tecemos juntos relações e cumplicidades. Mas não somente isso. Esses espaços criados com as crianças suscitaram as aventuras da imaginação! Idéias foram lançadas para deixar emergir a história de cada um, como se a fruição da arte alongasse o fio condutor da imaginação.

¹³ Em palestra proferida no Simpósio Terceira Margem: educação para a arte/arte para a educação, realizado nos dias 11 e 12 de abril de 2007, no Salão de Atos da UFRGS, em Porto Alegre – gravada e transcrita por mim.

Referências

- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II. Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- _____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades/ Ed. 34, 2002.
- CABRAL, Gladir da Silva. Imaginação e construção da identidade na obra de Monteiro Lobato. 2005. Disponível em: <http://www.gedest.unesc.net>. Acesso em 20 de julho de 2007.
- CALDAS, Waltércio. Palestra proferida no Simpósio **TERCEIRA MARGEM: educação para a arte / arte para a educação**, realizado nos dias 11 e 12 de abril de 2007, no Salão de Atos da UFRGS, em Porto Alegre – gravada e transcrita por mim.
- CAMNITZER, Luis. La Ensenianza del arte como fraude. In: www.bienalmercosul.art.br - acesso em 21-5-07.
- EGAN, Kieran. Por que a imaginação é importante na educação. 2005. Disponível em: <http://www.gedest.unesc.net>. Acesso em 26 de julho de 2007.
- GIRALDELLO, Gilka. O florescimento da imaginação: crianças, histórias e TV. 2005. Disponível em: <http://www.gedest.unesc.net>. Acesso em 19 de julho de 2007.
- _____. A imaginação infantil e a educação dos sentidos. In: LENZI, Lucia Helena Correa et al. **Imagem intervenção e pesquisa**. Florianópolis: Ed da UFSC: NUP/ CED/ UFSC, 2006. p. 51-61.
- LEITE, Maria Isabel. **Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro**. Mimeo, 2006.
- MAYHEW, James. **Katie and the Bathers**. London: Orchard Books, 2005.
- VIGOTSKY, L.S. **La Imaginación y el Arte en la Infancia**. Madrid: Ediciones Akal, 2006.

Infância e Imaginação na Terra do Nunca

Adriana Ganzer
Ana Cristina Gonçalves
Ana Maria Cambruzzi
Aurélia Regina de Souza Honorato
Juliana da Silva Uggioni
Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira
Silemar Maria de Medeiros da Silva
GEDEST/UNESC
adrianaganzer@gmail.com

RESUMO: O texto constitui-se de uma reflexão acerca do filme *Em busca da terra do nunca* com a discussão de conceitos de infância e imaginação. ando o debate com autores que tratam das temnto.ate com autores que vem pensando Este ensaio aproxima-se da imaginação tomando-a como força criadora, lugar de memória, lugar de ação, ou simplesmente enquanto possibilidade de cultivar a criança que habita o adulto 'eternamente'. É uma escrita coletiva, um convite que se soma à figura de crianças capazes de sensibilizar os adultos e encantá-los num espetáculo com fadas e piratas, no universo de Peter Pan.

Palavras-chave: criança, infância, linguagem teatral, imaginação.

Este texto é fruto de um exercício de reflexão a partir do filme *Em busca da Terra do Nunca*¹ desenvolvido no interior de Grupos de Estudos² do GEDEST/UNESC.

Escrever! Escrever uma peça para representá-la na linguagem teatral a uma distinta platéia repleta de homens sisudos e mulheres da sociedade londrina, vestidos aristocraticamente, nos idos anos de 1903. O que escrever? Que história contar a fim de propiciar entretenimento a um público com uma concepção já consolidada para gostar do que está vendo ou menear a cabeça em sinal de desaprovação? Onde buscar inspiração? Que matéria-prima poderia ser fundante para dar asas à imaginação e criar um texto que removeria mentes arrumadas? Que *peça* daria lugar ao riso e ao prazer daquelas pessoas numa pomposa sala de teatro; faria sentirem-se alegres, sorrirem e cumprimentarem-se umas às outras, satisfeitas com aquele rico momento de diversão?

James Barrie intui: uma peça..., um ensejo de devaneios para o apreciador³ – um apreciador *a priori!* Um sujeito que se reconhece no diálogo imaginativo que o espetáculo lhe proporciona na tentativa de compreendê-lo. Essa interação obra-

¹ EM BUSCA da Terra do Nunca. Direção: Marc Forster. Produtores: Nellie Blflower, Richard N. Gladstein. Roteiro: David Magee. Intérpretes: Johnny Depp, Dustin Hoffman, Kate Winslet, Julie Christie, Radda Mitchell; Freddie Highmore, Nick Rouil, Lucke Spill, Joe Prospero e outros. Música: Jan A. P. Kaczmarex. Fotografia: Roberto Schaeer. Designer de feitos visuais: Kevin, Tod Haug, Leslie McMinn. Direção de Arte: Gemma Jackson. 2003. 1 DVD (101 min), color.

² Grupo de Pesquisa em Educação Imaginativa - GPEI e Grupo de Estudo em Walter Benjamin, inseridos no Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Estética - GEDEST sob a coordenação da Profª Maria Isabel Leite na Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC.

³ Apreciador no sentido de constituir-se sujeito provocado por uma relação estabelecida entre quem assiste ao espetáculo e o teatro no interior do filme, ao mesmo tempo em que falamos de nós mesmos: apreciadores desta narrativa fílmica, à qual ousamos atribuir significado escrito.

apreciador, se dá, segundo Almeida (1999), no *intervalo de significação*. Um intervalo que é provocado pela visão da imagem e que “segue percursos mentais da imaginação, transita desgovernadamente pela racionalidade, pela linguagem, pelos sentimentos, pelo devaneio, pelo sonho... e, principalmente, pela memória” (p. 41).

Londres, 1903, noite de estréia da peça baseada em fatos reais. No elenco se prepara: “às marcas iniciais, às marcas, pessoal!” – o majestoso teatro está lotado. Escondendo-se por entre as suntuosas cortinas vermelho escarlate, James Matthew Barrie observa a platéia por meio de um pequeno espelho redondo. Imaginem o que é possível olhar através de uma imagem refletida num espelho redondo? Ver-se, olhar-se, observar, espiar... Quem são os espectadores, o que eles vêem? Como eles são vistos por James? O que James vê? Interrogação, incerteza, dúvida... Olhares inconformados, chove na platéia. Chove?! Sim, chove para ofuscar sua noite de estréia ensolarada, e transformá-la numa tempestade que encharca seu ânimo naquele momento.

E no dia seguinte, a notícia está no jornal: *Peça do Senhor Barrie não impressiona*. Emma, a criada, recorta ligeiramente a manchete. Para Barrie o momento é para pensar. Mas, não só. É muito mais que isso. É, por exemplo, momento para pegar o diário de anotações e os apetrechos para brincar com o seu grande e faceiro cão, Porthos. Dirigir-se a um parque da cidade onde estão os bancos para sentar-se, as exuberantes árvores, o extenso gramado verde e muita gente: jogando, rindo, lendo, conversando, circulando. Homens, mulheres e crianças com o hábito citadino de ir ao parque. Entretanto, isso ainda é pouco para quem quer se adentrar no mistério do viver e escrever algo original para tocar o âmago dos freqüentadores de teatro. Ao abrir o jornal, o escritor depara-se com o recorte feito e que agora se transforma numa moldura para ver uma bela dama, rodeada por crianças, os seus filhos. Assim, o fato de brincar com o cachorro, ir ao encontro do viver de crianças, suscitar a curiosidade delas e entrar em suas fantasias possibilita ao jovem dramaturgo, James, relacionar-se com novas pessoas e escrever uma inédita história para encená-la no teatro financiado pelo criterioso e bem humorado Charles Frahan.

Uma nova peça vai surgir... precisa surgir! Onde buscar a inspiração que possa dar origem a uma criação encantadora, extraordinária, deslumbrante... a imaginação é o ponto de partida (e de chegada!). Ela permeia todo o filme e se mostra numa das primeiras cenas no diálogo estabelecido entre o protagonista e o menino Michael. O menino inicia a conversa advertindo o Sr. Barrie: “moço, você está pisando na manga da minha blusa!” E recebe prontamente uma resposta: “Estou? Lamento, mas você está em baixo do meu banco”. Michael, sentindo o *terreno firme*, prolonga o diálogo tentando justificar os motivos que o levaram a tal episódio e explica ao seu interlocutor: “é necessário, infelizmente, fui preso no calabouço pelo malvado príncipe George, desculpe se incomodei você”. James Barrie pondera: “Se está preso no calabouço, não há muito a fazer, não?” E se dispõe a ajudá-lo: “Talvez eu possa lhe passar as chaves pelas grades...”.

Ao levar a *sério* a fala que trata da prisão hipotética no acordo firmado pela brincadeira dos irmãos, o dramaturgo dá continuidade à história imaginada pelos meninos, embrenhando-se na fértil arena da fantasia e da criação. James Barrie torna-se um interlocutor cúmplice. Numa encenação “todo desempenho infantil orienta-se não pela ‘eternidade’ dos produtos, mas sim pelo ‘instante’ do gesto” (Benjamin, 2002, p. 117). O dramaturgo é compreendido, mas não sem surpresa,

principalmente porque as crianças percebem o quanto o adulto está pré-disposto a interromper seus gestos paralelos ou simultâneos, cujos olhares são capazes de enxergar umas coisas (dentro de outras) mesmo desprovidas do seu “binóculo que segura ao contrário” (idem, p. 128). Elas vêem, simplesmente! A imaginação é força criadora, é realidade para o menino que não pode sair debaixo do banco, a menos que seja libertado. O filme revela, no seu percurso, o conceito de imaginação de Bachelard (*apud* Girardello, 2006, p. 53) que toma como princípio à idéia de cultivar a criança que habita o adulto “eternamente”. É essa criança, que pelo poder da imaginação, pode intercambiar experiências entre as idades da vida conquistando plena liberdade.

James Barrie, quando se vê sentado sobre um garoto que o inspira a entrar em um mundo de faz-de-conta, em sintonia com as brincadeiras dos meninos, monta um *show* para eles, trazendo para a figura de Porthos, seu cachorro, a imagem de um grande urso, quando um dos garotos, Peter, comenta: “é absurdo. É só um cachorro”. Barrie, de imediato, mostra-se indignado quando responde ao garoto: “só um cachorro? Só? É um termo terrível e castrador. Ele pode ser um alpinista. É só um homem!...” Peter, impaciente, solicita que o interlocutor transforme o seu cachorro em um urso, se for capaz.

A relação que se estabelece neste momento com a imaginação surge nas palavras de quem responde a esta solicitação, ou seja, Barrie: “com seus olhos, meu rapaz, nunca o verá. Porém com um pouco de imaginação... eu posso dar meia-volta agora e ver o grande urso Porthos!”. E para o cachorro ordena: “dance comigo!”. E então, James Barrie continua a dançar com seu cachorro que já vimos como urso, somando-se ao picadeiro de circo, com outros animais, palhaços e tudo o que a imaginação, que vai além do roteiro de David Magee, permite. Nesse momento, se estabelecem cumplicidades. Falamos da cumplicidade do escritor com os meninos e daquela que faz qualquer pessoa assistir ao filme uma, duas, três vezes, e em cada uma delas imaginar o quanto se pode remeter à própria infância e o quanto isso pode ser maravilhoso e mágico.

Entre as tantas imagens que o filme nos possibilita observar, focalizamos também o jeito como se desenvolve a aproximação entre James Matthew Barrie, o escritor teatrólogo, e Peter, o menino que, às vezes, tumultua o desenrolar das brincadeiras e deixa entrever sua dor. Nessa convivência mostra-se como se pode brincar com uma criança que tem dentro de si “uma baleia falante”. No dia seguinte ao primeiro encontro, Peter encontra James no parque escrevendo. Pergunta: “o que você está escrevendo?”. “Nada de grande importância”, responde James. Peter declara: “eu não sei escrever”. Ao que James contesta: “já teve um diário? Já tentou escrever uma peça? Então, como pode saber?”. Mas, o espírito dolorido de Peter o faz responder: “eu sei. Só isso”. E James verbaliza: “entendo!”. Podemos observar nesse modo do teatrólogo agir, por ora, um jeito de concordar com a criança que acha que não sabe escrever, mas também uma entrevisão de que Peter tem latente uma potencialidade de escritor. Era aguardar o momento oportuno e voltar a intervir nesse diálogo promissor.

Numa outra cena do filme, a família das crianças está jantando na casa de James Barrie. Todos estão em volta da enorme mesa de jantar com talheres e louças refinados devidamente posicionados, quando Mary, a esposa de James, começa a inquirir Madame Du Maurier, a avó materna dos pequenos, sobre sua vida

social. Neste momento, o dramaturgo começa a brincar com as crianças fingindo cochilar, pois a conversa estava demasiadamente entediante. Os meninos começam a rir e James então decide brincar com os talheres e coloca a colher de sobremesas sobre o nariz e a equilibra, causando a maior alegria para eles, que começam a imitá-lo. E assim são repreendidos pelos olhares de Mary e pela censura da avó.

Desta forma, percebe-se mais uma vez a imaginação presente; James não consegue se despir de seus devaneios, até mesmo na hora da refeição, na qual supostamente todos devem se sentar e se comportar visando a um único fim: se alimentar. Ele transgredir estas regras sociais, transformando esse momento em diversão e brincadeira. O escritor infantil italiano, Gianni Rodari (1982), afirma que “comer torna-se um fato estético, um ‘brincar de comer’, um ‘recitar a refeição’” (p. 82).

Outra atitude do grupo é a de testar os limites da atmosfera. Como é que se testa os limites da atmosfera? Ora, para essa turma o que não falta é curiosidade, ousadia, determinação, imaginação e muita alegria. Assim, reuniram-se no belíssimo parque em meio a tantas árvores frondosas para soltar pipa, impregnados da magia e da possibilidade de construir, desconstruir e reconstruir esse momento da brincadeira. Benjamin (2002), escreve que “onde as crianças brincam existe um segredo enterrado. Por puro acaso, o elemento que estava escondido aqui surgiu diante de meus olhos” (p. 142). Como vai ser? Quem vai se aventurar? O que vai acontecer?

O pequeno Michael se oferece para tentar e a empolgação toma conta de todos. Na primeira tentativa a pipa não sobe e então algumas adaptações precisam ser arranjadas. Como improvisar uma nova rabiola para a pipa? Nesse ensaio, até o cão Porthos colabora ao emprestar seu sino. Completamente absorvidos pela aventura e invadidos na peripécia, todos dizem: “agora corra Michael! Vai, tenta, tenta de novo! É só correr mais!”. Puxa. Não foi dessa vez!...

Encontramos em Benjamin, a expectativa da criança quando se dá conta de que ela “reina como um fiel soberano sobre um mundo que lhe pertence. [Pois] há muito que o eterno retorno de todas as coisas tornou-se sabedoria infantil, e a vida um êxtase primordial do domínio, com a retumbante orquestração como tesouro do trono” (idem, p. 106). James entra neste cenário e incentiva: “deixem-no tentar novamente. Só funciona se acreditarem que vai funcionar!”. Para Benjamin (2002) a criança estabelece equilíbrio com a natureza. Assim, mergulhado no espírito de euforia, o pequeno Michael segura firme a linha e corre, corre para mais uma experimentação. Sua roupa vermelha contrasta com o extenso verde da grama e o amarelo da pipa corta o azul infinito do céu, o sino bate fazendo com que o som acentue a esfuziante alegria de todos. Palmas, palmas, palmas! Na perspectiva benjaminiana, entendemos a criança como produtora da cultura, que busca a essência da brincadeira, que vai para além do brincar. A qualquer momento essa brincadeira pode ser reconstruída através da imaginação e da fantasia cada vez tida como original, um fazer de novo sempre inaugural.

Posterior a essa aventura vivida, Peter, com seu jeito de menino observador, ao caminhar no parque encontra James Barrie escrevendo. Aproxima-se: “o que você está escrevendo?” James responde: “são apenas anotações. Só vou saber o que são ao relê-las”. Nesta simples resposta encontra-se uma preciosa orientação de quem sabe do processo da escritura. Para quem quer adentrar-se na aventura da

escrita, as anotações decantadas como se fossem um delicioso suco de uvas recém colhidas, com a ajuda da imaginação, podem revelar nuances não percebidas no momento dos primeiros registros, podem adquirir o sabor da bebida dos deuses. E Peter volta a indagar: “é sobre a pipa?” James devolve a questão: “por que perguntou?”. Peter declara: “não sei. Se eu fosse escritor, escreveria uma história sobre a pipa de hoje”. Por sua vez, James anima-se nesse seu papel de cicerone do escritor escondido na criança e entusiasma Peter dizendo: “você deveria. Que idéia fantástica. Por que não tenta?”.

Em outra brincadeira de encenação, vemos as crianças Davies vestidas a caráter na representação de uma história inventada por elas. James Barrie, em alta sonoridade, anuncia: “Lordes e Ladyes... Sua majestade, o rei Michael, o benevolente protetor do reino”. Mas, Peter intervém: “o cetro é de madeira”. E James pondera: “sim. Nossa verba é curta, entende?” Peter insiste: “todos pensam que é de ouro, mas é só um toco de madeira”. Então, James adverte: “cumpra sua função Peter. Pegamos uma tora de madeira e a transformamos milagrosamente em ouro reluzente”. E a encenação prossegue. Em seguida, um pouco afastados da boca de cena vemos James dirigindo-se a Peter: “tome!”. “O que é isso?”, pergunta Peter. James afirma: “bons autores começam com um bom caderno de couro e um bom título. Abra!”. Peter abre o caderno e lê: “*Os meninos naufragos... O registro das terríveis aventuras dos irmãos Davies. Um relato fiel de Peter Llewelyn Davies...*”. Peter diz: “ainda não sei sobre o que escrever”. “Sobre tudo. Sobre sua família e a baleia falante”, responde James. Peter retruca: “que baleia?”. “Aquela presa na sua imaginação e doída pra sair. Também vou escrever sobre a aventura dos irmãos Davies”, informa James. Peter pergunta: “é uma peça?”. James confirma: “é uma peça e ficaria muito honrado se me deixasse dar seu nome a um personagem”. Peter sensibilizado diz: “não sei o que dizer”. James fala: “diga sim”. Aqui a delicadeza gestual de James conspira a favor da confiança que Peter vai adquirindo em si mesmo. Peter pode escrever, emprestar seu nome a um personagem da peça do escritor e, agora, amigo.

No jardim do chalé de verão do casal James e Mary Barrie, vemos alta animação na encenação da *História de Piratas*. Vemos também os primeiros exercícios do escritor Peter na representação de *A lamentável história de Ladye Úrsula. Peça de um ato, de Peter L. Davies* que, como narrador, começa dizendo: “é tudo brincadeira...”.

Na organização do cenário para a representação das histórias percebe-se a parceria da família. Para tanto, os meninos eram levados a diversos lugares que propiciavam a brincadeira, o faz-de-conta e a criação dessas histórias. Giraldello (2006, p. 58) nos diz:

A atitude dos adultos no ambiente em que a criança vive é (...) fator de influência sobre a imaginação. O papel dos adultos como mediadores entre a criança e o ambiente físico e o clima social criado pela família fazem diferença na qualidade da vida imaginativa dos pequenos.

Percebemos, desse modo, no compartilhar as brincadeiras que James, Sylvia – a mãe – e os quatro meninos criavam as possibilidades para o surgimento das histórias. Os adultos estavam lá, batiam palmas, riam,... e as crianças criavam papéis, inventavam histórias, produziam peças!

No entanto, as adversidades da vida podem tumultuar o terreno fértil. Enquanto a representação da peça de Peter se desenrola, Sylvia é acometida de um ataque de tosse que quase a sufoca. Visita do médico. Poucas falas. Silêncio. Brincadeira de James e os meninos na tentativa de grudar selos no teto da sala com o lançamento de moedas, enquanto esperam o diagnóstico do médico.

Em seguida vemos Peter dirigir-se ao cenário de sua *peça*. E o destrói enraivecido. Grita para James que o está observando: “o que decidiram nos dizer dessa vez? É só uma gripe?...”. “Não sabemos ainda”, responde James. Peter retruca: “não mente. Os adultos só sabem mentir.” James pondera: “eu não sei o que ela tem. Não estou mentindo”. E Peter desabafa: “íamos pescar com o papai, ela disse, em duas semanas”. “Sua mãe não mentiu. Sua mãe esperava aquilo”, acrescenta James. O tenso diálogo continua e ouve-se Peter finalizar: “você só quer inventar histórias bobas e finge que está tudo bem...”. Rasga o diário que ganhou de James, no qual escreveu a sua *peça* e conclui: “não sou cego! Não vou me enganar”.

Os ânimos se acalmam. A situação toma o transcurso da normalidade. No entanto, alvoroço! Sim, alvoroço porque é estréia da *peça* de James Barrie: luminosidade, colorido, cavalheiros e damas vestidos de acordo com a beleza do teatro e com a ocasião que o evento requer. Os lugares estão quase todos preenchidos, exceto os vinte e cinco lugares barganhados por James. Charles Frahan, o financiador dessa *peça*, dispõe-se a vendê-los. James pede que espere. Para quem foram destinados? Por que as pessoas que vão ocupar esses lugares ainda não chegaram? E, de repente, vindas de uma ruazinha pouco iluminada, lá vêm elas, ofegantes, curiosas, risonhas, em fila indiana. Rapidamente, são acomodadas nas poltronas reservadas e espalhadas entre os costumeiros freqüentadores de teatro. Espanto destes, admiração delas. É uma situação nova, pois compartilham o mesmo espaço um seletivo grupo de adultos – apreciadores do teatro e vinte e cinco crianças que vivem num orfanato e parecem ver uma *peça* pela vez primeira!

A emoção se irrompe no primeiro ato! Enquanto parte do público adulto ainda espera se entreolhando para decidir se deve apreciar o que seus olhos estão vendo, as crianças já contemplam a obra! Elas adentram à cena e se deliciam em cada movimento do espetáculo – elas se entregam e sorriem! O sorriso despudorado de cada criança é a força motriz que envolve os espectadores e os sensibiliza – eles se permitem perceber o mágico! Se encantar com fadas e piratas! Por alguns instantes rompem-se as barreiras: adultos e crianças; a *peça* e o público! Teria a *peça* alcançado tamanho sucesso, sem os apreciadores infantis?

No desenrolar da película, na *peça* de James Barrie, ainda vemos e ouvimos o mecenas Charles pronunciar: “genial!”, num suspiro que apazigua a tensão de toda estréia. E, depois, no hall da comemoração dos elegantes freqüentadores, Peter sensibilizado declara a James: “é sobre o nosso verão, juntos, não é? Sobre todos nós?”. O escritor teatrólogo pergunta: “gostou?”. Peter fala: “é mágica! Obrigado”. Por sua vez James, na mesma tonalidade de sentimentos, declara: “eu agradeço a você Peter. É a *peça*. Mas tivemos de abrir mão de certas coisas. Grande parte caberá a sua imaginação”.

Os diferentes aspectos sobre a criança e o adulto que aparecem no filme de Marc Foster, mostram que a imaginação é um lugar de memória. É um lugar de ação. A cena, na qual o espetáculo vai para a casa de Sylvia vê-se seus filhos e James Barrie convidando-a para descer as escadas a fim de receber uma surpresa. Conflitam o consentimento do médico e a resistência da mãe/avó a respeito do sair

ou não da cama. Entretanto, a veremos sentada no sofá da sala, assistindo ao espetáculo completamente mergulhada na emoção. Isto já era de se esperar. O não esperado era o envolvimento da avó, que durante todo o tempo de convívio com James e suas aventuras com os netos e a filha, foi dura, insensível e às vezes até cruel. Neste momento do espetáculo, Madame Du Maurier se entrega inteiramente ao mundo mágico da fantasia do teatro e se torna a espectadora que aplaude avidamente para que Sininho – a fadinha da peça de James Barrie – não morresse, deixando-se contagiar também pela emoção.

Vigotsky (2003) estabelece formas básicas de ligação da atividade criadora do cérebro humano com a realidade. Em uma dessas formas coloca que a fantasia é construída com elementos da realidade, a imaginação se apóia na experiência.

(...) a atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência é o material com que a fantasia erige os seus edifícios. Quanto mais rica seja a experiência humana, tanto maior será o material de que dispõe essa imaginação (p.17)⁴.

Pode-se, então, dizer que a função imaginativa depende da experiência, das necessidades e dos interesses em que ela se manifesta. Também depende da capacidade combinativa na atividade de dar forma material aos frutos da imaginação, mas o fator mais importante é o meio que nos rodeia. Se o homem fosse completamente equilibrado com seu mundo, não haveria necessidade de uma ação criadora. Por isso na base de toda ação criadora reside sempre a inadaptação, fonte de necessidades, anseios e desejos.

A narrativa fílmica traz a história de James Matthew Barrie que, ao tentar redimir-se de uma peça fracassada, acaba conhecendo a viúva Sylvia e seus quatro filhos com quem passa a conviver. A aproximação com a família é o cenário perfeito por meio do qual o jogo e a brincadeira transformam-se em instrumentos do imaginário do autor, e da própria família de Sylvia. É através da imaginação que as personagens encontram uma maneira de lidar com a dor da perda. Numa conversa com Sylvia, James havia dito: "Peter quer crescer rápido demais. Deve imaginar que os adultos não sofrem como as crianças quando perdem alguém. Perdi meu irmão David com a idade dele. Minha mãe quase morreu. Tentei de tudo para alegrá-la, mas ela só queria o David. Então, um dia vesti as roupas de David e fui até ela. Acho que foi a primeira vez que ela olhou para mim. Esse foi o fim da infância de James. Eu dizia que ele tinha ido à Terra do Nunca. Um lugar maravilhoso". James Barrie acessa o seu imaginário e o da Família Davies. Consegue dar vazão à imaginação e reconecta-se ao seu processo criativo reordenando simbolicamente a realidade daquelas personagens. Laplatine e Trindade (2003, p. 79) afirmam que:

(...) o imaginário é um processo cognitivo no qual a afetividade está contida, traduzindo uma maneira específica de perceber o mundo, de alterar a ordem da realidade. (...) A realidade consiste nas coisas, na natureza, e em si mesmo o real é interpretação, é a representação que os homens atribuem às coisas e à natureza.

⁴ Tradução pessoal de "... la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasía. Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación".

Seria, portanto, a participação ou intenção com as quais os homens de maneira subjetiva ou objetiva se relacionam com a realidade, atribuindo-lhe significados. Se o imaginário recria e reordena a realidade, encontra-se no campo da interpretação e da representação, ou seja, do real.

Transferindo as personagens constantemente para o mundo da imaginação, James consegue reordenar simbolicamente a realidade, ressignificando-a. Destarte, o imaginário atua como um grande banco de dados mobilizador e evocador de imagens e experiências movido pelo que é simbólico, reconfigurando a realidade.

Assim sendo, ainda, vamos ver James Barrie e Peter sentados no banco do parque. Peter declara: “desde que vi a peça comecei a escrever e não parei mais”. E James conclui: “... ela está em cada página da sua imaginação e sempre estará”. Ou seja, escrever pode transformar-se no “poder de formar imagens (...) não somente a partir daquilo que os sentidos físicos percebem, mas também [por meio] da invenção e da transformação.” (Girardello, s.d., p. 3). Escrever permite ao dramaturgo e ao menino escritor postarem-se numa atitude imaginativa de “entrevista do invisível”, num estado de espírito entre “a sensibilidade e o entendimento”, como diz Girardello. A esses atores, representantes da vida real, era possível imaginar tornando presente o que presente não estava; não era apenas viver na memória algo que já tinha sido presente para a percepção, mas era “ver com os olhos do espírito” (idem, p. 4) o que jamais estaria presente para os sentidos, pois essa possibilidade pertence a uma dimensão que pode apenas ser entrevista, no entanto, ressignificada quando transportada para o real, neste caso, para a forma escrita.

Nessa perspectiva, pensar a imaginação em diálogo com o filme *Em Busca da Terra do Nunca* é refletir o quanto podemos trazer à cena a criança que nos constituiu sujeitos, junto ao poder imaginativo que nos torna humanos, que nos faz sentir o sabor de viver e nos permite olhar por trás das cortinas. É comungar com a frase de James Matthew Barrie quando diz que “meninos pequenos não deveriam ir para a cama nunca. Quando acordam, estão um dia mais velhos, e, antes que você se dê conta do que aconteceu, já viraram gente grande”. É também, comungarmos com o urso, que dança com o dramaturgo, assim como podemos dançar com nossos devaneios, nossas utopias, fomentando o sonhar no outro e com o outro.

Referências

ALMEIDA, Milton J. de. **Cinema Arte de Memória**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2002.

GIRARDELLO, Gilka. A imaginação infantil e a educação dos sentidos. In: LENZI, Lucia Helena Correa et al. **Imagem: intervenção e pesquisa**. Florianópolis: UFSC: NUP/CED/UFSC, 2006, p. 51-62.

_____. **A imaginação no contexto da recepção**. Florianópolis: UFSC, s.d. 12p.

LAPLANTINE, François; TRINDADE, Liana. **O que é o imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. Tradução de Antonio Negrini. 2 ed., São Paulo: Summus, 1982.

VIGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte en la Infancia**. 6 ed., Madrid: Ediciones Akal, 2003.

O uso de imagens como estímulo no processo de composição da personagem

Ágata Baú

Resumo: O presente artigo tem como objetivo comunicar a pesquisa em andamento realizada pela autora, Mestranda em Artes Cênicas/UFRGS. Trata-se de uma pesquisa qualitativa no campo das artes, que se propõe a realizar uma investigação teórico-prática sobre o uso de imagens das artes plásticas como estímulo e elemento favorecedor na busca de organicidade na composição da personagem. Este trabalho prevê uma experimentação prática com alunos da Graduação em Teatro/UFRGS, em fase de preparação, a fim de verificar a aplicabilidade e eficácia desta proposta de método para a criação artística do ator e prevê sua apresentação pública.

Palavras-chave: imagem; processo de criação; teatro.

As inquietações

O processo de criação do ator é, com frequência, alvo de interesse e estudo. Toda nova proposta de trabalho teatral sugere uma questão a ser revivida: de onde partir para chegar ao personagem? Por qual processo optar? Que abordagem deve ser feita para atingir com mais eficiência os objetivos? E depois ainda há outra questão importante que se refere a como manter o frescor da encenação noite após noite. Conheço diversas formas de construção de personagem e acredito que desconheço mais formas ainda, mas o conflito sempre está presente: Como não se tornar repetitivo? Como surpreender (-se)?

Parto do pressuposto de que o corpo é o ponto de partida da prática (e entendo corpo como a união das várias partes vivas do homem: físicas, emocionais e intelectuais). Mas se é no corpo a origem, como inovar usando a mesma matéria-prima para compor? Concordo com Ciane Fernandes quando diz que

nosso objetivo principal é sempre o de exercitar a autonomia do corpo, através de artifícios diversos (...), criando um desafio que nos tira do cômodo e desenvolve um leque de possibilidades ao corpo. (Fernandes, 2006: 378).

Tendo este desejo latente de encontrar processos de trabalho que estimulem o ator de formas mais ricas, vejo nas relações da arte dramática com outras artes, um campo riquíssimo de possibilidades. Onde uma música, pintura, escultura, fotografia, pode servir de estímulo para o processo criativo do ator, favorecendo a descoberta de novas possibilidades corporais, propondo desafios, se colocando como um caminho repleto de caminhos para a exploração.

Assim, une-se o trabalho de compreensão do texto escrito com estímulos externos. Por exemplo, o que os elefantes (presentes em tantos quadros) de Salvador Dalí provocam no meu corpo? O que posso perceber e o que me chama mais a atenção na obra? E, partindo deste encontro, busca-se uma forma física para isto (experimentando no corpo e com o corpo) que, com o decorrer do tempo nos ensaios, pode ser incorporado ao personagem e, conseqüentemente, à cena.

Se, continuando com o exemplo, o que surgiu do encontro com a pintura foi um sentimento de desequilíbrio, este pode aparecer de forma diferente do que se partíssemos simplesmente do termo em si, do que o ator já conhecia anteriormente

como definição ou vivência de desequilíbrio. Por isto que esta relação pode ser tão enriquecedora: pelas infinitas propostas incomuns que contém, quando se parte de um estímulo “de fora”, a possibilidade de surpreender-se pode ser muito maior porque, como disse antes, parte do não habitual. Deixar-se levar pelas impressões geradas a partir de outras formas de arte é, no meu ponto de vista, antes de tudo, provocar uma revolução interior, deixar-se levar pelo desconhecido, pelos caminhos inseguros e fantásticos da criação.

Peter Brook lança o desafio:

Isso nos leva à questão do ator como artista. Pode-se afirmar que um verdadeiro artista está sempre disposto a qualquer sacrifício para atingir um momento de criatividade. O artista medíocre prefere não correr riscos, e por isso é convencional. Tudo o que é convencional, tudo o que é medíocre, está relacionado a este medo. O ator convencional põe um laço em seu trabalho, e lacrar é um ato defensivo. Quem se protege ‘constrói’ e ‘lacrta’. Quem quer se abrir tem que destruir as paredes. (Brook, 2001: 20)

É importante observar neste processo que cada ator deve responder aos estímulos de diferentes maneiras e encontrar na mesma obra sentimentos diferentes, levando em conta a sua subjetividade pessoal, a sua história de vida.

O tipo de performance de um corpo depende sempre da estrutura do sistema, na relação com o ambiente (...) e na forma como a memória se manifesta, já que a memória é também uma propriedade sistêmica e é fundamental para a sobrevivência do vivo. (Greiner, 2005: 40)

Isto significa que, em uma experiência com atores diferentes utilizando a mesma obra e o mesmo personagem, o resultado seria diferente, de acordo com as impressões pessoais de cada ator.

Mas esta abordagem não é uma forma exclusiva para propostas não realistas. A beleza está justamente na possibilidade de manter vivos os impulsos gerados mesmo que estes tenham provocado inicialmente movimentos expansivos e nada cotidianos. O que está em questão é “que o ator tenha em si a força de um movimento independente, mesmo ao realizar gestos realistas congruentes com a fala” (Fernandes, 2006: 376). Cabe ao ator, com a devida orientação do diretor, transpor para a linguagem de representação cênica escolhida o que foi construído no decorrer do processo. Reduzindo, ampliando, moldando e unindo os impulsos do corpo do ator para que caibam no corpo da personagem, utilizando os tantos recursos possíveis na construção e lapidação do mesmo.

Utilizando estes elementos, tendo como “ponto de partida” uma outra forma artística, pode ser mais fácil reencontrar o estímulo para manter o frescor do trabalho mesmo depois de muito tempo decorrido. Buscar a obra, rememorar o sentimento, reviver fisicamente as experimentações, extrapolar a forma primeira para refazer o caminho até a forma da personagem. Forma esta que está intimamente ligada ao conteúdo. Afinal, “o teatro é a arte da atualização. A cada peça, a cada noite, a cada instante, ele não apenas renasce, porém nasce.” (Guinsburg, 2001: 34). E este nascer está relacionado com o vivo, com o orgânico da representação.

O interesse

O raciocínio seco mata a imaginação. Quanto mais você sondar e aprofundar sua mente analítica, mais silenciosos se tornarão seus sentimentos, mais fraca sua vontade e mais pobres as oportunidades propiciadas à inspiração (Chekhov, 2003: 29)

O interesse pela investigação sobre as formas de uso de imagens-estímulo surgiu durante o curso de Graduação em Artes Cênicas na UFRGS, onde se tem contato com diversas formas e linhas de trabalho. Cada disciplina e, mais especificamente, cada professor propõe abordagens diferentes para a construção da personagem. Pensando nas experiências vividas dentro e fora da academia, algumas propostas mostraram-se mais estimulantes e interessantes, duas especialmente podem ser destacadas.

Um dos processos mais marcantes foi na disciplina ministrada pelo Professor Roberto Birindelli, que utilizava reproduções de pinturas para que a partir delas seus alunos experimentassem movimentos que iam modificando-se através da alteração de ritmo e amplitude até que chegassem a uma forma *humana* ou *teatralmente humana*, o que servia de molde para o corpo da personagem que já estava sendo preparado por cada aluno. A forma se transformou, mas a essência da reprodução escolhida continuou presente.

Em outra ocasião, no período de bolsista (BIC-UFRGS) na pesquisa “Princípios e Estratégias de Articulação da Partitura de Ações Físicas e o Texto Dramático na Composição do Personagem” com orientação da Professora Doutora Marta Isaacsson de Souza e Silva, fez-se um trabalho de observação de prática de duas bolsistas onde se utilizava a sugestão de atmosferas (sugestão de diferentes densidades do espaço) para modificar a qualidade das partituras elaboradas anteriormente para a composição das ações de suas personagens, as quais já haviam sido estudadas detalhadamente e identificados seus traços distintivos.

Em função das experiências vividas e das lacunas que restaram, percebi a importância de se desenvolver um estudo aprofundado dos tipos de explorações utilizando imagens-estímulo no processo de construção da personagem, realizando também uma experimentação prática de uma destas formas, aplicando a técnica em um texto teatral a ser escolhido e analisado.

Para isto serão utilizados como base os apontamentos de diversos autores, principalmente Jacques Lecoq, Michael Chekhov, Augusto Boal e Luis Otávio Burnier, acrescentando novas referências no decorrer da pesquisa, inclusive de outras dissertações a respeito do tema e bibliografias para a contextualização histórica, definições de termos e análise do texto escolhido.

Aproximando os estudos práticos e teóricos acerca da utilização de imagens-estímulo no processo de composição da personagem e percebendo a necessidade de um estudo mais específico e voltado para isto, viu-se no Curso de Mestrado em Artes Cênicas a oportunidade de preencher esta lacuna. Além de ser uma oportunidade para a experimentação desta via que tão rica e capaz de sugerir inúmeros caminhos para o ator, estimular sua criatividade e sensibilidade, possibilitando ampliar suas capacidades corporais e vocais. Um meio para que o ator fuja dos *lugares comuns* e a *mesmice* de sua arte. É uma via provocadora, estimulante e surpreendente tanto para quem faz e quanto para quem observa.

Além de ser uma forma eficaz para retomada de energia nas partituras, visto que é impregnada de sentido, atmosfera, imagem.

A pesquisa

Partindo da questão central “como o uso da imagem como estímulo pode favorecer a composição da personagem de forma mais orgânica?”, e das outras três sub-questões: “que tipos de imagem podem ser utilizadas como estímulo para o processo de composição da personagem?”, “quais formas de abordagens podem ser propostas ao ator?” e “como levar para a personagem e conseqüentemente para a cena os impulsos gerados e fisicalizados a partir das imagens sugeridas?”. Este estudo propõe-se a fazer uma investigação e detalhamento de diferentes formas do uso de imagens-estímulo no processo de composição da personagem no trabalho de ator.

Detém-se especialmente no trabalho realizado por sugestão e observação de obras das artes plásticas (neste trabalho especificamente, se utilizará reprodução de pinturas) como provocadores para a criação de partituras para a personagem. Propõe-se também a realização de experimentação prática, aplicando a técnica estudada a um texto teatral (cena ou peça completa), o qual deverá ser realizado com alunos da graduação. Nesta experiência, o momento será de escolha e estudo do texto juntamente com os alunos envolvidos, pesquisa e sugestão imagens para que estes possam criar e compor suas personagens. Para registro da prática serão utilizadas fotografias e vídeos, além de diário de trabalho da pesquisadora e dos sujeitos da pesquisa, do processo à apresentação pública da forma final.

Referencial Bibliográfico

BARBA, Eugenio e SAVARESE, Nicola. *A Arte secreta do ator. Dicionário de Antropologia Teatral*. São Paulo: Hucitec UNICAMP, 1995.

_____. *A Canoa de Papel* – tratado de antropologia teatral. São Paulo: Hucitec, 1994.

BERTHOLD, Margot. *História Mundial do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2005.

BROOK, Peter. *A Porta Aberta*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

BURNIER, Luis O. *A Arte de Ator: da técnica a representação teatral*. São Paulo: Unicamp, 2001.

CARLSON, Marvin. *Teorias do Teatro*. São Paulo: UNESP, 1998.

CARREIRA, A.; CABRAL, B.; RAMOS, L. F. e FARIAS, S. C. *Memória ABRACE IX - Metodologias de Pesquisa em Artes Cênicas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

CHECKHOV, Michael. *Para o Ator*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CONRADO, Ademar. *O Teatro de Meyerhold*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

FERNANDES, Ciane. *O Corpo em Movimento* – Sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2006.

- GUINSBURG, Jaco. *Da Cena em Cena*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- GREINER, Christine. *O corpo: pistas para estudos indisciplinados*. São Paulo: Annablume, 2005.
- HABEYCHE, Gisela C. *Banquete de imagens: a complexidade do instrumento vocal*. Dissertação do curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- LABAN, Rudolf. *Domínio do Movimento*. São Paulo: Summus, 1978.
- LECOQ, Jacques. *Le Corps Poétique*. Actes Sud, 1997.
- MARLIEU, Philippe. *A Construção do Imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- OIDA, Yoshi. *O Ator Invisível*. São Paulo: Via Lettera, 2007.
- PAREYSON, Luigi. *Os Problemas da Estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- PILLAR, Alice D. *A Educação do Olhar no Ensino das Artes*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- POLLASTRELLI, C. e FLASZEN, L. *O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- ROUBINE, Jean-Jacques. *A Linguagem da Encenação Teatral*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. *Introdução às grandes teorias do Teatro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. *Ler o teatro contemporâneo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SARTRE, Jean-Paul. *A Imaginação*. Porto Alegre: L&PM, 2008.
- STANISLAVSKI, Constantin. *A Construção da Personagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- _____. *Manual do Ator*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ZAMBONI, Sílvio. *A Pesquisa em Arte – Um Paralelo entre Arte e Ciência*. Campinas: Autores Associados, 1998.

Fruição em Dança: perspectivas de educandos do ensino médio¹

Alba Pedreira Vieira²
Kátia Vitalino Marcos²
Estela Vale Villegas²
Isabela Carletti²

O objetivo geral desta pesquisa em andamento é a educação para as artes, especialmente a estética ou fruição da dança. Através das interfaces entre pesquisa e extensão, analisamos o impacto causado pela fruição artística de apresentações de dança (incluindo aquelas de projetos de extensão do Curso de Dança da UFV) aliada a discussões reflexivas e oficinas práticas. A metodologia utiliza princípios da pesquisa-ação crítico-colaborativa. Em um primeiro momento, coletamos dados sobre o saber estético e apreciativo dos participantes através de questionários escritos aplicados em alunos de ensino médio de duas escolas públicas de Viçosa. Os dados foram tratados através de análises quanti-qualitativas e revelam os seguintes resultados parciais: (1) a grande maioria dos participantes gostaria de assistir apresentações de dança na escola, tanto de artistas quanto de alunos da própria escola; (2) a divulgação da dança em Viçosa, através de apresentações em locais acessíveis ao público em geral – como ruas e praças e não somente em teatros – têm permitido que a maioria dos participantes tenha fruído a dança, ao vivo, pelo menos uma vez; (3) grande número de participantes afirma sentir “algo” no corpo ao assistir a uma apresentação de dança; a resposta mais encontrada é o desejo de dançar; (4) a maioria dos alunos julga uma apresentação de dança ‘boa’ ou ‘ruim’ baseando-se na performance dos bailarinos; (5) para muitos deles, o que mais lhes chama atenção em uma apresentação de dança é o jeito de dançar, a sincronia e os movimentos. O evidente interesse no apreciar, saber e fazer artístico nos leva a considerar que esta pesquisa atende a desejos inerentes da maioria da população participante, podendo fortalecer esses anseios, ampliá-los, lapidá-los e dialogá-los com outras linguagens artísticas, contribuindo para uma melhor educação estética e artística através da fruição de apresentações de dança variadas e de qualidade.

Introdução

Hoje em dia assistimos a uma crescente valorização dos bens culturais materiais e imateriais. Desenvolveram-se Leis de Incentivo à Cultura, Editais de premiação e outros que visam a difusão cultural pelo país. Assim, busca-se maior acessibilidade à cultura, à arte de modo geral. Mas como analisar a realização desta difusão cultural, desta mostra de diversidade cultural que traz o interior para o

¹ Este artigo apresenta resultados parciais do projeto de pesquisa com financiamento da FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – e CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico: “Educação para as Artes: Análise do impacto de projetos de interface entre pesquisa e extensão que focam na sensibilização estética ou no apreciar da dança pelo público mineiro” (2008-2010).

² Membros do “Grupo de Pesquisa Transdisciplinar em Dança” da Universidade Federal de Viçosa, cadastrado no CNPq. A primeira autora é Ph.D em Dança, e professora adjunta I da UFV e será a comunicadora deste artigo. As demais autoras são graduandas em Dança na UFV e bolsistas de iniciação científica da FAPEMIG.

centro e, vice-versa, se o público ao qual se deseja ampliar o acesso ainda está acostumado às obras massificadas pelos meios de comunicação e ao imediatismo dos tempos atuais? É preciso, urgentemente, a nosso ver, possibilitar e ampliar o acesso ao conhecimento sensível, imagético e criativo da população propiciando uma educação, não somente para um novo olhar, mas para os diversos olhares que a arte difunde. Acreditamos que é preciso a educação e a formação da sensibilidade estética do público. Um processo que possibilite uma maior inserção deste público nas mais diversas discussões sobre a cultura enquanto parte do contexto histórico de cada ser humano, enquanto momento de lazer e também de reflexão sobre as individualidades e coletividades, sobre os mais diversos temas.

Ao refletirmos mais especificamente a dança, nossa área de atuação, percebemos que ela é uma arte considerada efêmera e transitória. Pode-se entender o que o Balé quer dizer, o significado de um Congado no interior, mas quando se busca um novo olhar sobre a dança, sobre o que esta arte pode promover além de diversão e beleza de corpos esbeltos e da técnica apurada, parte da população fica temerosa e/ou não compreende o que é tido como novo. A fim de intervir nesta situação, uma pesquisa-ação de educação estética em dança está sendo desenvolvida em Minas Gerais: “Educação para as Artes: Análise do impacto de projetos de interface entre pesquisa e extensão que focam na sensibilização estética ou no apreciar da dança pelo público mineiro”.

Delimitando o foco deste projeto de interface entre pesquisa, ensino e extensão, pensamos no papel da universidade em avaliar o desenvolvimento de educação para as artes, especificamente para a dança, através de projetos de pesquisa-ação que ampliam a sensibilidade estética do público. Acredita-se que as pontes entre universidade e sociedade possam ser qualificadas se tais projetos se desenvolverem como práticas de intervenção e de pesquisa que analisem todo o processo.

Apresentamos neste artigo um recorte desta pesquisa de investigadores da Universidade Federal de Viçosa (UFV), em Viçosa/MG, que abriga os cursos de graduação, Licenciatura e Bacharelado, em Dança (iniciaram-se as aulas em 2002) – são os primeiros cursos universitários dessa natureza no estado. Discutiremos os primeiros passos realizados no desenvolvimento da investigação - cuja duração total é de dois anos e se iniciou em janeiro de 2008 - e o que eles nos revelam em termos de limitações, desafios e avanços para o seu desenvolvimento futuro.

O objetivo geral desta pesquisa em andamento é a educação para as artes, especialmente a fruição ou apreciação da dança. Através das interfaces entre pesquisa e extensão, analisamos o impacto causado pela fruição artística de apresentações de dança (incluindo aquelas de projetos de extensão do Curso de Dança da UFV) aliada a discussões reflexivas e oficinas práticas. A abordagem metodológica é qualitativa e utiliza princípios da pesquisa-ação crítico-colaborativa (PIMENTA, 2005), a pesquisa etnográfica (ANDRÉ, 2002), e a abordagem pós-positivista interpretativa, desconstrutivista e emancipatória (GREEN & STINSON, 1999). Em um primeiro momento da pesquisa, coletamos dados sobre o saber estético e apreciativo dos participantes através de questionários escritos aplicados em alunos de ensino médio de duas escolas públicas de Viçosa. Algumas das respostas analisadas são apresentadas a seguir.

Resultados e Discussão

Apresentamos os resultados da análise de dados coletados no questionário inicial aplicado a alunos de três escolas públicas de ensino médio na cidade de Viçosa, MG. Somente após a aplicação deste questionário é que o trabalho de campo (intervenção através de oficinas e discussões semanais nas escolas; observações de apresentações de dança ao vivo – na própria escola e em teatro - e em vídeos; observações de aulas práticas do Curso de Graduação em Dança da UFV) se iniciou. Os estudantes responderam questões relativas ao seu conhecimento inicial sobre apreciação ou fruição em dança.

Grande parte dos alunos das escolas de ensino médio afirmou que: (1) gostaria de assistir apresentações de dança na escola, tanto de artistas quanto de alunos da própria escola; (2) já usufruíram danças da chamada cultura de massa, sendo as mais citadas: funk, axé, forró e hip hop. Tais danças são divulgadas pela mídia em geral com toda a sua carga de mensagens subliminares como a forte temática sexista.

Ao responder a pergunta “O que é dança para você?”, a metade dos alunos aponta a dança como arte. Acreditamos que eles são influenciados pela disciplina de Arte da escola em que, apesar de aprenderem basicamente sobre artes visuais, eles tomam conhecimento – ainda que superficial - das outras três linguagens – dança, música e teatro. Um número alto das respostas revela a dança como diversão. Outras respostas ainda relacionam a dança como forma de expressão, como cultura, como ritmo e como ritmo musical. Numa visão utilitarista da dança (STRAZZACAPPA, 2006, p. 77), alguns afirmam que dança é “esquecer os problemas”. Há alunos que parecem não encontrar palavras, pois afirmam “não sei descrever” o que é dança. Mas outros alunos são claros em relacionar a dança com a alegria e com “requerbrar as cadeiras”.

A relação da dança com diversão, alegria e expressão é considerada por Vieira e Lima (no prelo) como “o elemento diferencial da dança em relação às outras linguagens artísticas, além da sensação de êxtase corporal, de profundo arrebatamento que pode ser vivenciada pela pessoa que se movimenta e se permite essa abertura de expressão”. Essas pesquisadoras e educadoras em dança citam as pesquisas de mais de dez anos das educadoras norte-americanas Bond e Stinson (2000/01), que descrevem e interpretam os significados das experiências de crianças e adolescentes na educação em e através da dança. Elas obtiveram dados de aproximadamente 600 pessoas, jovens e crianças com idade entre três e 18 anos, com diversidade de gênero, raça, etnia, experiência e nacionalidade. A análise de desenhos, observações e questionários mostra experiências “superordinárias” que deslocam os participantes das atividades cotidianas. Os participantes usaram metáforas tais como “[sinto-me ao dançar como se] estivesse voando livre,” e “[vivencio] um mundo totalmente novo” para descrever para onde a dança os permite “viajar”. Há paralelos entre os resultados dos estudos de Bond e Stinson e de outros pesquisadores (como os resultados do psiquiatra Edward Hallowell [2002], os resultados da ‘psicologia positiva’ de Martin Seligman [2002] que é autor do livro ‘Felicidade Autêntica’, e da ‘teoria do fluxo’ de Mihaly Csikszentmihalyi [1996, 2006]) que sugerem que a arte pode auxiliar no desenvolvimento da capacidade humana para atingir a felicidade. Nesse sentido, Stinson (2004) e Mettler (1980) afirmam que as experiências estéticas vivenciadas na dança são significativas porque

proporcionam satisfação imediata. O uso prazeroso do movimento sobrepõe a sua função utilitária de promoção da saúde física e da aprendizagem de outras disciplinas através da dança – embora esses aspectos sejam importantes.

Em relação à fruição, perguntamos “Já assistiu a apresentações de dança?” a maioria dos participantes disse sim e uma pequena parte não. Esses resultados mostram que a divulgação da dança em Viçosa através de apresentações em locais acessíveis ao público em geral – como ruas, na escola e praças e não somente em teatros – têm permitido que a maioria dos participantes tenha fruído a dança, ao vivo, pelo menos uma vez. Nesse sentido, Vieira et al. (s/d) ressaltam que:

o Curso de Dança da UFV desenvolve um número significativo de eventos extra-classe, com apresentações públicas e produções de danças brasileiras, teatrais, contemporâneas, corais, estudos de jogos e brincadeiras com dança, ginásticas terapêuticas chinesas, oficinas de fruição e usufruição com pais, professores e estudantes de escolas de ensino básico e creches e outros. Estes ocorrem na sede do curso ou em espaços alternativos, dentro e fora de campus universitário, em escolas e em comunidades da periferia de Viçosa, com o intuito de dar visibilidade à função social, educacional e estética da dança. Durante e no final do semestre letivo são realizados eventos que divulgam as pesquisas, estudos e os trabalhos de criação e extensão dos alunos com produções definitivas e ou processos criativos eventuais, tais como: Festival de Dança Teatral, Festival de Dança Coral, Sarau da Dança, Baile Bão, Atelier Coreográfico, Montagens de Matrizes em Danças Brasileiras, Sarau Imagem e Movimento (envolvendo estudos de vídeo dança), Encontro Moringa (encontro que une alunos interessados em danças populares brasileiras e os líderes que as desenvolvem no seio de suas comunidades) e TCI (Trabalho de Conclusão Integrado). (s/p)

Ao responder a pergunta “Você sente ‘algo’ no corpo ao assistir uma apresentação de dança? Se sim, o que?”, grande número de participantes afirma sim, desejo de estar dançando também, como exemplificado abaixo nas próprias palavras dos participantes:

“Vontade de dançar também”.

“Muita vontade de dançar com a apresentação de dança”.

“Eu fico com uma vontade enorme de dançar também”.

Acreditamos que os participantes não sentem apenas vontade de dançar, mas de estar dançando naquele momento em um palco, ou seja, de estar se apresentando e sendo apreciados pelo público. Nesse sentido, Strazzacappa (2006) afirma que preparar os alunos para se apresentarem “é parte fundamental na formação do artista, ele deve ser levado a sério, idealizado com zelo e estruturado com atenção” (p. 83). A autora justifica essa afirmação: “Nas aulas de dança não há algo palpável para se ‘levar para casa’. O resultado do trabalho técnico de dança é cênico. Apresenta-se na forma de uma coreografia ou de um espetáculo que acontece num dado intervalo de tempo, num espaço específico para esse fim” (p. 82). Além de ser importante trabalhar a mostra artística que prepara o próprio educando para subir no palco e se apresentar, a autora lembra:

Não podemos nos esquecer também de que a educação estética dos pais se faz nas apresentações dos filhos. Muitas vezes, a apresentação de final de ano do filho se resume na primeira e única experiência estética dos pais. Professores e diretores, cientes de tal situação, não podem permitir que essa oportunidade seja desperdiçada. (p. 83)

Os resultados desta pesquisa, ao mostrar que os participantes sentem vontade de dançar e se apresentar, reforçam a percepção de Strazzacappa (2006) de que este é um importante elemento artístico a ser desenvolvido nas escolas.

Nas respostas da pergunta “O que lhe chama atenção quando você assiste a uma apresentação de dança?” a maioria dos participantes revela valorizar o jeito de dançar, a sincronia e os movimentos como exemplificado pelas seguintes falas:

“É bom apreciar o jeito que eles dançam”.

“Os movimentos tem que ser ao mesmo tempo”.

“Os movimentos apresentados”.

A preocupação com uma apresentação de dança apurada em termos de movimentos indica o papel avaliativo destes alunos enquanto expectadores. Mesmo que a maioria não tenha uma formação institucionalizada em dança, na escola ou em academias, eles parecem estar sinalizando que não se contentam em assistir ‘qualquer coisa’. Esse resultado reforça a necessidade de se promover apresentações de dança que são bem estruturadas e preparadas com zelo e cuidado, principalmente em relação ao aspecto técnico dos movimentos. Por outro lado, ao constatarmos que a maioria das respostas se baseou na performance, no jeito de dançar dos bailarinos, podemos ainda pensar que essa interpretação seja a visão primeira que temos de uma dança, o virtuosismo. Talvez os participantes não mencionem outros elementos que compõe o produto artístico – como a disposição espacial e a mensagem a ser comunicada – porque não os compreendem muito bem. Assim, podem achar que esses não são importantes. Acreditamos que, com as aulas de apreciação durante a pesquisa, os alunos ampliarão seu olhar e saberão prestar atenção aos diversos aspectos constituintes de uma dança. Porém, houve nuance em uma das respostas:

“Pra mim é tudo [importante], de estilo de música até o figurino”.

Este aluno revela uma atenção aos detalhes e ao todo da obra. Sem termos maior conhecimento da sua formação prévia em dança, fica difícil arriscarmos interpretações sobre essa fala. O que nos ocorre, porém, é que a voz desse aluno é um exemplo da complexidade do fenômeno de fruição em dança. Ou seja, são vários os elementos que podem ser alvo da atenção do expectador e, quanto maior seu conhecimento do contexto cênico em dança (iluminação, maquiagem, cenografia, roteiro, trilha sonora e outros), maior é a possibilidade de compreensão.

Ao responder a pergunta “O que faz você achar uma apresentação de dança boa?” muitos alunos responderam “sincronia”. Percebemos o quanto os alunos apreciam uma dança em que todos os dançarinos fazem os mesmos movimentos, ao mesmo tempo e “iguáizinhos”. Como grande parte dos alunos não conhece dança contemporânea ou a confunde com outras modalidades – dados obtidos em outras perguntas não apresentadas neste artigo – permanece a dúvida: Será que eles apreciariam a Dança Contemporânea? Como sabemos, os movimentos nesse vocabulário nem sempre são iguais e isso é o que eles valorizam ao apreciar. E quanto ao Balé? Será que apreciariam o corpo de baile em que os movimentos são sincronizados, bem ensaiados e os bailarinos dançam em uníssono? Essas questões, esperamos, serão abordadas ao longo da nossa convivência com esses alunos.

Ao responder a pergunta “O que faz você achar uma apresentação de dança ruim?” obtivemos, novamente, respostas relacionadas à performance dos bailarinos. Algumas são apresentadas:

“Quando a pessoa erra ou o passo fica repetitivo”.

“A pessoa não saber dançar, estar lá no palco”.

“Erros na hora de trocar de lugar”.

“Ruim quando eles erram muito”.

“Quando a pessoa não sabe dançar”.

Um dos alunos fala sobre a questão da organização quando comenta o erro na hora de trocar de lugar. Outro aluno comenta que a obra se torna “ruim” quando há vários erros em uma coreografia. Este aluno parece considerar a possibilidade ou ‘que é permitido’ um ou outro bailarino errar. Como outras respostas não são tão específicas como essa, perguntamos que eles pensam que uma obra artística de qualidade/boa é aquela que tem nenhum erro. Na verdade essa é uma questão que, geralmente, os próprios bailarinos profissionais se preocupam muito na hora de se apresentar - por isso sempre os ensaios exaustivos antes de serem apreciados. Mesmo assim, erros parecem ser inevitáveis. Essas respostas nos sugeram que esse é um aspecto que deve ser discutido quando se trabalha apreciação em dança.

Últimas Considerações

A reflexão dos resultados nos fornece subsídios para conhecer melhor o contexto e o saber desses alunos, o que nos possibilita construir uma proposta para a educação apreciativa da dança que privilegia a criatividade, a valorização tanto do processo quanto do produto, e o respeito pela diversidade artística, cultural e corporal.

Concordamos com Bannon e Sanderson (2002) que, ao pensarmos as experiências estéticas no ensino da dança, podemos adotar como fundamental nesse processo o desenvolvimento do sujeito através de uma maior consciência estética na qual são oportunizadas possibilidades para a ampliação do processo de raciocínio juntamente com aumento na cadeia perceptual, corporal, sensível e conceitual em um ambiente propício à exploração (p. 9).

Esperamos que esta pesquisa em andamento possa revelar pontos fortes e fracos do usufruir e fruir artístico, de acordo com os contextos educacionais e comunitários em que ele é desenvolvido. Mais do que respostas, buscaremos levantar questões e reflexões sobre a estética, tema complexo e denso, motivo este que o distancia de muitos professores que se propõe a trabalhar com arte, incluindo a dança. Ao desenvolver coletivamente a estética pedagógica com os alunos envolvidos neste estudo, esperamos compreender melhor a relação dos sujeitos com os objetos - o que muitos chamam de sensibilidade estética – na contemporaneidade.

O evidente interesse no apreciar, saber e fazer artístico nos leva a considerar que esta pesquisa atende a desejos inerentes da maioria da população participante, podendo fortalecer esses anseios, ampliá-los, lapidá-los e dialogá-los com outras linguagens artísticas, contribuindo para uma melhor educação estética e artística

através da fruição de apresentações de dança variadas e de qualidade. Ao final da investigação, nossa meta é refletir, discutir e propor elementos que possam subsidiar a construção de políticas culturais que contemplem a educação para a dança do público.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, M. (Org). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 3ª ed.. São Paulo: Papirus, 2002.

BANNON, F.; SANDERSON, P. Experience Every Moment: aesthetically significant dance education. *Research in Dance Education* (1) 1, p. 9-26, 2000.

GREEN, J., & STINSON, S. W. (1999). "Postpositivist research in dance." In S. H. Fraleigh & P. Hanstein (Eds.), *Researching Dance: Evolving modes of inquiry*. Pittsburg: Pittsburg Press, 1999.

PIMENTA, S. G. "Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente." *Educação e Pesquisa* 31(3), p. 521-539, set./dez. 2005.

LIMA, M. M. S., VIEIRA, Alba P., Ávila, C. C. O. *O Curso de Graduação em Dança da Universidade Federal de Viçosa*. Artigo não publicado.

STRAZZACAPPA HERNANDEZ, M. M. Dança na Educação: discutindo questões básicas e polêmicas. In: STRAZZACAPPA HERNANDEZ, M. M. ; MORANDI, C. S. D. F. *Entre a arte e a docência - a formação do artista da dança*. Campinas: Papirus, 2006.

VIEIRA, A. P., LIMA, M. M. S. *Dança e Educação: poéticas que se encontram em suas relações com a sociedade*. Revista da Fundarte, no prelo.

Concepções de infâncias na História da Arte

Aline da Silveira Becker
Mestranda em Educação
UFRGS/CNPq

RESUMO: Este artigo busca refletir sobre as concepções de Infâncias na História da Arte, a partir dos Estudos da Cultura Visual e tendo por referência teóricos como Fernando Hernández e Susana Rangel Vieira da Cunha. Não se trata de uma cronologia das representações infantis na História da Arte, mas sim, de reflexões sobre como as concepções de determinadas infâncias foram representadas.

Palavras-chave: Cultura Visual - Infância – História da Arte

ABSTRACT: This article looks to think about the conceptions of Childhood about the History of the Art, from the Studies of the Visual Culture and taking as a reference theoreticians as Fernando Hernández and Susana Rangel Vieira da Cunha. It does not the question be a chronology of the Childhood representations in the History of the Art, but yes, reflections on as the conceptions of determined infâncias were represented.

Keywords: Visual Culture - Childhood – History of the Art

Fernando Hernández (2000, *passim*), afirma que as imagens a que temos acesso exercem a mediação entre os valores culturais e as crianças, com suas metáforas imagéticas sobre o contexto social em que vivemos, interferindo diretamente na sua forma de nomear, ordenar e representar a realidade e a sua forma de interagir com a mesma. A construção das identidades infantis é sujeitada, então, às práticas discursivas. É o “*conhecer-se*” através da representação. Então, as identidades, os imaginários visuais, as noções de si, o senso estético, os valores e seu lugar na sociedade são construídos por diversos referenciais, dentre eles, as imagens a que temos acesso.

Hernández (*ibidem*, p. 128) também tem apontado para a “importância de aprender a interpretar a Cultura Visual”, por haver uma distância entre as imagens que nos cercam e o nosso entendimento sobre elas. Segundo ele, “a cultura aparece como um sistema organizado de significados e símbolos que guiam o comportamento humano, permitindo-nos definir o mundo, expressar nossos sentimentos e formular juízos”. Dessa forma, não devemos separar as produções culturais da construção dos modos de ver principalmente na hora de analisá-los.

Podemos entender, então, que as representações da Infância na História da Arte conduzem-nos a diferentes narrativas. Outra questão a se considerar foi abordada por Van Gogh (1853-90) em suas cartas à Théo (Van Gogh, 2002, pág. 179). Em suas concepções sempre apaixonadas sobre a Arte, Van Gogh afirma que, através dela, a maneira de representar está de acordo com um estilo, que por sua vez, obedece a uma determinada visão que a época em questão tem dessas mesmas coisas. Estudar a História da Arte significa, dessa forma, mergulhar em subjetivações, idéias e pensamentos que vão além do individual, compondo um retrato de um jeito de pensar coletivo.

Em contrapartida, como coloca Cunha (2005, p.183) “a fotografia e as novas configurações visuais e técnicas da arte, fundam, quase que simultaneamente, as bases para os meios de reprodução em massa e a desmaterialização da arte do

século XX. Assim, o papel da arte como instituidora do real e educadora do olhar é substituída pelos meios de reprodução da imagem como o cinema, as revistas, as fotografias publicitárias e a televisão” – que também são citados nesse estudo.

Não é o meu objetivo traçar uma cronologia das representações infantis na História da Arte, ou nas imagens contemporâneas de diversas naturezas, mas sim, de entender como as concepções de determinadas infâncias foram apresentadas e como isso fez com que se produzisse a idéia dos infantis, os padrões vigentes do que é “ser criança”. Não interessa, portanto, quando foram elaboradas, mas como foram elaboradas as visões de infância a partir do conjunto dessas produções visuais.

Em vários momentos da História, a temática da infância por si mesma não justificaria a aparição de crianças nas obras de arte; devia haver um motivo para isso. Sua aparição poderia estar inserida em algum contexto, como nas atividades cotidianas dos adultos. Somente dentro dessa perspectiva é que podemos encontrar a infância sendo representada. No Realismo, por exemplo, Gustave Courbet (1819-77), idealizador desse estilo, queria explorar a realidade do cotidiano em que vivia, de forma categórica. Como as crianças faziam parte do cotidiano da vida adulta trabalhando de igual forma, assim elas foram pintadas. Talvez por não ver as crianças como sujeitos diferentes dos adultos, não teve preocupação em representá-las em outro contexto. A ênfase ficou restrita à questão social dos trabalhadores em geral. As obras “Um enterro em Ornans” e “As jovens da Aldeia”, de Courbet, mostram cenas corriqueiras de pequenos povoados, simples, como fotografias tiradas ao acaso. Podemos ver o papel secundário das crianças nessas cenas, nas duas à esquerda da cena. Sua postura é solícita, esperando para atender, de alguma forma, às solicitações, ou seja, completamente inseridas no mundo adulto. Enquanto hoje nós temos a impressão que de serem situações prosaicas, o fato de estarem representadas em obras de arte era aviltante para muitos, pois não era o topo do assunto concebido em obras. O impacto causado na sociedade pode ser comparado, nas últimas décadas, à campanha publicitária da fabricante de roupas Benetton, cujas imagens provocaram muitas discussões na Imprensa, pelas polêmicas geradas em torno dos seus temas: problemáticas contemporâneas bastante comuns, como as questões de gênero e raça e outras.

Uma outra narrativa possível, quase em oposição ao Realismo, é o Impressionismo. Ele vai trazer visões mais singelas da infância, que começará a ser representada como algo encantador a ser apreciado. Renoir (1841-1919), por exemplo, apresentará o célebre quadro “As meninas D’Anvers”, mais conhecido como “Rosa e Azul”. O texto que acompanha o quadro no Museu de Arte de São Paulo diz o seguinte:

Renoir, pintando Rosa e Azul, mostra na vibração da superfície e das cores vivas que compõem os vestidos das meninas toda a vivacidade e a graça instintivamente feminina que se esconde atrás da convenção da pose, todo o frescor e a candura da infância. As meninas quase se materializam diante de observador, a de azul com o seu ar vaidoso e a de rosa com um certo enfado, quase beirando as lágrimas. (Texto junto ao quadro - MASP)

De forma semelhante, as artistas Mary Cassat (1845-1926) e Berthe Morisot (1841-95), também Impressionistas, acrescentam ainda mais singeleza à idéia de infância. Com quadros sobre a maternidade e infância, conquistaram os críticos, que viam nesses temas uma propriedade tipicamente feminina. As obras de Berthe

Morisot, “Pelo Lago”, “Na Varanda” e “O apoio”, mostram uma infância bonita, delicada, mas também introspectiva, passiva, comportada, como podemos notar pelas cores suaves e pelas poses. Bem como em Mary Cassat, com as obras “Jovem Mãe Costurando”, “Mãe Brincando com sua Filha” e “O Carinho da Criança”. Em apenas uma dessas obras há um olhar direto ao observador. Direto, porém, distraído, suave. A menina parece estar dando uma olhadela enquanto a mãe costura. Os outros nove olhares são baixos, submissos. As cabeças são levemente inclinadas, e os rostos estão de perfil. Ainda hoje as propagandas, álbuns de fotografias e outros seguem o mesmo padrão mostrando uma infância que precisa ser assistida, cuidada, na qual a maternidade adequada exerce papel preponderante, formando um modelo a ser seguido.

Penso que os sentimentos de infância como algo especial começaram, timidamente, no momento em que passou a existir, também, o interesse na representação de uma proporção mais adequada ao corpo infantil. Podemos identificar no Gótico uma busca por naturalidade, tentativas de profundidade e sobreposição de imagens. Giotto (1266-1337) pintou santos com aparência de pessoas comuns o que se reflete na imagem de crianças. Há interesse em acertar a proporção dos corpos, mas ainda não há naturalidade nos gestos, nem na musculatura. A criança ainda é um adulto em miniatura, tanto na aparência física quanto na postura.

Começou, então, a aparecer a nudez infantil. Possivelmente para possibilitar que os estudos de anatomia realizados pelos artistas nessa época, e principalmente no Renascimento apareçam, mas também com o significado de pureza, verdade, completude. A criança não tem o que esconder, não tem a vergonha do pecado e se mostra inteira para todos. A nudez infantil é usada também como uma alegoria da alma, podendo representar a sua pureza ou a morte, como o despir-se de um corpo no retorno a Deus. A alma deixa a terra da mesma forma como chega a ela.

Outra maneira de utilizar imagens de crianças, nuas ou não, é como uma alegoria das manhãs, dos inícios, do tempo passado. “Laocoonte e seus filhos” é um bom exemplo de infância representando o tempo – passado e futuro. Não é uma situação caseira em que vemos crianças brincando, é uma cena mitológica, como são as representações da Grécia Antiga, na qual os infantis representam as gerações futuras que, nesse caso, precisam ser exterminadas junto com seu pai, condenado à morte pelos deuses por ter tentado impedir a invasão de Tróia.

A infância assim representada é, muitas vezes, relacionada à idéia de futuro, visão essa que se repete em várias épocas, como no famoso quadro “A liberdade guiando o povo”, de Eugène Delacroix (1799-1863). Nesse quadro, considerado uma alegoria à Revolução Francesa, à liberdade, personificada na forma de uma mulher de seios à mostra – “peito aberto”, que lidera o povo francês. Ao seu lado, uma criança. Sua presença é, pela questão histórica, estranha, pois não era um fato comum uma criança participar dessa forma de embates bélicos. Ela explica aos observadores que a Revolução objetiva o futuro da nação – sendo uma representação do futuro.

Atualmente imagens sobre a infância continuam a ser utilizadas para representar o futuro, seja em propagandas de banco estimulando os clientes a fazerem aplicações, os pais a investirem em educação, ou em novidades tecnológicas. O uso de crianças muito pequenas exibindo um discurso pernóstico e imitando posturas adultas costuma encantar o público.

Muito antes de haver uma visão da infância enquanto um momento diferente da vida adulta, vemos crianças em que a única diferença entre o desenho do adulto é o tamanho, pois a proporção física é a mesma. No Egito Antigo, época em que oficialmente o tamanho está diretamente ligado à importância das figuras, as crianças são retratadas como adultos pequenos. Tornar-se-á mais fácil identificar crianças depois das mudanças impostas por Amenófis IV (1350 a.C.), que alcançaram até mesmo as representações pictóricas e escultóricas, como, por exemplo; a instituição do retrato (representação de suas características físicas pessoais), a atribuição de importância a sua esposa e a seus filhos, que foram retratados como crianças, em seus colos, com atitudes infantis.

Com relação à postura infantil, podemos apontar Velázquez (1599-1660), na Espanha, pintando a infância Real e dando continuidade à idéia já existente na sua época de que as infâncias de pessoas importantes são diferentes das infâncias comuns. O Infante Baltazar Carlos, pintado sobre um cavalo robusto que está a empinar, não apresenta nenhuma reação de insegurança. O futuro rei, embora com apenas cinco anos, já se mostra poderoso e controla com perfeição seu cavalo e suas terras que aparecem ao fundo, todos de sua propriedade. Se, nessa época a criança comum é vista como um adulto que falta ainda crescer para ter as mesmas habilidades, pois não tem características próprias, o Infante Real não tem esse problema: ainda não cresceu, mas já tem as habilidades necessárias para assumir o trono e comandar a nação. Um verdadeiro líder.

A Infanta Margarida, retratada até a exaustão por Velázquez, é eternamente uma princesa. O seu retrato mais discutido e comentado é, sem dúvida, aquele conhecido como “As Meninas”. Ela é retratada em todo o seu contexto de vida, com suas Damas de Honra, as Madres que cuidam de sua educação, seus brinquedos (anões, cachorro). O quadro mostra um jogo de espaços e reflexos que vão muito além da figura da princesa. Olhando-se demoradamente o quadro, Foucault (1992, p. 21) chega a perguntar-se: *Somos vistos ou vemos?* Olhar o quadro é olhar pessoas que nos olham. Tudo está organizado de forma tão óbvia para o espectador que chegamos a nos perguntar: É para nós que olham mesmo? Entrando, mesmo que constrangidos, no quadro, somos envolvidos por uma cena que remete à observação de quem estava na posição anterior – o casal Real, refletido no espelho ao fundo, e que é olhado com surpresa e atenção pela princesa e pelo pintor - e o próprio pintor, que compõe e concretiza a cena. Na verdade, nesse passeio para dentro e fora do quadro, que reduz a admiração à princesa a um tempo mínimo, o que se vê é realmente um retrato da princesa, numa cena vista através dos olhos do casal real que “*está/não está*” no nosso lugar. Sua postura, nesse e em outros quadros, é rígida. Não há espaço em sua vida de princesa nem em seus vestidos para uma criança natural. Seus movimentos são previstos, contidos e de acordo com a sua posição social.

O tema “princesa” é muito relevante quando se trata de imaginário infantil. Essa é uma figura com lugar cativo em brincadeiras, planos e sonhos. Os primeiros filmes infantis (assim como muitos atuais) exploraram ao máximo esse tema. E se olharmos os brinquedos, então veremos muitas dessas características dos quadros de Velázquez. Bonecas contemporâneas como *Susi* e *Barbie* seguem o mesmo esquema, apresentando postura física rígida e dando muita ênfase às roupas. Elas também existem para serem olhadas, admiradas, não dando muita possibilidade de interação com a criança.

Em se tratando de representações rígidas, podemos apontar a Arte Bizantina, que se desenvolveu no Mediterrâneo Oriental a partir de 330 d.C., desenvolvendo a técnica do Mosaico e criando os Ícones. Nela não temos imagens de crianças propriamente ditas, pois se atinha à representação de figuras sagradas ou imperiais, muitas vezes juntas, aliando a idéia de poder divino ao poder real. Nossa Senhora com Jesus ao colo ao lado da Imperatriz e do Imperador era uma imagem recorrente, porém esse Menino Jesus não é a imagem com características de bebê - rechonchudo, róseo e amável. Trata-se de um adulto em miniatura. Um pequeno líder espiritual que, em sua soberba sabedoria, já nasceu adulto, poderoso, só que em tamanho pequeno. Pintar um Jesus com a estrutura física de um bebê comum, poderia ser considerado uma heresia. No entender de Ariès (1973, p. 17), até por volta do séc. XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la, e que era mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Está sempre sério (côncio de nossos pecados), mantém seu braço direito erguido mostrando seu poder (abençoando ou ordenando) e, às vezes, tem até barba. Seu olhar é duro, muitas vezes reforçado por sobrancelhas grossas e linhas de expressão bem marcadas. As pessoas, nessa época, não tinham acesso ao conhecimento bíblico, pois eram analfabetas. O conhecimento da leitura ficava restrito a algumas pessoas, geralmente ligadas ao clero, que a faziam sempre de forma titubeante, dado o caráter de grande complexidade que tinha. Que maneira a Igreja poderia utilizar para promover a catequização dessas pessoas senão por meio de imagens? Dessa forma, a Igreja foi a primeira corporação ocidental a, intencionalmente, ensinar através das imagens. (C.f. CUNHA, 2005, p. 176)

Quase como uma oposição à dureza desses estilos, o Rococó nos traz a suavidade, a delicadeza. Nesse estilo, Reynolds (1723–1792) destaca-se como um dos grandes retratistas. Suas crianças fazem parte de uma parcela da sociedade sem muitas preocupações. Dessa forma, elas parecem, ao primeiro olhar, naturais. De fato, a única preocupação dessas crianças é fazer parte da sociedade (o que não era pouca coisa), com suas regras de comportamento e etiqueta. Podemos dizer que há um aumento de representações de crianças comuns, isto é, não sacras. Nesse estilo, a representação também não se restringe apenas a príncipes, mas também aos filhos de nobres. A infância popular não encontra espaço, pois este estilo, também conhecido como “Luís XV”, prima pelas frivolidades sociais. A infância nobre se encaixa perfeitamente nas novas necessidades da arte, pois, não tendo preocupações sociais, o artista pode explorar o caráter de docilidade e delicadeza das crianças, provocando certa comoção ao olhar, que costuma agradar aos adultos. Essa comoção agrada tanto que continua a ser explorada até hoje, como por exemplo, no trabalho da fotógrafa Anne Guedes, que transforma bebês em fadas, faz brotar de repolhos, em vasos de plantas e situações afins.

Da mesma forma, a campanha publicitária da Parmalat, indústria alimentícia, trazia crianças fantasiadas dos mais diversos mamíferos, para estimular o consumo de leite. Isso ocasionou uma corrida aos fotógrafos profissionais, que tiveram de adequar os seus estúdios para atender a essa demanda, pois muitos queriam ver seus filhos assim. Vários estúdios também foram montados em Centros Comerciais e geraram filas imensas de mães que queriam seus filhos fotografados dessa maneira. Há pouco tempo, a mesma empresa produziu outra propaganda com as mesmas crianças já crescidas relembrando o sucesso que foi.

Outra maneira de representação dos infantis ainda atual tem relação com o estilo Neoclássico. O Neoclássico caracteriza-se pelo retorno às formas idealizadas. De forma idealizada também aparece a infância: posada, comportada. David (1748-1825), por exemplo, retrata a sua filha como uma “pequena grande dama”, uma minimulher. Nesse estilo que elegeu o patriotismo como bandeira, retratando situações como as apresentadas no quadros de David: “A morte de Sócrates”, que preferiu a morte a ser banido da Grécia e “O Juramento dos Horácios” e ainda “A morte de Marat”, divulgando de forma quase panfletária um compromisso com a Nação acima de tudo, a infância não apareceria de outra forma. O idealismo formal que o Neoclássico vai importar do antigo Classicismo vai respingar nas crianças pintando-as como pequenas mulheres, bem comportadas, suaves, femininas, delicadas, uma visão bastante restritiva de como uma menina/mulher deve parecer. Trata-se da definição de uma identidade hegemônica, definidora de um gênero, uma representação política de uma classe.

Atualmente, essa concepção de infância aparece, por exemplo, no filme “A Pequena Miss Sunshine”. Nele, meninas muito jovens buscam parecerem-se com *misses* “de verdade”, mulheres adultas, com o corpo formado, comportando-se de maneira artificial, com atitudes não características dos infantis. Como a protagonista não segue esse estereótipo, esse contexto faz parecer que é ela quem está deslocada, ao portar como uma criança de sua idade.

Atitudes pouco naturais também podem ser encontradas no Renascimento. Com Rafael Sanzio (1483-1520), encontramos inúmeros Meninos Jesus com abdomens trabalhados, peitorais reforçados e outros músculos desenvolvidos. Normalmente apresentam olhares lânguidos, tediosos e, até mesmo, olheiras. A busca da excelência renascentista não conseguiu destruir esse dogma: uma pessoa, nessa época, olhando para uma pintura dessas não reconheceria nela seus filhos, nem a si próprio, não correndo o risco de identificar-se à imagem e semelhança do filho de Deus. Evidentemente, precisamos acrescentar a isso a idéia que se tinha da criança como um “vir a ser”, e não um sujeito em si, com características próprias.

Hockney (2001), em seu livro *O Conhecimento Secreto*, mostra as formas tecnológicas utilizadas nas pinturas para a representação realista da natureza. Os escorços, conseguidos através do uso da câmara lúcida e da lente-espelho, são muito convincentes. Esses estudos mostram as diferenças das pinturas para um desenho em perspectiva técnica, e só com essas comparações conseguimos acreditar que são imagens distorcidas. Algumas até possuem detalhes “fora de foco”, condição visual impensável antes das descobertas das possibilidades de usos desses equipamentos óticos. Essa tecnologia promoveu um grande avanço na caminhada que a arte renascentista fez em direção à excelência da representação. Os “erros” na anatomia infantil poderiam ser considerados, então, tão irrelevantes a ponto de ninguém dar atenção a eles? A atenção foi dada a tecidos, com suas dobras e estampas riquíssimas, explorados ao máximo assim como tapetes, madeiras e texturas de cabelos e até mesmo rugas nas peles. Mesmo no âmbito visual, parecemos estar num universo tátil. Cada objeto representado dessa forma remete a uma outra produção realizada por outros profissionais, e que só poderia ser adquirida por alguém de muitas posses, questão que nos remete à publicidade. Porque, “[...] com isso, você será desejável. Nesse ambiente, as suas relações tornar-se-ão felizes e prósperas” (Berger, 1972, p. 148), [e, ainda,] “O Fascínio não pode

existir sem que a inveja social pessoal constitua um sentimento vulgar e generalizado. A sociedade industrial, que caminhou para a democracia e depois parou a meio caminho, é a sociedade ideal para gerar esse tipo de emoções.” (*idem, ibidem*, p. 152)

Outra característica do Renascimento é conseqüência do humanismo. As pessoas comuns passam a ter valor por si próprias e assim começam a aparecer em quadros. Pessoas adultas, obviamente, pois foi lentamente que as crianças comuns começaram a aparecer. Primeiro representou-se a infância sagrada, incomum. Com o desenvolvimento dos retratos encomendados, aos poucos, as crianças passam a aparecer fazendo parte da família. Pinta-se a família completa ou a mãe com seu filho, até que a criança comum conquista seu espaço.

Podemos reunir um grupo como o que é visto na Virgem dos Rochedos de Leonardo da Vinci (1452-1519), mas não veremos as mesmas posturas apresentadas pelas crianças do quadro. Contradizendo toda a busca pela excelência que esses pesquisadores/artistas realizaram, identificamos ainda muitas diferenças com relação ao que conhecemos como infância, o que não pode ser considerado casual. A imperfeição humana ficava evidente o suficiente para justificar um maior esforço para se parecer a Ele, quer dizer, a percepção de ser diferente cria a vontade de assemelhar-se. Não tendo como espelhar-se nas representações adultas já que são demasiado diferentes das pessoas comuns, poderíamos achar semelhanças nas representações infantis, pois elas poderiam nos mostrar um ponto de intersecção entre as nossas vidas. Todos nós fomos crianças um dia. Porém, ao olhar as pinturas, não vemos essa ligação, porque não fomos crianças da mesma forma que essas infâncias representadas.

De outra forma, as vanguardas artísticas, na sua maioria a partir do século XX, vão tratar a questão da infância com outros enfoques. Em muitos casos será considerada apenas um assunto a ser tratado, ou o importante podia ser a maneira de pintar, deixando assim, a temática diluída. Max Ernst (1891-1976), por exemplo, vai abordar a infância utilizando a *Frottage*, uma técnica infantil de coletar texturas esfregando giz de cera em uma folha de papel colocada sobre uma superfície. Kandinsky fará a sua abordagem com outro enfoque, como nos diz Argan:

Em 1910, Kandinsky estava com quarenta anos e contava com um belo passado de pintor figurativo. De repente, esquece o ‘ofício’ e começa a rabiscar como uma criança de três anos que ganhou papel, lápis e tintas. Esta aquarela, que inaugura o ciclo histórico da arte não-figurativa, é intencionalmente um rabisco. [...] Kandinsky se propôs reproduzir experimentalmente o primeiro contato do ser humano com um mundo do qual não se sabe nada, nem sequer se é habitável. (ARGAN, 1993, p.445)

É novamente a visão da criança enquanto um ser inocente que está tendo contato com o mundo pela primeira vez. É a busca de uma “pureza de percepções”. Kandinsky busca analisar o que seria, na sua visão do que é ser criança, os primórdios de uma experiência estética. Também Paul Klee (1879-1940) buscou essa pureza de percepções através da infância. Dizia: “*Quero ser como um recém-nascido para ser quase primitivo*”. Ele imitava conscientemente o que pensava ser a magia de sonhos da arte das crianças, reduzindo as formas a recortes diretos e cheios de ambigüidades, na visão da historiadora de arte Strickland (2001). Roy Lichtenstein (1923-1997) procurou uma abordagem um pouco diferenciada: Utilizou elementos

da cultura infantil, mais relacionados à questão do consumismo, da violência e romances assexuados das histórias em quadrinhos.

Podemos, em contrapartida, identificar caminhos inversos a esses: Alexander Calder (1898-1975), que desenhou no espaço com suas esculturas móveis, que Duchamp (1887-1968) denominou de móveis, não poderia imaginar tamanha popularização dessa estrutura, a ponto de terem presença quase obrigatória em decorações de quartos infantis.

É importante salientar que a arte contemporânea prima pela diversidade. Desta forma, não podemos apontar uma possibilidade única de representação das infâncias. Assim como não existe uma infância no singular, não existe uma forma una de ver, interpretar e representa-la na contemporaneidade.

Referências Bibliográficas:

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. RJ: LTC, 1973.

BERGER, John. **Modos de Ver**. Lisboa: Edições 70/Martins Fontes, 1982.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Educação e Cultura Visual: Uma trama entre imagem e infância**. Tese de Doutorado. Porto Alegre, UFRGS, 2005.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOCKNEY, David. **O Conhecimento Secreto: Redescobindo as Técnicas perdidas dos grandes mestres**. São Paulo: Cosac & Naify, 2001

VAN GOGH, Vincent. **Cartas a Théo**. Porto Alegre, L&PM, 2002.

Referência Fílmica

Jonathan Dayton e Valerie Faris. **A Pequena Miss Sunshine**. Produzido por Albert Berger, David T. Friendly, Peter Saraf, Marc Turtletaub, Ron Yerxa. Dirigido por Jonathan Dayton e Valerie Faris. Estados Unidos, 20th Century Fox, 2006, DVD, 101 minutos. Comédia Dramática. Colorido.

¹ Monografia apresentada ao curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais, da FURG, como requisito parcial de conclusão de curso, sob orientação da Prof^a Msc. Rita Patta Rache.

² Arte Educadora, pesquisadora, formada em Artes Visuais - Licenciatura pela FURG, pós-graduanda em Artes, especialização em Patrimônio Cultural pela UFPel, aluna especial no Mestrado em Educação Ambiental pela FURG.

Cinema e Artes Visuais: diálogos possíveis no Estágio Curricular Supervisionado

Aline Nunes da Rosa - UFSM/RS¹
Marilda Oliveira de Oliveira - UFSM/RS²

Resumo As reflexões deste artigo são resultantes da realização do estágio curricular supervisionado, do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFSM. O projeto de estágio teve como tema norteador a inserção do Cinema no Ensino das artes visuais, de modo a ser trabalhado durante a disciplina de maneira crítico-reflexiva, em contraponto com imagens de obras de arte. A proposta, desenvolvida com uma turma de primeiro ano do Ensino Médio, numa escola pública de Santa Maria-RS, objetivou levar aos educandos filmes de diferentes nacionalidades, a fim de promover e fomentar novas possibilidades de leitura e reflexão. Como principais aportes teóricos utilizaram-se Martins (2007), no que diz respeito à inserção do cinema nas aulas de artes visuais; Hernández (2005) e Pimenta (1997) no tocante à formação de professores de artes visuais e à construção da identidade docente.

Palavras-chave: cinema; ensino das artes visuais; estágio curricular supervisionado.

O princípio do trabalho de ser docente

O presente artigo é resultado da experiência vivenciada durante o segundo semestre do ano de 2007, durante o período destinado à realização do Estágio Curricular Supervisionado, que, por sua vez é pré-requisito para a conclusão do curso de Licenciatura em Artes Visuais, na Universidade Federal de Santa Maria-RS.

No entanto, é necessário mencionar que durante os dois semestres que antecederam o estágio, foi realizado um projeto pelo Grupo de Pesquisa do qual esta pesquisadora é integrante (GEPAC) que buscou contemplar algumas possibilidades de trabalho com educandos de Ensino Médio, isto é, um projeto que objetivou levantar questões relativas aos conteúdos de artes visuais, mas que, sobretudo, fossem capazes de despertar o interesse dos adolescentes. Destarte, a possibilidade de articular ao trabalho da disciplina o Cinema, como um mote consideravelmente presente no contexto dos educandos, percebeu-se bastante pertinente, uma vez que os adolescentes têm mais familiaridade com filmes do que com obras de arte.

A pesquisa de estágio teve como principal objeto de estudo as possíveis inter-relações entre o Ensino das artes visuais e o Cinema, bem como a relevância de trabalhar de maneira crítica e reflexiva acerca das imagens e visualidades produzidas nestas áreas (Artes Visuais e Cinema), no contexto educacional de nível médio.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM/RS na Linha de Pesquisa "Educação e Artes". Bolsista CAPES 2008-2009. Bacharel e Licenciada em Desenho e Plástica pela mesma instituição. Membro do grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura – GEPAC. ameline.nr@gmail.com

² Orientadora da pesquisa. Professora Adjunta IV do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação, UFSM/RS. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação, PPGC/CE/UFSM. Doutora em História da Arte e Mestre em Antropologia Social, ambos pela Universidad de Barcelona, Espanha. Coordenadora do GEPAC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura, diretório CNPq. Editora de Revista Digital do LAV. marildaoliveira27@gmail.com

Tendo como objetivo fundamental na prática pedagógica o estímulo à reflexão crítica dos educandos acerca do mundo em que vivem e utilizando como ponte para esta reflexão o olhar sobre imagens de seu cotidiano e sobre temas de seu interesse, abriu-se um leque de possibilidades ao utilizar o cinema como mote de uma proposta de ação pedagógica, desenvolvida durante o Estágio Curricular Supervisionado entre educandos de Ensino Médio.

Atualmente muitas pesquisas vêm sendo desenvolvidas acerca da influência das imagens publicitárias, dos desenhos animados, novelas, enfim, sobre a influência que as imagens veiculadas na mídia exercem sobre nós, sem que, no entanto, façamos uma filtragem ou seleção das informações nelas contidas. A este respeito, Tourinho (2007) aponta que

Contextos públicos ou privados são dominados por imagens fixas e em movimento, de maneira que somos capturados por elas constantemente, algumas vezes sem nos darmos conta, sem pensarmos sobre elas. De tanto ver, paramos de olhar!... (p.401)

Deste modo, podemos acrescentar que, seguindo esta corrente, os adolescentes dificilmente são indagados/ instigados a buscar filmes com conteúdos diferentes, parecendo fugir daquilo que é novo ou considerado estranho. Leite (2004) sustenta que o excesso de informação e a massificação do que é visto provocam uma banalização, uma dispersão de focos que enfraquecem o olhar e favorecem a cegueira, conseqüentemente, empobrecendo a compreensão crítica. Dessa forma, podemos afirmar que o público adolescente tampouco está sendo convidado para compreender criticamente o que está contido nos filmes aos quais assistem ou ainda, para vivenciar o filme, concebendo-o como uma experiência estética. Ainda segundo Leite (2004)

Quando assistimos a um filme, primeiramente *vemos* imagens – o significado vem depois. A *apropriação* dos símbolos culturais só ocorre quando o contemplador se coloca como pessoa dialogal diante deles e, assim, há ressonância. A significação é uma ação transformadora e singular que aciona não apenas a cognição, mas também a afetividade. O sentido é o que nos faz sentir e nos afeta. Se não tocar, não afeta, não reverbera. A este processo dialogal com a imagem chamamos de *contemplação ativa*. (p. 99)

Neste caso, podemos trazer estas questões para o âmbito do cinema, trabalhado na escola, em que não raro, professores de diferentes disciplinas utilizam o cinema como um recurso a mais em suas aulas. Na realidade, o trabalho com o cinema em sala de aula não se configura propriamente como algo novo no espaço escolar, porém, pode-se dizer que com raras exceções, essas exhibições são feitas de maneira descontextualizada dos demais conteúdos, com a primordial função de suprir a falta de professores, para preencher carga horária ou simplesmente para manter os alunos ocupados ou entretidos, mantendo-os em silêncio por algumas horas.

Como vemos, esta prática freqüentemente é desprovida de mediações por parte do professor e, quase invariavelmente, o filme mostrado não apresenta relação alguma com o conteúdo ou com a disciplina em questão. Por outro lado, mesmo que o filme exibido em sala de aula ofereça possibilidades de inter-relações entre os

conteúdos da disciplina, o professor geralmente não é capaz de percebê-las. E, no caso específico do professor de artes visuais, como nos fala Franz (2003)

O problema consiste no fato de que os professores são desafiados a ensinar aos seus alunos algo que muitas vezes eles próprios não compreendem, o que é também resultado das históricas barreiras criadas entorno deste campo. (p.1)

Ou seja, o professor não está preparado para suscitar discussões ou questionamentos posto que ele também é fruto de uma cultura que não pensa criticamente a respeito das imagens que consumiu, por conseguinte, fazendo pouco esforço para unir o que está sendo proposto pelo filme ao que está sendo trabalhado na escola. Nestes casos, educandos e educadores furtam-se da leitura de imagem promovida pelo filme, tornando ainda mais insignificante para o educando estas ações.

Visto que, por meio da imagem cinematográfica, pode-se fazer uso não somente de assuntos pertinentes a debates, ou seja, utilizar o cinema como um instrumento para a abordagem de temas históricos ou biográficos, mas sim, abordar a criação áudio-visual do ponto de vista das particularidades e aspectos que carrega enquanto linguagem autônoma. Neste sentido caberia ser associada à criação visual, já que ambas podem ser consideradas possibilidades de representar e expressar de modo singular opiniões e olhares acerca de temas recorrentes na sociedade, no mundo. Alice Martins (2007), ressalta a utilização do cinema como um instrumento sendo algo raso e pouco complexo, posto que não extrai desta linguagem suas verdadeiras potencialidades:

Vale ressaltar que a *concepção instrumental* orienta a utilização de obras fílmicas, e outras, com ênfase apenas na 'história contada', ou no conteúdo mostrado. Assim, um filme sobre a vida de Pablo Picasso interessaria a professores e alunos de Artes visuais, pelas informações biográficas do artista, em detrimento da abordagem da obra como um todo, em sua complexidade de relações entre as dimensões da linguagem, da técnica, da estética e do conteúdo, todas intrinsecamente ligadas, e mutuamente determinadas. (p. 8)

Do mesmo modo, além de não ser refletido do ponto de vista do conteúdo dos roteiros, o cinema tampouco está sendo pensado sob seu aspecto estético.

Podemos afirmar que o cineasta, tal qual o artista, imprime suas concepções, suas sensações e visões de mundo, porém, materializando-as, sob a forma de um filme. Conforme Flusser (*apud* A. MARTINS, 2007, p.116).

É como se esses profissionais emprestassem seu ângulo de visão para o público que observa suas imagens. Além do posicionamento particular daquele olho sobre as cenas, está a própria concepção de mundo do sujeito que olha e registra as cenas, re(a)presentando-as. Em última instância, as imagens que o público vê nas fotos e nas telas de cinema não representa a realidade, mas o ponto de vista do fotógrafo e do cineasta a respeito daquela realidade, que o público, em, geral assume como se fosse seu.

O cenário artístico atual passa não somente por um momento de grande inserção de meios até então relegados à prática exclusiva de cineastas, como também casos em que os artistas se apropriam de imagens originalmente do cinema,

tornando-as possibilidades cada vez mais freqüentes em suas criações artísticas. Portanto, não apenas através do vídeo-arte, que é uma linguagem onde percebemos mais explicitamente possíveis entrecruzamentos nas duas áreas, é possível estabelecer relações com o cinema, tendo em vista a emergente parcela de artistas que vêm se utilizando direta ou indiretamente de imagens cinematográficas. Podemos tomar como exemplo os artistas Alfredo Nicolaiewsky, Cindy Sherman e Éric de Rondepierre, que se apropriam, transformam e ressignificam as imagens originalmente produzidas no cinema, por meio de diferentes processos.

Martins (2007) lembra o uso da imagem cinematográfica como mais uma alternativa de inserção da cultura visual no âmbito do ensino, ampliando assim o leque de possibilidades de estudo proporcionadas por estas imagens:

Tendo em vista que, efetivamente, a linguagem cinematográfica constitui uma forma de expressão importante na formação das visões de mundo da atualidade, no âmbito dos estudos voltados para o ensino de artes visuais e da Cultura Visual, as narrativas cinematográficas não podem ser relegadas ao segundo plano. Mas é preciso avançar além da concepção recorrente sobre seus possíveis usos instrumentais, na direção de se enfrentar questões conceituais, estéticas, formais e técnicas relativas ao uni(multi)verso das imagens em movimento (p. 122).

Por conseguinte, no campo da análise estética, poderíamos estabelecer relações entre características de determinados cineastas e artistas visuais, por exemplo, o que serviria como base para a compreensão de aspectos formais de uma obra de arte e ou de um filme, proporcionando uma análise ainda mais complexa da imagem.

Contexto escolar: uma nova realidade se descortina

Ao ingressar na escola, mais especificamente num Colégio Técnico de nível médio, que integra a Universidade Federal de Santa Maria, com uma turma de 34 estudantes do primeiro ano, é difícil não pensar no desafio constante de motivá-los, de trazer para a disciplina de artes visuais algo além das típicas misturas de cores, dos slides carregados de imagens da arte egípcia ou renascentista. Enfim, é impossível não entrar neste contexto sem desejar ao menos não ser odiada ou ignorada pelos adolescentes.

Afinal, nosso imaginário carrega uma considerável bagagem sobre o que é ser adolescente e, principalmente sobre como são os professores. Desde muito pequenos, temos experiências marcantes nesse espaço que chamamos escola e, são indelévels os vestígios deixados por professores 'bonzinhos' ou 'malvados' ao longo deste percurso. Pimenta (1997), nos fala sobre estas experiências, estes saberes docentes, que possuímos antes mesmo de tornarmos-nos professores ou mesmo quando não intencionamos sê-lo.

Quando os alunos chegam à licenciatura já tem saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos de diferentes professores em toda sua vida escolar [...] Também sabem sobre o ser professor através da experiência socialmente acumulada: as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores através dos meios de comunicação (p.42-43).

Assim, conforme se dava a inserção na sala de aula, o projeto de estágio ganhava paulatinamente novos contornos, em que os objetivos e os procedimentos anteriormente propostos necessitavam ser revistos, uma vez que, foi alicerçado em bases pouco tangíveis, como suposições e idealizações de como seriam as aulas e a turma. Hernández (2005) salienta que

[...] a formação docente (tanto a inicial como a continuada) necessita ser revisada se pretendemos estabelecer um diálogo permanente entre o que acontece fora da escola (como instituição de formação que passa desde a educação infantil até a universidade), às mudanças na organização dos saberes, nas representações simbólicas, nas formas de trabalho, nas comunicações e na atuação dos docentes em aula (p.26).

Ou seja, somente ao estar em meio à turma, imersa em seus questionamentos, feições e murmúrios que denunciam seu (des)interesse pelas propostas é que foi possível dar ao projeto uma forma mais flexível e sobretudo, mais significativa para aquele contexto específico.

Deste modo, pensando em trabalhar de maneira a despertar toda a potencialidade crítico-reflexiva dos alunos, logo na segunda aula, foi realizada a exibição do filme alemão “The Edukators – Os Educadores”, do ano de 2004, dirigido por Hans Weingartner. A escolha do filme deu-se por este tratar de questões bastante atuais, como ideologias, política e juventude, além das questões estéticas, uma vez que apresenta características formais distintas aos filmes comumente assistidos pelos adolescentes e ainda, para investigar qual seria o posicionamento dos estudantes quanto aos objetivos gerais do projeto de estágio. No entanto, a maior preocupação foi levar ao grupo um filme fora do eixo *Hollywoodiano*, porém que não fosse considerado “parado”, maçante, ou um “filme arte”, o que seria rejeitado facilmente pela turma.

Antecedendo a exibição, foi entregue aos educandos um questionário a respeito de pontos que deveriam ser observados durante o filme e comentados posteriormente. Além disso, o ambiente foi escurecido, a fim de torná-lo mais acolhedor e com “menos cara de sala de aula”, os adolescentes sentaram-se em diferentes lugares e ganharam balas e pirulitos, posto que a pipoca foi vetada pela escola.

Preparado o “clima”, os educandos decidiram que assistiriam ao filme em duas aulas, ou seja, parte em uma semana, parte na semana consecutiva, de modo a não ser necessária a edição de cenas em nome do curto período da disciplina.

Os estudantes assistiram ao filme de modo bastante receptivo, despidos de reações pré-conceituosas ou intolerantes, uma vez que esta não era uma super produção, com astros famosos ou com efeitos especiais, ambos freqüentes chamarizes de bilheteria. Inclusive, ao iniciar a exibição, alguns disseram: “esse não parece um filme americano” ou “esses atores são tão diferentes, eles parecem comuns!”.

Assim, no momento destinado ao debate acerca do filme, norteados pelo questionário, os educandos apesar de tímidos e reservados, interagiram e manifestaram suas idéias e opiniões a respeito de uma das principais questões levantadas pelo filme: a luta pelos ideais. Paralelamente ao debate, foram levantadas questões concernentes às artes visuais, mais especificamente, à arte contemporânea

de modo a trazer à turma um maior conhecimento e compreensão a respeito das propostas dos artistas na atualidade.

Os estudantes demonstraram que entre eles e a arte contemporânea existe um abismo considerável, em que o desconhecimento leva-os à ignorância, ao preconceito e a concepções superficiais e simplistas em relação à arte, sendo preciso um acompanhamento mais longo e mais efetivo, a fim de encurtar tais distanciamentos. Neste sentido, a intenção de promover uma aula mais dialogal foi justamente esta, discutir (pré) conceitos tão profundamente enraizados em nossa cultura e, ao instigá-los a se posicionar, a manifestar o que pensam da arte e principalmente da arte contemporânea, alguns estereótipos foram revistos, alguns padrões, como a beleza da Arte, foram problematizados e revisitados, a fim de construir junto à turma alguns conceitos relativos à Arte Contemporânea.

Durante o processo de levar aos alunos diferentes olhares e concepções acerca do mundo, através das obras de artistas como Christo e Jeanne Claude e Jaroslaw Kozlowski, que suscitaram e problematizaram questões de ordem social, moral, estética, em conjunto com os elementos contidos no filme *Edukators*, foi iniciada uma espécie de processo de desacomodação, rumo ao rompimento de padrões de estabilidade e rotina, trabalhando, desta maneira, o que Zabala (1998) chama de conteúdos atitudinais, isto é, conteúdos que envolvem valores éticos, normas de comportamento e atitudes de conduta. Segundo Zabala, a aprendizagem destes conteúdos pressupõe

Um conhecimento e uma reflexão sobre os possíveis modelos, uma análise e uma avaliação das normas, uma apropriação e elaboração do conteúdo, que implica a análise dos fatores positivos e negativos, uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma revisão e avaliação da própria atuação (p. 48).

É preciso que os educandos tomem consciência do poder que exercem na construção da realidade e isto se tornou possível através das propostas de aula, com a apresentação de artistas e obras que, de alguma forma, buscam alterar a normalidade cotidiana, retirando-nos da inércia provocada pelo hábito. Através de leituras de imagem, tanto de obras de arte quanto do filme exibido, foi possível gerar nos alunos um movimento de inquietação, de (re) pensar e (re) significar a realidade, alterando o *status quo*, o habitual, inclusive por gerar questionamentos sobre a normatividade e demais regras de conduta criadas e impostas pela escola.

Neste caso, as considerações de Hernández (2005) contribuem com nossos inquietantes desejos de transformação quando diz que

[...] a interpretação da direção da mudança tem muitas versões e depende, em boa medida, da visão dos sujeitos e da sociedade que tem quem a propõe. O professor, no espaço que hoje se encontra, o primeiro que poderia fazer é pensar no papel que quer exercer nesta história e não esquecer que há uma esfera que lhe é própria e é a da relação que pode construir com seus alunos. Partindo disto, e assumindo que o trabalho docente não é individual, mas deve caminhar rumo a projetos compartilhados, deveria escolher o caminho que hoje pode construir com os estudantes, com seus colegas e a comunidade. (p.39-40)

Conseqüentemente, para que esta desacomodação ocorra é imprescindível que o educador se dê conta das necessidades de mudança, e, sobretudo, da urgência

em escutar os estudantes, a fim de estabelecer trocas e contatos mais frutíferos, numa relação de verdadeira parceria.

Breves delineamentos de um processo contínuo

Fez-se pertinente, portanto, propor aos educandos do Ensino Médio, durante a pesquisa desenvolvida, um cinema distinto àquele mencionado anteriormente (o *Hollywoodiano*). Sendo considerado bastante favorável instigá-los para os tipos de representações que fugissem dos filmes comerciais, de maior penetração pela mídia (LEITE, 2004, p.107), e que mostrassem diferentes e menos óbvias versões para os temas comuns a todo indivíduo, independente da sua cultura ou país de origem.

Um olhar para o cinema produzido por outras culturas (cujo acesso ainda faz-se restrito nas salas de cinema, vídeo-locadoras, e na própria televisão), e que apresentasse aos educandos novas formas de ver, de se relacionar e dialogar, bem como diferentes concepções de vida e mundo, fazendo-os conhecer e despertar para realidades distintas. Além disso, através de filmes de diferentes nacionalidades, questões quanto à natureza da arte seriam suscitadas, como, por exemplo, suas manifestações nas diferentes épocas e culturas, ocasionando uma descentralização da idéia da arte produzida apenas na Europa, como os livros de história insistem em mostrar.

Sendo assim, é necessário que o professor exerça um verdadeiro trabalho de pesquisador, buscando conhecer mais artistas, mais obras de arte, permitindo-se trabalhar seu olhar em termos de produções cinematográficas, garimpando novas descobertas e possibilidades, a fim de levá-las aos educandos, com o intuito de enriquecer suas experiências e ampliar seus repertórios imagéticos. Leite (2004) salienta que

A experiência estética exige um movimento de sair de si, mergulhar no filme e retornar a si para poder pensar criticamente sobre o visto e sobre a vida, ampliando horizontes de compreensão. Por esta razão, respeitar o gosto e a cultura de professores e crianças não é, de modo algum, sinônimo de mantê-los encarcerados em seu universo cultural eminentemente televisivo ou importados (p.116).

Destarte, pode-se afirmar que o Cinema nos propicia experiências muito próximas daquelas vivenciadas através das artes visuais, como as relações comentadas anteriormente e ainda, ratificar que, do mesmo modo que a arte propõe-se a questionar o espectador, o cinema pode buscar muito mais do que um espectador que recebe e assimila as informações recebidas, enfim, mais do que entreter busca um público que desfrute das sensações propostas, mas que, sobretudo, além de absorver, reflita sobre as tantas informações contidas em suas (áudio) visualidades.

Referências

FRANZ, Teresinha Sueli. **O que Significa Interpretar Criticamente uma Obra de Arte.** In: Revista Pátio, Porto Alegre: Artes Médicas. Nº 28. Novembro de 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. "A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais". In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de;

HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das Artes Visuais.** Santa Maria: editora da UFSM, 2005. pp. 21-42.

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papyrus, 2004.

MARTINS, Alice Fátima. "Imagens do cinema, cultura contemporânea e o ensino de Artes Visuais" *In*: OLIVEIRA, Marilda O. de(Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007. pp.111-130.

_____. "Cinema e ensino de artes visuais: questões para reflexão" *In*: anais I CEAC, 2007, Santa Maria, **Anais...**Santa Maria, 2007.pp.1-11.

PIMENTA, Selma Garrido. "A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura". *In*: ANDRE, M.E.D.A.; OLIVEIRA, M.R.N. (Orgs.). **Alternativas no ensino da Didática**. Campinas: Ed. Papyrus, 1997. pp. 37-69.

TOURINHO, Irene. "Por uma aposta na continuidade da aprendizagem estática e visual: escola, parceria institucional e compromisso social". *In* ANPAP, 2007, **Anais...**Salvador: ANPAP, 2007. pp. 399-408.

Imagens contemporâneas: ressignificações

Ana Lúcia Ferreira de Quadros ¹
Profª. Drª. Ursula Rosa da Silva ²

Resumo: Este trabalho realizado na disciplina de Estética e Cultura Visual, do Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural, na linha de Gestão de Acervos e Documentos, da Universidade Federal de Pelotas, faz uma análise do panorama da arte contemporânea brasileira, da diversidade de linguagens, do rompimento com os meios e suportes tradicionais e do sincretismo de linguagens, como aspectos relevantes para a compreensão e apreciação da produção imagética dos nossos dias. Faz um paralelo entre a arte moderna e a contemporânea, estabelecendo semelhanças e diferenças entre as produções desses dois períodos. Analisa o papel do museu como guardião de bens culturais e como mediador entre o público e a obra na contemporaneidade.

Palavras-Chave: arte contemporânea, estética, apropriação, linguagens e museu

O panorama da arte contemporânea brasileira se caracteriza pelo pluralismo de linguagens, de meios e de suportes, resultando numa produção de imagens de múltiplas tendências. Essas mudanças na visualidade contemporânea são conseqüências do avanço das tecnologias. Muitos são os artistas que se utilizam dessas novas tecnologias em seus trabalhos, numa fusão de linguagens, produzindo imagens híbridas, fora dos padrões convencionais. Essa diversidade de meios imagéticos desloca conceitos e revela outras possibilidades de leitura. Essa pluralidade de meios, de suportes e de manifestações simultâneas, atribui ao artista contemporâneo uma liberdade absoluta em sua poética. O artista se apropria, manipula, transforma e recodifica a imagem, causando um estranhamento no observador e com isso, suscita uma reflexão sobre a imagem e o mundo. Essa quebra de paradigmas, que permite repensar e ressignificar a imagem, faz com que a obra seja transformadora.

Pensar na arte contemporânea é pensar em mudanças na visualidade, mudança do próprio conceito de arte, do papel do artista e também da postura do público, que passa de mero apreciador para ativo participante. Essa nova maneira de sentir e perceber a arte, com todos os sentidos é uma característica da arte contemporânea, que quer deixar de ser apenas uma aparência para tornar-se um conhecimento lúdico e reflexivo.

Para Umberto Eco ³:

“a idéia de arte muda continuamente, de acordo com as épocas e com os povos, e o que para uma dada tradição cultural era arte parece desaparecer face aos novos modos de operar e fruir”.

A arte contemporânea passou a designar algo mais do que simplesmente a arte dos nossos dias, ela passou a designar uma arte produzida numa estrutura fora dos padrões usuais do campo artístico. Com total liberdade estética, sem estilo definido, o artista contemporâneo passa a ser um propositor. Ele propõe situações,

¹ Mestranda em Memória Social e Patrimônio Cultural/UFPEL.

² Orientadora- Profª, Drª. do Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural/UFPEL.

³ ECO, Umberto. *A definição da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1986, p.136.

que provocam um olhar de estranhamento, de surpresa no espectador que é convocado a interagir com a obra. Essa mudança na postura do público em pensar a obra de arte é significativa, pois deixa de ser uma experiência meramente contemplativa. Segundo Francastell:⁴

“A percepção da obra de arte repousa, não sobre um processo de reconhecimento, mas de compreensão. A obra de arte é o possível e o provável, nunca é o certo. Ela é sempre ambígua, sempre suscetível de perder certos aspectos da realidade, ou de ganhar outros”.

A ruptura com o suporte tradicional é uma questão importante na arte contemporânea. A atitude de romper com os espaços limitados demonstra uma diferença significativa entre arte contemporânea e arte moderna. Enquanto a arte moderna tentava colocar o mundo no espaço bidimensional da tela, a arte contemporânea rompe com o plano pictórico e invade outros territórios, numa fusão de linguagens, até então inimagináveis na prática artística. Outro aspecto que diferencia a arte moderna da arte contemporânea, é que a arte contemporânea nada tem contra a arte do passado, pelo contrário, a revisita sempre que necessário, enquanto que a arte moderna tinha como objetivo romper com toda a arte do passado.

O artista, assim passa a se relacionar de outra maneira com o mundo, aproximando-se da vida, do cotidiano, dialogando com várias linguagens, materiais e tecnologias, simultaneamente. A apropriação de imagens e objetos do cotidiano passou a ser uma atividade recorrente no cenário artístico contemporâneo. A arte passou a ser percebida por todos os sentidos, não só pela visão. Ela interage com o espaço e provoca a reflexão. Os artistas contemporâneos mostram, através de sua arte, o pensamento de sua época, da sociedade em que estão vivendo, as questões políticas, religiosas, econômicas e sociais que os envolvem.

Frank Popper⁵ afirma que:

“Em suma, parece-nos que, no fim dos anos 80, encontramos numa era em que o problema da tecnociência, a tecnologia fundada na ciência, domina vários estratos da vida social, e que bom número de artistas tomaram consciência desse fato. Eles procuram assumir sua responsabilidade psicológica, estética e moral nesse contexto, criando proposições plásticas (imagens) que liguem experiências humanas fundamentais às novas tecnologias. Assim operou-se uma abertura num vasto campo de pesquisa artística em que noções de interatividade, de simulação e de inteligência artificial ocupam os primeiros lugares”.

A arte contemporânea, aliada as tecnologias e renunciando a contemplação clássica da obra, torna-se cada vez mais crítica e irônica. Através de imagens contraditórias e enigmáticas, o artista contemporâneo busca desestabilizar, incomodar e inquietar o espectador para fazê-lo refletir. Essa leitura da obra, que se apresenta como um texto visual vai acontecer dentro de um contexto cultural, de

⁴ FRANCASTEL, Pierre. *Imagem, visão e imaginação*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

⁵ POPPER, Frank. IN: COSTA, Cristina. *Arte: resistências e rupturas: ensaios de Arte Pós-clássica*. São Paulo: Moderna, 1998.

acordo com o repertório do espectador, com a sua visão de mundo. Conforme Bourdieu⁶:

“As leis que regem a recepção das obras de arte constituem um caso particular das leis da difusão cultural: seja qual for a natureza da mensagem, profecia religiosa, discurso político, imagem publicitária, objeto técnico, etc., a recepção depende dos esquemas de percepção, de pensamento e de apreciação dos receptores, de modo que, em uma sociedade diferenciada, uma estreita relação se estabelece entre a natureza e a qualidade das informações fornecidas, por um lado, e, por outro, a estrutura do público.”

A fotografia dialoga com outras linguagens na estética contemporânea. Alguns artistas usam a fotografia como registro da obra, ou como a própria obra e outros, partem da apropriação de fotos anônimas manipuladas criando uma nova realidade.

A arte Contemporânea apresenta uma ampla disposição para a experimentação, levando os artistas a realizarem uma verdadeira fusão de linguagens, materiais e tecnologias, buscando, através de poéticas singulares, um novo diálogo com o mundo. A arte contemporânea, segundo Agnaldo Farias⁷, “é toda e qualquer manifestação artística que ressoa em nós”.

Imagens fixas, em movimento e virtuais, fazem parte do panorama da visualidade contemporânea. A arte efêmera também participa desse contexto. Utilizando materiais inusitados, efêmeros, do seu cotidiano para compor o objeto artístico, o artista provoca questionamentos, propõe novas interpretações, novas leituras, instiga reflexões e amplia o repertório visual.

A simulação caracteriza essa estética contemporânea que sobrepõe representações e simula o real. Essa intencionalidade de provocar indagações, de usar metáforas, possibilitando novas interpretações é uma característica desse momento histórico. Como afirma Cristina Costa⁸:

“Essa ambigüidade entre tendências seculares e tendências novas, que refletem transformações drásticas de um modelo e, ao mesmo tempo, conflitos resistências e rupturas, caracterizam o mundo contemporâneo”.

A arte contemporânea é uma arte provocativa, questionadora, enigmática e contraditória e é exatamente por isso que desperta tanto interesse. Essas ambigüidades visuais, que permeiam toda a produção imagética contemporânea, desestabilizam, colocam em dúvida as nossas certezas, tornando-as frágeis e duvidosas. Segundo Marco Buti⁹:

⁶ **BOURDIEU**, Pierre; **DARBEL**, Alain. *O Amor Pela Arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo, Edusp / Zouk, 2003. P.115.

⁷ **FARIAS**, Agnaldo. *Arte brasileira hoje*. São Paulo: Publifolha, 2002. P.14.

⁸ **COSTA**, Cristina. *Arte: resistências e rupturas: ensaios de Arte Pós-clássica*. São Paulo: Moderna, 1998. P. 20.

⁹ **BUTI**, Marco. IN: **KOSSOVITCH**, Leon, **LAUDAN**, Mayra & **RESENDE**, Ricardo. *Gravura: arte brasileira do século XX*. São Paulo: Itaú cultural: Cosac&Naify, 2000. P.198

“O que costumamos chamar de contemporaneidade não pode ser concebido de maneira estática e simplista. Trata-se na verdade, de inúmeros presentes simultâneos, em mudança, mas ritmos e direções diferentes onde o tempo não se separa de seu espaço, e o agora continua sendo parte da história.”

A gravura contemporânea, assim como a pintura e a escultura, também amplia seus limites e se funde com outras tecnologias, novos procedimentos eletrônicos de manipulação e impressão digital. O artista-gravador passa a incorporar a natureza e a tecnologia do seu tempo, que lhe permitem concretizar suas idéias e suas intenções.

Não importa os materiais ou as ferramentas que ele utiliza, o que importa, é a expressividade da obra. O poder de evocação da obra, que desperta a atenção e promove a reflexão do espectador. Assim como os meios, os suportes também se diversificaram. A gravura que antes eram basicamente impressa em papel e em outros suportes bidimensionais, passa a usar suportes inusitados, rompendo o limite entre a gravura, a escultura e a instalação.

Essa questão da tridimensionalidade da obra, da diversidade de suportes, da ruptura com as linguagens tradicionais é um aspecto importante no panorama contemporâneo brasileiro. Como catalogar essas obras, como guardá-las e conservá-las, são questões importantes a serem analisadas.

Alguns museus de arte enfrentam essas dificuldades na catalogação e também na guarda desse tipo de obra. No caso específico do Museu da Gravura Brasileira da cidade de Bagé, que é o objeto de estudo da minha pesquisa, o que se pode constatar é que, foi inaugurado em 1977 com o objetivo específico de expor e guardar, em seu acervo, gravuras impressas em papel. Hoje enfrenta problema de espaço, quando recebe em seu acervo obras em outros suportes e formatos. O espaço de armazenamento do Museu da Gravura Brasileira é reduzido, não comportando outros suportes, que não sejam bidimensionais como o papel. Adequar esse museu para a produção imagética contemporânea sem descaracterizá-lo é uma tarefa a ser pensada.

O papel do museu, além de difundir e preservar a memória, o patrimônio e a cultura das sociedades, também é o de registrar as transformações que ocorrem nessas sociedades. O museu também é um espaço de construção do conhecimento, de trocas e de reflexão. Para se inserir nesse contexto contemporâneo de diversidades e mudanças, se faz necessária uma política cultural transdisciplinar, que agregue outras áreas do conhecimento. O museu na contemporaneidade, não pode ser visto só como um espaço de guarda e preservação de bens culturais, de mera contemplação e deleite, mas sim como um espaço de mediação, aberto às diversidades, atuante, que possibilite a interatividade com o público. Seria esse o papel do museu no mundo contemporâneo?

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O Amor Pela Arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo, Edusp / Zouk, 2003.

COSTA, Cristina. *Arte: resistências e rupturas: ensaios de Arte Pós-clássica*. São Paulo: Moderna, 1998.

ECO, Umberto. **A definição da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

FARIAS, Agnaldo. **Arte Brasileira Hoje**. São Paulo: Publifolha, 2002.

FAVARETTO, Celso, IN: **Material Educativo DVDTECA Arte na Escola: Isto é arte?**

FRANCASTEL, PIERRE. **Imagem, visão e imaginação**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KOSSOVITCH, Leon; LAUDAN, Mayra & RESENDE, Ricardo. **Gravura: arte brasileira do século XX**. São Paulo: Itaú cultural: Cosac&Naify, 2000.

STRICKLAND, Carol. **Arte comentada: da pré-história ao pós-moderno**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

Dança desenho

Profª Me. Ana Lúcia Beck
Professora do Curso de Artes Visuais da Ulbra
Mestre em História, Teoria e Crítica da Arte - UFRGS
Bacharel em Desenho pela UFRGS

O presente artigo refere-se à pesquisa em andamento realizada no âmbito da graduação no Curso de Artes Visuais da Universidade Luterana do Brasil

Todo o nosso conhecimento nasce dos sentidos¹.

A matéria da arte é móvel e a pesquisa artística realiza-se sempre na mobilidade.

Mobilidade do fazer artístico.

Mobilidade da sala de aula.



Leonardo da Vinci

Aula de desenho

Degas

Prólogo 1

A dança e o desenho

Há poucos anos atrás, localizei um livro que me conquistou já pelo título: *Degas dança desenho*². Nele, intercalam-se imagens de desenhos e esculturas de Degas e comentários diversos de Valéry acerca deste artista do século XIX muito popular pelas suas pinturas “das bailarinas”. Entre muitas questões interessantes, me chamou a atenção a presença de desenhos das bailarinas, estudos e esboços, que não pareciam ser um estudo da composição a ser realizada na pintura, mas sim, uma tentativa de compreender e entender – fixando no papel – o corpo em movimento. Corpo em movimento: sua dinâmica, suas alterações musculares, seus pontos de tensão e equilíbrio, sua especificidade de matéria viva.

¹ DA VINCI, Leonardo. *Obras literárias, filosóficas e morais*. São Paulo: Hucitec, 1997. p. 47.

² VALÉRY, Paul. *Degas dança desenho*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

Ocasionalmente, ao iniciar as aulas da disciplina de Desenho da Figura Humana, tentamos convencer os alunos de que o desenho da figura humana é “apenas” um desenho de observação. Altera-se apenas o modelo/objeto desta observação que, neste caso, passa a ser a figura humana. Assim, tradicionalmente na academia, ainda há pouco mais de uma década, as primeiras aulas de desenho da figura humana eram, na realidade, aulas de desenho anatômico e os modelos observados eram cadáveres. Nenhum movimento aqui. Nenhuma dinâmica. Tratava-se apenas de observar a composição do corpo em termos de musculatura e esqueleto.

Encontrar o livro de Valéry, lembrou-me de algumas lâminas vistas anos antes na casa de um amigo – e as referências se perderam – de desenhos feitos por um artista plástico ao observar os ensaios de um grupo de balé. Ali me chamou a atenção o quanto tais desenhos explicitavam, não a composição do corpo em termos de exatidão da forma dos músculos, mas sim a dinâmica do corpo em movimento. Estes desenhos – que guardo apenas na memória – me fazem pensar naquilo que sempre me chama a atenção ao assistir um espetáculo de dança, especialmente dança contemporânea, ou mesmo ocasionais apresentações de ginástica artística no período das olimpíadas³. Me fascina observar a forma como o corpo em movimento adquire possibilidades de equilíbrio, de torção e de alongamento impensáveis quando parado. Sua forma muscular – oscilando entre o alongamento e a tensão – altera-se todo o tempo. Quando vemos um corpo em movimento, vemos algo que o distinguirá sempre do “desenho de observação”: a vida. A grande diferença entre o desenho de observação e o desenho da figura humana – que não prescinde de observação – é o fato da figura humana – quando viva – possuir a habilidade de transformação através do movimento. É somente através do movimento que percebemos que a matéria do corpo humano não é estática, mas viva. Somente através do movimento percebemos qual a real função da musculatura: tornar-nos dinâmicos. Através do movimento percebe-se, finalmente, que músculos e esqueletos não são matéria inerte, mas matéria em permanente transformação.

Prólogo 2

A sala de aula e a pesquisa

Há oito anos trabalho no ensino superior em artes. E não foi logo de saída que ministrei aulas de desenho. Me sentia totalmente despreparada para tal. Em minha experiência acadêmica, as aulas de desenho eram, usualmente, um fazer que escapava à reflexão. Apesar do aspecto mágico de obter um resultado que só podia ser mágico visto que não era percebido enquanto resultado de uma ação metodológica específica, pouco foi trabalhado que me preparasse para a sala de aula. Afinal, nas aulas de desenho que freqüentei “apenas” desenhava-mos. A

³ No dia de ontem, num feito inédito, uma atleta brasileira ganhou (que palavra inadequada) pela primeira vez uma medalha de ouro individual em atletismo em olimpíadas. Assisti ao salto de Maurren, uma das poucas coisas que assisti das olimpíadas de Pequim, e, no momento de seu salto, seu movimento me chamou muito a atenção. Enquanto suas adversárias – o que pode ser visto nos saltos subsequentes – faziam um enorme esforço que as mantinham presas ao chão, Maurren já ao correr parecia flutuar. Seu corpo parecia não ter peso. Parecia não estar preso ao chão. Maurren já estava “voando” antes mesmo de partir para o salto propriamente dito. Me lembro que na hora pensei: “Nossa, que coisa linda!” A mim pareceu que o quê Maurren fez foi muito mais dança do que “atletismo”.

observação restringia-se – quando ocorria, à análise do desenho pronto, do desenho enquanto produto, buscando-se localizar no mesmo os “erros e acertos” na elaboração da forma. Isto ocorria principalmente nas aulas de desenho da figura humana. Apesar de toda minha aprendizagem haver se dado com a utilização de modelos vivos, a dinâmica das aulas não era muito “dinâmica”. Em absoluto. O modelo variava algumas poses entre estar em pé, sentado ou deitado, às vezes em poses de poucos minutos, outras vezes em poses mais longas e, observávamos o modelo – tal qual se observaria uma maçã ou uma garrafa, e desenhávamos. Imaginem meu pavor ao começar a ministrar aulas de desenho da figura humana.

O que inicialmente era pavor tornou-se meu maior ganho nos últimos anos. Ganho enquanto professora, ganho enquanto artista plástica, ganho enquanto pessoa. A sala de aula tornou-se lugar de pesquisa. Mas é somente hoje, quando finalmente começo a perceber o resultado de minhas “experiências” pedagógicas, que me dou conta de que a sala de aula é local de pesquisa. Não da pesquisa formal que lança hipóteses sobre terrenos que – necessariamente já se deve conhecer – mas da pesquisa que se caracteriza pela mobilidade. Mobilidade exigida por resultados que se mostram aos poucos. Mobilidade que resulta de um eterno experimentar e desdobrar idéias na tentativa de, muitas vezes, driblar até mesmo a insatisfação dos alunos.

No geral percebo que uma visão muito tradicional do que seja arte e do que seja um bom desenho, esbarra na capacidade dos alunos de compreenderem que tipo de ação – e, portanto, que metodologias de ensino e aprendizagem – produzirão certo tipo de resultado plástico. Retomando Degas, cujas pinturas de bailarinas ainda são uma referência para muitas pessoas a respeito do que seja arte, e do que seja arte “bela”, estas mesmas pessoas se surpreendem quando lhes mostramos os desenhos que ele fazia das bailarinas. Para muitos alunos é difícil compreender o quanto certas pinturas que se caracterizam por uma definição muito exata da forma são produto de um incansável pesquisar pela forma. No caso de Degas, esta forma é pesquisada não em seu aspecto estático, mas em seu aspecto móvel. Mesmo em Da Vinci se percebe este tipo de estudo rápido sobre o modelo, pouco exato na forma em termos de contorno da figura mas extremamente preciso na captura dos aspectos dinâmicos e motores do corpo humano.

Por outro lado, pesquisando desenhos de artistas plásticos ao longo dos últimos anos – para levantar material de referência pedagógica – percebi que na obra gráfica de inúmeros artistas encontramos exemplos de desenhos de figura humana que se caracterizam por terem sido realizados muito rapidamente. Nesses desenhos, como no exemplo do desenho do lado esquerdo da página anterior (de Da Vinci) a forma do corpo humano não é mostrada de maneira exata no que diz respeito a integridade de seu contorno. Entretanto, em um desenho como o de Da Vinci, percebe-se a dinâmica do corpo enquanto um todo: percebe-se claramente a pose daquele corpo específico naquele momento específico. Trata-se de um desenho adequado em termos de proporção da figura e que mostra o grau de mobilidade do corpo. Talvez pudéssemos dizer que um desenho desses não é um desenho de figura humana, mas sim um desenho de corpo humano. Nestes desenhos também se percebe que o modelo não estava necessariamente posando – de forma extática – para o artista, mas sim, que foi surpreendido pelo artista em pleno movimento. Em função disto, fez-se necessário que a observação do artista e o movimento de **sua mão adquirissem a velocidade do movimento daquilo que era observado.**

III

Dança desenha pesquisa

Nos últimos anos a docência em artes e especificamente a docência de disciplinas de desenho, desenho da figura humana inclusive, têm sido meu local de pesquisa. Esta pesquisa, porém, não foi prevista de antemão. No início, o que tinha a minha frente era apenas um “problema” a ser resolvido. Não um problema hipotético, mas um problema real: como ensinar algo que eu havia aprendido sem saber como.

Esta é uma pesquisa em andamento que, neste momento, começa a ficar clara para mim mesma. Portanto, neste momento, o que gostaria de apresentar são algumas considerações a colocações ocasionadas por estes anos de pesquisa em sala de aula. A partir deste momento tenho condição de formatar esta pesquisa de maneira mais formal. Entretanto, a experiência tem me mostrado que a pesquisa-ação (talvez seja este o nome para o que estou realizando) possui um alto grau de mobilidade capaz de desarmar as armadilhas das hipóteses convencionais ou preconceituosas que podemos formular quando não somos confrontados o tempo inteiro com outros seres humanos – os alunos – que nos obrigam, sempre, a colocar em dúvida as hipóteses e premissas iniciais.

Neste momento, gostaria trazer uma espécie de cronologia pedagógica que, as poucos, clareia-se enquanto pesquisa artística e pedagógica numa área – ainda – carente de pesquisas de caráter pedagógico que mostrem caminhos e alternativas para o problema de aprender. Aprender a desenhar. Desafio que permanece, e permanecerá enquanto tantas pessoas acreditarem que desenhar – e expressar-se artisticamente – seja resultado de um “dom” natural ou da “mera aplicação de técnicas”. Ensinar com arte, como dizia Fayga Ostrower, é ensinar a fazer. Ou melhor, é aprender fazendo. Todo o fazer em arte é uma pedagogia dizia Fayga. Resta apenas termos clareza sobre o que fazemos, como fazemos, que resultados obtemos e como estes três aspectos – pelo menos – interagem entre si.

Para melhor entender a maneira como esta pesquisa se delineou, é necessário retomar seu histórico. Em um primeiro momento como professora da disciplina de desenho de figura humana, observei dois aspectos. O primeiro, verificável também em outras disciplinas de desenho, era a dificuldade de muitos alunos em “soltarem a mão”. O desenho enquanto linguagem expressiva que se caracteriza pela diversidade e riqueza gráfica dificilmente se desenvolve a partir de gestos controlados por parte de quem desenha. Expressão e fluidez andam juntas. E mesmo a tensão gráfica só aparece no desenho desde que se configure em gesto. Gesto é sempre, movimento. Movimento é um controle motor, não um controle mental-racional. Este aspecto é de difícil entendimento para muitos alunos que partem do pressuposto de que os gestos do desenho – os gestos que produzem um desenho – sejam controlados racionalmente. Aos poucos, nas disciplinas básicas de desenho, desenvolvi diferentes atividades afim de soltar o gesto dos alunos.

Por outro lado, alguns dos primeiros modelos com que trabalhei tinham em sua maioria formação na área da dança. Devido a meu interesse pessoal no corpo humano – em vista dos anos de prática principalmente de yoga – comecei a solicitar aos modelos que fizessem poses pouco convencionais. Poses cuja origem eram movimentos de dança ou mesmo movimentos acrobáticos. Incentivava os modelos a movimentarem-se para “achar” a pose.

O uso destas poses pouco convencionais mostrou-se bastante proveitosa para os alunos. Ao verem a sua frente uma pose complicada e não usual, o aluno obriga-se a, realmente, observar o modelo a sua frente. As poses, quanto mais difíceis são, mais “fáceis” de desenhar se tornam pois desprendem o desenhista de seus estereótipos e pré-conceitos libertando-o da elaboração daquilo que julga já conhecer. Evidentemente, devido à dificuldade destas poses, muitas vezes o tempo que os alunos tinham para desenhar era muito curto. Às vezes um ou dois minutos.

Estas primeiras experiências em sala de aula foram aos poucos produzindo derivações. Como o grau de exigência em termos de exercício físico era bastante grande para os modelos, os mesmos faziam um bom aquecimento antes de começar a posar. Ora, não demorou muito tempo até incluir-se a observação do momento de aquecimento do modelo como momento de aquecimento do olhar dos alunos que eram incentivados a acompanhar este aquecimento.

Por outro lado, na tentativa de soltar mais o gesto dos alunos e também como uma maneira, presumida, de despertar a observação “não racional” do modelo, começamos a diminuir cada vez mais o tempo das poses. Aos poucos, as poses não se distinguiram mais de pequenas coreografias experimentais dos modelos a partir de sugestões como a música ou determinados aspectos de anatomia que eu queria destacar. Ao diminuir o tempo das poses de tal forma, porém, percebi a dificuldade – na realidade a resistência mental e conceitual – dos alunos em acompanhar o ritmo do movimento do modelo. A mão é rápida, mas o pensamento trava o desenhista.

Intuitivamente, passei a preparar os alunos para tal atividade. Elaborei uma espécie de passo a passo que começava antes mesmo do desenho propriamente dito. Durante os aquecimentos dos modelos, e também durante suas primeiras coreografias, comecei a desenvolver uma atividade gradual. Esta ocorre da seguinte maneira:

1º. – Os alunos apenas observam os movimentos do modelo com o olhar;
2º. – Os alunos passam a tentar acompanhar com o próprio corpo o ritmo e as características básicas dos movimentos dos modelos. A idéia básica – que busco explorar também através de outras atividades – é que a movimentação do próprio corpo, aliada à observação do corpo em movimento do modelo, auxilia o aluno a compreender aspectos da dinâmica do corpo em movimento que não são tão facilmente compreensíveis a partir, apenas, da observação visual.

Em algum momento, elaborei a idéia de que o olhar de quem desenha é um olhar que toca, que acaricia, que “toma posse” do objeto. Tato e olhar desenvolvem-se conjuntamente, o que já havia explorando em outras atividades de desenho. A consciência do próprio corpo – tão difícil para as pessoas que não possuem um trabalho nesta área – auxilia – na compreensão de certos aspectos da dinâmica do corpo humano.

3º. – Acompanhar o movimento dos modelos com as duas mãos e braços imaginando que é o modelo quem está obedecendo a um comando dos desenhistas. Ainda que esteja ocorrendo o contrário. A partir deste ponto, os alunos que até então estão próximos do modelo e em volta deste, localizam-se frente a seus cavaletes e repetem o mesmo tipo de procedimento. A superfície do papel passa a ser apenas o local onde algum tipo de vestígio desta movimentação vai se fixar. Nestes primeiros desenhos, não aparecem formas. Em termos de resultado/produto visual tais desenhos possuem pouca relevância, sendo significativos apenas enquanto processo

de interação entre modelo e desenhista, aprofundando a relação direta entre a consciência visual e motora deste último.

4º. – Aos poucos os alunos são incentivados a realizar também um movimento de aproximação e afastamento do papel, tentando somente em alguns momentos – o momento em que percebem alguma pose específica, por mais rápida que seja – deixar vestígios no papel. Nestes exercícios tenho variado o tipo de material utilizado. Observou-se, porém, o quanto pincel e tinta auxiliam nesta dinâmica por auxiliar na rapidez e fluidez do gesto.

Demora um bom tempo, às vezes mais de uma hora nesta atividade, até que os alunos comecem a adquirir confiança nas pequenas marcas – “homúnculos” como os chamo – que ficam pelo papel. Observasse que, a medida em que este tipo de exercício é repetido em várias aulas e que os alunos se acostumam a perceber que ele dá um certo tipo de resultado, sentem-se mais tranquilos e o processo é mais rápido.



Os homúnculos parecem-se com algo que podemos pensar talvez fossem rascunhos muito rápidos feitos por um coreógrafo ao tentar fixar no papel a idéia principal de certas poses. Os desenhos produzidos através desta metodologia mostram principalmente a dinâmica do movimento realizado. As torções, os alongamentos, as zonas de tensão, os pontos de apoio, muitas vezes até mesmo a velocidade do movimento, bem como sugerem sua seqüência.

Parece que é o exercício como um todo que também aguça o olhar do aluno que agora é capaz de melhor perceber que tais características estão presentes em um desenho que não é “correto” em termos de formas anatômicas.



Outro ponto que chama a atenção nestes desenhos é que os mesmos não apresentam maiores problemas quanto à proporção, o que parece ocorrer com maior frequência nos desenhos dos alunos que iniciam na figura humana ao utilizar métodos mais tradicionais para desenhar, baseados em observações longas e também no olhar mais exclusivo para o contorno da figura. Ao fixar-se primeiramente na figura observando seus contornos, os alunos parecem produzir figuras cujo contorno pode até estar “correto” mas estas demoram um logo tempo até adquirirem o aspecto tridimensional. Muitos desenhos iniciais parecem ser figuras “de papel”.



A metodologia baseada no movimento, numa maior interação entre observador e modelo e em atividades nas quais o corpo do desenhista também é explorado (observado de dentro para fora) tem mostrado uma melhor definição do aspecto motor e corpóreo da figura humana. Parece que o movimento e a velocidade permitem ao observador perceber melhor o aspecto da figura enquanto um todo, não permitindo que se fixe por tempo demais em partes separadamente.

Este método parece produzir num primeiro momento figuras que não são tão “corretas”, mas parece dotar o observador de maior segurança e também de um conhecimento mais profundo de seu objeto de estudo o que culmina num rápido desenvolvimento de seu desenho.

A medida em que esta pesquisa em ação se realiza, e começa a delinear certo tipo de resultado, tenho procurado pensar as possibilidades de ampliação e aprofundamento das propostas e exercícios envolvidos. No semestre passado, por exemplo, passei a incentivar os próprios alunos, em algumas aulas, a realizarem os movimentos de aquecimento. Os próprios alunos executam algum tipo de movimento com o corpo – baseando-se ou não na música que está tocando.

Durante o aquecimento, os alunos vão se alternando entre “posar” e desenhar. Neste exercício observou-se algo interessante. Um dos bailarinos com quem trabalho comentou-me certa vez que a solicitação que eu fazia, de que ele improvisasse uma coreografia a partir da música e do momento – era algo extremamente desafiador, pois ele se sentia muito inseguro ao ter que elaborar o movimento e não apenas “executá-lo”. Curiosamente, ele também era confrontado com um processo de criação que lhe era novo. Com os primeiros exercícios de dança dos modelos, começamos a perceber o quanto o movimento é uma marca pessoal. Gesto e expressão na dança são absolutamente individuais. São individuais e particulares a maneira peculiar como cada corpo gera seu movimento e o tipo de desenho que realiza no espaço. Neste sentido, o trabalho dos bailarinos se mostrou um pouco limitado, a menos que se aprofundasse talvez a parcela criativa deste trabalho em termos de elaboração de movimentos. Em outro momento, uma das bailarinas comentou-me que se sentia limitada a um certo tipo de movimento e que estava com vontade de ter aulas de artes marciais ou de esportes que, assim pensava, ajudariam-na a elaborar novos movimentos.

Parte desta questão foi trabalhada, pelo menos no que diz respeito à percepção dos movimentos coreográficos por parte dos alunos, com as atividades nas quais os próprios alunos criavam movimentos de curta duração, entre 3 e 5 minutos. A experiência mostrou-se fértil pois, uma vez vencida a timidez inicial dos alunos em posar para os colegas, cada um elaborou movimentos absolutamente particulares. Mesmo sem que tenha havido um maior preparo dos alunos para tal atividade, cada um elaborou algum tipo de movimento seja baseando-se na música, seja em movimentos de esportes que praticam, seja deixando que o movimento mostrasse a insegurança e a timidez do corpo na proposta. Em termos de observação do corpo em movimento esta atividade parece enriquecer bastante a aprendizagem seja por variar o tipo de situação de corpo e de movimento – os alunos claramente possuem características físicas bastante distintas daquelas dos profissionais – seja por oferecer uma outra possibilidade de compreensão do corpo em movimento a partir da percepção direta do próprio corpo em movimento.

Num momento histórico em que, como afirma Duarte Jr.⁴, vive-se de forma anestesiada, a metodologia em desenvolvimento têm se mostrado profícua ao auxiliar os alunos a compreender a forma humana de maneira mais integrada e expressiva, recuperando-os de certa maneira para a percepção de si mesmos.

As atividades desenvolvidas até o momento carecem ainda de uma maior fundamentação teórica, que, imagino só ocorrerá de maneira interdisciplinar pois a questão do movimento carece de bibliografia a referências específicas na área das artes plásticas. Especialmente no Brasil esta situação se agrava em vista da lacuna de publicações sobre aspectos metodológicos e de ensino aprendizagem na área do desenho. A mais antiga e utilizada das linguagens artísticas que, teoricamente, está ao alcance de qualquer um, ainda habita uma zona carente de mapeamentos. Muito do universo do desenho ainda é considerado produto de dom e magia, numa perspectiva que não é em nada mística mas é em tudo segregacional desde os primeiros anos dos bancos escolares.

Edwards⁵ muito acertadamente, em um livro ainda muito popular no país, analisa os aspectos mentais envolvidos na atividade do desenho. Apresenta em linhas gerais as duas grandes áreas do cérebro, lados esquerdo e direito, responsáveis por determinadas atividades mentais e motoras. O lado direito caracteriza-se pelas atividades de caráter analógico e o lado esquerdo pelas atividades de caráter lógico-analítico. Entretanto me parece que tais estudos devem ser aprofundados visando uma melhor compreensão dos aspectos mentais, psicológicos e motores envolvidos não somente nas atividades de desenho mas também em certas atividades físicas tais como a dança.

Tradicionalmente nas escolas, a arte e o esporte competem por espaço e apoio e a dança ainda não faz parte do contexto escolar da maneira como poderia. A continuidade desta pesquisa talvez aponte para a possibilidade de elaboração de conhecimentos integrados entre várias áreas artísticas a não artísticas que auxiliemos na compreensão do nosso corpo como “carne que pensa”⁶.

O corpo, afinal, é morada de percepções, de sentidos e de conhecimentos tradicionalmente alijados do processo escolar. Ao perdermos o corpo de vista, perdemos também a possibilidade de elaborar conhecimentos duradouros para os alunos. Conhecimentos que se fundamentam, sobretudo, em experiências integrais e integrativas entre corpo e mente.

Dança, desenho e ensino, ainda têm muito a conversar.

Bibliografia

ADRIANI, Götz. Toulouse-Lautrec – obra gráfica completa. Barcelona: Gustavo Gilli, 1981.

ANTUNES, Leonardo (tradução). Leonardo: arte e ciência; as máquinas. São Paulo: Globo, 2004.

BACHELARD, Gaston. A Poética do devaneio. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DA VINCI, Leonardo. Obras literárias, filosóficas e morais. São Paulo: Hucitec, 1997.

⁴ DUARTE JÚNIOR, João Francisco. O sentido dos sentidos. Curitiba: Criar Edições, 2003.

⁵ EDWARDS, Betty. Desenhando com o lado direito do cérebro. Rio de Janeiro: Ediouro, 1984.

⁶ GREINER, Christine. O corpo – pistas para estudos interdisciplinares. São Paulo: Annablume, 2005.

- DERDYK, Edith (org). Disegno. Desenho. Designio. São Paulo: Editora Senac, 2007.
- DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho. São Paulo: Scipione, 2004.
- _____. Linha de horizonte: por uma poética do ato criador. São Paulo: Escuta, 2001.
- _____. Linha de costura. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- _____. O desenho da figura humana. São Paulo: Scipione, 1990.
- D'HORTA, Vera. Desenhos de Gerda Brentani – mil e uma histórias. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2004.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. O sentido dos sentidos. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- DWORECKI, Silvio. Em busca do gesto perdido. São Paulo: Edusp, 2002.
- EDWARDS, Betty. Desenhando com o lado direito do cérebro. Rio de Janeiro: Ediouro, 1984.
- GÓMEZ MOLINA, Juan José (org). Estratégias del Dibujo em el Arte Contemporâneo. Madri: Cátedra, 2006.
- _____. Las Lecciones del Dibujo. Madri: Cátedra, 2006.
- GREIG, Philippe. A criança e seu desenho. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- GREINER, Christine. O corpo – pistas para estudos interdisciplinares. São Paulo: Annablume, 2005.
- HAAK, Bob. Rembrandt – dibujos. Barcelona: Gustavo Gilli, 1980.
- HALE, Robert Beverly. Drawing lessons from the great masters. Nova Iorque: Watson-Guptill Publications, 1989.
- KOVATS, Tânia (org). The Drawing Book. Londres: Black Dog Publishing, 2005.
- LEONILSON. Use, é lindo, eu garanto. São Paulo: Cosac & Naify, 1997.
- MEREDIEU, Florence. O desenho infantil. São Paulo: Cultrix, 2004.
- MUSEU LASAR SEGALL (org.). O desenho de Lasar Segall. São Paulo: Museu Lasar Segall, 1991.
- OSTROWER, Fayga. Universos da arte. Rio de Janeiro: Campus, 1991.
- PANSU, Evelyne. Ingres – dibujos. Barcelona: Gustavo Gilli, 1981.
- PIGNATTI, Terisio. O desenho – de Altamira a Picasso. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- SIMON, Howard. Techniques of drawing. Nova Iorque: Sterling Publishing, 1970.
- VALÉRY, Paul. Degas dança desenho. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- _____. Eupalinos, ou o arquiteto. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- VAN UITERT, Evert. Vincent van Gogh – dibujos. Barcelona: Gustavo Gilli, 1981.
- WOELFFLIN, Heinrich. Drawings of Albrecht Durer. Nova Iorque: Dover, 1970.

BHARATA NATYAM: Estudos rítmicos e interdisciplinaridade artística vivenciadas¹

Anelise Hunecke

Resumo: Este trabalho tem por objetivo mapear e codificar os processos artísticos interdisciplinares e principalmente rítmicos que acontecem na dança de estilo clássica indiana Bharata Natyam. Seguindo os procedimentos metodológicos de uma pesquisa ação, foram observadas as qualidades artísticas de um pedaço da cultura oriental, que através da oralidade, disciplina rígida e religiosidade, transmitem seus conhecimentos de mestre a discípulo, e dentro de um contexto ocidental de música, foram sistematizados e registrados. Além destes, a pesquisa ressalta a importância da integração das artes na formação do artista, características fundamentais do Bharata Natyam e das artes de um modo geral na Índia. Apresentam o contexto histórico e os valores atribuídos pelo povo indiano as artes onde foram transcritos os ritmos das Talas conhecidos como Tatta Adavus, e os ritmos das Talas conhecidos por Natta Adavus.

BHARATA NATYAM – A DANÇA DEVOCIONAL

O presente trabalho trata da codificação da série de exercícios como processo de aprendizagem rítmica pelos quais os dançarinos de Bharata Natyam são submetidos, e pela análise da interdisciplinaridade artística que existe nesta forma de expressão artística.

Bharata Natyam é uma dança clássica do sul da Índia, que com pisadas vigorosas associadas a gestos de mãos e expressões faciais, imprime fortemente o ritmo da música em sua performance. Estes movimentos e gestos são passados aos dançarinos através da oralidade, de mestre para discípulo. Uma série de exercícios rítmicos é estudada utilizando monossílabos para a memorização destes que serão utilizados para a montagem das coreografias. As pisadas vigorosas marcam os mesmos tempos da tabla, sendo que estes exercícios rítmicos não estão registrados.

A pesquisa ação foi a metodologia adotada, que segundo Michel Thiollent, destaca:

A pesquisa ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação à uma ação ou com a redução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2005, p.25).

A participação efetiva em aulas de dança de Bharata Natyam se iniciou em junho de 2007 e acontecem uma vez por semana, nas segundas-feiras no horário das 12h às 13h30min. Elas ocorrem no mesmo local onde a conheci, na Usina do Gasômetro, Av. Presidente João Goulart, 551, Porto Alegre, sala 502. Eventualmente recuperei ou assisti outras aulas, que ocorrem nas quartas-feiras e sextas-feiras, das 19h às 20h30min, assim como contemplei apresentações do grupo.

¹ Monografia apresentada como exigência para conclusão do curso de Graduação em Música: Licenciatura à Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS e Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE.

Realizei alguns registros fotográficos no período que compreende junho a novembro de 2007. Depois de cinco meses de vivência, e após ter coletado e lido mais a respeito do tema escolhido, iniciei a transcrição sonora das Talas. Estabeleci a relação entre os monossílabos, as figuras rítmicas respectivas e os movimentos dos olhos, cabeça, braços, pernas e os registrei.

O Cd com as Talas que servem para os exercícios em aula foi gentilmente cedido pela professora Eliza Pierim, assim como vídeos e material com a transcrição das letras de músicas, suas traduções, histórias da mitologia e da dança.

Na Índia as artes como a música, a dança e o teatro costumam se fundir nos processos artísticos desenvolvidos pelos artistas indianos, e possui uma forte ligação com a religiosidade, sua principal motivação.

Segundo Eliza Pierim, professora de bharata natyam, a música é tratada como prece ou oração, um alimento para a alma e o principal meio para se atingir a consciência suprema. A dança enaltece os deuses e sua história é contada através de gestos conhecidos como mudras² e por expressões faciais vindas da representação teatral que se fundem num só processo artístico chamado de Bharata Natyam³. A literatura era composta na forma de poesia e cantada com ritmo. As artes acompanhavam a vida do indivíduo, aproximando o mito da criação à natureza e a realidade experienciada.

O hindu⁴ segue o Hindu Dharma⁵, ou Hinduísmo, religião essa que se conceitua como filosofia de vida e que trata de todos os aspectos da vida humana como a espiritual, social, moral, cultural, econômica, intelectual, etc. Tem como base de seu pensamento teosofista⁶ o karma⁷ e a reencarnação. Seu objetivo principal é alcançar o nirvana⁸ sendo que não segue dogmas, doutrinas ou mandamentos. A dança clássica indiana Bharata Natyam nasceu nos templos do sul da Índia há mais de 5000 anos, no Estado de Tamil Nadu, às margens do rio Cauvery⁹.

A palavra Bharata possui diferentes origens etimológicas. É o antigo nome do território indiano e também o nome do sábio ao qual o Deus Brahma concedeu as escrituras sagradas que regem a dança, o Natya Shastra¹⁰. Outra origem para Bharata Natyam seria a fusão das palavras **BH**Ava – expressão, emoção + **RA**ga – música + **Ta**la – ritmo + **NATYAM** – dança ou elementos de drama¹¹.

² Palavra do idioma sânscrito com muitos significados, e caracterizado como gesto, posicionamento místico das mãos, como selo ou também como símbolo.

³ Dança clássica indiana que funde dança, música, arte cênica e visual em sua performance.

⁴ Os indianos também são chamados de hindus devido ao Hinduísmo, religião praticada pela maioria da população.

⁵ Palavra do idioma sânscrito que se refere às Leis instituídas pelo homem para a organização das sociedades e a conduta correta, ou ainda o corpo de ensinamentos para revelar a natureza verdadeira da mente e atingir a iluminação.

⁶ Doutrina que sintetiza Filosofia, Religião e Ciência. Do grego *theos*=Deus e *sophos*=sabedoria.

⁷ Palavra do idioma sânscrito que se refere à Lei de ação e reação das ações praticadas.

⁸ Palavra do idioma sânscrito que significa iluminação.

⁹ Informação retirada do site natyalaya.

¹⁰ Informação retirada do site natyalaya.

¹¹ Informação retirada do site historiadamundo.

Segundo a história, a origem da dança se deu juntamente com o teatro, através do Natya Shastra, e foi atribuída a Bharata (pesquisador e compilador dos principais tratados indianos) pelo Deus Brahma.

Esta obra se situa aproximadamente entre os séculos III a IV d.C¹², e trata-se do mais antigo tratado em sânscrito que redige e define o drama como junção da palavra (literatura), da mímica (teatro), da dança e da música. Este tratado estabelece seus princípios técnicos e estéticos, bem como apresenta as encenações através da dança, de mitos e lendas como forma de orientação do povo. Conforme Martinez,

[...] em torno do que para o ocidente é o início da era Cristã, foi composto o mais antigo texto disponível sobre música, dança e teatro na Índia: o Natyashastra, escrito em sânscrito e atribuído a Bharata, mas claramente resultado de uma reunião enciclopédica de conhecimento acumulados por séculos sobre as artes, codificados nesse volume. (MARTINEZ, 2004, p. 20).

O Natya Sastra detalha uma superestrutura artística a partir da associação dos Vedas anteriores, incluindo os contextos biológico, físico, geográfico, ecológico e social. (NATSYAYAN, 1999, p.42, apud FERNANDES, 2006, p.339).

A palavra Natya representa a junção de drama (atuação), música e dança, e Shastra quer dizer escritura. Natya também deriva de "nrta" que significa "dançar"¹³.

A aprendizagem da dança segue as antigas tradições, sendo passada de mestre à discípulo oralmente, exigindo anos de prática e dedicação.

No início da formação, o discípulo executa uma cerimônia de honra ao mestre, o Gurupuja¹⁴, para ser aceito como aluno. Ele lhe oferece uma roupa nova, um anel de ouro, flores ou outros presentes, e promete ser-lhe fiel e seguir seus ensinamentos. Depois de aceito, o discípulo inicia suas práticas e espera o momento de ser considerado apto pelo mestre a fazer sua primeira apresentação pública chamada e Arangetram¹⁵. Nesta apresentação, a presença do mestre é indispensável. (Bonwitt, [2006?])

O estilo de música que acompanha o Bharata Natyam é o estilo clássico Carnático, em geral nas línguas Tamil, Kannada, Telugu ou Sânscrito. A apresentação divide-se em seis partes: alaripu (a invocação), jastivaram (dança pura), shabdham (canto com mímica), varnam (exaltação das paixões), padam (canto de amor à divindade) e tillana (figura e poses de movimentos abstratos)¹⁶. Os instrumentos que acompanham o vocal são a flauta ou violino, a veena¹⁷ e a tanpura¹⁸. Para acompanhar as batidas dos pés se utiliza os instrumentos de percussão, o mrdungam¹⁹, o nattuvangam²⁰ e a tabla²¹.

¹² Informação retirada do site historia do mundo.

¹³ Informação retirada do site Natyalaya.

¹⁴ Guru significa mestre e puja significa oferenda, termos sânscritos.

¹⁵ Palavra do idioma Tamil, um dos idiomas falados na Índia, que pressupõem uma preparação técnica e cultural que confirma a aptidão para realizar apresentações públicas.

¹⁶ Segundo site natyalaya.

¹⁷ Instrumento de cordas que combina propriedades do Sitar, com uma ou duas cabaças e 20 cordas.

¹⁸ O mais antigo instrumento de corda da Índia, datado de 3000a. C. Tem 4 cordas e uma cabaça plana ou oval. É o instrumento de cordas que melhor trabalha os microtons da música indiana.

¹⁹ Instrumento de percussão de aproximadamente 60cm, são dois tambores de barro unidos em uma das extremidades por cordas que servem para afinar (peles) o instrumento.

²⁰ pares de sinbalo.

²¹ Instrumento dividido em dois tambores, um agudo chamado daya e um grave chamado baya.

A postura que o bailarino assume no Bharata Natyam é chamada de Ardhmandali ou Aramandi, ao qual a professora Eliza explica desta forma,

ardha = metade, meio, é como dizer que a perna está no “meio do caminho”, nem estendida, nem totalmente flexionada. Quando se vai até o chão (flexão total dos joelhos) é também chamado murumandi ou murumandali, assim como no balé clássico se diz para a posição parecida com o aramandi “demi pliê”..

A parte superior do corpo deve estar ereta com as pernas flexionadas e os calcanhares quase unidos. Os joelhos estarão abertos, apontando para as laterais e os pés também abertos voltados para fora. Os braços ficam alongados e sustentados na altura dos ombros, esperando os movimentos, os gestos manuais a serem executados.

O corpo tem a intenção de se aproximar do chão, da terra, de Deus, que segundo o Hinduísmo, está na terra e não no céu.

O bailarino usa os guizos, ghungroos ou shelangui, nos tornozelos para acompanhar o ritmo da dança. As roupas são confeccionadas com “sarís” vestidos de seda coloridos, e os cabelos adornados com flores brancas e laranjas ou vermelhas e brancas.

Também usam ricos ornamentos de cabeça, pescoço e braços. Pintam os pés e as mãos com tinta vermelha para realçar os movimentos, e realçam os olhos com lápis preto. As mulheres fazem uma longa trança com os cabelos.

Segundo Bonwitt [2006?], O Bharata Natyam é composto por Nritta (dança pura ou abstrata) e por Nritya (dança expressiva com abhinaya). Nritta trata de movimentos baseados no ritmo e na música, não possuindo significado, sendo puramente de caráter decorativo e abstrato e de complicados padrões rítmicos e diferentes medidas de tempo. Nritya é composta de Hastas (mudras ou gestos manuais) e de Abhinaya, usados para contar os mitos hindus através dos movimentos das mãos, do rosto e do corpo. É a parte expressiva da dança que representa significados poéticos, estabelecendo uma conexão entre o dançarino, o divino e a platéia.

A unidade básica da dança é chamada de adavu, que na dança pura combina passos e gestos de mãos, olhos, cabeça e braços. Eles são divididos em grupos e em velocidades, partindo dos mais simples para os mais complexos, e posteriormente combinados para a formação das coreografias.

TATTA ADAVUS

TALA 1

Introdução:

tá ran ku tá ti ku tá ti tá ka tum

1 2

1 2 3 4 5 6 7 8 1 2 3 4 5 6 7 8 1 2 3 4 5 6 7 8

D E D E D E D E DE DE DE DE DE DE DE DE

te-Ha tei te-Ha tei te-Ha tei tei-tei tei-tei tei-tei tei-tei tei-tei tei-tei tei-tei tei-tei tei-tei

1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16

DE DE DE DE DE DE DE DE DE DE DE DE DE DE DE DE DE DE DE DE

teitel tei tei teitel tei tei teitel tei tei teitel tei tei teitel tei tei teitel tei tei teitel tei tei teitel

1 2 3 4 1 2 3 4

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16

DE DE

teitel tei tei teitel tei tei teitel tei tei teitel tei tei teitel tei tei teitel tei tei teitel tei tei teitel

1 2 3 4 1 2 3 4

1 _____ 8

D

tam - - -

1 2 3-4

Tatta Adavu é uma das categorias de Talas que existem, sendo que há em torno de 60 Talas para a dança. São ritmos com passos marcados que associados uns aos outros, irão compor as coreografias para a dança clássica indiana Bharata Natyam.

Os Tatta Adavus são ritmos geralmente compostos por ciclos de 8 tempos. Segundo a professora Eliza Perim, as talas do Bharata Natyam não são tão rígidas nas contagens de ciclos como em outras danças clássicas indianas. O Bharata Natyam geralmente conta ciclos de oito tempos, diferente da dança Odissi que conta ciclos de 16 tempos, ou Kathakali que conta ciclos de 12 tempos. A contagem da Tala pode variar de Mestre para Mestre, mas que geralmente se usa a contagem de 8 tempos.

A contagem da Tala pode parecer estranha se nos ativermos apenas à estrutura rítmica. O importante na Tala é a contagem dos monossílabos *tei ia tei ia tei ia tei ia* ou sua variação, *tei tei tei tei tei tei tei*, os quais os pés seguem rigidamente.

tei ia tei ia tei ia tei ia - um ciclo

1 2 3 4 5 6 7 8

A cada monossílabo se atribui um tempo, uma batida. A contagem permanece a mesma quando a Tala acelera pela primeira vez, atribuindo um tempo e uma batida para cada monossílabo. Ocorre que na segunda aceleração ou dobramento da Tala, a contagem do ciclo se altera para 16 tempos, continuando a conferir a cada monossílabo uma batida. Os ciclos de 8 e 16 tempos não se encaixam em compassos quaternários, sendo assim, foi feita uma adaptação na estrutura apresentada como partitura das Talas.

O primeiro Tatta Adavu possui 3 ciclos de 8 tempos cada, e é realizado com batidas alternadas de pés (direito e esquerdo aqui representados pelas letras D e E sobre a notação rítmica). O ritmo é dobrado a cada dois ciclos. Isto acontece duas vezes, ou como dizem os dançarinos, os Adavus possuem três velocidades, lenta (original), intermediária e rápida. Neste caso o terceiro dobramento do andamento é repetido por mais dois ciclos.

Na prática diária de Bharatanatyam, todos os exercícios são realizados em três velocidades, às vezes os acrescidos de uma quarta velocidade, extremamente acelerada, em níveis de estudo mais avançados [...] (FERNADES, 2006 p.322).

A linha rítmica a baixo da silabação corresponde à voz e abaixo, as contagens dos tempos colocados em compasso quaternário.

Os Tatta Adavus são realizados na posição de Ardhmandi, com os joelhos ligeiramente flexionados e pés voltados para fora, na diagonal. As mãos ficam posicionadas na cintura e os pés realizam batidas vigorosas no chão.

A introdução é binária, indica o início da Tala e estabelece o momento em que o dançarino se prepara na posição de Ardhmandi. A finalização se dará pela batida do pé direito e flexão leve dos joelhos. As batidas são feitas conforme o Adavu solicitado e a estrutura métrica é dada através de monossílabos que ajudam na memorização dos mesmos.

A transcrição foi feita para o ritmo que os pés imprimem durante a execução da Tala e para o cântico destes monossílabos que nem sempre corresponderá exatamente ao ritmo impresso pelos pés, embora seja este o seu propósito.

Ouvindo os trechos compostos para cada Tala, observamos que acontecem dois eventos diferentes: a voz exprimindo os monossílabos e a tabla executando ritmos variados, ambos dentro de uma métrica específica para cada velocidade.

Assim sendo, cabe ao dançarino expressar um terceiro evento, que embora esteja baseada na pronúncia dos monossílabos, algumas vezes se apresentará diferente em sua composição métrica. Usaremos esta primeira Tala como exemplo, e que servirá para as demais.

No primeiro ciclo temos quatro semínimas e abaixo delas a expressão *tei-ia tei-ia tei*. Se ouvirmos a faixa do Cd correspondente a 1º Tala (ver anexos), a pronúncia desta nos sugere que a voz está realizando para este primeiro ciclo a seguinte forma métrica: duas colcheias, uma mínima, duas colcheias e uma mínima.

Ocorre que durante a execução dos passos, os dançarinos batem um tempo equivalente a semínima e cantam *tei-ia*, em seguida mais uma batida equivalente à semínima, e a sílaba *tei*.

Referências

BONWITT, Ingrid Ramm. *Mudras, as mãos como símbolo do Cosmos*. São Paulo: Editora Pensamento, [2006?].

FERNANDES, Ciane. *O corpo em movimento: O sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas*. 2.ed. São Paulo: Editora Annablume, 2006.

MARTINEZ, José Luiz. *Rasa: estética e semiose na Índia*. São Paulo, 2001. Galáxia. Disponível em <<http://www.pucsp.br>>. Acesso em: 19 julho, 2007.

_____. *Sangita : música, dança, teatro e poesia na Índia clássica*. Revista da Fundarte, Ano IV, vol. IV, n.7, jan/jun. 2004.

TATIT, Luiz. *Musicando a Semiótica: ensaios*. São Paulo: Editora Annablume, 1997.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

WILLEMS, Edgar. *Bases psicológicas da educação musical*. Lisboa: Fundação Colouste Gubben Kiam, 1970.

Revisitando uma experiência no Ensino das Artes Visuais sob a ótica da “lousa mágica”¹

Angélica D'Avila Tasquetto²

Marilda Oliveira de Oliveira³

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS

Resumo: Este estudo parte de uma experiência no Ensino das Artes Visuais realizada em âmbito escolar com alunos de primeiro ano do ensino médio, da Escola Estadual Cilon Rosa, em Santa Maria/RS. Utilizo-me da metáfora “lousa mágica” para tecer considerações acerca da experiência vivenciada e refletir sobre algumas questões da memória e da trajetória docente como balizadoras da construção do conhecimento da área de Ensino das Artes Visuais.

Palavras-chaves: artes visuais, ensino, experiência docente.

Relações sobre a “lousa mágica” e a memória

A metáfora da “lousa mágica” vem ao encontro da pesquisa realizada, a fim de aportar um sentido lúdico ao ambiente educacional e se propõem a repensar as memórias, trajetórias e experiências vividas por professores de Artes Visuais neste espaço escolar. Segundo Draaisma (2005, p. 20), “é impossível falar de tal memória sem uma sensação de melancolia em razão de sua transitoriedade.” A metáfora reflete sobre a idéia da lousa e do quadro negro tão utilizados nas escolas, como objeto potencial de rememoração sobre seu sentido ilimitado, mas também sobre a capacidade limitadora de vestígios visivelmente duradouros e conforme Freud (*apud* DRAAISMA, 2005 p. 27)

já que nosso aparato mental realiza o que o papel e a lousa não podem: ela tem a capacidade receptiva e ilimitada para novas percepções e, não obstante, delas armazena vestígios-recordações permanentes, embora não inalteráveis.

Apontamos assim, alguns modos para pensarmos na memória como algo passageiro, mas que de alguma forma, assim como a lousa, deixa suas marcas, vivíveis ou invisíveis.

Mas e a “lousa mágica”? Ainda nos perguntamos como esse “reviver trajetórias e memórias docentes” possa materializar essa necessidade de rever o Ensino das Artes Visuais? “O que é, afinal, sentir-se uma ‘esponja’ que absorve livros, idéias, interrogações de outros que passam a fazer parte de nossa própria experiência?” (LOPONTE, 2007, p. 238). O que significa juntar todas essas vivências, experiências, trajetórias e memórias a fim de possibilitar um repensar no Ensino das Artes Visuais? Pode significar incertezas, voltar para aquilo que tínhamos esquecido, visitar fatos já vividos, “coisas” que nos tocaram, mas também pode significar voltar a trabalhar sobre essas memórias como artifícios de uma situação

¹ Termo Freudiano, retirado do livro *Metáforas da Memória: uma história das idéias sobre a mente*, do autor Douwe Draaisma.

² Bacharel e Licenciada em Artes Visuais/ UFSM. Mestranda em Educação/ UFSM. Membro do GEPAC/ UFSM.

³ Doutora em História da Arte/ Universidade de Barcelona. Professora Adjunta da UFSM. Líder do GEPAC/ UFSM.

mediadora entre educador, Ensino das Artes Visuais e educandos. Entender o processo de atuação do profissional de Ensino das Artes Visuais significa entre outras coisas, reconhecer sua trajetória e suas experiências, a fim de possibilitar um entendimento sobre a memória docente e os aspectos dinamizadores de suas representações enquanto educadores. A metáfora da “lousa mágica” traz inquietações subjetivas acerca da memória docente e procura tecer relações com o Ensino das Artes Visuais.

Desta forma, permear as questões das experiências e memórias docentes torna-se relevante, a fim de problematizar os meandros das questões educativas, para que possamos propor uma educação que contemple as diferenças, inclusive de espaço e tempo.

Revisitando a experiência no Ensino das Artes Visuais

A experiência como professora de Artes Visuais foi realizada com uma turma de primeiro ano do nível médio, na Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa, em Santa Maria/RS, por um período de quatro meses no segundo semestre de 2007.

O início da experiência foi marcado por observações das aulas da professora titular de Artes Visuais da referida escola. Consideramos que este período de observação serviu como um enorme aprendizado, onde foi possível analisar além das atitudes dos educandos, a postura atuante de um profissional frente a uma turma de ensino formal. Percebemos desta forma, as grandes lacunas deixadas na formação destes profissionais, que atuam de forma muitas vezes precária e com conteúdos pouco interessantes e significativos para os educandos. Segundo Pimenta (2002, p. 31)

Trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores.

Desta forma, além de fazermos uma análise do comprometimento dos adolescentes com a disciplina, refletimos também sobre questões relacionadas ao modo de atuação dos professores, fazendo-nos repensar como atuaríamos posteriormente em sala de aula. Lembramos Pimenta (2002, p. 31) quando menciona que “a formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório”. Pensando sobre este viés, acreditamos na reflexão constante sobre nossas práticas educativas. Elaboramos oito planos de aula, pensando no trabalho de um trimestre. O planejamento apresentava boas possibilidades de abordagem, porém a questão agora era outra, já que durante as observações foi possível percebermos a deficiência e o total desinteresse por parte dos educandos em relação aos conteúdos das Artes Visuais. Entendemos essa falta de vontade pela disciplina em razão de conteúdos distantes da realidade do educando, onde muitas vezes passavam uma hora e meia recortando papezinhos e colando em uma folha sem serem problematizados sobre a real necessidade e a relevância destas tarefas. Assim, durante os primeiros contatos com a turma, confirmamos essa falta de interesse dos educandos por parte da disciplina, onde ficavam inquietos e a primeira coisa que mencionavam era: “nós vamos desenhar professora? Eu não sei desenhar! Eu

quero desenho livre!” Desta forma evidenciamos o quanto a disciplina de Artes Visuais apresenta conteúdos ainda incoerentes com a realidade dos adolescentes de hoje, que muitas vezes seguem sendo tratados pelos professores como os adolescentes de vinte anos atrás.

Refletindo e repensando sobre os planejamentos elaborados previamente, Perrenoud (2002, p. 48) aparece como uma possibilidade de interlocução quando afirma que “podemos esperar que uma prática reflexiva compense a superficialidade da formação profissional.” Isso significa criticizar em torno de algo que estamos realizando como ação docente, exercitar a escuta e avaliar constantemente a prática educativa. Desta forma, Pimenta (2002, p. 15) complementa dizendo:

Tenho investido na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares.

Analisando este pensamento, percebemos que seria importante avaliar antes de tudo as necessidades, anseios e expectativas dos alunos no que se referia aos conteúdos da disciplina de Artes Visuais. Assim, foram colocadas algumas questões esperando algumas respostas acerca do que conheciam; o que pretendiam; o que esperavam e o que gostariam de trabalhar na referida disciplina. Percebemos então, que suas necessidades eram muito variadas, mas que apresentavam algo em comum, os anseios por algo novo ao que estavam acostumados, um “lugar” onde pudessem falar e ser ouvidos e onde pudessem trabalhar com o real e com o atual. Queriam assistir filmes e vídeos, mas não aqueles que falam sobre o patrimônio histórico cultural de uma cidade distante em algum país que mal sabem onde fica. Queriam o presente, o fato de ontem, ou aquele que significa muito para suas vidas. Acreditamos na importância desta análise preliminar, do diagnóstico sobre as perspectivas dos educandos, para que as aulas, não se tornassem mais uma tentativa frustrada de estabelecer essa relação educando/educador, onde, segundo Gauthier (1998, p. 20) “é importante retomar certas idéias preconcebidas que apontam para o enorme erro de manter o ensino numa espécie de cegueira conceitual.” Sendo assim, estabelecemos estas questões como um ponto fundamental do novo planejamento para a disciplina de Artes Visuais que tomava um formato distinto naquele momento.

Analisando as questões já mencionadas, procuramos buscar o ponto em comum sobre o anseio por algo novo e atual a que todos buscavam. Foi tomada, então, a decisão de mostrar-lhes o vídeo “Click”, o qual nos mostra uma história onde um homem descobre um controle remoto universal e em vez de controlar objetos eletrônicos, o objeto é capaz de controlar as situações em sua vida. Tal decisão pode ser amparada na fala de Gauthier (1998, p. 33) quando diz: “os julgamentos dos professores e os motivos que lhes servem de apoio podem ser comparados, avaliados, pesados, a fim de estabelecer regras de ação.” Fundamentada neste pensamento, a atitude de propor-lhes um vídeo pareceu-nos, no momento, bastante adequada, pensando no fato de que pretendíamos começar trabalhando com questões de valores pessoais, margeando inicialmente as temáticas artísticas, mas que futuramente se tornariam o eixo fundamental da proposta.

Num próximo encontro, fez-se a primeira tentativa de realizar um trabalho plástico, relacionando com o vídeo trabalhado anteriormente. A proposta se

desenvolveria a partir de discussões formadas e de questões colocadas sobre valores. Com o trabalho em andamento, percebemos mais algumas questões não levantadas anteriormente, a de que os educandos sentem muita necessidade de um manuseio tátil de materiais para o desenvolvimento de trabalhos essencialmente práticos. Esse é um conteúdo procedimental, como define Zabala (1998, p. 43) “conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo.” Assim percebemos opiniões formadoras de novos elementos e conceitos que agora começavam a permear as aulas de Artes Visuais. Esta experiência da realização do trabalho prático com a utilização de diversos materiais, como tintas, recorte, canetas, e principalmente folhas bem maiores das que os educandos estavam acostumados a utilizar, foi extremamente significativa, porque só assim se pôde fazer uma análise mais concreta de como o educando de primeiro ano do ensino médio, pode envolver-se e responder quando se sente desafiado. Também ficaram evidenciados os estereótipos das formas e dos conceitos, ainda muito presentes na concepção da grande maioria deles. Durante este trabalho, solicitamos que pensassem mais efetivamente nas discussões realizadas. O trabalho desinteressado do resultado propunha uma reflexão sobre o processo, de tal forma como coloca Zabala (1999, p. 80) “nosso compromisso como professores consiste, sobretudo, em contribuir para desenvolver uma atitude reflexiva em nossos alunos.” Seguindo este pensamento, considera-se de tal forma importante esta primeira inserção prática, onde iniciamos um processo de desenvolvimento reflexivo acerca das temáticas que realmente poderiam vir a lhes interessar.

O objetivo inicial foi despertar se não em todos, mas talvez em alguns dos adolescentes, alguma forma de inquietação, ou mesmo de percepção de como as aulas de Artes Visuais podem tomar um rumo distinto, se utilizando, muitas vezes dos mesmos materiais, mas de pressupostos distintos, podendo ser estes, um discurso reflexivo sobre algo que pretendemos fazer, estamos fazendo, ou ainda sobre qualquer aspecto que envolva as Artes Visuais.

Assim, acreditando nessa proposta, os delineamentos dos próximos encontros, foram sendo elaborados. Logo a seguir, colocou-se como proposta, a utilização de uma ferramenta tão presente no cotidiano dos educandos, a câmera digital. A utilização deste novo recurso propiciaria uma nova alternativa de desenvolvimento dos conteúdos procedimentais, mas ao mesmo tempo, acreditava-se que poderia enriquecer a gama de percepção, ao passo em que seguiríamos trabalhando com as questões de valores, suas percepções e reflexões. Como coloca Zabala (1999, p.79) a respeito dos conteúdos procedimentais “Interessa-nos que esses conteúdos se desenvolvam em função de objetivos gerais, que impliquem a formação da faculdade de pensar em tudo aquilo que pede a interpretação e a recriação da realidade.” Baseando-se neste pensamento, a proposta mencionada foi realizada em grupos, e agora propusemos que pensassem em relação à algo referente à composição do trabalhos que mais lhes interessassem, mas sempre permeando as questões perceptivas e reflexivas em torno daquilo que estavam realizando. Desta forma, lhes foi pedido mais tarde, que apresentassem os trabalhos que haviam realizado, a fim de gerar discussões, desse processo ainda em construção.

Repensando sobre essa experiência no Ensino das Artes Visuais, nos aportamos a Perrenoud (2002, p.50): quando diz que “uma prática reflexiva não é apenas uma competência a serviço dos interesses do professor, é uma expressão

da consciência profissional.” Esta consciência, acredita-se, se forma a partir do caminho que começamos a percorrer a fim de possibilitar, talvez, um futuro desenvolvimento desse pensamento mais crítico sobre as Artes Visuais. Buscamos, enquanto professores em formação inicial, uma nova concepção da disciplina. É um caminho difícil, árduo e tempestuoso, que apresentam altos e baixos, mas que, sobretudo, permite muitas satisfações.

E a “lousa mágica”

Repensando acerca da experiência docente realizada e tecendo relações com as memórias e trajetórias docentes, pensamos que o educador, possa mediar essa interação entre os educandos e as constantes mutações no Ensino das Artes Visuais, como menciona Freire (1975, p. 86) “o mundo, agora já não é algo sobre que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização”. Isso propõe algumas questões pensadas durante a realização da experiência, onde consideramos o docente como “personagem” fundamental nesse processo de mediação constante, acrescentando ainda que o desenvolvimento das competências dos educandos em relação às Artes poderá inseri-los nesse contexto de contemporaneidade, onde o tempo é aberto e o espaço não é mais físico, pois segundo Hall (2000, p. 69)

a aceleração dos processos globais, de forma que se sente que o mundo é menor e as distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar têm um impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância.

Percebendo este contexto, proporcionar que educandos contemplem estas questões, as quais envolvem a contemporaneidade, se torna fundamental, a fim de que se possa constituir um pensamento crítico-reflexivo nesse processo de ensino das Artes Visuais.

De tal forma a tecer algumas relações com a problemática das memórias nos perguntamos constantemente durante a realização da experiência como educadora: qual o motivo de repensar tais memórias, trajetórias e experiências docentes? E ainda: como tais memórias estão presentes no processo de Ensino das Artes Visuais?

Tais questões surgem como um “intrincado jogo” onde se estabelece relações das memórias, trajetória e experiências docentes com o Ensino das Artes Visuais. Respondendo algumas das questões de pesquisa propostas para este estudo ficou evidenciado que, acreditamos nesse processo de rememoração dos trajetos e experiências, como algo em potencial para que se possa trabalhar no âmago das questões que permeiam as situações escolares tradicionais. Coloca-se tradicionais, pensando sempre em uma educação contemporânea, que ultrapasse os espaços e barreiras já “consagrados” e definidos. Ainda nas questões relativas às memórias, trajetórias e experiências docentes, Bosi (*apud* BRAGA, 2000, p. 54) diz que “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas fazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho.” O que entendemos é que, a memória e o trabalho feito com ela podem

habitar espaços geradores de possibilidades singulares no ensino das Artes Visuais, onde o professor se liberta de certas “formas” de atuar e de ser docente e encontra alternativas que escapam destas verdades absolutas.

E como as memórias, trajetórias e experiências docentes estão ou podem estar presentes no processo de Ensino das Artes Visuais? Elas estão presentes porque fazem parte de uma trama de relações, contextos e significados que materializam nossas atitudes. Reviver as experiências docentes significa repensar nossos caminhos, assim como apontam Kachinovsk e Gatti (2005, p. 52) “ser docente es un modo de ser-siendo, una versión identitaria.”

Partindo desse pressuposto, acredita-se na retomada de experiências vividas como meio possível de pensar no ensino das Artes Visuais, porque como aponta Ciampa (1987, p. 200) “quando afirmamos que, como ser histórico e como ser social, o homem é um horizonte de possibilidade, estamos pensando em todas as dimensões do tempo.” E nessa abordagem de Ciampa, do homem como formador de possibilidades, ratifica-se a importância de repensar as experiências docentes como meio de um pensamento reflexivo acerca de suas articulações profissionais como Arte/Educadores. Guiando-se pelo fio condutor do pensamento de Pilloto e Mognol (2007) de que as representações visuais podem ser usadas como recurso que contribui para a construção humana contínua e para o desenvolvimento afetivo e sensível dos seres humanos, acredita-se ser necessário proporcionar aos educandos o desenvolvimento de competências e reflexões sobre o momento contemporâneo das Artes Visuais, pois segundo Augé (1994, p. 34)

Estamos na era das mudanças de escala, no que diz respeito à conquista espacial, é claro, mas também em terra: os meios de transporte rápidos põem qualquer capital ao no máximo algumas horas de qualquer outra. Na intimidade de nossas casas, enfim, imagens de todas espécie, transmitidas por satélites, capitadas pelas antenas que guarnecem os telhados da mais afastada de nossas cidadezinhas, podem dar-nos uma visão instantânea e às vezes, simultânea de acontecimentos em vias de se reproduzir no outro extremo do planeta.

Seguindo por este pensamento, onde as novas produções artísticas são apresentadas, muitas vezes de forma inusitada, sejam pelas propostas e questionamentos, ou pelo processo singular dos artistas e onde há a solicitação ao público de percebê-las como momento presente da contemporaneidade, onde uma das principais questões refere-se às fronteiras culturais e geográficas, sinalizamos a relevância da aproximação das produções artísticas contemporâneas com os educandos, para que se possa possibilitar uma interação, e onde se torna fundamental rever e construir uma nova percepção dentro do contexto em que se apresenta a o Ensino das Artes Visuais.

Portanto, a “lousa mágica”, que traz inquietações subjetivas acerca da memória docente e tece relações com uma experiência no Ensino das Artes Visuais, ainda suscita constates questionamentos, que certamente possibilitarão estar discutindo outra vez novas questões, as quais poderão vir a provocar reações e reflexões em todos aqueles que se identificam com o Ensino das Artes Visuais.

Referências

AUGÉ, Marc. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da Supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. **A constituição Social da Memória**: uma perspectiva histórico-cultural. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A Estória do Severino e a História da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DRAAISMA, Douwe. **Metáforas da Memória**: uma história das idéias sobre a mente. Bauru: EDUSC, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra S.A., 1975.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma Teoria da Pedagogia**: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente. Ijuí: Sedigraf, 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DPeA, 2000.

KACHINOVSKY, Alicia; GATTI, Elsa. **Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender**: historias del aula universitaria. Montevideo: Psicolibros, 2005.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte da docência em Arte: desafios contemporâneos. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. (Org.). **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria: Editora UFSM, 2007. pp.231-249.

PERRENOUD, Philippe. **A prática Reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte; MOGNOL, Letícia Coneglian. A Arte no contexto da Educação infantil. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org.). **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria: Editora UFSM, 2007. pp. 215-230.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artimed, 1998.

ZABALA, Antoni. **Como trabalhar conteúdos procedimentais em sala de aula**. Porto Alegre: Artes médicas, 1999.

Perspectivas sensíveis na EJA/CMET Paulo Freire

Carla Maria Garcia Fernandes¹ - UFRGS/PMPA/SMED

Resumo: Este trabalho aborda os sentidos produzidos nas aulas de Artes Visuais para jovens e adultos das Totalidades Iniciais do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET Paulo Freire/Sméd/Porto Alegre). O trabalho insere-se na temática da arte e educação de jovens e adultos. A pesquisa foi realizada ao longo do ano de 2004, sob orientação do professor Nilton B. Fischer. Freire, Melucci, Arroyo, Duarte Jr., Ostrower, Ernest Fischer, Porcher, Greimas, foram fontes teórico-inspiradoras. A metodologia utilizada está apoiada em entrevistas individuais (histórias de vida), entrevistas coletivas e diário de campo. Foram encontradas três categorias: papel do professor, importância das aulas de arte, fazer arte. São muitos os sentidos produzidos nas aulas de arte. Os sujeitos encontraram outros sentidos para si mesmos, para a vida, para além das aulas.

Palavras-chave: arte – educação de jovens e adultos – sentido – olhar

O presente artigo fala de arte, de alunos de EJA, de educação, de escola, de conhecimento, de sensibilidade. Em 2004, realizei minha pesquisa de mestrado a partir do universo com o qual trabalho, aulas de Artes Visuais para grupos de alunos, jovens e adultos das Totalidades Iniciais², do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET Paulo Freire)³.

A arte sensibiliza, amplia e aprofunda o olhar. Um olhar para além das letras, palavras, frases, textos, números, mapas. O olhar da sensibilidade, do saber sensível, da contemplação. O olhar daquele que, a partir do fazer artístico-expressivo, concretiza coisas belas com as próprias mãos e com o próprio corpo. O olhar daquele que pode reconhecer e reconhecer-se no que criou, conforme fala Geni: “[...] tu cria aquilo ali e tu vê na frente... A gente diz: Ah, será que fui eu mesma? Tá tão bonito”.

Os jovens e adultos que estudam no CMET Paulo Freire, de alguma forma, foram apartados do processo escolar educacional no tempo da infância. Na maior parte das falas dos alunos adultos, está presente o fato de que, na infância, eles tiveram de trabalhar junto à família ou longe dela para sobreviver, tendo, em consequência disso, sua infância longe das brincadeiras, longe da escola, longe do lápis, da caneta, do pincel. Infância longe do risco, dos traços, das marcas suas deixadas no papel. Já os jovens, em sua maioria, tiveram de repetir inúmeras vezes a primeira série ou outras e, aos quinze anos, tiveram de sair da escola regular. Muitos pararam de estudar. Tiveram uma infância com muitos fracassos escolares. Esses jovens e adultos parecem não ter tido acesso a uma formação/educação do sensível ao longo de suas vidas dentro e/ou fora da escola. Duarte Jr. (2001,p.14)

¹ Doutoranda e Mestre em Educação pela UFRGS, professora da rede municipal de ensino de Porto Alegre

² A proposta político-pedagógica do EJA/SMED/PMPA está organizada em seis Totalidades de Conhecimento, correspondendo ao ensino fundamental completo. As três Totalidades Iniciais (T1, T2, T3) correspondem ao processo de alfabetização, e as turmas são atendidas por um único professor. O currículo das Totalidades Finais (T4, T5, T6) abrange as disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Física e Educação Artística. Há um professor para cada disciplina, e as cargas horárias de todas são equivalentes. Sobre o conceito de Totalidade de Conhecimento, ver SMED. **Cadernos Pedagógicos 8:** Em busca da unidade perdida: totalidades de conhecimento – um currículo em educação popular. 3ed. Porto Alegre: SMED, 1997.

³ O CMET Paulo Freire é vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED/PMPA).

observa a necessidade “[...] atual e algo urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento [...]”, referindo-se à sociedade como um todo. Mas é importante salientar que o sensível se educa, embora tenha sido “[...] preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas, mas ainda, principalmente no âmbito familiar de nossa vida cotidiana”. (DUARTE Jr., 2001, p. 14).

Provavelmente aí resida a possibilidade de lançar um olhar sobre o humano e de recuperar em nossos alunos a “[...] humanidade que lhes é roubada em outros tempos e espaços [...]” (ARROYO, 2000, p.243). Sim, humanidade roubada, fruto talvez da crise que a modernidade ora enfrenta, crise esta que separa mente e corpo, razão e emoção. O corpo, as sensações, as emoções, o saber sensível foram relegados a um segundo plano, como se deixassem de ser importantes para a vida. Por isso a necessidade de, na escola, existir espaço para formar, ou seja, dar forma, constituir, educar o ser enquanto humano.

Percebi que as aulas de Artes Visuais, para os alunos do CMET, estão proporcionando outros olhares sobre a vida, sobre si, sobre o outro. Olhares sobre o indivíduo e o coletivo. Olhares sobre as identidades. As aulas são um processo contínuo de descobertas e frustrações e também da necessidade de sempre ir além. Quando pegamos um lápis ou um pincel pela primeira vez para desenhar ou pintar, as mãos ainda não conhecem os movimentos que fazem quando utilizamos esses instrumentos. Mesmo quando já sabemos desenhar e ficamos um tempo sem desenhar, nossas mãos tornam-se um pouco duras, pois as articulações não se exercitaram.

As mãos dos alunos, no início, são despreparadas, duras, pesadas, medrosas, inexperientes ao riscarem, traçarem, desenharem, pintarem, recortarem, colarem. Aos poucos, com muito trabalho, tornam-se mãos carregadas de sensibilidades e, nesse “[...] processo de obrar [...]” (DEWEY,1980, p.256), parece que um novo olhar se constrói a partir do movimento das mãos. Movimento este, carregado de emoções talvez nunca antes sentidas, sequer pensadas; essa emoção “[...]faz com que o artista se expresse de uma maneira específica e não de outra”. (OSTROWER, 1991, p.32) O jeito desses alunos se expressarem tem a ver com o modo como interagem consigo, com o outro, com o ambiente que os cerca, tem a ver com suas experiências de vida. O jeito de se expressarem, de se mostrarem anuncia a sua identidade.

A partir dos estudos de Melucci (2001), a categoria identidade é vista como resultado de uma interação com o meio social, ou seja, o eu interior de cada um vem sendo formado e transformado na relação constante com o mundo que o cerca. Melucci (2001) traz a idéia de indivíduo e de coletivo. Um não existindo sem o outro. Fala de um coletivo formado por indivíduos que pensam, que sentem, que agem e interagem entre si, que sofrem, que têm vontades e que se relacionam com o universo à sua volta. Desta forma, percebo que a arte, além de contribuir para a construção da identidade individual, também possibilita a construção da identidade coletiva, que é “[...] interativa e compartilhada [...]”, conforme define Melucci (2001, p.69).

Talvez hoje estejamos correndo em busca do tempo sensível, quem sabe resquícios da infância perdida, quem sabe o tempo da memória, das lembranças, quem sabe o tempo do presente, do novo, o tempo de conhecer tintas, papéis, tesouras, linhas, planos, cores, volumes, luzes. O tempo de se conhecer e de conhecer o outro. A arte pode, conforme Duarte Jr.,

[...] consistir num precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas novas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida.(DUARTE JR., 2001, p.23)

Estamos em busca do tempo de deixar as mãos encontrarem outros movimentos que não sejam aqueles do uso da faca para cortar, do martelo para bater ou da vassoura para varrer. Ao encontrar outros movimentos, as mãos identificam outros prazeres, outros sentimentos, talvez estranhos porque nunca percebidos anteriormente. O olhar organiza-se de forma diferenciada, visto que o corpo, através das mãos, já conheceu. Outras formas de conhecimento vão surgindo e, a arte, assim, inicia seu processo de desvelamento.

Uma aluna idosa, em uma avaliação recente das aulas de Artes Visuais, comenta:

Eu entrei aqui sem saber nada (nas aulas de Artes Visuais) e, não sei, de repente, na segunda aula, gostei e estou gostando. Prá mim é bom. Hoje tenho o meu retrato feito em casa. Perco o sono à noite. Durmo sozinha. Me levanto e vou lá na sala rabiscar. Os meus netos adoram ver eu desenhar. Está sendo bom até p'ra a saúde. Eu melhorei em tudo.

É uma fala densa que evidencia uma certa reflexão sobre a arte na vida dessa aluna; mas, será só isso que acontece? Que produção de sentidos houve nessa vivência? A produção de sentidos tem a ver com os sentidos construídos nas relações que o sujeito faz com o que viveu e o que vive, com o que sentiu e o que sente. O que realmente marcou na vida desse sujeito.

Frente a esta fala, a tantas outras e à minha percepção das aulas, a questão que me motivou a investigar foi **que sentidos são produzidos nas aulas de Artes Visuais para jovens e adultos das Totalidades Iniciais do CMET Paulo Freire?** Assim, estabeleci como tema de minha pesquisa **Arte e Educação de Jovens e Adultos**, tendo como objetivo geral **pesquisar sobre a importância das Artes Visuais na educação de jovens e adultos**.

Escolhi como sujeitos de pesquisa os 89 alunos freqüentes às aulas de arte. Todos, distribuídos nos turnos manhã e tarde, das Totalidades Iniciais.

Essas Totalidades são constituídas, na sua maioria, por alunos adultos, idosos, meninos/as de rua, de abrigos municipais, deficientes e doentes mentais. A ocupação dos adultos e idosos é variada. Alguns fazem “bico”, um que outro é trabalhador do comércio informal, vulgo camelô, outros são funcionários municipais, outros aposentados ou donas de casa que recebem pensão dos maridos falecidos. Os adolescentes são, na sua maioria, estudantes apenas, salvo alguns deficientes mentais que fazem estágio em instituições públicas ou privadas. Trabalhei com duas alunas idosas, na metodologia História de Vida e com todos os alunos, na metodologia entrevistas coletivas, além dos registros de meu diário de campo, tentando, assim, ter uma visão do todo diferenciado que é a realidade do CMET/EJA/SMED/PMPA.

As aulas de arte produziram muitos sentidos, afetos, corpos sabedores, rupturas, senibilidades. Assim vi/ouvi/senti os alunos:

[...] E eu não sabia nem isso, combinar uma cor e agora eu tô aprendendo, antes eu botava a calça duma cor e a blusa da outra e o sapato da outra e a bolsa...[...]

(Leontina). [...]Não perco uma bienal[...] (Francisco). Eu nunca vi isso, nunca fui num museu! (Leontina). Tem muita gente capaz e muita coisa que tá escondida o seu... potencial. (Inedmar). A arte serve pra botar aquilo que a gente tem dentro da gente pra fora, pras pessoas te conhecer melhor. (Adeilda). [...] a tua mão já vai ficando mais leve até pras outras coisas.[...] (Iara). [...] a vida não é tão triste assim...e na maneira, na arte assim a gente vê aquele colorido aquelas coisas lindas ali... (Inedmar).

Nessas muitas falas dos alunos/sujeitos dessa pesquisa, estão presentes pequenas, mas, creio, importantes/significativas modificações/transformações de modos de ver/olhar a arte, de ver/olhar a vida, de ver/olhar seus atos e atitudes. De seu olhar sobre a vida. Essas falas dos sujeitos pertencem a um contexto, a um tempo e a um espaço. Aulas de Artes Visuais, no ano de 2004. Nesse tempo-espaço, essas experiências aconteceram e produziram sentidos.

Quantas coisas podemos fazer no nosso cotidiano a partir das aulas de Artes Visuais, do conhecimento ali oferecido, aprendido. A mão menos pesada. A visita a um museu. A combinação de cores para se vestir. O potencial de cada um. O colorido das coisas. O olhar tornou-se mais detalhado sobre si e sobre o que há em volta.

Um dos sentidos produzidos nas aulas pode ser o tempo. Tempo de parar e olhar a beleza. Tempo suspenso; vejo o que nunca havia visto e sempre estive ali, Greimas (2002). Tempo de olhar-se: possibilidade de se ver e de ver o que pode fazer. Outro tempo, o tempo do agora, um tempo mais lento, talvez, porque é o das descobertas ou, quem sabe, das redescobertas. Olho com mais atenção. Vislumbro outros espaços.

Na partilha de olhares, há o tempo de cruzar histórias, a minha e as dos alunos. Minha história difere muito das histórias de meus alunos, sujeitos de pesquisa. Pude ter contato com as artes desde pequena, a maioria dos sujeitos entrevistados, somente agora. Mas era o tempo, assim pensa Idália: “E é porque tinha que ser agora!” Agora se está maduro para aprender, conhecer, parar, deixar a mão conhecer o prazer de desenhar com lápis, agulha, tesoura.

As experiências de infância deixaram suas marcas. As marcas dos direitos negados. De não poder estudar na época adequada, quando criança. Houve impedimento para muitos, mas será que não foi a própria vida que definiu assim? Sim, a sociedade, a classe social, as circunstâncias impediram. Sobreviver era necessário. Mas, quem sabe, não será esse o tempo de aprender arte? O tempo de aprender a ler e a escrever? Não será o tempo da maturidade mais uma possibilidade de saber e de sabor? Duarte Jr. (2001, p. 196) reflete: “[...] o prazer do sabor é, sobretudo, o prazer de se saber o mundo e a si mesmo”. O prazer de saber-se. A vida está dando uma chance agora e esses sujeitos sabem-se no agora. Geni salienta: “E a oportunidade... Nós tivemos a oportunidade agora... De a senhora ensinar...[...] Tudo tem um tempo”. Um acaso significativo, talvez. O momento do agora é único. É o momento de estar pronto e disponível para aprender; a arte é uma possibilidade de aprendizagem. É um momento sensível.

Na infância, os aprendizados foram outros. Hoje o tempo de saber é do corpo, dos sentidos, do sensível. Hoje o tempo é de sabor, degustando, celebrando tudo o que a vida pode oferecer. A vida floresce em todas as estações para esses sujeitos da pesquisa. No tempo da velhice para alguns, no tempo da idade adulta para outros, no tempo da juventude para outros ainda.

A vida é capaz de oferecer um olhar para além do já conhecido. Aprendizagem de valores, aprendizagem daquilo que não sei. Olho o que não sei e conheço mais um pouco de mim. Não interessa a idade. Olho a escola de outra maneira como um lugar de encontro, de trocas. Olho as artes visuais de outro jeito, como nas palavras de Eva: “A gente fica chuleando que chegue aquele dia de aulas, chuleando que chegue aquele dia dos trabalhos...” Aprendizagem do prazer. Tempo de ter prazer no olhar, no fazer, no esperar. Virtude da paciência de saber aproveitar o que a vida oferece, no momento que ela oferece.

Falo da aprendizagem. A aprendizagem se dá na interação, na relação. É o que dou e me disponibilizo a receber, e o que o outro dá e se disponibiliza a receber. É um encontro onde podemos ser inteiros. Um reencontro. Ponto de encontro e reencontro. Momento da partilha do sensível. Aprender provoca a “errância”. Provoca uma busca incessante de um lugar. Talvez o lugar que é nenhum, mas que é o espaço de estar sendo. “O mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 1999, p.85).

O conhecimento não é a “terra prometida”, mas o percurso (ou os percursos) que se faz, o percurso de ir. Sem atalhos. Eles pulam etapas e, na vida, o atalho não mostra a inteireza, mas fragmento de alguma coisa. O caminhar é movimento. No dizer de Serres (1997, p.23) “Quem não se mexe não aprende nada”. Quem não movimentar o seu ser nada aprende. Observar, apreciar o próprio movimento e o movimento da vida é necessário para o aprender.

Aprender é um estado do ser humano, da humanidade em nós. Arroyo (2000, p.53) sustenta: “Não nascemos humanos, nos fazemos. Aprendemos a ser.[...] Podemos acertar ou fracassar. Nessa aprendizagem também há sucesso e fracasso.” Sucesso ou fracasso, as aprendizagens são significativas. Penso como Inedmar, “[De] um pedacinho de tecido iria sair coisas lindas, ali, como saiu. Então eu acho que é válido, sim, a vida é colorida”. De tudo se faz aprendizagens, das dores, dos medos, das alegrias, da beleza. É possível aprender a fazer dos tecidos/retalhos da vida uma bela colcha colorida. A arte pode oportunizar essas cores. Os retalhos, a vida dá.

Há uma intenção pedagógica no ato de ensinar e, creio, uma intenção pedagógica no ato de aprender. Nas palavras de Leontina: “Se eu não viesse com dedicação e a senhooora!!! também não tivesse a sua dedicação, esse belo sorriso e esse monte de amor, não saía nada!”

Uma via de mão dupla. Uma via onde o sentimento ganha espaço, lugar. Dedicação e amor, de ambas as partes. Eva também observa, quando diz: “E ela [a professora] num carinho! Numa envolvimento que tu chega a caprichar, fazer mais bonito! Sem tornar a aula pesada, né? Com carinho”. O capricho é uma resposta a um desafio, a uma proposta. Criamos um clima favorável e construímos juntos. O clima da “envolvimento”, da sedução. Sim! Do fascínio, do maravilhamento, porque são seres humanos desejantes em diálogo. Quase um encontro amoroso, no sentido da entrega, de estar totalmente naquele tempo-espaço. Escolha de estar ali.

Penso que a aprendizagem pode se dar assim e depende do “nós”, alunos e professora. Se um não quer, não é possível ensinar e não é possível aprender. Aprender é uma escolha. Crescer é uma escolha. Há sempre tempo para aprender, basta querer.

Aprende-se aquilo que é significativo, que tem sentido para cada um. Aprende-se com amorosidade e diretividade, palavras do vocabulário de Freire (1999).

Amorosidade no sentido de querer bem, do respeito ao outro, e diretividade, diferindo do espontaneísmo, no sentido de saber o que se quer, dos objetivos, variando os caminhos, respeitando os saberes dos alunos.

Se para o mestre há o ofício de ensinar, para o aprendiz parece haver o ofício de aprender. A arte de disponibilizar-se para. O artesanato de aprender. Um saber-fazer próprio do aprender que exige a escuta sensível de Freire (1999) e o olhar sensível e um espaço sensível. No dizer de Larrosa (1995, p. 87), “O estudante, para estudar, necessita fazer-se um lugar para habitá-lo e demorar-se nele. Necessita encontrar um lugar para perder-se”. Quem sabe as aulas de arte não seriam um espaço para habitar e para perder-se. Perder-se para poder reencontrar-se. Assim como Guilhermina: “Eu não sabia desenhar também... Eu não sabia, né, aprendi aqui! É maravilhoso!”

O espaço criado pelas aulas de arte na vida dos alunos pode gerar futuramente outros espaços para o se ver, o se olhar. O tempo e o espaço têm a ver com o sentido da experiência. Pode ser que eles se lembrem dessas aulas pelo resto de suas vidas, mas pode ser que isso fique guardado lá no fundo do coração e só apareça quando os sentimentos aflorarem, quando alguém ou alguma situação evocar; acho que isso é o gostoso. Essa lembrança que a gente tira de vez em quando do fundo falso de nossos cofres/corações é sublime, especial, maravilhosa, no “[...] cofre estão as coisas inesquecíveis, para nós, mas também para aqueles a quem daremos os nossos tesouros” (BACHELARD, 2003, p. 97). E as lembranças retiradas de vez em quando são especiais.

O tempo é o tempo da aula, que ainda é um tempo linear, uniforme, unidirecional, conforme Melucci (2004). Esses sentidos estão para além do tempo das aulas. Estão para o tempo interno de cada um. Tempo interno porque dos afetos, do corpo, tempo “[...] multidirecional [...]” e “[...] continuamente reversível [...]” (MELUCCI, 2004, p. 32). Mas, sobretudo, é um tempo que não temos como medir. Conforme Melucci (2004, p. 32), “A percepção da duração varia de acordo com os momentos e as situações, [...], o tempo pode tornar-se imóvel e cessar de passar. [...] Os ritmos do interior são variáveis e não pertencem definitivamente a uma mesma categoria”. Assim sente Olga, “[...] na hora que a gente tá gostando, o tempo passou e já é hora de ir embora. Como passa rápido o tempo.”

Muitas vezes parece que o tempo se esvai. As aulas de arte oferecem a possibilidade de percepção do tempo interno. Por outro lado, penso que esse tempo é um tempo que possibilita o sentido do sensível, uma educação do sensível que remete “[...] a uma mudança de atitude, a um enriquecimento da vida, a ser vivida, pois de maneira mais plena e consciente [...]” (DUARTE JR., 2001, p. 193).

Os alunos foram fazer aula de Artes Visuais e encontraram, talvez, outros sentidos para si mesmo, para a vida. Sentidos produzidos para além das aulas. Parece haver uma resignificação das relações dos alunos/sujeitos consigo, com o outro, com a vida. Os sujeitos parecem enxergar os sentidos das e nas trocas cotidianas de sala de aula, como disse Célia: “A gente conversa com um colega, conversa com outro. A gente vê a diferença. Dali tu tira um pouquinho de cada coisa, entendeu?” Guilhermina fala: “Uma ensina a outra...” Percebem que a vida pode lhes oferecer mais do que poderiam imaginar. Leontina não sabia que sabia fazer belezas. Ozana diz: “Que a gente nunca... Sabe o suficiente, né?” Maria Sueli relata: “Quando eu entrei aqui, eu não sabia nem pegar na agulha direito. E eu aprendi a costurar, com calma, eu aprendi bastante coisa”.

Os aprendizados são muitos, as vivências também. Há aprendizados que vemos imediatamente, mas há outros que somente veremos com o passar do tempo, nos são ainda invisíveis. Talvez o vislumbre do próprio crescimento, quem sabe? Talvez o conhecimento de suas potencialidades?

Nas palavras de Ostrower,

As pessoas como que se autocriam numa espiral aberta. Na medida em que elas crescem e se desenvolvem, e descobrem as próprias potencialidades, seu horizonte se alarga num mundo espiritual que se enriquece. Nunca se chega ao fim; ao contrário, quanto mais se aprofundar a individualidade de uma pessoa, tanto mais receptiva ela se torna a novas experiências de vida. (OSTROWER, 1995, p.23)

Mas é a vida que vai mostrar. E as escolhas dos sujeitos. As aulas de arte oferecem muitas possibilidades, muitos caminhos. O estudo, depois de adultos, idosos, também. Para esses sujeitos, parece ser um outro jeito de encarar a vida, de nela ver significados. Para esses sujeitos, as aulas de arte têm importância, têm significado. Quem sabe não estariam esses sujeitos “[...] tentando alcançar, nas realidades do cotidiano, uma realidade maior e mais visionária, novas formas de beleza, contexto para um novo sentido de vida” (OSTROWER, 1995, p. 23).

E penso que esse sentido da vida é, de certa forma, central, não só para as aulas de arte, como para as demais disciplinas. Creio que o cotidiano desses sujeitos de pesquisa modificou-se, seja pelas trocas entre pares, com professora e com familiares, seja por fazerem coisas que nunca imaginaram fazer. Eles percebem-se seres-fazedores que, com o resultado de seu fazer, tornam-se seres-sabedores-de-beleza. Eles percebem-se mais felizes. Eu percebo-me também. Nós nos reconhecemos mais humanos. E ser humano remete-se à “[...] incessante procura de SER MAIS, como **possibilidade** [...] É por isso que, responsável em face da possibilidade de ser e do risco de *não ser*, minha luta ganha sentido” (FREIRE, 1994, p. 205). Vejo que as aulas de arte contribuíram para o ato de olhar o humano em cada um de nós. Humano porque a vida ganha um sentido a mais, o sentido de poder fazer algo que possa tornar a si e aos outros mais belos e mais sensíveis. Olho o mundo e a mim como se fosse a primeira vez.

Referências bibliográficas:

ARROYO, Miguel G. **O ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Abril, 1980.

DUARTE Jr., João-Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GREIMAS, A.J. **Da imperfeição**. São Paulo: Hacher Editores, 2002

LARROSA, Jorge. Elogio do Fogo: uma imagem do estudante e duas histórias assídicas sobre a transmissão e a renovação. In: **REVISTA PAIXÃO DE APRENDER**. Porto Alegre, n. 9, dezembro, 1995, p.84 - 90.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004

_____. **A invenção do presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes, 2001.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. 4.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

_____. **Universos da arte**. 9 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

SERRES, Michel. **O terceiro instruído**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

Bienal de Artes Visuais do Mercosul e sala de aula: um estudo de repercussão de uma visita escolar à 6ª edição da mostra nas aulas de Artes sob a perspectiva do Professor¹

Catiuscia Bordin Dotto

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Resumo A presente pesquisa converge-se para a repercussão em sala de aula de uma visita à Bienal de Artes Visuais do Mercosul segundo os professores das turmas escolares, os quais participaram do levantamento de dados. Tendo como delineamento a abordagem qualitativa através de um questionário direcionado aos educadores, então sujeitos, com a finalidade de desvendar o trabalho realizado pelos mesmos em sala de aula a partir da visita à Bienal do Mercosul. A origem deste estudo se deu a partir da experiência como mediadora em uma das edições do evento, concretizando-se uma busca por saciar teoricamente angústias desta experiência prática. Assim, os dados coletados aqui são analisados junto ao resgate de fatos observados e vividos anteriormente. Pode-se constatar, por fim, a influência deste grande evento no processo de ensino das artes exercido pelos educadores que foram nossos sujeitos.

Introdução

Esta pesquisa apresenta-se como um desafio a partir de uma experiência. A participação no projeto educativo da 5ª Bienal do Mercosul, ocorrida em 2005 na cidade de Porto Alegre – RS, como mediadora, me proporcionou um contato direto com a arte, seus produtores e especialmente com o grande público. Logo um contato, por sua vez frustrante, com a realidade das relações entre arte e público, arte e sociedade. Mas é este estado de frustração que se torna o maior propulsor desta pesquisa desenvolvida posteriormente, na edição seguinte da mostra com o objetivo de sanar teoricamente as angústias adquiridas na prática com relação à Arte Contemporânea e o público em geral, fazendo, para tanto, um recorte envolvendo a Bienal do Mercosul: a sua mostra, o público escolar o qual ela visa, inclusive dispendo de grande investimento no atendimento do mesmo, e a repercussão dentro da sala de aula partindo das perspectivas do professor que a visita com sua turma.

Existe um processo de distanciamento da produção artística contemporânea em relação ao público. Embora esta se aproxime do cotidiano contemporâneo, apropriando-se deste, por outro lado passa a distanciar-se cada vez mais da mensagem literária, da figuração, da representação. A arte, mesmo sendo comunicação transcreve-se em questionamento, em processo e não mais em produto, exige o envolvimento, a reflexão, muitas vezes prévio conhecimento e a interação. Desloca o público de sua posição receptiva. Da mesma forma, a informação visual em tempos de globalização é exímia em qualidade técnica e acessibilidade, o que auxilia no processo de massificação da imagem. O que temos na mídia são mensagens rápidas e óbvias, proporcionando o entretenimento e defendendo interesses. É com um público habituado às narrativas das telenovelas e aos apelos e imposições das imagens publicitárias que se depara a Arte Contemporânea

¹ Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais da UFSM como requisito parcial de conclusão de curso, sob orientação do Prof. PhD. Ayrton Dutra Correa.

apresentada pela Bienal do Mercosul. E também, com o estranhamento às imagens da arte que vai trabalhar o professor que se atreva a levá-las para a sala de aula ao trazer seus alunos ao espaço expositivo da mostra. Portanto, nosso objetivo era verificar a repercussão da visita à Bienal do Mercosul nas aulas de arte, percebendo pela perspectiva do educador, no sentido de como ele orienta o trabalho em função da Bienal. Para tanto tomamos como campo de pesquisa a 6ª Bienal do Mercosul, realizada em 2007 na cidade de Porto Alegre – RS. Nossos sujeitos foram professores que levaram suas turmas até a exposição os quais foram submetidos a um questionário. Ainda, a pesquisadora trabalhou no Projeto Pedagógico da mostra.

Bienal do Mercosul: o encontro da Arte Contemporânea com o público

Pesquisar a respeito da repercussão da Bienal do Mercosul dentro da sala de aula naquelas escolas que a visitam nos faz entender quais são os motivos que levam a Bienal possuir um grande empreendimento em educação. Precisamos conhecer a necessidade de uma mostra desta envergadura existir com um forte apelo às escolas e ainda, a necessidade das escolas em reconhecer a Bienal como um instrumento de formação cultural.

Como nos relata Archer (2001, pág. X) “quem examinar a arte dos dias atuais será confrontado com uma desconcertante profusão de estilos, formas, práticas e programas”. E prossegue nos afirmando que se torna cada vez mais difícil ter certeza de que alguma característica qualifica o que é ou não arte. A Arte Contemporânea permeia por um cenário de experimentações o qual nos gera a incerteza. Danto (2006) classifica este “cenário” como Pós-Histórico, ou seja, algo que surge da História da Arte, tendo consciência da narrativa desta, mas que permeia para uma realidade diferente da qual ainda não se compreende por completo sua estrutura e no qual “qualquer coisa jamais feita poderia ser feita”. Não possuímos, portanto, um distanciamento histórico que nos permita perceber com maior clareza o que realmente é sólido, assim como nos afirma Magalhães (Catálogo É HOJE, 2006, pág.11) “Tudo que é novo é mais complexo de se perceber nitidamente, de se relacionar. Não existe uma troca imediata”. Produzindo, portanto, a Arte Contemporânea, um “desconforto” e um “estranhamento”. Estes acabam por originar um distanciamento em relação ao público, até mesmo por que, no momento em que vivemos em um mundo de praticidades em prol do aproveitamento do tempo, produzimos uma arte que exige exatamente tempo e atenção: reflexão.

Em grandes eventos como a Bienal do Mercosul acaba por ser freqüente a existência deste público que é distante à produção contemporânea das artes visuais. O público leigo é atraído pela publicidade envolvida e ainda pela localização da mostra, a arte vai até o público nos momentos em que é abrigada por espaços alternativos. Segundo Duarte (2005, pág.08) a primeira Bienal a surgir, a Bienal de Veneza em 1895 tem o intuito de realizar um intercâmbio internacional das novas formas da arte moderna. Isto institui às Bienais o caráter do “novo”. Segundo Fidelis (in Duarte, 2005, pág. 40) as bienais mobilizam “todo o seu aporte” de recursos humanos e financeiros em um único momento, periodicamente, e ainda “mais do que quaisquer outras exposições, tendem a falar sob a voz autoritativa do curador”. E percebemos cada vez mais a preocupação dos curadores da Bienal do Mercosul em voltar seu projeto para a ação de formação de público, para o caráter educativo. Tanto é relevante que Gabriel Perez-Barreiro, curador da 6ª Bienal do Mercosul deu

grande ênfase ao Projeto Pedagógico. A Bienal como apresentação do novo e pela sua demanda de público acaba voltando-se em seus projetos para a socialização da arte.

O Ensino de Artes: a escola na Bienal

Partindo do contexto da educação relacionada à ação do Projeto da Bienal do Mercosul buscamos na outra perspectiva dos fatos o professor; muitas vezes sabemos receoso com o que está por ver em mais uma Bienal, outras, ávido pela experiência. É só percebermos o número de escolas visitantes de cada edição da bienal para termos certeza de que ela não passa despercebida junto aos profissionais da educação. E certamente só vem a contribuir, servindo como instrumento no momento em que ali dispõe as próprias obras, dispensando a turma na aula de artes de qualquer tipo de representação, em livros ou qualquer outro material didático. Pode-se construir a leitura da imagem, sua contextualização perante a própria obra, no espaço da exposição. É da ação do professor que depende a construção do conhecimento do aluno. O professor vai modelar junto do seu aluno o excesso de informação que gira em torno de todo o evento.

O Ensino, ao longo da história deixa de ser a transmissão de conhecimento para ser a construção do mesmo. O Ensino das Artes Visuais, depois de possuir um caráter utilitário, onde a disciplina se encarregava de treinar o trabalho manual dos alunos, passou a ser o momento de recreação dentro da grade curricular. Muitas escolas até hoje visam as aulas de artes como o fazer manual ao “serviço” das festividades do ano letivo. Mas desde a década de 80 há uma outra discussão em relação ao Ensino das Artes na escola. Segundo Barbosa(1991, pág. 28) “Há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa. A leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal”, deixando claro sua preocupação colocada em prática desde a referida década com as abordagens nas aulas de arte: não bastava apenas o fazer da mão, embora indispensável à criatividade do educando, é necessária a contextualização deste fazer bem como o conhecimento histórico do que já se fez. Deixar com que o aluno se expresse livremente, segundo a autora, e não fazê-lo pensar criticamente sobre aquilo que está produzindo o tornará, em outras palavras um cidadão inerte aos acontecimentos de sua sociedade.

Em uma exposição de arte o educando poderá viver aquilo que lhe é contado nos livros de História da Arte ou nos slides que provavelmente seu professor lhe apresenta sobre Arte Contemporânea. E a apreciação da obra de arte prepara o educando para uma melhor recepção do que se produz na contemporaneidade como nos afirma Barbosa(1991, pág. 32): “O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, decodificador da obra de arte.”. Porém, este exercício estético não se restringe apenas à produção artística. Deve o educando ter possibilidade de direcionar este seu olhar crítico à tudo que o cerca, à tudo que lhe é apresentado, inclusive e especialmente como objeto de consumo. Sendo, desta maneira tarefa do arte/educador tornar o trabalho de apreciação de obras de arte um exercício ao desenvolvimento de um olhar mais atento.

Da perspectiva do professor: a Bienal na escola - apontando resultados Os fatores que motivam uma visita com a turma escolar na Bienal do

Mercosul

A primeira questão direcionada aos nossos professores envolve a motivação de realizar uma visita à Bienal do Mercosul: quais foram os fatores que levaram este ato a se concretizar. Embora os motivos nos pareçam muito claros e estejam diretamente ligados ao aprendizado e às experiências extraclasse, precisávamos confirmar estas suspeitas. Durante o trabalho na Bienal podemos perceber que o interesse em muitas turmas escolares era em relação à exposição. Porém, este interesse muitas vezes se mostrava nutrido pela curiosidade do desconhecido, a qual assim que saciada era direcionada a algo novo, como o Rio Guaíba, no caso do Cais do Porto, por exemplo. A diversidade neste sentido é enorme entre as escolas. Existem aquelas que tradicionalmente freqüentam a mostra, como nos afirma o professor A: “Havia muito interesse dos alunos em participar deste evento. Há na escola um grande movimento cultural e a participação nos eventos locais é constante. Os alunos participam com bastante freqüência nas mostras de Porto Alegre”. Podemos nos certificar, pela iniciativa dos alunos em querer visitar a exposição de artes, serem educandos que recebem estímulos em prol de uma educação cultural, tendo acesso à informação sobre o que está acontecendo e interesse em reconhecê-lo. Mas nos deparamos com muitas turmas escolares no espaço expositivo indiferentes ao que estavam presenciando. Em outros casos encontramos alunos sugando toda e qualquer informação verbal ou visual, porém, o professor satisfeito não com o interesse de seus educandos e sim com o fato de um dia sem aula. Não podemos generalizar nenhum destes casos.

Mas não com menos interesse, percebemos a motivação da turma do professor E. A iniciativa em visitar a mostra foi dele que afirma ter como perspectiva de trabalho atividades extra-classe, onde com freqüência leva seus alunos às exposições do Santander Cultural, na Cidade de Porto Alegre e às Bienais anteriores. Porém, a turma a qual nos remetemos visita pela primeira vez uma Bienal.

Temos entre estas distintas realidades: uma escola particular e outra de periferia, muitas coisas em comum, entre elas a disponibilidade do professor em flexibilizar a construção da sua aula realizando vivências fora da sala de aula. E o mais importante a atestarmos é esta iniciativa do professor de se responsabilizar em realizar este contato do aluno com a arte em uma exposição de arte contemporânea. Segundo Barbosa a importância do contato com a arte, e assim do conhecimento de arte se dá pela qualificação do olhar. E esta qualificação ainda na idade escolar, entre outras conseqüências, está diretamente ligada à capacidade de julgar a qualidade dos seus trabalhos profissionais, quando estes ligados à arte, ou de selecionar quando consumidor do mesmo, como designer, propaganda, imagens televisivas, etc. Franz salienta a importância do contato direto entre o educando e a obra de arte:

“(…) ao apresentarmos obras de arte aos alunos, é importante partirmos sempre do concreto para o abstrato – isto é, da obra real para a imagem reproduzida, do próximo para o distante – e que o ponto de partida para esses estudos deveria ser sempre a própria comunidade escolar. Desta forma estaremos trabalhando para tornar os estudantes capazes de associar a arte ao seu cotidiano, de modo que ela deixe de ser o que ainda é para a grande maioria das pessoas: algo distante, institucionalizado e sem graça”. (FRANZ, 1991, pág 64).

É tarefa do professor estabelecer este contato da melhor forma possível com a imagem a ser estudada, quando Franz nos fala de começar pelo próximo, no caso do nosso estudo o próximo é aquele objeto que todos julgam distante. Desta forma, mais uma vez atestamos a importância da Bienal para o Ensino das Artes na comunidade que a sedia; a arte considerada elitizada à disposição dos professores e das suas aulas.

Como o professor de artes se prepara para uma visita à Bienal do Mercosul?

Tendo em vista a iniciativa destes dois arte/educadores em reconhecer a importância de um evento do porte da Bienal do Mercosul em sua cidade, precisamos saber como se dá esta relação da mesma em seu trabalho. Esta questão, assim como as seguintes vêm a contribuir com esta descoberta.

Esta segunda questão do nosso questionário se refere ao preparo por parte dos professores em relação à Bienal. Como sabemos ocorreu um empenho no Projeto Pedagógico da mostra no sentido de formação prévia dos professores. Além do Simpósio Terceira Margem em Abril de 2007, na cidade de Porto Alegre, ocorreram diversas palestras que envolveram questões relativas ao projeto curatorial e a arte contemporânea em geral ligadas às Coordenadorias de Educação do Estado e ainda uma pré-estréia onde, antes da abertura da Bienal os professores puderam realizar uma visita mediada aos espaços expositivos. Ainda no início do ano letivo já era possível conhecer a estrutura que a mostra teria e quem seriam os artistas expositores. Material suficiente, portanto para a realização de pesquisas prévias à mostra.

O Professor A em resposta à nossa questão afirma que sua preparação para abordar a Bienal como conteúdo se realizou a partir de pesquisas na mídia, na Internet e no material pedagógico da própria bienal. Relata ter freqüentado bienais anteriores como instrumento do seu preparo. Quanto à sua preparação, o Professor E nos afirma que se preparou embora não tenha participado do Simpósio nem dos demais eventos citados relativos aos professores. Porém, afirma possuir “amplos conhecimentos de arte contemporânea”, e ainda ter trabalhado na montagem de duas bienais anteriores.

Consideramos este como o ponto inicial de um trabalho que envolva a visita dos educandos à uma exposição de arte. É fundamental ao professor conhecer aquele que será o objeto de estudo em sua aula, assim, nos remontamos à figura do professor-pesquisador, aquele que está em constante formação e transformação. Como nos afirma Freire (1996, pág. 29) “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” referindo-se ao ato de buscar o novo, o desconhecido e de assim que alcançado enunciá-lo aos demais. Ainda Freire nos fala que é natural o ensinar estar aliado ao pesquisar, desta forma, o ensinar está diretamente vinculado ao aprender: “No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa (FREIRE, 1996, pág.29)”.

Quando o professor realiza esta busca dentro do nosso contexto de estudo, podemos afirmá-lo também como um mediador dentro da exposição de arte, pois também é conhecedor do que ali está se passando. A questão engloba o que Martins

(2005, pág. 12) nos intitula como “preparando a viagem” e dialoga com a metáfora no sentido de o que levamos quando vamos à visita de um lugar desconhecido. Como nos preparamos, o que se torna indispensável. Diz ainda Martins (2005, pág. 10) “as visitas aos museus são expedições que necessitam de uma preparação especial e que depois, ressoam na continuidade de ações na sala de aula” reafirmando a importância da nossa questão e especialmente a resposta de nossos sujeitos quanto a preparação prévia para uma visita à uma exposição de arte.

Como o professor prepara a sua turma antes da visita à Bienal do Mercosul?

Na experiência como mediadora na 5ª Bienal do Mercosul atestei em muitas turmas com as quais trabalhei que desconheciam completamente o que encontrariam dentro dos Armazéns do Cais do Porto. Perguntava-lhes ainda antes da entrada por um dos portões: “o que vocês acham que vão ver aqui?” A resposta unânime era “arte!”, insistia “mas que tipo de arte?”, salvo algumas turmas que previamente haviam estudado o conteúdo da mostra, as demais ou mantinham-se em silêncio ou os alunos arriscavam dizer que “veriam quadros”. Este foi um dos fatos que primeiro me instigou à realizar esta pesquisa, pois era clara a diferença existente no diálogo com estas turmas em relação àquelas que já sabiam o que se produz na arte contemporânea e agora podiam ali presenciar. Não fazer este trabalho prévio me parecia o desperdício de uma grande oportunidade destes alunos terem um conhecimento mínimo para então me questionar ali como mediadora e questionar àquilo que viam.

É deste fato que surge a questão de como os nossos professores preparam a sua turma, como trabalharam com os temas que envolvem a Bienal e a Arte Contemporânea em sala de aula antes de levar os alunos à mostra da 6ª Bienal do Mercosul?

O Professor A nos responde “Sempre! Os alunos já têm o hábito de freqüentar as Bienais. Foram em todas! Os próprios alunos trouxeram notícias sobre a realização desta Bienal antes mesmo do seu início. E depois da visita é realizado na escola uma Mostra Artística de trabalhos realizados”. O Professor E nos fala em relação a este momento que antecede a visita: “Trabalhei com lâminas, DVD, construção de projetos coletivos como maquetes de intervenções, instalações”. Este trabalho anterior à visita vai influenciar na discussão promovida pelo mediador que receberá a turma na mostra, no momento em que este terá como um dos pontos de partida em seu trabalho o nível de conhecimento que a turma demonstra, assim, estabelecendo o nível da discussão, que também ficará a cargo do interesse dos alunos. Quando parte dos alunos a iniciativa de visitar a Bienal, conseqüência de um estímulo permanente a este tipo de atitude, como é o caso a que se refere o Professor A este trabalho do mediador só tem a surtir resultados, assim como o do professor posteriormente, pois há pré-disposição por parte dos alunos em relação àquele objeto de estudo.

Em defesa a este preparo prévio Martins (2005, pág. 12) nos coloca: “Buscar informações do que vai ser visto pode parecer para alguns que tira o gosto pela descoberta. Mas, por mais que tenhamos refletido, lido, visto, ouvido informações, estar em frente ao original é muito diferente.”

Como a visita à Bienal foi trabalhada em sala de aula pelo professor?

Aqui se encontra o último item de nosso questionário: “Você trabalhou esta visita e o que foi vivenciado nela com seus alunos em sala de aula posteriormente? Como foram abordados os conteúdos de arte a partir da visita (metodologia) e que influência esta teve na participação e na percepção dos alunos (resultados práticos)?” Este ponto de discussão surge quando, atestando em minha experiência como mediadora que não havia um estudo prévio da mostra, o que nossos sujeitos felizmente contrariaram, ficava a imaginar se por acaso aqueles setenta minutos que ali ficava com a turma pela exposição teriam continuidade em suas mentes, em suas atitudes, seriam estímulo de uma busca ainda maior sobre as questões entre nós abordadas nas propostas do docente da turma ou se dissipavam pelo ar assim que o ônibus da volta fechasse as portas e funcionasse o motor. Além de minha curiosidade a importância desta questão se dá relativa ao esforço já apresentado nas questões anteriores. Se sua resposta for negativa talvez tudo fosse quase que em vão...

O professor A nos responde: “tivemos continuidade nos trabalhos iniciados antes das visitas e o resultado foi a participação muito intensa e criativa dos alunos na Bienal” e ainda acrescenta que “Depois da visita é realizado na escola uma Mostra dos trabalhos dos alunos, sendo que o Ensino Médio é responsável em pesquisa e apresentar instalações contemporâneas, baseados na Bienal visitada.”

O Professor E é um pouco mais metódico em suas colocações, nos demonstrando com maior especificidade o trabalho realizado com diversas turmas: “Em geral eu trabalhei os conteúdos em sala, a partir de imagens que eu mesmo produzo da mostra e DVD com relatos de artistas brasileiros contemporâneos. Com as 8ª e 7ª séries buscou-se articular o conceito de intervenções no espaço da escola a partir da produção de um projeto e sua realização. Com a 5ª série foram realizadas atividades em grupo onde se buscou a materialização do conceito de fronteira¹, espaço, limites, entorno, dentro e fora. O desenho e a linha no espaço foi articulado com a obra de Waltércio Caldas. A outra escola não consegui levar na Bienal, mas fiz um belo trabalho com o Ensino Médio”. Com o relato desses dois professores podemos nos certificar da repercussão da Bienal em sala de aula, mesmo que a turma não tenha visitado a mostra, ela influenciou o trabalho realizado entre alunos e professores.

Sua existência estimula os caminhos de falar em arte, especialmente a arte contemporânea, mas também discute outras questões que embora pareçam distantes são cotidianas, como as relações espaciais entre países, entre cidades entre pessoas. E daí certamente o diálogo se dissipará para as questões sociais que predominam neste espaço. Nestes casos relatados pelos nossos sujeitos há a possibilidade da inter-relação entre história da arte, leitura da obra de arte e fazer artístico, como nos define Barbosa ser o caminho da aprendizagem da arte. Muito mais que isso, vejo a existência da Bienal e sua repercussão na sala de aula como uma possibilidade de acesso à cultura e de discussão da mesma. Barbosa nos fala que a escola é responsável pela democratização da formação estética de todas as classes sociais:

“O que temos é o *apartheid* cultural. Para o povo o candomblé, o carnaval, o bumba-meu-boi e a sonogação de códigos eruditos de arte que presidem o gosto da classe dominante que, por ser dominante, tem a possibilidade de ser mais abrangente e também domina os códigos da cultura popular. Basta ver o número

de teses que se escreve na universidade sobre cultura e arte popular, e ainda a elite econômica e cultural desfilando nas escolas de samba no carnaval.” (BARBOSA, 1991, pág.33)

É com grande entusiasmo que percebo todas as questões aqui apresentadas junto aos sujeitos e aos demais fatos relatados que a Bienal aliada à sala de aula é um passo a favor da democratização das artes visuais. É cultura de elite que se apresenta ao povo, e ainda com intenções de aproximação entre ambos. Mas creio que é um processo lento e que depende de interesses coletivos.

Considerações Finais

O intuito maior desta pesquisa era verificar como a Bienal do Mercosul interfere nas aulas de arte das escolas que a visitavam: há essa interferência, e há repercussão, inclusive, em turmas que não a visitaram, devido à ação comprometida de seu docente. Mas precisávamos tomar o conhecimento dos pormenores de como esta atividade acontecia. Nossos sujeitos nos revelaram que existia o momento de preparação, o momento da visita e a discussão da mesma. Neste ponto da pesquisa sinto constituir-se um vazio devido ao distanciamento da pesquisadora com a sala de aula o que nos impulsiona à um próximo trabalho.

Embora ainda prevaleçam algumas percepções na experiência de trabalho em duas Bienais de que existem turmas que encaram à ida à Bienal apenas como um passeio, podemos perceber que existem outras perspectivas. Existem profissionais com o comprometimento docente fazendo valer o esforço daqueles que não são docentes mas que, por outros meios comprometem-se com a melhoria social através da cultura e da educação. Percebo em investimentos culturais do porte da bienal e em ações como a de nossos professores comprometidos com a educação uma possibilidade de democratização do conhecimento. Reafirmo a importância de ambas as ações; a da Bienal, que embora grandiosa é interceptada por dois anos de ausência e a dos professores, permanente e tão sólida quanto a primeira.

Referências bibliográficas

ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea: uma história concisa**, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no Ensino da Arte**, São Paulo: Perspectiva, 1991.

DANTO, Arthur C. **Após o Fim da Arte - A arte contemporânea e os limites da história**, São Paulo: EDUSP, 2006.

DUARTE, Paulo Sérgio. **Apresentação de dois desafios** In: Caderno de Textos dos Mediadores, Porto Alegre: Ação Educativa da 5ª Bienal do Mercosul, 2005.

DUARTE, Paulo Sérgio (org.). **Rosa-dos-Ventos – Posições e Direções na Arte Contemporânea**, Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2005.

É HOJE. Catálogo da exposição **É Hoje na arte brasileira contemporânea**, Porto Alegre: Santander Cultural, 2006.

JANSON, H.W., e JANSON, Anthony. **Iniciação à História da Arte**, São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**, São Paulo: E.P.U., 1986.

MARTINS, Mirian Celeste (org.). **Mediação: provocações estéticas**, v.1 n.1, São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Instituto de Arte – Pós-Graduação, 2005.

QUINTA BIENAL DO MERCOSUL - Ação Educativa. **Material do Professor**, 2005.

Formação continuada em Artes Visuais¹

Caue de Camargo dos Santos²

Aline Nunes da Rosa³

Marilda Oliveira de Oliveira⁴

Resumo: O presente artigo é resultado da trajetória de estudos referentes ao projeto de pesquisa “O que os alunos aprendem nas aulas de artes visuais do ensino médio”, vinculado ao GEPAEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura, da UFSM/RS, diretório CNPq. Após averiguar o contexto do ensino de artes visuais em escolas da rede pública de Santa Maria/RS, (2006 e 2007) ficou evidente a necessidade da criação de um curso de formação continuada para professores da área de artes visuais. No segundo semestre de 2007 realizou-se o primeiro módulo do referido curso, e o segundo, encontra-se em desenvolvimento desde o primeiro semestre de 2008.

Palavras-chave: formação continuada; artes visuais.

Formação Continuada: novas perspectivas e desafios

Com base nos dados das entrevistas realizadas em escolas conveniadas da cidade de Santa Maria/RS e nas análises acerca destas, foi possível testemunhar que se faz imprescindível um repensar, um rever, um retomar e um reavaliar por parte dos educadores participantes da pesquisa, suas práticas pedagógicas. Apesar de encontrarmos professores conscientes de suas deficiências e carências, no que concerne a uma atualização profissional propriamente dita, ainda são poucos os esforços realizados em busca dos acréscimos almejados, tanto pelos docentes quanto pelos discentes. Percebemos certas práticas vinculadas à resistência em relação àquilo que é novo, àquilo que ainda se mostra desconhecido pelos professores, aquilo que ainda não está nos livros de história de autores já falecidos e canonizados. Isso se deve geralmente, à concepção fomentada pelo professor acerca de si mesmo enquanto profissional, ou seja, a de que deve saber e conhecer sempre mais e melhor que seu educando, e, todavia, poderia aprender mais e melhor, aproximando-se e conhecendo o que é consumido, produzido e apreciado por estes, de maneira a tecer relações, bem como um maior envolvimento e articulação entre ambas as partes (NOVOA, 1991).

Os entrevistados demonstraram, por vezes, descaso com a instituição escolar como um todo, onde não existem conexões entre as demais disciplinas, nem tampouco se estabelecem relações dialógicas entre educadores e educandos, que são vistos em muitos casos como oponentes e não como partes envolvidas e

¹ Projeto financiado pelo CNPq.

² Bolsista PIBIC/CNPq 2008/2009. Acadêmico da Graduação Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria/RS. cacaplastica@gmail.com

³ Bolsista CAPES. Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação na Linha de Pesquisa 'Educação e Artes'. Colaboradora da pesquisa, bolsista PIBIC/CNPq 2007/2008. ameline.nr@gmail.com.br

⁴ Coordenadora da Pesquisa. Professora Adjunta IV do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação, UFSM/RS. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação, PPGC/CE/UFSM. Doutora em História da Arte e Mestre em Antropologia Social, ambos pela Universidad de Barcelona, Espanha. Coordenadora do GEPAEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura, diretório CNPq. Editora de Revista Digital do LAV. marildaoliveira27@gmail.com

interessadas nos processos de ensino/aprendizagem como um processo único. Por isso a importância da formação continuada, que propõe atenuar as fissuras e conflitos vividos pelo professor em sua prática, ou pelo menos, fazer com que reflita sobre elas.

Com isso, nos engajamos na realização e concretização de um curso de formação continuada que envolvesse os professores entrevistados e também, os demais professores de artes visuais da cidade de Santa Maria. Através de uma carta-convite enviada a Secretaria Municipal de Educação (SMEd), contemplando as escolas municipais e a Coordenadoria Regional de Educação (CRE), as escolas estaduais, propomos a realização de um encontro mensal de quatro horas convidando um professor de artes visuais de cada escola, tendo em vista o espaço físico disponível.

Este curso de formação continuada é gratuito e acontece na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Laboratório de Artes Visuais (LAV) do Centro de Educação (CE) desde o segundo semestre de 2007 quando realizamos o primeiro módulo e no primeiro semestre de 2008 quando realizamos o segundo módulo. O Curso tem como objetivo monitorar/mediar/propor temas que abordem a Arte enquanto uma área do conhecimento, dotada de uma linguagem própria e com suas especificidades, além de contribuir para que esses profissionais se vejam e atuem como pesquisadores na escola.

Muitos dos nossos entrevistados inscreveram-se como participantes e dessa forma, tivemos a oportunidade de acompanhar este estudo e a formação contínua dos mesmos.

Desejamos, deste modo, oportunizar a esses docentes o convívio com a pesquisa, o ensino e a extensão e fomentar nos participantes o trabalho acerca da Arte Contemporânea e da Cultura Visual, posto que muito pouco foi mencionado sobre estes tópicos nas escolas visitadas e que, no entanto, faz-se cada vez mais urgente a abordagem destas questões pelo professor. Freedman (2006), sobre a inserção da Cultura Visual no âmbito escolar, nos fala que:

Discutir imágenes y objetos dentro del centro escolar proporciona un foro para los alumnos que no tienen esas conversaciones fuera de este entorno. [...] Se requiere valor por parte del profesor para utilizar este método de enseñanza, pero vale la pena el esfuerzo. (p.13)

Por sua vez, está sendo enfatizado que os encontros não foram pensados a partir do ponto de vista das técnicas, do fazer manual destituído de reflexão crítica e de modo descontextualizado, ou seja, tem-se como principais objetivos desvincular a idéia de um Ensino de Arte atrelado ao ensino de técnicas e com fins decorativos.

O objetivo do curso é colocar o problema da aprendizagem em arte, para que junto com os educadores possamos pensar como essa questão vem sendo freqüentemente tratada nas escolas, onde a falta de materiais, a carência de imagens de arte e a descontextualização predominam. A consequência disso se traduz na pouca relevância dessas aulas para os educandos. A formação continuada tem o intuito de contribuir na transformação do comportamento dos arte/educadores, para que possam assumir o processo educativo, considerando suas responsabilidades e criando estratégias frente às direções escolares no sentido de disponibilização de materiais e de imagens para as aulas, considerando sempre a contextualização,

tanto no ver quanto no fazer arte. Assim como o conhecimento e as novas abordagens educativas se renovam, se transformam mediante a realidade, os alunos também não são os mesmos, cada geração apresenta interesses e conflitos próprios, o que faz com que o professor necessite ser flexível em sua forma de trabalhar, pois, nem sempre o que julgamos como importante ensinar é o que os alunos querem aprender.



Figura 01. Curso de Formação Continuada em Artes Visuais
Fonte: Acervo do LAV/CE/UFMS

O problema fundante desta pesquisa voltou-se para: o que os professores de artes visuais⁵ aprendem num curso de formação continuada? As questões de pesquisa que balizaram este segundo módulo foram: O que este curso representa para o professor participante? Houve alteração nos planejamentos, na prática pedagógica e no trabalho de sala de aula? Através destas questões de pesquisa estamos realizando intervenções no cotidiano dos professores participantes do Curso de Formação Continuada, observando algumas de suas ações e principalmente construindo um registro a respeito do ensino de artes visuais em nossa região.

Nesta pesquisa percebemos a necessidade de uma abordagem no campo da investigação-ação também conhecida como 'pesquisa-intervenção'. É a pesquisa realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

⁵ Neste segundo módulo temos 33 professores participantes, sendo 32 mulheres e um homem.

A pesquisa-intervenção tem sido objeto de bastante controvérsia. Em virtude de exigir o envolvimento ativo do pesquisador e a ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema, este tipo de abordagem metodológica tende a ser vista em certos meios como desprovida da objetividade que deve caracterizar os procedimentos científicos. A despeito, porém, dessas críticas, vem sendo reconhecida como muito útil, sobretudo por pesquisadores identificados por ideologias 'reformistas' e 'participativas'. (GIL, 2006, p.55)

Neste sentido, podemos aferir que mais do que indicarmos os problemas das aulas de artes visuais e deficiências teórico/metodológicas dos docentes atuantes, buscando por meio da pesquisa somente o caráter de denúncia, vislumbramos através do Curso de Formação Continuada uma oportunidade de contribuir realmente com as práticas vigentes destes docentes, objetivando não apenas fornecer ferramentas e 'receitas' de como e o quê devem fazer, mas a partir de seus questionamentos e das problematizações geradas no grande grupo (professores participantes e professores propositores), de modo a suscitar transformações no contexto escolar em que atuam, ratificando o que CHIZZOTTI, 2000, p.100, pontua como característico da pesquisa-ação, uma vez que esta "se propõe a uma ação deliberada visando uma mudança no mundo real, comprometida com um campo restrito, englobado em um projeto mais geral". (p.100)

Vivenciar a ação pesquisante, o olhar indagador, a vigília criativa e atenta ao mundo ao nosso redor, o estudo, a leitura, a constante formação cultural nos alimenta como profissionais da educação. Profissionais que aprendem seu ofício na convivência diária com a pesquisa de sua própria prática. Pessoas que, convivendo com a arte contemporânea potencializam suas ações em trajetos propositores.

O olhar indagador nos permite viajar por caminhos sinuosos e nos dá a liberdade de vivenciar o processo de aprendizagem permanente. As 'fórmulas' parecem ser o objeto de desejo nas práticas dos professores de um modo geral, mas não existe a melhor 'fórmula' que aquela 'formulada' pelo professor que pesquisa a sua realidade e que compartilha com os demais. Porque ser pesquisador, significa interagir, conversar, dialogar com os autores nos livros lidos, com colegas de trabalho, consigo mesmo, sobre aquilo que se faz e com os seus pares. Todos sabem que certas técnicas e métodos 'colam melhor' com a nossa maneira de ser do que outros, com a nossa maneira de 'dar aula'. Todos sabem que, "o sucesso ou o insucesso de certas experiências 'marcam' a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar em sala de aula" (NÓVOA, 1992, p.16). Por isso, a formação continuada objetivou provocar os olhares dos professores participantes através do diálogo e da problematização de questões relativas às suas práticas em sala de aula.

Desde o primeiro módulo tivemos como sistemática que um professor propositor (membro do GEPAEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura) ficasse responsável em coordenar as discussões e abordagens trabalhadas com os demais professores participantes. Foram momentos extremamente significativos, tendo em vista, a ansiedade e certa insegurança manifestadas pelos professores participantes, inicialmente, mas que, aos poucos, foram interagindo cada vez mais dos diálogos e conversas com o grupo. Além disso, os participantes tiveram acesso às leituras e imagens relacionadas às temáticas trazidas e discutidas em cada um dos encontros.

No entanto as discussões sugerem reflexões que transmutam pensamentos a cerca das temáticas abordadas em cada encontro. Para isso, cada proponente utiliza como dispositivo de reflexão e discussão as imagens de obras de arte contemporânea, textos de artistas, de críticos e de educadores relevantes na área de artes visuais. A partir disso, questões de valor cultural e estético ocupam espaço nas discussões do grupo. Este fato é muito importante, pois, direciona as reflexões para o contexto da sala de aula; questionamentos e posicionamentos desse tipo constroem novas abordagens para o ensino de arte, fazendo com que os professores repensem o seu papel na escola, e ao trabalhar com a diversidade/ identidade cultural de cada aluno, (re)signifiquem o seu papel no cotidiano do educando.

O que se observa atualmente em nosso Curso de Formação Continuada em artes visuais é uma constante troca de experiências e uma retomada da memória docente coletiva, o que possibilita ao professor revisitar, analisar e repensar suas ações a respeito do âmbito escolar. Assim, “embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula” (GAUTHIER, 1998, p. 33). Acredita-se nessa necessidade de ampliar, discutir, socializar o saber experiencial, pois, só dessa maneira podemos fazer uma análise adequada daquilo que é ou não é indispensável no modo de ensinar e aprender arte.

Outro importante aspecto do curso de formação continuada corresponde à abordagem sobre questões da Cultura Visual, que visa pensar as relações tecidas entre as imagens, (sobretudo aquelas que se interpõem ativamente em nosso cotidiano) com o poder. Nas entrevistas realizadas nas escolas, reconhecemos uma postura ingênua frente ao poder e a amplidão das imagens visuais, e por isso, estamos buscando pensar como os meios de comunicação atuam nos processos de subjetivação ao legitimar a resignação e a tradução da vida em imagem, além de abarcar toda extensão da vida social, não deixando ninguém escapar da exploração, do assédio e do controle do capitalismo. (MARTINS, 2007). O professor de artes visuais ao trabalhar a Cultura Visual estará abordando a crítica da imagem, não só questões estéticas e artísticas, mas questões sociais numa concepção inclusiva que não hierarquiza e faz sentido para vida dos adolescentes e educandos de modo geral. Assim, os educadores poderão trabalhar os símbolos visuais como formas de discursos que criam representações, que constituem aspectos da subjetividade, como as discriminações sociais, trazendo-os para o diálogo estético, artístico e a realidade social do educando. Outro importante aspecto positivo de trabalhar a Cultura Visual é estreitar laços entre criador e espectador cultural, sendo as aulas de artes visuais espaços para criação de vídeos, performances, intervenções urbanas e experimentações que possam ir muito além dos suportes tradicionais e dos cânones da História da Arte.

Algumas Considerações

Dentre as reflexões inicialmente realizadas, acreditamos que desta maneira, estaremos contribuindo para um ensino da arte de maior qualidade, a fim de efetivamente suscitar nos professores participantes, a necessidade da pesquisa em arte e a urgência em tratar as aulas de artes visuais nas escolas, como uma disciplina que de fato seja significativa e relevante para a vida dos educandos, sejam eles de nível infantil, médio, fundamental ou superior.

Também é possível afirmar que os professores de artes visuais aprendem num curso de formação continuada a dialogar, a negociar significados com seus pares, a pensar outras maneiras de trabalhar os mesmos conteúdos de sempre. O Curso de Formação Continuada em artes visuais tem representado para os professores participantes: “*ter acesso a novas bibliografias*”, “*conhecer artistas que estão produzindo hoje*”, “*encontrar outros colegas que passam pelas mesmas dificuldades*”, “*estar estudando novamente, depois de vinte anos*”.⁶ Quanto as alteração nos planejamentos, na prática pedagógica e no trabalho de sala de aula percebemos que este é um processo que demanda muito mais tempo e que não acontece em um semestre apenas. Foi possível verificar pequenas mudanças nos planejamentos daqueles professores que já estão a um ano trabalhando no grupo.

Referências

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREEDMAN, Kerry. **Enseñar la Cultura Visual: currículum, estética y la vida social**. Barcelona: Ed. Octaedro, 2006.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia, Pesquisas Contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998, pp. 17-37.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, Raimundo. “A Cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver”. In: OLIVEIRA, Marilda O. de. (Org.) **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria: Edusfm, 2007. pp.19-40.

NÓVOA, António (Org.) **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

_____. A formação contínua de professores entre a pessoa e a organização. In: **Revista Inovação**, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional António Aurélio da Costa Ferreira, vol.4, n. 1, 1991, p.69-99.

⁶ Fragmento das falas dos professores participantes.

Trajatórias da História: a arte como reconhecimento e fortalecimento de identidades.

Cibele Dias
Universidade Federal de Rio Grande

Contextualização: Orfanato (Raio de Luz), Rio Grande / Rio Grande do Sul.

Palavras-chave: história da arte, educação, identidade.

Resumo: Proposta de trabalho de pesquisa sobre a busca da identidade de crianças que vivem em orfanatos sem um referencial específico da família tradicional. O objetivo do trabalho é desenvolver a pesquisa a partir da ação (levantamento de dados) das atividades desenvolvidas com as crianças, utilizando a história da arte como uma análise de como o homem constrói a sua própria identidade ao longo da história. Esta proposta visa estimular essas crianças, através de uma educação sensível do olhar e do perceber, ao reconhecimento de sua história-identidade para que em cima desse desenvolvimento elas possam se reconhecer como um indivíduo capaz.

Introdução

Crianças que vivem em orfanatos têm como referencial familiar a professora, a orientadora, a pedagoga, a merendeira, e quem é a “mãe” para eles? E o “pai”? Qual é a realidade vivida por essas crianças? Como se dá esse processo de amadurecimento em um ambiente de vida diferente do tradicional? É um local onde existem muitas histórias de vida, de diferentes crianças. Quais as dificuldades que eles encontrarão ao longo da vida? O projeto aqui apresentado propõe uma interação com essas crianças (na faixa etária de 6 á 14 anos), na busca de entender essa realidade vivida por eles, instrumentalizando-os, através de atividades que visam desenvolver suas percepções e senso crítico. Pretende-se usar da História da Arte como referencial teórico para representar a construção da identidade do homem ao longo da história da humanidade. Assim, dar base para mostrar para eles um meio de expressão possível de exteriorizar seus sentimentos e suas sensações diante do mundo e “daquele mundo” que estão inseridos.

Justificativa

A realidade vivida por crianças órfãs é, geralmente, estereotipada por uma sociedade que traz a imagem da “família ideal”. O homem, ao longo da história, viveu em busca de si mesmo e, muitos, utilizaram a arte como ferramenta para esse auto-reconhecimento ou expressão de algumas frustrações diante do contexto em que vivia. Como, por exemplo, podemos citar o artista Iberê Camargo, que pintava o que via misturando sentimentos que lhe vinham à tona diante de uma sociedade opressora. Ele usou uma forma de expressão artística como denúncia daquela realidade na qual não concordava. Assim, a busca desse projeto se dá na possibilidade dessas crianças se expressarem, conhecendo meios para tal, de forma a exprimirem seus sentimentos e expectativas diante de um futuro determinado por ações realizadas no seu tempo.

Objetivos

1. Fazer uma análise da forma que se dá o reconhecimento de identidade e as possibilidades que a arte oferece de fortalecimento dessa identidade;

2. Desenvolver um trabalho de pesquisa com o objetivo de elaborar uma criação artística como forma de expressão do “eu”, fundamentada na História da Arte;

3. Estimular crianças em processo de formação a desenvolver a sua auto-expressão, fazendo um exercício de reflexão sobre sua cultura, inserindo-se na sociedade como indivíduo pensante que realiza suas atividades com determinação e confiança, tendo perspectivas de ir além do que está sendo oferecido. Com vistas à produção de trabalhos individuais e em grupo, criando assim uma história de vida, orientada pelo sentido da mesma, criação e espontaneidade de cada um, utilizando como ferramentas de trabalho as diversas linguagens artísticas.

Material

- Tempera;
- Folha A3;
- Pincéis;
- Lápis de cor;
- Cola colorida;
- Giz de cera;
- Argila.

Métodos

A utilização de obras artísticas será um dos métodos utilizados na pesquisa, assim como textos ilustrativos, saídas de campo, vídeos, entre outros que possam desenvolver a capacidade do desenvolvimento criativo destas crianças. Exposição de idéias através de conversas que possam reproduzir as atividades propostas.

Bibliografia

BOAL, A. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Civilização Brasileira: 1988.

GOMBRICH, E.H. *A História da Arte*. Rio de Janeiro Guanabara., 1978.

ARGAN, G. C. *Arte Moderna*. São Paulo. Companhia das Letras., 1992.

IAVELBERG, R. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre. Artmed, 2003.

IAVELBERG, R. *o desenho cultivado da criança*. Porto Alegre. Artes médicas., 1995.

DUARTE JÚNIOR. J. F. *o Sentido dos Sentidos*. Curitiba. Criar., 2001.

DERDYK. E. *Formas de pensar o desenho*. São Paulo. Scipione., 1989.

A Contemplação da Praça Pública: Uma análise sobre o patrimônio da Praça Tamandaré - Rio Grande/RS

Cilene Gonçalves Leite¹

RESUMO: Este trabalho resultou da monografia de conclusão apresentada ao curso de Especialização em Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas –UFPEL, sob orientação da Professora Doutora Neiva Fonseca Bohns. Tem como objetivo relatar o cotidiano de um espaço público do Município do Rio Grande, a Praça Tamandaré, enfocando não apenas o viés arquitetônico e histórico, mas também fazeres existentes nesse espaço. A coleta de dados foi realizada através de pesquisa bibliográfica, entrevistas, registros fotográficos e observações.

Considerações Iniciais **A história da pesquisa**

A escolha do objeto de pesquisa ocorreu impulsionada por memórias de grande afeto e pelo uso cotidiano do espaço da Praça Tamandaré. A opção ocorreu em 2006, quando me percebi observadora e utilizadora desse espaço e, portanto, uma agente contribuidora na transformação do local enquanto área de lazer, ao utilizá-lo rotineiramente como um corredor de passagens. Esse é um fator determinante na escolha do objeto de pesquisa.

A partir da escolha do objeto de estudo, houve a necessidade da pesquisa bibliográfica, saídas de campo e entrevistas a agentes contribuidores da Praça Tamandaré, de maneira que o assunto de pesquisa se articulasse com os problemas da valorização do patrimônio cultural.

Desta forma o trabalho foi dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo apresento uma análise histórica que não possui pretensões de qualquer novidade, justificando-se pela necessidade de conhecer aquilo que pretendemos preservar. O segundo explana sobre o conceito de patrimônio cultural em seu aspecto material e imaterial. O terceiro capítulo faz uma abordagem da Praça como um corredor de passagens. Por fim o quarto capítulo fala da Praça como espaço de permanência para alguns.

Para tanto, este trabalho pretende acrescentar uma outra ênfase que não seja voltada apenas para os aspectos históricos e arquitetônicos, mas uma que dê voz a fazeres que existem no espaço da Praça e que tomaram um caráter cultural, ou característico da Praça, como, na Europa, a Praça medieval que possui em seu espaço atividades comerciais que são indissociáveis de seu significado. Essas atividades comerciais são fazeres e saberes, são atos característicos desse espaço. Pipoqueiro, barbeiro e engraxate são integrantes do imaginário do grupo que frequenta a Praça. Pensar e analisar essas atividades como pertencentes ao patrimônio cultural, porém ainda não tomadas como tal, e talvez ainda não discutidas academicamente por grupos da região, são o objetivo deste trabalho.

¹ Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, atualmente aluna de mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental nessa instituição. Pós-graduada pela Universidade Federal de Pelotas –UFPEL no curso de Especialização em Patrimônio Cultural, do Instituto de Artes e Design.

Assim, sob o ponto de vista metodológico, a investigação foi embasada não apenas num enfoque arquitetônico, porém percebendo esse como de fundamental importância, mas também na história social, através do registro desses agentes e de freqüentadores, como uma abordagem qualitativa a fim de fazer resgate de fatos, para que esse patrimônio receba um registro a partir de mais uma visão.

1. A praça Tamandaré

A Praça Tamandaré localiza-se na área central da cidade do Rio Grande, entre as ruas Luiz Loréa, General Neto, General Vitorino e 24 de Maio.

Na planta da Vila Rio Grande de São Pedro, datada de 08 de março de 1829, ainda não estava delimitada a área que viria a ser a Praça Tamandaré, sendo um terreno arenoso com combros e considerado incapaz de se povoar.

Nessa mesma época, foram construídos no local poços, de onde tirava-se a melhor água da vila e que abastecia grande parte da cidade. Como um aceno de melhoria, surge entre 1871 e 1876 a Companhia Hidráulica Rio Grandense, construída por particulares, e manda fechar os poços ali existentes, sendo posteriormente reabertos devido a forte estiagem que assolou o município.

SAINT-HILARE (1947), visitando Rio Grande entre os anos de 1820 e 1821, descreve a área ocupada pela atual Praça Tamandaré da seguinte forma: “Atrás da cidade, entre montículos de areia (em um lugar denominado Geribanda) foram feitos poços onde a pequena profundidade se encontra muito boa água.” Havia no local cinco poços de tijolos e cantaria, um com bebedouro para animais.

Com o desenvolvimento urbano da vila, o espaço existente era alvo de disputa. Não faltavam projetos para a construção de quartéis, igrejas, hospitais, comércio e indústrias.

Durante a década de 1860, a prefeitura contratou o engenheiro Cândido Godói para projetar as melhorias que viriam a fazer do local uma Praça, sendo posteriormente estas atividades continuadas pelo J. Fuller Boack. Em 1862, a Praça já então delimitada, começou a ser arborizada, sendo providenciado pela câmara municipal o cercamento por estacas e correntes para que os animais não prejudicassem essas benfeitorias.

A partir de 1879 a Praça começou a ser aterrada e na mesma década foram propostas pelo presidente da Câmara Municipal, Sr. José Antônio da Rosa, a formação do lago e também a plantação do arvoredo em sua volta. Nessa época também foi colocado o chafariz de origem francesa e em 1887 iniciado o plano geral de embelezamento da Praça que assume a configuração física atual e vai ocorrer então, a redefinição externa através da instalação dos monumentos, bustos, lagos, *playground*, dentre outros.

Em 1895 (MARTINS, 2001:52) são elaborados novamente projetos de melhoramento, concebidos por Methelim, que previam novos ajardinamentos, construção de chalé no centro da Praça, alguns pequenos lagos e ilhotas e a plantação de mudas de árvores.

Logo no início do século XIX o local recebe um chafariz, então transferido da Praça General Telles para esta, sendo fixado no centro do lago em frente ao Edifício da Beneficência Portuguesa.

A praça possuiu outras denominações antes de ser conhecida como Praça Tamandaré. No início do século XIX, fora denominada como Praça dos Quartéis,

devido sua proximidade com esses estabelecimentos existentes em seus arredores naquela época; porém estes quartéis foram construídos de forma precária em madeira, sendo demolidos posteriormente com o desenvolvimento do município, e esta denominação fora designada pelos cidadãos riograndino, não sendo oficializada. Posteriormente, devido a presença de escravos que se dirigiam ao interior desta com o propósito de recolher água nos poços ali existentes para seus senhores e como em determinadas ocasiões aconteciam desentendimentos, badernas e brigas, seria denominada de Geribanda, que segundo o dicionário Aurélio da língua portuguesa significa descompostura.

Em 20 de abril de 1865, a Câmara Municipal, desejando homenagear o Almirante Joaquim Marques de Lisboa (1807-1897) graças a sua grande atuação nas guerras do Rio do Prata e do Paraguai, denominou-a de Praça Tamandaré.

Como área pública de lazer, a Praça Tamandaré é muito visitada devido a seus atrativos, tanto por moradores como por turistas, que encontram ali uma área de passeio, descanso e cultura, privilegiada pela beleza do lago e pelo verde suas árvores centenárias, além de bustos, estátuas e um monumento, chafariz, mini-zoológico e coreto.

Os bustos, estátuas e monumentos presentes na Praça, são homenagens prestadas a homens ilustres que de alguma forma contribuíram para a história do Brasil ou outros países. De acordo com PIRAGINE (1992) são obras esculpidas por artistas reconhecidos como: o português Teixeira Lopes, os franceses Matteo Tonietti e A. Burene e o rio-grandino Érico Gobbi.

Já o lago artificial construído na Praça, medindo 5.785m², teve como propósito embelezar e escoar as águas das chuvas que permaneciam no local devido sua declividade, desaguando através dos canos na Lagoa dos Patos. Este lago é circundado por vários tipos de vegetação e possui várias pontes que facilitam o acesso de um lado a outro da Praça. No início do século XX em ocasiões especiais, faziam-se “Passeios Venezianos” no lago onde as pessoas passeavam de barco, hoje isso não mais acontece.

2. O conceito de Patrimônio

O Patrimônio Cultural já foi chamado, em períodos anteriores, de Patrimônio Histórico e Artístico. O termo atual é mais amplo e inclui, tanto o aspecto histórico como o ecológico.

O Patrimônio Cultural é constituído de bens culturais, que são produções humanas em aspectos emocional, intelectual e material, além de todas as coisas que existem na natureza, este último chamado de Patrimônio Ambiental.

Conforme um enfoque clássico, o conceito de patrimônio refere-se à herança que recebemos do passado e que transmitimos as gerações futuras. Choay(2001) nos explica que patrimônio apresenta essa referência a bens familiares, econômicos e jurídicos, que em tempos atrás eram destinados para essas gerações p, para que elas pudessem tomar conhecimento desse tempo, idéia segundo a autora iniciada após a revolução Francesa. Porém, mesmo com essa idéia que permanece reconhecida, a nossa compreensão de patrimônio não pode estar ligada apenas a vestígios tangíveis do processo histórico.

Esta idéia se consolida pelo fato de que essas manifestações materiais criadas pelo homem, são frutos de determinadas culturas em determinadas épocas.

Algumas dessas manifestações permanecem, atravessam o tempo (como as construções dos antigos casarões em torno da Praça Coronel Pedro Osório²). Outras não, e apenas existem na memória de terminados grupos (a exemplo das tradicionais receitas das doceiras Pelotenses), de tal forma os bens culturais guardam significados, mensagens, informações e registros da história humana, e repetindo os que permanecem são transmitidos para essas gerações antes citadas.

Maria Cecília da Fonseca(1997) também afirma que Patrimônio tem o seu conceito unido ao conceito de bem cultural, valor histórico, artístico, etnológico, sendo a representação de uma identidade, memória social em sua materialidade e imaterialidade. O Patrimônio monumental é igualmente a representação de uma identidade, que confere uma idéia de nação, pois representa a austeridade, a singularidade daquele local.

Essa idéia de patrimônio monumental representativo de uma nação teve seus primeiros indícios durante a Revolução Francesa, pois a o patrimônio conferia a identidade daquele povo, e ao invés de destruir esse patrimônio (anteriormente símbolo da Aristocracia e do Clero) ele agregava um outro valor: era o marco da vitória da própria revolução. Assim o Patrimônio conferia um sentido de pertencimento.

No Brasil a constituição de 1988 no art. 216 há a ampliação da noção de Patrimônio. O bem cultural é algo que tem valor próprio, testemunho de uma criação humana, da civilização e da natureza, abarcando valores que provém mais de seus significados e de suas características e modos de fazer. É o conjunto de práticas, sociais, criações materiais ou imateriais, que por sua peculiaridade estabelece códigos temporais e especiais relacionados àquela cultura, sendo um testemunho ou uma referência para as gerações futuras e também as gerações presentes.

O patrimônio brasileiro constitui-se dos bens de natureza material e imaterial e Mario Chagas(2003) nos coloca que o Patrimônio apresenta então duas esferas: uma tangível e outra intangível e que para consolidação dessa idéia de nação, o Patrimônio Imaterial é o registro dos fazeres que concebem a nação, e que são reconhecidos/representam internacionalmente, ou que possuem um significado local que dá um sentido agregador àquele local, e um exemplo é a tradicional dança pernambucana: o Frevo. O material tem um aspecto monumental representativo, o que satisfaz uma necessidade cultural. O autor também defende que o Patrimônio Cultural deve ser dinâmico e transformador, pois esses registros culturais nos propiciam um momento de reflexão e crítica que ajuda a nos localizar no grupo cultural a que pertencemos e a conhecer outras expressões culturais, cujas semelhanças complementam e cujos contrastes dão forma à nossa cultura.

3. A Praça como corredor de passagens

Quase toda cidade tem uma Praça. Algumas cidades têm várias praças. E até mesmo alguns bairros têm mais de uma. E estas Praças são por vezes maiores,

² Praça Coronel Pedro Osório é a principal praça na zona central da cidade de Pelotas- RS Ao redor da praça encontra-se a Prefeitura Municipal de Pelotas, Grande Hotel de Pelotas, Teatro Sete de Abril, Secretaria de Finanças do Município, bancos privados, casarões e prédios históricos. Também próximos à praça é possível visualizar o Mercado Público de Pelotas, Teatro Guarany e o Calçadão de Pelotas.

outras menores. De acordo com a pesquisa realizada por Eduardo Rocha *A Praça no Espaço Urbano*³, várias cidades da região sul do Rio Grande do Sul possuem Praças, e sua análise demonstrou que algumas características arquitetônicas das Praças da região são semelhantes. E os seus usos? Quais são as peculiaridades da Praça Tamandaré? O que é feito no interior dela?

A produção do espaço traduz-se, segundo FREITAS(1995), num processo contínuo e dinâmico, onde fazem parte os agentes públicos e privados, as ações dos usuários, os indivíduos que freqüentam e consomem, mais diretamente esses espaços. Esses agentes estariam através de suas práticas espaciais criando e recriando espaços, domínios e territorialidade, numa configuração e apropriação de lugares, impulsionando uma contínua evolução e adaptando seus espaços e práticas as suas territorialidades.

De tais questões emerge o problema de pesquisa: os fazeres de alguns agentes da Praça Tamandaré são um patrimônio histórico desta? E os agentes ao qual me refiro são: o pipoqueiro, o barbeiro e o engraxate desse espaço.

Para compreender algumas das especificidades do local foi necessário acompanhar um dia da rotina do local.

A utilização cotidiana da Praça Tamandaré tem seu “pico” de segunda a sábado ao meio dia e nos fins de tarde, no término do expediente comercial diminuindo sensivelmente aos sábados a tarde, nos domingos e feriados. Seguindo uma ordem cronológica e tomando com referência uma segunda-feira, o que se passa dentro desse espaço pode é a seguir descrito⁴.

Em torno das 06h da manhã até as 07h30min, começam a surgir os primeiros agentes utilizadores desse espaço. São pessoas que utilizam o transporte coletivo urbano, que tem como ponto final o entorno da Praça, e desembarcam neste para encaminhar-se a seu local de trabalho ou atividades escolares. Por volta das 08h30min o fluxo de transeuntes no local começa a crescer, visto que o comércio abriu suas portas as 09h. O espaço transforma-se em um corredor de idas e vindas.

Após as 09h começam a chegar à Praça alguns dos agentes que fazem uso desse espaço como local de trabalho: alguns vendedores ambulantes, engraxates, barbeiro, vendedores das bancas de jornais e revistas.

Com o passar da manhã várias (e diferentes) pessoas circulam pela Praça: mulheres e homens caminham apressados com suas sacolas de compras em direção a alguma das “paradas” de ônibus e são interceptados pelo vendedor de passagens pouco antes de embarcarem; adolescentes agitados com suas mochilas e uniformes escolares atravessam a Praça em grupos; idosos com seu caminhar lento se encaminham aos bancos próximos ao Monumento a Bento Gonçalves e sentam observando a sua volta com um olhar calmo e nostálgico; crianças correm até o Coreto mães vão a sua direção com passos apressados a fim de protegê-los; alguns casais namoram; alguém come um churrasquinho no espeto que foi comprado no entorno da Praça; o guarda municipal caminha pelo local, devagar com os braços entrelaçados para trás. Diversão, trocas, passagens, ócio: muitas atividades acontecem simultaneamente no local.

³ Monografia apresentada ao curso de especialização em Patrimônio Cultural – IAD/UFPeI

⁴ Referência baseada em meu acompanhamento de um dia no interior da Praça Tamandaré do Município do Rio Grande-RS.

Quando às 12h se aproximam o fluxo de pessoas cresce: quem sai de seu emprego e vai almoçar em casa, se utiliza da Praça como corredor ou ponto de espera para tomar o ônibus; ou quem almoça no centro, entre uma caminhada e outra vai à esta, por motivos diversos.

A partir das 13h o fluxo de pessoas começa o retorno de trabalhadores aos serviços, e a chegada de estudantes ao centro da cidade e partida de outros para diferentes regiões do município, movimentando o local.

As 14h o movimento da Praça é semelhante ao que ocorre a partir das 9h da manhã, com algumas variações. O pipoqueiro rearranja seu carrinho, faz nova pipoca e começa seu trabalho. Além disso é comum a partir desse horário encontrar homens jogando damas nas mesas existentes em local específico, próximo a Abrirolândia.

Entre as 18h e 19h, com o fim do expediente comercial, ocorre novamente um aumento no fluxo de pessoas na Praça. Alguns encaminham-se para suas casas, outros vão para escolas e Universidade.

O espaço noturno na Praça Tamandaré é antagônico ao diurno, visto que durante o dia ocorre um grande movimento de pessoas, e a noite, transforma-se num lugar intransitável. Conforme entrevista feita com o senhor José Fonseca, este local é um lugar de muito movimento e descanso, porém perigoso durante a noite devido à série de assaltos causado por iluminação insuficiente.

Após ter acompanhado essa “rotina” do local, percebi que para alguns o constante ir e vir é a única maneira de usufruir o local, sendo um lugar de passagem onde não há espaço para a contemplação. O mesmo entrevistado disse que atualmente não frequenta mais a Praça, mas circula por ela por várias vezes por dia, principalmente no verão, quando precisa atravessá-la para tomar o ônibus para a praia do Cassino.

Existem também aqueles que usufruíram e usufruem da praça de uma outra maneira:

Tenho uma profunda identificação com a Praça Tamandaré. A minha infância foi toda “curtida” em relação a praça. Morava na rua General Vitorino e a praça era o meu local de brincar... Tinha os balanços os lagos os macacos e até barquinhos de aluguel isto sem falar nos patos e nos gansos que caminhavam solenes pelas ruas da cidade atrás dos restos da feira livre, pura poesia. [...]

Os hábitos se mantêm, até bem pouco tempo ia comprar “candie”, uma espécie de caramelo partido na hora, na porta dos balanços. (Francisco Mattos, entrevista)

Relacionando com Nascimento (2001:32),

a preservação de um conjunto histórico não se esgota, simplesmente, no seu reconhecimento e no compromisso de garantir sua permanência no decorrer da história, enquanto espaço de conviver coletivo. É, a um só tempo, a conservação e a valorização dos elementos que a compõem como as ruas e becos, as igrejas e praças, as casas, e acima de tudo, a preservação do homem com seu viver e suas práticas.

Para Francisco a praça é lugar de recordações do seu passado, e os bens ali presentes não lhe são estranhos, não são peças de arte que estão desvinculadas de sua vida. Ele viveu aquele espaço quando criança e adulto. Ele mantém, por razões afetivas, hábitos que mantêm vivo o espaço da praça.

4. A Praça como espaço de permanência

Alguns vêm e vão. Circular pelo espaço da Praça é uma rotina a ser cumprida. Para outros esse é um local de permanência, onde desenvolvem algum tipo de atividade comercial.

Este é o caso do Pipoqueiro. Instalado próximo a entrada do *playground* e mini-zoológico, possui duas pequenas carroças. Seu nome é Rui Carlos Barbosa, aposentado, mas ele diz que há 28 anos trabalha de “bico” na Praça. Sua visão sobre o local é muito positiva, *para mim [a Praça] é fantástica. Simplesmente fantástica. Porque daqui levei pão para casa, é bonita, grande, bem espaçosa.*

Ele considera que não há mudanças em relação ao número de pessoas que freqüentam o local, porém relata que aparentemente estes possuem menor renda do que antes, fator determinante para a redução do número de passeios de alguns.

Quando questionado se tinha o hábito de levar seu filho ao local contou que desde pequeno o levava para a Praça e assim ele começou a aprender a sua atividade. Agora seu filho, já adulto, trabalha junto a ele vendendo doces e eles dão continuidade a uma atividade que começou há vários anos:

Estou aqui há 28 anos, dando segmento de quase 50 [anos de atividade]. Primeiro foi o meu cunhado, depois o meu sogro, depois a minha sogra e agora eu e depois o meu filho.(...) Aliás, isto aqui [carroças de pipoca e doces] já é dele(...) Ele vai continuar, pelo menos eu espero que ele continue. Pois chega um ponto que sentimos que as pessoas precisam da gente. Às vezes nos atrasamos para chegar aqui e já perguntam, sentimos que somos úteis.

Conforme seu relato constato que o seu fazer no interior da praça é muito pertinente, pois os usuários do local sentem falta da sua prestação de serviços quando ausente. Além disso este é um saber que é transmitido há três gerações.

Além de Rui, outras pessoas precisam do espaço da praça como forma de trabalho. É o caso de Adão Pereira, 63 anos, engraxate na praça há 46 anos. Conta que começou a trabalhar o lugar por ser um local de grande movimento desde então.

Sua visão do local não é tão otimista por uma razão simples, pois para ele a praça:

(...) já foi boa, caiu o movimento de fregueses. Naquele tempo aqui trabalhava até dez, onze horas da noite. Tinha movimento, bastante. E também por causa dos tênis. Saiu os tênis. Olha aí... A maioria anda tudo de tênis.(...) E naquele tempo em 66, 68 as pessoas vinham mais a praça com os filhos, ficava mais na praça aqui e engraxavam mais o sapato.

Para ele a Tamandaré é local de trabalho. A praça é trabalho. Ele não desassocia a sua permanência na praça com o que faz naquele ele espaço. Quando fala da praça fala de sapatos, tênis, graxas. E para ele patrimônio é trabalho: *eu acho que patrimônio é aonde que eu trabalho, que é meu. Eu vou viver aqui e vou morrer daqui mesmo.*

A memória das experiências vividas nesse local lhe conferem sua expectativa de vida e sua identidade.

“a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si” (POLLAK, 1992:17).

Luis Carlos é barbeiro na praça. Não nasceu em Rio Grande e está na cidade há 6 anos.

Escolheu a Tamandaré por ser um ponto de referência da cidade, onde os mesmos costumes são mantidos: *“a praça fica sempre na mesma. Muitas pessoas passam por aqui todo dia. São as mesmas de sempre”*

Além das pessoas que freqüentam a praça serem as mesmas de sempre, o patrimônio também é o mesmo de sempre. E destaca as árvores centenárias.

O que é um patrimônio para o senhor? Aqui continuam os mesmos patrimônios que tem na praça aqui, é os mesmos de sempre aqui. É o leão [monumento a Bento Gonçalves], as árvores, que um pouco já tão tudo depredada. Já ta até de troca, arrancar algumas e plantar outras. Poderiam colocar outras no lugar daquelas ali.

João Vanderlei, 46 anos, funcionário público lembra do pipoqueiro, do barbeiro e do engraxate na praça. Ele trabalha atualmente no local, cuidando dos animais do mini-zoológico.

Conta ainda que a rádio, *coisa do seu tempo*, foi reativada há alguns anos. Fato muito agradável para aqueles que permanecem no espaço para descansar. *É muito gratificante pra nós quando viemos com a família escutar uma música.*

Fala de um autorama que funcionava próximo ao monumento a Bento Gonçalves e que divertia as crianças, porém a diversão não era somente essa:

Sempre existiu pipoqueiro, engraxate. O que não existe mais é o camelódromo, mas essa foi uma coisa boa pois tapava a vista dela [visibilidade da praça]. Mas o que mais sempre nos chamou a atenção foi o parque de diversão e os bichos né(...) isso aí é o que permanece do tempo da nossa infância.(...) e os meus netos o que mais gostam hoje em dia é de andar nos balanços e depois comer pipoca na carrocinha, como eu fazia quando era pequeno.

João ressalta também a cor no interior da praça. Muros pintados de verde se camuflam entre a paisagem, não dando destaque para pontos importantes do local, como canteiros onde estão as árvores centenárias.

E ousa:

Na nossa praça tinha que ter um centro de eventos, onde destacasse mais o Coreto, tivesse mais atração fim de semana para vir com a família, mais atração, música ao vivo, entendesse? Nosso coreto é lindo, maravilhoso, mas não é usado, dá pra muita gente. É mais usado como brechó do que pra eventos, como coisas de música, teatrais... A gente podia dar mais valor para as nossas crianças, muitas praticam teatro, coisa que podiam fazer no nosso coreto. E ele não é usado. E chama atenção para o local.

No início da entrevista, antes de ligar o gravador, modestamente João me advertia: *não sou estudado, eu não sei muita coisa da praça não*. Contudo propõem ação que integra o uso do patrimônio aliado a atividades culturais. Propõem educação patrimonial.

Quando indagado sobre o que considera patrimônios diz: é coisa antiga.

Patrimônio, eu acho que é conservar o que é antigo. Hoje em dia com os modernismos não existe mais tanta coisa bonita como antigamente. Tu olha hoje os modelos dos bancos já não fazem mais como antigamente.

Apesar da atual discussão que propõe a desmistificação do que é um patrimônio o velho ainda é visto como O Patrimônio Histórico.

5. Considerações finais

Situada em um dos lugares mais estratégicos da cidade de Rio Grande, a Praça Tamandaré é um dos símbolos históricos do município.

Se antigamente as praças representavam locais de lazer e descontração, sendo fundamental que esta característica seja recuperada para a sociedade atual, hoje ela é muitas vezes usada como local de passagem ao invés de local de passeio. É a partir do divertimento que proporcionam os agentes e os serviços dali, que surge o interesse de preservar esse espaço.

O divertimento é patrimônio da praça: comer pipoca, passear no mini-zoológico, ouvir música, andar de balanço dentro do espaço da Tamandaré configuram-se como atividades culturais desse local.

E essas atividades culturais é que levam ao uso e reconhecimento do patrimônio e o desejo de então preservar o que é seu, ao invés de ocorrer a dilapidação do espaço.

Desconheço outras praças no estado que possuam barbeiros e engraxates em seu interior, ou então um mini-zoológico. Pode parecer que tomar estes agentes do local e seus fazeres como patrimônio seja uma simplificação do significado imaterial. Contudo, na Praça Tamandaré, que poderia ser tomado apenas como uma corredor de passagens, é um local de permanência, com trocas significativas. É um local que imprime lembranças significativas em um coletivo. Onde saberes são transmitidos, justamente para que essas lembranças sejam impressas.

De tal forma, a Praça pública assume então uma função de descanso, cultura, sociabilidade e lazer. Porém, o significado original desse espaço, salvo algumas exceções, vem sofrendo transformações, se ajustando a novos modos de vida e necessidades.

Além da discussão teórica, é de fundamental importância ações simples de educação patrimonial, como passeios guiados e divulgação do espaço.

6. Bibliografia:

ABREU, Regina e CHAGAS, Mário (orgs). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ALVES, F.N. & FUÃO, J. J. R. *Estatuária na cidade do Rio grande nos primórdios da república Velha: 1889-1909*. Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2005.

CHOAY, Françoise. *Alegoria do patrimônio*. São Paulo: Unesp, 2001.

FREITAS, Ruskin Marinho de. O reconhecimento da pluralidade: prática espaciais cotidianas como referenciais para intervenção em espaços públicos. In: *Cotidiano Urbano: cidades, imagens e representações*. Fortaleza: Autec, 1995.

MARTINS, Helena Rosângela Duval. *Os espaços públicos na cidade do Rio Grande: o caso da praça Tamandaré*. In: ALVES, Francisco das Neves Alves(org). *Rio Grande do Sul: ensaios históricos*. Rio Grande: FURG, 2001.

MUNFORD, Lewis. *A cidade na história: suas origens desenvolvimento e perspectivas*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NASCIMENTO JÚNIOR, A.F. Reflexões sobre as praças das cidades históricas do vale do Paraíba do Sul, Estado de São Paulo - um relato de experiência. *Revista Assentamentos Humanos, Marília*, v3, n. 2, p29-37, 2001.

PIRAGINE, Maria de Lourdes. *Cartilha Papareira: Informativo turístico de A a Z do município do Rio Grande*. Rio Grande: FURG, 1992.

POLLACK, Michael. *Memória e identidade social. Estudos históricos*. Rio de Janeiro: Vértice, 1992.

SAINT-HILARE, A. *Viagem ao Rio Grande do Sul*. São Paulo: USP, 1974.

Aprofundamento do conceito de hibridação na Obra “Entidade Nº 2”

Claudia Loch
Nara Cristina Santos

Resumo: Este artigo apresenta uma possibilidade de aprofundamento em relação ao conceito de hibridação relacionado à poética numérica nas artes visuais, baseado primeiramente no pensamento de Couchot, relacionado com Santaella e Plaza, para a confirmação ou não da pertinência do emprego deste conceito em relação à obra “Entidade nº 2” (2008), integrante do projeto em poéticas visuais, “Do Espaço Urbano ao Ciberespaço: uma poética digital”, que está sendo desenvolvido no Mestrado PPGART-UFSM. Considera-se necessário verificar qual a importância do conceito inserido no campo da tecnologia numérica, constatando as mudanças desta nova ordem da imagem, e buscando, conseqüentemente, uma inter-relação com as poéticas visuais.

Introdução

O trabalho artístico “Entidade nº 2”, integrante do projeto em poéticas visuais que está sendo desenvolvido no Mestrado PPGART-UFSM, é produzido a partir de três conceitos do universo da Arte e Tecnologia - ciberespaço, labirinto e hibridação. “Entidade nº 2” trata de um hipertexto disponibilizado na internet, que recorre à estética do labirinto e possui características híbridas, referentes à tecnologia numérica que são verificadas neste artigo. O objetivo deste projeto é construir através da poética numérica, imagens e relações que sejam próprias ao ciberespaço, mantendo uma ligação com o espaço urbano, a partir de uma metáfora visual para o conceito de labirinto. A personagem “Entidade” delimitada no primeiro semestre do curso de Mestrado PPGART-UFSM, é utilizada como ponto de ligação entre espaço urbano e ciberespaço. Ela é desenvolvida através de intervenções no espaço urbano, e cada fotografia de registro destas intervenções torna-se fotograma de uma animação que se instaura no ciberespaço. Esta animação é inserida em uma estrutura de hipertexto, cuja primeira delas foi publicada em agosto de 2008, “Entidade nº 2” (www.claudialoch.com.br).

Além da animação, este trabalho artístico se constitui de fotografias de transeuntes e paisagens urbanas e vídeos com registros das intervenções urbanas. O indivíduo que entra em contato com o projeto “transita” pelo site através dos *links*, onde as fotografias formam sua estrutura. Este caminhar é labiríntico na medida em que o indivíduo interage fazendo escolhas diante da possibilidade de acesso não linear ao conteúdo. Neste percurso ele se depara com a Entidade movendo-se na tela, que possui corpo humano e cabeça de animal, aludindo ao conceito de labirinto em referência ao Minotauro, presente na mitologia grega. Todos os arquivos que constituem o corpo deste projeto artístico possuem natureza numérica, o denominador comum que possibilita a união desta multiplicidade de linguagens. Juntamente com *softwares* e *hardwares*, os arquivos são preparados e o hipertexto é desenvolvido, operação que é baseada em delimitações anteriores, alcançadas pela reflexão feita conjuntamente à prática de desenho e escrita.

Hibridação - questões iniciais

Pode-se observar que as poéticas visuais estão sempre vinculadas, de certa maneira, à época em que são produzidas, e atualmente a tecnologia numérica vem

sendo cada vez mais utilizada pelos artistas, diante dos avanços da tecnologia informática. Pode-se reconhecer a importância desta atividade a partir do momento que ela proporciona reflexões sobre as novidades que esta tecnologia trouxe ao campo das imagens. Utiliza-se a terminologia *numérica* segundo Couchot, “imagem [...] *numerizada*, isto é, indicável exatamente na tela através de coordenadas especiais e cromáticas definidas por um cálculo automático” (Couchot in: PARENTE, 1993, p. 38). A ela vem sendo relacionado o conceito *hibridação*, que vem a ser verificado neste artigo.

Híbrido e mestiço são sinônimos segundo o dicionário Houaiss (2007), o que significa que os dois vocábulos possuem relação de sentido com significação muito próxima, permitindo que um seja escolhido pelo outro sem alterar o sentido literal da sentença como um todo. Porém, com ressalvas em relação aos contextos nos quais eles são empregados, o que torna este caso interessante para se perceber a importância do contexto, sendo o foco de interesse na tecnologia numérica. Segundo Houaiss (2007), a palavra *hibridação*, tem origem no campo da biologia e da genética, cujo registro mais antigo encontrado de sua utilização foi no do século XIX. Ela possui origem na palavra *ibrida*, *hibrida* ou *hybrida* do latim, que significa ‘cruzamento de animais de diferentes espécies’. Ela também é utilizada no campo da físico-química, como a combinação de orbitais atômicos em um mesmo átomo para gerar igual número de orbitais híbridos com forma e estequiometria definidas. Nota-se que a mistura, que resulta em uma *hibridação* se dá no campo microscópico, e ocorre de maneira que não são perceptíveis seus constituintes em tensões pulsantes, pois estes se encontram na estrutura de formação de um resultante, um ente, único.

Conclui-se, portanto, que *hibridação* refere-se à mistura que leva à fusão dos elementos. Por este motivo este conceito vem sendo utilizado no contexto da arte numérica, que recorre a tecnologias do cálculo automático. Isto ocorre, pois, a imagem que possui esta natureza constitui-se de uma linguagem numérica, e para ser visualizada, necessita de uma tela, onde o pixel é o permutador entre a linguagem e a imagem visualizada. Estes elementos são indissociáveis, e por isto podemos constatar que o emprego da palavra *hibridação* é pertinente. Como indica Couchot (in: PARENTE, 1993, p.46), “a arte numérica é por excelência uma arte da *hibridação*, entre as próprias formas constituintes da imagem sempre em processo, entre dois estados possíveis autogerados, pois a imagem só é reconhecível a partir de sua indicação na tela através de coordenadas definidas por sua linguagem de cálculo automático”.

Couchot é um marco teórico em relação aos novos problemas que surgem com esta tecnologia, e utiliza a palavra *hibridação* como conceito chave para apontar as características da imagem numérica. Ele se refere a esta imagem como o resultado de uma pesquisa que visava automatizar cada vez mais os processos de criação e reprodução da imagem. Ela foi desenvolvida a partir da busca do menor elemento constituinte da imagem e do total domínio sobre ele, que foi alcançado graças ao computador, que permitiu dominar o ponto da imagem e substituir o automatismo analógico pelo automatismo calculado. Couchot afirma que a imagem numérica é uma imagem da *hibridação*, entre as formas constitutivas da imagem, entre imagem ótica e imagem numérica, entre imagem e objeto e entre imagem e sujeito. Traçam-se a seguir as características destas e outras *hibridações*, e constata-se se estes aspectos se aplicam ao trabalho artístico em questão.

Hibridação entre arte e tecnologia no processo de criação

Segundo Plaza e Tavares (1998), a relação das poéticas visuais com a tecnologia conduz a uma forte tensão que deve tender a uma harmonia, entre a tecnologia, um produto científico com o qual o artista trabalha juntamente com um sistema hipercodificado e determinado, e a informação estética, que possui como características a imprevisibilidade, a surpresa e a ambigüidade. Harmonia (HOUAISS, 2007) significa a combinação de elementos diferentes e individualizados, ligados por uma relação de pertinência que produz uma sensação de ausência de tensão. Podemos afirmar, de certa forma, que a criação em poéticas visuais que estabeleça uma relação harmônica com a tecnologia pode resultar em uma obra híbrida.

Plaza e Tavares reafirmam esta relação, indicando que “os meios técnicos de produção da arte não são meros aparatos estranhos à criação, mas determinantes dos procedimentos de que se vale o processo criador e as formas artísticas que possibilitam” (1998, p. 14). Isto significa que o artista deve estar ciente das propriedades deste sistema hipercodificado com o qual está trabalhando, para desta forma criar e desenvolver soluções juntamente deste sistema, podendo assim utilizar suas potencialidades. Portanto, talvez se possa afirmar que a produção de um projeto artístico em poéticas numéricas, deveria tender ou, se possível, efetuar uma hibridação entre a tecnologia e a informação estética. Estas características se verificam no processo de produção de “Entidade nº 2”, pois todos os elementos que o constituem possuem natureza numérica, sendo eles ajustados e ordenados através de *softwares* e *hardwares*.

Hibridação entre as formas constitutivas da imagem

As imagens numéricas são um mosaico ordenado de pontos, onde o *pixel* é um permutador entre imagem e número. Segundo Couchot (in: PARENTE 1993), estas características lançam as técnicas de figuração numa lógica em total ruptura com a lógica subjacente à imagem gerada até então pelos procedimentos óticos, pois a imagem está sempre em movimento de auto-geração, a partir da hibridação de um calculador eletrônico e algo como uma tela para visualização.

O trabalho artístico “Entidade nº 2” possui natureza numérica. Seus elementos são: vídeos feitos a partir de filmadora digital, fotografias feitas a partir de câmera fotográfica digital e pinturas numerizadas – através de mediação com fotografia digital, operação que, segundo Couchot (2003), *tecnicamente* anula qualquer relação direta com qualquer realidade preexistente. A junção destes elementos constitui o corpo de um *web site* interativo, que pode ser visualizado através de uma tela ou projeção, feita por um projetor multimídia, ligado a um computador conectado à internet. Pode-se constatar então que é pertinente, em relação a este trabalho, o conceito de hibridação relacionado às formas constitutivas da imagem.

Hibridação como polissemia das mídias

Santaella (2003) traça um panorama histórico da hibridação nas artes visuais que culmina com a hibridação numérica. Ela indica a instauração do código numérico como o principal motivo para a ocorrência da hibridação, que ela caracteriza como acúmulo de linguagens, polissemia das mídias, e o define como um denominador

comum para realizar traduções integrando as mídias analógicas anteriormente separadas (fotografia, vídeo, sons). Ela afirma que a mistura de meios tecnológicos transformou as hibridações das mais diversas ordens em princípio constitutivo da arte tecnológica, incorporando-se na sua própria essência de linguagem. Pode-se comparar esta hibridação com a prática tradicional de edição de filmes, que envolve, entre outras ações, a reorganização narrativa de materiais procedentes de diferentes lugares e tempos, sendo que a tecnologia numérica também estende estas funções, que antes eram apenas do produtor, para o interator. Esta hibridação apontada por Santaella pode ser verificada no projeto artístico “Entidade nº 2”, pois este se constitui de um acúmulo de linguagens, fotografia numérica, vídeo numérico e pintura numerizada, que são aglutinadas a partir deste denominador comum que é o cálculo numérico.

Hibridação entre imagem e objeto

Couchot chama a lógica figurativa ótica de uma *morfogênese por projeção*, pois implica sempre a presença de um objeto real preexistente à imagem, que se dá, então, como representação do real, alinhando, no espaço e no tempo, o Objeto, a Imagem e o Sujeito. Porém, com as tecnologias numéricas, a lógica figurativa é outra, pois, “enquanto para cada ponto da imagem ótica corresponde um ponto do objeto real, nenhum ponto de qualquer objeto real preexistente corresponde ao *pixel*” (COUCHOT in: PARENTE 1993, p. 42), e se algo preexiste a ele e à imagem é o programa – linguagem e números. Por isso Couchot explica que a imagem numérica não representa mais o mundo real, ela o simula, abalando a topologia do Objeto, da Imagem e do Sujeito, que se desalinham, se hibridizam. Uma hibridação entre, imagem-objeto e imagem-linguagem, característica que pode ser constatada no trabalho plástico em questão pela sua natureza numérica. É imagem-objeto, pois nenhum objeto preexiste ao projeto artístico.

Hibridação entre imagem e sujeito

A hibridação entre imagem e sujeito insere-se na nova lógica figurativa apontada por Couchot (in: PARENTE 1993), que modificou a topologia entre o objeto, a imagem e o sujeito que propunha a lógica figurativa ótica. A imagem numérica é uma hibridação entre imagem e sujeito em relação à sua característica interativa, que a possibilita reagir ao contato do indivíduo. Através do modo interativo, o modelo abre-se ao mundo exterior e deixa de funcionar em circuito fechado, como afirma Plaza e Tavares (1998), que também denominam a imagem interativa como híbrida, pois se trata do encontro de dois meios, caracterizado pela abertura, participação, simultaneidade, facilitando o trânsito entre os sentidos. Couchot indica que a interação é inerente à arte numérica, propriedade que consta no trabalho artístico “Entidade nº 2”, que se estabelece como sistema não autônomo e participativo, com sua característica de labirinto, onde uma página contém bifurcações – *links* – diversas, que dão liberdade ao interator para escolher entre seqüencialidades distintas. Segundo Cintra, “essa oportunidade de escolha a um acesso não linear do conteúdo [...] é o que vem sendo chamado de interatividade” (in: SANTAELLA 2003, p. 146).

Hibridação entre imagem ótica e imagem numérica

Couchot (in: PARENTE 1993) afirma que o destino da imagem é de agora em diante numérico, e que isto não altera simplesmente as imagens produzidas após o surgimento desta tecnologia, mas também transforma todas as imagens do passado que são paulatinamente numerizadas. Este procedimento é possível de ser realizado com qualquer imagem ótica, através de procedimentos diversos, como por exemplo, o *scaneamento*, que pode ser caracterizado como um processo de hibridação, pois seu resultado constitui-se de uma fusão de características analógicas e numéricas. Esta hibridação pode ser observada em “Entidade nº 2” nas pinturas presentes, geradas primeiramente de forma tradicional, com suporte em madeira, metal ou concreto e tinta acrílica, onde o passo seguinte é sua numerização, mediada através de fotografia numérica.

Considerações finais

As poéticas visuais estão sempre vinculadas, de certa forma, à época em que foram produzidas, trazendo para discussão suas questões mais pertinentes. Atualmente a tecnologia numérica invadiu todas as áreas do conhecimento e também nosso cotidiano, e vem sendo cada vez mais utilizada nas poéticas visuais. Pode-se reconhecer a importância desta atividade a partir do momento que proporciona reflexões sobre as novidades trazidas por esta tecnologia ao campo das imagens. A tecnologia numérica introduz uma nova lógica figurativa, da qual se constata algumas características neste artigo relacionadas ao conceito de hibridação: entre as formas constitutivas da imagem, entre imagem ótica e imagem numérica, entre imagem e objeto, entre imagem e sujeito, hibridação como polissemia das mídias e hibridação entre arte e tecnologia nos processos de criação. A hibridação enquanto conceito relacionado ao campo da tecnologia numérica apresentou algumas possibilidades de articulação teórica, e adequação ao trabalho artístico “Entidade nº 2” (2008), confirmando assim a pertinência do emprego do conceito de hibridação em relação a esta obra.

Referências Bibliográficas

- COUCHOT, Edmond in: Parente, André. **Imagem Máquina**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- COUCHOT, Edmond. **A tecnologia na arte. Da fotografia à realidade virtual**. POA: Ed. UFRGS, 2003.
- DOMINGUES, Diana; VENTURELLI, Suzete (org.). **Criação e poéticas digitais**. Caxias do Sul: Educs, 2005.
- HILLIS, Ren. **Sensações digitais**, espaço, identidade e corporificação da realidade virtual. São Leopoldo: Unisinos, 2005.
- HOUAISS, A. (Ed.). **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Editora Objetiva Ltda, 2007.
- JOHNSON, Steven. **Cultura da Interface**, como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- PARENTE, André org. **Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

PARENTE, André. **Redes Sensoriais**, arte, ciência, tecnologia. Rio de Janeiro: Contracapa, 2003.

PLAZA, Julio; TAVARES, Mônica. **Processos criativos com os meios eletrônicos: Poéticas Digitais**. São Paulo: Hucitec, 1998.

SANTELLA, Lúcia. **Cultura e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

VIRILIO, Paulo. **A máquina de visão, do fotograma à videografia, holografia e infografia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

Olhar: a percepção dos sentidos

Msd. Cláudia Schulz¹

Luciana Hartmann²

Universidade Federal de Santa Maria - RS

Resumo: O presente artigo é um diálogo entre a idéia do olhar, elaborada por Didi-Huberman que nos apresenta em seu livro *O que vemos, o que nos olha*, uma série de considerações que perpassam os termos do visível, legível e invisível. Tais termos e suas respectivas dimensões, bem como o jogo entre aquilo que vemos e aquilo que nos olha, são aspectos almejadas em minha pesquisa de mestrado intitulada “*Performance: um estudo da ampliação das possibilidades de interação entre o corpo e o vídeo*”, a qual possui como objeto de estudo o desenvolvimento de uma *performance*³ artística multimídia, que surgirá da experimentação das relações do corpo com o vídeo (multimeios), visando uma reflexão sobre seus fundamentos e possíveis poéticas.

“*Fecha os olhos e vê*” escreve James Joyce⁴ em seu consagrado romance *Ulisses*⁵. Apropriando-se desta frase o historiador e filósofo de arte Didi-Huberman nos apresenta em seu livro *O que vemos, o que nos olha*, uma série de considerações que perpassam os termos do visível, legível e invisível, realizando uma retomada destes conceitos dentro da historiografia da arte tradicional. A partir desta recapitulação, o autor busca detectar e desenvolver as “condições do olhar, da “presenciabilidade” [...] e da figurabilidade que estruturam as imagens” (HUCHET, 1998 in DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 16).

Representante da teoria francesa, a qual busca preservar e não reduzir o sensível e o visual dos signos, Didi-Huberman desenvolve em seu livro uma teoria que “torna a imagem um verdadeiro corpo atravessado de potencialidades expressivas” (HUCHET, 1998 in DIDI-HUBERMAN, p. 17). Para tanto, o autor desenvolve uma forte dialética entre as ciências humanas, a linguística, a semiologia e a psicanálise, ampliando vastamente o caminho a ser trilhado.

A partir desta complexa dialética Didi-Huberman propõe uma análise profunda e procura desvendar os paradigmas nos quais a pintura se desenvolveu desde sua origem. Com isso, o que o autor coloca em seus ensaios uma vasta contribuição para o conhecimento da arte, das imagens e do sensível.

¹ Bacharel em Interpretação e Direção Teatral (UFSM); Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGART/UFSM) sob orientação da Prof^a Dra. Luciana Hartmann. Contato eletrônico: claudiaxulz@yahoo.com.br

² Professora adjunta do Departamento de Artes Cênicas da UFSM. Doutora em Antropologia Social pela UFSC (2004), Mestre pela mesma universidade (2000) e Bacharel em Artes Cênicas pela UFRGS, realizou estágio doutoral na *École des Hautes Études en Sciences Sociales* Paris (2002-2003), vice-líder do GEPAEC.

³ Performance: considerada uma linguagem artística que, segundo Pavis (1999, p. 284), poderia ser traduzida como “teatro das artes visuais” que surgiu nos anos 60, mas só chegou a sua maturidade nos anos 70 e 80. Segundo Venturelli (2004, p. 31) a *performance* é um híbrido entre o teatro, a dança, o cinema, o vídeo e as artes plásticas.

⁴ James Augustine Aloysius Joyce (1882-1941): escritor irlandês expatriado, considerado um dos autores de maior relevância do século XX.

⁵ *Ulisses*: romance do escritor irlandês James Joyce. Escrito entre 1914 e 1921 e publicado em Paris (França) em 1922. É consagrado por descrever aspectos da fisiologia humana então considerados impúblicáveis.

Dentro deste aspecto de potencialidades expressivas da imagem, a qual requer a presença de alguém que olha, transforma-se o olhar em um objeto de estudo recorrente tanto na história quanto na filosofia da arte. Assim, considera-se que o olhar “se passa sempre ao ser do corpo” (HUCHET, 1998 in DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 13), e que este, desde Aristóteles, é considerado superior aos outros sentidos, pois permitiria uma melhor compreensão e conhecimento do mundo, ressaltado e revelando as diferenças que compõem o mesmo.

Se partíssemos desta posição aristotélica a visão teria duas primazias sobre os demais sentidos, uma porque conheceria e julgaria mais perfeitamente as coisas sensíveis, outra porque nos mostraria mais coisas, e mais diferenças nas coisas. Essas preeminências se dariam porque conheceríamos os corpos sensíveis pela visão e pelo tato, e mais ainda pela visão. Sendo assim, tanto a visão quanto o tato são imanentes nas coisas mesmas:

o sentido tátil, conforme Aristóteles, é ao mesmo tempo aquilo sem o que a visão não pode acontecer e aquilo que constitui o *eschaton* da visão, seu limite – mas também, por essa mesma razão, fantasticamente, seu *telos*: tocar seria como *visée* (obsessão ou fobia) da visão” (HUCHET, 1998 in DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 13).

Contudo, as inúmeras potencialidades da imagem, só adquirem tal dimensão pela presença deste olhar, pois “o que vemos só vale – só vive – em nossos olhos pelo que nos olha. Inelutável, porém é a visão que separa dentro de nós o que vemos daquilo que nos olha” (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 29). A partir das potencialidades expressivas da imagem é que Didi-Huberman nos indica e defende a tese de que ver não significa saber. A idéia do olhar ficou por muito tempo detida no conceito que a reduzia a uma superficial leitura de uma imagem, sendo esta pictórica ou tridimensional, sendo que sua potencialidade expressiva restringia-se a fé do saber.

Tais potencialidades expressivas e suas respectivas dimensões, bem como o jogo entre aquilo que vemos e aquilo que nos olha, são aspectos almejados em minha pesquisa de mestrado intitulada “*Performance*: um estudo da ampliação das possibilidades de interação entre o corpo e o vídeo”, a qual possui como objeto de estudo o desenvolvimento de uma *performance*⁶ artística multimídia, que surgirá da experimentação das relações do corpo com o vídeo (multimeios), visando uma reflexão sobre seus fundamentos e possíveis poéticas.

Desta maneira, busca-se com esta pesquisa transformar corpo em signo, ou seja, transformar-se-á a virtualidade em realidade, pois se acredita que a integração entre o corpo e o vídeo, resultará na imagem, considerada aqui a forma concretizante máxima do signo. Porém, este processo só irá adquirir sua totalidade quando se estabelecer uma dinâmica entre o corpo, o vídeo e a imagem. Essa dinâmica provém do movimento de consciência realizado pelo corpo-vídeo, que

⁶ Performance: considerada uma linguagem artística que, segundo Pavis (1999, p. 284), poderia ser traduzida como “teatro das artes visuais” que surgiu nos anos 60, mas só chegou a sua maturidade nos anos 70 e 80. Segundo Venturelli (2004, p. 31) a *performance* é um híbrido entre o teatro, a dança, o cinema, o vídeo e as artes plásticas.

mostra possíveis caminhos da re-significação, podendo desencadear uma multiplicidade de possibilidades poéticas. Sendo assim, torna-se estritamente necessário a presença do olhar sobre as imagens que irão se originar dessa interação corpo-vídeo, para que seja possível desenvolver uma reflexão aprofundada sobre as mesmas.

Partindo do princípio de que a *performance* é uma arte do corpo, ou melhor, do discurso do corpo, o qual é o portador de diversos signos⁷, pode-se dizer que ela centra sua investigação no corpo, exaltando suas qualidades plásticas, medindo sua resistência e sua energia, revelando seus pudores e suas inibições, examinando seus mecanismos internos, sua perversidade e seus gestos. É a arte do ser humano, para o ser humano, pelo ser humano.

Acredita-se que toda atividade corporal está determinada por convenções, isso se deve ao fato de que o corpo humano é o mais flexível das matérias significantes⁸, a expressão viva de uma ação cultural. Existem projetos de investigações acerca do corpo humano, que envolvem seus gestos, movimentos, atitudes e posições interpessoais, bem como programas de gestos cotidianos como vestir-se, limpar-se, entre outros. Assim, a *performance* trabalha ritualmente essas questões existenciais humanas, buscando a aproximação direta com a vida em uma linguagem artística de experimentação.

Como já foi explanado anteriormente, a *performance* utiliza-se do discurso do corpo, que é considerado um modo complexo de discursar, pelo fato de haver uma multiplicidade de sistemas de comportamentos e relações desenvolvidos pela sociedade. Esta particularidade da *performance* constitui o seu objetivo de transformar o corpo em signos, e assim num veículo comunicante. Para isso, trabalha com todos os sentidos (visuais, táteis, olfativos, motores, sinestésicos, entre outros) aos quais atribui novos significados.

Sendo os sentidos (ver, tocar, ouvir, entre outros) um dos enfoques de trabalho da *performance*, pode-se retomar a posição aristotélica com relação, principalmente, aos sentidos de ver e tocar, e traçar um paralelo com aspectos da *performance* que dizem respeito a exploração dos sentidos humanos. Assim, quando Aristóteles nos indica que o ver e o tato são considerados imanentes a coisa mesma, a *performance* propõe à aquele que a olha, a sensibilização de seus sentidos, sendo necessário que estar aberto para aquilo que não estamos “acostumados” a ver e até mesmo a sentir:

abramos nossos olhos para experimentar o que não vemos, o que não mais veremos – ou melhor, para experimentar que o que não vemos com toda evidência (a evidência visível) não obstante nos olha como uma obra (uma obra visual) de perda. Sem dúvida, a experiência familiar do que vemos parece na maioria das vezes dar ensejo a um ter: ao ver alguma coisa, temos a impressão geral de ganhar alguma coisa. Mas a mobilidade do visível torna-se inelutável – ou seja, votada de uma questão de ser – quando ver é sentir que algo inelutavelmente nos escapa, isto é: quando ver é perder (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 34).

⁷ Segundo Saussure o signo é uma unidade de significação que se divide, segundo os estruturalistas, em significante e significado.

⁸ Segundo Saussure significante é a imagem, som, tessitura, aquilo que afeta os sentidos.

Desta maneira, o que a *performance* busca para àquele que a olha é sua abertura sensorial e perceptível, almejando que até mesmo seu ver e seu tocar possam escapar de sua condição imposta e acomodada, que possa fugir da idéia de que ver é saber. Assim, busca-se desencadear outra maneira de cognição e percepção dos sentidos advinda desta cisão, entre o imposto e o desconhecido, sendo possível ampliar as possibilidades expressivas da imagem e desencadeando um processo de reconhecimento e uma revitalização do nosso olhar para nos abrimos para aquilo que nos olha.

A *performance* rejeita o estereótipo corporal alimentado pela cultura e pela sociedade, e desenvolve novas possibilidades de utilização do corpo. A estabilidade que o homem mantém por meio de suas relações é quebrada a partir do momento em que nem todos os gestos e movimentos realizados em uma *performance* são identificáveis. Assim como os comportamentos mudam com as mudanças de códigos sociais, pode-se ter uma infinidade de ações não previstas, nem conhecidas, compondo o repertório de uma *performance*. O espectador se vê frente a um enorme complexo de condutas, relacionamentos e representações, entrando em crise com a denúncia da sua função reguladora dos rituais estabelecidos. Glusberg afirma que:

Na nossa cultura o corpo se tornou tão natural que nós já reconhecemos um gesto como um ato semiótico[...] Então, para re-converter o corpo em signo, torna-se necessária a montagem de um aparato de desmistificação da ordem cultural e é a arte que tem a chave mestra desta operação (1987, p. 76).

A cultura, por sua vez, torna os programas de gestos e comportamentos como normais, a *performance* questiona estes programas, desde a geração dessas ações até os fatores determinantes para que ela ocorra. Decodificando estes programas, coloca o espectador no mesmo tempo do *performer*⁹.

Por esse motivo, o artista necessita de uma prática mental e ao mesmo tempo física para sua realização, da mesma forma que o espectador necessita de um certo treinamento para encarar o novo. Muitas imagens são oferecidas a um público que vive a ficção de seu próprio corpo, que se apresenta de uma forma imposta por rituais sociais estabelecidos. Frente a essa ficção, os artistas vão apresentar, em oposição, um corpo que dramatiza, caricaturiza, enfatiza ou transgride a realidade operativa (GLUSBERG, 1987, p. 57).

Afinal a *performance* tida como fenômeno arte-corpo-comunicação, propõe esquemas e estruturas de comportamentos frente ao espectador que mantém expectativas ligadas ao seu próprio corpo. Como afirma Cohen (1989) ela age diretamente na imagem fantasmagórica e irreal que o preceptor tem de seu corpo, funcionando como uma operadora de transformações. Desse modo, pode-se criar uma estreita ligação entre este aspecto de desmistificação corporal proposto pela *performance* e o que Joyce afirma sobre a visão da presença do corpo:

⁹ Segundo Pavis (1999, p. 284-5) *Performer* "é aquele que fala e age em seu próprio nome (enquanto artista ou pessoa) e como tal se dirige ao público, ao passo que o ator representa sua personagem [...]. O Performer realiza uma encenação de seu próprio eu, o ator faz o papel de outro".

É que a visão se choca sempre com o inelutável volume dos corpos humanos. *In bodies*, escreve Joyce, sugerindo já que os corpos, esses objetos primeiros de todo conhecimento e de toda visibilidade, são coisas a tocar, a acariciar, obstáculos com os quais “bater sua cachola” [...]; mas também coisas de onde sair e de reentrar, volumes dotados de vazios, de cavidades ou receptáculos orgânicos, bocas, sexos, talvez o próprio olho (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 30).

Neste sentido, a citação nos chama a atenção para que o *ver só se pensa e só se experimenta em última instância numa experiência do tocar* e ainda:

como se o ato de ver acabasse sempre pela experimentação tátil de um obstáculo erguido diante de nós, obstáculo talvez perfurado, feito de vazios [...] devemos fechar os olhos para ver quando o ato de ver nos remete, nos abre a um vazio que nos olha, nos concerne e, em certo sentido, nos constitui (DIDI-HUBERMAN, 1998, pg. 31).

Esse “feito de vazios” ainda nos abre caminhos, e nos possibilita utilizar-se do conceito de *entre* desenvolvido por Deleuze, que reforça a proposta de haver a abertura *entre* o que vemos e o que nos olha. Essa abertura, ou esse *entre*, busca revitalizar nosso olhar perante aquilo que nos olha, sendo que o *entre* nunca cessará de ser dentro da existência de infinitos desdobramentos. Assim, o que Deleuze e Guatarri nos propõem a partir desse *entre* é que não interessa criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Importa fazer conexões, trabalhando o entre dois, entre as coisas.

É preciso um vazio que seja não-lugar de articulação dessas duas instâncias envolvidas na percepção e no encontro entre “olhante” e “olhado”, *olhante e olhado que pertencem tanto ao âmbito da obra e da imagem quanto ao antropos* (HUCHET, 1998 in DIDI-HUBERMAN, p. 22).

Ainda podemos remeter à busca de Didi-Huberman por instrumentos de investigação e no seu incessante escapamento em restringir-se a apropriações iconológicas, redução de signos e temas e símbolos desenvolvidos por uma falsa hegemonia cultural. Esta hegemonia acabou por reduzir a um único denominador comum aspectos ligados a figurabilidade que estruturam a presença ou ausência do corpo. Segundo Didi-Huberman que se precisa é de: “coisas a ver de longe e a tocar de perto, coisas que se quer ou não se pode acariciar. Obstáculos, mas também coisas de onde sair e de onde reentrar. Ou seja, volumes dotados de vazio” (1998, p. 35) e, com isso, questiona-nos sobre como mostrar efetivamente esse vazio, e com fazer disso uma forma que nos olha.

Assim, a partir deste questionamento de mostrar o vazio e refletindo sobre os aspectos intrínsecos o campo da *performance* e, principalmente, ao seu material de comunicação que é o corpo, e a presença deste corpo e seu volume ou vazio colocados inelutavelmente ao olhar (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 37) retoma-se a idéia, já explanada anteriormente, de que o espectador frente a uma *performance* defronta-se com um enorme complexo de condutas, relacionamentos e representações, que tem por intuito desmistificar a percepção que este espectador possui de seu próprio corpo, podendo acarretar em uma crise com a denúncia da função reguladora dos rituais estabelecidos. Assim, complementado este aspecto, Didi-Huberman, por meio do exemplo da morte, do túmulo nos afirma e acrescenta a idéia que referi sobre o caráter de denúncia da *performance*:

Por outro lado, há aquilo, [...], que me olha: e o que me olha em tal situação não tem mais nada de evidente, uma vez que se trata ao contrário de uma *espécie de esvaziamento*. Um esvaziamento que de modo nenhum concerne mais ao mundo do artefato ou do simulacro, um esvaziamento que aí, diante de mim, diz respeito ao inevitável por excelência, a saber: o destino do corpo semelhante ao meu, esvaziado de sua vida [...]. E que no entanto me olha num certo sentido – o sentido inelutável da perda posto aqui a trabalhar (1998, p. 37).

Esse exemplo escrito por Didi-Huberman se consegue contextualizar e esclarecer o caráter contestador presente na *performance*. Esta, por meio do uso do corpo como material comunicante questiona e instiga o outro, aquele que olha, a perceber, por meio dos sentidos, o que vem a ser o seu corpo e os seus volumes dotados de vazios. Cabe ao espectador decidir se irá rejeitar essa cisão ou imbuir-se dela. Se a escolha for por rejeitar essa cisão: “essa atitude [...] consiste [...] em fazer da experiência do ver um *exercício da tautologia*: uma verdade rasa” (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 39).

Desta maneira, aquele que olha possui a possibilidade de escolher o caminho que quer trilhar: aquele que rejeita ou aquele que aceita esta inelutável cisão do olhar. Caso escolha a segunda opção deve-se assumir a potência das possibilidades de expressões da imagem, colocar-se o mais perto possível do infinito, pois aquilo que nos olha não tem escolha.

Bibliografia

- COHEN, Renato. **Performance como Linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil Platôs**. São Paulo: Editora 34, 2004.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 1998.
- GLUSBERG, Jorge. **A Arte da Performance**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- GOLDBERG, RoseLee. **A Arte da Performance: do futurismo ao presente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- HUCHET, Stéphane. Passos e Caminhos de uma teoria da arte. In: DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 1998. p. 7-23.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1999.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. Tradução de A. Chelini, José P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix; USP, 1969.
- VENTURELLI, Suzete. **Arte: espaço_tempo_imagem**. Brasília – Distrito Federal: Editora UNB, 2004.

Análise do currículo de Artes Visuais - Licenciatura UFSM/RS

Mestranda: Leila Adriana Baptaglin - UFSM/RS

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marilda Oliveira de Oliveira - UFSM/RS

Resumo: Esta pesquisa buscou verificar, como os professores do curso de Artes Visuais – Licenciatura/UFSM entenderam as mudanças ocorridas nas organizações curriculares de 1992, 1999 e 2004. Objetivou, igualmente, perceber a importância dessas mudanças para o meio acadêmico, bem como, para o corpo docente. Sendo assim, a pesquisa estruturou-se através de uma abordagem qualitativa utilizando-se de um estudo de caso (três professores do Curso de Artes Visuais participantes da estruturação dos Projetos Pedagógicos). O procedimento para a efetivação dessa pesquisa voltou-se para a apreciação dos documentos e para a entrevista semi-estruturada. Na presença desses dados, foi realizada uma análise embasada na Análise do Conteúdo que aconteceu em três etapas: Pré-análise, Descrição e Interpretação Referencial.

Palavras-Chave: Artes Visuais – Currículo – Cultura

Introdução

Percebe-se que hoje, com as constantes mudanças sociais da Contemporaneidade, surgem novas possibilidades para a abordagem do ensino e da produção artística. É a partir dessas novas possibilidades e com uma gama infinita de diferentes olhares e tendências, que trabalhamos. Ao mesmo tempo em que essas mutações/transformações atendem aos interesses de uma determinada estrutura educacional, introduzem novos desafios aos atores envolvidos nesse processo.

Ao encontro desta realidade do sistema educacional, não há como continuar a mercê das mudanças, temos que nos atualizarmos e fazer com que os valores sociais dos indivíduos juntamente com a contemporaneidade balizem seus saberes e concepções no campo do ensino. O que significa não deixar emergir somente as transformações sociais, mas “dar voz aos sujeitos, considerar seus saberes, investir no potencial emancipatório, na autonomia tantas vezes reprimida” (FOIS; SOUZA, 2006, p. 53). Assim, ambos, sociedade e indivíduo têm de começar a estruturar um processo coletivo e democrático ao ponto em que a democracia passe a se estabelecer com as suas devidas características: produção para o uso, ajuda mútua e gestão operária, características atualmente incompatíveis com o sistema capitalista contemporâneo, antidemocrático.

Partindo desta realidade, o Centro de Educação (CE) e o Centro de Artes e Letras (CAL), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), contemplando pequenas ações, começaram a preocupar-se em abordar, refletir e questionar as Artes Visuais na esfera pedagógica. Essa concepção se materializou na graduação-Curso de Licenciatura, na Pós-graduação-nível de Mestrado e mais recentemente, em 2008, em nível de Doutorado. Desta forma, este artigo reporta a estruturação histórica do Curso de Graduação em Artes Visuais/Licenciatura tecendo algumas considerações e reflexões críticas.

Objetos, materiais e métodos

Com base nestas estruturações, este projeto voltou-se para as alterações ocorridas na estrutura educacional- Projeto Pedagógico- da Universidade Federal de Santa Maria, objetivando assim, verificar como os professores do curso de Artes

Visuais – Licenciatura, participantes das transformações curriculares do curso- 1992, 1999 e 2004, entendem o porquê das mudanças em relação à estrutura do curso; tempo de estágio e oferta de disciplinas. Tendo em vista os objetivos da pesquisa, tornou-se adequada para sua efetivação uma abordagem qualitativa fenomenológica, isto é, uma abordagem focada na “experiência vivida, no “mundo da vida”, nos significados subjetiva e intersubjetivamente constituídos” (SILVA, 2003, p. 39).

Desta forma, a pesquisa, estruturada em um estudo de caso, se estabeleceu através de entrevistas semi-estruturadas com três dos cinco professores do Curso de Artes Visuais, a fim de organizar um relatório ordenado, uma avaliação analítica acerca dos objetivos propostos. Isso, para que se pudessem evidenciar as concepções destes agentes transformadores em relação ao por que das mudanças realizadas nos Projetos Político Pedagógico do curso de Artes Visuais. Todavia, como coloca Szymansky (2004, p. 13), “não podemos deixar de considerar o entrevistado como tendo um conhecimento do seu próprio mundo, do mundo do entrevistador e das relações entre eles”. O que significa estar atento e a par do assunto para que se possam discernir algumas colocações. Assim, para que fosse realizada esta “conversa” e discernimento, tornou-se necessário o conhecimento prévio destas modificações, o que foi possível mediante a apreciação documental, a qual propiciou avaliações e sínteses de fatos e eventos passados. (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Na presença destes dados realizou-se a análise. Análise esta, formulada segundo a Análise do Conteúdo (SZYMANSKY, 2004), a qual foi efetivada em três etapas: *Pré-análise* (organização do material documental e a análise dos fatores que inferiram na realização das entrevistas); *Descrição* (momento da transcrição, da transposição das falas) e *Interpretação Referencial* (análise, a sistematização e delimitação das categorias pré-estabelecidas ou de outras que poderão emergir, delineando assim, a categorização).

Algumas proposições frente aos resultados da pesquisa

No âmbito desta pesquisa, primeiramente, percebeu-se a necessidade de um relato histórico acerca da criação do curso de Artes Visuais - Licenciatura. Assim, tem-se que o Curso de Artes, teve sua fundação, seguindo a lei 3.958-C, de 13 de setembro de 1961 na presidência de João Goulart, a qual em seu Art. 11 trata da autorização do funcionamento deste curso na Universidade Federal de Santa Maria. Partindo de sua criação, o Curso de Artes passou por inúmeras transformações curriculares e inúmeras nomeações. O quadro abaixo mostrará algumas destas transformações.

1966, 1967, 1968 e 1969: Professorado em Desenho e Plástica.
1969: Artes Plásticas – Licenciatura em Desenho e Plástica.
1974: Curso de Educação Artística.
1979: Educação Artística – Licenciatura de 1º grau; Licenciatura Plena de Desenho; Licenciatura Plena Artes Plásticas.
1991: Desenho e Plástica: Habilitação Artes Plásticas – Bacharelado; Habilitação Artes Cênicas; Habilitação Desenho; Habilitação Música.
1999: Desenho e Plástica - Licenciatura Plena.
2004: Artes Visuais: Licenciatura; Bacharelado.

Nomenclaturas do Curso de Artes com os respectivos anos das mudanças. Informação adquirida via relatório do projeto "Ensino das Artes Visuais: de sua gênese a atualidade", registrado no GAP CAL, n°. 017660.

Na observação dos dados, percebe-se que, aportadas por legislações, pareceres e Resoluções, estas modificações foram acontecendo ao longo dos períodos. Assim, em uma análise específica das modificações ocorridas em 1992, 1999 e 2004 podem-se visualizar alguns dados importantes acerca de como e porque tais transformações foram acontecendo.

Em 1991, entra em vigor, a estruturação do currículo ancorada no Projeto Político Pedagógico formulado em 1990. Segundo justificativa estabelecida no Projeto Político Pedagógico para a solicitação de um novo curso tem-se, dentre tantas outras, o caráter maçante da presença dos cursos de Artes Cênicas e Música juntamente como curso de Artes Plásticas impossibilitando assim o maior aperfeiçoamento e desenvolvimento de uma das áreas artísticas. Com vistas a sanar estas problemáticas a apresentação de um novo currículo foi enviada aos Órgãos Colegiados da Universidade para que fosse aprovado e entrasse em vigor a partir do mês de março de 1991.

Na Reforma Curricular de 1999, após oito anos da ausência de um curso no nível de Licenciatura, estabeleceu-se o curso de Desenho e Plástica - Licenciatura Plena. Este se apresentava com um ingresso, via vestibular, ao Curso de Desenho e Plástica - Bacharelado e posteriormente, era ofertada ao aluno uma seleção interna ao Curso de Desenho e Plástica - Licenciatura.

Abrangendo a reforma de 2004, vê-se, que esta, vem à medida que é solicitada uma reorganização curricular, acerca da carga horária dos cursos, via Conselho Nacional de Educação.

No que se refere à consulta da SESu/MEC, cabe ressaltar que o parâmetro de 2.800 horas requerido para a integralização dos cursos de licenciatura plena, estabelecido pela Resolução CNE/CP 01/2002 e reiterado na Resolução CNE/CP 02/2002, publicadas no DOU em 04 do corrente mês, constitui carga horária mínima a ser efetivada, no mínimo, em 3 (três) anos letivos, obedecidos aos 200 (duzentos) dias letivos/ano, conforme disposto na LDB. (Resolução CNE/CP n° 2 de 19 de fevereiro de 2002)

Sendo assim, a medida de ampliação da carga horária "exigiu" uma reestruturação das Licenciaturas Plenas, estabelecendo assim, a estruturação de cursos distintos: Bacharelados e Licenciaturas. Apresentou-se assim, o currículo de 2004 do Curso de Artes Visuais onde se tem: Artes Visuais - Bacharelado e Artes Visuais - Licenciatura.

Seguindo a Resolução CNE/CP n° 2 de 19 de fevereiro de 2002:

Art. 1°. A Carga horária dos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integração de no mínimo, 2800 horas, nas quais a articulação teoria - prática garanta nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I- 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II- 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III- 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV- 200 horas para outras formas de atividades acadêmico- científico-culturais.

Assim, fica estabelecido que as Instituições de Ensino Superior “considerando a nova regulamentação homologada pelo Senhor Ministro, terá que obrigatoriamente reformulá-lo de modo a adequá-lo à nova tônica escolhida.” (Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002).

A partir desta explanação acerca de algumas transformações curriculares realizadas no currículo do Curso de Artes Visuais, especialmente as de 1992, 1999 e 2004, realizou-se entrevistas com três, dos cinco professores do referido curso a fim de evidenciar em suas falas a compreensão destes acerca das transformações curriculares. Sendo assim, a escolha destes professores se deu pelo tempo de atuação e pela participação dos mesmos nos colegiados do curso não sendo como critério de seleção a atuação, hoje, no referido curso. Sendo assim, a partir dos registros das falas, perceberam-se as categorias: **Currículo como imposição; Realidade local e organizacional e, Ensino das Artes Visuais como centro de transformação.**

Na categoria **Currículo como imposição**, apenas um dos professores participou de todas as reformas, pois os demais chegaram à instituição posteriormente a estas datas ou por motivos de insatisfação com o que estava sendo “imposto”, como o colocado pelo professor B quando diz: *“depois, esta nova reformulação de 2004, foi uma exigência das esferas superiores para a distinção de bacharelado e licenciatura no vestibular”*. Nisso, percebe-se que, conforme Moreira e Silva (1995, p. 7-8).

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele em uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Segundo o autor, o currículo é, além de uma imposição superior, a articulação de seus construtores. E, conforme o colocado na justificativa do Projeto de 2004 do Curso de Artes Visuais tem-se que este:

Comprometido com estas posições e atento aos debates atuais sobre as questões relativas à formação de professores, a nossa equipe docente pautou suas discussões sobre o perfil que se quer formar, não esquecendo os preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996)¹, da Resolução CNE/CP 1/2002² e Parecer do CNE/CP 28/2001³, bem como da Resolução CNE/CP 2, de 19/02/2002.

¹ “As Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplica-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.” (PIMENTA, 2004, p.251).

² “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.” (PIMENTA, 2004, p.251).

³ Parecer do CNE/CP 28/2001, bem como a Resolução CNE/CP 2, de 19/02/2002, instituem a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior..” (PIMENTA, 2004, p.251)

Nesse sentido, cabe, a estes responsáveis pela construção do projeto, participar, lutar por um ideal de democracia onde todos os envolvidos tenham chance de opinar, mesmo que em alguma situação não sejam ouvidos. Essa importância de refletir, de questionar as legislações acerca da realidade onde ela está sendo imposta emerge na fala do *professor A* quando diz: *“eu acho que, em alguns semestres ficaram muito apertados, com pouco tempo, só que isso foi percebido quando da origem da criação do curso, só que nós ficamos atrelados, pois nós fomos os pioneiros [...] Então nós atendemos a legislação da maneira como ela vinha surgindo”*.

Nas colocações feitas pelo *professor A* evidencia-se a importância de um estar a par das repercussões da prática pedagógica, estar sempre questionando acerca de como esta vem repercutindo na formação dos futuros professores. E com isso, o *professor A* destaca a importância da participação do acadêmico neste processo de organização curricular, pois, é a partir disso que ele passará, a saber, qual é o seu objeto de formação. Este saber foi um dos objetivos que se procurou alcançar com as mudanças curriculares de 2004. Todavia este mesmo professor destaca que é muito cedo para conclusões, pois se tem que: *“fruto de alterações legais na época nos foram solicitadas estas alterações, então na realidade se não houvesse tido um pedido da reitoria talvez nós não tivéssemos reformulado o currículo [...] Se foi adequada ou não, o tempo é que nos vai colocar isso.”*

A partir destas colocações, percebe-se importância da democracia, de fazer com que os pressupostos presentes no Projeto Pedagógico dos Cursos de uma instituição Superior, articulado de acordo com os interesses não só de uma elite do poder, mas de toda classe social constituindo assim, um currículo que não seja imposto e, como coloca Efland, Freedman e Stuhr (2003, p. 166), “Los aspectos del currículo impuesto desde el nivel nacional permitirían ignorar aspectos únicos y particulares del arte que merecen ser reconocidos en los diferentes escenarios de los países.”

Ao encontro destas reflexões, pode-se evidenciar novamente, nas falas dos professores, esta significativa influência da segunda categoria: **Realidade local e organizacional**.

Nas palavras do *professor C* percebe-se que este, coloca todas as mudanças como benéficas ao dizer: *“eu acho que elas eram extremamente benéficas, sempre se atualizavam os cursos de acordo em função das mudanças da sociedade, das novas concepções de arte que se discutia nas universidades, nos congressos enfim. Parece-me que eram sempre algo saudável.”* E como enfocam Giroux e Simon (in EFLAND; FREEDMAN; STUHR, 2003, p.80) “La concepción posmoderna del currículo estipula contenido multidisciplinares y el estudio de un amplio espectro de culturas visuales”. Neste sentido, percebe-se a importância de fazer com que as transformações estejam relacionadas aos fatores sociais e culturais da sociedade na qual vivemos, fazer com que haja constantes transformações e adaptações ao que se apresenta enquanto construção social e artística. Pois,

se a transmissão cultural ocorre, sobretudo pela educação, a seleção de fragmentos de cultura a serem transmitidos merece de educadores/as grande atenção, em especial caso se considere que as culturas são múltiplas e se manifestam pelas aparências e formas ao sabor de forças simbólicas diversas. (ALMEIDA, 2007, p. 82).

Pode-se perceber esta relevância do social também quando Efland, Freedman e Stuhr (2003) destacam o valor da democracia e da reconstrução social. Ou seja, reforçam que as questões sociais, de fazer e formar um sujeito crítico e conhecedor apresenta-se no auge da educação. Todavia, também como colocam os sujeitos desta pesquisa, no currículo de 2004, vêm-se algumas necessidades que se acentuaram com a divisão entre Bacharelado e Licenciatura. Assim, estas transformações ao mesmo tempo em que vêm atender algumas problemáticas, causam constantes críticas por parte de professores e alunos das instituições formadoras e, também, por parte das instituições que servem de campo de trabalho, as escolas.

O professor A coloca: *“400h no estágio seria precedente, só que há um “complicador”, vamos dizer assim, que é a prática educativa, só que a prática educativa dentro do princípio que ela foi criada poderia funcionar desde que se tivesse a estrutura adequada pra isso tanto na escola quanto na universidade, e esta estrutura se refere a laboratório, a recursos humanos, como eu já falei antes”*.

O professor B coloca: *“Pois é eu volto a enfatizar, um semestre de estágio é pouco, mas quatro é demais, acho que dois seria o ideal, num faz o planejamento e depois vai para escola, quatro semestres é um exagero, tanto para professora tanto pra eles.”*

O professor C, apesar de já aposentado coloca a importância de uma maior vivência dos alunos no ambiente no qual irão atuar.

O estágio curricular é essencial na formação da identidade docente de qualquer aluno de licenciatura, no curso de Artes Visuais não é diferente. É fundamental pelo fato de propiciar ao aluno um momento específico de aprendizagem, de reflexão com sua prática profissional [...] O profissional precisa de tempo para trabalhar sua competência, precisa experimentar, ousar, planejar, rever, refazer. Todo esse processo de experimentação leva um tempo. [...] (OLIVEIRA, 2005, p. 64 e 66)

Este vivenciar, esta experiência docente, assim como a oferta de novas disciplinas são, segundo os professores, um fator benéfico o qual vem ao encontro da formação cultural, social e profissional do acadêmico. Todavia, isso só é possível a partir do momento em que encontra espaço e condições para sua efetivação.

Neste contexto, tem-se então, a terceira categoria: **Ensino das Artes Visuais como centro de transformação**. Percebe-se então, que a articulação para mudanças, já está sendo sinalizada quando o professor A coloca: *“Nesse sentido vamos tentar viabilizar maiores espaços para a permanência do aluno em atelier. Situação que foi tentada na época, mas não foi permitido”*.

A necessidade de uma reestruturação, de uma flexibilização colocada pelos professores referem-se, em grande medida, às questões de espaço, conteúdos e recursos humanos, pois com o passar do tempo, está se percebendo que muitas disciplinas se repetem, outras ficaram com carga horária excessiva e alguns professores sobrecarregados, alterações e adaptações que devem ser efetivadas para lograr um enxugamento e melhor organização curricular do Curso de Artes Visuais. E, é neste sentido, também, que o professor A coloca que, a organização curricular estabelecida, apesar de, em sua estrutura, apresentar um caráter engessante, estão sendo articuladas mudanças.

Considerações finais

Frente a esta pesquisa pode-se perceber que as Artes Visuais com seus interesses de liberdade e criatividade, apresentam-se em meio a uma realidade de imposições e de recriminações. Com isso, tem-se que, nesta análise do Currículo do Curso de Artes Visuais, as imposições permanecem e, em grande medida, vêm atravancando o desenvolvimento do processo de aproximação do Ensino com a realidade social e cultural do contexto nele presente.

Desta forma, percebe-se a efetiva importância do processo democrático, de fazer com que os pressupostos presentes no Projeto Político Pedagógico da Instituição-Universidade Federal de Santa Maria sejam articulados de acordo com os interesses não só de uma elite do poder, de um Arbitrário Cultural Dominante, mas de toda classe social que usufrui dos serviços desta instituição constituindo assim, um ensino e um currículo que não sejam impostos, mas sim construídos na coletividade, na cultura artística e na realidade social do contexto.

Sendo assim, leis e resoluções são importantes sim, mas estas têm de disponibilizar uma flexibilidade, uma articulação e uma autonomia maior das instituições acerca de seus valores sociais, culturais e artísticos. O que parece ocorrer, segundo os professores entrevistados, é que as leis impostas estão engessando e não flexibilizando os currículos.

Referências

ALMEIDA, Célia Maria e Castro. Por uma escuta da obra de arte. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org.). **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007, p. 81 a 110.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Trad. Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Ed. Brasiliense S.A, 1982.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). Lei n. 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960. Disponível em: http://sucuri.ufsm.br/_outros/hist. php.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). Lei n° 3.958, de 13 de setembro de 1961. Disponível em: http://sucuri.ufsm.br/_outros/hist. php.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). Parecer do CNE/CP 28/2001. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). Resolução CNE/CP n° 1 de 18 de fevereiro de 2002. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). Resolução CNE/CP n° 2 de 19 de fevereiro de 2002. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

EFLAND, Arthur, FREEDMAN, Kerry e STUHR, Patrícia. **La Educación en el arte posmoderno**. Tradución de Lucas Vermal Ediciones Paidós. Ibérica. S.A: Barcelona, 2003.

FOIS, Náira Fonseca; SOUZA, Noemi de Araújo. Saberes e Fazeres: diálogo na formação continuada dos professores. In. ARAÚJO, Emílio... (et. Al). **Governo Lindberg: entre a escola cidadã e a exclusão educacional**. Nova Iguaçu, RJ: CEAPE, 2006.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. **A Pedagogia em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e Sociedade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. A formação do professor e o ensino das Artes Visuais: o estágio curricular como campo de conhecimento. In: OLIVEIRA, M. O. de; HERNÁNDEZ, F. (Orgs.) **A Formação do professor e o Ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2005. p. 57 a 72.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: Uma introdução as teorias do currículo**. 2ª ed. Belo horizonte: Autêntica, 2003.

SZYMANSKY, Heloysa. (Org.). **A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

O olhar além do espelho

Vanessa Ferreira Neves da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Curso de Especialização em Pedagogia da Arte
Faculdade de Educação

Resumo: A pesquisa aponta para as diferentes manifestações infantis diante das programações atuais em TV aberta ou por assinatura, como artefato cultural, o qual está presente no cotidiano familiar incorporando-se como mediadora de subjetividade ao comportamento da infância contemporânea. O estudo está focalizado em uma realidade da rede particular de ensino, na zona norte de Porto Alegre, no bairro Parque dos Mayas, com crianças da quarta série do Ensino Fundamental. A classe é composta por nove meninas e quinze meninos os quais participarão de entrevista e propostas metodológicas semi-estruturadas como busca de uma discussão acerca do questionamento norteador: como as crianças produzem as afetividades a partir da cultura visual midiática? Essa questão me instiga a observar e analisar as manifestações culturais da (e para) infância a partir do que consome especialmente neste campo de investigação transdisciplinar, a mídia televisiva.

Os estudos que norteiam esta pesquisa estão articulados com a afetividade a partir do que a mídia oferece à infância em uma realidade específica de escola privada na zona norte de Porto Alegre, bairro Parque dos Mayas. A comunidade que cerca a escola é composta por integrantes de classe média baixa, obtendo alguns bolsistas, alunos que possuem desconto e aqueles que realizam o pagamento integral. Existem os setores que organizam a instituição que são denominados como a Equipe Diretiva. Fazem parte a Diretoria da escola, o SSP, Serviço de Supervisão Pedagógica, SOE, Serviço de Orientação Educacional e o SOR, Serviço de Orientação Religiosa. Toda a equipe colabora com a pesquisa que está sendo desenvolvida, além de estar sob orientação da Mestre em Educação Vera Bertoni dos Santos pela UFRGS, no Curso de Especialização em Pedagogia da Arte em que estudo atualmente, portanto encontra-se em andamento. A turma caracteriza-se por estar na quarta série do Ensino Fundamental, constituída por vinte e cinco educandos, destes, quinze meninos e nove meninas, da rede particular de ensino a qual sou educadora das disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia e Arte, sendo esta última o foco principal da pesquisa, uma vez que une todas as áreas, tornando-se meio de discussão, análise e produção de elementos teóricos para contribuir aos questionamentos promovidos pela cultura visual contemporânea, suas manifestações e reflexos na sociedade.

A narrativa dessa realidade torna-se importante, pois a visualidade na cultura é cada vez mais explorada pela mídia, atualmente sendo dominantes as imagens visuais na sociedade, tanto como produtoras quanto receptoras de subjetividades. As representações visuais destacadas aqui são referentes ao “movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e de visualizar as representações culturais e, em particular, refiro-me às maneiras subjetivas e intra-subjetivas de ver o mundo e a si mesmo.” (Hernández, 2007, p. 22) Dessa forma destaco em minha pesquisa que a referência visual nas crianças é dominada também pelo aprendizado, o qual antes mesmo de serem alfabetizadas, estão pertencendo ao mundo visual.

As representações culturais estão em muitos lugares e possibilitam ao pesquisador conhecer a diversidade que a contemporaneidade produz como instrumento político e de acesso às diferentes críticas da sociedade que podem ser articuladas no campo da educação, proposta desse estudo. Diante das manifestações de desrespeito, violência e falta de ética, na classe que leciono a desvalorização uns dos outros produz constantes relações de poder, tornando uns mais fortes e dominadores e outros mais submissos e dominados.

A observação desse aspecto do comportamento dos alunos iniciou logo na segunda semana de aula. Agrediam-se no recreio, voltavam para a sala de aula irritados e continuavam suas discussões ao acomodarem-se em seus lugares.

Após o recreio, como mediadora, parava a aula para discutir o que havia ocorrido e, da mesma forma, repensar as práticas escolares para unir diferentes saberes, o que inclui a conscientização do olhar para o outro e para si mesmo. Porém nada era resolvido, podiam pedir desculpas, aprender juntos ou brincar durante a aula, isso, somente até o recreio do dia seguinte.

Na terceira semana, além do recreio, as atitudes agressivas dominaram a sala de aula, sendo difícil qualquer conversa. Senti a necessidade de criar situações em que os alunos pudessem refletir em grupo e socializarem-se. Ocorreram momentos de debates e alguns desvalorizavam opiniões tornando a própria opinião com valência. Aqueles que acreditavam que sua opinião não tinha valor assumiam a do outro como sua, aceitando-a.

Ao formar grupos, reclamavam dos componentes, gerando insatisfação e desmotivação. Quando alguns desafios eram lançados, não cumpriam as regras básicas de sala de aula e produziam discussões acerca de outros fatos ou acontecimentos que eram pertinentes à vida de alguém da turma.

A partir desses momentos alguns questionamentos foram produzidos, o primeiro deles caracteriza-se por: como aproximar as individualidades e desenvolver a afetividade utilizando-se das práticas em sala de aula?

Na perspectiva de Chalita “são pequenos gestos que provocam as mudanças, e a intervenção de cada um de nós, mesmo que numa tímida esfera de atuação, produz resultados alentadores. O trabalho com dinâmicas, com momentos, com decisões.” (CHALITA, 2001, p. 68).

Promovi algumas intervenções iniciando as semanas com a dinâmica de troca de lugares que consiste em atividades cognitivas ou afetivas através das quais os educandos passam a sentarem ao lado de alguém como dupla ou grupo. São provocados a compartilharem suas aprendizagens e conhecimentos e aproveitar para aprender com os colegas algo para si mesmo, além de conhecê-los, formar as próprias opiniões e ouvir as opiniões dos outros.

Mesmo que os educandos demonstrem que gostam ou desgostam quando fazem dupla ou grupo com a pessoa desejada, a cada semana, eles questionam se trocarão de lugar, tornando-se uma atividade esperada, divertida e instigante. Quando os conflitos aparecem, não são questionados os lugares em que estão, mas sim as atitudes que os ou as colegas demonstram em determinados momentos.

Durante as observações em aula, buscando detectar possíveis avanços ou conflitos que necessitassem de mudança, percebi que em momentos de pintura, desenho ou recortes, conseguiam se relacionar, pedindo materiais, conversando e até olhando os trabalhos de outros grupos sem importuná-los. Originou-se assim, o

“momento artístico”, como é chamado pelas crianças, que consiste na expressão livre das artes, ou seja, constitui na oportunidade de extravasar sentimentos, emoções e preferências.

Levantei novos questionamentos para a análise das manifestações agressivas dos alunos focalizando o ensino da Arte, em específico, a Arte Visual. Se, de acordo com Zilberman (apud Ketzer, 2003) referindo-se a criança, a cultura midiática interfere “no controle e manipulação de suas emoções”, é possível as crianças produzirem afetividades a partir das imagens que a cultura visual expõe? Que imagens estão sendo ofertadas para as crianças atualmente? Que programas as crianças estão assistindo na TV aberta ou por assinatura? Há reflexões, por parte dos familiares ou educadores acerca do que as crianças assistem? Como as crianças estão produzindo a cultura visual a partir do que a mídia televisiva está oferecendo?

Essas questões estão me instigando a perceber como as manifestações no comportamento infanto-juvenil estão produzindo a cultura contemporânea e, ao mesmo tempo, absorvendo o que as crianças produzem e reproduzem, lançando assim, novos modos de ver como endereçamento de olhares, ou seja, há um direcionamento aos diferentes públicos em diferentes programações as quais refletem atitudes e parâmetros estéticos, sociais e políticos.

Para obter uma análise embasada na realidade dos educandos será realizada uma entrevista semi-estruturada e individual que constitui as preferências de cada aluno, tornando mais visível o contato com a mídia televisiva, suas brincadeiras e modos de perceber sua ação no cotidiano. As questões nortearão a conversa para subsidiar a pesquisa. O roteiro para realização da entrevista semi-estruturada com os sujeitos da pesquisa, alunos da quarta série do Ensino Fundamental, está descrito a seguir: quantos anos tu tens? (características do sujeito, que interessam para a pesquisa) Na tua casa tem televisão? Quantos aparelhos de televisão vocês tem e em que peças da casa eles estão? (É interessante para saber se a criança tem TV no quarto, por exemplo) Tu costumava ver televisão? Todos os dias? Em que horários? Tu costumava ver televisão sozinho ou com alguma companhia? (no caso de mencionar alguma companhia) Com quem? Qual é o teu programa preferido? Por quê? Que outros programas tu gostas? Por quê? Em que momentos assistes a esses programas? Gostas de algum desenho animado? Qual? Quando e a que horas assistes a esse programa? Desses programas que tu gostas, o que mais chama sua atenção? Por quê? (Se o sujeito fizer referência a um personagem) Tu costumava brincar de (nome do personagem)? Como é essa brincadeira? Quando e onde costumava brincar? Brincas sozinho ou com alguém? Quem? Usas algum material para brincar? São questões que auxiliarão aos objetivos e contemplarão a pesquisa de modo a compreender melhor a expressão dos educandos em sala de aula e em casa, suas experiências com a mídia, em específico, a televisão e como são as respostas aos endereçamentos que caracterizam a área midiática.

Reflico a relação da mídia como objeto de estudo nos registros de Berg, diante da compreensão da sensibilidade na Arte que, para ele, é primordial no processo de ensino-aprendizagem:

Assim como a arte é indissociável da vida desde o tempo das cavernas, ou seja, desde o tempo em que o homem é homem, assim também a educação artística necessita estar no centro da vida escolar e não ao lado dela. Só o indivíduo sensível poderá assistir desencadear do processo de aprendizagem. (BERG, 1990)

Os modos de aprendizagem são diferentes em cada época, a contemporaneidade é constituída também por imagens e, para que o educando desenvolva a sensibilidade empírica, a qual o sujeito produz experiências tornando-se portador da mesma diante das situações vividas consigo e com o outro, além das epistêmicas, caracterizadas pelo conhecimento adquirido, são necessárias mudanças no modo de olhar o outro e a si mesmo, para que perceba que suas relações na sociedade não são isoladas, compreendem um núcleo que se expande a outras experiências vividas também por outros sujeitos. Durante as longas conversas para as possíveis soluções de comunicação entre os colegas, os modos de olhar das situações estavam embriagados pelas discriminações, tornando a imagem dos envolvidos denegrada ou os conhecimentos dos mesmos insuficientes para tais resoluções. Os discursos estavam repletos de protestos contra as atitudes, na busca de culpados para os próprios atos, gerando ainda mais conflitos.

Nas narrativas de Hernández, há muitas contribuições para os novos olhares em sala de aula e um deles, destaco aqui:

Estas e outras vozes sugerem que o projeto da Escola se insira em uma nova narrativa que dialogue com as situações de mudança que afetam tanto os sujeitos pedagógicos como as relações sociais, as representações culturais e os conhecimentos. Isso requer, por parte dos adultos, a necessidade de discernirem os elementos que constituem as culturas do grupo-classe. O que significa conhecer não apenas os valores culturais que vêm apoiando ou silenciando com seus objetivos de aprendizagem, mas prestar atenção à maneira como se constroem essas formas de "culturas" dentro e fora da sala de aula. Significa levar a cabo o que Giroux (1996) denomina uma "recuperação cultural", ação esta que exige que a produção de conhecimentos, as experiências de subjetividade e a participação na Escola possam ser abordadas como questões éticas, políticas e pedagógicas. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 38).

Dialogar entre os elementos trazidos por Hernández permite a reflexão de questões emergentes na contemporaneidade e que foram construídas ao longo da história. É preciso situar essas relações instigando a conscientização midiática da imagem, a democracia e a pluralidade cultural para que os sujeitos expressem suas diferentes opiniões e estejam inseridos na sociedade como agentes e não apenas receptores da produção visual.

Em algumas conversas no início das aulas, questionaram as ações na mídia diante das imagens e atitudes de terroristas, pessoas presas e a violência. Isso trouxe polêmica e uma discussão produtiva em aula a fim de saberem o motivo pelo qual cada pessoa é o que é na idade adulta.

Desse ponto surge o nome do projeto para as crianças e da pesquisa: o olhar além do espelho, pois a grande dúvida era o modo de vida que os terroristas possuem e como era o comportamento deles na infância, ou seja, como se reflete o comportamento das crianças na fase adulta, a partir de suas experiências?

O projeto enfatiza o faz-de-conta, trazendo-o para o real diante das imagens produzidas e da reflexão proposta pela Arte Visual. Esse é o primeiro passo para que aos poucos percebam a importância de si e do outro e dos reflexos que suas experiências produzem na sociedade.

Chalita, 2001 enfatiza esse processo tornando a análise de mudança uma atitude de aprendizagem:

A mudança que é fruto da reflexão enriquece, ensina. É o contrário da mudança volúvel, irrefletida, que conduz às futuras lamentações, ao arrependimento e ao ressentimento. Quem não devolve a virtú (é a ação humana em atividade) não permite aflorar o potencial construtivo de que todos dispomos e termina por ocasionar o mal, ainda que involuntariamente, a si e aos outros. (CHALITA, 2001 p. 93)

Com os protestos discursivos e atitudinais que ocorrem todos os dias em sala de aula percebi, durante as leituras das referências as quais expandiram “minhas lentes”, o descontrole das emoções das crianças na sociedade e dos problemas que cercam a contemporaneidade. Como a “reflexão enriquece, ensina” detectei as atitudes e questionamentos realizados pelos educandos pertinentes à carência de momentos mais lúdicos, exemplo disso, a brincadeira e a própria relação com a Arte, as quais seguem com as idéias sobre o controle das emoções por Ketzer, que mostra a simbologia expressa diante do descarte de brinquedos e brincadeiras, permanecendo implicadas no comportamento humano. Quando há o desejo e esse desejo é conquistado, se produz um valor e a preservação constante, além do uso freqüente ou incansável do objeto. Atualmente a infância apresenta uma postura contrária, pois quando a criança possui o que quer, sem o mínimo esforço, a insatisfação ocorre rapidamente, uma vez que o brinquedo é descartado por um novo objeto ou por esse objeto ser de material descartável. Isso reflete nas emoções em sociedade, no modo de vida e de tratar os seres, tornando pessoas, animais, plantas e até mesmo os sentimentos descartáveis. Complementa em relação às crianças, Ketzer, 2003:

Aprendiam, desse modo, um princípio básico válido para a formação dos indivíduos e fortemente experimentado nas vivências oportunizadas pelo brinquedo no plano simbólico – o da preservação e da conservação das relações humanas. [...] a recomposição do cenário que compunha a infância de gerações passadas ajuda a ilustrar a questão: a funda ou bodoque; o jogo da amarelinha ou sapata; as três marias; a pandorga, papagaio ou pipa; a boneca de pano; o carrinho de mão; o bambolê; o passa-anel; a corda; o pião; o bilboquê; a bola de gude; o telefone sem fio... povoaram os sonhos de meninas e meninos que foram acalentados pelo soar desses ritmos, desses sons. Hoje esquecidos no baú da memória por força do impulso industrial vivido pelo País, [...] (KETZER, 2003, p. 18).

Assim como as crianças, as mães ou mulheres da família são o alvo da publicidade, pois a sociedade as direciona à compra ou manipulação das necessidades da casa. Dessa maneira estão expostas aos convites na mídia televisiva, em revistas ou encartes. A televisão, desde sua instauração na sociedade é dominante, produzindo a cultura do consumo em estratégias de marketing, seja na produção em propagandas, seja na criação ou recriação de programas aos quais possibilitam a fabricação de produtos chamativos e interessantes, mesmo que não instiguem a imaginação.

O que causa frente a isso, é a falta do desejo pelas crianças. Elas não precisam desejar, elas possuem o que querem. Instaura-se uma espécie de insaciedade e insatisfação permanentes, como na visão de Ketzer. Concebidos ora pela falta de tempo dos adultos, que tentam compensar com presentes, ora pela dominação dos meios comunicativos, em especial a televisão, por ser o veículo mais rápido, ágil e de grande apreensão da atenção tanto infantil, adolescente quanto adulta.

Para que haja consciência das ações e a mudança de valorização pessoal e coletiva ocorra, estabeleci alguns objetivos: perceber as diferentes linguagens que a criança produz a partir da cultura visual, na mídia televisiva, constituinte de estereótipos e opiniões; analisar as percepções dos educandos frente à própria importância na sociedade, bem como a do outro; identificar as experiências frente às imagens, promovendo reflexões a cada etapa de construção do projeto na busca do sujeito ativo como cidadão.

Proponho três abordagens a serem trabalhadas, para a contribuição na produção das reflexões. A primeira delas aborda o sujeito e consiste no “eu”, que permite ao educando o conhecimento próprio, produzindo a reflexão contínua de atitudes que aprova ou não em si mesmo. A segunda abordagem caracteriza-se pelo “eu e o outro”, produzindo a análise das atitudes do educando diante de outro educando, tornando possível a conscientização das representações que possuem entre si. A terceira culmina a percepção dos olhares dos educandos caracterizando-se pelo “eu na sociedade”, permitindo a análise de diferentes contextos e a função do educando como cidadão. Os três eixos possuem base na cultura visual, pois lida com as representações pessoais e de outrem, pontuando a reflexão como construtora dessas percepções. Diante da produção cultural vigente, resalto Ketzer, 2003:

A reflexão pode conduzir a uma visão cáustica sobre a fragilidade da infância diante do poder hegemônico da indústria cultural, por sua ação inculcadora na direção de um consumo exacerbado ao envolver com tanta competência as crianças, tendo a televisão como mola-mestra. Entretanto há de se destacar que os meios de produção cultural, incluindo o livro, o gibi, o jornal, o teatro, as artes plásticas, o cinema, a televisão, o brinquedo e a própria internet têm de ser considerados em suas diferentes linguagens. E nessa perspectiva, são complementares e não excludentes. (KETZER, 2003, p. 20).

Os três procedimentos descritos a seguir serão analisados para contribuir ao alcance dos objetivos e dos eixos temáticos, visando significar a cultura visual de maneira consciente às realidades: a exposição da produção de auto-retrato com tinta e cola plástica em espelho, seguindo com a inscrição da opinião do autor em folha para ser colocada junto à obra. Esta terá a interferência do outro no sentido que irá escrever também suas apreciações frente ao retrato. Produzindo uma instalação de modos de olhar e ser visto, sendo expostos na escola para que a comunidade perceba os sujeitos como agentes inscritos na história como produtores culturais.

Conforme Chalita, 2001:

Eis o princípio básico da construção da cidadania, educar para a convivência pacífica, harmônica e feliz. Educar para o respeito, para a troca de experiências, para o exemplo no trato com o outro e consigo mesmo. Educar para que todas as vicissitudes sejam enfrentadas com galhardia. Essa responsabilidade não é apenas da escola, é de toda a sociedade, a começar pela família, primeiro espaço de convivência, em que os pais se tornam modelos, mitos, exemplos. Depois dos pais, os professores, cuja atitude pode influenciar, moldar. Também os clubes, as igrejas, as associações podem contribuir para formar uma pessoa responsável e engajada nos interesses da comunidade. (CHALITA, 2001 p. 120)

Essas abordagens irão promover a discussão e a experiência de valorização pessoal, uma vez que serão educandos os participantes da ação, a família como

incentivadora e eu, como educadora, farei a mediação e a adequação de possíveis atividades conforme as diferentes respostas dos participantes. Será, portanto uma pesquisa-ação que busca incentivar a produção de saberes dos educandos, frente às necessidades abordadas e da pesquisadora, no intuito de descobrir novos caminhos percorridos pelos estudos da cultura visual e as relações afetivas.

Ressalta Martins, 2007 que:

São muitas as maneiras de quebrar e de construir o saber artístico e visual. A idéia de ruptura, embora incômoda, é presença contínua na história da cultura, da arte etc. Graças a essas rupturas ou descontinuidades, como preferem alguns autores, conceitos e versões de cultura e visualidade continuam sendo expandidos, quebrados e construídos, transformando-se em complexos fluxos e entrecruzamentos do pensamento ocidental que nos permitiram argumentar que já não existem certezas epistemológicas. (MARTINS, 2007, p. 37).

Nesta perspectiva as artes visuais proporcionam a leitura do mundo que cerca o educando como participante, pois tem a oportunidade de refletir a responsabilidade, exercer a mudança, a partir das experiências que produzem novos olhares sobre si e sobre o outro, tornando-se fundamental para a sociedade. Cabe ressaltar a cultura visual como fonte de reflexão às questões emergentes de mudança seja no âmbito social, o qual a escola se insere, quanto no individual, pois cada um é agente, é colaborador, é protagonista da realidade atual.

A importância primordial da cultura visual é mediar o processo de como olhamos e como nos olhamos, e contribuir para a produção de mundos, isto é, para que os seres humanos saibam muito mais do que experimentaram pessoalmente, e para que sua experiência dos objetos e dos fenômenos que constituem a realidade seja por meio desses objetos mediacionais que denominamos como artísticos. (HERNÁNDEZ, 2001, p. 52).

Hernández também contribui ao afirmar a cultura visual como “mediador cultural” (2001, p. 52) o que pode ser reportado a todo e qualquer meio visual. Quando questionado, interpretado ou concebido mantém suas estruturas de controle ou mudança diante do objetivo e do público ao qual é direcionado. No espaço escolar, por exemplo, a cultura visual permite direcionar as abordagens de maneira etnográfica, pois o professor-pesquisador se instiga a criar momentos para a crítica e ao enlace de concepções e perspectivas dos educandos.

Diante das experiências dos educandos ou do próprio educador, são estabelecidos os vínculos para a aprendizagem, as preferências de atividades, os gostos por determinados assuntos e a oportunidade de discussão e construção de novos saberes. Richter aponta que os aspectos culturais de ambos no processo influenciam a “cultura da escola” (2004 p.152) que por sua vez está sofrendo alterações em seus modos de visualizar a aprendizagem, devido a transformação também dos seres humanos na sociedade, os quais caracterizam-se pelo seu público principal.

Quando a escola e, diretamente o professor, na interação com os educandos percebe que as diferentes culturas estão produzindo os momentos de aprendizagem e ensino no espaço escolar ou fora dele, se estabelece o vínculo que renova a visão de mundo dos participantes do processo, uma vez que permanecem em mudanças constantes, valorizando a trajetória de cada um. Richter aponta a cultura como

elemento fundamental para a mudança de paradigmas:

Fenômeno unicamente humano, a cultura se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que as rodeia. A cultura é compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo, não se referindo, pois a um fenômeno individual; por outro lado, cada grupo de seres humanos, em diferentes épocas e lugares, dá diferentes significados a coisas e passagens da vida aparentemente semelhantes. As culturas mudam, seja em função a sua dinâmica interna, seja em função de diferentes tipos de pressão exterior. [...] A cultura é, pois, um processo dinâmico de reinvenção contínua de tradições e significados. "(THOMAZ s/d, apud RICHTER, 2004, p. 143).

Pensando dessa forma, o indivíduo pesquisador seja, ele educador ou educando, tem a oportunidade de observar os espaços e as culturas que cercam o ambiente escolar, os quais traduzem em modos de olhar a sociedade, diante das perspectivas e manifestações culturais. Cada ponto é importante para pesquisa, inclusive diante das situações que se apresentam no cotidiano desta turma, indicando suas necessidades afetivas ou cognitivas. Pretendo com a pesquisa etnográfica aprofundar os conhecimentos na área da cultura e da arte, pois ambas produzem elementos primordiais “de maneira a permitir a compreensão da própria realidade por meio dos saberes mais gerais, e a compreensão do mais geral a partir da própria realidade” como salienta RICHTER (2004, p. 152).

As leituras têm subsidiado os modos de ver e pensar a pesquisa-ação, uma vez que o contato com os educandos é diário e a cada momento percebo uma mudança, constituinte à formação do sujeito. Como são participativos e colaboradores das propostas, crio espaços para debates com frequência, possuem a oportunidade de brincar e experimentar a arte como forma de aproximação tanto de suas representações quanto de possíveis interferências ao comportamento apresentado por eles.

Referências bibliográficas

BERG, Evelyn. **A função da imagem**. In http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=65
Porto Alegre, 1990. Acesso em 16 de abril, de 2008.

CHALITA, Gabriel Benedito Issaac. **Educação**: a solução está no afeto. São Paulo: Gente, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

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

KETZER, Solange. A criança, a produção cultural e a escola. In JACOBY, Sissa. (Org.). **A criança e a produção cultural**: do brinquedo à literatura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

MARTINS, Alice Fátima; COSTA, Luis Edegar; MONTEIRO, Rosa Horio. (Orgs.). **Cultura visual e desafios da pesquisa em artes**. Goiânia: ANPAD, 2005. 2v.

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. (Org.). **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria: UFSM, 2007.

NOVAES, Adauto. (Org.). **Artepensamento**. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

RICHTER, Ivone Mendes. A pluralidade cultural e o ensino de arte. In CORRÊA, Airton Dutra. Ensino de artes: múltiplos olhares. Ijuí: Unijuí, 2004.

Dimensões da criatividade no ensino de música: reflexões sobre uma composição que gerou polêmica na sala de aula¹

Viviane Beineke

Doutoranda

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Resumo: Este trabalho situa-se no campo das pesquisas sobre criatividade na educação, com o objetivo de investigar como as dimensões da criatividade são dinamizadas em atividades de composição musical na escola. A pesquisa é fundamentada no Modelo Sistemático de Criatividade (CSIKSZENTMIHALYI, 1997), composto por três dimensões: o domínio, o campo e o indivíduo. O trabalho é de natureza qualitativa, propondo a realização de dois estudos de caso em aulas de música no ensino fundamental. A pesquisa encontra-se em fase de análise dos dados, já sendo evidenciados alguns resultados parciais. Nesta comunicação é focalizado o trabalho de composição de um grupo de crianças, refletindo sobre a dinamização das dimensões da criatividade em sala de aula. Com esta pesquisa, pretende-se contribuir na conceituação e compreensão da natureza da criatividade na educação musical.

1. Criatividade na escola: um conceito em construção

A composição musical é uma atividade que vem sendo progressivamente valorizada no ensino de música, ampliando as pesquisas que focalizam experiências criativas e composicionais no contexto escolar. Nesse campo, dependendo do enfoque de pesquisa, são feitas diferenciações entre a improvisação e a composição musicais, mas neste trabalho a composição está sendo compreendida de forma ampla, incluindo trabalhos de improvisação e arranjo, pequenas idéias organizadas espontaneamente com a intenção de articular e comunicar seus pensamentos musicais ou peças mais elaboradas, sem que seja considerada a necessidade de algum tipo de registro ou notação musical.

Na área de educação musical, atividades consideradas eminentemente criativas, como a composição e a improvisação, são encontradas desde abordagens do início do século XX, mas as pesquisas sobre o pensamento criativo iniciaram bem mais tarde (WEBSTER, 1992; TAFURI, 2006). Nas décadas de 80 e 90, as pesquisas sobre composições de crianças tinham o objetivo de contribuir nos estudos sobre o desenvolvimento musical, focalizando essencialmente medidas psicométricas sobre o pensamento criativo, o desenvolvimento da composição em crianças e a avaliação de produtos criativos (BURNARD, 2006b). Nos trabalhos mais recentes, essas abordagens foram sendo ampliadas para enfoques teóricos e metodológicos que incluem estudos sobre o contexto de produção das composições em ambientes escolares, processos colaborativos de composição e a interação entre estudantes e professores na realização de composições.

Atualmente, pode-se perceber uma tendência em investigar questões mais subjetivas sobre a relação que as crianças estabelecem com a atividade de

¹ A pesquisa em andamento aqui relatada está sendo desenvolvida como projeto de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob orientação da Prof^a. Dra. Liane Hentschke.

composição musical e os significados que elas atribuem aos seus processos e produtos composicionais (BURNARD, 2006b; CAMPBELL, 2006; CUSTODERO, 2007; YOUNG, 2003). Essa perspectiva enriquece as pesquisas sobre o tema, à medida que envolve o pensamento do próprio autor/compositor sobre a sua produção e as relações intersubjetivas que se estabelecem em sala de aula. Os trabalhos que focalizam os olhares e construção de significados musicais pelas crianças em atividades criativas, incluindo a composição musical, representam tendências emergentes na área. É necessário, como afirma Wiggins (2003), ampliar a idéia de que os processos psicológicos implicados em atividades de composição musical são suficientes para que se compreenda a complexidade do tema.

No campo educacional, apesar de haver certa concordância sobre a importância da criatividade, não está claro o que significa ser criativo no contexto escolar. Segundo Craft (2005), as pesquisas sobre criatividade na Educação vêm construindo alguns referenciais, considerando que: (1) na escola é insuficiente procurar identificar ou medir a criatividade, pois a meta maior é o desenvolvimento criativo de todos os estudantes; (2) o foco não é a criatividade “comprovada” de grandes gênios ou produtos notáveis, pois estão em questão crianças e jovens em situação de aprendizagem. Nessa perspectiva, vem sendo construído o conceito de aprendizagem criativa, um enfoque que procura edificar-se conceitualmente a partir da captura da perspectiva do professor, dos alunos e do contexto das situações que envolvem a produção criativa (CRAFT, 2005; CRAFT, CREMIN e BURNARD, 2008).

Relacionando as pesquisas sobre a criatividade e as pesquisas sobre a composição musical, Burnard (2006a) argumenta que o desenvolvimento criativo não está na criança, à medida que depende de fatores sociais e culturais que interagem na sua formação. Entendendo a criatividade dessa forma, o foco é deslocado das fases e processos criativos para as práticas musicais, situadas culturalmente, nas quais a criatividade ocorre (BURNARD, 2006a). Burnard sugere que a visão sistêmica de criatividade desenvolvida por Csikszentmihalyi (1997) oferece um suporte para que a criatividade seja observada como um construto cultural. Com essa perspectiva teórica, está sendo construída esta pesquisa, com o objetivo de investigar como as dimensões da criatividade são dinamizadas em atividades de composição musical no contexto da educação musical nos anos iniciais da escola fundamental.

2. O Modelo Sistêmico de Criatividade

O Modelo Sistêmico de Criatividade, proposto por Csikszentmihalyi (1997, 2007), parte da idéia de que, ao invés de tentar definir a criatividade, é necessário observar onde ela está, com a finalidade de compreender como um produto chega a ser considerado criativo e é incorporado à cultura. Segundo o Modelo Sistêmico, a criatividade pode ser observada somente na inter-relação de um sistema composto por três dimensões: *domínio* (área de conhecimento na qual a criatividade se desenvolve), *campo* (especialistas que julgam os produtos ou idéias criativas) e *indivíduo*. Dessa forma, entende-se que o indivíduo precisa operar dentro de um domínio específico para que possa atuar criativamente. Além disso, é necessário que o produto criativo seja valorizado socialmente por um grupo de pessoas que possa avaliar o que constitui ou não uma inovação dentro do domínio. Essa dimensão,

denominada “campo”, refere-se àqueles pares que participam da organização social de um dado domínio, como professores, críticos, editores de jornais, curadores ou diretores de agências. O último elemento do modelo sistêmico é o indivíduo, à medida que a criatividade acontece quando uma pessoa transforma a informação de um domínio e essa mudança é selecionada pelo campo para inclusão no respectivo domínio.

Situar as pesquisas sobre composição dentro de um modelo que considera as diferentes dimensões que interagem no desenvolvimento criativo permite ressignificar esses trabalhos em uma perspectiva não fragmentada, revelando as interfaces entre eles. Nesse sentido, o Modelo Sistêmico de Criatividade (CSIKSZENTMIHALYI, 1997, 2007) oferece uma perspectiva teórica para a compreensão da criatividade em atividades de composição musical na escola básica, em uma perspectiva de pesquisa que valoriza a multidimensionalidade do problema, contemplando aspectos relacionados às vivências e concepções dos estudantes, concepções musicais e educacionais do professor, dimensões interativas e situacionais do ensino de música e contextos de produção musical.

3. Metodologia de pesquisa

Nesta pesquisa estão sendo realizados dois estudos de caso, focalizando as aulas de música em duas turmas de séries iniciais do ensino fundamental. Este trabalho remete aos estudos de natureza qualitativa, que implicam em uma abordagem naturalista e interpretativa do mundo (BOGDAN e BIKLEN, 1994; BRESLER, 2006; DENZIN e LINCOLN, 2006).

A questão de pesquisa proposta neste projeto exigiu a construção de uma metodologia que pudesse captar, de forma dinâmica, as práticas de ensino e aprendizagem no contexto da educação musical escolar, bem como os significados atribuídos a essas práticas para quem delas participa - os professores e alunos. Segundo essa visão, elaborei um desenho metodológico com múltiplas formas de coleta de dados, incluindo observações, entrevistas semi-estruturadas e entrevistas de reflexão com vídeo com os professores e grupos focais com os alunos.

As entrevistas semi-estruturadas tiveram o objetivo de conhecer o contexto da prática educativa do professor e a entrevista de reflexão com vídeo consistiu em uma reflexão retrospectiva na qual cada professor assiste trechos das próprias aulas e é incentivado a refletir sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula e as produções musicais dos alunos. Em relação aos grupos focais com os alunos, foram abordadas questões sobre seus pensamentos a respeito da aula de música e das atividades de composição e, em uma segunda etapa, os alunos assistiram à apresentação das composições de cada grupo, sendo incentivados a refletir sobre os próprios trabalhos e os dos colegas.

Atualmente, a pesquisa está em fase de análise de dados, já sendo evidenciados alguns resultados parciais. No presente relato, focalizo o trabalho de composição de um grupo de crianças, refletindo sobre a dinamização das dimensões da criatividade em sala de aula.

4. Análise de uma composição que gerou polêmica na sala de aula

No Estudo de Caso 1², uma das atividades de composição observada consistiu na elaboração de um arranjo para a canção *Zabelinha*³, realizada em pequenos grupos pelos alunos⁴, sendo analisado o trabalho de um dos grupos, composto por dois meninos no piano e um menino tocando cubana.

Na elaboração do arranjo, os meninos ao piano utilizaram os extremos do instrumento, um tocando na parte grave e outro na parte aguda, explorando um jogo de pergunta e resposta em que um começava a melodia em uma região e o outro completava na outra região do piano. O menino na cubana tentava participar desse movimento, acompanhando o ritmo ora com um, ora com outro colega. Quando o grupo apresentou seu trabalho aos colegas, seguiram fazendo esse “diálogo”, repetindo a melodia muitas vezes. Durante a execução, o riso foi tomando conta do “público”, até que uma criança da platéia perguntou “eles não vão acabar nunca?”. No mesmo momento, o menino na cubana deu uma batida mais forte e os meninos no piano se debruçaram sobre o instrumento, tocando um cluster. Aí sim, a risada foi geral!

Comentando o trabalho após a apresentação, os colegas criticaram as repetições constantes da melodia, o contraste de alturas e a suposta falta de combinação da parte da cubana. Nos grupos focais, as opiniões das crianças sobre esse arranjo foram divididas: o gesto de se debruçar sobre o piano foi bastante criticado, com uma criança dizendo esse gesto foi “pra avacalhar” a música, enquanto outra criança considerou-o cômico. Outra crítica foi em relação às várias repetições da música, característica interpretada por vários alunos como um fator engraçado no arranjo, parecendo que eles iam “tocar até morrer”.

Quando os compositores desse arranjo analisaram seu próprio trabalho no grupo focal, um dos meninos resume: “foi uma bela porcaria”. Eles explicam que se atrapalharam ao tocar a música, que “não fizeram nada, só ficaram tocando” e a composição ficou muito longa. Essa avaliação parece ter sido influenciada pela avaliação que os colegas fizeram depois da apresentação, isto é, devido às críticas que receberam, eles assumem que o trabalho não atingiu o objetivo maior, que seria agradar ao público. Falando sobre os motivos que levam as pessoas a fazer música, um dos meninos explica que as pessoas inventam músicas “porque elas querem que outras pessoas gostem da música que inventou”. Suas falas revelam que entendem a música como uma prática social, algo para se fazer com as pessoas ou para outras pessoas. Visto dessa forma, eles acabaram desvalorizando o próprio trabalho em razão das risadas e críticas que receberam. Por outro lado, eles contaram, com certa mágoa, que estavam tentando fazer uma música que uma hora era de terror, outra hora de amor, mas que acabou ficando uma música de comédia, porque todos os colegas riram do trabalho deles.

² O Estudo de Caso 1 foi realizado em uma turma de 2ª série do ensino fundamental de uma escola particular de Porto Alegre.

³ Canção de domínio público.

⁴ Os alunos utilizaram os instrumentos musicais disponíveis na escola, tais como xilofones, metalofones, flautas doce, violão, piano e instrumentons variados de percussão. No total, foram formados cinco grupos de 3 a 5 alunos cada.

Quando a professora assistiu à apresentação desse grupo na entrevista de reflexão com vídeo, ela percebeu o humor presente no trabalho, assim como as idéias metafóricas que os contrastes de altura poderiam sugerir, revelando uma compreensão do trabalho segundo a perspectiva dos alunos. Por outro lado, ela percebeu que o trabalho gerou polêmica na turma, pois ele era “diferente” dos outros trabalhos. Segundo ela:

Essa composição provavelmente está distante das referências das músicas que eles escutam em casa, sendo o trabalho mais o resultado da exploração do instrumento do que das referências musicais que eles trazem de casa. A composição traz um elemento de inovação para a turma porque trouxe um uso inusitado do instrumento, que gerou perplexidade. E a perplexidade também gera humor (professora do Estudo de Caso 1).

Reverendo sua atuação em relação a essa composição, a professora percebeu que poderia ter valorizado mais a atuação do grupo, trazendo à discussão a questão do humor e da metáfora como possibilidades no fazer musical. Segundo ela, o gesto dos meninos de se debruçar sobre o piano também poderia ter sido discutido como uma outra referência de prática musical, como a “música contemporânea”.

De que forma as diferentes leituras sobre essa composição podem contribuir na discussão sobre a aprendizagem criativa na educação musical? No contexto dessa turma, o trabalho relatado trouxe elementos de originalidade e de inovação, uma nova “idéia de música” (BRITO, 2007; SANTOS, 2006). Nesse sentido, houve uma contribuição significativa para o domínio musical para aquele grupo de alunos, que poderia ter sido transformado, na perspectiva de Csikszentmihalyi (1997). Poderia, caso o campo, que nesse contexto é formado pelos alunos e pela professora, tivesse aceitado e validado esse trabalho como uma contribuição às idéias de música em construção na sala de aula. Lembro que, segundo o modelo sistêmico, não se pode compreender a produção criativa fora de um contexto, observando as relações intersubjetivas que se estabelecem entre o produtor e a audiência.

No contexto educacional, o professor pode ter um papel decisivo em relação ao campo, à medida que, a partir de um conhecimento musical mais abrangente, pode ampliar o domínio musical dos alunos, propondo conexões entre a música produzida em sala de aula e as práticas do domínio musical. Nessa perspectiva, a composição aqui discutida mostrou que tinha, potencialmente, elementos de inovação em relação ao domínio, mas que não chegaram a ser explorados nesse momento, à medida que não foram incorporados e validados pelo campo, representado, em primeira instância, pelos alunos e a professora. Os alunos que produziram o arranjo também mostraram em suas análises que percebem a importância dessa validação no contexto da turma, à medida que assumiram os critérios e preferências reveladas pelos colegas na avaliação da sua produção.

Considerações finais

Analisando a situação descrita acima, observa-se que os alunos tiveram espaço para elaborar suas idéias musicais, sendo desafiados a resolver um problema – fazer um arranjo para a música *Zabelinha*. Cada grupo, à sua maneira, encontrou uma forma de resolver esse problema, exercendo sua criatividade. Segundo o modelo sistêmico, esta é uma das dimensões que permite compreender a realização criativa,

em conjunto com as dimensões de domínio e campo. Nesse sentido, a aprendizagem criativa dos alunos pode ser potencializada em sala de aula, em dependência da ampliação progressiva do domínio e as repercussões dessa ampliação na atualização dos critérios que o grupo estabelece para compreender e avaliar a produção em sala de aula.

Refletindo sobre a forma como são dinamizadas essas dimensões na situação analisada, é possível observar que cada turma constrói, individual e coletivamente, idéias de domínio musical que podem ser ampliadas em atividades de composição. Além disso, percebe-se que a turma desempenha a função de campo no contexto observado, atuando como uma comunidade de práticos que participa colaborativamente do trabalho desenvolvido em sala de aula. Essa abordagem está sintonizada com o pensamento recente de autores como Barret (2005), Burnard (2002), Campbell (2006) e Sawyer (1999, 2006), segundo os quais a meta dos educadores musicais para o desenvolvimento criativo não são mais as técnicas de composição e a transmissão de conhecimentos, e sim, a criação de comunidades musicais de prática, fundadas nos princípios da criatividade e colaboração musical.

A discussão realizada nesta comunicação reflete algumas reflexões sobre o tema, que serão ampliadas a partir da análise e compreensão das situações desencadeadas em cada um dos trabalhos observados nos dois estudos de caso. Dessa forma, entende-se que a pesquisa sobre como as dimensões da criatividade são dinamizadas em atividades de composição no contexto da educação musical poderá auxiliar na compreensão da natureza das atividades de composição musical, conforme são vividas por alunos e professores em situações reais de ensino, visando contribuir na conceituação e compreensão da criatividade na educação musical escolar.

Referências bibliográficas

BARRET, Margareth. A systems view of musical creativity. In: ELLIOTT, David J. (ed.). *Praxial Music Education: reflections and dialogues*. New York: Oxford University Press, 2005. p. 177-195.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRESLER, Liora. Paradigmas cualitativos en la investigación en educación musical. Trad. Andrea Giradles. In: DÍAZ, Maravillas (org.). *Introducción a la investigación en Educación Musical*. Madrid: Enclave Creativa Ediciones, 2006. p. 31-82.

BRITO, Maria Teresa Alencar de. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. 2007. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BURNARD, Pamela. Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British Journal of Music Education*, n. 19, v. 2, p. 157-172, 2002.

BURNARD, Pamela. The individual and social worlds of children's musical creativity. In: MCPHERSON, Gary (ed.). *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 2006a. p. 353-374.

- BURNARD, Pamela. Understanding children's meaning-making as composers. In: DELIÈGE, Irène & WIGGINS, Geraint A. *Musical Creativity: multidisciplinary research in theory and practice*. New York: Psychology Press, 2006b. p. 111-133.
- CAMPBELL, Patrícia Shehan. Global practices. In: MCPHERSON, Gary (ed.). *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 415-437.
- CRAFT, Anna. *Creativity in Schools: tensions and dilemmas*. London: Routledge, 2005.
- CRAFT, Anna; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela. Creative learning: an emergent concept. In: CRAFT, Anna; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela (eds.). *Creative learning 3-11: and how to document it*. Sterling: Trentham Books Limited, 2008. p. xix-xxiv.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Perennial, 1997.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity. In: STERNBERG, Robert J. (ed.) *Handbook of Creativity*. 10ª edição. New York: Cambridge University Press, 2007. p. 313-335.
- CUSTODERO, Lori A. Origins and expertise in the musical improvisations of adults and children: a phenomenological study of content and process. *British Journal of Music Education*, n. 24, p. 77-98, 2007.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.
- SANTOS, Fátima Carneiro dos. *A paisagem sonora, a criança e a cidade: exercícios de escuta e de composição para uma ampliação da Idéia de Música*. 2006. (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2006.
- SAWYER, 2006. Group creativity: musical performance and collaboration. *Psychology of Music*, v. 34, n. 2, p. 148-165, 2006.
- SAWYER, R. Keith. Improvised conversations: music, collaboration, and development. *Psychology of Music*, n. 27, p. 192-205, 1999.
- TAFURI, Johannella. Process and teaching strategies in musical improvisation with children. In: DELIÈGE, Irène; WIGGINS, Geraint A. *Musical Creativity: multidisciplinary research in theory and practice*. New York: Psychology Press, 2006. p. 134-157.
- WEBSTER, Peter. Research on creative thinking in music: the assessment literature. In: COLWELL, Richard (ed.). *Handbook of Research in Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer, 1992. p. 266-280.
- WIGGINS, Jackie. A frame for understanding children's compositional processes. In: HICKEY, Maud (ed.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for music education*. Reston: MENC: The National Association for Music Education, 2003. p. 141-165.
- YOUNG, Susan. Time-space structuring in spontaneous play on educational percussion instruments among three- and four-year-olds. *British Journal of Music Education*, n. 20, v. 1, p. 45-59, 2003.

Contribuições da análise de imagem em uma pesquisa educacional realizada no contexto presidiário fluminense

Alexandre Palma
Mestrado em Educação
Faculdade de Educação da UFRJ

Resumo: O título desta comunicação é um convite para relacionarmos duas reflexões que cada vez mais despertam o interesse de professores e acadêmicos: a coleta de dados visuais na pesquisa educacional e o papel das escolas voltadas para o atendimento de adultos presidiários. Em um primeiro momento, apresentamos a imagem em seu contexto cultural como suporte analítico para o exame do desenho de um aluno-interno. Em seguida, evidenciamos um breve panorama do Colégio Mario Quintana com o intuito de contextualizar a análise de uma imagem que retrata as especificidades de uma escola do sistema penal fluminense.

Introdução

O trabalho que originou a presente comunicação foi realizado no biênio 2004-2005, último momento de funcionamento efetivo do Complexo Penal da Rua Frei Caneca, instituição localizada na capital do Estado do Rio de Janeiro.

Naquele momento, nosso objetivo maior era, a partir do referencial teórico¹ de Paulo Freire e Rubem Alves, investigar as percepções de professores e alunos-internos sobre um estabelecimento escolar que funcionava no interior do complexo: o Colégio Mario Quintana. Dessa maneira, o propósito desta comunicação é destacar um documento visual que trouxe importantes subsídios para o delineamento metodológico de uma pesquisa educacional realizada no universo carcerário.

A imagem em seu contexto cultural

Em um estudo comparativo entre a escola formal e a escola de samba, Motta (2003) apresentou uma série de desenhos que ilustraram as percepções de alunos sobre o cotidiano das duas instituições. Como resultado, constatou-se um nítido afastamento entre o universo escolar e as práticas culturais dos alunos.

Indo mais além, Alves (2002), fixou-se nas posturas corporais.

Um conjunto de imagens procurou sintetizar a formação docente. O encontro de alunos e professores no ensaio fotográfico realizado em uma escola pública do Rio de

Janeiro também não passou despercebido. Na conclusão, evidenciou-se um processo de comunicação de conhecimentos, valores e crenças no modo de aprender o ofício de “ser professor”.

Desses exemplos resta a pergunta: como efetivar uma análise de imagem que alcance o vigor de um trabalho científico?

A coleta de dados visuais é respaldada por alguns autores, como Vergara (2004, p. 173), que afirma: “Existem diversos motivos para a sua utilização. O motivo maior é ir além das palavras escritas ou do que os discursos orais podem revelar”. Esta técnica pode ser semi-estruturada ou não-estruturada. Na primeira proposta, o

¹ Ver; Scofano (2003, p. 27): “Proponho então que trabalhemos em prol de uma Pedagogia que some Paulo Freire e Rubem Alves. A *Pedagogia da Conscientização* enriquecida com a *Pedagogia da Inconscientização*”.

sujeito tem liberdade para escolher o que vai desenhar. Na última, o pesquisador sugere um tema.

Nosso parâmetro é a análise visual. Para Duvignaud (2005), este é o único método que permite compreender o sentido e a significação da imagem em seu relacionamento com os tipos diversificados de sociedades. Para que elementos, ainda não muito claros, o nosso interesse se manifesta de forma latente no diálogo entre o contexto cultural e a tessitura de uma representação gráfico-plástica?

A resposta emerge da descrição, no sentido que Maffesoli (1998, p. 123) empresta ao termo:

Metodologicamente, sabe-se que a descrição é uma boa maneira de perceber, em profundidade, aquilo que constitui a especificidade de um grupo social. Quanto a isto, os diversos processos etnológicos foram disseminados por todas as ciências sociais. E isso porque os rituais, múltiplos e diversos, que pontuam a vida corrente, o jogo das aparências, as técnicas corporais, as modas linguageiras, vestimentárias, sexuais, em suma, a cultura em suas diversas manifestações, são, em seu sentido mais estrito, a expressão de um grupo, de uma sociedade, de uma época.

A descrição é a alternativa para que retomemos a perplexidade do primeiro contato, um olhar estrangeiro “capaz de olhar as coisas como se fosse pela primeira vez e de viver histórias originais. Todo um programa se delinea aí: livrar a paisagem da representação que se faz dela, retratar sem pensar em nada já visto antes. Contar histórias simples, respeitando os detalhes, deixando as coisas aparecerem como são (Peixoto, 1998; p. 363)”.

O sistema penitenciário fluminense: o caso do Colégio Mário Quintana

No ano de 2005 iniciou-se a demolição do legendário Complexo da Rua Frei Caneca, localizado na região central da cidade do Rio de Janeiro. Hoje, todas as unidades penais que o constituíam foram transferidas para o bairro de Gericinó, zona oeste da capital fluminense.

O Complexo, inicialmente denominado Casa de Correção, foi criado em 1850 pelo Império. Cem anos depois, passou a denominar-se Penitenciária do Distrito Federal. Ao longo dos anos, um hospital, um manicômio judiciário e, outros quatro presídios anexaram-se ao prédio principal. Mais tarde, essa construção recebeu o nome definitivo: Lemos Brito. As suas celas centenárias receberam presos políticos de diferentes períodos ditatoriais, lideranças criminosas e delinquentes de menor expressão. Ali, também, de 1968 a 2006 funcionou o Colégio Estadual Mario Quintana.

No final da década de noventa, na antiga Penitenciária Lemos Brito, durante a fase exploratória do trabalho, atuamos como estagiário da então Secretaria Estadual de Justiça realizando oficinas de desenho e pintura. A partir de 2002 na condição de professor de artes vinculado ao Colégio Estadual Mario Quintana, exercemos o duplo papel de professor-pesquisador. Esta foi a difícil escolha para contornar o leque de obstáculos oferecidos pela instituição penal: utilizar o familiarizado ambiente de trabalho como campo de pesquisa, conforme preceitua Alves-Mazzotti (1998).

Naquele momento, tanto a Lemos Brito quanto o Mario Quintana apresentavam uma gama de especificidades que não correspondiam ao cenário de grande parte das prisões brasileiras. A maioria dos seiscentos internos da referida

unidade penal tinha praticado crimes hediondos com longas penalidades a cumprir. Às sete horas da manhã as celas eram abertas para o café da manhã e existia uma relativa circulação. Os prisioneiros podiam freqüentar uma biblioteca, a assistência médico-jurídica, cursos de informática, cultos religiosos e atividades esportivas. O trabalho era oferecido por uma oficina mecânica, uma fábrica de móveis, uma padaria e uma fábrica de reciclagem de papel. Com menor regularidade, também existiam aulas de teatro, trabalhos artesanais e visitação de estudantes universitários. Os cubículos individuais dividiam-se em três pavilhões. Um maior número das celas de seis metros quadrados possuía eletrodomésticos adquiridos pelos internos. A contagem do efetivo, o “confere”, era realizada diariamente pelos agentes de plantão. Pela baixa quantidade de conflitos, muitos consideravam a unidade como uma “prisão segura” ou de “regalias”.

Mofo, infiltrações e mosquitos denunciavam o abandono geral da penitenciária. O colégio possuía instalações improvisadas em uma galeria. Logo, as salas de aula funcionavam em celas adaptadas, vulgarmente denominadas pelos próprios alunos-internos de “celas de aula”.

No lugar de janelas, as grades não regulavam invernos e verões rigorosos das oito salas de aula. A cada ano letivo, no máximo quinze turmas de ensino fundamental e médio. Uma pia e um bebedouro ficavam posicionados ao lado da secretaria. Próximo ao balcão de informações, alguns cartazes indicavam a proibição de empréstimo de livros ou de instrumentos musicais. Não existia banheiro destinado aos alunos-internos. Nas salas e murais estavam expostos os trabalhos discentes.

Na Copa do Mundo de 2002, permitiu-se a decoração do ambiente de maneira semelhante ao de uma rua festiva. Mesmo assim, mesas e paredes não apresentavam uma única pichação. O território privativo dos professores, faxinas e funcionários era composto pelas dependências da direção, cozinha, banheiro e sala de reuniões.

A sala de aula a partir do olhar de aluno-interno

A imagem que iremos apresentar a seguir originou-se do VI Concurso de Desenho da Penitenciária Lemos Brito, realizado no ano de 2002, ano em que a alegria foi o mote.

Ao retornarmos como professor à unidade penal em 2002, encontramos uma pequena publicação reunindo os participantes do certame (YUNES, 2002). Na coletânea, as ilustrações ocupam papel secundário: o maior interesse são as dezenas de prosas e poesias.

A referência direta ao contexto particular do sistema penitenciário fluminense é o próprio título do desenho que escolhemos: “Escola Mario Quintana”. Do autor, J. S.², não temos qualquer comentário escrito sobre o trabalho, o que de imediato impõe um limite ao exame do desenho, um procedimento essencialmente qualitativo.

² Para evitar óbvias implicações éticas, identificamos o autor da imagem pelas letras iniciais de seu nome.

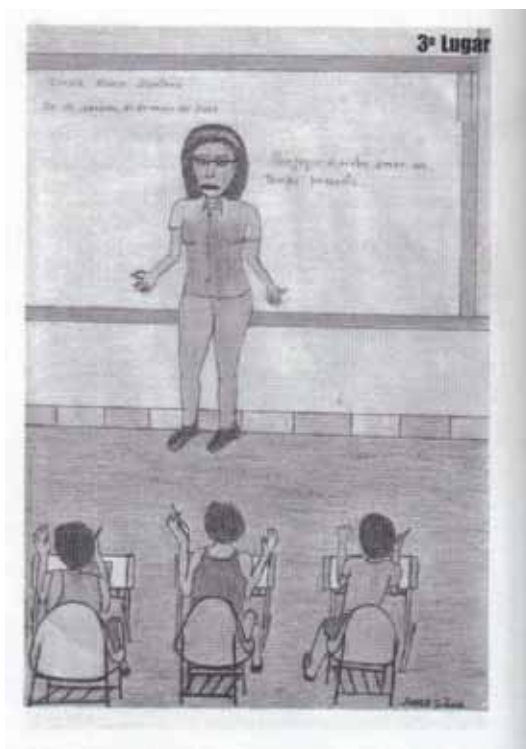


Imagem 1 - "Escola Mario Quintana", por J.S., 2002, lápis de cor s/ papel

Nesta abordagem, buscamos evitar a generalização que um único desenho pode naturalmente oferecer. Em nossa breve análise, a intenção foi mapear uma das possíveis interpretações para um desenho que representa a sala de aula em um presídio.

De início, queremos apresentar o seu autor. Por coincidência, um dos alunos da oficina de pintura, na ocasião de nosso estágio. Posteriormente, não reencontramos J. S. na Lemos Brito. Nada sabemos sobre a natureza de seu delíto. Dispomos apenas do fragmento de uma poesia que Jorge redigiu no verso de um de seus trabalhos artísticos na ocasião:

"Eu vivo! Não vivo muito bem aqui nesta ilha, mas estou vivendo cheio de esperanças, paciência e resignação.

Eu vivo na esperança de ser perdoado, mas não peço que tirem a culpa do culpado.

Eu continuo querendo viver ainda mais. Porque a vida é para ser vivida intensamente a cada segundo. A vida é sem dúvida a mais linda dádiva de Deus.

Eu vivo para ver nas noites de luar uma estrela solitária brilhando no céu.

Eu vivi um sonho e acordei para a realidade da vida. E ainda estou

sonhando... só que desta vez acordado.

Eu vivo sonhando com a coisa mais sublime que uma pessoa pode ter: a liberdade.

Eu vivo porque é lindo acordar de manhã, ir até a janela e contemplar o sereno regando com todo carinho uma linda flor”.

Temos uma lembrança que abre a janela do poema “Eu Vivo”. A janela, entendida enquanto suporte da criação artística; uma moldura da permanência do seu autor na prisão. Em nosso último encontro, J. S. foi reticente em relação à escola. Havia o trabalho na oficina de carpintaria. Mas, disse-me sossegado: “Sim, continuo desenhando”. Desconhecíamos a imagem em análise: o lançamento do livro seria realizado no ano seguinte.

Ele nos procurou em sala de aula e mostrou o livreto do concurso do ano anterior. Uma das imagens recebera a primeira colocação. A premiação? Apenas o direito a publicação do desenho na capa em cores do livro. A seleção dividiu a opinião dos internos. Muitos não gostaram da idéia que Jorge insistiu em nos explicar: presos vistos pela sociedade como leões em um zoológico. A configuração de um espaço fechado traduz a aproximação deste trabalho com “Escola Mario Quintana”.

No desenho de 2002, premiado com o terceiro lugar na sexta edição do concurso da Pastoral Penal, vemos os alunos, a professora e a sala de aula, e procuramos interpretar a imagem.

São apenas três garotos sentados, de frente para uma professora: eles estão “assistindo” a mais uma aula.

Os internos, não são mais feras. Entretanto, continuam presos na “cela de aula”. Eles são alunos; alunos-internos. A sala de aula humaniza e infantiliza. A compleição física dos meninos é desproporcional ao tamanho da figura feminina. É uma escola de educação de adultos, mas vemos crianças trajando bermudas e chinelos. O corte e a tintura dos cabelos uniformes reafirmam o anonimato.

Eles não estão organizando um trabalho em grupo ou uma apresentação musical. A atenção está focada, não havendo dispersão ou conversas paralelas. Mesas e carteiras mantêm o afastamento. Os lápis reverberam o apego à escrita. As mãos agitam-se no ar. Parece que a professora foi surpreendida com uma pergunta.

Sua reação foi austera. Ela exibe uma fisionomia tensa. Recostou o corpo e abriu os braços, atônita. Parece não trazer a resposta esperada. O que motivou o encontro naquela sala? É mais uma lição de Português. À direita do cabeçalho, J. S. sinalizou a área de estudo escrevendo: “Conjugue o verbo amar no tempo presente”.

O exercício não foi uma escolha aleatória. Em um contexto de violência carcerária, os presos têm sentimentos? Podem amar? Não há tempo para responder esta pergunta. A professora deve cumprir o programa, a metade do segundo bimestre se aproxima. No desenho, ela ocupa a extremidade do grande triângulo cuja base apóia-se nos três alunos.

Todos os trabalhos do concurso de desenho serão publicados. É preciso dizer ao maior número de pessoas que o colégio é um espaço de igualdade. Ele é uma chance na intersecção entre a liberdade e a vida institucionalizada. O desenho não revela a localização do estabelecimento escolar. Não existem portas ou janelas gradeadas. Em tese, todos os alunos são iguais, não importando saber o sexo, a

raça, a convicção política ou a vida pregressa. Não temos uma pista que identifique o público atendido. As inscrições do lado esquerdo superior da lousa, têm o mesmo título do trabalho: “Escola Mario Quintana”.

É uma escola numa tarde de terça-feira em 21 de maio de 2002. A sala de aula não é superlotada. O colorido em preto e branco acentua um clima de frieza geométrica, expresso pelo acinzentado do chão e na seqüência de tijolos. Não existe um cavalete, um painel, uma televisão, um computador ou mural. As carteiras destinadas aos alunos são o único mobiliário. Para a professora não há mesa, cadeira ou armário. Apenas a confrontação dos três alunos.

Considerações finais

No imagem de J. S., encontramos indícios de um certo distanciamento entre professores e alunos-internos. Se o fato, infelizmente, permanece em boa parte das “escolas convencionais”, ele é inevitavelmente agravado no microcosmos penal.

No desenho, a professora é o centro das atenções e precisa de algum tipo de didatismo que a proteja dos relatos da rotina prisional. A conferência ou aula expositiva pressupõe a organização de um diálogo profundamente hierárquico. Não é a solução definitiva: o entorno da escola é uma unidade penal de segurança máxima.

Assim, verificamos que o tradicionalismo e a limitação permanecem claros não somente pela análise da imagem esboçada pelo aluno-interno. Cumpre destacar que esse procedimento foi integrado a triangulação de dados obtidos nos questionários, entrevistas e observações não-estruturadas realizadas no estudo (PALMA, 2005) que originou o presente trabalho.

Neste processo, o pensamento de Paulo Freire e Rubem Alves ofereceu um leque de importantes contribuições na investigação sobre as representações de professores e alunos-internos sobre o processo pedagógico no Colégio Mario Quintana. Logo, nesta comunicação, fica patente a complementariedade entre a análise visual e os demais instrumentos qualitativos no campo da pesquisa educacional.

Referências

ALVES, Nilda. Redes de Conhecimento e Formação de Professoras? In: Salgueiro, Paulo Fabio (org.) **Um outro olhar sobre Educação Pública**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; G., Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

DUVIGNAUD, Jean. “A Imagem e seu contexto cultural”. In: Zoladz, Rosza W. Vel. (org.). **Imaginário brasileiro e zonas periféricas**. Rio de Janeiro: FAPERJ / Sete Letras, 2005.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PALMA, Alexandre. **A cor do invisível: o caso do Colégio Mario Quintana**. 2005. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

PEIXOTO, Nelson Brissac. O olhar do estrangeiro. In: Novaes, Adauto (org.). **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SCOFANO, Reuber Gerbassi. Pedagogia da Inconsciência em Rubem Alves. In: DA MATA, Speranza (org.). **Direito e Cidadania: interfaces científicas sob o olhar da educação**. São João Del Rei/MG: UFSJ, 2003.

VERGARA, Sylvia Constant. A utilização da construção de desenhos como técnica de coleta de dados. In: VIERA, Marcelo & ZOUAIN, Deborah (org.). **Pesquisa qualitativa em administração**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

YUNES, Eliane (org.). **VI Concurso de Prosa, Poesia e Desenho da Penitenciária Lemos Brito**. Rio de Janeiro: Pastoral Penal, 2002.

A música no projeto político-pedagógico escolar: um estudo em educação musical

Cristina Rolim Wolffenbüttel¹

(FUNDARTE/UERGS, SMED-POA/RS, FASEV)

Resumo: Esta comunicação trata da presença da música na educação básica brasileira, apresentando concepções sobre a educação musical no país e as abordagens em pesquisas acerca da atuação de professores formados em música. Discute, também, sobre a presença da música nas escolas de educação básica, tendo em vista os tempos e espaços ocupados pelos professores formados em música para esse objetivo. Como referencial da área da educação, a abordagem apresenta e discute sobre a constituição dos projetos político-pedagógicos, por parte das escolas, tendo em vista as possibilidades da educação musical na educação básica, à luz de perspectivas de gestão escolar.

A área de educação musical tem problematizado a música na educação básica sob diferentes perspectivas (HIRSCH, 2007, 2006; ALMEIDA, 2006; DEL BEN, 2005, 2001; SANTOS, 2005, 2004; HUMMES, 2004; ARROYO, 2004, 2003; PENNA, 2004a, 2004b, 2002). Um dos aspectos mais freqüentemente tratados pela literatura é o baixo número de professores formados em música que atuam em escolas de educação básica.

Essa escassez de professores de música atuando na educação básica tem sido referida por pesquisadores brasileiros (PENNA, 2002; VITORINO; MORAES; RIBEIRO, 2003). Vitorino, Moraes e Ribeiro (2003), em pesquisa realizada em Uberlândia (MG), investigaram a situação do ensino de arte em escolas de educação básica, concluindo que há uma predominância das artes plásticas nas escolas de educação básica da localidade. Investigações de Arroyo (2002, 2003), também desenvolvidas em Uberlândia, reforçam essa constatação. Dentre as conclusões de sua investigação, Arroyo (2002) também aponta a reduzida presença de professores de música atuando nas escolas.

À semelhança das pesquisas de Penna (2004a, 2004b, 2002), Vitorino, Moraes, Ribeiro (2003) e Arroyo (2002, 2003), Hummes (2004) investigou, em escolas de Montenegro/RS, as funções do ensino de música nas escolas, sob a ótica da direção escolar. Segundo Hummes (2004), o professor especialista em música não faz parte do quadro docente das escolas de ensino fundamental e médio na cidade de Montenegro. Hummes (2004) afirma que o maior problema encontrado nas escolas de Montenegro para a efetivação do ensino de música constitui-se a falta de professores especialistas atuando nesses estabelecimentos de ensino.

Algumas explicações para a escassez de professores de música são apontadas pelos pesquisadores (SANTOS, 2005; PENNA, 2004a, 2004b, 2002). Santos (2005), em pesquisa desenvolvida no Rio de Janeiro, explica que os professores se encontram atuando em outros espaços profissionais, dentre os quais, o extracurricular. Na análise de Santos, os professores de música estariam driblando o discurso oficial, fazendo uma ressignificação do espaço escolar na educação básica.

¹ Graduada em Licenciatura em Educação Artística – Hab. Em Música (UFRGS); Especialista em Informática na Educação (PUCRS); Mestre em Música (UFRGS); Doutoranda em Música (UFRGS).

De modo semelhante, Penna (2004b) relaciona a escassez de professores de música na educação básica à preferência desses profissionais por atuar em escolas especializadas de música, na medida em que, de certa maneira, esses espaços “privilegiam a prática musical por si mesma (muitas vezes descontextualizada de suas funções sociais), tendo correntemente como referência a música erudita e práticas pedagógicas de caráter técnico-profissionalizante” (PENNA, 2004b, p.10). Para a pesquisadora, parece haver a “preferência pela prática pedagógica e pelo exercício profissional em diversos tipos de escolas de música, em detrimento da atuação nas escolas regulares de educação básica” (PENNA, 2002, p.7). Como consequência, segundo Penna (2002), a música não estaria conseguindo “ocupar com eficiência o espaço que poderia ter na educação básica, atuando para ampliar o alcance e a qualidade da vivência musical dos alunos” (PENNA, 2002, p.7).

Relacionados à escassez de professores de música, estudos também apontam que são raras as escolas públicas que oferecem o ensino de música como disciplina curricular (HIRSCH, 2007; DEL BEN, 2005).

Resultado semelhante foi obtido por Hirsch (2007), em pesquisa desenvolvida com professores de arte/música de escolas públicas estaduais de ensino fundamental e médio vinculadas à 5ª Coordenadoria Regional de Educação, na região sul do estado do Rio Grande do Sul. Segundo os dados da investigação de Hirsch (2007), dos 139 professores de arte/música por ela investigados, apenas três desenvolviam aulas de música como disciplina do currículo escolar, o que corresponde a 2,2% dos professores (HIRSCH, 2007). Dados de pesquisas de Hirsch (2007), Del Ben (2005) e Penna (2002) revelam, também, que muitas escolas continuam mantendo a disciplina de educação artística em seus currículos.

No entanto, apesar dos dados das pesquisas apresentados anteriormente, esses mesmos trabalhos também indicam que a música continua presente nas escolas de educação básica. Os resultados da investigação de Hirsch (2007) também mostram que, apesar da realização esporádica das atividades musicais nas escolas, “a música está presente nas práticas da maioria dos professores investigados (81,4% dos professores participantes)” (HIRSCH, 2007, p.76).

Esses dados estão em sintonia com o trabalho de Souza *et al* (2002). As pesquisadoras investigaram quatro escolas públicas – estaduais e municipais – sendo duas delas localizadas em Porto Alegre (RS), uma em Florianópolis (SC) e a outra em Salvador (BA). Mesmo constatando que o ensino de música nas quatro escolas estudadas apresentava-se periférico, a presença da música dava-se no conjunto da escola (SOUZA *et al*, 2002). Nesse sentido, e segundo as autoras, a música estava “presente nas escolas basicamente de três formas: como atividade extracurricular, como disciplina obrigatória na grade curricular e como parte das atividades desenvolvidas pelos professores regentes das séries iniciais” (SOUZA *et al*, 2002, p.47).

Em relação às atividades musicais extracurriculares, pesquisas têm apontado que diretores (DEL BEN, 2005) e professores (DEL BEN, 2005; SANTOS, 2005), de modo geral, parecem preferi-las em detrimento de atividades curriculares. Em pesquisa desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS (RME-PoA/RS), também pude observar a preferência dos professores com formação específica em música pela atuação extracurricular em educação musical (WOLFFENBÜTTEL, 2004).

Minha experiência profissional como assessora na RME-PoA/RS corrobora os dados dessas investigações. A partir de contatos permanentes com as instituições escolares vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS (SMED-PoA/RS) e com os próprios professores de música, também tenho observado que, muitas vezes, apesar da existência de professores de música no quadro geral das escolas, o ensino musical curricular é parcamente oferecido. Não raro, o que se percebe é a existência de atividades musicais extracurriculares, as quais, na RME-PoA/RS, são denominadas de “apoio educativo e complemento curricular” (PORTO ALEGRE, 1999, p.38). De acordo com os documentos norteadores da SMED-PoA/RS, essas atividades que extrapolam as bases curriculares, objetivam contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e progressão escolar (PORTO ALEGRE, 1999). Nesse sentido,

o apoio educativo e os complementos curriculares se constituem em um conjunto de atividades e componentes curriculares que se desenvolvem predominantemente para além da carga horária letiva dos alunos e que são normalmente optativos, no entanto, em alguns casos estas atividades podem ser desenvolvidas dentro da carga horária letiva. As atividades de apoio educativo e complemento curricular têm dimensão formativa, lúdico-cultural, artística e tecnológica. (PORTO ALEGRE, 1999, p.38).

A respeito da presença da música através das atividades extracurriculares, Santos (2005) faz um alerta, questionando:

Driblamos a ordem curricular com a prática extracurricular? Até quando vamos manter à margem do “currículo-grade” projetos que fazem sentido, vamos conviver com o modelo organizacional que nos formou e que naturalizamos? Que políticas de formação e, portanto, *também curriculares*, de intervenção, invenção, transgressão produziremos? (SANTOS, 2005, p.55).

As críticas de Santos a essa situação não parecem se dirigir propriamente às atividades musicais extracurriculares. Para além da crítica às atividades “fora da grade”, Santos (2005) convida-nos a pensar a respeito das possibilidades de se constituir a escola de outro modo, configurando outras composições, outras possibilidades pedagógico-curriculares ainda não dadas, o que pode resultar respostas “mais de perto às necessidades da vida atual e à crise dos sujeitos no mundo contemporâneo” (SANTOS, 2005, p.55).

Na perspectiva de ampliação das possibilidades das escolas, estudos realizados em diferentes países têm sugerido que as atividades extracurriculares são capazes de contribuir para o desenvolvimento dos alunos. Os espaços extracurriculares, muitas vezes utilizados pela educação musical, apesar de, em uma análise inicial, poderem remeter a atividades que se apresentam fora do currículo, têm se constituído fundamentais para a escolarização de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Outro aspecto a ser considerado na análise da relevância da atividade extracurricular relaciona-se à busca das escolas pela otimização de seus tempos e espaços, em uma perspectiva abrangente de projeto pedagógico. Muitas vezes as escolas optam pelo desenvolvimento de determinadas atividades – dentre essas, as atividades musicais – em outras dimensões, que não os tradicionais espaços e tempos curriculares. Surgem, assim, as atividades extracurriculares como alternativa

para o ensino escolar, buscando a constituição da escola como “um espaço sociocultural, responsável pela abordagem pedagógica do conhecimento e da cultura, e em articulação orgânica com o contexto social em que está inserida” (ALMEIDA, 2002, p.57).

Segundo Sacristán (2000), é relevante que no processo educativo existam espaços para as atividades ditas mais globais, que envolvam saberes diversos. Para o autor, essas atividades são potencializadas nas atividades extracurriculares, pois, para ele, essas têm mais poder de “dar um sentido diferente à prática educativa do que muitos outros empenhos” (SACRISTÁN, 2000, p.306).

Investigações empreendidas em diferentes áreas do conhecimento, envolvendo diversos países (COUSINS, 2004; WATKINS, 2004; OCDE, 2003; ZAFF et al, 2003; WILLIAMS, 2001; LINVILLE, 2000; STAEMPLI, 2000; HARRIS, 1999) apontam a importância de um envolvimento mais amplo do estudante com o espaço escolar, o que pode resultar no estabelecimento de relações mais positivas com a escola. Pesquisas revelam que,

se os estudantes se envolvem com as atividades curriculares e extracurriculares de sua escola e desenvolvem laços fortes com outros alunos e com os professores, têm maior probabilidade de obter bons resultados nos estudos e de completar o ensino médio. (OCDE, 2003, p.115).

As atividades extracurriculares, portanto, constituem-se atividades de natureza educacional, objetivando a utilização criativa e formativa dos tempos e espaços livres, com propostas de formação pluridimensional, conectadas ao ambiente e à comunidade (SANTOS; SEIXAS, 2005). Os estudiosos alertam para a necessidade de se buscar uma interlocução entre as atividades extracurriculares e a escola no seu projeto educativo, bem como com a comunidade do entorno (KRAWCZYK, 1999; MARQUES, 1999). Nesse sentido, as atividades extracurriculares são consideradas pertencentes ao projeto pedagógico, configurando um conceito abrangente para todas as possibilidades de atividades dessa natureza existentes no âmbito escolar (WATKINS, 2004; STAEMPFLI, 2000).

Portanto, o que parece problemático em relação à educação musical não é o extracurricular em si, ou o fato de as atividades musicais serem desenvolvidas em outros tempos e espaços escolares, que não os da disciplina curricular de música, tais como a educação artística, a música desenvolvida por professor unidocente, as atividades musicais extracurriculares, entre outras modalidades. O problemático, talvez, possa ser o quanto todas essas atividades estão integradas ao projeto político-pedagógico das escolas, ou quanto e como essas atividades contribuem para a concretização das finalidades da escolarização básica que, pela legislação vigente, é necessário que estejam explicitadas nos projetos político-pedagógicos das escolas.

A necessidade de se buscar uma maior integração da música com o projeto político-pedagógico das escolas regulares foi um dos assuntos tratados no Grupo de Trabalho Ensino Fundamental e Médio, ocorrido durante o X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), realizado em Uberlândia/MG, em 2001. O GT teve como um de seus encaminhamentos “que os Projetos Políticos Pedagógicos/Planos de Desenvolvimento Educacional de cada escola explicitem em seu documento final a inserção da aula de música na escola” (BELLOCHIO, 2001, p.107). Essa reflexão do GT já sinalizava uma preocupação da área da

educação musical em procurar uma integração maior com o projeto político-pedagógico e, nesse sentido, com o todo escolar.

A literatura tem mostrado, portanto, que, com ou sem a presença de professores de música, há várias formas de a música ocupar os tempos e espaços das escolas. Apesar disso, restam alguns questionamentos:

- As atividades musicais presentes nas escolas encontram-se previstas nos projetos político-pedagógicos dessas instituições?
- Quais espaços são ocupados pelas atividades musicais nas escolas?
- Quais funções e/ou finalidades as atividades musicais cumprem nas escolas?
- Como e por quem são definidas e/ou construídas as atividades musicais nas escolas?
- Como as atividades musicais ajudam a cumprir o projeto político-pedagógico nas escolas?

As questões apresentadas anteriormente necessitam ser investigadas, tendo em vista a análise mais aprofundada a respeito da música e sua inserção em um projeto político-pedagógico escolar.

Nesse sentido desenvolvo minha investigação de doutorado junto às escolas da RME-PoA/RS, objetivando investigar a inserção da música no projeto político-pedagógico escolar.

A razão para a escolha da rede municipal deve-se ao fato de atuar profissionalmente como assessora pedagógica da SMED-PoA/RS, tendo acesso às escolas dessa rede de ensino, o que resulta um interesse pessoal em contribuir para o desenvolvimento da música no município. Além disso, há que se considerar minha facilidade de acesso ao campo empírico.

Para tanto, como desenho metodológico optei por utilizar duas abordagens diferentes, porém, em meu trabalho, complementares: a abordagem qualitativa e a quantitativa – *mixing methods* (BRANNEN, 1992), desenvolvidas em três etapas do processo de investigação. As duas primeiras etapas já foram realizadas, sendo que a etapa final será desenvolvida após a qualificação do projeto de doutorado.

O mapeamento da presença da música dentre as 93 escolas municipais de Porto Alegre/RS – através da realização do *survey* – foi realizado na etapa inicial da pesquisa, o que se constituiu na abordagem quantitativa. Para a abordagem qualitativa realizei um estudo com entrevistas com três das escolas inicialmente pesquisadas no *survey*. Estas três escolas foram selecionadas por possuírem o registro escrito e aprovado de seu projeto político-pedagógico pelo Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre.

Na etapa final, ainda não desenvolvida, farei um estudo de caso com uma das três escolas selecionadas na segunda etapa da investigação. Este estudo consistirá na realização de entrevistas com diversos segmentos da escola – incluindo equipe diretiva, professores de música da escola, alunos que participam de atividades musicais na escola, pais de alunos, entre outros segmentos – observações, coleta de documentos, entre outras técnicas de coleta de dados. A escola na qual será desenvolvido o estudo de caso já foi selecionada, tendo em vista sua complexidade (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e as possibilidades de estudo que a mesma possibilita.

Considero que, ao proceder à análise e transversalização dos dados

coletados nas três etapas da pesquisa, será possível compreender mais profundamente como a música está inserida em um projeto político-pedagógico escolar, o que poderá fornecer informações substanciais para o entendimento das contribuições que a música pode dar para o processo de escolarização, bem como para a construção de políticas públicas em educação musical.

Referências:

ALMEIDA, M. I. de. Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão? In: ROSA, D. E. G., SOUZA, V. C. de. *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.57-66.

ALMEIDA, P. C. de. A educação musical nas escolas públicas: mapeando a realidade de Salvador. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15, 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006, p.54-62.

ARROYO, M. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 29-34, mar. 2004.

ARROYO, M. Políticas educacionais, arte-educação e educação musical: um estudo na cidade de Uberlândia, MG. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003, p.586-594.

ARROYO, M. Música, escola e construção de políticas locais de educação musical: um estudo na cidade de Uberlândia, MG. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11, 2002, Natal/RN. *Anais...* Natal/RN: ABEM, 2002, p.466-473.

BELLOCHIO, C. R. Grupo de trabalho ensino fundamental e médio. In: X ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: 2001, p.105-109.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANNEN, J. et al. *Mixing methods: qualitative and quantitative research*. England: Thomas Coram Research Unit Institute of education, 1992.

COUSINS, M. E. *The relationship between student participation rates in Texas public school extracurricular activity programs and related factors of academic achievement, attendance, drops out and discipline*. 2004. Dissertation (Doctor of Philosophy) – The University of Texas at Austin, Austin.

DEL BEN, L. M. *Um estudo com escolas da rede estadual de ensino básico de Porto Alegre – RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical*. Relatório de Pesquisa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Departamento de Música. Porto Alegre, agosto, 2005. Texto digitado.

DEL BEN, L. M. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. Dissertação (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

HARRIS, K. W. *Parental expectations of high interscholastic athletic activities*. 1999. Dissertation (Doctor of Education in Curriculum and Instruction) – Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.

HIRSCH, I. A presença da música na educação básica: um *survey* com escolas da região sul do Rio Grande do Sul. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15, 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006, p.142-148.

HIRSCH, I. *Música nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio: um survey com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul*. 2007. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

HUMMES, J. M. *As funções do ensino de música, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro*. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

KRAWCZYK, N. A Gestão Escolar: um Campo Minado... Análise das Propostas de 11 Municípios Brasileiros. In: *Educação & Sociedade*, ano XX, n.67, Ago. 1999.

LINVILLE, D. C. *The analysis of extracurricular activities and parental monitoring and their relationship to youth violence*. 2000. Thesis (Degree of Master of Science in Human Development with a Major in Marriage and Family Therapy) – Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, Falls Church, Virginia.

MARQUES, L. R. O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.24, n.83, p.577-597, ago. 1999.

OCDE. *Conhecimentos e atitudes para a vida: resultados do PISA 2000* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes/OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. São Paulo, 2003.

PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: - II da legislação à prática escolar. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, set. 2004b, p.7-16.

PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: - I analisando a legislação e os termos normativos. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, mar. 2004a, p.19-28.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, set. 2002, p.7-19.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. *Cadernos pedagógicos nº 9: ciclos de formação, proposta político-pedagógica da escola cidadã*. Porto Alegre, 1999.

SACRISTÁN, G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 3. ed., 2000.

SANTOS, P. M.; SEIXAS, P. C. A antropologia na educação: abertura antropológica sem antropólogos. In: *Antropologia e educação*. Disponível em <http://ceaa.ufp.pt/educ2.htm>. Acesso em 3 de novembro de 2005.

SANTOS, R M. S. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 12, mar, 2005, p.49-56.

SANTOS, R M. S.. “Melhoria de vida” ou “fazendo a vida vibrar”: o projeto social para *dentro* e *fora* da escola e o lugar da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.10, 59-64, mar. 2004.

SOUZA, J. et al. A música na escola. In: *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Série Estudos. Porto Alegre, novembro, 2002.

STAEMPFLI, M. B. The association between extracurricular involvement, self-esteem and leadership skills among University of Guelph peer helpers. 2000. Thesis (Master of Science) – The Faculty of Graduate Studies, University of Guelph, Canada.

VITORINO, L. F.; MORAES, A. C. M.; RIBEIRO, S. T. da S. A situação do ensino de arte na educação básica das escolas de Uberlândia – MG: reflexões para educação musical e a pedagogia teatral. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003, p.464-491.

WATKINS, A. B. *The effects of participation in extracurricular activities on the mean grade point average of high school students in a rural setting.* 2004. Dissertação (Doctor of Education) – The University of Tennessee, Knoxville, Tennessee.

WILLIAMS, W. P. *The effects of youth organizations on high school graduation.* 2001. Thesis (Master of Science) – Department of Sociology, Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. *Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental.* 2004. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

ZAFF, J. F. et al. Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes. In.: *Journal of adolescent research.* Thousand Oaks, US: Sage Publications. Vol. 18, nº6, 2003. p.599-630. Disponível em <http://jar.sagepub.com/cgi/content/abstract/18/6/599>. Acesso em: 15 de jun. 2006.

Do vazio travestido - o outro cosntruído: Olhares possíveis acerca das vestes incorporadas de Cláudia Casarino a partir de Didi-Huberman

Cristian Poletti Mossi¹

Marilda Oliveira de Oliveira²

Universidade Federak de Santa Maria - RS

Resumo O artigo parte de questões acerca do *olhar* e do *vazio* propostas por Didi-Huberman (1998), pontuando-se algumas relações com o trabalho da artista paraguaia Claudia Casarino (2005), o qual eu chamo de *vestes incorporadas*, onde a mesma possivelmente explana a noção de corpo e subjetividade através da veste/roupa enquanto território subjetivo/cultural, ambos discutidos no contexto plural da Arte Contemporânea que se utiliza de elementos extra-artísticos para sua produção. Palavras-chave: arte contemporânea; olhar; vazio; vestes; corpo; subjetividade.

Neste ensaio proponho-me a tecer algumas considerações acerca das questões do *olhar* e do *vazio* propostas por Didi-Huberman (1998). Para tanto, trago para o âmbito do mesmo, uma obra sem título (Figuras 1) da artista paraguaia Cláudia Casarino (2005), às quais eu chamo de *vestes incorporadas*, onde a mesma suspende vestidos de tule, brancos, transparentes, em uma sala de igual branco e foca neles uma luz extremamente forte que projeta na parede sua sombra difusa.

Os pontos mencionados por Didi-Huberman (1998), bem como a obra de Cláudia Casarino (2005), servirão até o final do trabalho como *dispositivos* que podem elucidar considerações teóricas acerca deles próprios, do corpo (ou de sua ausência), da subjetividade do ser atual, da veste e suas possíveis relações com esses aspectos, bem como da arte em meio ao contexto plural em que vivemos hoje³.

A terminologia *veste incorporada*⁴ adentra o trabalho como um conceito instrumental, onde a idéia da roupa que, por conta de sua própria função enquanto roupa e apresentada segundo o *status* de obra artística, como é o caso da obra de Cláudia Casarino, pode lembrar ou referir-se à presença (ausente) e/ou a unificação de um corpo com características identitárias/subjetivas específicas, inserindo-se assim em sua *poética*⁵.

¹ Bacharel e licenciado em Desenho e Plástica (UFSM); Especialista em Design para Estamparia (UFSM); Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – Linha de Pesquisa ‘Arte e Cultura’ (PPGART/UFSM) sob orientação da Profª Dra. Marilda Oliveira de Oliveira; Bolsista CAPES. Membro do GEPAEC. Contato eletrônico: cristianmossi@gmail.com

² Professora do Programa de Pós Graduação em Artes Visuais, Adjunta IV do Depto. de Metodologia do Ensino, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria – RS/Brasil. Doutora em História da Arte e Mestre em Antropologia Social pela Universidad de Barcelona – Espanha. Coordenadora do GEPAEC.

³ Questões acerca das obras/processos de artistas que se utilizam com recorrência de roupas na *poética/poiética* de suas obras, para discutir aspectos relacionados à identidade e a subjetividade na atualidade, fazem parte do projeto de dissertação de mestrado desenvolvido por mim no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – Mestrado (PPGART/UFSM) intitulado *Roupa-território: (re)(des)construindo e suturando identidades no contexto híbrido da arte contemporânea*.

⁴ Segundo Ferreira (1999) ‘*incorporar*’, em seu sentido denotativo, significa “dar forma corpórea a;”, ou “juntar num só corpo; dar unidade a; reunir, unir, juntar, em um só espaço ou um só todo;”.

⁵ Conforme (CATTANI, 2007, p.13) a *poética* seria “tudo o que constitui a obra em si mesma, a partir do momento de instauração”.



Figura 1: Sem título / 2005
Vestidos em tule de Claudia Casarino
Fundación Migliorisi, Museo del barro, Asunción
Fonte: <http://www.claudiacasarino.com>

O espelho adverso ou significar o outro na obra

Didi-Huberman (1998, p. 29) coloca que “o que vemos só vale – só vive – em nossos olhos pelo que nos olha. Inelutável, porém é a cisão que separa dentro de nós o que vemos daquilo que nos olha”. Há assim, segundo o autor, uma construção de sentido no complexo jogo que se opera entre nosso olhar perante as coisas do mundo e o olhar que estas podem nos lançar, no sentido que há um processo que poderíamos nos referir como de *reconhecimento*, ou de *espelhamento*, que seria capaz de nos interrogar, enfim de nos olhar.

Nessa perspectiva, ao nos depararmos com uma obra de arte, não estamos somente olhando-a e analisando-a, mas estamos também sendo olhados, analisados e interrogados por ela. A obra de arte nos interpela, inquieta e cativa a percebermos num fluxo contínuo de troca entre o que ela pode nos dizer e nossas percepções. Nessa via de olhares, ela também faz-se inquietar enquanto obra. *Por que afinal tal objeto é dado/visto enquanto obra de arte?*

Sendo assim, ao nos defrontarmos com as *vestes incorporadas* de Cláudia Casarino e dessa forma, as inter-relacionando com as questões propostas por Didi-Huberman (1998), inúmeras indagações vêm à tona. *O que tal obra pode dizer de mim, enquanto nos olhamos mutuamente (eu e a obra)? O que pode ser pensado como um corpo atualmente e o que seria uma veste para esse(s) corpo(s)? Que corpo é este que ocupa/ocupou/ocupará o vazio dessa veste?*

No caso da obra de Cláudia Casarino, o que vemos não são apenas vestidos suspensos, mas inúmeras significações que flutuam no espaço ocupado pelo trabalho. Elas não são mais somente *vestes*, porém não se configuram também como a própria realidade e sim como uma ‘sobre-realidade’. Os vestidos adquirem uma ‘sobrevida’, referem-se a certo espectro-corpo que está invisível, pautado pela presença elucidada na ausência que o espaço por entre as vestes opera.

Como coloca Didi-Huberman (1998, p. 31) “devemos fechar os olhos para ver quando o ato de ver nos remete, nos abre a um vazio que nos olha, nos concerne e, em certo sentido, nos constitui.” Há que se deixar ir mais além da pura visibilidade da obra e permitir-se absorver por ela, pelos questionamentos que a mesma nos lança.

É certo que as vivências anteriores ao contato com a obra, e especificamente aqui no caso das *vestes incorporadas* de Cláudia Casarino, instigam seu leitor a perceber nela sua apreensão de mundo e, sendo assim, a roupa refere-se a inúmeras experiências comuns a qualquer ser humano. Ela configura-se como um signo presente em qualquer cultura, possibilitando a seu usuário um território capaz de definir, mascarar e/ou ainda incorporar subjetividades/identidades.

Jones (2005) coloca que se analisarmos atentamente a história dos usos e costumes de diferentes sociedades, envolvendo assim a moda, das mais antigas às mais atuais observa-se a utilização de roupas para transmitir informações culturais. A autora ainda compara a roupa e a moda às demais linguagens humanas, colocando que podemos a partir das mesmas concluir quem são, a que cultura pertencem, ou ainda quem querem ‘parecer ser’ seus usuários.

Partindo dessa relação corpo – veste, Villaça (2007, p. 142), comenta que:

A aderência ao corpo mais evidente é certamente a roupa: embalagem que vela e desvela, simula e dissimula. Fisicamente autônoma, ela é, entretanto, intimamente ligada ao corpo do qual recebe odores e calor e ao qual oferece um estatuto. O tecido cortado ou drapeado torna-se imagem no momento em que é vestido.

Mas continuemos nos perguntando: *Por que essa atribuição de sentido acontece a essas vestes? Como pode um prosaico vestido inaugurar em si tantos significados?*

Nesse sentido, não há limites para o que seja arte hoje. Frente a um contexto tão múltiplo de ideologias e olhares, repleto de imagens e conceitos e especialmente, farto de possibilidades a partir do excesso de materiais disponíveis e dos contrastes causados pelos constantes avanços tecnológicos e pela acirrada globalização, a arte atual, dentro desta profusão, torna-se cada vez mais plural, fazendo com que nos interroguemos acerca de sua especificidade enquanto arte.

Archer (2001, p. IX) coloca no prefácio de seu livro *Arte Contemporânea: Uma História Concisa* que “quanto mais olhamos, menos certeza podemos ter quanto àquilo que, afinal, permite que as obras sejam qualificadas como “arte”, pelo menos de um ponto de vista tradicional” e ainda complementa dizendo que hoje “não parece haver mais nenhum material que desfrute do privilégio de ser imediatamente reconhecível como material da arte”.

Sendo assim, podemos perceber as obras que se utilizam da roupa/moda enquanto elemento/linguagem, como é o caso da obra aqui citada, carregadas de significações possíveis a fim de discutir questões relativas à cultura, ao território e especialmente à subjetividade/identidade do sujeito contemporâneo.

Augé (1994, p.58) afirma que “pode-se imputar esse efeito mágico da construção espacial ao fato de que o próprio corpo humano é concebido como uma porção de espaço, com suas fronteiras (...)”, ou seja, ele pode ser “pensado como um território”. Partindo da idéia de que a roupa tem como função primordial revestir o corpo, inevitavelmente também podemos percebê-la dessa forma, com suas

características culturais específicas, suas peculiaridades identitárias/subjetivas que definem e até certo ponto rotulam seu usuário.

No caso da obra de Cláudia Casarino, a inquietação do leitor pode se dar muito além da discussão acerca do ponto de vista se ela é realmente arte, a partir do momento em que ele, num processo de percepção do espectro incorporado na veste e assim o reconhecimento de sua alteridade, apreende-se enquanto *ele* próprio: um complexo identitário diverso, do ponto de vista do contraste gerado a partir do contato com a obra e ao mesmo tempo igual àquele suspenso no espaço da sala, considerando as experiências anteriores de cada leitor e tendo em vista que a roupa/ veste é algo aparentemente comum ao cotidiano de todos.

Didi-Huberman (1998), discorre acerca das acepções do olhar e das relações tecidas na construção de sentido que se opera a partir das vivências anteriores ao contato com as *coisas a serem vistas* no mundo e infere que:

Então começamos a compreender que cada coisa a ver, por mais exposta, por mais neutra de aparência que seja, torna-se inelutável [...] - ainda que pelo viés de uma simples associação de idéias, mas constrangedora, ou de um jogo de linguagem -, e desse ponto nos olha, nos concerne, nos persegue (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 33).

É perceptível que aparentemente a mulher e o corpo feminino estão em voga no trabalho de Casarino, porém ambos, com toda a complexidade que isso acarreta, estão ausentes.

Didi-Huberman (1998, p. 34) coloca que, “ao vermos alguma coisa, temos em geral a impressão de ganhar alguma coisa.” Porém “torna-se inelutável – ou seja, votada a uma questão de ser – quando ver é sentir que algo inelutavelmente nos escapa, isto é: quando ver é perder.”

Essa ausência de um corpo na obra de Casarino, bem como a sombra, que assume tanta importância para a visualidade do trabalho quanto às próprias peças, suscitam uma presença quase fantasmagórica de alguém que por aí passou, está presente ainda que ausente, ou ainda o prenúncio de que passará.

O desconcerto ou a incorporação do vazio

Poderíamos elucidar que as *vestes incorporadas* de Claudia Casarino (re) significam um corpo (ausente) constantemente, estabelecendo uma negociação contínua entre cheio/vazio, esconder/mostrar, construir/destruir, estar/não estar. *Mas onde reside o desconcerto causado pelo enfrentamento com essas vestes?*

Para entendermos melhor, podemos nos reportar ao que nos propõe Didi-Huberman (1998), fazendo-nos pensar acerca da experiência vivenciada frente a um túmulo esvaziado de um ente semelhante a nós mesmos. Nesse sentido, poderíamos nos referir à mesma sensação desconfortante que se apresenta ao nos depararmos com as vestes de Cláudia Casarino.

Sabe-se que o corpo precisa da roupa e a roupa só existe em função do corpo. No caso das *vestes* de Casarino, sua mudança territorial (estar numa sala de exposição), a transparência do material de confecção das mesmas (o tule), combinado à possível conotação construída pelo olhar do espectador, elucidando um *outro* incorporado na obra que, pode propor também um reconhecimento de si ou um esquema de participação complexa no trabalho, introduz um estranhamento

em sua acepção.

Para Didi-Huberman (1998), o fato que mais causa apreensão ao nos depararmos com um túmulo possivelmente portador de um vazio que outrora se apresentara cheio de alguém semelhante a nós está na “angústia de olhar o fundo - lugar – do que me olha, a angústia de ser lançado à questão de saber (na verdade de não saber) o que vem a ser meu próprio corpo, entre sua capacidade de fazer volume e sua capacidade de se oferecer ao vazio, de se abrir” (DIDI-HUBERMAN, 1998, p.38).

Na obra de Claudia Casarino, a roupa está exposta, suspensa e estranhamente iluminada. Sua transparência faz com que ela perca a função primeira de esconder o (um) corpo nu. Pelo contrário, elas apresentam, escancaram algo ou alguém que se encontra ausente, onde é possível o espectador se reconhecer, questionar seu próprio corpo, seu existir.

Afinal, *não seriam essas vestes o reconhecimento de cada um de nós, a partir do outro presente em cada vazio de cada veste, em cada uma das sombras difusas projetadas na parede?* Ou ainda, como pergunta Didi-Huberman (1998, p. 35) “O que é um volume portador, mostrador de vazio? Como mostrar um vazio? E como fazer desse ato uma forma – uma forma que nos olha?”. Segundo o autor a experiência proporcionada pelo ver é, sem dúvida, um exercício da crença. É “a afirmação (...) de que aí não há nem um volume apenas, nem um puro processo de esvaziamento, mas ‘algo de outro’” (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 41).

Enfim, é na construção que nosso olhar opera frente à obra e ao vazio que, com as fronteiras proporcionadas pelas *vestes*, ela *incorpora*, onde podemos nos reconhecer, ou ainda nos projetar no *outro* da obra.

Ressonância

Observamos que as questões apontadas por Didi-Huberman (1998) acerca do *olhar* e do *vazio*, relacionadas às *vestes incorporadas* de Cláudia Casarino podem suscitar diversas ressonâncias interessantes, bem como podem contribuir significativamente para pensarmos outras temáticas que transcorrem desde a idéia da roupa enquanto território subjetivo/cultural até o corpo e a materialidade/(in)visibilidade das coisas como agentes de discussões no campo artístico contemporâneo.

Definindo a roupa/veste como um dos elementos que assumem grande relevância na constituição identitária dos sujeitos pertencentes a um determinado contexto e, dessa forma, percebendo-a como um signo cultural repleto de valores e peculiaridades específicas que permitem ao homem, nos diferentes períodos históricos, comunicar-se com seus pares, demarcar sua presença e explorar suas vivências, podemos entendê-la como um território que oferece fronteiras significativas na relação sujeito<->identidade<->contexto e assim, grande valia em sua apropriação para o universo da arte, discutindo tais propostas.

De certa forma, Claudia Casarino, perpassando algumas das questões apontadas por Didi-Huberman (1998), faz com que o espectador defronte-se com ele mesmo incorporado em sua obra e se perceba enquanto organismo vivo, presente em meio à ausência, aos espaços vazios das vestes suspensas e ali espreite sua própria subjetividade, apreendendo ou (re)configurando os fragmentos de si apresentados por seu reflexo furtivo no trabalho.

Referências:

ARCHER, Michael. **Arte contemporânea**: uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.

CATTANI, Icleia Borsa. *Poiéticas* e poéticas da mestiçagem. In: CATTANI, Icleia Borsa (Org.). **Mestiçagens na Arte Contemporânea**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2007. pp. 11-17

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Ed. 34, 1998.

FERREIRA, Aurelio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o Dicionário da Língua Portuguesa. [S.I.]: Nova Fronteira, 1999.

JONES, Sue JenKyn. **Fashion design** – manual do estilista. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

VILLAÇA, Nízia. **A edição do corpo**: tecnociência, artes e moda. Barueri: Estação das Letras Editora, 2007.

Grupos de discussão: As concepções de alunos do ensino médio sobre aprendizagem musical

Cristina Bertoni dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo: Nesta pesquisa de mestrado, em andamento, tenho como objetivo geral investigar concepções e expectativas de alunos de ensino médio sobre a aula de música na escola, com objetivos específicos abrangendo aspectos que envolvem aprendizagem, música, escola e aula. Neste texto, apresentarei alguns pontos que julgo importantes para a compreensão das partes da pesquisa, são eles: a introdução, contendo meus direcionamentos e questionamentos; a revisão de literatura sobre temas que envolvem os jovens e a escola e os jovens e o ensino médio; a metodologia com a escolha dos participantes, os procedimentos para a construção dos dados e a análise parcial de dados que são referentes às concepções dos sujeitos pesquisados em relação à aprendizagem musical, e as considerações finais.

Palavras chave: alunos de ensino médio, concepções de aprendizagem musical.

Introdução

Os jovens e suas relações com a música, tem sido tema de estudos realizados nos últimos anos, na área de educação musical. Algumas dessas pesquisas mostram que os processos de ensino e aprendizagem musical envolvem várias dimensões da vida destes jovens (Schmeling, 2005; Arroyo, 2005; Hentschke et al., 2001; Fialho, 2004; Muller, 2000; Silva, 2004). Outras tiveram como foco os alunos de ensino médio e investigaram suas práticas e conhecimentos musicais em contextos formais e informais (Wille, 2003; Rabaioli, 2004; 2005).

No entanto, penso que uma abordagem que privilegie a voz de alunos do ensino médio, nos aspectos que envolvem suas concepções e expectativas a respeito da aula de música na escola, possibilitará, em consonância com significados da música para estas jovens, a contextualização do aprendizado da música como disciplina na escola. Neste sentido, aponto meus questionamentos: o que os alunos do ensino médio pensam sobre as aulas de música na escola? Como pensam que devem ser essas aulas? Que tipos de atividades esperam realizar e o que buscam aprender? Que expectativas possuem em relação à aula de música na escola?

No texto que segue, apresento uma breve revisão de literatura sobre temas que envolvem os jovens e a escola e os jovens e o ensino médio. Logo após, a metodologia, com a escolha dos participantes, os procedimentos para a construção dos dados e uma análise parcial dos mesmos, referente às concepções dos sujeitos pesquisados em relação à aprendizagem musical, entendendo concepções como “faculdade ou ato de apreender uma idéia ou questão, ou de compreender algo, compreensão, percepção” (dicionário eletrônico Houaiss, 2004), apontando então, as considerações finais.

Revisão de literatura

A relação entre os jovens e a escola é um assunto amplamente abordado por educadores e sociólogos. Dayrell (2002) aponta que em dissertações e teses, com foco na escola, os pesquisadores privilegiam o aluno como ator que irá fornecer elementos para a reflexão sobre a instituição escolar. No entanto, “ainda há o desconhecimento sobre a condição juvenil na sociedade brasileira, marcada por

recortes intensos de desigualdades sociais, culturais e étnicas que oferecem para a pesquisa a realidade plural da juventude” (Sposito, 2002, p.22).

Em um breve panorama do estado atual do ensino médio e de pesquisas que abordam esse nível de ensino, percebi que ele “ocupa lugar de destaque, dentre os diferentes níveis de ensino” (Mitrulis, 2002, p.218), quando se considera as transformações pelas quais vem passando o sistema educacional do país.

Pesquisas têm sido realizadas com o intuito de investigar essas transformações e “discutir o processo de implementação da reforma de ensino médio” (Krawczyk, 2003, p.170) em diferentes estados brasileiros a exemplo dos estudos de Ferreti, (2000) nos estados de Paraná, Minas Gerais e São Paulo, dos estudos de Krawczyk (2003), nos estados de Pernambuco, Ceará e Paraná e dos de Zibas (2005) que analisou pesquisas sobre as práticas dos professores e suas impressões em relação a essas transformações.

Em alguns artigos identifiquei a valorização das artes, incluindo a música, no desenvolvimento de propostas pedagógicas. Zibas (2005) indica que o paradoxo vivido pelo jovem entre a conquista do diploma do ensino médio e as poucas possibilidades de conseguir um trabalho é um quadro no qual

a sensibilidade de professores à cultura juvenil (por exemplo à música, à dança, às tribos, à moda) torna-se uma exigência pedagógica como meio de enriquecimento dos conteúdos disciplinares e forma de construir uma identificação do aluno em relação à escola (p.26).

Acredito que uma investigação que tenha como foco o pensamento daquele para o qual se destina a educação da instituição escolar, o aluno, possa contribuir para uma possível adequação das propostas pedagógicas à realidade e às necessidades formativas dos mesmos.

Metodologia

A metodologia escolhida para a realização desta pesquisa é a de grupos de discussão. Segundo Gallego (2002), a prática de investigação em grupo de discussão envolve um grupo de seis a oito pessoas em uma reunião, frente a frente, estes reconstruem discursivamente o grupo social ao qual pertencem. Tal processo de reconstrução, a partir de um determinado fenômeno de investigação, se constitui no principal material para a análise (p.418).

Gallego (2002) afirma:

É sintomático o domínio de queixas e demandas, no discurso resultante das reuniões, que ocorrem na experiência de investigação com grupos de discussão. Algo que deve ser relacionado com as normas sociais. (p. 418).

Sendo assim, acredito que a compreensão do que pensam os alunos acerca da aula de música e do ensino e da aprendizagem em música, em uma situação de discussão, além de me possibilitar perceber as concepções e as expectativas dos alunos sobre o assunto, possibilitará, pelos sentidos e significados atribuídos à aula, me levar a identificar as possíveis “queixas e demandas” e suas percepções.

Nesta pesquisa, utilizo a forma de grupos reais, sendo que os participantes escolhidos foram os alunos da escola onde atuo como professora. Segundo Weller (2006), os grupos reais “se constituem como representantes de estruturas sociais” e

documentam “experiências coletivas assim como características sociais desses grupos” (p.246).

Nessa escola, as artes são oferecidas no início do primeiro ano do ensino médio, de modo que os alunos optam pela modalidade que querem cursar (cerâmica, desenho, escultura, gravura, pintura, xilogravura, teatro e música) durante aquele ano, sendo obrigatório cursar apenas uma delas. A cada duas turmas são oferecidas quatro oficinas diferentes, conforme a disponibilidade do professor.

No início do ano de 2008, as turmas de música foram formadas a partir da opção dos alunos e então, foi feita a seleção dos participantes da pesquisa. O critério para a participação foi: a vontade dos alunos de participarem dos grupos de discussão e de contribuírem com a pesquisa. Na primeira etapa das discussões se formaram quatro grupos com cerca de oito integrantes cada um, conforme sugere Gallego (2002).

Na seqüência das etapas do processo de construção dos dados desta pesquisa sugeridas por Weller (2006), elaborei um tópico-guia que consta de um roteiro de perguntas, que me auxiliaram na condução das discussões.

O papel do pesquisador, neste caso é denominado por Flick (2004) como “moderador”, que segundo (Gallego, 2002, p.419) “se converte praticamente em um interruptor da circulação”. Pelo fato de os alunos estarem evoluídos como grupo, na aula de música, os considereí devidamente aquecidos para a realização das discussões. Este aquecimento é sugerido por Flick, 2004, “a fim de facilitar ou de reforçar a sensação de pertencer ao grupo”.

As discussões foram realizadas no dia de aula de música, sempre no último período e em cada aula com um grupo diferente. A dinâmica dos grupos de discussão requer alguns critérios a serem seguidos pelo pesquisador. Weller (2006) apresenta uma lista de critérios elaborados por Bohnsack (1999), que, na medida do possível, foram seguidos na condução das discussões.

Indicarei as falas de alguns dos alunos com a inicial de seus nomes e somente colocarei a letra para salientar algum aspecto que achei importante, que se refere àquele determinado aluno. Os dados são da primeira etapa das discussões.

O aspecto abordado nesta análise será o da concepção dos alunos em relação ao aprendizado de música. A partir da pergunta: como é que se aprende música; do bloco temático: aprendizagem musical; pude constatar que, os alunos se referem a sua posição em relação ao objeto a ser aprendido, ou seja, eles em relação à música. As respostas são relacionadas às vivências e práticas tais como: “ouvindo”, “tentando”, “praticando”, “decorando a música”, “prestando atenção”, “pega a música, lê ela bem e pratica”. Nesse caso, o aluno se refere à leitura da letra da música e não da partitura. Com a mesma pergunta em grupos e ordem diferentes, as repostas se assemelhavam: “escutando”, “tocando”, “escutando qualquer tipo de gênero”, “compondo”.

Na discussão, “grande parte das decisões sobre a coleta de dados pode ser tomada apenas durante a situação (Flick, 2004, p.129).” Assim, dou ênfase à composição me referindo a M: “Tu falou composição né? e P comenta: “sim, se tu ouve bastante rap, a tendência é o cara saber rimar bem também”. Para P, neste caso, o aprendizado acontece quando se ouve bastante, e à medida que se ouve, se compõe. Já para, M o ato de ouvir não está diretamente relacionado ao de compor, ou seja, ele compõe, compondo e comenta: “aos poucos, sem querer tu vai acabar, só assim, tu vai acabar falando, aí tu consegue fazer assim, sem querer”.

M se denomina e é também reconhecido pelos colegas como um rapper o que, de certa forma justifica sua afirmação e explica sua concepção. Assim, penso que seja necessário considerar que ao longo da discussão M demonstra sua preferência pelo hip hop: “curto rock e hip hop” para ele a música (pergunta do bloco temático: música) é “inspiração, euforia”. “Euforia?”, pergunto e M responde: “Tem umas que falam sobre o cotidiano assim, que nem o rap, faz assim, que faz tu refletir sobre o que ta acontecendo no mundo né? No país.” Isso indica que sua concepção sobre música está intimamente relacionada com sua preferência, no caso o hip hop, assim como a sua concepção sobre a aprendizagem musical. Assim, sua concepção do que seja música, a “inspiração” está relacionada à de aprendizagem, “composição”.

Já o comentário de P indica, a princípio, que ele não está envolvido com a composição como M, e que sua colocação é uma conclusão óbvia que não depende de seu envolvimento com a música, mas sim de um raciocínio lógico: “se tu ouve bastante rap, a tendência é o cara saber rimar bem também”.

Em relação a esta pergunta, outras perguntas foram feitas com o intuito de aprofundar o assunto e obter respostas diferentes. Segundo Flick “o modo de como uma discussão em grupo deve avançar” é “essencialmente influenciado pelas dinâmicas e pela composição do grupo” (Flick, 2004, p.129). Nesta análise me restringirei aos dados do grupo 1.

Perguntei aos alunos: “se aprende sozinho, se aprende com alguém, como é esse aprendizado? Da respondeu: “Acho que a gente não faz nada sozinho, a gente precisa da ajuda de alguém” e A respondeu: “Eu posso aprender violão sozinho”, “Dá pra aprender sozinho, mas é melhor aprender com alguém, é mais fácil”. Pergunto: Porque é mais fácil? E A responde: “As pessoas já sabem e tu não sabe nada e vai tentar fazer? Tu não sabe!!!”

Na evolução desse assunto, os alunos vêem a possibilidade de aprender música sozinhos, e reconhecem que com a ajuda de alguém pode ser “mais fácil” e que esse alguém pode “te influenciar”, “fazer tu sentir vontade”, ou até ser uma referência como na fala de L que diz: Eu aprendo assim, algumas coisas que eu aprendi de violão, eu aprendo mais é olhando o meu irmão tocar”.

Percebo que as concepções a respeito da necessidade ou não de alguém que ensine, depende das vivências dos alunos. Por exemplo: Da, quando questionada sobre suas práticas musicais, diz que não sabe tocar nada enquanto que A e L já tocam violão, então para eles não é imprescindível a presença de alguém que ensine, enquanto que para Da, que não toca nenhum instrumento, a presença de alguém que a auxilie é fundamental.

Considerações finais

A partir desta análise parcial dos dados da pesquisa, pude constatar que será fundamental um olhar que privilegie o sujeito em relação às questões abordadas, no sentido de não considerar suas as respostas por categorias e, sim, considerar e perceber o sujeito individual e coletivamente, e que suas respostas acontecem desta forma, a partir de seus posicionamentos em relação ao mundo e ao outro.

Como se pôde constatar, minha proposta inicial era de analisar as concepções de aprendizagem musical, mas ao longo da análise foi inevitável um olhar transversal da discussão que me permitisse cruzar os dados de concepção de

aprendizagem musical com os de concepção sobre música, bem como com o conhecimento de suas práticas musicais, me possibilitando assim, uma análise, a meu ver, mais completa.

Referências

ABRANTES, Pedro. **Os sentidos da escola**: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Portugal: Celta Editora, 2003.

ARROYO, Margarete; JANZEN, Thenille B. **Adolescentes/Jovens e Música**: bibliografia comentada. Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação Musical (NEMUS), Universidade Federal de Uberlândia, MG. Julho de 2006.

ARROYO, Margarete. Adolescentes e a música popular: qual modelo de escola abrigaria essa relação de conhecimento e autoconhecimento? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14, 2005, Belo Horizonte. **Anais...**Belo Horizonte: ABEM, 2005. p. 1-7. 1 CD-ROM.

ARROYO, Margarete. Escola, juventude e música: tensões possibilidades e paradoxos, **Em Pauta**, v.18, n 30, p.5-39 , jun. 2007.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=265&Itemid=225-27k>

DAYRELL, Juarez. **Juventude e Escola** Brasília: Mec/Inep/Comped, 221 p. 1 il. (Série Estado do Conhecimento), 2002. In: **SPOSITO, Marília Pontes (Coord.)** Juventude e Escolarização (1980-1998).

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena**: o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

Dayrell, Juarez. **A escola faz as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1105 –1128, out. 2007 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FANFANI, Emilio Tenti. **Culturas Jovens e cultura escolar** Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/ftp/ArtEns/CultJoEsc.doc> Acesso em 30 out.2002.

FERRETI, Celso João. **Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril/00.

FIALHO, Vânia Malagutti. O rap na vida dos rappers – “eu carrego o rap como a minha vida, sem ele eu acho que não vivo”. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...**Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p. 1068-1073. 1 CD-ROM.

FILHO, Antenor Amâncio. **Educação e Movimentos Sociais** Uma entrevista com Gaudêncio Frigotto. Fórum Crítico da Educação – Revista do Isep – v.2 – n.2, abril/2004.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREITAS, Maria Virginia. (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005, p.5-8.

GALLEGO, Javier Callejo. Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. **Rev. Esp. Salud Pública** n. 76, p. 409-422, set.-out. 2002.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

HENTSCHKE, Liane et al. Inter-relação das atividades de composição, execução e apreciação musical: estudo de caso com banda de adolescentes In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, 2001, Uberlândia. **Anais...Uberlândia**: ABEM, 2001. p. 142-148. 1 CD-ROM.

HIKIJI, Rose Satiko Gitirana. Música para matar o tempo intervalo, suspensão e imersão. **Mana**, v. 12, n,1, p.151-178, abr. 2006.

KRAWCZYK, Nora. **A escola média**: Um espaço sem consenso. Cad. Pesqui., Nov 2003, no 120, p.169-202.

LEÓN, Oscar Dávila , **Adolescência e juventude**: das noções às abordagens. Org. Maria Virgínia de Freitas São Paulo: Ação Educativa, 2005, p.9-18.

MARTINS, Angela Maria. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**: avaliação de documento. Cad. Pesqui., Mar 2000, no. 109, p.67-87.

MITRULIS, Eleny. **Ensaio de inovação no ensino médio**. Cad. Pesqui., Jul 2002, no.116, p.217-244.

MÜLLER, Vânia Beatriz **“A música é, bem dizê, a vida da gente”**: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal de Porto Alegre – EPA Dissertação (mestrado em música. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, PortoAlegre, 2000.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Portugal: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.
SCHMELING, Agnes. Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14, 2005, Belo Horizonte. **Anais...Belo Horizonte**: ABEM, 2005. p. 1-7. 1 CD-ROM.

SILVA, Helena Lopes da. Cultura dos fãs e música da mídia: uma questão de gênero? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13, 2004, Rio de Janeiro. **Anais... Rio de Janeiro**, ABEM, 2004. p. 420-425. 1 CD-ROM.

SINGER, Paul. A juventude como coorte: uma geração em tempos de crise social. In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Paulo Martoni. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. Porto Alegre: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p.27-35.

SOUZA, Jusamara. Educação Musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, n.10, mar. 2004. p. 7-11.

SPOSITO, Marília Pontes. (coord.) **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: Mec/ Inep/Comped, 221 p. I il. (Série Estado do Conhecimento), 2002.

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Paulo Martoni. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. Porto Alegre: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p.87-127.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teóricos-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WILLE, Regiana Blank. As vivências musicais dos adolescentes: desvelando suas práticas formais, não-formais e informais. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003. p. 697-704. 1 CD-ROM.

ZIBAS, Dagmar M. L. **A reforma do ensino médio nos anos de 1990**: o parto da montanha e as novas perspectivas. Ver. Bras. Educ., Abr 2005, no.28, p.24-36.

Apêndice

Bloco Temático: Música

Pergunta: O que é música para vocês?

Objetivo: Dar início à discussão com uma pergunta ampla, promovendo um debate interativo. Identificar as concepções de música dos alunos.

Bloco Temático: Práticas Musicais

Pergunta: Eu gostaria que vocês falassem sobre suas práticas musicais. Que tipo de atividade musical vocês fazem? Onde? Quando? Com quem?

Objetivo: Estimular os alunos a falar de suas vivências com música.

Conhecer as experiências musicais dos alunos.

Bloco Temático: Preferências musicais

Pergunta: O que vocês gostam de ouvir/ falar/cantar?

Objetivo: Conhecer as preferências musicais dos alunos.

Bloco Temático: Aprendizagem musical

Pergunta: Como se aprende música? O que é preciso fazer para aprender música?

Objetivo: Conhecer as concepções dos alunos sobre a aprendizagem musical.

Bloco Temático: Escola

Pergunta: Falem sobre a escola e o que ela significa para vocês. Para que serve a escola? O que é possível aprender na escola? O que se aprende na escola?

Objetivo: Conhecer as concepções dos alunos sobre a escola.

Bloco Temático: Aula

Pergunta: Como deveria ser um aula? O que se deveria fazer numa aula?

Objetivo: Conduzir o debate para o foco principal que é o pensamento dos alunos sobre a aula de música. Conhecer as concepções dos alunos sobre a aula.

Bloco Temático: Aula de música

Pergunta: O que se aprende em uma aula de música? O que se deve aprender na aula de música?

Objetivo: Conhecer as concepções dos alunos sobre o ensino e a aprendizagem musical.

Bloco Temático: Ensino de música, aula e escola

Pergunta: Como vocês acham que é a música na escola? Como vocês acham que deve ser a música na escola? Como vocês gostariam que o professor ensinasse?

Objetivo: Identificar as concepções e expectativas dos alunos sobre a aula de música na escola.

Bloco Temático: Aula de música e ensino

Pergunta: O que vocês gostariam de aprender na aula de música? O que vocês esperam da aula de música na escola?

Objetivo: Identificar as expectativas dos alunos a respeito da aula de música na escola.

Provocando o imaginário infantil: produzindo e criando imagens a partir da cultura visual

Daniela Linck Diefenthaler¹

RESUMO: O seguinte artigo deriva da pesquisa: Eram muitas casas – provocando o imaginário infantil, que venho desenvolvendo em minha dissertação de Mestrado, na qual busco investigar como as crianças estão construindo seus imaginários mediados pela Cultura Visual. Tal estudo se configura através de uma pesquisa que utiliza uma investigação sobre os artefatos visuais endereçados à infância, aportes teóricos dos Estudos da Cultura Visual e dos Estudos Pós-estruturalistas em educação. Minha discussão aqui é em relação aos artefatos visuais a que as crianças têm acesso. Para tanto julguei pertinente realizar uma pesquisa visual acerca da imagem da casa presente em artefatos culturais direcionados à infância como livros infantis, brinquedos, desenhos animados, imagens dos livros para colorir, algumas casas na história da arte, dentre outros, pois entendo que suas construções visuais são baseadas nos referentes culturais com que elas convivem.

Palavras chave: imaginário, cultura visual, infância.

Em minha trajetória como professora de artes, percebo que as crianças estão mergulhadas em um universo visual que produz modelos a serem seguidos, padronizando modos de vestir, objetos a serem consumidos e posturas a serem imitadas.

Segundo Leni Vieira Dornelles,

As crianças investem em seus corpos o que é 'ditado' pelos sites, pelos clips de música ou pelas revistas infantis de forma que comprar produtos de grifes, ter os acessórios que aparecem nos anúncios publicitários, consumir jogos eletrônicos ou cards de última geração e no seu original, tudo isso indica um modo de ser *fashion*. As crianças consomem as imagens e as materializam em si mesmas: tê-las inscritas em si significa pertencer a um espaço perpassado pelo poder, a um espaço que distingue e, ao mesmo tempo as homogeneiza (DORNELES, 2005, p.97).

Nesta interação com diversas imagens, produtos de consumo, jogos eletrônicos, as crianças formulam modos de ser, e concordando com Dornelles, se homogeneizam. Acabam sendo padronizadas formas de agir, pensar, ver, e de se expressar.

De acordo com Susana Rangel Vieira da Cunha,

A concepção que as imagens ensinam não foi constituída exclusivamente nos espaços escolares, mas sim em outras instâncias, como por exemplo no campo da Arte, entendida aqui como as instâncias que conferem valor aos objetos, os produtores – os artistas – e os modos de circulação dos objetos artísticos (CUNHA, 2007, p.118).

¹ Graduada em Artes Visuais pela UERGS/FUNDARTE. Mestranda em Educação pela UFRGS, Linha de Pesquisa Estudos sobre Infâncias, Temática Cultura Visual e Infâncias. Rua Vinte de Setembro, 592, Estação Portão, Cidade Portão – RS. danilinct@brturbo.com.br

O fato de que as imagens ensinam, educam, motivou-me a buscar melhor compreensão sobre os estudos da cultura visual, ao perceber em minha prática pedagógica de que forma as crianças representam a imagem da casa em diferentes linguagens expressivas, como desenho, pintura, modelagem, dentre outras formas de expressão. Fui percebendo que as imagens produzidas são em sua maioria, formas padronizadas, representações simplificadas da realidade que as cercam.

Sendo assim, interessei-me em pesquisar sobre como este processo da construção do imaginário infantil acontece. Percebi que as crianças utilizam a imagem da casa, na maioria das vezes, apenas de forma a reproduzir esquemas prontos e pré – estabelecidos, já vistos anteriormente.

Comecei a questionar-me sobre quais imagens referentes a esta temática as crianças possuem acesso, como apropriam-se delas, e como produzem suas próprias imagens. Se a imagem da casa, enquanto lugar de moradia, também poderia influenciar meus alunos, tanto quanto me influenciou quando criança. Perguntava-me como as crianças representam o lugar em que vivem, qual é a imagem que lhes vêm à mente quando pensam na palavra casa. Como as crianças representam a sua casa? De que modo a Cultura Visual na qual estão inseridas pode produzir efeitos na construção destas imagens? O que a família espera que estas crianças desenhem? De que forma se expressam e com que materiais?

A partir destes questionamentos, organizei uma pesquisa acerca da seguinte questão central: como possibilitar a ampliação do repertório visual infantil considerando o ensino de arte e a Cultura Visual como partes provocantes e instigantes deste processo? O que posso propor aos meus alunos para que tenham a possibilidade de produzir suas próprias imagens? Como criar indo além de formas estereotipadas?

Estes questionamentos motivaram-me a pesquisar o que pode ser proposto para possibilitar o desenvolvimento do imaginário infantil, indo além das formas estereotipadas e possibilitando a ampliação do repertório visual infantil. De acordo com Cunha,

Ampliar o repertório das imagens e objetos também implica abastecer as crianças de outros elementos produzidos em outros contextos e épocas, como, por exemplo, as imagens da história da arte, fotografias e vídeos, objetos artesanais produzidos por culturas diversas, brinquedos, adereços, vestimentas, utensílios domésticos, etc (CUNHA, 1999, p.14).

Desta forma busco suporte teórico e maior aprofundamento em torno dos eixos centrais de minha pesquisa, que são: os Estudos da Cultura Visual, discussões sobre as diferentes infâncias, e o imaginário infantil.

Os estudos sobre Cultura Visual

A partir das questões suscitadas em minha pesquisa, detive-me a investigar sobre os estudos da cultura visual, como forma de utilizá-los no desenvolvimento de minhas experimentações com os alunos e entender melhor o processo de ampliação do repertório visual infantil, a partir das imagens que os cercam.

Para tanto, consultei e utilizo autores que desenvolvem estudos sobre a cultura visual e fundamentam minha prática pedagógica.

Dentre eles destaco os seguintes autores: Fernando Hernández, Nicholas

Mirzoeff e Susana Rangel Vieira da Cunha, que em sua tese de doutoramento desenvolveu uma pesquisa, em diferentes Escolas Infantis, a fim de compreender como as crianças estão sendo educadas, dentro e fora das escolas, através das imagens. Cunha (2005) nos leva a questionar o universo visual da Educação Infantil e a utilização das imagens nas salas de aula, os “cenários”, que exercem suas pedagogias da visualidade em conjunto com outras ações pedagógicas. Segundo a autora, estes cenários, compostos por imagens midiáticas como as da Disney, personagens de desenhos da televisão, da Turma da Mônica, reproduções de obras de arte, entre outras, são utilizadas, na maioria dos espaços educativos, sem que sejam problematizadas com ações e intervenções pedagógicas que possibilitem as crianças pensarem a respeito destas imagens.

Em minha prática pedagógica tenho percebido que o imaginário infantil, muitas vezes, está condicionado a imagens pré – determinadas devido à falta de ampliação deste repertório imagético.

Neste contexto, busco, com o desenvolvimento de minha pesquisa e da construção de materiais visuais, criar outras alternativas de perceber diferentes imagens, proporcionando às crianças a possibilidade de criação e produção de imagens próprias.

Segundo Hernández “a importância primordial da Cultura Visual é mediar o processo de como olhamos e como nos olhamos, e contribuir para a produção de mundos”, e ainda, “a cultura visual assim entendida cumpre a função de manufaturar as experiências dos seres humanos mediante a produção de significados visuais, sonoros, estéticos, etc” (2000, pág. 52).

Hernández salienta que é possível nos aproximarmos da Cultura Visual de vários ângulos. Para ele,

Em primeiro lugar, a partir de uma história cultural da arte, significando prestar atenção não somente ao contexto de produção das representações que chamamos obras de arte, mas também da sua distribuição e recepção; incluindo, além do espectro da cultura visual, as representações vinculadas à paisagem visual dos sujeitos. Em segundo lugar, a cultura visual é uma trama teórico – metodológica derivada do pós – estruturalismo, os estudos culturais, a nova História da Arte, os estudos feministas, entre outras fontes, que enfatiza não tanto a leitura das imagens como as posições subjetivas que produzem as representações mediadas pelas imagens. (...) Em terceiro lugar, a cultura visual é uma referência para pensar de forma crítica o momento histórico no qual vivemos e revisar o olhar com o qual construímos o relato sobre outras épocas a partir de suas representações visuais. Por último – e para finalizar-, a cultura visual é uma referência para situar uma série de debates e metodologias, não somente sobre a visão e as imagens, mas sobre as formas culturais e históricas de visualidade (HERNÁNDEZ, 2005, p. 37).

Outro autor a que também me refiro nos estudos sobre a cultura visual, é Nicholas Mirzoeff, de acordo com ele:

A cultura visual se interessa pelos acontecimentos visuais em que o consumidor busca a informação, o significado e o prazer conectados com a tecnologia visual. Entendo por tecnologia visual qualquer forma de aparato fabricado para ser observado ou para aumentar a visão natural, desde a pintura a óleo até a televisão e Internet (1999, p.19, tradução minha).

Mirzoeff (1999), também define a cultura visual como sendo um processo para estudar a genealogia, a definição e as funções da vida cotidiana pós moderna desde a perspectiva do consumidor, e indo além do produtor. Ainda, sustenta que, a cultura visual questiona um ponto de vista muito mais ativo e se fundamenta no papel determinante que desempenha a cultura visual na cultura mais ampla a que pertence.

Neste ponto de vista, Mirzoeff defende que:

Um dos principais objetivos da cultura visual consiste em compreender de que forma podemos associar estas complexas imagens que, ao contrário do que sustentam as exatas divisões acadêmicas não tem sido criadas em um meio ou um lugar. A cultura visual afasta nossa atenção dos cenários de observação estruturados e formais, como o cinema, e os museus e nos centra na experiência visual da vida cotidiana (MIRZOEFF, 1999, p.25, tradução minha).

Partindo da utilização destes olhares organizo minha pesquisa relacionando os estudos da cultura visual e o ensino de arte na infância, de forma a usufruir de suas contribuições no campo da educação.

As casas na cultura visual

A partir de uma investigação de imagens sobre casas em alguns aparatos como livros de histórias infantis, desenhos animados, diferentes culturas arquitetônicas, brinquedos, filmes infantis, livros de desenhos prontos para colorir e casas de animais, busco ampliar o repertório visual infantil de meus alunos a partir da interação com estas imagens.

Para tanto a pesquisa imagética realizada buscou tanto referências de casas estereotipadas, padronizadas, quanto referências de casas construídas de formas inusitadas, diferenciadas das formas que estamos acostumados a ver.

Esta pesquisa imagética possibilitou pensar em encaminhamentos a serem desenvolvidos com as crianças no decorrer da pesquisa de campo. Dentre estes encaminhamentos está a construção de materiais que denomino de provocadores, por utilizar a imagem de forma a provocar o olhar e a construção de outras imagens, diferentes das que as crianças estavam acostumadas a apresentar de forma padronizada.

Sobre a infância

Inúmeros autores nos trazem diversas concepções de infância. Dentre elas, Jorge Larrosa nos instiga a pensá-la

Na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarca-la) (LARROSA, 2006, p.185).

Desta forma, Maria Isabel Bujes salienta que “estamos acostumados a pensar a infância de um modo idealizado” (2005, p.182). A autora ainda discorre sobre o fato de que “esta infância de que tanto ouvimos falar é efeito dos discursos que se constituíram e se constituem sobre ela” (1999. p.189).

Sabemos que na contemporaneidade, a infância esta sendo percebida com múltiplos olhares, mesmo porque partimos da concepção de que existem múltiplas infâncias. Porém foi preciso uma extensa trajetória para pensarmos desta maneira. Segundo Neil Postman

A tipografia criou um novo mundo simbólico que exigiu, por sua vez, uma nova concepção de idade adulta. A nova idade adulta, por definição, excluiu as crianças. E como as crianças foram expulsas do mundo adulto, tornou-se necessário encontrar um outro mundo que elas pudessem habitar. Este outro mundo veio a ser conhecido como infância (POSTMAN, 1999, p. 34).

O autor ainda discorre

Quando a prensa tipográfica fez a sua jogada, tornou-se evidente que uma nova espécie de idade adulta tinha sido inventada. A partir daí a idade adulta tinha de ser conquistada. Tornou-se uma realização simbólica e não biológica. Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam de se tornar adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam de educação. Portanto a civilização européia reinventou as escolas. E, ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade (POSTMAN, 1999, p.50).

Se investigarmos na história da arte representações de infância, claramente podemos perceber a concepção vigente em determinados períodos da história. Pra tanto podemos perceber claros exemplos em trabalhos de Leonardo da Vinci, Albrecht Dürer, Diego Velázquez, Renoir, Pablo Picasso, Cândido Portinari, dentre outros.

Na contemporaneidade a artista plástica gaúcha Lia Menna Barreto, também nos apresenta uma outra forma de representação de infância sendo possível estabelecer outros diálogos com estudos recentes sobre o tema.

Nesta perspectiva, Dornelles destaca

Acredito que ainda se vive sob o efeito da produção da infância moderna, contudo, não é mais possível se tratar de uma só infância como a preconizada pela Modernidade. É preciso pelo menos que se leve em consideração que existem muitas outras infâncias. Existem infâncias mais pobres e mais ricas, infâncias do Terceiro Mundo e dos países mais ricos, infâncias da tecnologia e a dos buracos e esgotos, infâncias superprotegidas, abandonadas, socorridas, atendidas, desarmadas, amadas, armadas, etc (DORNELLES, 2005, p.71).

Entende-se desta forma, que existem múltiplas e multifacetadas infâncias, e que portanto, não é mais possível nos limitarmos a apenas uma única concepção de infância.

Algumas contribuições do ensino de arte na Educação Infantil

Ao possibilitar momentos de experiências expressivas, o professor torna possível que as crianças imaginem, desenvolvam seu poder de observação, possam criar e recriar, tornando-se o mediador entre a arte e seus alunos. Desta forma, a arte possibilita a compreensão de sua história enquanto ser humano, contribuindo para a construção da autonomia, da criticidade, e da capacidade de reflexão.

Nessa perspectiva, Christianne Pereira Oliveira Melo, destaca que:

O ensino de arte propicia a criança a compreensão de sua história como ser humano, estimulando, e ampliando a sua percepção de mundo e possibilitando a construção da autonomia, da cooperação, do senso crítico, da responsabilidade – aspectos fundamentais para a formação da cidadania e, conseqüentemente, para a construção social (MELO, 2001, p.48).

Mas sabemos que nem sempre o ensino de arte foi pensado desta maneira. De acordo com Arthur Efland, cada sociedade, cada cultura instituiu o modo sobre como deveria ser desenvolvido o ensino de arte. Desta forma salienta que:

Foram os membros poderosos de cada sociedade que determinaram os fins a que deviam servir as artes e criaram as instituições adequadas para levar a fim estas tarefas. Foram estas instituições que determinaram os recursos que poderiam destinar-se a produção de obras de arte e as representações artísticas, quem poderia ser recrutado para o adiestramento, quem poderia ser professor e o que se poderia ensinar. (EFLAND, 1999, p.16, tradução minha).

Como sabemos, poucas são as escolas que possuem profissionais qualificados para desenvolver propostas na área de arte, a fim de possibilitar um ensino de arte preocupado com os fatores que destacamos acima, como criticidade, autonomia e reflexão.

E ainda, poucas são as escolas que trabalham com imagens da cultura visual. O trabalho com imagens desde a educação infantil desenvolve um outro olhar sobre o já visto. Desperta uma outra forma de perceber as mesmas coisas.

Segundo Anamelia Bueno Buoro “o ensino de arte na escola de educação infantil pode e deve trabalhar com imagens da arte com a finalidade de contribuir para a construção do imaginário estético e ético da formação das crianças” (2003, p.32).

Nesse viés ainda concordando com Buoro,

O ensino dos conteúdos de arte na escola proporcionaria, pois, o contato do aluno com o conhecimento sensível de si e do outro, o que lhe permitiria agregar um tipo de saber cuja função é intermediar e intensificar sua relação com todos os outros saberes do mundo (BUORO, 2002, p.63).

Sendo assim, o ensino de arte na escola também contribui para a ampliação do repertório visual infantil, no momento em que são propostas situações que problematizem o senso comum nas representações visuais.

Provocando a criação de outras imagens

Meus questionamentos sobre como as crianças constroem seu imaginário, me motiva a propor ações desafiadoras, que possam contribuir com a ampliação do repertório visual infantil, indo além das formas estereotipadas.

Deste modo, acredito na importância de provocarmos as crianças à pesquisa e à descoberta de novas imagens problematizando desta forma a criação de novas possibilidades imagéticas.

Mirian Celeste Martins salienta que

Alguns conceitos são tão fortemente construídos em nossa infância que passam a determinar perspectivas que só poderão ser reavaliadas se ocorrerem outras oportunidades para que sejam ressignificadas. Há de se romper com *habitus* cristalizados, há de se transformá-los. É preciso percebê-los para poder olhar através de outra perspectiva, mais ampla, mais aberta e mais profunda (MARTINS, 2005, p.16).

Neste sentido, a autora nos convida a pensar de que forma podemos propor ações que venham provocar a produção expressiva infantil. Salientando que para isso precisamos, como educadores, olhar de uma outra perspectiva, rever o já visto com outros olhares.

Cunha nos incita a pensar nesta questão, quando destaca que:

Ao interromper, na sua infância, o desenvolvimento da linguagem gráfico – plástica, foram fixadas formas padronizadas como a casinha, a árvore com maçãs, as nuvens azuis, o sol, as flores, a figura humana de palito, organizando-se um repertório reduzido de formas que chamamos de *estereótipos*. Por sua vez, estas fo(o)rmas são repassadas as crianças de várias maneiras como nas decorações das salas de aula, ou quando as crianças pedem que o adulto desenhe algo, ou quando o educador faz correções nas produções infantis do tipo: *Fulano, não vê que a árvore é verde? Onde está o corpo desta pessoa? Estou vendo que os braços e pernas saem da cabeça...* Assim, as crianças, desde muito cedo, incorporam os estereótipos e deixam de construir suas próprias linguagens, passando a reproduzir e consumir imagens estereotipadas e impostas pelos adultos (CUNHA, 1999, p.10,11).

Acredito ser essencial que os alunos possam experimentar e criar suas próprias formas desprendendo-se destes padrões e modelos clichês, fugindo das formas estereotipadas a que possuem acesso, sem estarem presos a cópias e reproduções que não trazem em momento algum a possibilidade de desenvolvimento de suas expressões criativas.

Desta maneira, não querendo finalizar, mas pensando que coloco mais uma vírgula nesta discussão, trago a citação de Pillotto, que nos faz refletir sobre o fato de que “somos nós educadores, que podemos ou não formar meninos e meninas que reproduzem estereótipos ou meninos e meninas que experienciam a leitura, a poética e a fruição” (2001, p.15).

Referências

- BUORO. Anamélia Bueno, **Olhos que pintam – a leitura de imagem no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CUNHA. Susana Rangel Vieira da, **Cor, som e movimento – A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- DORNELLES. Leni Vieira, **Infâncias que nos escapam – da criança de rua à infância cyber**. Petrópolis, 2005.
- _____. **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, 2007.
- EFLAND. Arthur, **Educación artística y cognición**. Barcelona: Octaedro, 2004
- HERNÁNDEZ. Fernando, **Catadores da cultura visual**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

____. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LARROSA. Jorge, **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARTINS. Mirian Celeste, **Mediação: provocações estéticas**. São Paulo: Unesp, 2005.

____. **Didática do Ensino de Arte**. São Paulo: FTD, 1998.

PILLOTTO. Sílvia Sell Duarte, **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville: Univille, 2001.

POSTMAN. Neil, **O desaparecimento da infância**. São Paulo: Graphia, 1999.

Memória da Dança Teatral Gaúcha: Cia Terpsí - Teatro de Dança e Angela Spiazzi

Flávia Pilla do Valle (Mestre, ULBRA/FUNDARTE)
Anna Carolina Schultze Machado Bittencourt (bolsista, ULBRA)
Míriam Strack (bolsista, ULBRA)
Cristiano Carvalho (bolsista, ULBRA)

Resumo: O presente estudo busca investigar a bailarina Angela Spiazzi, integrante da companhia Terpsí – Teatro de Dança. É um recorte de uma pesquisa maior sobre a companhia, escolhida por sua inserção na comunidade artística gaúcha, brasileira e internacional. Busca traçar considerações sobre o panorama histórico da dança teatral do Rio Grande do Sul, suprimindo uma demanda na região por preservação da memória da dança, e criando oportunidades que futuras gerações possam acessar este conhecimento. Na primeira etapa da pesquisa foi feito uso dos mais variados materiais: livros, monografias, jornais, programas, artigos científicos, trabalhos acadêmicos, fotos, sites, entre outros. Através da compilação de dados, reuniu-se os fatos que pareceram mais relevantes (por terem sido mais citados e registrados) na história da bailarina. Num segundo momento, foi realizada uma conversa guiada por uma entrevista semi-estruturada. Preservar a memória da dança e conhecer suas personalidades é importante para valorização, memória, cultura e formação de uma identidade cultural forte de dança no Estado.

Palavras-chave: dança - história - Terpsí

A Companhia Terpsí – Teatro de Dança é uma companhia de dança contemporânea, criada em maio de 1987 em Porto Alegre, pela união de alguns artistas gaúchos. Sua trajetória tem sido dedicada, em essência, à pesquisa de uma linguagem particular, que resgata as experiências humanas e procura romper a barreira que separa os intérpretes da obra. Mesmo com a criação e estréia do grupo, foram necessários ainda alguns anos para que a companhia se consolidasse com o nome Terpsí - Teatro de Dança. O termo Terpsí surgiu da mitologia grega, onde Terpsíchore é, dentre nove musas, a representante da dança e do canto (BULFINGH, 2000).

Já a expressão Teatro de Dança se origina da linguagem de dança utilizada pelo grupo, a dança teatro, termo cunhado por Kurt Joos (1901-1979), na década de 20. “Tratava-se de uma nova forma de dança que representava a união do balé clássico com elementos dramáticos do teatro” (OLIVANI apud CYPRIANO, 2005). O termo dança teatro é também usado para descrever a dança livre de Laban (1879 - 1958) “como uma forma de arte independente de qualquer outra, baseada em correspondências harmoniosas entre qualidade dinâmica de movimento e percursos no espaço” (FERNANDES, 1999).

Essa nova linguagem de dança já vem sendo muito difundida na Europa, principalmente na Alemanha com a companhia *Tanztheater Wuppertal* fundada em 1973 por Pina Bausch - maior expoente mundial em relação à dança teatro – e grande ídolo da diretora Carlota Albuquerque e da bailarina Angela Spiazzi, artistas que remanesçam da formação original do grupo desde 1987.

A pesquisa propõem uma pesquisa histórica sobre este grupos de dança, um dos mais antigos do Rio Grande do Sul que ainda se encontra atuante. Neste recorte, falamos especificamente da trajetória de Angela Spiazzi.

A formação

Um acidente – foi assim que Angela de Mello Spiazzi define sua entrada para o mundo das sapatilhas. Atleta da SOGIPA, Angela competia pelo clube no Rio Grande do Sul. Seu dia era dividido entre escola e treinos físicos para melhorar seu desempenho, quando aos quinze anos uma amiga do bairro a convidou para juntas fazerem uma aula de dança. Na hora Angela repudiou a idéia, mas acabou cedendo e foi assistir a tal aula de dança. A escola era Moema Cirne Ballet, e era uma união de conceituados profissionais, vindos de todas as partes do estado, de diferentes áreas de treinamentos físicos, inclusive de formação em Técnicas Orientais. Sua professora se chamava Carlota Albuquerque. A amiga não continuou, mas para Angela, foi amor à primeira vista.

Agora seus dias teriam que ser divididos entre escola, treinos de atletismo e a dança. Seu corpo era forte e pouco flexível devido aos treinos de atletismo, assim precisava de muitas aulas para chegar ao nível das atuais alunas da Moema Cirne Ballet. Começou no *ballet* clássico com crianças de 7 a 10 anos, pois na época não haviam turmas para jovens ou adultos que queriam iniciar. Para a adolescente Angela, fazer aulas com crianças não era exatamente o que ela imaginava como aulas de dança, mas esse era apenas mais um obstáculo que teria que enfrentar.

O amor e a dedicação à dança só foram aumentando com o passar do tempo, e então, aos 17 anos Angela Spiazzi decidiu de vez largar o atletismo para se dedicar completamente a dança. Sua família se opôs a essa decisão e seus treinadores acharam que era apenas uma tolice da adolescência. Mas não era.

Na época Angela não se considerava uma bailarina nata, mas sim uma menina com força e habilidades físicas que se esforçava cada vez mais para chegar onde queria. Com o fim das atividades na SOGIPA, sobrou mais tempo para ingressar em novas classes de dança e provar novas modalidades. Todas as aulas que a escola oferecia, Angela fazia. Não importava qual o estilo de dança, a jovem queria aprender tudo quanto era possível, com o objetivo de conhecer coisas novas para encontrar o seu estilo.

O acesso a informações nesta época não era como hoje. Não existia a internet, TV a cabo, cursos superiores em dança, entre outras conquistas. Achar informações sobre bailarinos era muito difícil, e os espetáculos eram bem escassos aqui no sul. Angela ouvia Carlota, sua professora, falar de tantas bailarinas e bailarinos de expressão no mundo, e já admirava essas pessoas pelo simples fato de elas existirem, mas pouca coisa podia saber sobre elas. Angela define Carlota como uma professora que extrai o que cada aluna tem de melhor, sempre provendo informações sobre as personalidades da dança no Brasil e no mundo, além de estimular a irem a espetáculos e buscar informações.

Sendo assim, Carlota Albuquerque tratou de propagar a notícia para Angela e as demais bailarinas da escola sobre o bailarino Mikhail Barishnikov, que viria a Porto Alegre. Para Angela, assistir Mikhail Barishnikov foi algo sublime. Ficou encantada com seus movimentos, a força e a precisão de seu corpo. Realmente este bailarino era tudo aquilo o que sua professora dizia.

Ter a oportunidade de assistir um grande nome da dança fez Angela pensar que podia ir além das fronteiras do Rio Grande do Sul para aprender mais. Achava que sua dança precisava extravasar as fronteiras de seu próprio corpo. Embora

reconhecesse seus pontos fortes tinha consciência de suas limitações. Buscou informações de cursos e workshops no Rio de Janeiro e São Paulo, lugares considerados grandes centros culturais no Brasil. Viajar de avião era caro, e tinha mais um agravante: ainda não tinha o apoio, nem moral e nem financeiro de sua família, que também a exemplo da época, achava que a dança não era futuro para uma mulher. Mas Angela estava cada dia mais certa da sua escolha.

Angela passou a ministrar aulas, auxiliando suas mestras no dia-a-dia das classes, e assim foi guardando as quantias necessárias para seu aprendizado fora dos pampas gaúchos. E assim Angela foi a São Paulo ter aulas de dança com grandes renomes nacionais na dança, como Ismael Güiser, demais mestres do Ballet Stagium (Marika Gidali, Décio Otero, entre outros). Eram muitas as influências para a dança de Angela, que pareciam surgir de todos os lados. Havia tido pequenos contatos, aqui em Porto Alegre, com nomes como João Luís Rolla e Alexander Sideroff. Buscava mais e mais conhecimento através desses mestres. Sabia que se quisesse ser alguém na dança, precisava se esforçar além de suas colegas, pois sentia que estava faltando algo.

A professora Carlota Albuquerque falava para suas alunas de uma tal Pina Bausch. A forma com que a mestra se referia a esta, com certeza Pina Bausch deveria ser no mínimo digna do respeito e admiração das alunas. Certo dia Angela viu uma foto da Pina nos corredores da escola. Carlota chamou-a e disse: “Esta é Pina Bausch”. Angela sentiu, em apenas uma fotografia de cena, que a força e a expressividade desta bailarina eram algo incomum. E mesmo sem conhecê-la passou também a admirá-la.

Mas Pina Bausch esteve em Porto Alegre e Angela foi vê-la. No final do espetáculo, a bailarina Angela tinha encontrado a resposta para a pergunta que ela se fazia: “Afinal, o quero e espero de mim na dança?” A força, motivação e expressividade de Pina trouxeram a tona em Angela toda uma possibilidade e um estilo de dançar que ela implicitamente buscava, e que acabara de encontrar. Após ver Pina Bausch, a dança de Angela Spiazzi nunca mais foi a mesma.

A profissionalização

A família de Angela ainda não havia se conformado com a decisão de sua filha de ter a dança como vida e profissão. Seu pai, principalmente, tentava de todas as formas removê-la dessa idéia. A pressão da família fez com que Angela acabasse se matriculando para o vestibular de Educação Física da UFRGS, pois seria o único curso que teria algo similar a sua paixão, e agora sua vida – a dança. Acontece que dias antes, haveria em Porto Alegre uma audição para selecionar bailarinos para o tão prestigiado grupo TERRA, grupo de dança gaúcho que se projetou nos anos 80. Teve curta duração, de 1981 à 1983, mas uma grande repercussão. Tinha como diretor artístico Valério Césio.

Carlota acreditava muito no potencial de sua aluna Angela e a convenceu a participar dessa audição. No fundo Angela não acreditava muito em seu talento e potencial para integrar o elenco deste tão badalado grupo, e mais – a seleção coincidia com o último dia de vestibular para Educação Física. Mas a sua vocação falou mais alto e Angela Spiazzi foi para a audição, abandonando o vestibular, contrariando a vontade de seus pais, porém indo atrás de seu sonho, de seu projeto de vida.

Eram quase duzentos bailarinos, de todos os níveis esperando para serem

avaliados. A bailarina Angela cada vez mais desacreditava que não passaria da primeira fase nas bancas de avaliação, pois haviam moças que dominavam o *ballet* clássico, mostrando grandes habilidades nos passos e intimidando-a. Apesar de sua formação clássica e moderna, o clássico nunca foi o seu forte, e ela achava que somente um proficiente nessa arte seria selecionado. Mas ela passava de fase a cada eliminatória, e a cada nova etapa Angela tinha certeza que não avançaria, pois era muita gente boa competindo, e a cada nível a pressão aumentava.

Aos 17 anos, Angela Spiazzi foi selecionada pelo grupo TERRA e permaneceu nele durante seu último 1 ano e meio de atuação. Quando ela ingressou, sua professora Carlota Albuquerque já não fazia mais parte da Cia, e a partir daí Angela não frequentou mais as aulas de Carlota, e nem de outra escola, dedicando-se inteiramente ao grupo.

Ingressar em uma verdadeira companhia de dança mexeu com as estruturas de Angela. O TERRA foi um grande marco em sua vida, pois com sua entrada na companhia, acabou por declarar independência de sua vida de aluna para pisar em terrenos desconhecidos, viajar por estradas novas. Participar do TERRA era tudo o que uma bailarina gaúcha poderia almejar, era o topo da carreira naquele momento, e ela estava fazendo parte dessa história. Não poderia querer nada melhor do que isso.

O grande diferencial do Terra – Cia de Dança foram as 431 apresentações em 30 meses, com uma média de 14 apresentações mensais. Toda esta trajetória foi divulgada pela imprensa local, inclusive suas turnês para o interior do estado, Brasil e exterior (Alemanha e Itália). A rotina de ensaios era dura, e só assim Angela pode entender o que realmente era ser uma bailarina profissional.

Um novo Caminho

Com o fim do TERRA, por volta dos seus 19 anos, Angela passou por um período de transição. Já havia escolhido trabalhar com o corpo como bailarina, mas não como professora. Queria passar suas horas ensaiando suas coreografias para suas apresentações, mas após, não queria lecionar a dança. O bailarino e professor Décio Otero do Ballet Stagium lhe proporcionou, em salas de aula, um primeiro contato com aquilo que iria revolucionar seu corpo, e mais tarde sua metodologia – o alongamento. Após foi Sandra Hacks, professora, que lhe introduziu a esse universo.

O alongamento surgiu na mente de Angela por um único motivo – deveria existir uma forma mais natural e menos dolorosa de preparar o corpo para a dança do que os métodos aplicados nas classes que ela havia frequentado até então. Lembrava de como não era natural para ela todo o esforço para esticar, aquecer, abrir, que os professores usavam nas aulas. Por que um professor precisava literalmente sentar-se sobre um aluno até que este sinta dor, para estar pronto para dançar? Angela lembrou seu início na dança, com seu corpo forte e atlético, mas sem nada de leveza e flexibilidade. Pensou que com certeza haveria metodologias alternativas para preparar um bailarino que não fosse uma legítima “sessão de torturas”. Foi assim que Angela se aprofundou nos estudos do alongamento, mais tarde transformando seus estudos e pesquisas em trabalho de conclusão e monografia de seu curso de graduação em Dança, na ULBRA em Canoas. Assim, durante o dia ensaiava e se aprimorava como bailarina, e após dava aulas de alongamento. E assim se manteve por mais de 20 anos.

O Terpsí

Carlota possuía o Atelier de Dança, juntamente com Maria Celeste Spolaor, uma escola de dança no bairro Menino Deus. Neste espaço, Angela se encontrou com Suzana Schoelkopf, uma ex-colega do grupo TERRA que ingressara no grupo no mesmo período. As afinidades, a busca e a maneira de pensar a dança estavam em harmonia entre as duas bailarinas. As duas, com mais algumas bailarinas que freqüentavam a escola começaram a trabalhar fazendo aulas de *ballet* clássico e moderno. *Ballet* Moderno era elas se referiam às mesclas sobre as informações e técnicas de dança moderna como as de Martha Graham, de Jose Limon e a criatividade de Carlota Albuquerque.

Então, a convite de Carlota Albuquerque, Angela Spiazzi, juntamente com Leta Etges, Heloísa Valdez, Laura Mangeon, Andréia Ianakis, Sílvia da Silva e Suzana Schoelkopf fundaram a Cia Terpsí Teatro de Dança. O espírito que as unia não era o feminismo, mas o amor a dança. O objetivo do Terpsí era de promover a experimentação e apoiar talentos em formação, difundindo a reflexão de que a cena cultural não é feita apenas de mega-mostras e grandes espetáculos, mas sim de continuidade e aproximação com o povo.

Em 1987 a Cia Terpsí Teatro de Dança apresentava seu primeiro trabalho intitulado “As Quatro Estações”, que tratava essencialmente de uma analogia entre o tempo e a vida, em quatro etapas: infância, adolescência, vida adulta e velhice, sempre ligadas entre si, carregando sensações e formas reais ou fantasiosas, comum a todos, mas individuais em seu tempo.

Desde sua formação a Cia Terpsí, incentivou o trabalho em grupo, o que foi uma de suas principais características, valorizando ao máximo a colaboração e dedicação de cada indivíduo. A valorização dos componentes foi o grande diferencial da Cia Terpsí. Todos do grupo passaram a conviver diariamente, fazendo aulas, ensaiando, pesquisando temas, movimentos e repertórios. Essa convivência criou uma grande cumplicidade entre as pessoas do Terpsí, trazendo para o grupo uma linguagem peculiar.

Após seu ingresso para a Cia Terpsí, Angela fez participações especiais em espetáculos de outras companhias e escolas, sempre como bailarina convidada. Mas todas as vezes que o tema dessas montagens foi o Dança Teatro, ela preferiu se manter a distância, zelando por sua imagem como integrante do Terpsí, que tem o teatro de dança como estilo.

Angela nunca teve influência da família em seu trabalho. Sua mãe a apoiava, mais no intuito de amenizar a pressão contrária de seu pai a respeito de sua escolha pela carreira de artista. Nessa época a mãe de Angela já havia cedido aos encantos da dança de sua filha, mas seu pai precisou de um “empurrãozinho” a mais. Dona Maria Cristina, mãe de Angela já freqüentava os teatros para prestigiar sua filha, mas Seu Néelson, seu pai, preferia ficar afastado. Somente quando Angela estava no Terpsí seu pai foi conferir sua arte. Na primeira vez que foi assistir sua filha, Seu Néelson Spiazzi saiu do teatro com a certeza que sua filha tinha escolhido o caminho certo para sua vida, pois nunca imaginou o tamanho talento que tinha na família, e nunca mais questionou a escolha dela.

Foram anos consecutivos de estudos e aprendizado com diversos professores e mestres, como Victoria Milanez, Carlota Albuquerque, Leta Etges, Rony Leal e Eneida Dreher. Em 26 anos de trajetória, surgiram bailarinos e

professores que Angela se identificou, buscando referências em suas artes para criar seu próprio repertório corporal. Mas admiração e reverência mesmo Angela presta a Pina Bausch, Sasha Waltz, Win Wanderkeybus, Jirí Kylián, e por último e mais importante Carlota Albuquerque.

A admiração e respeito de Angela a Carlota Albuquerque vem desde os tempos da escola Moema Cirne Ballet. Para Angela, Carlota foi e é mais do que professora – é sua mestra. Hoje trabalham juntas na Cia Terpsí, e Carlota ainda representa para Angela uma sumidade na história da dança brasileira. Angela hoje cita com orgulho que sua mestra Carlota é citada por uma revista alemã com uma entre os 10 melhores coreógrafos do mundo. Angela cita também o fabuloso processo coreográfico de Carlota, onde, com um olhar detalhista e criativo, extrai dos movimentos do cotidiano, inspiração para a construção de suas montagens. Angela conta, que certa ocasião estavam assistindo a uma dança japonesa complexa, onde um bailarino executava uma dança minuciosa e muito expressiva, e Carlota comentou que aquela cena lhe parecia familiar, e em seguida completou: “Esta atuação me lembra tu”. O estilo de dança de Angela Spiazzi sempre teve um aspecto teatral devido a sua entrega para o momento, sua forte expressividade. Em cada coreografia Angela coloca no palco não só sua técnica, mas toda sua alma. Sua essência está à mostra em cena, tomada de paixão e amor à arte da dança. Será que foi essa luz, esse brilho especial que Carlota viu naquela menina de 15 anos que pisava pela primeira vez numa escola de dança?

Ainda a ser dito

Angela Spiazzi nasceu em 03 de fevereiro de 1965, é formada em Dança pela Universidade Luterana do Brasil –ULBRA, ingressou no curso de Educação Física mas não concluiu. É casada e possui dois enteados que tornam sua vida mais feliz – o Pedro e a Laurinha.

Ela é instrutora de Pilates, onde divide a GR Studio desde este ano no bairro Moinhos de Vento, e bailarina, fundadora da Companhia Terpsí Teatro de Dança, onde atua até hoje. Também é preparadora física dos bailarinos da companhia. Seu trabalho é focado nas atividades exigidas pelas coreografias em cada corpo, e já obteve êxitos na preparação de bailarinos com biótipos nada adequados à dança que o Terpsí exigia. Sobre sua equipe, considera colegas de profissão aqueles que assumem compromisso e se dedicam à companhia.

Para Angela, não há melhor prêmio do que quando a Cia Terpsí é reconhecida pelo seu trabalho e trajetória. Mas a lista de prêmios da bailarina Angela é considerável, como em 1996, quando recebeu o Prêmio Açorianos de Melhor Bailarina, pelo espetáculo Orlando's, baseado no livro de Virgínia Wolf “Orlando, a Mulher Imortal”, com direção artística de Eneida Dreher e coreografia de Carlota Albuquerque.

Para Angela Spiazzi, é sempre muito difícil expressar em palavras quando lhe perguntam sobre a Cia Terpsí Teatro de Dança. Para ela, é mágica a trajetória ao longo destes 18 anos. Para ela, registrar em palavras seria restringir sua história em algumas linhas. São anos de envolvimento, acontecimento, perdas lamentáveis, mas grandes conquistas.

Conclusão

A dança em Porto Alegre se faz de pessoas que amam a dança acima de tudo. Superam as dificuldades físicas, financeiras, familiares e outras em busca de um sonho. Os grupos existem porque as pessoas que neles estão compartilham de uma mesma vontade. A Cia Terpsí Teatro de Dança e suas integrantes Carlota Albuquerque e Angela Spiazzi já são parte da história da dança gaúcha. É um pouco deste universo que tentamos trazer neste papel para que fique registrado para o futuro.

Não pretendemos que esta seja a única visão sobre a bailarina, e também não acreditamos que esgotamos o assunto sobre o grupo nestas meras folhas. Trazemos nosso ponto de vista para compartilhar, sendo apenas uma perspectiva desta história.

Referências

SPIAZZI, Angela. Entrevista. Porto Alegre: 11 à 23/07/2008. Entrevista concedida à Anna Carolina Bittencourt.

BULFINGH, Thomas. *O Livro de Ouro da Mitologia Grega: histórias de deuses e heróis*. 11ª. Edição. Rio de Janeiro, Ediouro, 2000.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro In: BURKE, Peter (org.) *A Escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. p. 7-37.

COSTA, Raquel Blume; STUMPF, Liane Gomes. *Pesquisa Histórica: Eneida Dreher*. Trabalho Acadêmico (Graduação Tecnológica em Dança) – Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Canoas: 2004.

FERNANDES, Ciane. *A dança teatro de Pina Baush: redançando a história corporal*. Rio de Janeiro: O Percevejo, 1999. Disponível em <<http://www.unirio.br/opercevejoonline/7/artigos/4/artigo4.htm>> Acessado em 07 de maio de 2008.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia, a história. In: _____. *Arqueologia das Ciências e história dos sistemas de pensamento. Ditos & Escritos II*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p.260-281.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. RJ: LTC Editora, 1989.

LAYSON, June. *Methods in the historical study of dance*. In: Dance History. England:s/d.

MACHADO, Diego. *Pesquisa Histórica: Terpsí – Teatro de Dança*. Trabalho Acadêmico (Graduação Tecnológica em Dança) – Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Canoas: 2004.

OLIVANI, Augusto. *Métodos criativos de dança-teatro de Pina Baush são investigados em livro*. Uol Diversões e Arte, 2005. Disponível em: <<http://diversao.uol.com.br/arte/ultnot/2005/11/10/ult988u470.jhtm>> Acessado em 07 de maio de 2008.

QUEIROZ, Letícia Maria de. *Cia. Terpsí – Teatro de Dança*. Trabalho Acadêmico (Graduação Tecnológica em Dança) – Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Canoas: 2005.

SCHOELLKOPF, Suzana. *Teus olhos... Espelho da Alma*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Dança: Licenciatura) – Fundação Municipal de Artes de Montenegro, Montenegro/ Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, 2007.

STECKERT, Liane V; QUEIROZ, Leticia; DREHER, Eneida Beatriz. *Terra Companhia de Dança do Rio Grande do Sul - Brasil*. Trabalho Acadêmico (Graduação Tecnológica em Dança) – Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Canoas: 2004.

Memória da Dança Teatral Gaúcha primeiras obras da Cia Terpsí Teatro de Dança

Flávia Pilla do Valle (Mestre, ULBRA/FUNDARTE)
Anna Carolina Schultze Machado Bittencourt (bolsista, ULBRA)
Míriam Strack (bolsista, ULBRA)
Cristiano Carvalho (bolsista, ULBRA)

Resumo: A pesquisa Memória da Dança Teatral Gaúcha investiga a trajetória da Companhia Terpsí -Teatro de Dança, fundada em 1987 em Porto Alegre, sendo um dos grupos mais antigos em atuação no estado. Neste recorte, enfoca-se nas cinco obras mais antigas da coreógrafa Carlota Albuquerque dedicadas ao público adulto, que foram: “As Quatro Estações”; “As Três Parcas” ou “Retratos V”; “Lautrec...fin de siècle”; e “Orlandos”. Para este recorte, foi feito uso dos mais variados materiais: livros, monografias, jornais, programas, artigos científicos, trabalhos acadêmicos, fotos, sites, entre outros. Uma vez reunidos, foram apresentados a companhia para apreciação e análise. São dadas informações sobre cada um destes espetáculos, como elenco, escolhas musicais, motivação, imagens, críticas, etc. Através desta pesquisa dá-se registro sobre o grupo que não é o único e inquestionável, mas um ponto de vista dentre outros possíveis para a memória e a formação de uma identidade cultural forte de dança no nosso Estado.

Palavras-chave: espetáculos; história da dança; Terpsí Teatro de Dança

O grupo Terpsí é uma companhia de dança contemporânea criada em maio de 1987 em Porto Alegre, pela união de alguns artistas gaúchos, muitos deles do extinto Grupo Terra. Mesmo com a criação e estréia do grupo neste ano, foi necessário ainda algum tempo para que a companhia se consolidasse com o nome Terpsí - Teatro de Dança. O termo Terpsí surgiu da mitologia grega, onde Terpsí chore é, dentre nove musas, em a representante da dança e do canto.

O grupo sempre teve uma identificação com a dança teatro e sua maior representante mundial Pina Bausch. Pelo esforço e dedicação de sua diretora e coreógrafa Carlota Albuquerque, a companhia se mantém atuante, mesmo diante de tantas dificuldades políticas e econômicas.

Esta pesquisa investiga e registra fatos referentes a esta companhia de 21 anos de idade. Nesta exposição, é focado os cinco primeiros espetáculos da companhia, que tiveram coreografia de Carlota Albuquerque.

O primeiro trabalho da companhia foi intitulado “**As Quatro Estações**”, em 1987. O espetáculo fazia uma analogia entre tempo, vida e sentimento. Estava relacionado com as quatro fases da vida de uma mulher: infância, juventude, maturidade e velhice. Na época, o grupo era composto pelas bailarinas Andrea Ianocks, Angela Spiazzi, Christina Dias, Heloisa Valdez, Laura Mangeon, Leta Etges, Silvia da Silva e Suzana Schoellkopt. O espetáculo era coreografado por Carlota Albuquerque, dirigido por Celeste Etges e tinha a participação dos músicos Hique Gomes (violino) e Denise Fontoura (saxofone). Músicas de Vivaldi, Meredick Monk, Gismonti, Alessandro Marcelo, Bach, Saint Saëns, Piazzola. Conforme conta no programa de 16 e 17/06/87, ocorrido no Teatro Renascença em Porto Alegre:

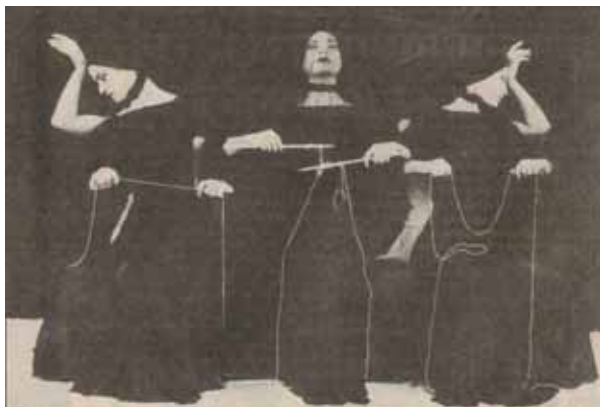
De certa forma, é também uma analogia entre tempo e vida, em quatro etapas sempre ligadas entre si, carregando sensações e formas reais ou fantasiosas, comum a todos mas individuais em seu tempo. As quatro estações é um “diário” escrito por oito mulheres, que vivem ao mesmo tempo todas as idades.



O espetáculo seguinte, “**Retratos**”, era composto por seis obras, parte de um álbum fotográfico que continham os mistérios que envolviam os homens. No “**Retrato V**” ou “**As Três Parcas**”, fragmento que acabou virando um espetáculo por si só, abordava a questão do destino dos homens traçado pelas divindades Cloto (fiar), Láquesis (sorte) e Átropos (inflexível) da mitologia grega. O mito é representado por três mulheres de idade avançada, irmãs e bruxas, com um poder superior ao do Olimpo. Conforme programa do espetáculo “Retratos” (número V), de 17 e 18/05/88, na sala Álvaro Moreira:

As Parcas dirigem não somente a sorte dos mortais como também os movimentos das esferas celestes e a harmonia do mundo, imutáveis em seus desígnios, possuem elas um fio misterioso, símbolo do curso da vida. Nada consegue aplacá-las ou impedi-las que lhe cortem a trama.

Teve no elenco Angela Spiazzi, Heloisa Valdes, Celeste Spolaok, Silvia da Silva e Suzana Schoellkopt. Músicas de Albinoni, Orff, Malher, Kitaro entre outras. Participa uma criança de sete anos. A dança faz referência ao nascimento de uma criança no mundo das parcas, gerada por dois mortais, e questionando se a criança será ou não uma futura parca.



O grande trabalho que projetou a Companhia pelo Brasil e America Latina foi “**Quem é?**”, espetáculo baseado na obra de Samuel Beckett. Em 1988 foi apresentado um fragmento do futuro espetáculo na peça A Morte Impossível, em comemoração ao aniversário de 10 anos do Teatro Renascença e para homenagear a figura do dramaturgo que havia morrido a pouco tempo. Porém, foi em 1989 que o fragmento tornou-se obra concluída e foi apresentada ao público na íntegra pela primeira vez.

“O acaso de Beckett está no fato que deu origem ao título. Alguém bate na porta e a decisão é abri-la ou não, sendo esse o único elemento concreto do balé que, segundo o grupo, ‘trata das emoções humanas’” (PALOMINO, 1990). Segundo Carlota Albuquerque (apud PALOMINO, 1990) as coreografias “não procuram dar respostas, mas transmitir sensações e fantasias humanas”.

O fotógrafo Cláudio Etges (apud MACHADO, 2004), que por muitas vezes fotografou a companhia, nos fala sobre “Quem é?”:

Abrir ou não abrir a porta ao ‘estranho’ [...] que pode ocultar-se [...] sob a forma de um desejo que não queremos reconhecer e por isso tende sempre a insistir em aparecer. [...] Esse jogo de ocultamento e demonstração é o fio que amarra todo o espetáculo e nesse rito de fuga/busca há uma ruptura no conceito tradicional de tempo, pois o passado irrompe no presente, alteando-o e, por consequência, altera o projeto do futuro, em uma tríplice ocorrência do tempo em um instante.

A obra “Quem é?” formalizou a união de Carlota Albuquerque, diretora e coreógrafa, com Eneida Dreher, assistente de direção e *maître*, que havia estudado dança-teatro na Alemanha. O elenco, entre algumas alterações, contou com: Angela Spiazzi, Leta Etges, Heloísa Valdez, Sandra Sachs, Sílvia Silva, Suzana Schoellkopt, Cynthia Cveigorn, Cynthia Flack, Betine Alves e o convidado Geraldo Lanchini. As músicas são de Laurie Anderson, Meredith Monk, Eric Satie, Bach, Kitaro, Chopin, Jean Micheal Jarre e Tchaikovsky.

Com este espetáculo, a companhia obteve reconhecimento nacional e foi considerada, pela crítica especializada, uma renovação na dança brasileira. Em 1990, foi convidado a participar do *Carlton Dance Festival* em Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo, o evento de maior importância para a dança moderna no país, sendo a única companhia brasileira fora do eixo Rio - São Paulo. O grupo dançou ao lado de nomes internacionais importantes, como *Wuppertal Tanztheater* de Pina Baush, e Alwin Nicolais and Louis Dance. De acordo com o programa do festival:

Nas três partes que se divide *Quem é?* existe um traço comum de surpresa, de busca, de angústia. A mulher que desesperadamente tenta abrir uma porta, a gigante figura que se move sob uma mesa e o bando que se segura à paredes de um espaço misterioso traduzem o mesmo desespero, a mesma tentativa vã de se liberar do destino. Esta é apenas uma das leituras que se pode fazer deste trabalho. De forma alguma a única.

Também com “Quem é?” recebeu o Prêmio Açorianos de Dança, outorgado pela Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre e o Troféu Quero-Quero pelo Sindicato dos Artistas e Técnicos do Rio Grande do Sul.

Em 1991 apresentaram-se como convidados no Danza Libre 91 na Provincia de Corrientes, Argentina e foi considerado pela crítica Laura Falcof como “*el trabajo*”

más interesante e impactante del festival – una opinión unánime de público y especialistas”.



Ao final de 1993, o Terpsí estréia outro grande sucesso: **Lautrec... Fin de Sciecle** com “as tentativas de compreender as inquietações e inseguanças do final do século” (STEIW, 1993). Segundo Carlota (apud STEIW, 1993), “o espetáculo não é uma biografia do pintor. Nós fizemos uma releitura de Lautrec”.

Toulouse-Lautrec (1864-1901) foi um dos mais jovens e talentosos pintores franceses impressionistas do final do século XIX, um precursor direto do expressionismo. Ele “também sentiu as mudanças radicais da virada do século XIX para o XX, refugiando-se em bordéis, com dançarinas e damas de companhia”. (STEIW, 1993)

Como já foi citado, a obra não pretendia ser uma biografia do pintor,

[...] mas um referencial para refletirmos sobre as condições existenciais do fim do século, onde Lautrec, através de seu inconformismo presentia a vitória da hipocrisia condenando o novo século. É um espetáculo multifacetado, com histórias paralelas acontecendo simultaneamente, uma espécie de ‘bricolage’ onde atores, cantores e bailarinos, celebram as angústias dos fins do século (ETGES citado no PROGRAMA, 2004).

Os personagens tratados pelo francês são utilizados pelo grupo que tentou mostrar que as relações entre artistas e mundo são semelhantes nesse intervalo de cem anos. Ambos vivem em um período de multiplicidade de informações, tanto da revolução industrial no fim do século XIX, como da informática no final do século XX.

No elenco, Aldair Rodrigues, Angela Spiazzi, Lourdes Laybauer, Sílvia da Silva Lopes, Susana Schoellkopf e Tânia Baumann. Luciane Cocco e Betine Silveira também participam. As músicas são de Ivette Guilbert, Debussy, Bosc, Dumas, John Zorn, De Falla, Mano Negra, Offenbach e Aristides Bruant.



Em 1996 estreou **Orlando's** no III Porto Alegre em Cena, espetáculo com o qual recebeu quatro prêmios Açorianos: Melhor Espetáculo, Melhor Bailarina, Melhor Iluminação e Melhor Figurino.

O espetáculo foi criado a partir da leitura da obra “Orlando- A Mulher Imortal” de Virgínia Woolf. Segundo Machado (2004), a obra “inclui ensaios sobre a dualidade e a perda da individualidade, revelando as contradições entre o definitivo e o transitório, ignorando limites de tempo e sexo”. O espetáculo misturou as possibilidades da dança-teatro com o duo de piano e canto Porto Alegre Dois com Elda Pires ao piano e o barítono José Cláudio Moreira. Entre as músicas selecionadas para o espetáculo estão as de Schumann (com poemas de Heine), Schubert, Strauss, Delibes, Brahms e Chopin.

Conclusão

Este trabalho busca reunir um só texto informações sobre a companhia gaúcha em questão por sua tradição, atuando desde 1987, e por seu reconhecido trabalho, aclamado pelo público em diversas cidades brasileiras e sul-americanas. Buscou-se informações dos cinco espetáculos mais antigos da coreógrafa Carlota Albuquerque com intuito de trazer a tona memórias que o tempo dissipa. Muita coisa ainda deve ser registrada do grupo e mesmo das obras expostas aqui. Este foi um primeiro estudo, mas muito ainda há para conhecer sobre o grupo.

A história deve ser percebida como uma dentre várias abordagens percebidas possíveis do passado. O que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma construção cultural, sujeitas a variações, tanto no tempo quanto no espaço. O relativismo cultural aqui implícito merece ser enfatizado, pois a base filosófica é a idéia de que a realidade é social ou culturalmente construída. Há uma convergência entre a Antropologia Social e a História Social. Esta pesquisa não busca estabelecer a verdade absoluta ou esgotar tudo sobre o grupo e seus integrantes, apenas organizar dados de forma a oferecer ao leitor uma possibilidade de ter uma visão, entre outras possíveis.

Bibliografia

CARLTON DANCE FESTIVAL. Programa do evento. Março e Abril de 1991. Belo Horizonte, Palácio das Artes; São Paulo, Teatro Municipal; Rio de Janeiro, Teatro Municipal.

FALCOFF, Laura. *Según Pasan los años*. Seção Cultura do Jornal Local. 3/7/1991, p.25.

MACHADO, Diego. Pesquisa Histórica: Terpsí – Teatro de Dança. Trabalho Acadêmico (Graduação Tecnológica em Dança) – Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Canoas: 2004.

PALOMINO, Érika. Terpsí traz seu teatro-dança ao circuito nacional. São Paulo, Folha de São Paulo. 1/4/1990.

STEIW, Leandro. Lautrec e o balé do fim do século. Porto Alegre, Zero Hora: 9/11/1993, 2º Caderno.

TERPSÍ TEATRO DE DANÇA. Blog oficial Disponível em <<http://ciaterpsi.blogspot.com/>> Acessado em 09 de maio de 2008.

TERPSÍ TEATRO DE DANÇA. Programa de 16 e 17/06/87. Porto Alegre, Teatro Renascença.

TERPSÍ TEATRO DE DANÇA. Programa do espetáculo “Retratos” (número V), de 17 e 18/05/88. Porto Alegre, Sala Álvaro Moreira.

Fotografias

Todas as imagens mostradas são do fotógrafo Cláudio Etges

Arte Contemporânea: considerações a partir do Ciberespaço e Cibercepção

Franciele Filipini dos Santos - Universidade Federal de Santa Maria/RS¹

Nara Cristina Santos - Universidade Federal de Santa Maria/RS²

Resumo: O presente artigo apresenta uma possibilidade de aproximação da produção artística contemporânea - as poéticas envolvendo a Arte e as Tecnologias Digitais. Neste sentido, considerando os desafios suscitados por esta produção, abordam-se duas questões de significativa importância, o Ciberespaço e a Cibercepção. A primeira, diz respeito ao “espaço” que várias obras utilizam para que possam ser viabilizadas, enquanto que a segunda, surge da relação da percepção com o Ciberespaço. Para a abordagem do Ciberespaço são utilizados dentre outros referenciais teóricos, Leão (2004) e Lévy (2000), enquanto que o conceito de Cibercepção está embasado em Ascott (2002).

Palavras-chave: Arte Contemporânea – Tecnologias Digitais - Ciberespaço – Cibercepção.

Contexto artístico contemporâneo

No atual contexto percebe-se a importância do Ciberespaço nos diversos aspectos de nossas vidas, seja pessoal ou profissional, quanto no âmbito das mais diversas áreas do conhecimento. A tecnologia é explorada com menor ou maior intensidade, dependendo do que se busca, do que se pesquisa, do modo como se exploram as possibilidades proporcionadas pelos aparatos tecnológicos, podendo inclusive resultar no surgimento de questões diferenciadas das já existentes, ou seja, questões específicas do Ciberespaço. O Ciberespaço, de acordo com Lévy (2000:13):

(...) é o terreno onde está funcionando a humanidade hoje. É um novo espaço de interação humana que já tem uma importância profunda principalmente no plano econômico e científico, e, certamente, esta importância vai ampliar-se e estender-se a vários outros campos (...).

Lévy (2000) pontua também, que o termo Ciberespaço foi empregado pela primeira vez pelo autor de ficção científica William Gibson, em 1984, no romance “Neuromancer”. O livro trata de um universo onde a ação ocorre tanto no mundo físico como no Ciberespaço, representando um futuro em que a vida humana é fortemente influenciada pela intervenção tecnológica.

Neste romance, o Ciberespaço foi designado como o universo das redes digitais, sendo um lugar de encontros, de aventuras, um terreno de conflitos mundiais, representando uma nova fronteira econômica e cultural. Constitui um campo vasto e aberto que tem como características a interconexão e combinação de todos os

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, da Universidade Federal de Santa Maria, sob orientação da Prof.^a Nara Cristina Santos.

² Doutora em Artes Visuais - História, Teoria e Crítica/UFRGS, 2004. Doutorado Sanduíche na Université Paris VIII/França, 2001. Professora do DAV/CAL/UFSM desde 1993. Coordenadora do LABart e líder do Grupo de Pesquisa Arte e Tecnologia/CNPq. Coordena o Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - Mestrado/UFSM.

dispositivos de criação, gravação, comunicação e simulação. Torna-se importante mencionar que as idéias de Gibson presentes em seus romances ultrapassaram os limites da ficção, atingindo o contexto social, cultural, artístico, entre outros.

Segundo Monteiro (2007) o conceito de Ciberespaço criado por Gibson refere-se a uma representação física e multidimensional do universo abstrato da informação. Constitui-se como um lugar aonde se vai com a mente, a partir das novas tecnologias presentes em todas as circunstâncias da vida fundidas aos seres humanos, e assume-se o controle das situações. Ainda conforme Monteiro (2007), o Ciberespaço compartilhado atualmente por milhões de pessoas em todo o mundo, adquire uma significação cultural, problematizando as noções de sujeito, de realidade, de tempo e de espaço.

Percebe-se então, que o Ciberespaço não é algo distante da vivência cotidiana, mas faz-se muito presente no dia-a-dia, pois cada pessoa pode ser co-autora deste “espaço”. Esta co-autoria deve-se a não existência de um único centro emissor e uma multiplicidade de receptores, dispositivo denominado por Lévy (2000) “Um-Todo”, mas, na possibilidade de vários centros emissores, um dispositivo de comunicação denominado “Todos-Todos”. Este último dispositivo possibilita o acesso à informação e comunicação, permitindo e proporcionando a oportunidade de que o usuário-interator utilize o que está disponível no Ciberespaço, bem como, alimentando-o com novos dados.

No silêncio do pensamento, já percorremos hoje as avenidas informacionais do *Ciberespaço*, habitamos as imponderáveis casas digitais, difundidas por toda parte, que já *constituem* as subjetividades dos indivíduos e dos grupos. O *Ciberespaço*: nômade urbanístico, gênio informático, pontes e calçadas líquidas do Espaço do saber. Ele traz consigo maneiras de perceber, sentir, lembrar-se, trabalhar, jogar e estar junto. É uma arquitetura do interior, um sistema inacabado dos equipamentos coletivos da inteligência, uma estonteante cidade de tetos de signos. (Lévy, 1998:104/105)

Torna-se visível de acordo com Lévy (1998), que o Ciberespaço é uma estrutura em constante mutação, que potencializa a exploração da sensibilidade, da percepção, do pensamento e da imaginação, por vias diferenciadas, visto o contexto distinto e específico do ambiente virtual, que redimensiona tais instâncias.

Deste modo, Wertheim (2001) refere-se ao Ciberespaço como um “espaço” de interconexões da rede global de computadores, uma teia labiríntica que se constitui em uma estrutura rizomática, que se desenvolve a partir de infinitas ramificações em várias direções. Ainda conforme Wertheim (2001), o Ciberespaço consiste em uma rede física e uma rede não física, em que a primeira diz respeito a computadores interligados por cabos telefônicos, fibras ópticas e satélites de comunicação, enquanto que a segunda refere-se aos vínculos lógicos/software.

Neste sentido, Leão (2004) refere-se ao ciberespaço como um gigantesco e quase-infinito labirinto de interações da era contemporânea, um território em constante ebulição, camaleônico, elástico, ubíquo e irreversível. Para Leão, o Ciberespaço se constitui a partir de três instâncias: as redes de computadores interligadas (documentos, dados, programas); as pessoas, grupos e instituições que participam dessa interconexão; e o espaço (virtual, informacional, social, cultural e comunitário) que emerge das inter-relações homens-documentos-máquinas.

É com base na proposição de Leão, que se chama a atenção para a

importância de perceber que o Ciberespaço e o ambiente virtual são conceitos distintos, onde o primeiro tem maior abrangência, podendo ser considerado um espaço expandido, potencializado pelas redes de computadores e tecnologias digitais.

De acordo com Venturelli³, os termos Ciberespaço e ambiente virtual podem em um primeiro momento até se confundir, mas, é necessário ter o discernimento de que o Ciberespaço é um conceito mais amplo e envolve os ambientes virtuais, ou seja, no Ciberespaço existem vários ambientes virtuais de aprendizagem, como por exemplo, o Moodle.

Para Sogabe⁴, os termos Ciberespaço e ambiente virtual embora também possam parecer sinônimos, possuem diferenças. Sogabe considera o Ciberespaço como parte do sistema de nosso pensamento, que sempre foi auxiliado por imagens, palavras e sons registrados em uma mídia. A hipermídia e a comunicação *on-line* em rede mundial permitiram a construção de um espaço onde os nossos pensamentos estão conectados. O ambiente virtual é parte específica nesse Ciberespaço.

Considerando as referências a respeito do conceito de Ciberespaço, e tendo em vista a amplitude e potencialidade das mesmas, parte-se para as possibilidades de entendimento do Ciberespaço, aqui pontuadas tanto como espaço de divulgação/exposição para as produções artísticas, quanto como sistema de criação para a produção de Arte e Mídia. Na primeira situação, encontram-se inúmeras instituições artísticas, divulgando suas programações, informações gerais sobre Mostras, e em alguns casos, imagens das obras presentes na exposição, como é perceptível em vários *sites* de museus, de bienais e de artistas. Na segunda situação, do Ciberespaço como sistema de criação, tem-se a produção denominada Arte e Mídia, termo que segundo Machado (2007:7) refere-se:

Stricto sensu (...) as experiências de diálogo, colaboração e intervenção crítica nos meios de comunicação de massa. Mas, por extensão, abrange também quaisquer experiências artísticas que utilizem os recursos tecnológicos recentemente desenvolvidos, sobretudo nos campos da eletrônica, da informática e da engenharia biológica.

Esta produção traz questões bastante específicas do contexto artístico atual, onde os artistas e suas equipes utilizam o ambiente virtual para criar proposições poéticas que só podem ser viabilizadas dentro do âmbito da Arte e suas articulações com a tecnologia digital. Destas relações surge a Ciberultura, que no campo das artes pode ser denominada Ciberarte, onde há produções de video-arte, arte-robótica, telepresence art, web art entre outras. A Ciberarte sempre teve como objetivos conectar artistas de diferentes partes do globo e dar uma maior importância ao processo de criação do que ao produto final.

É a partir desta produção artística que envolve o Ciberespaço-Arte-Mídia, que se constata em diversas obras, como por exemplo: “Rara Avis” de Eduardo Kac (1996), “Estar” de Maria Beatriz de Medeiros (2005) e “Silépticos Corpos” de Suzette Venturelli (1999), que várias questões estão sendo alteradas e reconfiguradas, como por exemplo: a percepção humana, a experimentação do espaço e do tempo, a

³ Em entrevista realizada pela autora deste artigo, via e-mail, recebida dia 18/nov/2007.

⁴ Em entrevista realizada pela autora deste artigo, via e-mail, recebida dia 17/jan/2008.

noção de sujeito, de subjetividade, entre outras, introduzindo gradativamente outros modos de ser e perceber.

Estas propostas artísticas familiares para muitos, mas nem tão próximas para outros, suscitam mudanças no comportamento do público, nas ações de seus corpos, desestabilizando suas percepções, necessitando da presença dos interatores e de suas atuações para que as obras possam acontecer e completar-se no instante da interação.

Neste sentido Ascott (2002) pontua que, estamos vivenciando o aumento da capacidade humana de pensar e de conceitualizar, ampliando e refinando os sentidos naturais, aprendendo novamente a ver os processos da natureza, o fluxo midiático, enquanto repensam-se as possibilidades da arquitetura de novos mundos. Mundos possíveis, oportunizados pela virtualidade decorrente das tecnologias contemporâneas.

Realidades onde corpos e mentes estão modificando-se, e mais do que em outros momentos da história da humanidade, participam ativamente da própria transformação mediados pelo computador. Pode-se dizer que a partir do computador entendido como sistema⁵ o que existe em potencial no indivíduo é instigado a se desenvolver. Neste caso, é a percepção que está mais fortemente sendo provocada, ou seja, a Cibercepção, que segundo Ascott (2002), implica para além de um novo corpo uma nova consciência, uma redefinição de como podemos viver juntos no interespaço, ou entre os espaços, virtual e real [atual].

Estamos adquirindo novas faculdades e uma nova compreensão da presença humana. Habitar tanto o mundo real quanto o virtual simultaneamente, e estar aqui, bem como potencialmente em qualquer outro lugar ao mesmo tempo, está nos dando um novo senso do *self*, novas maneiras de pensar e de perceber que ampliam aquilo que acreditamos ser as nossas capacidades genéticas naturais. (Ascott, 2002:31/32)

Constata-se que o corpo torna-se um local de transformação, que transgride as limitações genéticas, redefinindo a própria concepção de corpo individual, principalmente, através da conectividade hoje disponível. Esta conectividade apresenta a possibilidade de que cada um de nós possa ser “n” outros, independente de gênero, raça, classe social, etc.

Alguns analistas do ciberespaço têm sugerido, por exemplo, que os computadores conectados em rede, ao colocar também em conexão os seus usuários e permitir que cada um deles se distribua dentro dessa rede, estão afetando profundamente as relações de intersubjetividade e de sociabilidade dos homens, assim como a própria natureza do “eu” e da sua relação com o outro. (MACHADO, 2007:35)

Dentro desta mesma linha de pensamento, Couchot (2003) aponta o surgimento de “uma nova figura do sujeito nos seus intercâmbios entre o real e o imaginário, nas relações com o individual e o coletivo, o artista e a sociedade”,

⁵ O Computador é capaz de criar, produzir, visualizar, disponibilizar e manter imagens. SANTOS, Nara Cristina. **Arte (e) Tecnologia em sensível emergência com o entorno digital**: projetos brasileiros. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

onde a subjetividade passa a se estruturar na negociação entre o sujeito-Eu, que diz respeito à subjetividade individual, e o sujeito-Nós, que se refere à subjetividade coletiva, impessoal, modelada pela experiência tecnestésica⁶.

É a partir das possibilidades desencadeadas e acentuadas pela Cibercepção e consequentemente pelo Ciberespaço, que se tem a constatação de que em muitas ocasiões somos constituídos de muitos indivíduos.

Entre os artistas, Roy Ascott compreendeu muito cedo que as tecnologias das telecomunicações, impondo-nos relações interativas múltiplas e não mais duelos através das redes, afetavam seriamente nossas relações intersubjetivas e a própria natureza de nossa presença ao outro. Ele também introduziu a idéia de uma "presença virtualizada" de um "eu individual distribuído" através da malha das redes e de seus nós, não mais localizados pontualmente, como havia sido o olho nos sistemas de figuração fundado na representação ótica. A este eu distribuído, integrado ao corpo das interfaces, corresponderiam formas de significação "implicadas" ou múltiplas. Natureza e tecnologia, intimamente misturadas, dariam nascimento assim a uma nova natureza e a uma nova consciência estendida às dimensões do planeta. (Couchot, 2003:272)

Segundo Santaella (2004) as identidades múltiplas são enfatizadas no Ciberespaço, produzindo um sujeito multiplicado, disseminado e descentrado, constantemente instável em sua identidade, pois, a partir do princípio de reversibilidade, tornamo-nos outros, o que resulta na intensa sensação de jogo, em que todas as identidades podem ser assumidas. O sujeito está disperso entre mensagens eletrônicas, multiplicado nos bancos de dados.

A Cibercepção eleva a experiência transpessoal e é o procedimento determinante de uma arte transpessoal. A Cibercepção envolve a tecnologia transpessoal⁷, a tecnologia da comunicação, da participação e da colaboração, a tecnologia que nos permite transformar os nossos *selves*, transferir os nossos pensamentos e transcender as limitações de nossos corpos. (Ascott, 2002:32)

Sendo assim, torna-se visível que é a partir da Cibercepção que se percebem as aparições do Ciberespaço e as manifestações de sua presença virtual no campo das Artes Visuais. É a Cibercepção que possibilita uma maior aproximação com a produção artística e as questões suscitadas por tais propostas. Deste modo, é fundamental dar-se conta da necessidade de modificar critérios e olhares em relação à produção de Arte e Mídia e Tecnologia, pois enquanto muitos percebem o Ciberespaço, as tecnologias digitais e o computador como "ferramentas", os artistas envolvidos com esta produção os consideram como sistemas e habitam de modo efetivo o Ciberespaço.

Os equipamentos de produção, exibição e comunicação de áudio e vídeo, os sensores, o computador, a programação, os dispositivos eletroeletrônicos e a tecnologia contemporânea em geral, nos permitem a representação e a simulação de outros aspectos da natureza que até então eram feitos em outros níveis

⁶ De acordo com Couchot (2003) esta experiência se dá a partir do controle e manipulação de técnicas, transformando a percepção que se tem do mundo.

⁷ Segundo Ascott, a tecnologia transpessoal é a tecnologia das redes, da hipermídia, do Ciberespaço.

diferenciados, de acordo com os meios existentes na época. A nossa relação com a natureza foi ampliada da compreensão das estruturas externas (superfícies) para as estruturas internas (processos), o que provocou, ao mesmo tempo em que foi provocada, grandes transformações na nossa visão de mundo e na arte. (Sogabe, 2004:135)

Pode-se afirmar a respeito da Cibercepção que este conceito não admite um pensamento linear, pois, constitui-se como uma percepção simultânea, com múltiplos pontos de vista, que permitem interagir completamente com o fluxo das informações que habitam a vida cotidiana.

(...) a Cibercepção não é tanto uma nova faculdade, mas uma faculdade revivida. Somos nós nos reencontrando, depois do desperdício humano na idade da razão, na idade da certeza, do determinismo e dos valores absolutos. (Ascott, 2002:34)

Neste sentido, Sibilia (2002) pontua que, afastados da lógica mecânica proposta pela sociedade industrial e envolvidos pelo regime digital, os corpos contemporâneos se apresentam como sistemas de processamento de dados, códigos e feixes de informação. Os corpos tornam-se permeáveis, projetáveis e programáveis, evidenciando a proverbial plasticidade do homem.

Considerações Finais

Nesse momento de aproximação dos conceitos de Ciberespaço e Cibercepção, questões inerentes ao contexto da produção em Arte e Tecnologia, pontuam-se a necessidade e importância de realizar uma abordagem sobre tais instâncias, pois, somente deste modo poderemos compreender melhor as poéticas que envolvem Arte-Mídia, a partir de critérios coerentes com as propostas artísticas desenvolvidas.

Propostas em que o Ciberespaço e a Cibercepção nos possibilitam experienciar outras subjetividades, outros modos de existir, outras experimentações do espaço e do tempo. No Ciberespaço podemos nos constituir de diversos “eus”, bem como, diluir nossa individualidade e fisicalidade por meio da presença em todo e qualquer lugar da rede. “Eus” que muitas vezes vêm-se envolvidos em propostas que hibridizam o real [atual] e o virtual, materiais, linguagens, tecnologias, conceitos, homem-máquina. Através do Ciberespaço e Cibercepção, muitas possibilidades de criação, de experimentação e de reflexão teórica apresentam-se aos profissionais do campo da arte e ao público em geral (estudantes e professores de escolas de Ensino Fundamental e Médio, Ensino Superior e demais pessoas interessadas em Arte).

Para os artistas, o Ciberespaço e a Cibercepção propiciam outras maneiras de articular seus pensamentos, conceitos e questionamentos, pois inclusive o processo de criação é agora compartilhado com diversos profissionais de outras áreas a fim de viabilizar seus trabalhos. A autoria constitui-se por uma equipe.

Para o público em geral, é oferecida uma produção que provoca ações, atitudes e mudanças de comportamento dos visitantes-interatores e que pode tomar a simples presença dos seus corpos, ou de parte deles, como por exemplo, os batimentos cardíacos, a temperatura corporal, como elementos-chave para o processo interativo das obras.

Para os críticos, historiadores, teóricos, curadores e professores, o Ciberespaço e a Cibercepção também suscitam outras discussões, novos critérios de abordagem e de julgamento. As questões da Arte e sobre Arte, são fortemente desestabilizadas, pois as relações que surgem entre o mundo real – atual – virtual ocorrem de maneira bastante peculiar, visto o contexto contemporâneo em que a tecnologia está presente em todas as áreas de conhecimentos, e naturalmente também nas Artes Visuais. Área de conhecimento que busca cada vez mais se relacionar com o cotidiano, e por consequência com as tecnologias do seu tempo.

Referências

ASCOTT, Roy. A arquitetura da cibercepção. In: LEÃO, Lúcia (Org.). **Interlab**: labirintos do pensamento contemporâneo. São Paulo: Iluminuras, 2002.

COUCHOT, Edmond. **A tecnologia na arte**: da fotografia à realidade virtual. Porto Alegre: EDUFRGS, 2003.

LÉVY, Pierre. A Emergência do *Cyberspace* e as mutações culturais. In: PELLANDA, Nize Maria; PELLANDA, Eduardo Campos (org). **Ciberespaço**: Um Hipertexto com Pierre Lévy. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do Ciberespaço. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

LEÃO, Lúcia (org.). **Derivas**: cartografias do Ciberespaço. São Paulo: Annablume, Senac, 2004.

MACHADO, Arlindo. **Arte e mídia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

MONTEIRO, Silvana Drumond. O Ciberespaço: o termo, a definição e o conceito. In: REVISTA DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO. DataGramaZero. Disponível em: http://www.dgz.org.br/jun07/Art_03.htm. Acesso em: 05/abril/2007.

SANTAELLA, Lúcia. Sujeito, subjetividade e identidade no Ciberespaço. In: LEÃO, Lúcia (org.). **Derivas**: cartografias do Ciberespaço. São Paulo: Annablume, Senac, 2004.

SANTOS, Nara Cristina. **Arte (e) Tecnologia em sensível emergência com o entorno digital**: projetos brasileiros. 2004. 367f. Tese (Doutorado - Programa de Pós Graduação em Artes Visuais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SIBILIA, Paula. **O homem pós-orgânico**: corpo, subjetividade e tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

SOGABE, Milton. Arte e Tecnologia. In: LEÃO, Lúcia (org.). **Derivas**: cartografias do Ciberespaço. São Paulo: Annablume, Senac, 2004.

WERTHEIM, Margaret. **Uma História do Espaço de Dante à Internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

Percursos do olhar

Aluna Gisele Verardi Joaquim
Profª orientadora: Andrea Hofstaetter
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
Fundação Municipal de Artes de Montenegro

Resumo: Pesquisa referente ao processo de trabalho durante os anos de estudo no Curso Pedagogia da Arte: Licenciatura UERGS/Fundarte e que revela fases de um processo em andamento sobre pintura, desenho e vídeo arte envolvendo temas como limites, camuflagem, identidade e percursos cotidianos do olhar.

Palavras-chave: pintura, desenho, vídeo arte, limites, camuflagem, identidade, sombra, luz, olhar, movimento.

Limites entre pintura e desenho

O presente processo de pesquisa teve seu início na disciplina de Desenho III no ano de 2006 realizada com o professor Marco de Araújo o qual instigou a todos os alunos, após um semestre de intensas atividades, a realizarem uma produção final que contivesse três trabalhos que tivessem coerência quando juntos.

A proposta me estimulou a pensar sobre questões relativas ao conceito de desenho e posteriormente ao conceito de pintura.

Nos trabalhos que realizei a intenção foi aproximar desenho e pintura através de uma sucessão de linhas feitas com nanquim e “palito” as quais, por serem linhas, identificavam-se mais com o que se entende por desenho e, quando muito próximas formavam um todo que se aproximava do que se entende por pintura.



Pintura ou desenho?, 2006, 10cm x 10cm, papel e nanquim

Camuflagens

Todo pensamento estava direcionado para o questionamento da arte enquanto arte, do conceito de desenho e de pintura, do elemento textura que se relaciona diretamente com a matéria utilizada: lápis, tinta e elementos linha/composição.

Uma questão que surgiu neste processo foi a de utilizar procedimentos do desenho para pintar. A partir desta idéia comecei a me remeter ao conceito de camuflagem.

A idéia de camuflagem passou a fazer parte do trabalho, ganhando forma. Utilizei para isso a imagem de uma mariposa e a reproduzi em diversas telas, utilizando um fundo com manchas (aguado-densas). Essas mariposas ora eram tratadas com uma sucessão de linhas, feitas através de “palito”, ora apenas seu contorno era trabalhado com linhas e preenchido com manchas de tinta. A intenção era criar desenhos pintados com tinta ou pintar desenhando.

Mesmo quando eram utilizadas apenas as linhas, via-se perfeitamente que elas, no todo, apresentavam falhas e dessas falhas (a tinta não aderiu o suficiente, ora ficava aguada, com pouca tinta, outras vezes com muita) percebia-se a formação



Mariposa I, 2006, 92,0 cm x 75,3 cm, acrílica, MDF

A repetição de mariposas em diversas telas continuou a provocar o olho para a presença do desenho em todas elas. Creio que se elas não fossem tão coloridas isso ficaria mais evidente, pois o desenho não necessariamente precisa ter cor. Percebi que a aproximação do desenho e da pintura ficaria mais instigante se ao utilizar linhas e tinta, essas fossem de cores neutras.

Quanto aos referenciais artísticos que possuem alguma semelhança com esta série sobre camuflagem tem-se Roy Lichtenstein, pelo uso de linhas e simulação de processos outros que não a pintura em seu trabalho, como vemos em “White Brushstroke I” (1965); Antoni Tàpies produziu trabalhos com marcas, incisões e

quando me deparo com meu processo ao produzir uma linha, também tenho a idéia de que faço uma espécie de incisão no suporte, uma marca – nesses dois artistas há uma identificação pelo uso de linhas e pelo gesto da própria linha que se prolonga ora com o pincel ora com a própria madeira. Obras como “Transição Pacífica” de Mark Tobey (1943) também são referenciais, pois nos remetem a uma idéia diferente de materialidade e técnica do que aquela com que aparentemente foram feitas. Esta, por exemplo, foi pintada com guache sobre papel e se a observarmos poderíamos supor outra técnica, uma espécie de camuflagem que engana os sentidos, o olho, referente à técnica.

Rumo à idéia de identidade

A seguir veio uma série de trabalhos que possuem algumas características que os diferem dos anteriores, como os elementos figura/fundo (em relação ao tratamento da figura/fundo ambos procuram se distinguir de forma semelhante em todos os trabalhos: fundo aguado/ figura trabalhada ou o inverso), uso exclusivo de tinta acrílica, citação de imagens, permanência do uso de imagens de insetos.

Além de todas as questões já levantadas nos trabalhos anteriores, há outras como a questão da identidade e da criação de uma figura/ser real/irreal entre outras.

A primeira tela desta série apresenta a imagem de uma pintura de Dürer “Adão” (1507). Fiz o fundo em aguada com tinta acrílica e preenchi a figura humana, toda, com imagens de mariposas. Essas mariposas foram feitas com um padrão que as diferenciou da segunda tela. As linhas ficaram mais distantes e criou-se uma textura diferente da “Eva” (1507) que foi o segundo trabalho em que utilizei imagens de Dürer.

As imagens das mariposas continuaram sendo feitas com linhas desenhadas, tinta acrílica e “palito”. Nesta segunda tela seguiram-se os mesmos passos da primeira, porém a padronagem das mariposas foi diferente. As linhas ficaram mais próximas o que deixou a composição mais harmoniosa.

Em outra tela me apropriei de uma figura feminina retirada de um pocket, uma espécie de mini-catálogo chamado “Fantasia”. O trabalho até esta série tem muito de fantasia, imaginação, irreal, sonho. Nesta tela a intenção era inverter o que estava sendo feito: trabalhar com as mariposas fora da imagem e fazer com que a figura humana transparecesse apenas as manchas do fundo do trabalho com acrílica aguada. Acabei por fazer uma espécie de caminho em que as mariposas perpassam a figura ora atrás ora na frente da imagem. Criou-se um movimento diferente do que nos outros trabalhos, que pareciam mais regulares quanto a esse aspecto. A tela valorizou muito mais o fundo da tela do que as mariposas.

Nas telas seguintes fiz apenas um esboço de rostos humanos, bustos. Tive como modelo uma foto de mim mesma e de um amigo. Procurei continuar trabalhando o fundo aguado, distinguindo o fundo da figura/rosto que ali estava com acrílica aguada também. Porém nessas telas procurei utilizar imagens de besouros, joaninhas ao invés de mariposas. Os besouros assim como a maioria dos insetos também se camuflam e pensei em substituir as mariposas por este outro tipo de imagem. Há um significado também por trás desses insetos que remete a sorte e vida eterna, segundo uma concepção mitológica egípcia.

Uma das telas foi trabalhada seguindo o mesmo caminho da tela anterior. Procurei fazer caminhos com as imagens dos insetos que perpassassem ora dentro,

ora por fora da suposta imagem ali contida sendo que em algumas partes que ficaram como limites da figura/rosto e o caminho dos besouros, na tela, foram preenchidos com besouros coloridos. Os besouros foram feitos com tinta acrílica e com “palito” e o fundo com tinta acrílica aguada, sendo que o fundo começou a vir para o primeiro plano a partir do momento em que comecei a deixar partes da figura/rosto sem preenchimento de imagens de insetos.

Na tela seguinte essa mesma questão de vir para o primeiro plano teve maior evidência, pois não interferi em nenhum momento na figura/rosto criada com acrílica e água. Trabalhei apenas no que se tornou o fundo da tela. Algo a se destacar foi também a escolha de não preencher os besouros com tinta colorida, apenas fiz seus contornos com acrílica de cor preta em espécies de caminhos organizados em seqüência e em zigue-zague. Através deles pode-se ver então o fundo aguado com que se tratou a tela. A figura/rosto de alguma forma veio para frente. Obteve-se assim um contraste harmonioso.



s/título, 2007, 57,2 cm x 92,8 cm, acrílica, MDF

Pude perceber que as telas além de todas as questões referentes à arte em si, também tratam de questões sobre identidade, pois, em se tratando de figura humana em todas as telas, o humano está sem rosto e o que o identifica é o seu contorno. Pode-se também questionar por que o que a estava constituindo antes está agora do “lado de fora” do ser humano. Esses insetos poderiam tomar a forma metafórica do que nos constitui intelectualmente, humanamente? Por exemplo, nossos desejos, nossas ambições, alegrias, tristezas? Isso também constitui

identidade? O que te identifica é o mesmo que te camufla?

Quanto aos referenciais procurei neste momento aqueles em que pude enxergar elementos do tipo cor, textura e imagens, formas que tivessem relações diretas com o que estava fazendo. Aponto em especial Jean Dubuffet, que trabalha com figuras semelhantes às minhas, formas humanas e mariposas, repetição na própria tela, entre outros elementos. Também trabalho a forma humana em todas as telas e a questão da repetição é evidente, não só na mesma tela, mas também de tela para tela. Outro referencial é Klimt que produz uma espécie de mosaicos humanos em suas telas. No meu caso o fato de trabalhar com insetos sobrepostos em figuras humanas pode dar a ilusão de que ali existe também uma espécie de mosaico humano, porém trabalhado de outra forma que a de Klimt. O Surrealismo também ajuda a pensar meu trabalho, pois em todos eles existe muito de sonho, talvez mais de fantasia e de irreal. O irreal está presente, pois se mistura o mundo humano com o mundo dos insetos, cria-se veladuras, formas inconcebíveis na realidade, humanos com peles outras, peles de insetos.

Identidade

Nos últimos trabalhos dessa série pode-se perceber que o trabalho estava tentando evidenciar características que são próprias dele mesmo e que são muito interessantes, como a valorização do tratamento com tinta acrílica e água feito sobre a tela, mais do que a valorização dos insetos, os quais eu valorizo.

Nos trabalhos seguintes procurei trabalhar com a questão identidade, já que era para isso que tudo estava se encaminhando. Trabalhei na disciplina de Processos de Impressão II com a professora Eduarda Gonçalves sobreposições do rosto de minha mãe e meu, procurando a partir disso fazer outras experiências que viessem a aproximar nossos traços ou talvez, tentar não evidenciar os elementos presentes em nossas imagens que nos identificassem. A partir disso trabalhei com outra imagem minha em gravura, do meu rosto sobre as imagens minha e de minha mãe e com a imagem de um besouro, pois não queria deixar de lado os insetos, aos quais tenho um carinho enorme, uma certa atração.

O besouro permaneceu nos trabalhos, pois além de ser esteticamente agradável possui o significado, segundo a mitologia egípcia, de ligação eterna. Nada mais adequado se tratando da imagem de uma filha e sua mãe. Optei também pela escolha dessas duas imagens, mãe e filha, pois evidentemente somos muito parecidas e quis trabalhar com esse elemento através da gravura.

As imagens são feitas primeiramente em fotocopiadoras, sobrepostas e posteriormente foram gravadas sobre elas imagens de besouros e outra imagem do meu rosto trabalhada em xilogravura. O besouro foi trabalhado sobre borracha, sua matriz. Foram feitas 15 tiragens.



s/título, 2007, 21,0 cm x 29,7 cm, gravura

Um outro olhar para o cotidiano

Atualmente o trabalho tem se voltado para experiências com vídeo arte. A intenção é associar imagens de luz e sombra em movimento com imagens que se relacionem a tais abstrações captadas, como por exemplo, movimentos do cotidiano, abrir uma porta, sair do carro, ou até imagens mais associativas como o desenho das asas de uma mariposa, que de alguma forma pode estar sendo relacionada inconscientemente a essas imagens.

A apresentação desses vídeos pode-se dar acelerando as imagens de luz e sombra e as imagens associadas a elas, assim como fazendo com que rodem de forma mais lenta, bem lenta. A intenção é chamar a atenção para movimentos cotidianos que nos passam despercebidos, mas que podem em seu conjunto materializar-se enquanto arte.

Tais vídeos captam imagens usuais do cotidiano, imagens fugazes que com o passar do dia transformam-se, mudam, não podem mais ser percebidas como as captadas. Essa é uma característica e uma intenção do trabalho. Pode-se perceber o elemento tempo em constante uso pelo fato que se torna essencial estar no lugar certo na hora certa para captação de imagens.

Existe também a idéia de fragmento e repetição, pois tais imagens possuem um caráter abstrato e movimentos que se repetem, parecem também fragmentos de algo maior. Não há a intenção de transformar as imagens em outra coisa, pois o que elas mostram é o que as torna mais interessantes.

Quanto a referenciais artísticos cito Regina Silveira que traz a tona sombras que se revelam quando modificadas e que produzem um jogo de olhar e motivam associações.

Nos vídeos, creio que a presença da sobreposição de imagens está presente. A busca por certa padronagem de imagens, ou até imagens que se associem com certas abstrações encontradas em insetos, em suas camuflagens. Porém ao captar imagens em movimento tem-se um outro elemento, um outro enfoque, uma nova característica presente no todo do trabalho. Uma outra visão do movimento. De certa forma é a tentativa de capturar a imagem e a partir disso torná-la evidente, idéia esta que podemos encontrar em Luiz Eduardo Achutti, “A Universidade e a Fotografia”.

Considerando que a questão do olhar perpassa todo o trabalho também trago como referência teórica Maurice Merleau-Ponty em “O Visível e o Invisível” que diz “Ao mesmo tempo é verdade que o mundo é o que vemos e que, contudo, precisamos a aprender a vê-lo.” As coisas são o que são, porém ao olhá-las as tomamos com significados outros, e este talvez seja o paradigma a ser pensado nesta pesquisa.

O trabalho ainda está em processo, têm-se muitas idéias e creio que ele está mudando de direção, buscando um outro olhar, outras ferramentas para expressar o que se vê. Segundo Sérgio Cardoso que procura distinguir o ver do olhar, “ver imprime no sujeito passividade e discrição; já o olhar é responsável pela investigação e indagação daquilo que está além do visto.” A partir disso revela-se o princípio de criar que está em dar sentido outro aquilo que se vê e estar sempre buscando nos trajetos vividos algo que satisfaça essa busca de ver e olhar. Pensar sobre, está aí o maior desafio do artista.

Reflexões sobre a transmissão de um sistema de treinamento para o ator/dançarino

Profª Drª Inês Alcaraz Marocco¹

Este trabalho é uma reflexão sobre a transmissão que vem sendo feita de forma sistemática desde 2003, de um sistema de treinamento para diferentes grupos de alunos/atores que fazem parte da pesquisa intitulada **As Técnicas corporais do gaúcho e a sua relação com a performance do Ator/dançarino**. A transmissão sistemática desses conhecimentos, de grupo para grupo, se processa como uma *rede*, a palavra *rede* é aqui utilizada no seu sentido metafórico segundo Assmann. Outro tópico desenvolvido pelos grupos nesta pesquisa e que é abordado neste artigo, é o da verticalidade dessas investigações. Estes aspectos têm promovido não só um aperfeiçoamento contínuo nos movimentos das partituras do sistema de treinamento como na sua utilização como instrumental cada vez mais elaborada, na construção de processos artísticos.

Palavras chave: Etnocnologia, arte do ator, sistema de treinamento, rede

Quando iniciei a pesquisa **“As Técnicas Corporais do gaúcho e a sua relação com a performance do ator/dançarino”**, juntamente com um grupo de alunos² do curso de Teatro do Departamento de Arte Dramática da UFRGS, em 2001, o seu primeiro objetivo era o de criar um sistema de treinamento que desenvolvesse a presença física do ator/dançarino a partir das técnicas corporais dos gaúchos³ campeiros nas suas atividades de lide. Essa idéia surgiu a partir da formação que realizei na **Escola Internacional de Mimo, Teatro e Movimento de Jacques Lecoq**⁴ cuja pedagogia se fundamenta, entre outros aspectos, na observação da vida cotidiana, no movimento, nos fenômenos dinâmicos da natureza e a sua recriação no corpo mimético do ator e que tem como base um sistema de 20 movimentos. Este se constitui de movimentos estilizados retirados de ações da vida cotidiana, da ginástica⁵ e do esporte, e alguns movimentos básicos de acrobacia, os quais servem para desenvolver a presença física dos atores. Eu poderia transmitir para o grupo de alunos o sistema dos 20 Movimentos que por si só continham o que eu queria alcançar, que era o desenvolvimento da presença física do ator/dançarino. Mas como, durante o processo de criação artística do espetáculo **Manantiais**⁶, em 1989, eu tive a oportunidade de assistir a uma demonstração de um gaúcho campeão realizando a atividade de laçar e havia percebido no seu corpo uma grande presença física, vislumbrei ali um rico material para a criação de um sistema de treinamento para o ator/dançarino. Percebi naqueles movimentos, princípios da extra

¹ Professora lotada no departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes da UFRGS.

² O primeiro grupo de alunos foi composto por Andressa de Oliveira, Carla Tosta, Cristina Kessler Furtado, Daniel Colin, Elisa Lucas e o profissional Luiz Antonio Texeira.

³ O gaúcho a que me refiro aqui é o habitante do interior da campanha do Rio Grande do Sul.

⁴ A **Escola Internacional de Mimo, Teatro e Movimento** foi criada por Jacques Lecoq em 1956, em Paris. Em diversos países do mundo várias gerações de atores, diretores e autores de teatro se inspiraram e se inspiram ainda hoje no ensino que eles receberam na Escola de renome internacional Jacques Lecoq : Ariane Mnouchkine, Luc Bondy, Yasmina Reza, Philippe Avron, Claude Evrard, Geoffrey Rush entre outros

⁵ Jacques Lecoq foi professor de ginástica para pessoas portadoras de deficiência física

⁶ Espetáculo constituído por lendas e contos de autores riograndenses como Barbosa Lessa e Simões Lopes Neto, além de descrições históricas e antropológicas recolhidas pelo historiador Auguste de Saint-Hilaire. O espetáculo foi realizado pelo TEU (Teatro Experimental Universitário) sob a minha direção, e obteve subvenção e apoio do FIPE e Pró Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Santa Maria.

cotidianidade, segundo as **Leis do Movimento**⁷ a partir do corpo humano em ação de Jacques Lecoq que se confirmavam com os preconizados por Eugenio Barba quando na sua definição de *Pré expressividade*⁸. Para a realização do espetáculo sobre a cultura gaúcha, tínhamos que ambientar os atores no contexto das histórias que seriam encenadas ao mesmo tempo desenvolver a presença física dos mesmos. Para isso então através da técnica de **Análise de Movimentos** do sistema pedagógico de Jacques Lecoq criamos um exercício de quarenta e quatro ações estilizadas correspondentes a atividade de laçar. Esta partitura de movimentos foi memorizada e treinada diariamente pelos alunos/atores proporcionando domínio, amplitude e limpeza gestual⁹.

Como os resultados foram excelentes, entendi que da mesma forma que trabalhamos com uma das atividades, poderíamos investigar as possibilidades dramáticas das diferentes técnicas corporais do gaúcho campeiro, numa pesquisa científica. Depois de uma seleção, instrumentei os alunos do primeiro grupo da pesquisa, para criarem um sistema de treinamento constituído por partituras estilizadas, a partir das técnicas corporais dos gaúchos campeiros retiradas de suas atividades de lide. Inicialmente, como eu aprendi com o mestre Lecoq, transmiti o Sistema de 20 movimentos e as técnicas de **Mimo de Ação** e **Análise de Movimentos** do seu sistema pedagógico para que eles pudessem ter condições de realizar este tipo de transposição de atividades cotidianas para partituras teatralizadas. Após a pesquisa de campo¹⁰ onde realizamos o registro das atividades, retornamos a Porto Alegre e fizemos a seleção das seguintes atividades, conforme as suas densidades dramáticas, obstáculos e resistências: o laçar, o *pealar*¹¹, a *tosquia*¹², o *tronco*¹³ o *ginetear*¹⁴, tirar o leite e fazer a lingüiça. Depois, iniciamos o processo de decodificação utilizando as técnicas já referidas acima. Primeiramente aplicamos a técnica **Mimo de Ação**, onde por meio da imitação das ações fizemos a reprodução de cada atividade. A segunda etapa do processo foi de separar, enumerar e *codificar* as ações por meio da técnica de **Análise de movimentos**, criando novas seqüências. Por fim, as sintetizamos, aplicando em cada uma delas os princípios da extra cotidianidade segundo Lecoq e Barba. O resultado foi a criação de nove partituras de movimentos estilizados.

⁷ As Leis do Movimento a partir do corpo humano em ação, segundo Jacques Lecoq são: Equilíbrio, Desequilíbrio, Oposição, Alternância, Compensação, Ação, reação.

⁸ Os princípios da extra cotidianidade segundo Eugenio Barba são: Equilíbrio de luxo, Oposições, Incoerência coerente e virtude da omissão. (BARBA, SAVARESE, 1985).

⁹ Maiores referências sobre o processo e a construção do espetáculo **Manantiais** está descrito no artigo **Manantiais: pesquisa teatral sobre a cultura gaúcha** de (D'AGOSTINI e MAROCCO, 1991: 141-162).

¹⁰ A pesquisa de campo foi realizada na região da campanha do Rio Grande do Sul, na cidade de Caçapava do Sul, numa fazenda onde os peões ainda realizam atividades campeiras rústicas.

¹¹ O *pealar* consiste na atividade de laçar o animal pelas patas. Esta atividade está em extinção.

¹² A atividade da *Tosquia*, no sentido mais rústico, corresponde a de tirar a lã da ovelha com uma tesoura que não machuca o animal.

¹³ Tronco, segundo o **Dicionário de Regionalismos do Rio Grande do Sul** (NUNES e CARDOSO, 1993), é um corredor estreito, junto à mangueira, no qual se faz entrarem os animais vacuns e cavaleiros que vão ser marcados, tosados, etc. Denominamos Tronco a seqüência de movimentos que faz o peão ao abrir o portão do corredor por onde passam os animais.

¹⁴ A ação de *Ginetear* constitui uma das fases da doma do cavalo chucro, em que o *ginete* (peão especializado na doma) tenta dominá-lo, montando-o sem utilizar dos *arreios*. Definição retirada do **Dicionário de Regionalismos do Rio Grande do Sul** (NUNES e CARDOSO, 1993).

Com a realização do sistema do treinamento, surgiu a necessidade de testá-lo quanto a sua eficácia e por isto partimos para uma criação artística. A idéia era a de que este servisse somente como treinamento para os atores/dançarinos aperfeiçoando a sua presença física. Desenvolvemos durante oito meses, um processo que resultou no espetáculo **O Nariz**¹⁵, onde realizamos não só a criação artística, mas também a adaptação dramática do conto. Durante o processo percebeu-se que os movimentos das partituras do sistema estavam presentes nos corpos dos atores/pesquisadores, pois os seus movimentos estavam impregnados dos desenhos das partituras do sistema de treinamento. Após este trabalho de criação artística, vislumbramos também a possibilidade de utilização do próprio material das partituras do sistema como instrumental na criação e composição de personagens e de situações dramáticas¹⁶. Com isto ficou demonstrado que além de servir como um sistema de treinamento os movimentos das partituras poderiam ser utilizados como material concreto, um instrumental para a criação de personagens e situações dramáticas. E ao contrário do que possa parecer, a precisão gestual e o corpo instrumentalizado do ator, longe de prejudicar o jogo, ao contrário, possibilita ao ator uma eficácia maior. Apesar das diferenças de princípios e procedimentos¹⁷ entre o nosso sistema e o de Meyerhold na **Biomecânica**, eu a tomo aqui como referência para melhor justificar a eficácia de um treinamento no jogo do ator. Da mesma forma que os **études** biomecânicos possibilitam *treinamentos para a virtuosidade técnica que permitem ao ator de exercitar seu corpo, como o músico exercita o seu instrumento e liberam a imaginação* (Gariné apud Picon Vallin, 1990:118), o sistema de treinamento criado possibilitava ao ator disponibilizar seu corpo e sua imaginação para o jogo.

Uma vez comprovada a eficácia do sistema de treinamento como instrumental técnico para a formação do ator/dançarino, conclui que da mesma forma que eu aprendi e transmiti o sistema de Jacques Lecoq, os alunos do primeiro grupo deveriam, eles também passar adiante os seus conhecimentos, verificando assim a eficácia pedagógica do mesmo.

E desde 2003, realizamos de forma sistemática a transmissão do sistema de treinamento que já foi trabalhado por três grupos de alunos. O procedimento adotado é de que o grupo que recebe o sistema o transmita para o próximo, até porque o tipo de aprendizagem é mais corporal e só pode ensinar aquele que aprendeu pela prática. Este tipo de ensino-aprendizagem de um sistema corporal

¹⁵ Criação de espetáculo e adaptação dramática a partir do conto homônimo de Nicolai Gogol

¹⁶ A aluna Elisa Lucas se utilizou no seu trabalho de graduação em 2003, de fragmentos de movimentos das partituras do sistema de treinamento, para a criação e composição da personagem principal do espetáculo, **Confesso Capitu** de Machado de Assis.

¹⁷ Parece que, apesar de Meyerhold construir o movimento cênico sobre o modelo do movimento perfeito do operário no trabalho (Economia de energia, ritmo, equilíbrio e precisão), ele não utiliza nem comportamentos nem situações do trabalho e da vida cotidiana, mas sim aqueles do jogo, que é o trabalho do teatro. Situações e comportamentos na sua maioria já teatralizados na tradição dos *lazzi* da *Commedia Dell'Arte* que servem de pontos de partida escolhidos para a análise contemporânea do movimento. Assim a biomecânica, que tira seus princípios do estudo do movimento racional, se desenvolve não no cotidiano, mas no teatral, mesmo se ela lança uma "ponte" entre o teatro e a vida, mesmo se cada um pode encontrar aí princípios úteis de equilíbrio e eficácia. (PICON VALLIN, 1990: 107) .Tradução por Inês Marocco.

composto de partituras de movimentos é específico porque só pode ser realizada através de uma prática constante e se desenvolve pela observação e imitação, nos moldes da formação artística no Oriente. A transmissão se faz então, primeiro pela demonstração dos movimentos pelos alunos/instrutores para o grupo aprendiz, o qual depois imita e é corrigido pelos primeiros, através da manipulação de seus corpos. Trata-se então de um processo de aprendizagem essencialmente corporal que se caracteriza pela forma 'artesanal' com que é feito, onde cada aprendiz é trabalhado individualmente no seu tempo/ritmo, caracterizando assim uma verdadeira formação artística.

A verificação da eficácia do sistema na criação artística e na sua transmissão para um novo grupo de alunos¹⁸ foram tão produtivas que continuar a trabalhar com o sistema tornou-se imprescindível. Tratava-se de um sistema de treinamento que possibilitava o desenvolvimento de competências e habilidades além de constituir um alfabeto concreto para a criação do trabalho do ator. Durante a etapa de transmissão deste, do primeiro para o segundo grupo de alunos/pesquisadores percebi a sua importância e que ela por si só se constituía num trabalho tão fundamental quanto foi a criação do próprio sistema, pois estávamos construindo *um núcleo de valores, uma identidade profissional* como explica E.Barba através desta citação,

A meta a ser atingida não é identificar-se em uma tradição, mas construir um núcleo de valores, uma identidade pessoal, rebelde e leal para com as próprias raízes. O caminho a alcançar é sempre uma prática minuciosa que constitui a nossa identidade profissional (Barba, 1994).

Outro fator importante que se delineou neste tipo de transmissão de conhecimentos foi o fato dela ser feita de forma vertical, no sentido de cada vez aperfeiçoar mais os movimentos do sistema de treinamento. Isto se dá porque há uma necessidade, por parte de quem transmite, de entender melhor os movimentos aprendidos, para poder passá-lo para o outro, com mais competência e eficácia. Dessa forma, com esta prática o resultado está sendo o aperfeiçoamento do sistema de partituras com movimentos cada vez mais delineados, precisos e pontuais. Tomo emprestado de Grotowski a noção de verticalidade, para quem, ela se caracteriza por ser uma investigação axial, perpendicular como alguém que cavasse um poço (Grotowski, 1993: 73-75).

Esta verticalidade também aparece no processo de criação durante a etapa de **Construção de Dramaturgias do Ator**¹⁹ desenvolvida em 2005/6. Dando continuidade a perspectiva iniciada por uma das componentes do grupo, como já foi citado mais acima e também no sentido de aperfeiçoar ainda mais as possibilidades de uso das partituras de movimentos do sistema, como instrumental na criação e composição de personagens e situações dramáticas, iniciamos com os alunos do

¹⁸ Os alunos que constituíram o segundo grupo de pesquisa foram: Carina Ninow, Felipe Vieira, Lesley Bernardi, Maico Silveira e Mariana Mantovani.

¹⁹ A noção de Dramaturgia do Ator que empregamos aqui é a de Eugenio Barba : *Dramaturgia é uma sucessão de acontecimentos baseados em uma técnica, a qual busca dar à cada ação trabalhada sua própria peripécia, isto é, uma mudança e direção e conseqüentemente de tensão.* **The Theme of XII ISTA Session/septembre 2000.** Trad. para fins exclusivamente didáticos por Maria Lúcia Raymundo.

segundo grupo²⁰ da pesquisa, uma investigação experimental no processo de construção de dramaturgias do ator. Primeiramente, o objetivo deste experimento era o de explorar as inúmeras possibilidades de uso destas partituras como matriz para a elaboração de ações físicas dramáticas que levasse em conta a complexidade dos estados e paixões humanas, ultrapassando a mera imitação de sensações e sentimentos. A maioria dos atores, quando na criação do personagem de um texto dramático tende a imitar as emoções e os estados propostos pelo autor, de forma superficial. Esta pesquisa pretendia investir numa via indireta, ou seja, possibilitar ao ator partir do movimento físico para atingir o estado interior da personagem. Inicialmente os alunos criaram cada um uma seqüência de movimentos, a partir de uma das partituras do sistema de treinamento. E depois passaram a investigar as possibilidades de criação de ações físicas respeitando a seqüência da partitura, estabelecendo pequenas situações dramáticas. A seguir, estas composições *dramatúrgicas* passaram a ser repetidas até se tornarem memória física, intelectual e afetiva. Num segundo momento, foi realizado um *bricolage*²¹ com as composições de dois ou três alunos/pesquisadores, o que gerou uma terceira situação.

Os resultados não nos satisfizeram, mas mesmo assim os apresentamos num Congresso de Teatro em Buenos Aires²² até para expor as nossas dúvidas e incertezas e discutir com outros pesquisadores as possíveis soluções para o problema. À partir das reações dos pesquisadores, entendemos a razão de nossa insatisfação: as ações tinham perdido as qualidades originais dos movimentos do sistema de treinamento e haviam se tornado banais, lineares e estereotipadas. Iniciamos, então, uma segunda investigação, com os mesmos objetivos, tendo como ponto de partida a idéia de que seria interessante criarmos partituras mais diversificadas e desta forma propiciaríamos a criação de ações físicas mais complexas e coerentes com o comportamento humano. Definimos que as partituras seriam construídas a partir de movimentos de diferentes fontes: de fragmentos de algumas das nove partituras do próprio sistema de treinamento, da técnica do *Mimo Corpóreo*²³ e de movimentos acrobáticos. Através de um processo de montagem com esses diferentes recursos, cada aluno criou a sua própria seqüência de movimentos. O passo seguinte foi o de explorar as qualidades de cada movimento destas partituras, a partir das oito ações básicas do sistema de Análise de Movimentos de Rudolf Laban²⁴, quanto a energia, tempo e espaço. Investigamos também as possibilidades desses mesmos movimentos quanto aos planos e níveis em relação ao espaço. Depois de trabalhar com as qualidades de cada um dos seus movimentos e de realizar um trabalho minucioso na organização de sua composição, inserimos fragmentos de textos de personagens dramáticas assim como ações concretas a serem realizadas, de forma aleatória. Constatamos, através dos resultados, que

²⁰ Grupo de alunos já citados na nota de rodapé de nº 19.

²¹ A expressão *bricolage* aqui é utilizada na sua conotação francesa de construção, montagem ou colagem.

²² Desde 2004 temos apresentado os resultados da pesquisa nos Congressos Internacionais de Teatro Iberoamericano e Argentino que se realizam anualmente em Buenos Aires.

²³ *Mimo Corpóreo*, disciplina criada no final dos anos 20 por Etienne Decroux (1898/1991) foi ensinada ao grupo da pesquisa pela atriz profa Leela Alaniz, em julho de 2005.

²⁴ Rudolf Laban (1879-1958) desenvolveu uma notação de movimentos capaz de registrar qualquer um de seus tipos, a *Kinetography Laban*, conhecida nos EUA como *Labanotation*

esta abordagem de construção de dramaturgias é eficaz, pois além de dar autonomia ao artista na sua criação, possibilita ao mesmo um instrumental na composição de personagens mais complexos através do seu próprio corpo. Tivemos alguns resultados bastante interessantes: o jogo do ator se aproximando mais da dança e ao mesmo tempo cheio de peripécias, gerando constantes surpresas, nos aproximando mais do teatro de imagens, onde o texto é parte orgânica do todo.

Atualmente, ao sistematizarmos a fase em que se encontra o terceiro grupo de alunos/pesquisadores²⁵ concluímos que alguns aspectos da pesquisa, que até então não haviam sido analisados, deveriam ser enfocados pela sua importância e recorrência. Estes são o da transmissão sistemática de um sistema de treinamento que já está no seu terceiro grupo e o aspecto da verticalidade das investigações desenvolvidas. Estes fatores têm promovido não só um aperfeiçoamento contínuo nos movimentos das partituras como na sua utilização como instrumental cada vez mais elaborada, na construção de processos artísticos. Podemos afirmar que a transmissão sistemática desses conhecimentos, de grupo para grupo, se processa como uma *rede*, a palavra *rede* é aqui utilizada no seu sentido metafórico segundo Assmann²⁶

REDE. Network. Teia. Com uma série de usos no sentido comum (teia de aranha, rede de tecido, rede elétrica, etc.) o termo transmigrou por diversas áreas, especialmente das tecnologias da informação e da comunicação (redes digitais, e se erigiu em metáfora da interconectividade praticamente inabarcável. Rede de computadores interligados. internet é a "rede de alcance mundial", (worldwideweb, abrev. www). Redes neuronais. O ápice da metáfora é, sem dúvida, a própria teia da vida. A metáfora da rede sinaliza, além disso, descentralização do dinamismo fundamental de um sistema. O conceito é inovador enquanto aponta para uma complexidade de interconexões tal que nela já não existe propriamente um centro, nem uma simples multiplicidade de centros, mas uma espécie de continua interpenetração e convocabilidade do todo (Assmann, 2001: 30).

O outro aspecto importante que caracteriza a pesquisa tem sido o fator da *verticalidade*, isto é, de sempre aprofundarmos a investigação, inicialmente com a criação do sistema e depois com a utilização do material proveniente deste como instrumental para a criação e composição de dramaturgias do ator e de espetáculos. Acreditamos, seguindo os princípios de Grotowski, que a arte do teatro se faz a partir de um trabalho de investigação no sentido de um aprofundamento diferente daquele mais superficial, sem compromisso com o essencial. Neste tipo de trabalho é o processo que conta, o aprender fazendo, lidando com o erro, experimentando e gerando outros conhecimentos a partir disto. Neste sentido também encontramos na metáfora do conceito de *rede* dentro da nova concepção de educação ecológica de Fritjof Capra²⁷, fundamento para justificar esta maneira de ensinar /aprendendo.

²⁵ O terceiro grupo de alunos/pesquisadores que iniciou em março de 2006 é composto por: Elisa Beschorner Heidrich, Kalisy Cabeda, Philipe Philipsen, Rodrigo Fiatt e Sofia Vilasboas Slomp.

²⁶ Natural de Venâncio Aires (RGS), Hugo Assmann é Doutor em Teologia e Mestre em Ciências Sociais. Ele escreveu um dos primeiros livros sobre a Teologia da Libertação, abrindo caminho para Leonardo Boff entre outros.

²⁷ Fritjof Capra (Áustria, 1939 -) é um físico teórico e escritor que desenvolve trabalho na promoção da educação ecológica. [Http://pt.wikipedia.org/wiki/Fritjof_Capra](http://pt.wikipedia.org/wiki/Fritjof_Capra) 6/8/2007.

Para ele a nova concepção de conhecimento como uma *rede*, se caracteriza por uma *mudança da estrutura para o processo* e por uma *mudança da ciência objetiva para “a ciência epistêmica”*(Idem) .

E é este tipo de trabalho em profundidade, em que cada um é responsável e tem autonomia na sua aprendizagem que tem favorecido as várias descobertas e links realizados pelo grupo. Desta forma fica reforçado o tipo de transmissão realizada, como uma rede, onde não existe um centro, mas partes, subconjuntos que continuamente se interpenetram e alteram o todo, com uma interconexão mais complexa onde não existe um centro do saber ao qual os alunos devem se dirigir e depender, mas, sim uma espécie de continua interpenetração e convocabilidade do todo (Idem.). Neste mesmo sentido, Capra expressa a mudança da parte para o todo (Idem.) como uma das características do novo paradigma da concepção de conhecimento.

Além disso, este tipo de trabalho da pesquisa, possibilita aos grupos de alunos experimentar um tipo de formação que não lhe é possibilitado na academia, pela sua estrutura fragmentada e divisão de conhecimentos. Procura-se desenvolver uma formação do indivíduo como um todo. Além de proporcionar o trabalho em equipe, a pesquisa proporciona encontros teóricos e a prática do jogo teatral como complementares a investigação. É importante ressaltar que a aquisição de competências técnicas e habilidades implica para quem faz, entre outras coisas, persistência, trabalho árduo, rotineiro, convivência e tolerância no grupo, um treino diário muito difícil. Trabalho em equipe, mas sempre privilegiando a autonomia do artista. Neste sentido, segundo Taviani, o treinamento assim como o trabalho em equipe é eficaz porque além de privilegiar a autonomia do artista ele reforça também a consciência do indivíduo cidadão na sua integralidade.

O treinamento do ator é na maioria das vezes considerado de maneira reducionista: como a marca do caráter profissional do ator (se ele treina todos os dias como um atleta ou um pianista) ou como o signo de sua consciência moral (todos os dias ele faz seus exercícios). Não se compreende que o treinamento é -ou pode ser- um fator de independência. Independência do ator em relação ao diretor. Independência da continuidade de seu trabalho em relação ao caráter episódico dos espetáculos sucessivos, mas independência também em relação aos espectadores. Quando ele não é episódico, o treinamento serve, no início, a introduzir o ator ou aluno na profissão teatral. Além disso, ele o integra numa tradição, grande ou limitada na história de um grupo restrito (...) (Taviani, 1985:204)

E qual é a relação da **Etnocenologia**¹ com os paradigmas já citados de Assmann e Capra? Esta disciplina, perspectiva adotada pela pesquisa em questão, é definida por Jean Marie Pradier, como sendo o “*estudo nas diferentes culturas das práticas e dos comportamentos humanos espetaculares organizados (PCHSO)*” (Pradier, 1985:16) . A noção de espetacular segundo Pradier, considera os comportamentos e as manifestações organizadas do homem nas suas respectivas

culturas como um conjunto do qual fazem parte vários subconjuntos, dentre os quais podemos citar o teatro. Da mesma forma que a metáfora do conceito de *rede* de Assmann, esta noção compartilha deste mesmo pensamento sistêmico, onde se desenvolve numa interconexão contínua e complexa, caracterizando um sistema organizado, onde não existe um centro, mas partes, subconjuntos que continuamente se interpenetram e alteram o todo. As manifestações e comportamentos humanos organizados aos quais se refere o conceito de Pradier fazem menção àqueles advindos de uma tradição, isto é de um sistema cultural de transmissão de pai para filho, ou de mestre para discípulo, como a metáfora do conceito de *rede* explicita muito bem quando faz referência a teia.

Num mundo pluralista e midiático, onde a tecnologia toma cada vez mais o lugar do homem, estudar o vivo pode se tornar no futuro um grande desafio a ser encarado pela Etnocologia,

Uma ciência da presença do vivo, uma disciplina voltada a descrição dos comportamentos emergentes fundadores da identidade não tem somente um valor de erudição. Ela introduz a descoberta do múltiplo na unidade da espécie, do sutil na diversidade, no mais profundo do enigma da vida e de seu respeito amoroso
(Pradier, idem:41)

Como conclusão podemos afirmar que, da mesma forma que a **Etnocologia** a metáfora do conceito de rede de Assmann tem também como princípio comum, o estudo do homem na sua complexidade e especificidade cultural que se revela através de suas manifestações e comportamentos vivos.

Bibliografia

ASSMANN, Hugo. 2004. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis (RJ): Vozes,.

BARBA, Eugenio e SAVARESE, Nicola. 1985. **Anatomie de L'Acteur. Un dictionnaire d'Anthropologie Théâtrale**. Cazilhac (FR)/Roma/Holstebro (Dinamarca): Bouffonneries Contrastes/Zeami Libri/ International School of Theatre Anthropology .

BARBA, Eugenio. 1994. *Tradição e fundadores de tradição*. Editado por Rina Skeel. Trad. Patrícia Alves Braga e Cláudia Tatinge. In: **A Tradição da ISTA**. Londrina: FILO/UDEL.

BARBA, Eugenio. 2006. **A Terra de Cinzas e Diamantes**. São Paulo: Ed Perspectiva.
D'AGOSTINI, Nair, MAROCCO, Inês Alcaraz. 1991. *Manantiais: pesquisa teatral sobre a cultura gaúcha*. In: **Revista do Centro de Artes e Letras**, v.13, n° 1-2, jan/dez, pg 141-162.

GREINER, Christine, BIÃO, Armindo (org.). 1998. **Etnocologia** : Textos selecionados. São Paulo: Annablume.

GROTOWSKI, Jerzy. 1993. *Tu eres hijo de alguien*. In: Revista **Máscara**, México, año 3, n° 11-12, enero.

²⁸ Esta disciplina criada por um grupo de intelectuais entre os quais o professor Jean Marie Pradier foi oficializada na sede da UNESCO ,por ocasião do **Colloque de fondation du Centre International d'Ethnoscénologie**, nos dias 3 e 4 de maio de 1995 na *Maison des Cultures du Monde*, em Paris.

MAROCCO, Inês Alcaraz; NINOW, Carina; VIEIRA Felipe; BERNARDI, Lesley; SILVEIRA, Maico e MANTOVANI, Mariana. 2005. *Um Sistema de treinamento e sua transmissão*. In: **Revista Cena** n° 4, Departamento de Arte Dramática/UFRGS.

NUNES, Zeno e CARDOSO, Rui. 1993. **Dicionário de Regionalismos do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, Martins Livreiro-Editor.

PAVIS, Patrice. 1996. **Dictionnaire de Théâtre**, Paris, Dunod.

PICON-VALLIN, Béatrice. 1993. *Réflexions sur la biomécanique de Meyerhold*. In: **Les mouvements du mouvement scénique. Beyond Stanislavsky. Actes du colloque international** des 5,6,7 avril 1991. Saintes-França, La Rochelle/Saintes (France): Rumeur des Âges/Maison de Polichinelle.

_____. 1990. *Autour de L'Octobre Théâtral* in: **Les Voies de La Création Théâtrale-Meyerhold**, n° 17, Paris: CNRS.

PRADIER, Jean Marie. 1996. *Ethnoscénologie: La profondeur des émergences*. In: **Internationale de L'imaginaire: La scène et la Terre**. Questions d'Ethnoscénologie. nouvelle série, n°5.

RUFFINI, Franco. *'Sistema' de Stanislavski*. In: BARBA, E.; SAVARESE, N. 1995. **A Arte secreta do Ato**: Dicionário de Antropologia Teatral. Campinas: Ed. Hucitec/UNICAMP.

The Theme of XII ISTA Session/septembre 2000. Trad. para fins exclusivamente didáticos por Maria Lúcia Raymundo.

Pesquisa sobre Fritjof Capra no site [Htp://pt.wikipedia.org/wiki/Fritjof_Capra](http://pt.wikipedia.org/wiki/Fritjof_Capra) 6/8/2007

Aprendizagem da Arte na formação de Educadores¹

Juliano Siqueira²

Marilda Oliveira de Oliveira³

Resumo: Esta investigação busca pensar a aprendizagem da arte e seus subsídios na formação de educadores, partindo de entrevistas com artistas-professores. Aprender arte não se restringe a execução de tarefas, nem aquisição de saberes, mas envolve problematização e experimentação (KASTRUP, 2007). A partir das considerações dos entrevistados, levantam-se as questões da educação compulsória e do fazer artístico na formação. A partir das primeiras análises, propõe-se nos cursos de formação de educadores, a criação de oficinas de experimentação das linguagens da arte, considerando suas especificidades e possibilitando uma singularização sensível do ver e fazer arte.

Palavras-Chave: Arte, Aprendizagem, Formação de Educadores.

Aprendizagem da Arte

Este estudo problematiza: como a aprendizagem da arte pode contribuir na formação de educadores? Essa aprendizagem deve adaptar-se ao modelo educacional instituído, que não considera as especificidades das linguagens das artes visuais? Linguagens estas, que por sua vez, requerem condições específicas de espaço, tempo e materiais.

A aprendizagem da arte não é considerada como um processo de solução de problemas nem a aquisição de um saber, mas como um processo de produção de subjetividade (GUATTARI; ROLNIK, 2005; GUATTARI 1992; DELEUZE, 2007)⁴. Na arte/educação onde destaca-se o cultivo de sensibilidades, a produção de subjetividade aparece como superação do modelo vigente educacional baseado na transmissão de saberes.

No caso das artes visuais, a aprendizagem não se restringe apenas a modelar, desenhar, pintar, gravar, mas surge como um operador da potência de afetar e de ser afetado. Concebendo a arte como cultivo, embaralha-se a lógica linear do aprendizado. Kastrup (2001) aborda o cultivo, que não descarta o treino e o exercício na ativação do gesto cognitivo para apropriação desse gesto, a corporificação da aprendizagem, envolvendo uma aprendizagem permanentemente criadora e um direito ao inacabamento. O artista/aprendiz não segue receitas prontas, nem regras definidas.

¹ Pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS).

² Mestrando em Educação na Linha de Pesquisa 'Educação e Artes' do PPGE. Bacharel em Escultura e Licenciado em Desenho e Plástica pela UFSM. Professor Substituto do Departamento de Metodologia do Ensino, Centro de Educação, UFSM. Bolsista CAPES.

³ Orientadora da Pesquisa. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação/PPGE/UFSM. Doutora em História da Arte e Mestre em Antropologia Social pela Universidad de Barcelona – Espanha. Coordenadora do GEPAEC.

⁴ Virgínia Kastrup (2007, p. 204) aponta para uma mudança na colocação do problema onde a subjetividade substitui o sujeito. Mais que uma mudança de terminologia, há um cambio conceitual. O conceito de subjetividade é indissociável da idéia de produção. Produção de formas de sensibilidade, de pensamento, de desejo, de ação. Produção de modos de relação consigo mesmo e com o mundo. O campo da subjetividade define-se como campo de subjetivação, campo dos processos a partir dos quais o sujeito se constitui.

As questões da aprendizagem da arte hoje no Brasil são tratadas, muitas vezes, dentro de uma perspectiva escolarizada ou academicista. Negligenciando as possibilidades não-formais fora dos territórios instituídos. Deve-se considerar que o espaço escolar apresenta uma estrutura espaço-temporal inadequada para os processos de aprendizagem da arte, além da carência de materiais para experimentações. Considera-se que as mudanças estruturais desses espaços de aprendizagem perpassam a formação dos educadores.

Em arte - conhecimento e ação não estão separados. Aprender arte, além do fazer, consiste também em ampliar a sensibilidade, focando a atenção para o presente, através do estímulo de educadores sensíveis.

A partir de pesquisa realizada em escolas públicas de Santa Maria sobre o que se aprende nas aulas de artes visuais (OLIVEIRA; SIQUEIRA, 2007) confirma-se que o fazer e ver arte são substituídos por atividades de ilustração e decoração de datas comemorativas. Essas atividades juntamente com a falta de material, tempo e espaço adequado, além de problemas de formação de educadores fazem do território escolar um espaço desfavorável à aprendizagem da arte. Todos estes fatores são acrescentados de uma obrigatoriedade legal, que gera o desinteresse do educando, devido à desconsideração do desejo e da vontade do aprendiz.

Conversas com Artistas-Professores

Os entrevistados colaboradores dessa pesquisa são: o prof. Silvestre Peciar, escultor, pintor, gravador, muralista e professor da “Escuela Nacional de Bellas Artes” de Montevidéu; o prof. José Francisco Goulart, professor de Escultura da UFSM; o prof. Guilherme Corrêa, professor do Depto de Metodologia de Ensino da UFSM, doutor em Política pela PUC-SP e autor de diversas publicações na área de Educação.

Os artistas-professores supra citados permitem-me abordar o tema proposto de maneira menos padronizada, não assumindo tendências generalistas ou reducionistas. Não buscando com este estudo uma função para a arte na escola ou na educação, nem tampouco a arte como salvação interdisciplinar do modelo disciplinar. Considerando que o prazer da experiência estética, o cultivo da sensibilidade e o treinamento da capacidade de fazer e olhar obras de arte são valores fundamentais da vida humana (RANCIÈRE, 2005) sendo valiosos por si mesmos, dispensando assim a justificação de quaisquer benefícios extrínsecos que possam conferir. A arte é autotética, tem meta e objetivo inerentes em si mesma.

Esta especificidade da arte gera um conflito de valores quando se tenta institucionalizar esta forma de aprendizagem, tanto na escola quanto na universidade. Estas instituições não estão preparadas, no contexto brasileiro, às necessidades deste tipo de aprendizagem. Adaptam então a arte ao modelo majoritário.

Os modelos educacionais instituídos negligenciam clara e abertamente o valor das produções em artes visuais. Um desenhista, pintor ou escultor não tem possibilidades de desenvolvimento numa escola que se adapta ao modelo de rebanho do vestibular, do PEIES ou do mercado de trabalho. Na pós-graduação o trefismo sufoca os professores de arte que são forçados a abandonar a produção plástica pela demanda interminável da publicação de artigos, que têm mais valor que a produção em artes visuais (CORRÊA, 2000).

A crítica contemporânea (RANCIÈRE, 2007) reconhece o cultivo da arte sem objetivar à utilidade nem à propaganda, pela necessidade interior, como um dos valores fundamentais desta vida.

Conhecer com vontade

Neste artigo são consideradas as contribuições de Guilherme Corrêa, sendo as citações a seguir do entrevistado que é graduado em Química (UFSC), Mestre em Educação (UFSC) e Doutor em Política (PUC-SP). A escolha dele como entrevistado colaborador se deve às suas experimentações com Oficinas de Arte e a relevância de sua investigação educacional que relaciona educação e comunicação (CORREA, 2006). Ele analisou os livros produzidos pelos organismos internacionais para orientar professores no campo da comunicação rápida e eficiente, capaz de imobilizar os corpos de crianças e jovens nas escolas.

Sua investigação a partir dos livros para educadores do período militar mostra a gestação da sociedade de controle/disciplinar que exige participação para suprimir resistências. Faz da democracia participativa seu meio e fim; e quer fazer crer que o destino é a globalização capitalista e 'democrática'. Nos últimos 40 anos no Brasil, educação e comunicação se combinam e formam um conjunto coerente de saberes e de estratégias de poder para a produção das subjetividades apropriadas ao controle.

O Estado não é tomado por Guilherme como centro de emanação do poder, mas como uma abstração mistificada, cuja importância é bem menor do que se acredita. O alvo não é o Estado, mas a governamentalização e suas estratégias de subjetivação.

Para Guilherme a educação desconhece o bem e o mal, a pedagogia direciona a educação para determinados fins. Queremos seguir a escolarização? Que é "boa para todos" e um "direito obrigatório" como o voto.

Oficinas

Contrapondo oficina⁵ e escola percebeu-se que: "tudo aquilo que funcionava no âmbito da oficina; não funcionava na sala de aula". "Porque não funcionava na escola e nos outros grupos funcionava?"

Esse problema levou Guilherme a conseguir identificar uma rede cheia de mecanismos que fazem com que a escola, seja um lugar inapropriado, inclusive para as situações de diálogo. Há na escola uma gestão do tempo que torna o espaço inadequado. Não há uma pia, não há nada de materiais para se experimentar. Há uma serialização que faz com que um aluno, que não tenha feito a 1ª, 2ª ou 3ª série não possa fazer a 7ª série. Há uma obrigatoriedade escolar, todo jovem brasileiro, tem que estar numa sala de aula, tem que estudar. Se não, o pai pode ser preso. Há uma série de outros mecanismos, dos quais se destaca a avaliação, que é violentíssima, que faz com que "em qualquer produção minha, qualquer juízo que eu possa ter, não tenha valor". Essa produção é seqüestrada pelo professor e volta com um número. Isso tem consequências seríssimas em um país inteiro com a extensão do Brasil. "A escola é uma máquina eliminadora do juízo sobre o que eu mesmo faço". Na oficina tentou-se desvincular-se do trabalho escolarizador. Tentou-se produzir situações educacionais fora do âmbito da escolarização.

⁵ Oficina se refere aqui a espaços livres de experimentação, fora do âmbito da escolarização, onde os participantes chegam pelo interesse do tema proposto.

O maior efeito da escolarização, é bom salientar, é a imobilização do corpo na carteira escolar, como se isso fosse condição necessária para a aprendizagem. A oficina rompe com isso. O grande trunfo da investigação que fizemos mostrou que não poderia ter oficina obrigatória. A oficina é um tema que você estuda na medida que você conhece e sente vontade de dividir aquilo com os outros, você oferece esse tema e as pessoas que tiverem interesse pelo mesmo tema se aproximam e ali aparece a oficina. É uma relação de quem têm alguma coisa a dizer do que estudou e as pessoas que estão por aí, com interesse, em qualquer lugar, idade ou situação. Pessoas que têm interesse em aprender aquilo que você está estudando.

A oficina abre um espaço para conhecer com vontade, aquilo que interessa. A educação compulsória que obriga é uma educação sem vontade. A oficina permite não ficar na crítica da escola e da universidade, não se limita a crítica e coloca o corpo a funcionar dentro disso (instituições educacionais). Pode-se até produzir oficinas dentro da universidade, que é uma instituição viciada na especialização cada vez maior, onde o discurso da ampliação das possibilidades de conhecer contrasta com as práticas colocadas em funcionamento de especializações violentíssimas.

Nas oficinas, agente se deu conta, há muito tempo, que quanto mais tempo você fica exposto a situações educacionais compulsórias que imobilizam o corpo, maior dificuldade você tem para aprender o novo e abrir espaço para a invenção. De ter essa coisa que a criança tem, de ser aberta para o novo: as coisas que atravessam o corpo e produzem vontade de conhecer e prazer. Da perspectiva da oficina, quanto mais escolarização, menor a capacidade de obter prazer em situações de conhecer.

Na experimentação com as oficinas percebeu-se que na universidade e na educação em geral, havia um território pouco explorado, uma terra de ninguém, um campo inominável que é o campo do aprender livremente, do conhecer livre. Nas oficinas não tem mais um aprendizado conteudista, não tem conteúdo nenhum a passar, tenho uma coisa que eu aprendi e vou mostrar, não tem prova, não tem avaliação, não vai ter exercício de fixação nenhum sobre isso.

Guilherme destaca o rigor necessário para proposição de uma oficina e a colocação dos problemas emergentes nas oficinas: O que é luz? O que é cor? O que é foto? O que é imagem? Direciona-se o trabalho de pesquisa para responder essas perguntas. Pode-se abordar a imagem, por exemplo, de um ponto de vista químico, histórico ou de produção de subjetividade mundial. A oficina aparece como possibilidade de colocação de problemas, de se pensar de outros pontos de vista.

A partir das experiências com as oficinas Guilherme chega à colocação de outro problema: o que é escola? Essa pergunta não é fácil de chegar para quem está dentro da pedagogia, não se chega a ela de dentro das ciências educacionais, de dentro da didática, nem de dentro da educação escolar. De dentro das ciências educacionais vai se perguntar: Qual a melhor forma de avaliação? Qual seria o melhor currículo? A melhor grade curricular? A melhor teoria curricular? Perguntas que se remetem ao próprio corpo científico das ciências educacionais e você não consegue mais sair de dentro daquilo, mas quando você coloca o problema: o que é escola? Esse problema abre possibilidades de sair do interior das ciências pedagógicas. Daí você pergunta: a escola sempre existiu? E começa-se a perceber que mesmo do lado de fora se pode também falar de educação.

Toda educação hoje é marcada por essa percepção de educação como

segurança nacional. As oficinas ajudam a desregular esse pensamento, não tratando mais a educação de uma forma evolucionista, não se trata disso, a educação ocorre por acidentes, não é o resultado da luta de professores, não se desenvolve nem evolui. Corre-se o risco de cair na confusão de tomar a educação pela escolarização, esquecendo que a escolarização é só um âmbito, uma parte da educação.

A escolarização é essa educação vinculada a interesses nacionais, a produção de um povo brasileiro, a uma noção de cidadania que anda por aí, vinculada ao direito de voto, à obrigatoriedade escolar, à obrigatoriedade do serviço militar, vinculada a uma produção de subjetividade de uma coisa chamada cidadão brasileiro.

Para transformar o vivido em informação, você perde boa parte do vivido ou você tem que fazer o vivido se adequar aos meios. Por exemplo, por que a imobilização escolar é necessária? Por que você tem que oferecer informações para a escola. Essas informações são as notas. Em função das notas você tem que produzir certas aprendizagens de conteúdos de temas que vão ser avaliados. Inclusive a capacidade dos alunos vai ser avaliada.

Em função disso tudo, você tem que manter as pessoas imóveis. Para que as situações de comunicação da escola acabem acontecendo. Se não houvesse avaliação a escola poderia ser quase peripatética, poderíamos estar passeando por aí aprendendo coisas. Mas como é uma situação de aprendizagem controlada, que precisa passar informações obtidas em certas situações padrão, que é a mensagem, os conteúdos eleitos para acontecer na escola. A absorção dessas mensagens pelas crianças e o que agente chama de aprendizagem que é a devolução desses conteúdos na avaliação, que não é aprendizagem é memorização. O mesmo que os jesuítas faziam no início da educação brasileira. Memorização é vinculada a obediência. E ainda hoje a memorização é vinculada à obediência, só que agora se tira a palavra obediência e se produz outros discursos, que a memorização está vinculada a boas notas, a ser uma pessoa inteligente, a avaliar sua capacidade de aprender e não é nada disso, a memorização ainda continua relacionada a obediência, só que se tira a palavra obediência e se coloca uma parafernália discursiva para se justificar.

Guilherme vê a aprendizagem da arte sofrendo limitações pela estrutura da escola, a sala de aula, o modelo de memorização, as provas e o vestibular, havendo um empobrecimento no campo da arte na escola:

Quando eu vejo aulas de 'educação artística' na escola com conteúdo e prova, vejo um empobrecimento tão grande. Você dá aula de arte para 30 alunos sentados um atrás do outro, olhando para a nuca do outro na carteira. Você pode dizer que aquilo é aprendizagem da arte, só dizer. Mas não pode mostrar que alguma coisa de arte se dá ali. Por que as condições para um aprendizado em termos artísticos estão eliminadas. Você pode fazer apreciação de reproduções de obra de arte, você pode fazer releitura de obras de arte. Isto tudo é muito distante de qualquer coisa que seja invenção. Isto vincula arte àquilo que o mercado quer, que é dizer que arte é coisa de artista profissional, que é uma coisa que a escola faz com tudo. Química só quem faz é o químico profissional. Ensinar, a educação só pode ser feita por quem é profissional certificado. Quando agente vê pessoas aprendendo de várias maneiras, pessoas que nunca fizeram arte, de repente têm um 'clic' e começam fazer coisas impressionantes, obras de arte, sítios cheios de obras que ela faz, (...), não se pode negar que existe um impulso que é artístico. E acho que o aprendizado da arte está vinculado a pequenos acontecimentos, coisas muito simples que criam condições para uma coisa necessária na arte que é essa desaceleração para perceber arte.

A experimentação com arte muitas vezes, está num campo que você tem uma capacidade de aprender, uma capacidade de expressão que não estão vinculadas a fala, a escrita ou a uma aprendizagem escolar, obrigatória. O que agente aprende de arte permite uma compreensão de coisas que vão ficando como aprendizagem, mas no corpo. Não uma coisa que se aprenda e que se possa falar. O aprendizado da arte para Guilherme funciona como necessidade.

Todas as crianças se interessam por arte, o que elas precisam ter é o tempo que a coisa precisa para acontecer. O tempo que se oferece para criança é importantíssimo. O tempo da vagabundagem infantil é o tempo onde quase tudo se dá, em termos de aparecer naquele corpo um ser único, que vai oferecer para o mundo coisas muito singulares. Na medida que se é afetado pelas coisas do mundo e que se tem tempo, que não é o tempo do relógio, mas é o tempo do corpo e do aprender, aí pode surgir uma aprendizagem artística com interesse.

A aprendizagem da arte contrasta com toda essa maquinaria de currículo fixo, avaliação, mesmo objetivo e mesma proposta pedagógica para todos, notas, tempo para começar e terminar. Essa estrutura do espaço escolar não é artística é burocrática, é tarefaira. Está muito mais adequada para realização de tarefas do que para o aparecimento de condições para a invenção. Se o trabalho artístico na escola se dispuser a mover essas coisas, essas grades há chances de transformação.

Já o professor de arte aparece como vítima de uma política que valoriza a publicação de artigos em detrimento de uma produção visual ou plástica, abrindo mão de outras possibilidades de invenção. Claro que se pode inventar fazendo um artigo, mas o problema é quando se começa a ficar tácito nesse meio em que qualquer invenção só vale se for na forma de artigo.

Aprender arte não são coisas que você precisa carregar de um lado para outro, que você precisa de transporte, basta você estar vivo que elas estão ali a sua disposição, que em qualquer situação elas podem contribuir.

Experimentações em Artes Visuais e Formação Docente

A partir das contribuições dos artistas-professores, pensa-se a arte como espaço de partilha, levando-nos a problematizar o modelo educacional compulsório de transmissão de conhecimentos. A arte/educação desmistificando a obra de arte aproxima-se das pessoas comuns e possibilita que elas também possam fazer, ver e pensar arte. As colocações levantadas podem contribuir para educadores pensarem o comum, o coletivo, não se submetendo às estratificações e as tecnoburocracias da sociedade. A formação de educadores não envolve apenas pesquisa em arte e sobre arte, temos a possibilidades de pensar uma investigação educacional com arte (Zordan, 2008).

Uma arte/educação livre não obedece às ordens da metrópole que institui quais linguagens devem ser trabalhadas e padroniza o espaço/tempo. As primeiras análises das entrevistas sugerem que a formação pode ser uma abertura para compartilhar aprendizagens e pensar as formas de subjetivação, questionando as leis, fórmulas e receitas. O professor, assim como o artista não abre mão da experimentação, mesmo sabendo que a formação do artista-professor vai muito além do fazer artístico.

Essa pesquisa pode contribuir com professores em formação no sentido de considerar a arte/educação não unicamente como ensino, mas como um processo

de aprendizagem permanente que envolve a desaprendizagem, a abertura para o novo, que nos possibilita aprender sem dogmas, pelo enfrentamento e estranhamento, pela aprendizagem da atenção.

Uma estética da existência, com sua potência inventiva e vontade de transformação, articula estética e política, daí surgem múltiplas possibilidades para uma docência como obra de arte. Uma dessas possibilidades é a criação nos cursos de formação de educadores de oficinas para experimentação das linguagens da arte, considerando as especificidades dessas linguagens. Essas aprendizagens e criações perpassam a formação de educadores.

Referências

CORRÊA, Guilherme Carlos. **Educação, comunicação e anarquia**: procedências da sociedade de controle no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Oficinas: novos territórios em educação Em: **Pedagogia Libertária**: experiências hoje. São Paulo: Imaginário, 2000, p.77-162.

CORRÊA, Helga. **Artistas e professores de artes plásticas** – interpenetrações possíveis no ensino da arte. Santa Maria: UFSM, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2000.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. **Conversações** 1972-1990. São Paulo: Ed. 34, 2007.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: Ed.34, 1992.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. **Micropolítica** Cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2005.

KASTRUP, V. "Aprendizagem, Arte e Invenção". Em LINS, D. (Org.) **Nietzsche e Deleuze - pensamento nômade**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001, p.207-223.

_____. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LINS, D. **tolerância ou imagem do pensamento**. In: PASSETI, E. & OLIVEIRA, S. (Orgs.), **A tolerância e o intempestivo**. Ateliê Editorial: Cotia, 2005, p. 19-33..

OLIVEIRA, M. O; SIQUEIRA, J. **O que os alunos aprendem nas aulas de Artes Visuais do Ensino Médio**. Relatório da Pesquisa PIBIC/CNPq. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: Ed. 34, 2005.

ZORDAN, P. **Liberações dos humores artístico**: paixões da diferença. In: 17º encontro de pesquisadores em artes plásticas, 2008, Florianópolis: **Anais**, Florianópolis: UDESC, 2008.

A repulsa garantida pela linguagem fotográfica na obra de Robert Mapplethorpe.¹

Juzelia de Moraes Silveira²

Ayrton Dutra Corrêa³

Resumo: O presente artigo busca discutir a relevância da linguagem fotográfica na obra de Robert Mapplethorpe procurando estabelecer esta discussão por meio do diálogo com autores que fazem referência à fotografia em seus escritos. Em um primeiro momento são comentadas questões acerca da concepção da fotografia como captura do real e seu valor como linguagem artística. No segundo momento a possibilidade de captura da realidade é analisada na obra de Robert Mapplethorpe em diálogo com a capacidade espectral proporcionada pela linguagem fotográfica. Deste modo busca-se uma análise das características de agressividade e provocação, exploradas na obra de Mapplethorpe, e da contribuição da fotografia para a obtenção de tais particularidades.

A fotografia como captura do real pelo olhar sensível.

Tão freqüentemente obras de arte contemporâneas são responsáveis por reações totalmente adversas às pretendidas tradicionalmente em alguns períodos da História da Arte, em que não mais é o gosto puro e desinteressado⁴ a levar espectadores a exposições e, tampouco a busca pelo belo a mover a produção artística. Contudo, mesmo frente às colossais mudanças ocorridas com o passar dos anos no âmbito artístico, o espectador, o público geralmente não-iniciado busca ainda o deleite proporcionado (acreditam eles) pela arte e, deparam-se de modo aterrorizador com uma produção artística que é capaz de provocar reações tão intensas (senão mais) do que a que buscavam. Todavia, estas reações parecem surgir de um lado mais obscuro de seu subconsciente, em que a repulsa e a aversão são os sentimentos alcançados, mas que surpreendentemente encontram-se concomitantes à atração.

Neste estranho processo de atração e repulsão não seria possível ignorar um fator tão importante quanto a linguagem visual utilizada nestas obras, no qual comumente percebemos uma característica determinante para que este processo ambíguo se dê: trata-se de obras que, quando não se utilizam do registro fotográfico de pessoas, valem-se de imagens em movimento destas. O que no caso é fundamental para que se garanta o choque proporcionado pelo realismo obtido nestas não-representações, mas sim apresentações.

O fato de estas obras apresentarem não mais, como em momentos passados, representações de situações um tanto perturbadoras, mas sim situações com pessoas reais, em possíveis situações reais, acaba por possibilitar com maior eficácia a identificação do espectador com a situação apresentada. Para Roland Barthes (1980, p. 42) “ao fazer (re) aparecer a espessura material da realidade, é a intensidade da coisa mesma.” Este caráter indicial da realidade, quando proposto

¹ Artigo produzido para a disciplina de Teorias da Arte na Contemporaneidade.

² Acadêmica do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais.

³ Orientador da pesquisa.

⁴ Conceituado por Kant como a base para a apreciação estética.

pela linguagem visual, desperta o efeito mesmo do real sobre o espectador, com a “intensidade da coisa mesma” citada por Barthes. Não raro esta intensidade vale-se da linguagem utilizada para alcançar com maior precisão esta aproximação do visível em uma obra, com seu referencial de origem.

Ignorando-se o fato de que o processo fotográfico é passível de alterações técnicas que permitem modificar o “real” capturado pela câmera, o espectador adentra a obra como se esta não pudesse ser mais do que um registro de um fato verídico. Este registro, em toda sua plenitude, inevitavelmente estabelece uma relação de troca com o espectador, em que este assume o papel dos atores da cena.

Já discorria Walter Benjamin (1993), em seus estudos, sobre o fascínio exercido pela fotografia, como se esta fosse realmente capaz de apreender o real, capturar um momento perdido no tempo. Edmond Couchot (in Fabris, 2006, p.163) coloca dois pontos fundamentais que estabelecem o estatuto realista conferido à fotografia: um que diz respeito à semelhança do registro com seu modelo, enquanto outro refere-se à possibilidade da fotografia de fazer reviver momentos, de modo quase automático, em que se encontram reunidos em um mesmo espaço o sujeito o objeto e a imagem.

Na atualidade, após as inúmeras tormentas pelas quais passou a fotografia até estabelecer-se como linguagem no âmbito artístico, inúmeras linguagens contemporâneas (performances, vídeo arte,...) dão continuidade à polêmica em torno desta captura do real. Esta concepção do registro fotográfico como uma captura do real, vai ao encontro da postura adotada pela sociedade na dada época de origem da fotografia, em que, segundo Fabris:

Em vez de explorar todas as possibilidades de transtornar a ordem convencional do visível de que a nova imagem era portadora, a sociedade acaba por subordiná-la às categorias e aos cânones da visão tradicional do mundo. (p. 163)

Neste caso percebe-se o interesse da sociedade em utilizar a nova linguagem apenas como um registro, este, sobretudo incluso nos contornos de uma visão tradicional, colocando neste caso limites ao que deveria ser registrado e, posteriormente divulgado. Excluía-se assim qualquer apresentação de uma realidade indesejável, reduzindo a fotografia apenas a um caráter funcional (distante de olhares sensíveis) e, por vezes remetendo a idealizações tão presentes na história da arte.

Surpreende o fato de que, passados cem anos, freqüentemente a sociedade atual ainda demonstre tal conduta, esta, em direção oposta à esfera artística, que parece buscar justamente nas situações em que o real se apresenta mais chocante, o mote de investigações. Como já apontava Hal Foster⁵, o retorno do real na

⁵ Citado por Mário Perniola (in Fabris), quando este discorre sobre a “idiotice e o esplendor” presentes na arte atual, utilizando-se de estudos e conceitos acerca do real, sobretudo de acordo com a pesquisa de Lacan, mas também apontando o aspecto “traumático” e ligado à abjeção citados por Hal Foster, como determinantes do atual realismo.

Estes aspectos também são citados por Kelly Xavier em “Sobre a Abjeção: tendência ambígua da produção plástica contemporânea”, em que também faz referência aos estudos de Hal Foster e reforça-os citando Julia Kristeva, que igualmente associa o realismo à abjeção.

contemporaneidade parece assegurado pela abjeção das obras. Seu caráter cru e repulsivo contam um momento em que, certa liberdade expressivo-artística, ligada a uma sociedade que cada vez mais expõe aspectos que em períodos anteriores seriam rechaçados, estabelecem uma união que traduz o momento atual, rejeitando convenções dissimuladoras utilizadas no passado para investigar o realismo por meio da arte.

O logro do real e a particularidade espectral da fotografia

A fotografia não capta o real em sua plenitude, mas sim a superficial aparência de um fato, instante. Não captura a abrangente totalidade de uma situação, posto que capta apenas aquilo que é visível. Os atores que compõem a cena, sem exteriorizar necessariamente os sentimentos motivadores de seus atos, colocam-se de forma a criar possíveis personagens, a dissimular esta aparente realidade. Destarte, o que a fotografia capta é apenas um ato, sem atingir os motivadores psicológicos de modo efetivo. Não é capaz de captar(de modo indefectível) os sentimentos e sensações envolvidos em um ato, uma vez que estes podem ser forjados.

Não raro é possível encontrar em obras que se utilizam da linguagem fotográfica na contemporaneidade simulações de situações chocantes, mas que se aproximam significativamente do real, causando assim a almejada (por parte do artista) repulsa dos observadores.⁶ Entretanto, este aspecto dissimulador não é comum a todas as produções artísticas contemporâneas, pelo contrário, muitos são os artistas que buscam na nua apresentação do real, a intensidade de suas obras.

Na obra de Mapplethorpe, que traduz ideologias e aspectos psicológicos do artista, as situações fotografadas parecem contar a vida sexual do artista, bem como suas concepções acerca da sexualidade. Estas, colocando-se estranhas aos olhares mais conservadores e, até mesmo, aos que não se percebiam como tal.

Para a sociedade contemporânea, tão habituada ao perfil moralista adotado sobre a sexualidade, as obras de Mapplethorpe parecem não apenas possivelmente causar repulsa, como parecem exigir esta. Todavia esta sociedade vive sob o peso de posturas e desejos discrepantes em que a inerência sexual à raça humana, choca-se com a moral instituída secularmente.

Os diferentes olhares sobre as obras de Mapplethorpe podem agir como determinantes neste choque, posto que o preconceito se constrói no sujeito e não nas ações. Possivelmente as fotografias em que Mapplethorpe registra plantas em um movimento sexualmente sugestivo, podem provocar a olhares abertos à sexualidade (independente de abertos às práticas sexuais) um constrangimento tão intenso quanto o provocado por suas obras mais explícitas, propriedade essa que

⁶ Um exemplo de investigação fotográfica que se utiliza de situações chocantes forjadas pode ser encontrada na obra de Rodrigo Braga, sobretudo em sua obra "Fantasia de Compensação" em que o artista mostra uma seqüência de fotos apresentando a transformação de seu rosto por meio da inserção da face retirada de um cão, através de um procedimento cirúrgico. Nestas imagens, chocantes por demonstrar momentos da cirurgia em que aparecem suturas e incisões, Rodrigo cria um novo rosto (trabalhado na verdade em computador) onde sua imagem funde-se à do cão, criando um ser, no mínimo, bizarro.

determina o caráter pornográfico de algo.⁷

O simples fato de Mapplethorpe utilizar a nudez de modo transgressor, com certo teor agressivo, seria suficiente para despertar descontentamento por parte do público. Frequentemente, uma nudez que não se deixa envolver pelo véu do termo “artístico”, que não busca o refúgio na dissimulada proposta de um olhar mais puro e voltado a uma estética um tanto Platônica, por vezes caracterizadora do dito “nu artístico”. Annateresa Fabris (in Santos e Santos, 2004), ao abordar a questão histórica da nudez aponta que:

A primeira função é, sem dúvida, a erótica, construção do olhar do espectador, que logo se reveste de atributos artísticos para poder ser exibida socialmente. (...) Graças à pose e a referências derivadas da pintura, o nu se torna aceitável socialmente. (p. 25)

Mapplethorpe não recorre a tais atributos, pelo contrário, sua obra parece não se subjugar a um disfarce para a exposição, permitindo-se percorrer diferentes olhares estéticos exibidos em obras distintas de um mesmo período. Se em um momento sua obra é caracterizada pela agressividade, em outro rememora obras clássicas da Grécia Antiga.



Robert Mapplethorpe, *Ken and Tyler*, 1985.
Portrait, 1978.



Robert Mapplethorpe, *Self*

⁷ Lynn Hunt, em sua obra “A invenção da pornografia” – a qual faz uma investigação histórica acerca da instauração da concepção de pornografia – comenta a diferenciação entre erotismo e pornografia, em que o segundo define-se por seu caráter mais explícito, enquanto o erotismo seria mais o caráter de insinuação do sexo.

Tal atitude faz pensar sobre a intencionalidade do caráter abjeto das obras de Mapplethorpe. Não defendendo obviamente, uma ingenuidade do artista no momento em que revela sua obra pelo choque, mas sim, percebendo que em sua concepção e percepção sexual havia tanto o lugar para uma sexualidade marcada pelo agressivo, como uma tecida pelo aspecto mais lírico. Ambas as particularidades constituem uma esfera sexual, integrando-se e coabitando um mesmo espaço, como ocorre com grande parte da humanidade.

Mapplethorpe (...) acaba por lembrar à sociedade que o que ela vê na imagem nada mais é do que uma projeção de seu próprio olhar. Não há imagens belas, assim como não há imagens obscenas. A nudez da imagem, como diz Bernard Noël, nada mais faz do que desvestir nossos olhos, desvelando no corpo do outro aquilo que, em nosso olhar, é objetivo de nosso olhar. (p.30)

Entretanto, o que parece conferir repulsa apenas as obras mais explícitas do artista é o fato de que nas imagens em que o artista apresenta suas flores, o jogo espectral da obra com o espectador parece não ocorrer, pois não trata diretamente de pessoas, deste modo impossibilitando a identificação com os componentes da cena. Outra questão é a de que nas imagens que apresentam flores por um prisma sexual tácito, não sugerem um ato sexual, apenas aludem à associação da forma das flores em questão, às de genitais humanos.



Robert Mapplethorpe, *Tulip*, 1984

A proposição de Didi-Huberman (1998) quando afirma que a obra que olhamos também acaba por nos olhar, parece aqui apreender o cerne da repulsa e atração existentes na obra de Mapplethorpe. Quando frente a uma obra do artista o espectador se remete à sua prática sexual e a seus desejos mais íntimos, este é convidado a uma nova situação proposta por um terceiro, neste caso, quase que tendo sua intimidade violada e observada por um estranho. Este observador, freqüentemente vê a necessidade de, frente a estas obras, sobretudo quando as observa em público, apresentar uma reação pujante, colocando em evidência sua postura (esta, comumente marcada pelo desprezo e asco, como espera-se de personagens sociais sexualmente saudáveis).

Algumas das obras de Mapplethorpe, quando não atingem a repulsa por meio de práticas sexuais ditas não convencionais, rechaçadas pelas leis morais,

atingem no mínimo por uma atmosfera sádica, que parece provocar os instintos de defesa do observador, por sugerir atos em que o sexo é atrelado à dor.



Robert Mapplethorpe, *Perfect Moment*, 1988.

Na obra de Mapplethorpe, por mais que as imagens abordem o prazer, a seleção de imagens e atos constituintes destas parece se propor a mostrar um prazer (aparentemente) mais incomum, marcado por relações em que dor e satisfação complementam-se. Não raro, nestas obras, o prazer é sugerido por um viés que se opõe às práticas sexuais convencionais. Destarte remete-se à história da pornografia e seus fins, que historicamente definiram-se muito mais como uma prática com propósitos políticos, do que assinalada por intenções propriamente sexuais.⁸

Ao apresentar estas práticas sexuais não-convencionais, Mapplethorpe não apenas utiliza o sexo de forma subversiva, como assinala a mera existência de prazeres sexuais oriundos de atos que envolvem sensações, motivações, estranhas ao sexo (dito como) comum. Fato relevante para a análise de uma possível repulsa conferida por estas obras, posto que para algumas pessoas, estas práticas sexuais nada possuem de incomuns, pelo contrário, por meio destas é que atingem a plena satisfação sexual.

Ainda reside nesta questão acerca dos desejos individuais uma outra particularidade que diz respeito a fantasias que habitam as pessoas, contudo, que se mantém apenas no plano imaginário, não devido a constrangimentos e temores, mas por serem impulsionadores destes desejos apenas enquanto fantasias irrealizáveis, que não desejam efetivamente ser concretizadas.

⁸ Lynn Hunt, citada anteriormente, quando aborda o processo de instauração das concepções pornográficas, coloca a pornografia como marcada significativamente por seu caráter de protesto, possuindo grande relevância nos processos políticos-sociais em momentos da história humana.

Evidentemente as obras de Mapplethorpe podem tocar estas fantasias citadas, que comportam em si uma certa propensão à ojeriza concomitante à atração, e, mais uma vez remeter à questão cultural tão determinante neste processo de aversão à suas obras. Uma vez que a civilização ocidental foi determinada pela moral religiosa imposta, responsável pela instauração de inúmeros preconceitos e por moldar posturas, esta cultura apresenta-se na atualidade sob o peso de atitudes previamente ditadas, sobretudo em relação ao sexo. Culturalmente foram estabelecidos desejos aceitáveis e rechaçáveis. Nestes, a obra de Mapplethorpe, sob o peso da cultura em questão, suscita o desprezo, sobretudo por ser contrário a uma conduta moral estabelecida há muito.

No momento em que estas obras estabelecem com o espectador o jogo proposto por Didi-Huberman, não apenas colocam em jogo dois atores – observados e observadores – mas ampliam esta rede situando este espectador dentro de uma dada sociedade e cultura. Didi-Huberman quando discute o caráter aurático das obras faz referência a Benjamin, que afirma:

Aurático seria o objeto, cuja aparição desdobra, para além de sua própria visibilidade, o que devemos denominar suas *imagens*, suas imagens em constelações ou em nuvens, que se impõem a nós como outras tantas figuras associadas, que surgem, se aproximam e se afastam para poetizar, trabalhar, *abrir* tanto seu aspecto quanto sua significação, para fazer delas uma obra do inconsciente. (p. 149)

Partindo desta afirmação, pode-se vislumbrar um imaginário determinante nas significações acrescidas às obras, no momento em que estas constituem-se dentro de uma esfera social, como condutas determinadas. Neste caso, a obra de Mapplethorpe atinge sua característica repulsiva por evocar imagens outras que previamente associam-se ao desprazer, por razões já anteriormente comentadas. “A produção de significados é um valor acrescido ao real por uma projeção imaginária”, reforça o filósofo francês Clément Rosset (in Fabris, p. 312), possibilitando uma maior compreensão da relevância de um imaginário coletivo na instauração do caráter repulsivo na obra de Mapplethorpe. Estas significações que constituem esta “obra do inconsciente” ocorrem devido a um circuito criado socialmente, em que gostos, opiniões, são incorporados naturalmente aos comportamentos humanos.

Por este prisma reforçam-se as atitudes frente às obras, uma vez que estas não são representações, o que seria (mesmo sob recusas) mais aceitável à sociedade. O fato de apresentarem possíveis situações reais surge quase como uma afronta ao público. Sua obra, de caráter provocativo, busca a afronta e alcança-a facilmente no momento em que abala uma estrutura que deveria ser sólida e a qual envolve sentimentos muito íntimos.

Quando Mapplethorpe vale-se da linguagem fotográfica para propor ao observador um olhar mais ousado sobre a sexualidade, abordando duas questões que acabam por afrontar e despertar, no mínimo, incômodo por parte da sociedade. No momento em que constitui suas obras de modo indiferente a uma exposição do belo tradicional, compreendido ainda por grande parte da sociedade como o fator primordial da verdadeira arte e, em outro momento, transforma esta linguagem, tão reconhecida por sua utilização em registros de situações agradáveis, possibilitando quando olhados em outros momentos, o reviver destas sensações.

No entanto, no momento que esta sociedade ignora desejos e impulsos

que não se apresentam dentro das condutas estabelecidas, instaura a incompreensão de uma possível beleza e do registro de uma situação prazerosa sob a ótica de Mapplethorpe, bem como impõe uma tarja preta à lente da câmera.

Bibliografia e sites utilizados

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I: Magia e Técnica. Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

DIDI-HUBERMAN, G. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 1998.

FABRIS, Annateresa e KERN, Maria Lúcia Bastos (org). **Imagem e Conhecimento**. São Paulo: Edusp, 2006.

FABRIS, Annateresa in SANTOS, Alexandre e SANTOS, Maria Ivone dos (org.). **A Fotografia nos processos artísticos contemporâneos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

HUCHET, Stéphane in SANTOS, Alexandre e SANTOS, Maria Ivone dos (org.). **A Fotografia nos processos artísticos contemporâneos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

HUNT, Lynn. (org.) **A invenção da pornografia - A obscenidade e as origens da modernidade, 1500-1800**. São Paulo: Hedra, 1999.

Sobre a Abjeção: tendência ambígua da produção plástica contemporânea- KellyXavier. www.ceart.udesc.br/pos-graduação/revistas/pós-pc/artigos/kelly_xavier/sobreabjeção.html (capturado do site no dia 28 de maio de 2007)

www.mapplethorpe.org. (capturado do site no dia 22 de julho de 2007)

masters-of-photography.com/M/mapplethorpe/mapplethorpe.html. (capturado do site no dia 22 de julho de 2007)

www.humanflowerproject.com. (capturado do site no dia 22 de julho de 2007)

www.canalcontemporaneo.art.br. (capturado do site no dia 22 de julho de 2007)

Identidade e Auto-Retrato Fotográfico: considerações sobre um processo Artístico Contemporâneo

Mestranda Karine Gomes Perez - UFSM¹

Prof^a Dr^a Luciana Hartmann - UFSM²

Resumo: A presente comunicação versa sobre uma pesquisa de mestrado que se encontra em andamento no PPGART da UFSM, fomentada com bolsa CAPES, inserida na linha de pesquisa Arte e Cultura. Seu objetivo consiste em investigar, de forma teórico-prática, o processo de criação e produção de auto-retratos fotográficos pessoais, analisando as configurações identitárias nele envolvidas. A identidade do sujeito é entendida como uma multiplicidade de “eus” e o auto-retrato fotográfico como uma vertente da produção contemporânea de arte, o qual suscita questões acerca do artista, do público, da arte e da cultura que permeia sua produção. A investigação apresenta como enfoque metodológico a abordagem qualitativa.

Palavras Chave: Identidade, auto-retrato fotográfico, processo artístico contemporâneo.

Introdução

A partir da premissa de que as problemáticas referentes à identidade do sujeito têm sido temas culturais discutidos com frequência na contemporaneidade, é notório que a identidade se configura como um conceito-chave na produção contemporânea de arte. Uma maneira com que a identidade tem sido abordada nas artes visuais é através do auto-retrato, que possui relações com o próprio corpo do artista.

Nesse sentido, em minha pesquisa de mestrado, que se encontra em andamento no PPGART da UFSM, abordo o processo de criação teórico e prático do auto-retrato fotográfico pessoal e a análise das configurações identitárias nele envolvidas. De tal modo, o objetivo da pesquisa consiste em investigar, de forma teórico-prática, o processo de criação e produção de auto-retratos fotográficos pessoais, analisando as configurações identitárias nele envolvidas. Assim, estou realizando experimentos práticos de criação de auto-retratos, explorando o caráter padronizado da fotografia de documentos pessoais, como os de identidade e passaporte, bem como a atitude de encenação existente na pose fotográfica.

O interesse pelas possibilidades do auto-retrato começou a permear minha prática artística a partir de um intercâmbio realizado na *Escuela Nacional de Bellas Artes*, em *Montevideo, Uruguay*, em 2004. Nesta ocasião, além de outros estudos, realizei experimentações, me utilizando de minha própria fotografia de documento de identidade, retrabalhando-a com a técnica da Pintura Encáustica. Creio que esses trabalhos possam ter analogias com “auto-retratos”, dentro de uma concepção contemporânea do termo. Por isso, no atual momento, ao trabalhar o auto-retrato, busco relações com essa experiência vivenciada anteriormente.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais/PPGART, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Bolsista CAPES. Graduada em Desenho e Plástica (Bacharelado e Licenciatura Plena) pela UFSM.

² Orientadora - Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Departamento de Artes Cênicas e do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGART) da Universidade Federal de Santa Maria.

A razão de investigar o processo de criação do auto-retrato e as configurações identitárias nele envolvidas se dá pela possibilidade de modificar o significado primeiro das próprias imagens fotográficas de documentos, deslocando-as para o contexto da arte. Além disso, o auto-retrato admite novas construções identitárias, mediante a possibilidade de desconstrução e reconstrução de personagens, como forma de se enxergar melhor.

Também é plausível que a produção do auto-retrato seja relevante na medida em que o público, ao olhá-lo, faça o movimento de sair de si para se fixar como outro e retornar a si. Dessa forma, talvez, o público se coloque no lugar do outro, o que auxilia na compreensão das diferenças, tão necessárias de valorização numa sociedade com culturas divergentes como a nossa. Logo, o auto-retrato pode vincular artista e sociedade, num tempo em que é propalada, por diversas áreas do conhecimento, a crise do sujeito integrado.

Pautada na consideração de que a prática artística contemporânea, por ser uma atividade humana, permite a compreensão do homem em sua relação com a cultura, meu processo artístico parte de percepções de um campo individual e do coletivo. Assim, destaco que, embora o auto-retrato tenha forte ligação com o passado, seu uso como conceito operacional em processos artísticos contemporâneos não se encontra esgotado, pois é explorado por artistas sob os mais variados ângulos, o que permite que ele ganhe, ao longo da História, novos significados, em razão das mudanças que ocorrem na sociedade, na cultura, na arte e no momento histórico em que se encontra inserido seu produtor e seu público.

A presente pesquisa é fundamentada por: Canton (2001) (2004) e Chiarelli (2001), no que confere ao auto-retrato contemporâneo; Fabris (2004) que traz a noção do auto-retrato pautado em identidades ficcionais, onde o sujeito faz uma encenação de si como outro e, ainda, Hall (2000) e (2006) no que concerne à multiplicidade das identidades na Pós-Modernidade. O texto apresenta como enfoque metodológico a abordagem qualitativa, a qual permite a produção de dados descritivos e a análise das situações ocorridas ao longo do processo artístico, através da análise e compreensão do próprio processo de criação artística. Por isso, discorro sobre as identidades do sujeito em relação com a fotografia, sobre a produção do auto-retrato fotográfico na contemporaneidade, e, ainda, sobre o próprio processo artístico, tecendo considerações acerca dos assuntos abordados com base nos autores citados.

Relações identidades / fotografia

É relevante ressaltar que na vida social somos identificados por documentos, como os de identidade e passaporte, os quais nos caracterizam através de fotografias, que devem retratar nossa identidade pessoal através da fisionomia. Em várias ocasiões, nas quais necessitamos fazer uso desses documentos, ocorre uma inversão, onde precisamos não apenas nos parecer com essas imagens fotográficas, mas é como se elas fossem uma matriz original da qual nós devemos ser a cópia verdadeira. Sabemos que a fisionomia é instável, não estática, como somos apresentados nessas fotografias, que capturam apenas um momento, retratando o indivíduo em uma pose padronizada, que desafia o conceito de individualidade. Isso esvazia o retrato fotográfico de toda a subjetividade e revela um confronto entre a dimensão individual e a coletiva, repleta de regras sociais padronizadas.

Por outro lado, se considerarmos que toda vez que alguém se posiciona

frente a uma câmera fotográfica esteja assumindo personagens, em razão da pose adotada, que no entendimento de Fabris (2004) é uma atitude teatral, em que o indivíduo deseja oferecer à objetiva a melhor imagem de si, então não é possível que a fotografia mostre um “eu” integral do sujeito. É certo que essas imagens fotográficas revelam muito sobre a identidade de cada um, mas até onde mascaram seu verdadeiro “eu”?

Nesse momento, a fotografia apresenta, além da realidade, a ficção. Portanto, devido aos motivos mencionados, desde o passado já era possível analisar o retrato fotográfico pelo prisma do artifício, já que ele cria uma imagem ficcional, pela construção de máscaras que escondem a existência do sujeito. Dessa forma, nas fotografias para documentos adquirimos uma fisionomia padronizada, enquanto em estúdios fotográficos o modelo assume poses teatrais. Isso revela identidades padronizadas e ficcionais.

Hall (2000), critica a idéia de que a identidade de um indivíduo seja integral e unificada, constatando que ela é fragmentada e se encontra em um constante processo de mudança e transformação. Assim, a identidade de um indivíduo não é inata ao ser, mas desenvolvida no transcorrer da vida, sendo entendida não como algo estático, mas encontrando-se em constante estado de transição e construção.

Segundo Hall (2006), as transformações ocorridas na sociedade estão mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados, havendo no indivíduo uma perda do sentido de si, que provoca uma crise de identidade. Para o autor citado, o sujeito assume diversas identidades, dependendo do momento o qual está vivenciando. Hall também nos alerta para as possibilidades da criação de novas identidades. Assim, essa crise do sujeito coincide com a crise das noções de identidade e de unidade, sendo possível a existência de uma multiplicidade de “eus”. Nesse sentido, o homem sempre esteve buscando sua própria identidade e a identidade grupal, o que se reflete na arte, mais especificamente na construção de retratos e auto-retratos.

Auto-retrato fotográfico na contemporaneidade

Ao adotar o auto-retrato como referencial no processo de criação artística é preciso considerar que esse subgênero diz respeito ao próprio artista, retratando-se a si mesmo. O auto-retrato se fez presente no percurso da História da Arte Ocidental, obtendo popularidade a partir do Renascimento, período esse em que foi produzido de forma realista, utilizado na ausência da fotografia. Isso presume que o auto-retrato possui toda uma tradição, sendo, até hoje, largamente empregado nas diversas poéticas contemporâneas. Porém, os artistas contemporâneos lhe atribuem novos conceitos, sendo o auto-retrato construído não mais como mímese da aparência física de seu autor, mas como forma de buscar identidade ou de produzir estranhamento. Logo, na arte contemporânea, o auto-retrato permite que seu produtor se enxergue de uma forma mais verdadeira, sinta um estranhamento de si próprio ou revele de si apenas o que achar oportuno, até mesmo forjando uma outra identidade ou assumindo várias.

Conforme Canton (2001), os artistas atuais se utilizam do auto-retrato na produção de sentido e na subversão de sua tradição, recriando-o. Para a autora, ele não se constrói como mera representação narcísica, mas ao reivindicar identidade, produz um estranhamento semelhante à sensação de se olhar no espelho e não se

reconhecer. Ao longo da história da arte, muitos artistas praticaram o auto-retrato, utilizando-se do espelho como instrumento de reflexão da própria imagem. Porém, o espelho presume uma identidade ilusória e efêmera, pois em contato com sua superfície as feições humanas se transformam, apresentando uma face estática da mesma maneira ocorrida num retrato fotográfico. De tal modo, o que se pode chamar de auto-retrato é “um outro”, já que o objeto visto não pode ser reproduzido pelo artista, pois é externo a ele e transitório.

O fato do sujeito muitas vezes não se reconhecer, pode ser o que motiva a construção de um auto-retrato, presumindo um adentrar-se. Portanto, num auto-retrato fotográfico o artista pode interpretar a si mesmo, identificando ou não a sua aparência física. Canton (2004) ao apontar a diversidade presente nas práticas contemporâneas indica a possibilidade que os artistas adquirem em “brincar” com a própria imagem. Assim, o artista se projeta, tendo liberdade para se auto-retratar como quiser.

Quando me refiro ao auto-retrato fotográfico estou querendo aludir ao fato de que a fotografia está presente em algum momento do processo de criação da auto-imagem. De acordo com Chiarelli (2001), nos auto-retratos fotográficos contemporâneos os artistas se utilizam de registros de si mesmos produzidos por eles próprios ou por outros, que posteriormente são manipulados como se fossem imagens de seres anônimos, sem conexão nenhuma consigo. Portanto, na produção do auto-retrato fotográfico o artista pode fotografar a si mesmo ou manipular as próprias imagens fotográficas produzidas pelo olhar do outro.

Nessa direção, Fabris (2004) menciona alguns conceitos norteadores da construção do auto-retrato, na contemporaneidade, possíveis de serem articulados ao presente projeto, tais como o conceito do auto-retrato pautado em identidades ficcionais, ou do auto-retrato como encenação de si, como um outro. Por conseguinte, me utilizo desses conceitos na fundamentação de minha prática artística, que se utiliza de diversos procedimentos técnicos no processo de criação dos auto-retratos fotográficos.

Portanto, na produção contemporânea dos auto-retratos fotográficos, não existem limites, já que são contaminados por procedimentos próprios de outras linguagens artísticas e por novas tecnologias, reformulando seu conceito que é ampliado, permitindo uma relação dos auto-retratos com as configurações identitárias do artista. Assim, o auto-retrato contemporâneo suscita diversas questões acerca do artista, do público, da arte e da cultura que permeia sua produção.

Considerações sobre o processo artístico pessoal

Meu processo artístico é entendido dentro do conceito contemporâneo de auto-retrato, já mencionado, o qual tem relações com meu corpo. Nesse processo, procuro construir imagens auto-referentes, porém reveladoras de uma identidade fictícia, uma encenação de mim mesma como outra, construindo personagens, em razão das poses e vestimentas adotadas no momento de me fotografar. Assim, em meu processo, a fotografia serve como uma forma de registrar o próprio corpo, que mergulha numa relação direta com câmera fotográfica.



Figura 1: Repetições e sutilezas de meus outros “eus”. Pintura encáustica, colagem e fotografia digital impressa s/ papel fotográfico, 2008.

Por isso, manipulo minhas próprias fotografias como se fossem imagens de outros seres, através da alteração dos traços fisionômicos da face, justamente por ser ela uma das marcas distintivas de todo ser humano. Procuo explorar seus elementos visuais, conceituais e estéticos, tornando minha própria face suporte de uma investigação plástica, sobre a qual se inscrevem outras faces de meu próprio “eu”, reveladoras de múltiplas identidades. Por isso, acredito que meu trabalho aponte mais para um estranhamento acerca de mim do que seja signo de identidade. De tal modo, sugiro que o auto-retrato e a fotografia permitam a descoberta de uma alteridade secreta do ser.



Figura 2: Faces de um outro “eu” em mim I. Pintura encáustica, colagem e fotografia digital impressa sobre lona, 96x120cm, 2008



Figura 3: Faces de um outro “eu” em mim II, Pintura encáustica, colagem e fotografia digital impressa sobre lona, 96x55cm, 2008.

Nesse sentido, esses auto-retratos não me parecem possuir referências autobiográficas, distanciando-se, em alguns momentos, de uma marca fisionômica. Assim, procuro ir de encontro à idéia do auto-retrato fotográfico como uma imagem inalterável, sempre igual a si mesma, retrabalhando minha própria face, o que provoca nela algumas deformações, deixando de lado a função representativa comumente atrelada à fotografia documental. Assim, utilizo-me de um conceito de fotografia contaminada, comum à arte contemporânea, o qual agrega outros meios, linguagens, sobreposições matéricas e técnicas no processo artístico.

Na produção dos auto-retratos estou empregando os seguintes procedimentos: realizo fotocópias ampliadas de minhas fotografias, apropriadas de documentos, como carteira de identidade e passaporte, as quais estão pautadas numa identidade padronizada, em razão da pose. Em um segundo momento, articulo essas imagens fotográficas a outros meios, através de sua transferência a suportes, como MDF, ou a partir de colagens. Nesse processo também me utilizo de meios pictóricos, pois emprego a cera de abelha, característica da pintura encáustica na manipulação da imagem.

Esses trabalhos são considerados “terminados”, pois não interiro mais sobre seus suportes. Contudo, algumas dessas imagens são usadas na construção de novos auto-retratos, já que, num terceiro momento, digitalizo-as por meio de *scanner* ou as fotografo com câmera digital, retrabalhando-as em laboratório digital. Essas imagens são fundidas a outras fotografias de minha fisionomia, registradas por mim mesma, através de câmera digital. Nelas procuro assumir uma identidade fictícia, uma encenação de mim mesma como outra, construindo personagens, em razão das poses e vestimentas adotadas.

Esses procedimentos têm caráter experimental. Assim, nem sempre ocorrem na ordem descrita, sendo possível, ainda, agregar-lhes outras linguagens, técnicas e materiais. Como minha formação se deu em ateliê de pintura, a materialidade da obra ainda é importante em minha prática artística. Por isso, estou pesquisando suportes e formas de imprimir as imagens produzidas. Até o momento, algumas imagens foram impressas em papel fotográfico e lona, a qual é utilizada na impressão de *banners*.

A referida produção artística está sendo analisada como um objeto em movimento, que pode se transformar. Assim, considero os imprevistos e acasos que podem redimensionar meu fazer artístico, sendo que os conceitos e procedimentos estão sendo construídos durante o processo do trabalho.

Considerações finais

A pesquisa apresentada se encontra em fase de desenvolvimento, por isso, seus resultados são parciais. É possível apontar a produção de alguns auto-retratos fotográficos, pautados numa identidade padronizada e encenada, a partir de fotografias documentais (clicadas a partir do olhar do outro e manipuladas por mim) e ficcionais (em razão das poses e vestimentas utilizadas no momento de me auto fotografar). Nessa direção, estou produzindo auto-retratos os considerando uma construção artificial e ficcional, utilizando-me, além de fotografias, de outros meios e técnicas em sua produção.

Diante da dificuldade de uma apreensão da própria identidade por meio da fotografia, meu trabalho talvez seja mais revelador de um estranhamento acerca de

mim do que de identidade, desvendando outros “eus”. De tal maneira, esses trabalhos poderão ser encarados como falsos auto-retratos e, quem sabe, acabem se afastando um pouco de uma relação narcísica de seu autor, freqüentemente atribuída ao auto-retrato. Isso porque em sua produção utilizo artifícios e manipulo as próprias imagens, o que afasta, em alguns momentos, essas imagens de minha aparência física.

O auto-retrato que implica o uso do corpo do artista na arte, talvez, seja um modo do artista como pessoa reivindicar sua corporeidade, sua presença, perdida em razão do individualismo e da crise do sujeito contemporâneo. A figura do artista é utilizada como campo de experimentações auto-referentes, nas quais o sujeito tenta se colocar fora de si mesmo, para melhor compreender a si e aos outros. Assim, numa sociedade individualista, o corpo do artista emerge como se fosse um outro ser, um companheiro que nunca abandona o sujeito, exceto em suas viagens imaginárias, nas quais o corpo é deixado de lado, pelo menos, momentaneamente.

Nesse sentido, o auto-retrato é utilizado pelos artistas como forma de reivindicar identidade, levando-os a uma introspecção. Através dele o artista interpreta-se a si próprio, porém, nem sempre identifica sua aparência física, o que lhe possibilita, também, um estranhamento de si próprio. Como a identidade do ser humano está sempre em construção, o artista se vê cada vez de uma forma diferente e peculiar, o que revela mudanças na própria visão de si.

Por fim, ao refletir sobre o meu próprio processo criativo, concluo que essa pesquisa tem diversos pontos para amadurecer. Ela apresenta, ainda, um universo desconhecido a ser explorado, o qual só desvendarei, na medida em que trabalhar novas possibilidades, considerando os acasos que podem redimensionar minha prática artística.

Referências bibliográficas

CANTON, Kátia. **Novíssima arte brasileira**: um guia de tendências. São Paulo: Iluminuras, 2001.

_____. **Espelho de artista**: auto-retrato. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

CHIARELLI, Tadeu. **O auto-retrato na (da) arte contemporânea**, 2001. Disponível em: <<http://www.fabiocarvalho.art.br/chiarelli.htm05>>. Acesso em: 05 ago. 2007.

FABRIS, Annateresa. **Identidades virtuais**: uma leitura do retrato fotográfico. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103-133.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

Um estudo sobre a produção de gênero através de uma nova cultura visual

Luciane Borre Nunes¹

Resumo: Pensar as imagens como artefatos que contribuem para a constituição de maneiras de ser menina e de ser menino representa o principal eixo desta pesquisa. O objetivo é analisar a constituição de identidades femininas através da atual cultura visual em contexto escolar, sob a luz dos Estudos Culturais em Educação em uma perspectiva pós-estruturalista. O *corpus* da pesquisa é composto por fotos, falas, gestos e produções que surgiram em conversas com as crianças de uma 3ª série do Ensino Fundamental. A pesquisa encontra-se em fase de análise dos dados coletados sendo que, preliminarmente, algumas considerações circundam três focos: imagens atribuindo valores de comportamentos femininos e masculinos, imagens instaurando desejos de compra (consumo) e imagens produzindo a busca por um determinado padrão de beleza.

Apresentação

Pensar as imagens como artefatos que contribuem para a constituição de maneiras de ser menina e de ser menino representa o principal eixo desta pesquisa. O principal objetivo é analisar a constituição de identidades femininas através da atual cultura visual em contexto escolar, sob a luz dos Estudos Culturais em Educação em uma perspectiva pós-estruturalista. O *corpus* da pesquisa é composto pelo cruzamento das representações e dos discursos sobre ser menina e ser menino na contemporaneidade que circulam nas imagens inseridas em sala de aula, com as falas, gestos e produções que surgiram em conversas com as crianças de uma 3ª série do Ensino Fundamental. Minhas inquietações são: como a atual cultura visual contribui para a constituição de identidades femininas? Como as meninas compreendem sua formação social através das imagens? Como as meninas manifestam suas representações de feminilidade no âmbito escolar? Quais as imagens que invadem o cenário escolar? A pesquisa encontra-se em fase de análise dos dados coletados sendo que, preliminarmente, algumas considerações circundam três focos: imagens atribuindo valores de comportamentos femininos e masculinos, imagens instaurando desejos de compra (consumo) e imagens produzindo a busca por um determinado padrão de beleza.

Os Estudos Culturais no Tempo e nos Espaços Sociais

As discussões pertinentes a esta pesquisa estão sob a luz dos Estudos Culturais em Educação, enfocadas pelas perspectivas pós-modernas, pois acredito que esses campos de reflexão possam subsidiar as problematizações propostas e contribuir para que estas sejam significativas para a área da Arte/Educação.

Historicamente a escola apresenta em sua prática educativa o trabalho pedagógico com aquilo que acredita como sendo uma cultura superior, devendo apresentar a todos os seus educandos a “verdadeira cultura” e os padrões que esses deveriam seguir para alcançar reconhecimento social. A cultura erudita norteou,

¹ Luciana Borre Nunes é mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Pucrs, especialista em Planejamento e Gestão escolar pela Pucrs e Graduada em Pedagogia pela Ufrgs.

durante muito tempo, os trabalhos e os pensamentos pedagógicos. A escola como detentora do “verdadeiro” conhecimento era vigente, desconsiderando outras possibilidades educativas em suas ações. Diante disto, os Estudos Culturais apresentam em sua gênese, discussões sobre a cultura, legitimando as expressões culturais até então marginalizadas. Repudiam concepções binárias que distinguem alta cultura e baixa cultura, cultura erudita e cultura popular.

A principal atribuição dos Estudos Culturais talvez esteja na reflexão ou desmistificação de uma tendência naturalizada de admitir um único referencial para os estudos da cultura. Inúmeros grupos sociais, como os negros, as mulheres e a classe operária iniciam discussões sobre suas atribuições na sociedade. Passam a não aceitar o domínio de uma classe considerada superior e uma suposta submissão. Através de reivindicações, questionamentos e atos públicos trazem para a discussão social as suas expressões, seu modo de viver e de agir. O movimento feminista, por exemplo, buscou e busca os direitos das mulheres e mudanças não só no código civil, mas também no contexto de seu dia-a-dia. Querem deixar a opressão e legitimar novas maneiras de se viver.

Os Estudos Culturais não se pretendem definidos, pois estão sempre em transformação. Seus assuntos e temáticas podem mudar de acordo com o contexto social. Não tem uma definição ou uma narrativa única, como diz Nelson (1995, p. 11): “Os Estudos Culturais precisam continuar abertos a possibilidades inesperadas, inimaginadas ou até mesmo não-solicitadas. Ninguém pode esperar controlar esses desdobramentos”.

Problematizam situações usuais e que estão em voga, que estão acontecendo e merecendo discussão. Também não pretendem permanecer somente no campo das discussões, mas é através dessas que as transformações ocorrerão. Procuram mudanças que sempre podem ser reconfiguradas. Nelson (1995, p. 17) contribui novamente afirmando que: “Os Estudos Culturais acreditam, pois, que a prática importa, que se espera que seu próprio trabalho intelectual possa fazer uma diferença. Mas suas intervenções não são garantidas; não se esperam que elas durem para sempre”. Não buscam mudanças bruscas, mas também tem a intenção de interferir no que é comumente aceito como natural, pois no momento em certa situação é analisada já se criam mecanismos de transformações. Questionar, repensar e ressignificar são palavras chaves para compreender o princípio dos Estudos Culturais.

O conhecimento e os estudantes da contemporaneidade

As crianças e os jovens da contemporaneidade estão diante de novas formas de agir e pensar socialmente. Estão imersos em novas tecnologias, nos aparatos da informática, no mercado de consumo, nas relações sociais contemporâneas e nos investimentos midiáticos. Com isto, esses grupos estabelecem relacionamentos diferenciados de outros tempos históricos com as instituições escolares, porque seu contexto social exige maior dinamicidade e conhecimento no manejo das ferramentas tecnológicas e maior reflexão sobre as diferenças no convívio social.

Tudo que a escola tradicionalmente acreditou e acredita, tudo o que ela realizou e realiza se encontra em transformação contínua. As práticas escolares adotadas em outros períodos histórico-sociais já não atendem às necessidades que o nosso tempo exige. A escola parece ainda querer manter as mesmas concepções

de ensino que já não correspondem às transformações que o âmbito social apresenta. Nosso tempo modifica as relações entre o sujeito e o conhecimento, pois vivenciamos a facilidade de acesso a um grande número de informações que são múltiplas e incertas. Esta realidade reconfigura o processo de ensino e de aprendizagem no momento em que já não podemos esperar a centralidade de conhecimentos na escola. Devido a isto, é crescente a necessidade daquilo que Pozo (2002) chama de *Gestão do Conhecimento*, onde a formação dos estudantes deveria estar voltada para sua autonomia, aprendendo a buscar, selecionar e interpretar criticamente as informações disponíveis e que, a partir disso, possam produzir contínuas aprendizagens. Este autor (2002, p. 40) afirma que vivemos na *sociedade do conhecimento* e que, por esse motivo, as atribuições das instituições escolares se modificaram: “En la sociedad de la información la escuela ya no es la fuente primera, y a veces ni siquiera la principal, de conocimiento para los alumnos en muchos dominios. Son muy pocas y ala primicias informativas que se reservan para la escuela.”

O currículo escolar ainda se mostra defasado, pois procura constantemente enquadrar seus alunos em uma única linha de formação, sem articular à sala de aula as problemáticas que estão “em alta” em todos os outros campos sociais. Entre estas se encontram as artes visuais da contemporaneidade, que através de uma nova cultura visual, buscam desestabilizar nossos sentidos e provocar diferentes leituras e interpretações. A cultura visual contemporânea utiliza as novas ferramentas tecnológicas, como a fotografia digital e a informatização, para promover olhares diferenciados sobre as temáticas do cotidiano. Está presente nos comerciais televisivos, nas propagandas impressas, nas exposições, nas ruas, nos prédios, nas diferentes manifestações culturais, entre outros. Esses artefatos expressam e produzem nossas representações, contribuindo, por exemplo, para a formação de padrões de comportamentos femininos.

Investigar sobre a constituição de identidades está relacionado ao que Woodward (2000, p. 9) pensa: “a identidade é relacional”. A identidade é construída na relação social, porque somos produzidos por nossa família, pela escola, pela mídia, pela religião, pelo círculo de amizades, pela música e por toda essa rede de relações na qual estamos inseridos. Somos sujeitos culturais. Por estar fortemente presente no processo de formação social, a escola torna-se um importante artefato que, através de suas ações pedagógicas, contribui para a composição de maneiras femininas e masculinas de ser e de agir.

As concepções sobre identidade passam por transformações, pois se entende que sua formação é perpassada por inúmeros aspectos mutáveis ligados a idade, gênero, sexualidade, raça e etnia, classe social, religião, preferências esportivas... A necessidade do sentimento de pertencimento cultural faz com que nossas identidades se modelem conforme características do grupo social almejado. Ao mesmo tempo também apresentamos identidades híbridas porque a interação em nível local e global favorece a influência de diferentes manifestações culturais. Diante disto, penso que quanto mais conhecermos as histórias dos indivíduos, mais perceberemos que as identidades nunca serão homogêneas e sim complexas e não acabadas. Visualizar, por exemplo, o processo histórico da relação homem/mulher em diferentes grupos culturais torna-se importante para compreendermos e problematizarmos como as identidades femininas foram produzidas ao longo do

tempo por heranças culturais que determinam suas maneiras de agir e de pensar. Ao avançar nestas reflexões se torna importante compreender que os sentidos e as interpretações que damos aos mais diversos acontecimentos estão situados em sistemas de representação. O conceito de “representação” se refere a um processo cultural que estabelece nossas identidades individuais e coletivas. Diz respeito ao que pensamos sobre as coisas e como nos portamos diante das mais variadas situações. Woodward (2000, p. 18) diz que “(...) a produção de significados e a produção de identidades que são posicionadas no (e pelos) sistemas de representação estão estreitamente vinculadas”. O conceito de representação pode apresentar inúmeros significados em diferentes áreas do conhecimento. No entanto, para o pós-estruturalismo “a representação é concebida como um sistema de significação” (SILVA, 2000, p. 90). O mesmo autor diz que: “A representação não é, nessa concepção, nunca, representação mental ou interior. A representação é, aqui, sempre marca ou traço visível, exterior (SILVA, 2000, p. 90)”.

As representações denunciam os sentidos que damos as coisas, pois as concretizamos através de nossas falas, gestos e ações, mesmo que se apresentem de maneira informal e corriqueira. A todo momento expressamos nossas percepções do mundo e isso acaba por influenciar outros sujeitos da mesma maneira que fomos influenciados anteriormente.

Nossa consciência de mundo e de nós mesmos é refletida pela linguagem utilizada em cada época nos grupos sociais, conforme ressalta Hernandez (2000, p. 107): “Somos organismos que utilizam a linguagem e não podemos escapar do efeito da influência das práticas discursivas da cultura (do tempo) e do poder que o acompanha, e que repercute em nossas formas de compreender e interpretar os fenômenos sociais.”

A Cultura Visual nas Escolas e as Relações de Gênero

A área das artes visuais carrega consigo o grande desafio da percepção sobre a expressão do mundo no qual vivemos. Permite refletir sobre questões pessoais e sociais e instigar novas formas e maneiras de pensar e agir. O desenho, o grafite, a pintura, a fotografia e outras formas de expressões traduzem os pensamentos e sentimentos de uma ou várias pessoas em determinadas situações ou épocas. Mas como perceber tudo isso se o nosso olhar não foi desenvolvido para tal? Como a produção de imagens em nosso cotidiano interfere na constituição de nossas subjetividades? Como incorporamos as imagens em nosso dia-a-dia? O que as imagens falam sobre ser menina e ser menino na contemporaneidade? Como as imagens produzem gênero dentro das salas de aula? Essas problematizações nortearão as discussões referentes a produção de gênero nas escolas através de uma nova cultura visual.

Se considerarmos que as práticas escolares estão diretamente relacionadas aos movimentos sociais de ordem mais ampla, não poderemos ignorar que as imagens estão presentes de maneira significativa em nossa cultura. Que elas estão em toda parte, transmitindo e produzindo (sendo produzidas) maneiras de olhar o mundo. Elas invadem todos os cenários sociais sendo impossível ignorá-la como parte essencial de nossas vidas. Exemplos não faltam para que possamos compreender a presença cada vez mais ativa das imagens em nosso cotidiano: livros infantis cada vez mais atrativos, anúncios de produtos realizados somente

por imagens, a necessidade de ilustração nos manuais de eletrodomésticos, a facilidade de acesso a canais diversos de televisão, as indicações do trânsito, os anúncios publicitários localizados na parte traseira dos ônibus, nos muros e em outros produtos. A cultura visual está cada vez mais assumindo um lugar privilegiado em nossas vidas, caracterizando a relação da educação com a compreensão da cultura visual. Essa é a necessidade da qual Hernandez (2000, p.34) relata:

Daí a necessidade de não perdermos de vista que as práticas educativas respondem a movimentos sociais e culturais que vão além dos muros da escola, que as práticas do ensino da arte (também das que consideramos próximas e favorecedoras de uma compreensão da cultura visual) constituem reflexos de problemáticas na sociedade, na arte, na educação.

Ao ler uma produção plástica realizamos conexões com aquilo que já vivenciamos. Por isso pode-se dizer que ninguém realiza a mesma leitura visual, pois cada um reflete todas as suas experiências e produz os seus significados. Pillar (2001, p. 13) cita que,

o olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações, etc. O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo. Desse modo, podemos lançar diferentes olhares e fazer uma pluralidade de leituras do mundo.

Em sala de aula temos que considerar que as crianças apresentam um outro tipo de relacionamento social, muito mais dinâmico e plural, no qual interagem com as imagens de maneira perspicaz e corriqueira. O aumento de materiais visuais no cotidiano das crianças é recente ao mesmo tempo em que se mostra crescente. As crianças experienciam muitas atividades mediadas pela TV, filmes, internet, vídeo games, revistas e as propagandas publicitárias. Todos esses recursos comunicam mensagens visuais, acompanhadas de pequenos textos e sons e estão inseridos nas salas de aula através dos brinquedos, livros e materiais escolares com ilustrações que estão na preferência infantil. Parsons (2005, p. 307) contribui ao refletir sobre as novas interações de comunicação em que as crianças convivem:

As imagens visuais encontradas em revistas, filmes, quadrinhos e em muitos outros lugares são quase sempre acompanhadas de palavras – algumas vezes de movimentos e de música – e esses elementos complementam-se de diferentes modos. Uma consequência disso é que os estudantes tornam-se familiarizados com o pensamento visual em termos de multimídia. Acham isso natural e pensam melhor dessa forma. A ênfase da escola numa linguagem isolada é restritiva para os alunos. Em termos práticos, isso quer dizer que organizam e expressam melhor os pensamentos em termos visuais ou fazendo um trabalho multimídia do que escrevendo um relatório ou ensaio.

Partindo disso, percebo as imagens como uma instância que, através de suas relações com outros espaços (como os escolares), produz identidades de gênero. Na definição de Louro (2005) discutir sobre gênero representa pensar sobre como o masculino e o feminino são constituídos, estando inserido no campo rico em reflexões do feminismo, que problematiza sobre as relações sociais ditas como “comuns” ou “normais”.

O termo gênero remete a história do movimento feminista contemporâneo que emerge no início do século XX com a constante busca pelos direitos femininos de voto e de contestação às atribuições da mulher na sociedade (trabalhar no lar ou sob o comando dos homens). Buscavam lugar social e rompimento a dominação masculina. Desde seu início o movimento feminista se apresentou multifacetado, pois diversas foram as vertentes organizadas por diferentes grupos de mulheres que buscavam sanar diferentes necessidades, como direito ao ensino superior, formação de sindicatos pela melhoria da qualidade no trabalho e o movimento que discutia os direitos das mulheres de decidir sobre o próprio corpo e sua sexualidade. Em uma segunda fase deste movimento, inscrita na segunda metade do século XX o feminismo desencadeia uma forte oposição a ditadura militar e aos sistemas de redemocratização da sociedade brasileira. Queria um maior investimento na produção de pesquisas que tivessem como objetivo a denúncia, a compreensão e a explicação da subordinação social e invisibilidade política a qual as mulheres tinham sido submetidas (MEYER, 2007, p. 12). Esses estudos foram importantes porque colocaram em evidência dados estatísticos que até então estavam ocultados, como a dominação dos homens perante as mulheres nas redes educativas, privadas e de trabalho. Louro (2007, p.17) esclarece este período histórico ao dizer qual foi o principal objetivo do movimento feminista em sua origem:

Tornar visível aquela que fora oculta foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da ciência.

As feministas estavam diante de um contexto onde não eram as diferenças biológicas, anatômicas ou socioeconômicas que constituíam as desigualdades de gênero. Elas passam, então, a refletir que os modos como o feminino e o masculino são representados é que determinam a maneira de ser homem e mulher na sociedade. Acreditam que “...É no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros” (LOURO, 2007, p.22). Segundo Meyer (2007, p. 14):

...são os modos pelos quais características femininas e masculinas são representadas como mais ou menos valorizadas, as formas pelas quais se reconhece e se distingue feminino de masculino, aquilo que se torna possível pensar e dizer sobre mulheres e homens que vai constituir, efetivamente, o que passa a ser definido e vivido como masculinidade e feminilidade, em uma dada cultura, em um determinado momento histórico.

A partir disto o conceito de gênero passa a ser modificado pelas perspectivas pós-estruturalistas que discutem gênero a partir de abordagens que enfocam a linguagem como produtora de saber e de poder. Esse enfoque aponta que nos constituímos enquanto homens e mulheres ao longo da vida por diversas instituições e práticas sociais que narram os comportamentos masculinos e femininos. Diferentes instâncias nos constituem e em educação isso se torna complexo porque tira a centralidade de ação das escolas ou das famílias, embora não as exime da responsabilidade formativa de seus educandos. Também existem diferentes formas de se viver a feminilidade e a masculinidade, porque somos sujeitos inscritos em locais culturais e históricos diferentes. Meyer (2007, p. 16) apresenta importante colaboração ao falar sobre a vertente pós-estruturalista na discussão sobre gênero:

As abordagens feministas pós-estruturalistas se afastam daquelas vertentes que tratam o corpo como uma entidade biológica universal (apresentada como origem das diferenças entre homens e mulheres, ou como superfície sobre a qual a cultura opera para produzir desigualdades) para teorizá-lo como um construto sociocultural e lingüístico, produto e efeito de relações de poder. Nesse contexto, o conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e lingüística implicadas como processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade.

Isso implica dizer que nós não nascemos mulheres, nos tornamos mulheres e ainda, “A construção de gênero é histórica e está em constante mudança, sendo assim, estamos construindo gênero” (LOURO, 2007, p. 35). Nessa perspectiva pós-estruturalista os estudos relacionados a gênero procuram problematizar a diferença e as relações de poder em que essas são produzidas. Buscam muito mais do que diminuir a dominação masculina ou propor um conjunto de estratégias para subverter a hegemonia masculina. Não é possível descartar que vivemos na diferença e que a busca pela igualdade é um objetivo impossível de ser alcançado, por isso: “Na perspectiva pós-estruturalista as ambições de transformação social são menos severas, acreditando que essas podem ocorrer de maneira gradual, local e cotidiana” (LOURO, 2007, p. 121).

A escola, através de suas propostas e práticas educativas constitui maneiras de pensar e de agir socialmente. Ela fabrica sujeitos e enfatiza, por exemplo, que meninos são mais agressivos e ousados e que as meninas são mais doces e calmas. Louro (2007, p. 61) afirma que:

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente.

As imagens, como artefatos que produzem conhecimentos e que contribuem para a constituição de nossas representações, falam sobre como são (ou devem ser) os meninos e as meninas. Formam um imaginário social sobre os comportamentos mais ou menos aceitáveis para cada gênero, instituindo falas e gestos para as mais diversificadas situações. Diante disso, temos diante de nós um universo visual a ser desvendado cotidianamente. Temos um mundo de imagens para ler e para tentar compreender aspectos importantes de nossa cultura. Nas salas de aula torna-se impossível a tentativa de contar ou mensurar a quantidade de imagens as quais as crianças interagem em seu dia-a-dia. As propagandas, as fotos dos jornais, a Internet, a maneira de se vestir, as revistas, os enfeites de cabelo, as ilustrações de todo tipo estão carregados de informações sobre o ambiente em que vivemos, portanto, muito temos a problematizar. Nesse sentido o aluno passa a ser interprete e produtor de imagens. Uma educação do olhar visa a tentativa

de compreensão das imagens sobre os significados que cada uma carrega, verificando como ela se insere na nossa cultura e como é consumida pela sociedade.

Referências

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

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. Costa, Marisa Vorraber (org). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005 – 4. Edição.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2007.

MEYER, Dagmar E. Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: Costa, Marisa Vorraber; Bujes, Maria Isabel Edelweiss. *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: Silva, Tomaz Tadeu (org). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PARSONS, Michael. Curriculum, Arte e cognição integrados. In: Barbosa, Ana Mae. *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e Releitura. In: _____. *A Educação do Olhar no Ensino das Artes*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Música Contemporânea para Flauta Doce: um diálogo entre educação musical, composição e interpretação

Luciane Cuervo - PPGEDU/UFRGS - Mestrado¹

SUMÁRIO: O presente artigo aborda o emprego da música contemporânea no repertório de estudantes e professores de música, acreditando que pode contribuir na interação entre os indivíduos da comunidade musical: o compositor, o intérprete estudante ou profissional e o professor, além do público apreciador. O texto está fundamentado em trabalhos de Antunes e Chueke, os quais afirmam que a diversidade do repertório musical traz benefícios na formação discente. Serão apresentados relatos da prática docente da autora como exercício de reflexão teórica. Este trabalho é um recorte da pesquisa de Mestrado em Educação/UFRGS, a qual investiga musicalidade na aprendizagem da flauta doce.

Palavras-chave: música contemporânea; flauta doce; criação musical.

Introdução

Este artigo busca fomentar o debate ligado à presença da música contemporânea no ensino e performance de flauta doce, estudo que faz parte de minha pesquisa de mestrado em andamento. O interesse por este tema originou-se da necessidade de fundamentar minha prática docente e performance, acreditando na importância do diálogo entre o músico estudante e profissional e a produção musical de seu tempo.

A flauta doce, instrumento utilizado de forma massiva nas escolas e projetos de educação musical, não possui a credibilidade de instrumento potencialmente artístico, o que a tem limitado apenas a processos de iniciação musical, com algumas exceções. Este estudo justifica-se por refletir sobre duas temáticas pouco debatidas e que carecem fundamentos na área acadêmica brasileira: *música contemporânea* e *flauta doce*.

Apesar de haver interesse por parte de educadores musicais em relação à ampliação de repertório musical empregado em aula, ainda hoje permanece certa resistência por parte da sociedade, meio artístico e pedagógico musical em aceitar a música produzida a partir do séc. XX. Lima (1998, p. 71) admite que a sofisticação da linguagem musical atual, os recursos tecnológicos utilizados nas composições, os diversos sistemas criados pelos novos compositores e a racionalização do texto musical em detrimento da linha melódica, ocasionaram um distanciamento significativo do ouvinte, fazendo-o retornar às velhas estruturas. A autora acredita que o ouvinte não está preparado musicalmente para assimilar essa nova linguagem e que isso se reflete a precariedade do ensino musical. Há questões complexas expostas nessas afirmações, uma vez que esse tipo de visão generaliza toda produção erudita contemporânea como sendo representação das correntes experimentais de vanguarda. Tais correntes buscavam a ruptura com padrões musicais anteriormente estabelecidos e aceitos, tendo entre seus principais representantes os compositores Boulez e Stockhausen. É fundamental entender que não é mais possível categorizar

¹ Orientada pela prof. Dra. Leda Maffioletti.

tão drasticamente uma música eclética, repleta de sub-gêneros, tanto quanto os focos de interesses de seus criadores.

Música Contemporânea e educação musical

O compositor Antunes vê no ensino da música contemporânea uma forma de auxiliar o educando em seu crescimento intelectual, interligando-o ao crescimento da cultura de sua época (ANTUNES, 1988). O ensino desse repertório é elemento intrínseco de uma formação musical sólida e, devido a uma gama variada de correntes existentes a partir das primeiras décadas do século XX, há infinitas possibilidades de peças para diferentes estágios, formações, idades e objetivos de atuação musical.

Antunes questiona: “Por acaso é necessário, para o jovem, conhecer a linguagem musical do passado, para depois ser iniciado na linguagem musical do presente?” (1988, p. 53).

É necessário que seja incorporado o discurso de diversidade em música em todos os níveis de ensino, e quanto mais cedo esse perfil se consolidar, melhor para a comunidade musical como um todo.

Proponho que o repertório de Música Contemporânea inicie ainda na educação musical infantil, por meio de duas iniciativas. A primeira, a partir da pesquisa e incentivo permanente para a criação de peças didáticas de nível fácil e médio de execução musical, a fim de oferecer esse novo repertório desde os primeiros encontros com o estudante de flauta doce. A segunda iniciativa é despertar o interesse do aluno como incentivo de criações próprias e apreciação musical. Segundo Daldegan (2008, p. 2), “as crianças são geralmente abertas à música que envolvem sonoridades diferentes e acham divertido explorar novas possibilidades sonoras”. A autora, envolvida com a inclusão da música contemporânea no ensino da flauta transversa, afirma que ao fecharmos esse universo de possibilidades ainda na infância, à medida que o estudante progride técnico-musicalmente estará mais inclinado a limitar sua execução ao repertório tradicional (DALDEGAN, 2008, p. 2). É comum inicialmente os estudantes apresentarem algum estranhamento ao terem acesso à nova linguagem musical,

Mas a experiência mostra que logo depois se identificam e penetram naquela nova atmosfera de sons, pois logo sentem que o vocabulário caleidoscópico da música de hoje é um mundo tão maravilhoso, tão cheio de sonhos, de temores e de fantasias, quanto o maravilhoso mundo de suas mentes, também cheias de fantasias, temores e sonhos (ANTUNES, 1990, p. 53).

Reconhecendo o papel do educador como mediador e orientador do repertório musical abrangido em aula, constata-se a importância deste em possuir uma postura reflexiva, no momento em que questiona a sua própria formação. Essa formação, segundo Glaser e Fonterrada (2007), geralmente está baseada no *modelo tradicional* de ensino do instrumento e faz com que o músico-professor acabe incorrendo nas antigas práticas pedagógicas do referido modelo, mesmo havendo a intenção do profissional em inovar suas práticas e romper com paradigmas de sua formação. Para as autoras, uma das características do modelo tradicional de ensino é a ênfase no programa de curso, “que coloca professor e aluno na posição de executores de um planejamento previamente determinado” (ibid, p. 47). Esse programa previamente selecionado geralmente contempla peças *standard* de um

pequeno período da história da música, especialmente o final do século XVIII e século XIX. Apesar da pesquisa de Glaser e Fonterrada referir-se ao ensino de piano, é possível fazer uma analogia ao ensino da flauta doce, pois o debate sobre novos princípios de atuação docente em choque com o modelo tradicional permeia as discussões em educação musical ultimamente.

A atuação docente deveria valorizar a música erudita contemporânea, trazendo-a para o contato do estudante de música com o mesmo engajamento que o repertório *standard* do instrumento ou ainda aquele que o jovem gostaria de estudar. 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”.

Um dos motivos que afastam a música contemporânea das salas de aula e de concerto pode ser a falta de familiaridade do professor do instrumento. No entanto, percebe-se que as transformações ocorridas na composição musical a partir do século XX demandam uma formação musical que abarque essa nova produção, em seus modos de escutar e perceber esta música (BORGES; FONTEERRADA, 2007).

O repertório que inclui a técnica expandida² do instrumento é uma alternativa para a aula de música, podendo torná-la mais prazerosa ao ampliar possibilidades experimentais de construção da linguagem musical de forma interativa com os alunos, como um laboratório de sons no qual poderão ser desenvolvidas atividades diversificadas. Recursos de gravação, edição, mixagem e criações eletroacústicas podem ser incorporados ao ensino do instrumento como uma forma diversificada de fazer musical. Tenho utilizado esses recursos em minhas aulas de flauta doce e constatei uma grande motivação por parte dos alunos, pois estes identificam elementos de seu repertório *pop* das rádios e jogos eletrônicos, como timbres distorcidos e padrões rítmicos regulares. A questão da notação, fortemente envolvida neste processo, imprimir um caráter bastante dinâmico nessa abordagem, quando o estudante se vê impelido a elaborar novas grafias para os novos sons que ouve ou cria. No momento em que o aluno traz elementos composicionais com os quais se identifica e elabora uma peça que poderá ser tocada pelos colegas, vivencia a fluência com a linguagem contemporânea de forma direta.

O desejo é de que a escrita analógica seja um caminho para o aprendizado de técnicas do repertório contemporâneo para flauta doce e ofereça abertura para a interação da criança e do jovem no processo de exploração gráfica e sonora. O oposto é constatado: em geral, em aulas de educação musical, a escrita gráfica livre e personalizada é utilizada somente como meio de introduzir e unificar a escrita da partitura convencional.

A apreciação musical também poderá contribuir significativamente para o processo de escolha do repertório a ser tocado, além de permitir que o aluno entre em contato com um repertório variado, independentemente de seu estágio técnico-

² Recursos técnicos não convencionais do instrumento, os quais contemplam a ampliação da sonoridade convencional por meio de sons simultâneos ao canto, assovíos, articulações e digitações percussivas, entre outros.

musical do instrumento. A questão do gosto musical do aluno poderá ser contemplada dentro de uma grande variedade de estilos composicionais existentes nos dias atuais, mas é importante destacar que o estudante deve ter acesso a esse repertório para que possa construir suas próprias concepções durante a apreciação estética. Cabe ao educador orientar a escuta e depois a interpretação, e para isto deverá estar familiarizado com o repertório proposto.

Interação intérprete-compositor e seus reflexos na educação musical

Uma interface importante em atividades que englobem a música contemporânea é o aspecto criativo da interação dos jovens estudantes com a música nova criada por compositores atuantes em um contexto sociocultural em comum.

Ainda na adolescência, tive a oportunidade de conviver com Fernando Mattos, meu professor de teoria e violão na época, um compositor bastante atuante na música sul-riograndense – portanto brasileira. Essa foi a primeira interação intérprete-compositor de muitas outras que permearam minha formação e atuação musical e me motivaram a interpretar a música do meu tempo. Essa forma de interação incentiva a criação de novas peças para o instrumento, promove a obra do compositor, dinamizando e enriquecendo o fazer musical de um modo geral, no momento em que integra o público ouvinte por meio da realização de concertos.

Ao buscar peças para a gravação de meu CD (CUERVO, 2002) constatee que havia reunido, ao longo de pesquisa e atuação interpretativa contínua de quatro anos, repertório suficiente para uma seleção de grande qualidade. A maioria das peças do CD foi criada por compositores próximos e conhecedores do meu trabalho como intérprete, muitas das quais foram dedicadas a mim. Mattos argumenta que esse fato demonstra a importância do incentivo de intérpretes para a produção de novas composições. Para ele, “essa é uma iniciativa que deveria nortear o trabalho daqueles músicos brasileiros interessados em contribuir além da reprodução de padrões previamente aprendidos” (MATTOS, 2002, p. 1).

Um exemplo da ampliação do repertório da flauta doce gerado a partir do incentivo dos intérpretes encontra-se na obra de Adami³, o qual escreveu, de 1998 até agora, em torno de sete peças com formações diversas, desde flauta doce solo até peça orquestral, incluindo uma obra didática. Este conjunto de composições contribuiu qualitativa e quantitativamente para o repertório brasileiro do instrumento, e tem sido interpretado nos mais diversos contextos musicais, circulando desde meios independentes de ensino infanto-juvenil a universidades e salas de concerto.

Os reflexos da ampliação de repertório composto para a flauta doce no Brasil são ainda mais expressivos, já que os intérpretes deste instrumento se dedicam, de forma quase generalizada, ao repertório composto até o séc. XVIII, denominado de “música antiga”. Questiono esse tipo de atuação, acreditando que seja por falta de opções ou conhecimento, ou ainda por limitação estética. Interessante notar, a partir de relatos de documentos e registros históricos, que até o século XIX não se admitia interpretar a música do passado, em raras exceções, pois o repertório deveria ser inédito.

³ Cf. ADAMI, 2004.

Com igual importância, a interação intérprete-compositor também contribui para a circulação de peças no meio pedagógico-musical, no momento em que apresenta maior gama de peças com nível de exigência técnico-musical variado, possibilitando que sejam executadas em diferentes níveis de ensino. Ainda que o educador musical não aprecie ou execute a música contemporânea, seria importante que a contemple em seu planejamento pedagógico.

Considerações Finais

A pesquisa sobre música contemporânea no ensino e na interpretação da flauta doce torna-se relevante no contexto musical brasileiro, caracterizando-se por uma temática pouco debatida. O problema consiste basicamente na perpetuação de um padrão de repertório musical selecionado, a qual ignora conscientemente a música do século XX e XXI. Em função disso é que ainda cabe espaço para o debate acerca da natureza dessas escolhas, bem como as concepções e experiências que o próprio professor possui, já que ele poderá orientar o aluno em sua vivência na ampliação do repertório.

A atuação dos compositores torna-se fundamental na trajetória de ensino e interpretação da música contemporânea, vindo contribuir na ampliação do repertório de caráter artístico ou didático, bem como na consolidação da flauta doce no cenário musical brasileiro.

Referências

ADAMI, Felipe Kirst. *Eterna Ciklo*: inter-relações entre concepções estéticas e processos composicionais na construção de um conjunto de composições. Dissertação de Mestrado em Composição Musical. PPGMUS, UFRGS, Porto Alegre, 2004.

ANTUNES, Jorge. Criatividade na Escola e Música Contemporânea. In: *Cadernos de Estudos: Educação Musical 1*. São Paulo: Atravez, 1990. p. 53-61.

BORGES, Álvaro Henrique; FONTERRABA, Marisa de O. Trench. Abordagens Criativas Ensino/Aprendizagem de Música Contemporânea. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM, XVII, São Paulo. Anais eletrônicos, São Paulo: PPGMUS UNESP, 2007.

CHUEKE, Zélia. Música nunca antes ouvida: o medo do desconhecido. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM, XIV, 2003, Porto Alegre. *Anais eletrônicos* (CD), Porto Alegre: UFRGS, 2003.

_____. A pluralidade cultural revelada em obras para piano de Marlos Nobre, Paulo Costa Lima e Mario Ficarella compostas no séc. XXI. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM, XVII, São Paulo. Anais eletrônicos, São Paulo: PPGMUS UNESP, 2007.

CUERVO, Luciane. *Sonetos de Amor e Morte*. Registro sonoro em CD. Porto Alegre: FUMPROARTE, 2002.

LIMA, Sonia Albano de. O modelo de ensino artístico musical do homem contemporâneo. In: GAINZA, Violeta Albano, Sonia (Org) *Educadores Musicais de São Paulo – Encontros e Reflexões*. São Paulo: Editora Nacional, 1998.

MATTOS, Fernando Lewis. Sonetos de Amor e Morte. In: CUERVO, Luciane. CD *Sonetos de Amor e Morte*. Porto Alegre: FUMPROARTE, 2002, encarte.

VALDEGAN, Valentina. Inclusão da música contemporânea pela ampliação do gosto, através do ensino de flauta transversa para crianças iniciantes – Resultados parciais da Pesquisa. In: Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, IV, 2008, São Paulo. *Anais eletrônicos do IV SIMCAM*. São Paulo: USP, 2008.

Sobre o(s) lugar(es) da experiência com Música na Escola

Luis Fernando Lazzarin

Doutor em Educação

Universidade Federal de Roraima - UFRR

Resumo: Este texto é parte de um movimento de pesquisa que problematiza, a partir da abordagem dos Estudos Culturais, o esforço por legitimação teórica que a área de Educação Musical (EM) vem desenvolvendo, especificamente para afirmar-se nos currículos das séries iniciais do ensino regular. Primeiramente, discuto, de forma resumida, a captura da experiência com música pelos discursos romântico e científico, presentes em duas 'filosofias' da EM. Em seguida, apresento uma possibilidade de resistência a esses discursos curriculares, tendo como pano de fundo algumas aproximações com a filosofia da diferença.

Imaginemos que a disciplina de música seja um território situado entre duas fronteiras: em um extremo as tentativas de captura da experiência com música pelos currículos escolares. No outro extremo, as possibilidades de resistência a essa captura, que podem ser produzidas alternativamente.

Em primeiro lugar, no território existente entre esses dois extremos, se localizam, e, mais importante, transitam e são negociadas, as diferentes concepções, atitudes e abordagens que a política pública, os professores, os pesquisadores, os gestores e os estudantes têm sobre as razões da existência de música na escola, as funções que ela deva ter, que conteúdos devem ser ministrados e quais as metodologias devem ser utilizadas.

É preciso deixar claro que, a despeito do esforço da EM para justificar e legitimar a disciplina de música, ela ainda ocupa, na grande parte das escolas do ensino regular, uma posição de importância marginal. Estudos em EM analisam os usos e funções da música no cotidiano escolar, sobretudo a utilização instrumental e reducionista da música, seja como dispositivo de disciplinamento ou recreação, seja para abrilhantar festividades e datas comemorativas, seja como suporte metodológico para ministrar conteúdos de disciplinas consideradas verdadeiramente importantes, como matemática ou português (BELLOCHIO, 2000). Mais grave para o campo da EM, muitas vezes essas práticas têm sido entendidas como interdisciplinaridade. Acredito que, em termos teóricos, uma das alternativas seja pensar em propostas que ofereçam alguma resistência a esse aprisionamento curricular da experiência com música.

Abordagem

A abordagem feita pelo campo dos Estudos Culturais contemporâneos pressupõe um entendimento específico sobre a constituição de nossas verdades, isto é, a forma como damos sentido às coisas. O meio privilegiado que temos para fazer isso é a linguagem. Ela manipula um sistema de representações, ou seja, utiliza signos e símbolos para representar conceitos, idéias ou sentimentos (HALL, 1997). Esses símbolos podem ser sons, escritos, notas musicais, imagens eletrônicas, palavras. Particularmente, neste texto, interessam-me a linguagem verbal (a língua) e as diferentes linguagens artísticas.

Por outro lado, os Estudos Culturais contemporâneos apontam como sua

preocupação fundamental a impossibilidade de que as representações mentais sejam capazes de apreender e fixar, sob a forma de um conceito universalizante, a complexa dinâmica da realidade. Rorty (1988) atribui o nome de 'paradigma da mente como espelho' a esse modelo epistemológico, que está na base da concepção de ciência (e de todas as teorias, em última instância), que pretende apreender o imediatismo da experiência para, em seguida, representar o que foi apreendido em termos formais e universalizá-lo, através de conceitos, para os próximos conteúdos a apreender. A linguagem, dentro do paradigma da mente como espelho, tem uma função instrumental de mediação simbólica entre a realidade e a mente, na qual a verdade é uma questão de precisão entre as palavras e as coisas.

Para os Estudos Culturais contemporâneos, entretanto, a representação passa a ter outro sentido, não mais uma imagem mental, mas uma prática social exercida na linguagem. A essa prática linguística, que nomeia ao mesmo tempo em que produz conhecimento e cria verdades sobre algo, atribui-se o nome de discurso. Temos vários tipos de discurso, os da economia, da política, da medicina e, no caso específico problematizado nesse texto, os da EM. Todos eles são práticas sociais e estão implicados em jogos de poder e em políticas de significação.

Assim, de acordo com a abordagem teórica dos Estudos Culturais contemporâneos, temos discursos, ao invés de teorias, sobre EM. Uma teoria, enquanto conjunto de representações mentais, procura ser um espelho da verdade sobre a EM, a respeito da qual produz um "efeito de realidade" (SILVA, 1999).

Todo discurso está implicado em relações de poder/saber, nas quais todo ponto de exercício de poder é, também, um lugar de formação de saber. O poder não é um objeto que se possui nem um lugar que se ocupa, mas disputa em que se ganha ou se perde. Ele "não pesa apenas como uma força que diz não, mas que de fato permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso" (FOUCAULT, 2005, p. 8).

Essas premissas teóricas são importantes para que possamos compreender as condições de possibilidade da experiência com música disciplinarizada na escola. A existência da disciplina de música depende do resultado da disputa por sua legitimação, o que acontece na medida em que o discurso curricular a considera importante para seu ideal formativo.

Nesse sentido, significa dizer, com relação à EM, que não existe uma experiência musical em si, intrínseca, a ser descoberta ou revelada. Mas, ao contrário, cada teoria ou abordagem (psicológica, sociológica, musicológica, por exemplo) produz o próprio objeto do qual fala. Esse objeto não existe a partir de um caráter natural ou essencial, a ser desvelado pela teoria. Ao contrário, ele é produzido por uma prática social (o discurso) que produz conhecimento sobre aquilo de que fala. É sob essa perspectiva que abordo a presença ou ausência da disciplina de música nos currículos escolares.

Captura

O que chamo de captura é a produção discursiva da experiência com música, na tentativa de legitimá-la como disciplina curricular, de forma hegemônica, por dois discursos: o científico e o romântico. Esses discursos não existem isoladamente, mas muitas vezes sobrepõem-se, articulam-se e complementam-se, compondo uma polifonia que ajuda a constituir a própria área de EM.

A experiência com música na escola é capturada pelo discurso científico, a começar pela própria disciplinarização. Essa é reprodução escolar, na dimensão do processo ensino-aprendizagem, do movimento moderno de crescente e paulatina especialização dos saberes científicos. (GALLO, 2007).

Através do processo de disciplinarização, a experiência com música se transforma em estudo de uma área de conhecimento. Oriundo das ciências da natureza, o modelo de conhecimento científico gradualmente penetrou todos os campos do conhecimento, inclusive o das ciências humanas, afirmando-se como única garantia para o acesso à verdade. Ele confere legitimidade ao conhecimento, através do ideal de controle da experiência, que pode ser repetida, e da possibilidade de comprovação objetiva de seus resultados.

Um resumo do que vem acontecendo em EM no sentido da captura da experiência com música pelo discurso científico pode ser encontrado na Nova Filosofia da Educação Musical (NFEM), de Elliott (1995), e na versão mais recente da FEM (REIMER, 2003). Como tentativa de legitimação e justificativa compatível com as demais disciplinas do currículo, essas obras compõem-se como mosaicos de teorias de inspiração cognitivista e musicológica, em busca da determinação da natureza e dos significados da experiência com música (LAZZARIN, 2004).

Em sua pretensão cientificante, a preocupação epistemológica da FEM e da NFEM consiste, de forma sintética, na tentativa de compreensão dos processos psicológicos (afetivo e/ou cognitivos) e sócio-culturais que se desencadeiam na experiência musical, através das atividades de execução, produção e audição de música (LAZZARIN, 2004). A disciplina de música justificar-se-ia, então, por ter uma epistemologia própria, que igualaria seu status aos das demais disciplinas curriculares.

Por discurso romântico entendo uma prática discursiva que, reserva um lugar privilegiado para a experiência com música, a partir de uma característica que lhe é única: a capacidade de educar o sentimento. A Filosofia da Educação Musical, proposta por Reimer (1970, 2003), assume esse discurso romântico, e orienta os rumos filosóficos da EM durante as décadas de 1970 e 1980. Essa espécie de mistério, de revelação de um conhecimento especial daria à disciplina de música, senão um lugar especial no currículo, uma justificativa bastante pertinente para isso. Através da experiência com música, educam-se instâncias da alma e do espírito inacessíveis à linguagem verbal.

Todas as nossas experiências musicais, não importa de que tipo, 'educam' nossa vida interior, refinando, clarificando, ampliando e aprofundando nossos sentimentos em uma maneira análoga a como a língua faz para os arrazoados conceituais (REIMER, 2003, p. 135, tradução minha).

Ou seja, a linguagem verbal (língua) organiza os pensamentos, enquanto a música organiza os sentimentos, em uma concepção de dualidade entre razão e sensibilidade, essencialmente romântica. Capturada por esse discurso, a experiência com música teria um lugar garantido no currículo, haja vista que seria a única disciplina a contemplar essa dimensão da formação humana, qual seja, a do sentimento.

Não se trata de uma questão de análise de valor, mas de averiguar quais as condições de possibilidade que constituem esse movimento da área de EM em se

afirmar como legítima no currículo escolar. Para o bem ou para o mal, dependendo da posição que se ocupa, o movimento até aqui foi esse. Não se trata, portanto, de desqualificar esses esforços, muito pelo contrário, o que me proponho é problematizar para encontrar alternativas quando os discursos parecem esgotar-se contrariamente ao pretendido.

A partir de agora, gostaria de situar a discussão especificamente na formação em música de professores de séries iniciais, feita nos cursos de licenciatura em pedagogia. Vários autores da EM têm se dedicado a este tema, dentre eles Figueiredo (2003) e Bellochio (2000), pesquisando a respeito das necessidades formativas dos futuros professores.

É ponto de concordância, para esses estudiosos, que a experiência musical em uma escola de música é diferente daquela vivida em sala de aula do ensino regular. O objetivo das escolas de música, a maioria delas seguindo o modelo conservatorial, é formar instrumentistas, pessoas interessadas em aprender a executar um instrumento musical ou cantar. A finalidade é formar um instrumentista com o máximo de competência, em alguns casos a nível profissional. Por outro lado, a música na educação básica deve constituir-se em uma experiência formativa, na qual prevaleçam a descoberta, o contato, e a exploração da multidimensionalidade sonora e musical.

Resistência

Como alternativa ao aprisionamento curricular feito pelos discursos científico e romântico, a experiência com arte poderia ser pensada de uma forma mais propriamente rizomática do que arbórea, no sentido que lhes dão Deleuze e Guattari (2007). Por arbórea entenda-se uma estrutura epistemológica baseada na organização hierárquica, classificatória e especializada, cristalizada em um modelo de conhecimento preocupado apenas em reproduzir o já existente. Nessa imagem da árvore, os galhos e ramos representam as inúmeras especialidades das ciências, enquanto que as folhas seriam os decalques de tudo o que já foi feito, a partir da estrutura central do tronco.

Apesar de sua tendência à especialização e fragmentação, o conhecimento arbóreo tem em vista sempre a volta à totalidade compreensiva da realidade, “pois há uma única árvore, e para além das partes podemos chegar ao conhecimento do todo, isto é, tomando distância podemos ver a árvore em sua inteireza” (GALLO, 2007, p. 3).

O rizoma, caule subterrâneo de algumas espécies, por outro lado, nos dá as metáforas da multiplicidade, da heterogeneidade, das conexões e da ruptura a-significante. Multiplicidade no sentido da inexistência de uma unidade que sirva de centro ou pivô no objeto ou que se divida no sujeito, sem que haja unidades de medida, apenas multiplicidades ou variedades de medida. Não existe uma realidade, mas múltiplas realidades articuladas. As multiplicidades se definem “pelo fora, pelas linhas de fuga: linha abstrata ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p.16). Nessas conexões qualquer ponto do rizoma pode e deve ser conectado a qualquer outro. Não podemos falar em uma realidade, mas em múltiplas realidades interconectadas.

A característica de ruptura do rizoma acontece cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga. Estas linhas não param de se remeter a

outras linhas, eliminando a noção de oposição dual, de hierarquia ou de ordem natural preestabelecida na produção de significado.

Assim, o rizoma é “mapa, e não decalque” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 22). O mapa nos remete a uma possibilidade quase infundável de saídas e de entradas, não de localização, de rumo ou de chegada, mas de erupção de novas possibilidades de significado. A característica cartográfica do rizoma nos remete à desterritorialização que, em um deslocamento constante, torna possíveis rupturas “que desconcertam nossas percepções e sensações, abrindo-nos para um sempre-novo modo de olhar, pensar, sentir e agir sobre o estudo da arte” (MARTINS; PICOSQUE, 2007, p. 348). Uma abordagem rizomática é mais compatível com a experiência da multiplicidade e da diferença, na qual as entradas e saídas do mapa conduzem a possibilidades de contato transversal com outras áreas.

As práticas artísticas contemporâneas produzem um transbordamento da estética romântica, o que faz com que a experiência com música não possa ser pensada apenas como educação do sentimento ou da sensibilidade. Ao contrário, a arte contemporânea constantemente nos desconcerta, surpreende, irrita, confronta nossas verdades, expõe-nos ao mundo da acontecência da vida.

Por outro lado, a força desestabilizadora da arte oferece uma outra experiência que não a da promessa de segurança e de felicidade do conhecimento. Ao contrário, o significado da arte contemporânea é desconstruir o significado, ou, como diz Bauman (1997, p. 136) “revelar o segredo do significado, o segredo que a moderna prática teórica tentou firmemente esconder ou deturpar”.

Nesse sentido, acredito que uma das possibilidades de resistência da EM aos discursos romântico e científico seja a convergência entre as diversas linguagens artísticas, o que nos faz considerar como arte mais apenas na estrita compartimentalização das belas-artes.

A aproximação entre arte e cotidiano, a democratização do acesso e a visibilidade dada às práticas artísticas periféricas, são aspectos do processo de desmistificação que a experiência estética vem sofrendo, no sentido do transbordamento de seus limites. Esse transbordamento, intensificado pelas novas tecnologias digitais de produção e distribuição de informação, e perpassado por interesses de mercado, ocorre no cinema, na televisão, no vídeo, na fotografia, na Internet, na propaganda, nos quadrinhos, no *Hip-Hop*, no design e em tantas outras formas contemporâneas de produção artística.

As práticas artísticas inserem-se nesse processo cultural mais amplo a que Canclini (1998, p.21) atribui o nome de “hibridação”, em que práticas particulares que existiam de formas isoladas se combinam para gerar outras estruturas e práticas. O contato com as diferenças culturais transforma-nos sempre em algo de “híbridos”, de misturados, em um processo dinâmico de apropriação de valores que afasta a idéia de que existam culturas separadas e estáveis. Esse processo tem um aspecto de dinâmica reconstrução, ressignificação de mundo e de pessoas, tempos e espaços, no qual não há mais como pensar em sociedades e comunidades isoladas e puras em sua cultura. Ou seja, uma outra possibilidade de fazer e receber arte surge, mais de acordo com “a proposta levantada pela barbárie da rua” (LARA, 1996, p.63).

Da mesma maneira com que são borrados os limites entre o popular e o erudito, a cultura de massa e a alta cultura, algumas práticas contemporâneas, como o *happening*, a performance e a instalação, constituem-se em novas

modalidades, nas quais há uma convergência de linguagens que produz um resultado que não se identifica nas definições fixas do quadro tradicional das belas artes. A experiência com algumas obras contemporâneas permite interferências e interações, em muitos casos fazendo com que o espectador se torne também autor da obra.

A experiência com música pode constituir-se em um espaço e um tempo de resistência à racionalidade curricular, capaz de problematizar as possibilidades de uma formação integral dentro da tendência neoliberal das políticas públicas em educação, preocupada mais com a empregabilidade do futuro trabalhador do que com sua formação humana. Penso que seja preciso encontrar uma nova maneira de trabalhar, na qual o professor conheça e aborde a convergência das linguagens artísticas contemporâneas das diferentes linguagens artísticas, que acompanhe a dinâmica das práticas artísticas contemporâneas, suas provocações, tensões e conflitos.

Enquanto o currículo disciplinar mantém a sistematicidade do planejamento de metodologias e conteúdos para atingir rigorosamente os objetivos a que se propõe, um currículo rizomático, por outro lado, possibilita uma abertura para uma multiplicidade de percursos e experiências (GALLO, 2007). Talvez seja interessante não pensar tanto em áreas de conhecimento, cujos conteúdos devam ser aprendidos. Em outra direção, a exploração, a descoberta, a manipulação de materiais, timbres, suportes e sentidos, deva ser o centro da atuação em sala de aula, mas sem que haja necessidade de serem sempre tão meticulosamente sistematizadas e ordenadas em uma lógica pedagogizada e teorizada. A experimentação e a exploração devem constituir-se em um fim em si, e não uma etapa inicial de um processo cujo ponto culminante é a abstração.

Para incorporar esses pressupostos à formação dos professores de séries iniciais é necessário estar atento ao que acontece nas práticas artísticas contemporâneas, para formar repertório e ter alternativas de crítica e produção. Finalmente, penso que o esforço para a justificação do ensino de linguagens artísticas seria mais produtivo se fosse pensado em forma de atuação conjunta entre suas diversas áreas, na qual conseguissem manter-se como território de resistência contra a ordem discursiva hegemônica, seja essa romântica ou científica.

Referências

BAUMAN, Zigmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução de Mauro Gama e Cláudi Martinelli Gama. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor, 1997.

BELLOCHIO, Cláudia. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Porto Alegre : UFRGS, tese, Faculdade de Educação, 2000.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo : EDUSP, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo : ed. 34, 2007.

ELLIOTT, David. *Music Matters: A new philosophy of music education*. Oxford : University Press, 1995.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. *The music preparation of generalistic teachers in Brasil*. Melbourne : Royal Melbourne Institute of technology University, tese, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado, 21 edição, São Paulo : Graal, 2005.

GALLO, Sílvio. Currículo (entre) imagens e saberes. Palestra proferida no V Congresso Internacional de Educação. São Leopoldo. *Pedagogias (entre) lugares e saberes*, 2007.

HALL, Stuart. *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage, 1997.

LARA, Arthur Hunold. *Grafite: arte urbana em movimento*. São Paulo: Programa de Pós Graduação em artes visuais/Universidade de São Paulo, 1996. Dissertação de mestrado.

LAZZARIN, Luís Fernando. *Uma compreensão da experiência com música através da crítica de duas 'filosofias' da educação musical*. Porto Alegre : UFRGS, tese, Faculdade de Educação, 2004.

MARTINS, Miriam Celeste ; PICOSQUE, Gisa. Travessias para fluxos desejantes do professor-propositor. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. *Arte, educação e cultura*. Santa Maria : ed. UFSM, 2007, p. 345-356.

REIMER, B. *A philosophy of music education*. New Jersey : Prentice Hall, 1970.

_____. *A philosophy of music education: advancing the vision* : Prentice Hall, 2003.

RORTY, Richard. *A filosofia e o espelho da natureza*. Lisboa : Dom Quixote, 1988.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte : Editora Autêntica, 1999.

O design de estamparia têxtil e a Educação: uma prática educativa no 9º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal de 1º Grau Chácara das Flores

Luis Tadeu Martil Fleck¹

Ana Luiza Ruschel Nunes²

Resumo: A pesquisa-ação na Escola Chácara das Flores, em Santa Maria/RS objetivou investigar a prática educativa problematizadora, tendo como fundamento os pressupostos teóricos pedagógicos para a aprendizagem do design de estamparia têxtil com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Como base teórica, foram utilizados os seguintes autores: (FREIRE, 1975, 1982 e 1996), (EFLAND, 2005), (CARDOSO, 2004), (DONDIS, 1997), (REDIG, 1976) e (LUBART, 2007). A metodologia da pesquisa qualitativa utilizou os seguintes instrumentos: observação participante, diário de campo, entrevista semi-estruturada, portfólio e análise documental. Da análise da prática educativa pode-se concluir que a práxis educativa freireana contribuiu para a prática educativa em design de estamparia têxtil.

Palavras-chave: prática educativa problematizadora; formação de professores de artes visuais; ensino fundamental; design de estamparia têxtil.

Introdução

Esta pesquisa teve como tema o design de estamparia e a educação, vistos como elementos coesos para uma prática educativa no 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de 1º Grau Chácara das Flores. Resultante da trajetória profissional do pesquisador-educador, a escolha desta pesquisa recaiu sobre a prática educativa no Ensino Fundamental, pois, atuando profissionalmente neste ambiente educacional e tendo experienciado a linguagem do Design de Estamparia no Curso de Especialização em Design de Estamparia da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, tal assunto guardava relação com a monografia defendida naquele curso, em 2004, sob o título “A estilização do jogo de xadrez, visando a criação em ladrilho hidráulico”.

O desenvolvimento do tema desta pesquisa foi possível em decorrência da formação do pesquisador-educador em Artes Visuais e da sua ação docente na escola acima citada. Assim, o design de estamparia têxtil, como modalidade das Artes Visuais, foi inserido na escola, investigando-se a prática educativa do design sob a ótica da pedagogia problematizadora freireana. Os participantes da pesquisa receberam pseudônimos por questões éticas e de respeito as suas privacidades: João, Carlos e Joana. Formaram os instrumentos de coleta de dados a observação participante, o diário de campo, a entrevista semi-estruturada e a análise documental.

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE/Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, Bacharel e licenciado em Desenho e plástica pelo Centro de Artes da Universidade Federal de Santa Maria, RS; Especialista em Design de Estamparia Têxtil pelo Centro de Artes e Letras da UFSM.

² Licenciada em Desenho e Plástica pelo Centro de Artes da Universidade Federal de Santa Maria; Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação do Centro de Educação da UFSM; Doutora em Educação pela UNICAMP/ Campinas SP; Professora Colaboradora e Orientadora de pesquisa em Artes Visuais e Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado/UFSM, Linha de Pesquisa Educação e Artes (1998-atual).

Na análise dos resultados da pesquisa, foi explicitada, de forma aprofundada, a prática educativa vivenciada pelo pesquisador com os participantes do 9º ano do Ensino Fundamental envolvidos no aprendizado do design de estampa têxtil. Inicialmente, foram abordados o espaço e o contexto de pesquisa - Escola de Ensino Fundamental Municipal de 1º Grau Chácara das Flores - para após serem relatados os resultados das entrevistas semi-estruturadas com os pais ou responsáveis dos participantes da pesquisa. Após, a discussão centrou-se na prática educativa problematizadora em design de estampa têxtil e nos percursos criativos de aprendizagem dos participantes da pesquisa. Concluindo, foram tecidas as considerações finais sobre a pesquisa empreendida.

Referencial Teórico

A **pedagogia crítica problematizadora**, entrelaçada com o design de estampa têxtil, aporta-se na pedagogia freireana, cuja concepção teórico-prática tornou-se uma referência neste assunto educacional.

A pedagogia libertadora proposta por Paulo Freire (1975) busca levar o povo a uma conscientização de sua condição social e à formação de um pensamento crítico na ação educativa, expressando-se na prática pedagógica das classes populares.

Por isso, a pedagogia libertadora objetiva, através da conscientização da realidade e do seu meio sócio-cultural, em relação ao educando, provocar uma transformação, portanto, uma educação crítica.

Na escola, conforme Libâneo (1985) comenta, serão criados sistemas grupais que gerem outras engrenagens que farão parte desta mobilização educativa a fim de modificar as instituições burocráticas existentes no ambiente educativo. Estes mecanismos transformadores serão assembleias, grupos de estudo, eleições, associações, etc.

Os **temas geradores** constituem-se no contexto contemporâneo como abordagem desafiadora e pertinente ao desenvolvimento cognitivo dos(as) educandos(as), porém, não guardam presença atuante em sistemas de ensino que super-valorizam o individualismo e a competição desenfreada numa sociedade e cultura impregnadas de consumismos e desumanizações.

O **Ensino de artes visuais – design de estampa têxtil e o ensino fundamental** em relação ao Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN em Artes (1998, p.19) prescrevem que “o aluno desenvolve sua cultura de arte fazendo, conhecendo e apreciando produções artísticas, que são ações que integram o pensar, o aprender, o recordar, o imaginar, o sentir, o expressar e o comunicar”. Partindo desta premissa, tem-se que o design de estampa têxtil na prática educativa no Ensino Fundamental permite a articulação destas propostas pedagógicas em Artes (produção, apreciação e conhecimento).

O Ensino Fundamental relacionado ao Ensino de Artes Visuais deve, como alerta Hernández (2007, p.29), “da mesma forma que há interesse em que a educação fundamental incorpore a perspectiva de ‘múltiplos alfabetismos’”, procurar novas metodologias e propostas pedagógicas de alfabetizar visualmente o educando; o design de estampa têxtil, nesse ângulo de compreensão, apresenta-se então como uma modalidade/proposta para colaborar neste percurso de alfabetização visual.

O ensino do design e suas implicações históricas nas práticas

educativas historicamente são recentes, pois a partir da Revolução Industrial começou-se a exigir profissionais para exercer a função de designer para a projeção de peças e objetos padronizados e prontos para a produção em série. Antes da produção industrial, o que prevalecia era a produção artesanal em pequena escala. Cardoso (2004) afirma que essa transição de sistema artesanal para o industrial não foi simples nem tão pouco homogênea, assim como o processo educativo que insere o Design no campo educacional.

No que se refere ao estudo da **linguagem visual e seus entrelaçamentos com o design de estampaaria têxtil**, foram utilizados, fundamentalmente, princípios relacionados às Artes Visuais e seus desdobramentos conceituais. Conforme Fusari (2001, p.83) preceitua, “pensando nessa intermediação do fazer, do construir, do pensar em artes visuais, deve-se estudar os elementos de visualidade e algumas modalidades compositivas que estão presentes na maioria das formas”. Formam os elementos visuais essenciais à linguagem visual e ao design de estampaaria, na concepção de Wong (1998) e Dondis (1997), o ponto, a cor, a linha, o contraste, a textura e a forma.

A metodologia de projetos em design, para Redig (1976), considera o **projeto** como fruto de um **objetivo** (necessidade), seguido por etapas definidas para alcançar o objeto (forma) pretendido. O design de estampaaria têxtil possui como principais **funções** a decorativa e a de vestuário. O **motivo** é o tema ou assunto dominante na composição ou na estampa.

O **processo criativo** conforme enuncia Ostrower (1987, p.09), “criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo.”. No ensino de design de estampaaria têxtil existe esta busca pela criação de formas novas, geradas pelo processo criativo que é seletivo, excluindo o supérfluo e trazendo para o foco principal a forma escolhida e criada como resultante de um problema resolvido.

Ainda, Lubart (2007, p. 93) considera que “a noção de processo criativo remete à sucessão de pensamentos e ações que desembocam nas criações originais e adaptadas”. São apresentadas pelo autor algumas pesquisas relacionadas à criatividade e às questões que a cercam. Lubart (2007), assim, apresenta o modelo clássico do processo criativo, que se desenvolve em quatro etapas assim denominadas: “Preparação”, “Incubação”, “Iluminação” e “Verificação”.

Análise e discussão dos resultados

A descrição e análise dos resultados obtidos na prática educativa problematizadora crítica em design de estampaaria têxtil foi embasada pela pesquisa qualitativa e pela pesquisa-ação. Os dados coletados advieram da observação participante, do diário de campo, da entrevista semi-estruturada, da análise documental e do portfólio. A pesquisa-ação e o percurso metodológico, envolvendo a prática educativa do design de estampaaria têxtil e a turma do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Chácara das Flores, foram possíveis devido aos dados coletados e sua inter-relação com os pressupostos teóricos da pesquisa.

A pedagogia crítica problematizadora subsidiou teoricamente a prática educativa do design de estampaaria têxtil, problematizando os temas-geradores inerentes ao contexto familiar e sócio-cultural dos participantes da pesquisa e permitindo, assim, que a família contribuísse com os temas-geradores, propiciando saberes e temas externos inseridos no contexto escolar.

A prática educativa problematizadora em design de estampa têxtil e o planejamento pedagógico da ação docente foram entrelaçados a fim de se obter uma práxis educativa embasada por saberes gerais (metodologia de ensino, currículo escolar, avaliação) e saberes específicos (design de estampa têxtil, Ensino de Artes Visuais, História do Design).

Assim, a prática educativa problematizadora em design de estampa têxtil iniciou-se através do primeiro conteúdo: introdução ao design e ao design de estampa têxtil. Foram utilizados vários recursos pedagógicos, tais como: livros atualizados na área, palestras, vídeos e produções do pesquisador em design de estampa têxtil, realizadas durante o Curso de Especialização em Design de Estampa pela UFSM.

Quando o tema gerador “violência” foi problematizado, **Carlos** respondeu positivamente durante a prática educativa, emitindo sua percepção sobre o assunto com veemência:

“Tem muita violência por aqui na vila! A gente não pode nem jogar bola direito quando vê tão dando tiro e a gente tem que sair correndo e se escondê! Eu não gosto daqui!” Fala de Carlos.

O projeto criado por este educando/participante da pesquisa, a partir da problematização do tema gerador “violência”, surgiu dos anseios do seu contexto sócio-cultural e familiar, em que Carlos identificou juntamente com sua mãe situações de violência no bairro em que reside. Sua personalidade extrovertida, impaciente, foi muitas vezes um conflito e um estímulo ao seu percurso criativo.

O educando/participante da pesquisa foi orientado a empregar a técnica do giz de cera na tela de serigrafia, que utiliza um material acessível aos educandos da escola e possui resultados expressivos em estampa têxtil. Carlos buscou referências para sua criação nas histórias em quadrinhos, produzindo um *layout* estruturado a partir do uso de balões para inserir textos e expressões relacionadas à temática da violência.

A participante **Joana** demonstrou desde o início da pesquisa grande interesse em integrar o projeto. Seu processo de aprendizagem-criativa em design de estampa têxtil demonstrou sempre grande afinco e interesse no aprendizado da linguagem do design de estampa têxtil, consubstanciado nos exercícios e estudos de rede realizados com esmero e dedicação.

Joana empenhou-se sobremaneira para aprender a linguagem do design de estampa têxtil, projetando, desenvolvendo e criando um percurso de aprendizagem que refletiu em todos os momentos sua personalidade ativa e extrovertida na sala de aula/Ateliê de design de estampa têxtil.

Então, a participante partiu com entusiasmo para a criação de produtos têxteis que estivessem integrados à decoração do seu lar, alegrando sua casa e seus familiares.

A partir do tema gerador – “como viver sem violência” e sua problematização, a participante começou a desenhar, tendo escolhido o “coração” para simbolizar a paz como forma representativa do tema gerador. O pesquisador-educador verificou ser aquela forma um estereótipo e apresentou alternativas à educanda para tratar o tema gerador, entretanto, a imagem do “coração” acabou sendo desenvolvida por diversos meios e técnicas visuais, por ser esta forma representativa do percurso de

aprendizagem criativa da participante Jaqueline na prática educativa problematizadora em design de estampa têxtil.

A customização manteve elementos do projeto original, embora a participante tenha achado necessário acrescentar o elemento textual “amizade”. Outros ornamentos foram inseridos na finalização da camiseta relacionada à problematização “como viver sem violência”, e isto foi significativo uma vez que a participante da pesquisa arriscou e criou novos símbolos e significados.

Na prática educativa problematizadora em design de estampa têxtil com a temática “violência”, o participante **João** demonstrou interesse em realizar estampa em camiseta. Seu modo de agir em silêncio, mas atento, conduziu o participante da pesquisa a buscar em seu cotidiano imagens referenciais que traduzissem seu modo de perceber o mundo e a violência presentes nas mídias digitais (internet, videogame, etc.). O desenho criado, segundo o participante,

“Tem a ver com aquelas carinhas que a gente usa no MSN pra dizê que ta alegre ou triste, ou brabo”. Fala de João.

A utilização do computador por este participante e pelos demais participantes/educandos e alunos da Escola Chácara das Flores foi um avanço para a prática educativa escolar, bem como para o ensino em Artes Visuais, proporcionando diversas possibilidades artísticas de tratamento de imagem e de compreensão da imagética visual contemporânea.

Esta tecnologia computacional integrada ao processo criativo dos participantes/educandos veio somar conhecimentos e instrumentos de criação/produção no percurso individual e coletivo de ensino-aprendizagem em design de estampa têxtil. A inclusão digital tem sido uma das metas da Escola Municipal Chácara das Flores, pois a clientela escolar (educandos e educandas) tinha pouco acesso às tecnologias computacionais da atualidade.

A escolha do participante João pelo preto decorreu do estilo urbano que o mesmo adota e pela conotação com o *rock* aprecia. A composição adotada seguiu um estilo sintético, integrando imagem e texto sob um efeito de claro-escuro, luz e sombra, para realçar na imagem do ícone “feliz” uma impressão de leveza e bem-estar. Esta imagética visual, própria dos estereótipos gerados pelos programas para troca de mensagens instantâneas como o Messenger (MSN), traduzida para a estampa têxtil localizada, refletiu a influência desta tecnologia informacional no inconsciente, na memória do participante, bem como nas suas emoções e na sua imagética visual pessoal. Portanto, deste universo imagético visual oriundo da imagética do MSN, o participante recriou em seu projeto de design de estampa têxtil estes ícones virtuais, enriquecidos por elementos da linguagem visual: luz, sombra, claro-escuro, contraste, textura, linha e formas.

Desta imagética visual vivenciada com ícones do MSN, o participante da pesquisa começou a transferir o projeto em design para a impressão serigráfica na camiseta, sob orientação do pesquisador-educador, aprendendo, gradativamente, como serigrafar.

Os percursos criativos dos participantes da pesquisa aqui relatados fazem parte de toda uma prática educativa problematizadora-crítica, que buscou em referenciais teóricos e no contexto sócio-cultural e familiar dos educandos/participantes da pesquisa subsídios necessários à problematização na ação educativa

em design de estamparia têxtil. Cada educando/participante teve a possibilidade de vivenciar o design de estamparia têxtil sob uma perspectiva contextualizada e significativa ao seu aprendizado e à sua formação humano-educativa.

Como a pesquisa realizada teve seu espaço e contexto no ensino formal na Escola Municipal de Ensino Fundamental Chácara das Flores, foi necessário analisar e discutir a presença do design de estamparia têxtil na escola e na prática educativa integrada como modalidade de ensino em Artes Visuais. Um paradigma, pois, inicialmente surge nesta pesquisa:

Assim, pergunta-se: é responsabilidade da escola a formação e aprendizado desse saber? Nesta direção, o trabalhador, o trabalho e a escola não formam algo isolado e não podem existir alheios à trajetória educativa que passa pelo imaginário do cotidiano da produção material da existência humana. (NUNES, 2003, p. 197)

As contradições e ou confrontações entre arte e trabalho, e as relações entre arte e design, assim como entre design e trabalho, foram analisadas nesta pesquisa, pois sob a ótica da pedagogia problematizadora crítica a reflexão é constante em todo o percurso. Segundo Freire (1975, p. 97) “não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade”. A partir deste pensamento crítico e dialógico, a prática educativa problematizadora em design de estamparia têxtil revestiu-se de fundamentação teórico-prática para garantir sustentabilidade à pesquisa no espaço escolar acima citado.

No caso em apreço, o ensino do design de estamparia têxtil só foi possível devido à prática educativa problematizadora, que preconiza um diálogo e conhecimento da realidade sócio-cultural destes educandos e de seus familiares, os quais, de forma direta ou indireta, participaram da construção do saber da ação pedagógica em Artes Visuais.

Tanto a prática educativa problematizadora como o design de estamparia têxtil inseridos no Ensino Fundamental foi um desafio para este pesquisador-educador. Embora tendo alguma experiência em ambas as áreas de atuação (design de estamparia têxtil e educação), no entanto, a integração destes saberes não é tarefa fácil, tendo constituído o objeto desta pesquisa, onde se pôde investigar a viabilidade do ensino da prática educativa problematizadora em design de estamparia têxtil no Ensino Fundamental. Enfim, os percalços e dificuldades fizeram parte desta pesquisa, mas não impediram seu desenvolvimento pesquisacional nem seu estudo pormenorizado.

Entretanto, existiu nos participantes/educandos da pesquisa, em seus repertórios imaginativos individuais e coletivos, um acervo significativo da cultura material, implícito em suas falas, expressões e etc. A prática educativa problematizadora contextualizou esta cultura material inerente aos participantes da pesquisa, transformando-a em temas geradores que, ao serem problematizados criticamente no ensino em design de estamparia têxtil, geraram pensamentos e reflexões críticas sobre as problematizações, possibilitando uma conexão com a criação-visual dos projetos materializados pelos participantes/educandos em design de estamparia têxtil.

O projeto em design de cada participante, o processo de criação bem como

o produto final (protótipo) gerado a partir destes percursos de aprendizagem-criativa foram investigados atrelados às falas e comentários dos educandos/participantes da pesquisa.

O Design como atividade profissional e área do conhecimento, inserido no Ensino Fundamental através da prática educativa problematizadora, foi também focado nesta pesquisa. A educação, em geral, tem-se preocupado com a formação humana voltada para o trabalho, entretanto, a pesquisa em questão apresenta a integração do saber humano (pedagogia problematizadora crítica) e do saber profissional (design de estamparia têxtil), estabelecendo uma relação entre o Design e o mundo da vida humana.

As contradições e ou confrontações entre arte e trabalho, e as relações entre arte e design, assim como entre design e trabalho, foram analisadas nesta pesquisa, pois sob a ótica da pedagogia problematizadora crítica a reflexão é constante em todo o percurso. Segundo Freire (1975, p. 97) “não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade”. A partir deste pensamento crítico e dialógico, a prática educativa problematizadora em design de estamparia têxtil revestiu-se de fundamentação teórico-prática para garantir sustentabilidade à pesquisa no espaço escolar acima citado.

Considerações Finais

Esta pesquisa teve por objeto a investigação sobre a prática educativa problematizadora, fundamentada nos pressupostos teóricos pedagógicos freireanos para a aprendizagem do design de estamparia têxtil com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. O pesquisador-educador pôde investigar a prática educativa problematizadora e compreender suas implicações sob a ótica dos pressupostos teórico-pedagógicos freireanos, o que lhe proporcionou um pensamento reflexivo-crítico sobre a prática educativa em Artes Visuais, em especial sobre os temas geradores significativos do mundo da vida dos participantes/educandos do 9º ano no Ensino Fundamental da Escola Municipal de 1º grau Chácara das Flores.

Os participantes/educandos da pesquisa-ação puderam vivenciar a prática educativa problematizadora em design de estamparia têxtil em conjunto com o pesquisador-educador. Desta maneira, constatou-se que as atividades de ensino-aprendizagem em Artes Visuais podem ocorrer por diversas formas metodológicas de ensino, e que, na atualidade, o design de estamparia problematizado pela prática educativa crítica inscreve-se como possibilidade do saber-fazer em Artes Visuais, possibilitando aos educadores e educandos nova abordagem pedagógica em Artes Visuais.

Na finalização desta pesquisa algumas questões se abrem. É possível abordar o ensino de Artes Visuais através de modalidades visuais que já estão presentes no cotidiano de educandos e educadores, embora estes estejam afastados das práticas educativas por desconhecimento técnico, falta de abertura a novas tecnologias, pouco investimento na formação e atualização dos educadores nestas novas mídias e modalidades ligadas às Artes Visuais? A partir de quais contribuições, em nível cognitivo e criativo, o Design pode melhorar a formação dos educandos do Ensino Fundamental e Médio? Como a pedagogia freireana pode ser redimensionada

para atender as novas realidades e as problemáticas enfrentadas no Ensino brasileiro e, em específico, no ensino em Artes Visuais?

Estes questionamentos ficam em aberto para futuras pesquisas na Linha de Pesquisa de Educação e Arte, tanto no Ensino Formal como no Ensino Não-Formal, pois a sociedade, a educação e as Artes estão passando por constantes transformações das mais distintas ordens. Por conseguinte, há que se manter constantes questionamentos e pesquisas de possibilidades educativas que ampliem o conhecimento em Artes Visuais, sempre dialogando com outras áreas do conhecimento e saber humano. Compreender o mundo atual, permeado por redes que se entrecruzam, é uma necessidade, devendo toda e qualquer pesquisa e questionamento apresentar novos paradigmas, romper fronteiras nas relações humanas e nos campos artísticos-visuais e culturais do mundo da atualidade em que se constroem e se reconstróem ações e práxis pedagógica, tal como a práxis educativa freireana, que se reconfigura sob um novo olhar.

Referências

BRASIL, **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARDOSO, Rafael. **Uma introdução à história do design**. São Paulo: Edgar Blücher, 2004.

DONDIS, Donis A.. **Sintaxe da linguagem visual**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1985.

LUBART, Todd. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NUNES, Ana Luíza Ruschel. **Dissertação de Mestrado. Pressupostos teóricos para o ensino das artes plásticas na escola brasileira**. PPGE/UFSM: Santa Maria, 1990.

NUNES, Ana Luíza Ruschel. **Trabalho, arte e educação: formação humana e prática pedagógica**. Santa Maria: editora ufsm, 2003.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

REDIG, Joaquim. **O sentido do design**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1976.

WONG, Wucius. **Princípios de forma e desenho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Do topo aos horizontes possíveis: reflexões sobre aprendizagens teatrais em diferentes ambientes educativos

Mateus Gonçalves (Mestrando em Artes Cênicas)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Orientadora: Prof^a Dr^a Silvia Balestreri Nunes

RESUMO: Esta comunicação apresentará a pesquisa em andamento junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (Mestrado) do Instituto de Artes da UFRGS. Trata-se da reflexão sobre aprendizagens teatrais que obtiveram resultados positivos como ações artísticas, o que nem sempre se verifica no âmbito da arte na educação. A análise partirá de relatos de educandos de classes de teatro em projeto social (Porto Alegre) e estudantes da Educação de Jovens e Adultos em escola municipal (São Leopoldo). Discutirá as tensões e encontros que levaram à aprendizagem de teatro nestes locais, a partir das teorias da diferença, buscando pistas e marcas que possam ter sido significativas em tais processos.

Inventando uma pesquisa

Ao se viajar até a serra, buscamos talvez um contato com aquilo que podemos chamar de visão total ou vista do horizonte. Leva-se algum tempo para se chegar até lá, o caminho é algumas vezes íngreme, outras tortuoso e muitas vezes nos encontramos em ambas as situações: estamos diante de curvas sinuosas e difíceis de percorrer. O desejo de chegar ao destino nos encoraja e podemos então continuar nessa jornada rumo ao que acreditamos ser o cume, o topo.

Este lugar serve como esperança que potencializa a viagem, faz com que ela seja cheia de significado e interesse. Entretanto, o caminho deve ser observado, deve-se ter um olhar atento aos ambientes pelos quais passamos rumo ao nosso objetivo, para que ele não se torne vazio de significado, oco de sentidos, e é nisso que muitas das vezes nos perdemos. Deixamos de olhar e perceber as possibilidades presentes no caminho, pois queremos somente o topo, e chegarmos lá sem termos dado sentido e relevância à jornada pode ter sido em vão. Podemos nos dar conta de que este lugar também não tem sentido sem os diferentes caminhos que poderiam ser trilhados e mais, ele não é um destino final, mas abre diversas possibilidades de mirada, em diferentes e variadas direções... Mas no que isto se relaciona com o objetivo deste trabalho? Trilhemos alguns caminhos.

Trabalhando com teatro em ambientes de educativos, inúmeras vezes percebi que o foco estava no resultado a ser alcançado e poucas vezes se deu importância e sentido aos processos de aprendizagem teatral. Estamos acostumados com o utilitarismo no que se refere a quaisquer áreas do conhecimento e no campo do teatro isto não é diferente. O teatro servia, na maioria das vezes, como elemento de distração e entretenimento e tinha como único objetivo “ilustrar” as páginas da aprendizagem de sujeitos em diferentes espaços, fossem eles escolares ou de ensino não-formal.

O chamado teatro escolar, ou “teatrinho”, era solicitado como forma de tornar menos insalubre a relação dos sujeitos com estes espaços, trazer um pouco de alegria a situações de profunda dureza e insatisfação. Teatro para o lazer. É como ir à serra para se distrair, desafogar a vida de tantos compromissos que acabamos por assumir no cotidiano, mas, ao chegarmos lá, nos darmos conta de

que o retorno será difícil e a realidade voltará a ser corrida e estressante. Viajamos para fugir, não se construiu senão um momento para respirar (o sufoco voltará).

Nas primeiras escolas onde trabalhei, realizei trabalhos que serviram como puro entretenimento. Os estudantes tinham na aula de teatro um espaço para que brincassem e se divertissem antes de realizar a prova de matemática ou o trabalho de história. Não deixava de ter sentido pontual e imediato (quem está quase sem ar agradece por algum momento de oxigenação), mas percebia que o teatro podia ser muito mais. Passei a buscar então outros caminhos para esse trabalho, mas voltava a me deparar com o mesmo problema: quando eu estava junto com os estudantes eles conseguiam respirar, mas ao me afastar ou me desligar destes, voltavam a perder seu “ar” e a sufocar. A sensação era a de que nada permanecia nada ficava senão uma saudade do “sor” Mateus. Este fato sempre gerou em mim profundo desconforto e o desejo de caminhos diferentes que pudessem dar mais sentido à chegada na serra, ao topo. Busquei nos referenciais que sempre tive para meus trabalhos, Paulo Freire e Augusto Boal, indicações de como fazer para que o teatro chegasse efetivamente até os estudantes e fazer com que eles fizessem do teatro o que desejassem, mobilizados por uma ação educativa da qual tomo parte como professor. No Teatro do Oprimido (TO) e na Pedagogia do Oprimido (PO), obras que tive por muito tempo como bússola para minhas trajetórias, procurei pistas para a alteração desta realidade e foi a partir delas (do TOPO) que procurei possibilidades dos estudantes continuarem a se encontrar com o fazer teatral independentemente de minha presença, algo que não acontecia depois que parava de dar umas para eles.

Mas foi na leitura de Teixeira Coelho que comecei a ter maior clareza sobre as possíveis encruzilhadas que me desviavam de meus objetivos. Em suas idéias percebi que via o TOPO como o lugar ideal, sem entender que também “nele” havia questões que não me ajudavam a perceber a viagem como um caminho que tem idas e vindas, desvios e atalhos, dando-se nestes um contato mais significativo com o fazer teatral. Muito de idealismo ainda permanece em mim, mas o estranhamento gerado junto às idéias daquele autor me acenou para incômodos em lugares onde antes, para mim, tudo estava resolvido. Este texto é reflexo desse momento de transição que vivo, colocando em discussão muitas de minhas antigas concepções (e convicções).

A maioria das professoras e dos professores com os quais já trabalhei não conseguia perceber diferentes formas de agir em seu trabalho junto a diferentes grupos de estudantes. Esta impossibilidade de diversificar sua ação está para o objeto de conhecimento assim como o viajante que segue um único caminho está para o topo. Não pode se perder de seu mapa inicial e o segue lendo sem olhar realmente o caminho que se expõe pela janela a seu lado, e se assemelha ao professor que não consegue abrir-se às possibilidades e às novas relações que poderiam ser estabelecidas entre o teatro, cada grupo de estudantes e ele próprio, se esses componentes realmente estivessem sendo o foco de sua viagem.

Ao me deparar com as memórias de minhas práticas educativas, percebi que em alguns momentos elas foram mais significativa para mim e também para as pessoas com as quais trabalhei, como ações artísticas, produções em arte. Quando me refiro a práticas significativas falo daquelas onde, por alguns instantes ou por um período maior, pude perceber envolvimento, pulsação, vibração no fazer teatral dessas pessoas. Algo no ar se pôs diferente, uma sensação corporal diferente sem

que soubéssemos muito bem como ou por que surgiram estas sensações, mas ninguém podia negar: estavam ali.

A pesquisa

Tomando-as como indícios, rastros, fui seguindo por um caminho que pudesse me levar a uma compreensão maior destas sensações e de como foram geradas nos diferentes grupos onde ocorreram. Então escolhi dois lugares diferentes onde atuei como professor de teatro para realizar esta pesquisa: um projeto social e uma escola.

A opção por fazer esta busca em mais de um espaço de atuação não se deve somente à diversidade dos grupos, mas também à configuração de currículo dos diferentes espaços de aprendizagem. Entrevistas com algumas pessoas que tiveram a oportunidade de realizar práticas teatrais em que eu era professor e buscar, em suas falas, as aprendizagens significativas e os caminhos percorridos como pistas para se entender como aprenderam teatro, a partir do grupo e de suas singularidades.

Via de regra, espaços escolares têm um currículo hermético e estruturado por acúmulo de saberes, numa escala do mais simples ao mais complexo, sem que seja permitido, contudo, um movimento de alteração significativa das ordens ou conteúdos nos programas propostos. Algumas experiências de inovação e/ou ruptura de modelos prontos e estruturados desta forma são buscadas em várias escolas, mas a imagem de grande parte das pessoas sobre estas instituições e sua contribuição às aprendizagens daqueles que por elas passam, continuam sendo invariavelmente negativa. Algo que parece ser aceito como natural dentro de uma realidade que se apresenta cada vez mais complexa e com uma dinâmica de transformação muito rápida, realidade esta que as escolas muitas vezes não conseguem acompanhar. Estas questões me fizeram considerar que as experiências “quentes” em relação ao ensino de teatro nas escolas podem nos dar pistas de como e em que condições, tais rupturas ou linhas de fuga podem surgir ou não serem bloqueadas nestes ambientes. Escolhi então uma das escolas em que trabalhei como professor de teatro para visualizar e analisar tais questões numa instituição de ensino formal. Também considere importante realizar esta tarefa num ambiente não-formal de aprendizagem, como forma de verificar pontos de tensão, nós criativos, momentos de invenção que pudessem ter ocorrido em diferentes organizações de currículo.

As experiências em projetos sociais, espaços de aprendizagem voltados à inclusão social de sujeitos em situação de vulnerabilidade social, têm tido êxito no desenvolvimento de trabalhos artísticos em várias partes do Brasil, sendo possível analisar tais experiências sob a ótica da invenção na área da educação e da arte. Assim, a experiência de pesquisa foi realizada ao mesmo tempo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Beck (em São Leopoldo, município distante cerca de trinta quilômetros da capital) e no projeto social Vila Restinga Olímpica (situado no bairro Restinga, zona sul de Porto Alegre). Locais diferentes, mas com práticas que tiveram em comum a sensação de acontecimento em relação à aprendizagem em teatro.

Decidi não realizar as entrevistas sozinho, uma vez que todo trabalho desenvolvido nas duas instituições contou sempre com o apoio de diferentes colegas

de trabalho. Assim procurei pessoas com as quais percebi ter havido grande envolvimento quando trabalhamos juntos e organizei o que chamo de grupos de trabalho. Estes grupos tiveram a função de pensar junto as entrevistas, num formato semi-estruturado, e também fazer contato com os estudantes que participariam das entrevistas. Nos momentos em que nos encontramos para a organização deste trabalho, as conversas foram muito válidas e acabaram por ampliar, modificar e enriquecer tanto as entrevistas quanto as reflexões que trago nesta dissertação. Foram feitos dois grupos de trabalho conforme o que segue:

- Em São Leopoldo (EMEF Paulo Beck): a professora de educação física que trabalhou na escola na mesma época (março a julho de 2006); a coordenadora pedagógica da Educação de Jovens e Adultos da escola.

- Em Porto Alegre (projeto social Vila Restinga Olímpica): um dos estagiários da área de Artes do projeto, hoje professor de artes visuais, que na época atuou sob minha coordenação (setembro de 2002 a abril de 2003).

A partir de dados obtidos em entrevistas semi-estruturadas com pessoas que tiveram aula de teatro junto comigo nestes diferentes espaços e de materiais de arquivo, tento compreender o que aprenderam sobre teatro e principalmente de que forma, pois a partir das reflexões apontadas até aqui, a aprendizagem começa não quando reconhecemos “mas, ao contrário, estranhamos, problematizamos” (Kastrup, 2001, p.208).

Pensar sobre o ensino de teatro não é algo nada simples, pois acaba sendo um pensar sobre as relações que se estabelecem entre arte e cultura, políticas e sociedade, criação e invenção, entre diferentes grupos sociais e as repercussões que tais conexões têm, ou podem ter, para os envolvidos. Assim, voltar a lugares onde trabalhei anos atrás como professor de teatro, e conversar com os estudantes deste período foi a forma que encontrei para pensar sobre tudo isso. Um projeto social, uma escola pública, dois lugares onde aconteceram muitos encontros que podem servir muito bem para pensar nestas questões.

Quando penso sobre estas questões, me vejo numa viagem que leva a muitos lugares e convido diferentes pensadores para que possa perceber novas relações nas diferentes realidades que envolvem o fazer teatral em ambientes educativos. Os caminhos da filosofia da diferença são necessários para tais questões, pois trazem novos e outros olhares sobre pontos muitas vezes normalizados, naturalizados nestes ambientes.

As reflexões que são feitas a seguir, são resultado do momento atual, tensões entre conceitos e idéias que sempre foram importantes e úteis com a percepção de que já não são suficientes para “dizer” tudo que aparece nas práticas analisadas nesta pesquisa.

Arte, educação e cultura

No âmbito das experiências educativas com arte, o que quase sempre entra em jogo são as formas de fazer, as metodologias aplicadas e não as questões inerentes ao fazer artístico. No binômio arte-educação a segunda é engolida pela segunda.

Para Teixeira Coelho (2001), as ações educativas estão aquém das ações artísticas, e propõe um olhar crítico sobre diferentes usos e práticas tomadas na educação em relação à arte e à cultura. Diz que, via de regra, o que é feito não

passa de um arremedo de trabalho artístico, estando muito aquém das muitas possibilidades de criação e aprendizagem nesta área. Grande parte das ações artísticas ligadas ao campo da educação seria realizada então, sem se aproximar do chamado objeto artístico, renegando-o a um plano de coadjuvante, tendo assim, objetivos distintos:

A cultura, em suas manifestações radicais (como a arte), procura e viabiliza o êxtase, o sair para fora de si, sair do contexto em que se está para ver outra coisa, para ver melhor, para ver além, para enxergar sobre, acima, por cima, para ver por dentro. A educação, embora pudesse ser outra coisa, em sua situação extremada com sinal negativo tem funcionado como o exato oposto ao *ex-tase*, ao estar fora: ela é o *stase*, o estar, quer dizer, partir daqui para voltar aqui mesmo, permanecer, metaforicamente preparar-se para o que está, para o que existe, integrar-se ao que existe. São dois projetos de natureza e objetivos bem diversos. (COELHO, 2001, p. 28)

São práticas que fariam “com que se reverencie a cultura, quando, diversamente, o ponto central está em criar condições para que se entre em familiaridade com ela” (Coelho, 2001, p. 30).

A partir disso, fica clara a ênfase que deve ser dada à arte no âmbito da educação, mas nota-se uma aproximação entre arte e cultura, o que aparece de forma diferente para outros autores.

As idéias de Guattari (1993) sobre cultura entram como problematizadoras desta visão, pois para ele, cultura é um conceito reacionário que isola e padroniza atividades para dentro de modelos dominantes. Não se pode então, indiferenciar neste texto arte e cultura, pois se apresentam como idéias distintas nesta perspectiva. Se para Coelho as manifestações artísticas promovem o “êxtase”, não podem ser confundidas com cultura, como é colocada por Guattari.

Em diferentes instituições e de forma bastante importante nas de ensino, arte e cultura são apresentadas como sinônimos, quando na verdade não o são. Uma das conseqüências desta confusão para as práticas que são desenvolvidas nestes ambientes é a tomada de uma pela outra, realizando-se trabalhos que se afastam da criação artística e funcionam para a manutenção de modelos de fazer artístico nestas instituições, como apresentações em datas comemorativas, por exemplo. Quase sempre não têm outra função que não a de cumprir um protocolo, não considerando os desejos de estudantes e também de professores. São práticas instituídas que vão perdendo sentido, sendo realizadas como meros eventos.

A dificuldade está em perceber que, por diferentes caminhos, se podem realizar construções interessantes e criativas.

Aprendendo teatro

Um dos grupos entrevistados disse: “nós fazíamos muitos passeios que tinham a ver com teatro, apresentações fora, ensaios de noite, vimos um monte de peças, até no (Theatro) São Pedro.”

Foram sendo criados significados para o fazer teatral a partir de tais experiências, significados estes que eram uma invenção deste grupo, não subordinado a um significado socialmente reconhecido. Uma formulação cultural própria, com valor e importância coletivizados num grupo determinado, não por isso se fazendo menos importante, mas ao contrário disto, algo ainda presente e

importante a estas pessoas mesmo depois de transcorridos alguns anos. E é isto que tenho me empenhado em desvendar, tais instâncias inventadas e que podem ser o mote para uma outra percepção dos processos de invenção em teatro no âmbito da educação. Voltando ao que aponta Brook:

Em *Titus Andronicus*, todo o trabalho consistiu em desvendar as sugestões e os meandros secretos da peça, extraindo o máximo deles, tomando o que talvez fosse embrionário para trazê-lo à luz. Mas se a coisa não estiver lá dentro desde o início, nada pode ser feito. (...) porque o que não está lá, o que não está latente, não pode ser encontrado (1994, p. 22).

Na perspectiva da invenção, inclusive o que não estaria lá, como diz Brook, poderia nos atravessar, nos acontecer, pois as sensações surgem e fluem de/por diferentes lugares, nos sujeitos, mas principalmente nos lugares/não-lugares de suas relações.

Na fala dos estudantes de Porto Alegre e de São Leopoldo sobre seu trabalho com teatro, se percebe o modo como estabelecem a relação entre eles e o conhecimento artístico. E relacionam isto ao modo, ao jeito como este conhecimento lhes foi apresentado.

João-Francisco Duarte Júnior (2001) diz que a arte nos permite um contato singular com nossa sensibilidade, aborda esta relação entre arte e sentimento, afirmando que vivemos num universo que é, além de físico, também simbólico, e a arte pode servir como elemento importante “para a compreensão e organização de nossas ações, por permitir a familiaridade com nossos próprios sentimentos, que são básicos para se agir no mundo” (2001, p.104).

Nossa educação está centrada no tempo presente, as aprendizagens devem acontecer no momento da classe, ou perdem significado na visão de educadores mais tradicionais. Gilles Deleuze quando nos traz sua noção de acontecimento afirma que:

Em todo acontecimento, há de fato o momento presente da efetuação, aquele em que o acontecimento se encarna em um estado de coisas, um indivíduo, uma pessoa, aquele que é designado quando se diz: pronto, chegou a hora; e o futuro e o passado do acontecimento só são julgados em função desse presente definitivo, do ponto de vista daquele que o encarna. (Zourabichvili, 2004, p.06)

Aponta ainda que existem um passado e um futuro relacionados ao acontecimento presente, ampliando sua compreensão, como desdobramentos deste instante que estão para além de nossas possibilidades de atuação, “que esquia todo presente porque está livre das limitações de um estado de coisas, sendo im-pessoal e pré-individual, neutro, nem geral nem particular (...)”. Entende-se então que devemos agir pensando em nosso presente, tendo consciência de sua relação histórico-temporal.

Refletir sobre estas questões *a posteriori* é um movimento interessante, pois parece dar visibilidade a processos que vivemos, mas que não sabíamos nominar. Este movimento dá valor a tudo foi sentido com bastante força durante aqueles momentos, e de maneira particular para cada pessoa envolvida e ouvida nestas entrevistas, ampliando sua significação.

Ensinando e aprendendo teatro

Quando resolvo escrever e refletir sobre as experiências que tive como professor de teatro há dois anos (ou mais), estas questões surgem não para que se tome partido contrário ou favorável a elas, mas para que nos ajudem a refletir como as músicas nos ajudam a viajar. Não gostaria que estas experiências fossem tomadas como ideais ou exemplares, mas como fontes de reflexão e análise sobre algo que ainda me toca e àqueles que destes momentos participaram.

As formas pelas quais aprendemos algo são, no meu ponto de vista, tão ou mais importantes quanto aquilo que aprendemos. Se somos levados a crer numa forma única ou ideal de aprender algo, automaticamente estamos excluindo de nossas possibilidades a realidade apresentada de maneira imediata, ou seja, aquilo que surge diante de nós, a cada instante, como um novo desafio. Não reconhecemos assim este desafio, voltando a caminhar por um caminho que já nos é conhecido e que nos levará, por conseguinte, a um lugar também já visitado, como uma mera lembrança.

Importante pensar que uma lembrança não é interessante quando não nos remete ao momento em que vivemos, pois este é o tempo-espaco de nossas ações. Ao tratar da necessidade de caminhar por caminhos desconhecidos, afirmo isto em relação à nossa consciência, pois aquilo que não conheço não é necessariamente desconhecido para outros. Daí que trabalhar sobre lembranças seria somente trilhar novamente um caminho, enquanto que trazê-las para o momento atual é em verdade viver estes momentos naquilo que ainda vibram em nós.

Assim não teremos uma atitude distanciada em relação a tais vivências passadas, mas damos novo valor ao momento que elas significam. E isto, por mais que possa parecer um reviver para quem percebe o processo de fora, é para quem o vivencia uma construção totalmente nova, que possui vibração, aroma, textura e intensidade totalmente relevantes, é a invenção.

Este ar bom, fresco é o ar que deve invadir o ambiente de aprendizagem, seja ele qual for, de modo a possibilitar às pessoas envolvidas, experiências relevantes e satisfatórias. Levá-las a um entre-lugar, repleto de significados e sensações. Entre-lugar, é preciso que seja dito, entendido como um lugar nem “lá” nem “aqui”, mas exatamente aí, “entre”. Não aquele não-lugar desejante do ausente (onde há o exílio), mas uma ponte, uma travessia entre desejos, vivências, experiências significativas.

Assim, analisar experiências realizadas de 2002 a 2006 não se constitui como uma viagem por memórias e lembranças, mas uma travessia por entre-lugares, na busca pela percepção de seus significados e das coisas que foram relevantes e que podem ser constituintes hoje daquilo que somos. As falas dos estudantes de teatro desse período são reveladoras de outros jeitos de se relacionar com a arte teatral, jeitos estes que foram sendo construídos em diferentes lugares por diferentes pessoas, mas que têm em comum o desejo de se aproximar e fazer do teatro algo importante e significativo dentro de suas vidas.

Referências

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BROOK, Peter. A intuição amorfa. In: _____. **O ponto de mudança**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1994.

COELHO, Teixeira. **O que é ação cultural**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba, PR: Criar, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica** – cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1993.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do Ensino de Teatro**. Campinas: 2001.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Aprendizagem, arte e invenção. In: Lins, Daniel (Org.). **Nietzsche e Deleuze**: pensamento nômade. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2004.

Por onde anda o teatro na escola? Um estudo de caso na Escola Projeto - Porto Alegre/RS

Mônica Torres Bonatto
Especialista em Teoria do Teatro
Mestranda em Artes Cênicas - PPGAC - UFRGS

Resumo: A partir de três eventos - uma *performance* do artista Elcio Rossini e duas *intervenções urbanas* criadas por alunos de quarta série do Ensino Fundamental – em uma escola de Porto Alegre/RS, busco problematizar os encontros possíveis entre as investigações realizadas em sala de aula e a produção teatral contemporânea. Com o foco da pesquisa na inserção da noção de *performance* nas práticas teatrais desenvolvidas na escola, essa investigação visa contribuir para a ampliação das abordagens do teatro nas instituições escolares em geral.

Introdução

“Nossa crise hoje é sobremaneira, uma crise do conhecimento, uma crise na qual o intelecto avantajado infarta o coração apequenado. Ou seja: somos educados para obtenção do conhecimento inteligível (abstrato, genérico e cerebral) e deseducados no que tange ao saber sensível (concreto, particular e corporal)”.

(Duarte Junior, 2002: 35)

Minha trajetória como professora de teatro teve início no ano de 2000 quando passei a atuar numa escola da Rede Privada de Porto Alegre, trabalhando com turmas das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, e numa escola da Rede Estadual de Ensino, vindo a trabalhar com turmas das Séries Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio – Curso Normal (formação de professores).

Encontrei, em cada uma das escolas, desafios muito distintos. As diferenças estavam na faixa etária dos estudantes com os quais eu trabalhava, no número de alunos por turma, na relação estabelecida com a coordenação pedagógica e com os demais colegas, no espaço físico da escola e na realidade sócio-econômica da comunidade escolar. Materializavam-se, na prática, alguns dos cenários e situações descritos e discutidos pelos autores dos quais me aproximei ao longo dos anos dedicados ao curso de graduação e que, por habitarem meu repertório teórico, constituíram o suporte necessário aos delicados primeiros anos de docência.

Ainda que diferentes em muitos aspectos, as duas instituições de ensino foram, para mim, palco da mesma busca, qual seja, a de constituir um espaço no qual os estudantes participassem ativamente, apropriando-se das propostas de trabalho e atuando não como reprodutores de enunciados, mas como criadores. Além disso, a necessidade de refletir sobre as interseções possíveis entre as práticas teatrais desenvolvidas na escola e o fazer teatral contemporâneo logo se impôs e

hoje, após vários anos de investigação em sala de aula, junto aos alunos, o tema compõe o leque de questões que impulsiona minha pesquisa no Curso de Mestrado¹.

Nessa comunicação trago alguns dados dessa pesquisa em andamento, especialmente no que concerne ao referencial teórico e metodologia com que estou trabalhando. Este relato está permeado por afetos, por ideais comuns, pela defesa de uma proposta de educação em que eu acredito e que ajudo a construir. Mesmo consciente do meu envolvimento com a realidade que me proponho a investigar, lanço-me na árdua tarefa de “estranhar o familiar”, como sugere o antropólogo Gilberto Velho (1987) e de problematizar minha própria prática, na suspeita de que ali se inscrevam novos caminhos de experimentação estética no ambiente escolar.

Movimento 1: um diálogo entre jogo, improvisação e criação coletiva

Ao dar início à pesquisa que agora apresento e, conseqüentemente, ao processo de reflexão sobre minha prática em sala de aula, se fez necessário revisar teorias e propostas metodológicas que até então vinham embasando minha caminhada.

Desde os tempos do curso de graduação, minhas buscas encontravam eco em duas propostas metodológicas que despontaram, ainda nas décadas de 60 e 70, como possibilidades de diálogo entre o teatro contemporâneo e o ensino de teatro nas escolas: os *Jogos Teatrais*, de Viola Spolin (1992, 1999, 2001) e o *Jogo Dramático*, desenvolvido na França por nomes como Leon Chancerel, Pierre Leenhardt, Richard Monod e Jean-Pierre Ryngaert (1981). Tais proposições são marcadas pela valorização do jogo, pela diluição das hierarquias entre os diferentes elementos que compõem o evento teatral e pela liberdade do indivíduo criador inserido no coletivo.

Sob a influência do método das ações físicas, de Constantin Stanislavski e dos estudos de Neva Boyd, acerca da importância dos jogos no processo educacional, essa proposta de ensino-aprendizagem do teatro tem como peça central a participação do aprendiz em jogos, na qual o processo de atuação deve ser baseado. Nesse contexto, o jogo é entendido como uma atividade de cunho social, que permite o desenvolvimento de maior liberdade e espontaneidade dentro de um sistema de regras comum ao grupo de participantes.

Ao traçar um amplo panorama sobre diferentes abordagens metodológicas de trabalho com teatro, Flávio Desgranges (2006: 118) analisa o sistema dos *Jogos Teatrais* de Spolin, ressaltando: “cabe ao coordenador manter a dimensão dialógica em sua relação com os demais integrantes do grupo, possibilitando que o processo se construa e se desenvolva a partir das questões e conquistas propriamente efetivadas pelos participantes”.

O *Jogo Dramático* também se apresenta como uma proposta de trabalho pedagógico em teatro empenhada em superar a dicotomia entre o domínio da educação e o da criação. Essa abordagem improvisacional, relacionada por Ryngaert (1981) à dramaturgia brechtiana e ao teatro épico, parte da apropriação, pelos alunos e professores, das formas contemporâneas do fazer teatral.

¹ Pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em nível de Mestrado, sob orientação da Profa. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos.

Na visão de Ryngaert, trabalhar com o *Jogo Dramático*, “é pedir aos alunos um esforço considerável para se separarem das tradições que conhecem melhor e para inventarem no seio do mundo contemporâneo” (Ryngaert, 1981: 58). Na obra intitulada *O Jogo Dramático no Meio Escolar*, o autor aborda questões como a polissemia do espetáculo, entendida como a multiplicidade de significados que constituem uma mesma obra, e a negação da ilusão do real, propondo a busca de uma *teatralidade assumida*. O autor traz, ainda, a seguinte definição para *jogo dramático*:

(...) a representação de situações (reais ou fictícias), realizada coletivamente, sem que haja preocupação com a fixação da cena criada ou com a adequação da mesma aos aspectos formais da linguagem cênica e nas quais todos os participantes são fazedores/jogadores/atores (Ryngaert, 1981: 34).

O autor destaca que o processo de construção do texto na perspectiva da criação coletiva envolve, com frequência, sessões de improvisação e abre espaço para que todos os participantes manifestem suas opiniões e sugiram modificações. Pavis (2005: 79) relaciona essa forma de criação “a um clima sociológico que estimula a criatividade do indivíduo em um grupo”, tendendo a diluir o poder do autor ou do encenador, em oposição a outros modelos de encenação que centralizam as “decisões estéticas e ideológicas” nessas figuras.

De certa forma, esse “clima sociológico” identificado por Pavis, em relação aos procedimentos de criação em teatro, dialoga com importantes referenciais no campo da educação, entre os quais se destacam as pesquisas desenvolvidas por Piaget, Vigotski, Wallon, dentre outros teóricos que compreendem a construção de conhecimento enfatizando a importância da relação cooperativa no processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, na realidade escolar, tais concepções parecem refletir-se muito mais no discurso, pois na prática as relações ainda estão organizadas a partir de hierarquias rígidas e posturas pedagógicas diretivas, que muitas vezes negam o protagonismo do aluno no processo de conhecimento.

Vera Lúcia Bertoni dos Santos (2006: 44) refere-se a esse tipo de postura chamando a atenção para a “preocupação precoce com o resultado das representações”, atitude que

(...) parece desconsiderar o fato de que as crianças menores ainda não possuem a necessidade da comunicação ator-espectador, o que acaba por se refletir na postura autoritária das professoras e na busca de “transmissão” de padrões estéticos adultos, já elaborados, que devem ser reproduzidos, em detrimento da participação ativa das crianças.

Movimento 2: olhar ao redor

Ao prefaciar o livro *Pedagogia do Teatro* (2006) de Desgranges, Pupo refere-se à realidade brasileira chamando a atenção para os avanços dos últimos anos no campo da ação cultural em teatro, que abrange contextos e públicos variados, seja no que diz respeito a questões etárias ou sociais. Porém, para a pesquisadora, tal efervescência não atingiu as instituições escolares, salvo raras exceções.

Apesar da publicação, nos anos 1990, de promissoras diretrizes oficiais salientando a relevância das aprendizagens proporcionadas pela arte teatral, não se observa

uma mobilização proporcional do sistema ou das instituições, à altura da importância do tema. Se considerarmos a escola o coração do projeto democrático, o enfrentamento dessa lacuna é mais do que nunca oportuno e, ainda mais do que isso, urgente (Pupo in Desgranges, 2006, p. 15 e 16).

Acrescentam-se às considerações trazidas por Pupo, algumas afirmações de Ryngaert que, ao analisar as concepções sobre teatro trazidas pelas crianças que freqüentam o ambiente escolar, constatou a falta de interação dos alunos com manifestações teatrais em geral, especialmente com aquelas identificadas a princípios estéticos contemporâneos:

(...) a maioria dos alunos não tem, sobre teatro, uma idéia muito precisa, porque à sua volta os exemplos são insuficientes ou discutíveis (...) Só uma parte muito pequena do público jovem é atingida por manifestações teatrais recentes e (...) os autores contemporâneos são praticamente ignorados. Quanto aos encenadores, são tão desconhecidos como o próprio conceito de encenação (Ryngaert, 1981: 54).

As questões abordadas por Ryngaert, ainda que situadas na realidade francesa da década de 70, não diferem muito das que encontramos atualmente no cenário das escolas brasileiras. Mesmo nos grandes centros urbanos há, ainda, muitas crianças e jovens que têm poucas oportunidades de assistir a espetáculos teatrais e, quando já apresentam algum referencial construído na área, este é apoiado num modelo de teatro convencional, distante da estética contemporânea.

Esses modelos apoiados em referências próximas ao chamado teatro realista, dedicado a “duplicar a realidade através da cena” (Pavis, 2005: 327), em geral priorizam narrativas lineares, trazem a fábula como elemento central da encenação e, com freqüência, restringem-se à adaptação de obras da literatura dramática. Os padrões estéticos que orientam essas experiências muitas vezes são distantes daqueles vivenciados pelos sujeitos envolvidos no processo, configurando um movimento de imposição de padrões externos ao grupo e, de certa forma, esvaziando-as de significado.

Ingrid Dormien Koudela chama atenção para o fato de que, “tradicionalmente, nossas escolas são escolas de leitura”, acrescentando que ainda hoje, a partir da Educação Infantil, “a atividade fundamental da criança é aprender a ler e escrever”, ficando a atividade artística na periferia do sistema escolar, em que pese sua relevância (Koudela, 1984: 29).

Numa prática focada eminentemente na valorização do texto escrito, costumam ser privilegiadas manifestações igualmente subordinadas a ele, inclusive em relação ao que se entende e produz como teatro. Assim, prevalecem abordagens teatrais vinculadas a um paradigma textocentrista, no qual os elementos envolvidos no espetáculo teatral são submetidos de forma estrita ao texto literário.

Não se trata aqui de desconsiderar a importância do texto no evento teatral, e sim de questionar sua hegemonia, que se mostra particularmente forte em alguns períodos históricos. A questão do lugar e da função do texto na realização cênica é abordada por Jean-Jacques Roubine (2003) através de um viés ideológico. O autor situa, no século XVII, a hierarquização das profissões teatrais como consequência de um movimento de sacralização do texto que levou os demais envolvidos no espetáculo teatral à subordinarem-se à figura do escritor, ou autor.

O teórico alemão Hans-Thies Lehmann (2007) diferencia o teatro *dramático*, ligado à valorização do texto literário, e o teatro gerado a partir das experimentações que ganharam força nos anos setenta, compondo um universo que o autor denomina *pós-dramático*. Tais práticas cênicas, desenvolvidas na segunda metade do século XX e, portanto, constituídas em paralelo ao avanço da sociedade midiática, são experimentos radicais centrados na fragmentação das narrativas e na negação da ilusão do real, dentre outros fatores, que trazem novas exigências aos envolvidos na emissão e recepção dos signos e sinais que compõem o “tempo de vida comum” da representação teatral.

Com o fim da “galáxia de Gutenberg”, o texto escrito e o livro estão novamente em questão. O modo de percepção se desloca: a percepção simultânea e multifocal substitui a linear-sucessiva; uma percepção ao mesmo tempo mais superficial e mais abrangente tomou o lugar da percepção centrada, mais profunda, cujo paradigma era o texto literário (Lehmann, 2007: 17)

Refletir sobre os diferentes procedimentos presentes na cena teatral contemporânea e compreender aspectos de sua história faz-se necessário para que se possa questionar e ampliar as concepções de teatro vigentes em grande parte das nossas escolas.

“Numa rápida passagem pela obra de Lehmann”, Pupo (2006: 111) refere-se à *performance* e ao *happening* como manifestações evidentes da cena pós-dramática. Segundo ela, nessas manifestações,

o artista se afasta da incorporação de um outro, de um personagem; o performer não se dedica a uma representação mimética, mas se manifesta em seu próprio nome, encena seu próprio eu. Entre atores e espectadores tece-se uma relação corporal e espacial; possibilidades de participação e interação são sondadas, de modo que o público, por vezes incomodado, possa reavaliar sua própria concepção de arte. O teatro é afirmado mais enquanto processo do que como resultado acabado, mais como ação e produção em curso do que como produto. Uma transformação na percepção da plateia é assim provocada.

Movimento 3: os caminhos da pesquisa

Especialmente nos últimos anos, venho explorando na minha prática pedagógica diferentes formas de viabilizar propostas de experimentação em arte junto aos jovens estudantes com os quais trabalho, procurando relacionar nossas investigações à produção teatral da atualidade, problematizando o lugar do espectador na criação artística e buscando valorizar processos que levem em consideração necessidades específicas de cada grupo.

Sendo assim, entendo que o trabalho na Escola Projeto², campo de minha pesquisa acadêmica, vem possibilitando o avanço de investigações dessa natureza, configurando-se, em relação ao cenário habitualmente encontrado nas escolas, como um espaço privilegiado de pesquisa, por respaldar o trabalho com diferentes expressões artísticas, inserindo-o num projeto pedagógico mais amplo.

² Instituição ligada a Rede Particular de Ensino da cidade de Porto Alegre/RS, fundada em 1989 e, desde então, dedicada à Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Em função da natureza de minha investigação, acerca das aproximações possíveis entre as práticas teatrais desenvolvidas no ambiente escolar e conceitos importantes no campo da arte contemporânea, adoto como base metodológica a abordagem qualitativa de pesquisa.

A pesquisa qualitativa surge em oposição ao modelo experimental que defende um padrão único de investigação para todas as ciências, amparado nos métodos de estudo das ciências da natureza. Com a negação da premissa defendida pelos experimentalistas, de que os conhecimentos devem ser legitimados por processos quantificáveis que gerem leis e explicações generalizantes, afirma-se a necessidade de novos paradigmas para a pesquisa na área das ciências humanas.

Dentre as diversas formas de investigação referentes à pesquisa qualitativa figura o *estudo de caso*. Tal abordagem pressupõe a análise de um caso, ou de um conjunto de casos, que, conforme Lüdke e André, tem por preocupação central “a compreensão de uma instância singular”. Nesse tipo de abordagem o objeto da pesquisa é tratado como único, como “representação da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (Lüdke; André, 1986: 21).

Entre algumas das principais características relacionadas ao estudo de caso está a ênfase na interpretação de um determinado contexto e a preocupação com uma abordagem que permita o aprofundamento da reflexão sobre a realidade escolhida, a partir de vários ângulos.

Desde o início do Curso de Mestrado tive clareza de que os questionamentos que mais me instigavam e sobre os quais eu desejava debruçar-me através do desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica, surgiam no trabalho desenvolvido cotidianamente em sala de aula. Dentre tantas propostas, desenvolvidas com as crianças ao longo da minha experiência docente na Escola Projeto, optei por destacar um dos momentos do ano letivo em que a comunidade escolar como um todo volta sua atenção para um mesmo objeto de pesquisa: a obra de um artista gaúcho, ligado à área das artes visuais.

Denominada *Encontro com o artista*, essa proposta foi criada para proporcionar um espaço de relação com o fazer artístico contemporâneo, representado a cada ano por um artista diferente, cuja obra é objeto de exploração e análise por parte de professores e alunos. O trabalho começa por um processo de imersão dos professores no universo do *artista-convidado*, culminando em um encontro no qual ele próprio expõe o seu trabalho. Só então tem início o trabalho junto às crianças, que assumem uma postura investigativa ao se aproximarem não só das obras que efetivamente foram expostas ao público, mas do processo criativo, da trajetória, das linhas de pesquisa e das motivações do artista em questão.

No ano de 2006 o *Encontro com o artista* foi dedicado ao trabalho de Elcio Rossini, artista gaúcho cuja trajetória é marcada pelo trânsito entre as artes visuais e o teatro, possibilitando a travessia por um espaço híbrido, de fronteiras borradas e conceitos ampliados. No estudo que virá compor a minha dissertação tem-se como material empírico três eventos intimamente relacionados a essa experiência.

O primeiro evento descrito e analisado é a *performance* de Rossini, realizada num encontro com os professores da escola. O trabalho consistia na realização de

uma *tarifa*³ inspirada numa atividade cotidiana, comum a todos os presentes: vestir-se e desvestir-se, trocando de roupa e criando diferentes composições.

Os dois outros eventos que estou analisando são *intervenções urbanas* idealizadas pelos alunos da quarta série do Ensino Fundamental (Turma 41 e Turma 42) nas aulas de teatro, sob minha coordenação, originados a partir da exploração de alguns elementos da obra do artista que despertaram o interesse e a curiosidade das crianças, instigando-as a investigar a noção de *performance*.

A primeira dessas *intervenções*, intitulada *Juntoudeunisso*, teve não apenas o seu nome, mas também a sua grafia, definida pelas próprias crianças. O evento aconteceu no Parque Farroupilha e foi antecedido pela criação e confecção de um *objeto para vestir*, idealizado para ser usado coletivamente: um conjunto de casacos com as mangas costuradas entre si, formando um círculo, como se estivessem “de mãos dadas”. Já a segunda *intervenção*, denominada *Pés Coloridos*, realizou-se na Avenida José Bonifácio, em frente à Escola, e explorou a noção de *tarifa*, neste caso, atravessar a rua tendo os pés pintados com tinta colorida, marcando o asfalto com pegadas.

No decorrer da pesquisa prática a partir da obra de Rossini, professores e alunos registraram suas experiências, impressões e reflexões de diferentes formas. Os dados que analiso no presente estudo acadêmico estão inscritos nesse amplo leque de materiais produzidos ao longo do desenvolvimento do projeto *Encontro com o artista*.

Dentre eles escolhi os diários e relatórios em que descrevi as atividades realizadas nas aulas de teatro e a *performance* de Rossini, os registros das mesmas em vídeo e fotografia, bem como os desenhos e textos produzidos pelas crianças. Com o objetivo de atualizar o debate instalado na época, evidenciando seus reflexos nos sujeitos envolvidos na experiência, pretendo agregar a esse material entrevistas com algumas crianças que foram parceiras nessas investigações. Lanço mão, ainda, de um intenso exercício de resgate das minhas próprias impressões e lembranças, metamorfoseadas em descrições, reflexões e análises.

Movimento 4: novos passos

As experiências aqui citadas, articuladas aos estudos desenvolvidos no Curso de Mestrado, proporcionaram um importante deslocamento de minha percepção em relação às possibilidades de trabalho com as práticas teatrais no ambiente escolar.

No processo de análise dos eventos que compõem esse estudo identifico a centralidade dos conceitos de *performance* (COHEN, 2007; GOLDBERG, 2006; LEHMANN, 2007; SCHECHNER, 2006;) e de *teatralidade* (FÉRAL, 2003), e a necessidade de articular referenciais teóricos pertinentes ao tema a pesquisas que investigam as relações possíveis entre arte contemporânea e os processos de criação artística na escola (ANDRÉ, 2007; DESGRANGES, 2003 e 2006; KOUDELA, 1992; PUPO, 2005 e 2006; SANTOS, 2001 e 2006).

³ Definida por Rossini (2005: 49) como “a trajetória objetiva da ação, porque para sua realização o supérfluo deve ser descartado”.

Estou lançando novos olhares sobre elementos já conhecidos, presentes na minha prática cotidiana na escola, possibilitando que outras ligações sejam estabelecidas a partir da busca de maior consciência do processo de criação, da ênfase no trabalho coletivo, da pesquisa e da construção de novas relações com os espectadores. Esses aspectos, dentre outros tão caros à cena contemporânea, pretendo ver inscritos no texto que agora construo como um convite ao diálogo, alimentando a produção artística dos coletivos de criação constituídos na minha sala de aula e, para além dela, levando-me a inventar pontos, laços e amarrações para seguir costurando, não mais as mangas dos casacos, mas palavras, imagens, memórias e teorias.

Referências:

ANDRÉ, Carminda Mendes. **O teatro pós-dramático na escola**. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 2007. (Tese de Doutorado)

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo, Perspectiva, 2007.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

_____. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

DUARTE JR., João-Francisco. Educação estética, ou a educação (do) sensível. In: **Anais do 16º Seminário Nacional de Arte Educação**. Montenegro: Ed. da FUNDARTE, 2002. p.35-39.
FÉRAL, Josette. La Teatralidad. **Acerca de la teatralidad**. Buenos Aires: Nueva generación, 2003.

GOLDBERG, RoseLee. **A arte da performance**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KOUDELA, Ingrid Dormiem. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Entre o mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ROUBINE, Jean-Jacques. **Introdução às grandes teorias do teatro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. Sinais de teatro-escola. **Revista Humanidade**. nº 52, nov. 2006. p. 109-115.

ROSSINI, Elcio. **Objetos para Ação**. Porto Alegre: PPG-AV, 2005. (Dissertação de Mestrado).

RYNGAERT, Jean Pierre. **O Jogo Dramático no meio escolar**. Coimbra: Centelha, 1981.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni. **Brincadeira e conhecimento – do faz-de-conta à representação teatral**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. **No fio do equilibrista – professor de teatro e construção de conhecimento**. Porto Alegre: PPG-EDU/UFRGS, 2006. (Tese de Doutorado).

SCHECHNER, Richard. **Performance Studies, an introduction**. New York: Routledge, 2006.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: VELHO, G. **Individualismo e cultura: notas para um a antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

Ação e reflexão no Ensino de Teatro

Vera Lúcia Bertoni dos Santos (UFRGS)

José Miguel Ramos Sisto (Bolsista PROPESQ/UFRGS)

Leonardo Costa Dias (Bolsista BIC/UFRGS)

Patrícia Cristina Schlichting (Bolsista FAPERGS)

Este trabalho apresenta uma pesquisa sobre o processo de formação em teatro, com enfoque nos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos com um grupo de estudantes do Curso de Licenciatura em Teatro da UFRGS, na condição de Bolsistas de Iniciação Científica, numa experiência coletiva de docência refletida.

O problema da investigação diz respeito ao envolvimento dos sujeitos (professor e alunos) no processo de aprendizagem em teatro, ou seja, busca compreender de que forma os participantes da relação educativa agem em favor da transformação das suas estruturas de conhecimento e da apropriação, ou “tomada de consciência”, das suas ações, de modo a realizarem aprendizagens no sentido amplo.

O campo empírico da pesquisa estrutura-se a partir da seleção da equipe de Bolsistas e do acompanhamento da experiência de prática pedagógica coletiva processada num *Laboratório de Prática Docente* desenvolvido numa Oficina de Teatro oferecida a um grupo de jovens (em idades de 11 a 18 anos) da comunidade, vindo a constituir uma primeira etapa de investigação.

Os principais procedimentos constitutivos desse processo são: a reflexão sobre a ação pedagógica em teatro; a problematização das trajetórias individuais dos licenciandos, considerando suas experiências mais significativas relacionadas ao teatro e à educação; a observação participante e a avaliação sistemática do processo de conhecimento do grupo de jovens alunos do *Laboratório*; e a teorização sobre o desenrolar dos processos de aprendizagem evidenciados na prática.

O processo foi registrado mediante uma série de expedientes metodológicos que possibilitam a reflexão posterior sobre a prática. São eles: Planos de Aula, que contêm o planejamento das atividades ministradas; Relatórios e Anotações, realizados a partir da observação direta das situações do *Laboratório* (ações, conteúdos, métodos, impressões, avaliações); Diário de Campo escritura sobre o andamento do processo, que serviu como expediente coletivo de registro; Relatos e Depoimentos dos alunos do *Laboratório*; Fotos e Vídeos.

Dentre os autores que fundamentam as ações e teorizações do grupo de pesquisa, destacam-se, Jean-Pierre Ryngaert, Viola Spolin, Ingrid Koudela, Maria Lúcia Pupo e Fávio Desgranges, dentre outros, que refletem sobre o caráter pedagógico do teatro. No que se refere às reflexões sobre o caráter processual da aprendizagem destaca-se a contribuição de Jean Piaget e de seus colaboradores, em especial as obras que tratam das relações entre aprendizagem e conhecimento.

Tendo por base esses referenciais “teórico-metodológicos”, a pesquisa busca compreender as transformações dos sujeitos do processo de formação docente, e de iniciação científica, numa totalidade coordenada na qual o estudo da teoria e a análise da prática equilibram-se, como alicerces e reflexos, uma da outra.

Este aspecto transformacional do processo de conhecimento é observado como fator preponderante no desenvolvimento da curiosidade científica dos

licenciandos em teatro, e esta, é considerada decisiva para o delineamento dos objetos de investigação de cada um desses professores em formação.

Constituídos no enfrentamento dos desafios (limitações, dificuldades, contradições) da docência refletida e “adaptados” (elaborados, no sentido da tomada de consciência) às necessidades particulares dos Bolsistas, esses objetos são circunscritos em contextos mais amplos e relacionados a quadros conceituais complexos que permitem traçar procedimentos metodológicos adequados aos seus propósitos individuais e identificar categorias de análise coerentes e que permitam transitar entre o material empírico e a teorização.

Os quatro títulos a seguir apresentam, resumidamente, os trabalhos elaborados pelos Bolsistas, estudantes do Curso de Licenciatura em Teatro, no decorrer do período compreendido entre os anos de 2006 e 2007, referentes à primeira etapa pesquisa.

1. O trabalho intitulado *Teatro como encontro: uma experiência na sala de aula* reflete sobre a relação entre *quem está em cena e quem está na platéia*, salientando a *importância da comunicação no ato teatral*. A partir de experiências teatrais consideradas *transformadoras*, sob os pontos de vista do *espectador* e do *ator*, discute-se a complementaridade dessas duas funções através dos trabalhos cênicos realizados no *Laboratório de Prática Docente* e investiga-se a possibilidade de desenvolver princípios éticos e qualidades estéticas em sala de aula, mediante propostas lúdicas e improvisações teatrais (registradas através de protocolos, fotos e filmes). As análises dessas propostas, relacionadas às idéias de Jerzy Grotowski, Peter Brook e Paulo Freire, permitem observar o alargamento dos referenciais dos alunos no que diz respeito ao *estar em cena* e ao *ser platéia*; e levam a compreender a criação teatral como “possibilidade de troca, de transformação das relações e de ampliação das visões de mundo, e como encontro entre seres humanos que se aprendem mutuamente, que se enriquecem uns aos outros com suas experiências”.

2. O Valor da memória na formação docente é o título do trabalho que estuda o papel da tomada de consciência na trajetória dos integrantes da pesquisa. Ele tem por base empírica um conjunto de produções textuais (*Memoriais*) nas quais os Bolsistas desafiam-se a teorizar sobre as suas experiências mais significativas em relação teatro e à educação. Como procedimento metodológico de análise desse material, os escritos autobiográficos dos participantes da pesquisa são articulados a reflexões possibilitadas por leituras realizadas coletivamente e outros referenciais de escolha do Bolsista, dentre os quais se destacam obras Spolin, Ryngaert, Piaget e Freire. Suas conclusões relacionam os momentos de “tomada de consciência” (Piaget), ou de “conscientização” (Freire, 1996) a avanços nos processos de conhecimento dos professores em formação.

3. O título *Cantando na Chuva: para uma pedagogia vocal no teatro* refere-se ao trabalho que investiga as relações entre a formação do professor de teatro e a prática artística. Tendo por base empírica a experiência do *Laboratório de Prática Docente*, o estudo parte da idéia de que o trabalho coletivo, quando envolve a corporeidade como um todo, evidencia a necessidade de exposição individual e, por conseguinte, potencializa o relacionamento de grupo. Nesse sentido, analisa a ação docente no *Laboratório*, no que tange à construção de um ambiente propício à prática do teatro, enfatizando o papel da espontaneidade e da cooperação no trabalho de expressão vocal como aspectos inerentes do processo de iniciação teatral.

4. Professor e aluno construindo identidades na prática teatral é o título do trabalho que problematiza o processo de interação entre os sujeitos da relação educativa, com foco no processo de ensino-aprendizagem em teatro. O material empírico da análise compreende os registros do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação das atividades do *Laboratório de Prática Docente* e um dos princípios que norteiam a reflexão é a idéia de que “quem ensina, aprende ao ensinar”, de Freire (1996). Nessa perspectiva, compreende-se a construção da identidade docente como resultante da relação estabelecida entre o professor e o aluno; e o espaço pedagógico como possibilidade de construção de uma relação na qual os participantes constituem suas identidades pelo trabalho coletivo, pela aceitação do outro, pelo compartilhamento do conhecimento e pela reflexão teórica, indissociável da prática.

Esses quatro trabalhos foram apresentados pelos Bolsistas no XIX Salão de Iniciação Científica da UFRGS, ocorrido em 2007, e dois deles foram levados na forma de Comunicação Oral ao XVII CONFAEB – Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil, realizado na cidade de Florianópolis, em 2007. Além de divulgar a pesquisa, a participação em eventos científicos dessa natureza possibilita aos futuros professores testar suas capacidades discursivas e argumentativas, expor suas idéias diante de um público qualificado e interagir com pesquisadores, conhecendo outros trabalhos.

A articulação entre as ações e investigações dos Bolsistas, professores em formação, aos referenciais teóricos da pesquisa e a constituição de um *documento único*, que agrega o material produzido por eles no *Laboratório de Prática Docente*, inaugura uma nova etapa do trabalho investigativo.

Essa nova fase desenvolve-se desde o início de 2008 e conta com um grupo de quatro Bolsistas de Iniciação Científica, dentre os quais apenas um é remanescente do grupo anterior.

Este momento compreende a sistematização do material produzido, ou coletado, pelos sujeitos da primeira etapa da pesquisa, sugerindo novas perspectivas de apropriação da prática, por meio da reflexão teórica. É o que se pode observar nos três títulos seguintes. Eles apresentam um traçado geral dos trabalhos individuais dos Bolsistas em atividade nesta fase da pesquisa, evidenciando o seu “estado da arte”.

5. O trabalho intitulado *Reflexão sobre a prática teatral: experiência, apreciação e avaliação* é dedicado ao levantamento dos procedimentos pedagógicos recorrentes e significativos no trabalho realizado no *Laboratório de Prática Docente*, que resultaram num ambiente de troca de experiências e de incentivo à aprendizagem em teatro. Em particular são destacados: a *qualificação* da prática teatral, a *apreciação* estética e a *avaliação*. Esses três aspectos do processo de iniciação teatral, articulados e compreendidos sob a perspectiva da *Pedagogia Teatral*, especialmente dos estudos que envolvem as abordagens do *jogo dramático* e o *jogo teatral*, são analisados como responsáveis pela atitude de cumplicidade que se estabeleceu entre *professores e alunos* do *Laboratório*, bem como pelas suas tomadas de consciência do processo de conhecimento em teatro, possibilitando uma visão crítica do desenvolvimento do trabalho realizado.

6. Do individual ao coletivo: desafio da ação pedagógica na iniciação teatral é o título do trabalho que enfoca o caráter coletivo da experiência no

Laboratório de Prática Docente, mediante análise da documentação produzida a partir dele. Na análise dos relatos desta experiência observa-se que um dos maiores desafios impostos à ação pedagógica foi o de lidar com as inibições sociais apresentadas pelos alunos do *Laboratório*, consideradas, no contexto da pesquisa, obstáculos ao estabelecimento da relação cooperativa necessária à prática do teatro. No enfrentamento desse desafio, os professores em formação, responsáveis pelo trabalho pedagógico, articularam diversos aspectos da prática no sentido de favorecer a interação entre os participantes, fundamentando suas opções metodológicas nas teorias que norteiam a pesquisa como um todo e adotando determinados procedimentos e posturas junto ao grupo de alunos. Através da análise dessas escolhas metodológicas e ações pedagógicas, bem como da compreensão das razões que as motivaram, o trabalho destaca o caráter inerentemente coletivo do fazer teatral e enfatiza o papel do professor no desenvolvimento da socialização e da liberdade de expressão do aluno no processo de aprendizagem em teatro.

7. Por fim, o título ***Ação e reflexão no ensino de teatro: uma questão metodológica*** é referente ao trabalho metodológico realizado na construção do chamado *documento único*, que integra os diversos materiais resultantes da primeira etapa da pesquisa, e reflete a experiência do Laboratório de Prática Docente, com vistas à sua divulgação. Dentre as ações necessárias a essa elaboração destacam-se: descrições de atividades específicas das aulas ocorridas, que constituem o corpo do *documento*, inserções de fragmentos de relatos de participantes, fotos ilustrativas de determinados momentos da prática e definições consideradas necessárias ao entendimento de termos correntes na prática teatral, de acordo com a literatura especializada. Na tarefa de formular uma proposta para a organização desse material, enfatizam-se relações entre ação e reflexão, ou entre teoria e prática, na construção de conhecimento em teatro. Reflete-se, também, sobre a potencialidade do *documento* enquanto instrumento de propagação do conhecimento em teatro, pois se entende que os dados da pesquisa, organizados dinamicamente, constituem fontes de informação e investigação acerca do caráter pedagógico do teatro.

Esse segundo conjunto de trabalhos representa o momento atual da pesquisa, refletindo interesses momentâneos dos seus sujeitos. Essa ação investigativa engendra uma espécie de “meta-pesquisa” que tem por objetivo central reconstruir as ações pedagógicas da etapa preliminar, por meio da descrição das práticas, da interpretação das formulações teóricas que a constituíram, e do levantamento de novas questões que ampliem a compreensão do processo de aprendizagem em teatro.

A intenção desta “meta-pesquisa” não é estabelecer *princípios norteadores à ação docente* e tampouco formular uma *metodologia da pesquisa aliada à docência*. O que se pretende, de fato, é destacar a importância inequívoca do desenvolvimento da capacidade reflexiva do professor de teatro acerca das suas próprias ações pedagógicas.

Nesse sentido, avalia-se a possibilidade de oferecimento de um segundo módulo do *Laboratório de Prática Docente*, a ser constituído como instância de experimentação da aprendizagem dos professores em formação acerca da ação pedagógica em teatro. Dessa forma, pretende-se evidenciar uma pedagogia comprometida com a transformação do conhecimento em teatro no seu mais amplo sentido. E aqui se entenda não apenas os aspectos da *aquisição* de conhecimentos relativos ao teatro, no sentido cognitivo, mas aqueles que dizem respeito à invenção,

que envolvem os domínios da criação, responsáveis pela produção da novidade, que mobilizam a totalidade do seu sujeito e afetam o seu mundo de modo definitivo.

Referências

- BROOK, Peter. **A porta aberta**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Políticas e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- ___. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- ___. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GROTOWNKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht na Pós-Modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- ___. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- ___. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- ___. **Texto e jogo**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- PIAGET, Jean. [1977] **Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ___. [1974a] **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1977.
- ___. [1974b] **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1978.
- ___. e GRÉCO, Pierre. [1959] **Aprendizagem e conhecimento**. Porto Alegre: Livraria Freitas Bastos, 1974.
- PUPO, Maria Lúcia de S. B. O lúdico e a construção do sentido. **Sala Preta, Revista de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da USP**. Ano I, número 1, junho de 2001.
- ___. Para desembaraçar os fios. In: **Educação e Realidade**. Dossiê Arte e Educação. Porto Alegre, v.30, n.2, p.217-228 jul./dez.2005.
- RYNGAERT, Jean Pierre. [1993] **Ler o teatro contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ___. [1991] **Introdução à análise do teatro**. Lisboa, Asa, 1992.
- ___. [1977] **O jogo dramático no meio escolar**. Coimbra: Centelha, 1981.
- SANTOS, Vera Lúcia Bertoni. **Para uma epistemologia do ato teatral**. In. Revista OuvirOUver, Uberlândia nº 3., 2007. Universidade Federal de Uberlândia. Departamento de Música e Artes Cênicas.

___ **Professor de teatro em (trans)formação:** a aula universitária como espaço de investigação. Reunião Científica da ABRACE- Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (2007).

SPOLIN, Viola. [1963] **Improvisação para o teatro.** São Paulo: Perspectiva, 1979.

___ [1975] **Jogos teatrais:** o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2001.

—___ [1985] **Jogos teatrais no livro do diretor.** São Paulo: Perspectiva, 1999.

Oficina de Arte Contemporânea: uma proposta de leitura, experienciação e criação com adolescentes da periferia de Sapucaia do Sul

Patriciane Born
Graduada em Artes Visuais: Licenciatura - UERGS
Pós-graduada em Pedagogia da Arte - UFRGS

RESUMO: Esta pesquisa pretende, a partir da realização de uma oficina de arte contemporânea com adolescentes da periferia, analisar como se dá o processo de leitura e produção de sentido relativo a obras contemporâneas apresentadas aos participantes, assim como a imagens do cotidiano. Para tal, utilizar-me-ei da semiótica greimasiana como instrumento teórico, a partir de estudos realizados nesta área.

Palavras-chave: leitura de obra/imagem, semiótica greimasiana, arte contemporânea, produção de sentido.

Apresentação

No ano de 2007, levei uma turma de 6ª série da escola em que leciono a disciplina de “Educação Artística” (a nomenclatura, em todas as escolas municipais de Sapucaia do Sul, ainda é essa, embora a lei já tenha mudado essa condição) no maior evento cultural que acontece em Porto Alegre, a Bienal do Mercosul, em sua sexta edição. Organizamos nossa saída de modo que visitássemos dois espaços da mostra (Zona Franca e Conversas), saindo pela manhã e voltando à tarde, no horário do término da aula.

Esta experiência foi muito marcante para eles e para mim, pois, dos vinte e nove alunos que foram, todos ou quase todos nunca haviam visitado uma exposição artística (alguns nunca tinham ido à Usina do Gasômetro e visto o Rio Guaíba). Observei o estranhamento misturado com o deslumbramento dos estudantes, enquanto olhavam e percebiam as obras expostas. Muitos questionamentos surgiram, a respeito principalmente sobre a narrativa, as linguagens artísticas, o material usado, o tema abordado pela obra e pelo artista que a criou, a “beleza” ou a “feiúra” da mesma, se poderia ser arte ou não.

Ao voltarmos, o assunto perdurou por alguns dias em sala de aula e na escola, e percebi que aqueles adolescentes haviam sido “incomodados” pelas manifestações artísticas que haviam visto e experimentado.

Assim surgiu a motivação inicial para a montagem deste projeto: a necessidade desses estudantes terem contato com produções artísticas, em especial aquelas que apresentam novas linguagens (instalação, intervenção, objeto, vídeo-arte, entre outros), experienciando-as e desenvolvendo seu potencial criador a partir desta reflexão.

Porém, o conhecimento e a experienciação com a arte contemporânea não é o principal objetivo. A possibilidade que a arte tem, da transformação do cotidiano, ou, pelo menos, de uma nova leitura dele, é o que motiva também a vontade de realizar este projeto. Cotidiano este que, muitas vezes, não dá lugar à criação e à ressignificação das coisas, das situações e condições de vida desses adolescentes. Como diz Ana Mae Barbosa, citada por Rossi (2003, p. 09-10), “a leitura de imagens na escola prepararia os alunos para a compreensão da gramática visual de qualquer

imagem, artística ou não, na aula de artes, ou no cotidiano”.

O projeto foi pensado em torno da leitura de imagem e da obra de arte contemporânea, visto a sua extrema importância na educação do olhar, como vê-se a seguir.

1. A leitura de imagem e de obra de arte: breves considerações

A imagem, como se sabe, é presente na vida do homem antes de qualquer outra forma de comunicação. Como dizem Santaella e Nöth (1999, p. 13), “imagens têm sido meios de expressão da cultura humana desde as pinturas pré-históricas das cavernas, milênios antes do aparecimento do registro da palavra pela escritura”. Está, atualmente, muito mais presente do que já esteve no passado, ocupando “um espaço considerável no cotidiano do homem contemporâneo. Livros, revistas, *outdoors*, internet, cinema, vídeo, tevê, (...) produzem imagens incessantemente, quase sempre à exaustão e diante de olhares de passagem” (SANTAELLA; NÖTH, 1999, p. 13).

Quando fala que o nosso olhar não é ingênuo, pois “ele está comprometido com nosso passado, com nossas experiências, com nossa época e lugar, com nossos referenciais”, Pillar (2003, p.16) considera toda a bagagem visual que cada ser humano possui, a partir de suas vivências e de sua relação com o mundo, cada vez mais povoado essas imagens.

Por esse motivo, atualmente, no ensino da arte, busca-se cada vez mais a educação do olhar, tendo em vista o grande contato com imagens de todas as origens, dimensões, formatos, cores, significações, entre outros.

A leitura de imagens e de obras de arte, desde que Ana Mae Barbosa iniciou as discussões na educação brasileira com a proposta triangular, sobre a qual fala em seu livro “A imagem no ensino da arte” (2004), teve sua importância e seu lugar nas instituições de ensino de modo crescente. Como diz Almeida,

a relação da imagem com o ensino da arte precisa ser vista numa perspectiva histórica: as novas abordagens do ensino da arte, introduzidas no Brasil por volta da década de oitenta, propõem uma inter-relação entre produção, leitura da imagem e contextualização histórica, onde os conteúdos da arte sejam explicitados. Nesta concepção de ensino da arte, a imagem ganhou lugar de destaque na sala de aula, antes execrada pelas metodologias modernistas. (ALMEIDA, 2003, p. 73)

Hoje, a leitura de obra é conhecida e usada por muitos arte-educadores, embora ainda existam aqueles que, por não terem estudo e preparo na área, acabam dando prioridade somente às técnicas manuais e decorativas. Assim, se a arte-educação e o mundo da arte dividem as mesmas concepções, parece natural que as imagens da arte contemporânea recebam atenção especial na sala de aula (ALMEIDA, 2003, p. 74).

1.1 A leitura da arte contemporânea na escola

E a arte contemporânea, então, vigente em nossa época, nosso tempo, como é trabalhada na sala de aula? Um tipo de arte considerado “estranho” ou “feio” pelos alunos que tiveram pouco contato com ela, ou até mesmo por muitos adultos, considerados leigos em arte, que questionam forma e conteúdo, procurando uma explicação verbal para o que deveria ser sentido, fruído, e não traduzido em

palavras (COCCHIARALE, 2006).

O atual ensino da arte deveria, inicialmente, estabelecer uma relação com as imagens produzidas na mídia e outros meios, as quais são consumidas pelos próprios alunos e suas famílias, diariamente, vistas tanto na rua como na tevê. Afinal, a arte contemporânea, cada vez mais, relaciona-se com a vida (COCCHIARALE, 2006), e este ensino deve também partir dessa premissa. Cito novamente Almeida, a qual diz que

A classificação entre imagens da arte e outras imagens às vezes não faz muito sentido. Uma propaganda da televisão, uma imagem publicitária gráfica ou um clip musical da MTV, muitas vezes trazem um discurso poético/conceitual que renderia comentários profundos acerca dos conteúdos da arte.

Estas imagens, das mídias, são as mais presentes no cotidiano do aluno. Imagens que recebem um tratamento estético e que, assim como as imagens da arte contemporânea, incorporam as descobertas científicas, absorvendo toda a tecnologia disponível de produção eletrônica. (ALMEIDA, 2003, p. 81-82)

Assim, depois dessas considerações, penso que o meu projeto se desenvolverá a partir do repertório visual que os adolescentes possuem, com a proposta de se fazer uma análise dos sentidos que essas imagens provocam. O próximo passo seria a interação com algumas obras de arte contemporâneas, preferencialmente que tratem de conceitos vigentes hoje: o que pode ser considerado arte, a autoria da obra, a não-narratividade, o emprego de outros sentidos além da visão na fruição da obra, meios diferentes para a produção da mesma e outros aspectos que caracterizam a arte contemporânea.

Existem diferentes enfoques para a leitura de obras de arte e imagens em geral. Algumas delas seriam a leitura formalista, que trata da forma, a iconográfica, que se centra mais no tema, a histórica, que considera dados do contexto (tempo e lugar), a psicológica, que analisa, juntamente com a obra, a vida do artista e a leitura semiótica (PILLAR, 2007), a qual foi a escolhida para nortear este projeto e que será explicitada logo a seguir.

2. Possibilidades de leituras a partir da semiótica Greimasiana

Como a leitura de uma obra de arte “é uma aventura em que cognição e sensibilidade se interpenetram na busca de significados” (PILLAR, 2003, p.17), a semiótica pode ser uma ciência que auxilie essa busca de sentidos nesses textos não só visuais, mas talvez multissensoriais, encontrados na arte contemporânea. Mas, antes de tudo, o que aborda a semiótica? Como ela pode ser utilizada na leitura de obra?

Segundo Pillar (2005, p. 124), “a semiótica estuda toda e qualquer linguagem, tendo por foco a produção e apreensão de sentido”. Assim, todo tipo de produção, seja ela oral, escrita, visual, sonora, é considerada um texto, que requer leitura e interpretação, entrando aí o papel da semiótica, que “procura descrever e analisar o que o texto diz e como ele se mostra” (PILLAR, 2005, p. 124).

Nessa leitura e interpretação de textos, diz Greimas, em seu livro “Da Imperfeição” (2002), necessitar articulações do sensível e do inteligível, uma integração do plano da expressão com o plano do conteúdo, buscando ultrapassar o modelo binário. Pode-se relacionar essa tentativa de articulação entre sensível e inteligível, razão e emoção, deixando de lado o modelo binário na arte contemporânea

e na arte-educação: os conceitos fechados de certo e errado, de velho e novo, de belo e feio e outras dicotomias.

A respeito dos dois planos citados acima, da expressão e do conteúdo, o “plano da expressão”, como cita Pillar (2005, p. 124), “diz respeito ao significante, às qualidades sensíveis do texto ou da imagem, sua materialidade (dimensão matérica), a disposição no espaço (dimensão topológica), suas cores (dimensão cromática) e formas (dimensão eidética)”. Já o plano do conteúdo, fala sobre o “significado, do discurso produzido numa determinada cultura” (PILLAR, 2005, p. 124). Conforme Pillar, “a semiótica procura estudar o problema da significação ou os sentidos do texto pela análise, em primeiro lugar, do plano do conteúdo, considerando, posteriormente, as especificidades da expressão, na sua relação com o conteúdo”.

Ao fazer uma relação entre os dois “planos” (definidos por Greimas) e a arte contemporânea, pode-se observar que, cada vez mais, é difícil separar o sensível, que seriam as sensações que a obra desperta no espectador¹, do inteligível, que trata dos conceitos que a obra suscita. Apesar disso, é possível fazer uma leitura da obra, usando-se do plano da expressão e do plano do conteúdo, desconstruindo e reconstruindo-a nos aspectos citados acima.

Para fazer uma análise semiótica a começar pelo plano do conteúdo, deve-se considerar que este é estudado sob a forma de um percurso gerativo, e é dividido em três níveis: o fundamental, o narrativo e o discursivo. De um modo resumido, desses níveis, o fundamental seria o mais simples e abstrato, que mostraria os valores sobre os quais o texto estaria construído, tratando de oposições.

O nível narrativo, segundo Pillar (2005, p. 126), “é aquele em que se organiza a narratividade, o espetáculo como encadeamento de situações e ações (...). Uma narrativa mínima consiste em uma transformação que ocorre a partir de um estado inicial para um estado final”. Porém, deve-se considerar que, como fala Fiorin (2001, p. 21), “a primeira objeção que se poderia fazer, quando se diz que um dos níveis do percurso gerativo é o narrativo, é que nem todos os textos são narrativos”.

No nível discursivo, o terceiro nível do percurso gerativo de sentido, “as formas abstratas do nível narrativo são *revestidas* de termos que lhe dão concretude” (FIORIN, 2001, p. 29 – grifo do autor). Completa Pillar que “a semântica discursiva reveste os esquemas narrativos abstratos com temas e/ou com figuras, concretizando as mudanças de estado, de junção, postas no nível narrativo” (2005, p. 128).

Depois dessas breves considerações, talvez surja o questionamento de qual ser a importância, para este projeto, de explicitar uma definição, ainda que simplificada, da semiótica de Greimas, juntamente com os três níveis do percurso gerativo de sentido. Como a arte contemporânea requer uma leitura mais completa, escolhi fazê-la com a ajuda da semiótica greimasiana, por já ter tido um pequeno contato com esta linha teórica, fazendo-me pensar que, juntamente com os participantes da oficina que pretendo realizar, analisando algumas obras sob o ponto

¹ Atualmente, o espectador também é chamado de “agente” por alguns autores, pelo fato de, muitas vezes, interagir com a obra ou até ser considerado um “co-autor”. Ver ALMEIDA, Cláudia Zamboni de. *As relações arte/tecnologia no ensino da arte*. In: PILLAR, Analice Dutra. *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

de vista semiótico, pode-se construir um olhar mais cuidadoso e reflexivo sobre elas e sobre imagens do cotidiano.

Creio que, estudando algumas obras sob estes níveis do percurso gerativo, possa realizar ações onde os adolescentes possam desconstruir e analisar criticamente outras imagens de seu meio, usando o seu potencial criador na reconstrução de conceitos e práticas artísticas.

Assim, o meu problema de pesquisa parte da dúvida de como se dá o processo de leitura de obras contemporâneas, que se utilizam das “novas linguagens” (instalação, objeto, vídeo-arte, uso de materiais alternativos, entre outros), analisada com alguns conceitos básicos da semiótica greimasiana, num meio onde os adolescentes têm um repertório visual de imagens providas da televisão, mas não possuem contato com manifestações artísticas contemporâneas. Um dos meus objetivos é utilizar esse repertório que eles já trazem para desenvolver uma leitura crítica já das imagens que eles consomem diariamente, partindo para as obras contemporâneas.

3. A situação da oficina

3.1 Contexto da oficina e do público

A execução do presente projeto será numa instituição formal de ensino, chamada Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito Walmir dos Santos Martins, localizada na periferia de Sapucaia do Sul. O lugar onde a escola se localiza é no bairro Colina Verde, sendo que o prédio da escola se encontra no meio de um loteamento de casas financiadas pelo município, onde a maioria das pessoas pertence à classe de baixa renda. A clientela desta instituição de ensino, assim, é composta principalmente por moradores do bairro, sendo que alguns poucos alunos vêm de outras localidades do município.

Como já foi citado, os estudantes deste local tem poucas condições e recursos, sendo assim, o seu conhecimento fica restringido ao que conhecem no local, já que as idas ao centro da cidade são poucas. Jornais, revistas, internet, *outdoors*, vitrines são fontes de informação e comunicação que participam pouco do contexto apresentado. Em se tratando de meios de comunicação, os estudantes têm acesso aos canais de TV aberta e ao rádio. Eventos culturais raramente acontecem na localidade, salvo aqueles realizados pela escola (festa junina, apresentações de dias das mães e dos pais, dia da criança). Visitas a exposições artísticas ainda não aconteceram na vida de muitas crianças e adolescentes que moram ali, conforme relatei na apresentação deste projeto.

Embora o espaço seja formal, a prática será em caráter de oficina, no turno inverso ao que os participantes freqüentam a escola. A duração da oficina será de 2h/aula semanais, com dez ou doze participantes, para que se torne possível assim o desenvolvimento do processo criador individual e, ao mesmo tempo, coletivo do grupo. A faixa etária dos adolescentes que participarão da oficina é de 12 a 16 anos de idade.

3.2 Algumas ações a serem realizadas

A primeira ação a ser realizada será a investigação do repertório visual dos adolescentes (programas de televisão a que assistem, comerciais que mais chamam a atenção, preferência de personagens, cores de que mais gostam, produções

artísticas ou artistas de que já ouviram falar ou que conheçam, entre outros questionamentos).

Penso também em propor experimentações em distintas linguagens artísticas, usando o espaço da escola e o entorno, materiais não-tradicionais em arte e diferentes ferramentas, como a copiadora e o computador. Essas propostas de criações se darão a partir das imagens do repertório individual e das obras trabalhadas na oficina. Esses momentos de ressignificação e criação vão acontecer durante os encontros, intercalados com as leituras e conversas sobre as imagens e obras contemporâneas.

Tendo em vista a importância da leitura de obra no processo de ensino-aprendizagem em arte, como já foi mencionado neste projeto, serão realizados alguns exercícios de leitura de produções artísticas contemporâneas, usando reproduções (imagens fixas) e documentários sobre processos de criação e obras contemporâneas. Para isso, utilizarei DVD's desenvolvidos pelo Instituto Arte na Escola: "As máquinas de Guto Lacaz", "Ilusões fotográficas de Vik Muniz", "Regina Silveira: linguagens visuais" e "Uma instalação de Carmela Gross" são algumas possibilidades. A exibição de alguns trechos do documentário "Quem tem medo de Arte Contemporânea", no qual artistas, críticos e curadores expõem sua visão sobre a leitura dessa arte, também será incluída no planejamento da oficina.

É importante ressaltar que a escolha das obras contemporâneas a serem trabalhadas será feita em conjunto com os participantes da oficina, dando espaço também para que os mesmos tragam imagens publicitárias de seu interesse para que também façam parte do repertório de imagens analisadas.

Para dar continuidade na construção de conhecimento e vivências em arte, pelos participantes da oficina, serão visitados alguns espaços artísticos da capital, como o Santander Cultural, o Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS) e o Espaço 0 (Fundação Vera Chaves Barcellos), onde está exposta, até agosto, parte da produção do artista paulista Hudinilson Jr., cujo trabalho é composto por xerografias, pinturas, colagens, livros e objetos (linguagens não-tradicionais na arte, abordadas pela oficina). A obra permanente de Carmela Gross, que se localiza à beira do Rio Guaíba, também é interessante de ser visitada, já que os participantes já terão tido um contato com a sua poética através do DVD sobre a artista.

3.3 Modos de registro e análise dos dados coletados

Como parte do processo, as ações serão registradas, para que possa ser feita uma avaliação de cada participante, do grupo e do andamento da oficina. Será pedido aos participantes que realizem um diário de bordo, no qual serão registradas suas impressões no final de cada encontro.

A primeira ação, que será a pesquisa sobre o repertório visual dos adolescentes, será escrita, em caráter de entrevista, sendo possível, dessa maneira, que eu realize uma leitura e análise posterior, como complemento das próximas ações a serem propostas.

As atividades práticas serão fotografadas, inclusive as visitas aos espaços artísticos. Alguns encontros poderão ser filmados, para que depois, possa-se fazer uma edição e a transcrição de alguns trechos de conversas e comentários pertinentes na análise do processo criador e reflexivo dos participantes.

O grande desafio é a análise do processo de leitura dos adolescentes, a

partir do que lhes foi proposto e da instigação com o assunto por parte deles. Antes disso, será analisado como o sentido se mostra na obra, a partir de quais dispositivos (dentro da perspectiva da semiótica greimasiana). O andamento do projeto estará em constante avaliação, tanto das ações realizadas como do processo dos adolescentes perante as atividades e reflexões realizadas.

Referências

ALMEIDA, Cláudia Zamboni de. As relações arte/tecnologia no ensino da arte. In: PILLAR, Analice Dutra (org). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

AS MÁQUINAS de Guto Lacaz. DVDteca Arte na Escola. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2005. 1 DVD.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

COCCHIARALE, Fernando. *Quem tem medo da arte contemporânea?* Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2006.

FIORIN, José Luiz. Percurso gerativo de sentido. In: _____. *Elementos para análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2001. p. 15-38.

GREIMAS, A. J. Da imperfeição. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

ILUSÕES fotográficas de Vik Muniz. DVDteca Arte na Escola. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2005. 1 DVD.

LANDOWSKI, Eric. *Para uma semiótica sensível*. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 30, n. 2, p. 93-106, 2005.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. In: _____ (org). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. *Sincretismo em desenhos animados da TV: o laboratório de Dexter*. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 30, n. 2, p. 123-140, 2005.

_____. *Visualidade Contemporânea: interação de linguagens e leitura*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. (Comunicação oral)

QUEM tem medo da arte contemporânea? Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2006. 1 DVD.

REGINA Silveira: linguagens visuais. DVDteca Arte na Escola. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2005. 1 DVD.

SANTAELLA, Lucia & NÖTH, Winfred. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 1999.

UMA INSTALAÇÃO de Carmela Gross. DVDteca Arte na Escola. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2005. 1 DVD.

Pesquisa em música com crianças de 2 a 5 anos a partir de uma abordagem construtiva

Paula Cavagni Pecker
Mestranda em Educação, FAGED/UFRGS

Resumo: O presente trabalho consiste em um recorte de minha dissertação de mestrado que se encontra em fase de coleta e análise de dados. Diz respeito à construção de uma metodologia para compreender como crianças entre dois e cinco anos de idade constroem a noção de harmonia tonal no âmbito da familiarização e diferenciação dos modos maior e menor. Para abordar teoricamente esta questão tomou-se por base a Epistemologia Genética, assumindo que a construção do conhecimento acontece de forma gradual e progressiva. Para a coleta e análise dos dados serão utilizados procedimentos extraídos do Método Clínico de Jean Piaget, em especial a criação de situações para observar clinicamente o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Harmonia – Método Clínico – Construtivismo

Introdução

O presente trabalho consiste em um recorte de minha dissertação de mestrado que se encontra em fase de coleta e análise de dados. Diz respeito à construção de uma metodologia para compreender como crianças entre dois e cinco anos de idade constroem a noção de harmonia tonal no âmbito da familiarização e diferenciação dos modos maior e menor.

Pretende-se identificar e compreender as reações dos sujeitos durante a realização de atividades musicais que envolvam reconhecer e diferenciar os modos 'maior' e 'menor'. Estes objetivos conectam-se diretamente com a criação de ferramentas específicas para acompanhar as construções dos alunos em sala de aula. Estas ferramentas foram desenvolvidas durante a elaboração da dissertação e suas principais características serão descritas ao longo deste artigo.

Para abordar teoricamente esta questão tomou-se por base a Epistemologia Genética, assumindo que a construção do conhecimento acontece de forma gradual e progressiva. É através da constante interação entre sujeito e objeto que se torna possível àquele a aquisição de saberes e a ampliação das suas próprias capacidades cognitivas (BECKER, 2007). Isto significa que o sujeito participa ativamente de seus processos de aprendizagem e que o professor tem a função de "investigar as percepções, as ações e os sentimentos infantis, buscando analisar os mecanismos profundos do pensamento, [...] não para medir a solidez de suas convicções, mas para seguir sua lógica profunda" (KEBACH, 2007). Assim, deve colocar-se em um local que enxergue sob o mesmo ponto de vista da criança, tentando entender como esta aprende.

Igualmente, deseja-se demonstrar que, mesmo quando o desenvolvimento de um determinado conteúdo não se evidencia, é possível identificar alguns caminhos que serão reorganizados infinitas vezes dentro da mente do sujeito propiciando o êxito na ação sobre estes objetos que levarão a uma futura tomada de consciência por parte dos sujeitos.

As lacunas bibliográficas

Durante a busca por materiais que me auxiliassem na estruturação de um currículo abrangente para a educação musical, pude notar que a harmonia não era abordada explicitamente como conteúdo a ser trabalhado com crianças em idade precoce. Apesar disso, observei diversas vezes, na prática com crianças, que as diferenças entre os modos das canções utilizadas em aula eram percebidos por alguns alunos que relacionavam modo menor a sentimentos como tristeza, morte ou sono e modo maior a alegria, dia ou energia.

O tratamento das respostas das crianças nestas situações poderia seguir o viés de pesquisas etnomusicológicas. Para Radocy & Boyle (2003), por exemplo, quando se fala de harmonia, fala-se prioritariamente de um fenômeno cultural. Segundo eles, somente a experiência individual com a música de sua cultura habilita o sujeito a desenvolver as expectativas melódicas e as expectativas harmônicas. Com o termo expectativa, os autores sugerem que as próprias leis da tonalidade determinam uma polaridade inerente aos acordes que motiva estados de ânimo que se contrastam entre tensão e relaxamento, determinante do ritmo harmônico.

Ziv & Goshen (2006) colocam também que

“através da exposição à música, as crianças gradualmente aprendem as regras sintáticas que a governa, possibilitando a representação da música tonal. Contudo, estas situações nunca são emocionalmente neutras, e em paralelo com a aquisição das regras formais, as crianças aprendem a fazer associações entre estruturas musicais e emoção”.

Estas colocações explicitam de forma clara o que vi em sala de aula em diversas ocasiões, porém, a grande questão é compreender de que forma a criança chega a estas conclusões, que desafios mentais estão implicados e como ela coordena suas ações (no plano prático e no plano mental) para assimilar o discurso musical de sua cultura.

Costa-Giomi (2001) realizou abrangente estudo sobre o desenvolvimento da percepção harmônica na infância. Em sua maioria, os postulados sobre o assunto tratam da medição desta percepção trazendo dados muito consistentes: as crianças estariam aptas para a aprendizagem das funções harmônicas a partir dos nove anos de idade. A autora sugere que o professor proponha, muito antes desta idade, atividades que tratem destes assuntos de forma lúdica (ibid, p. 52), porém, não se pode concluir daí os pormenores do comportamento infantil frente ao material sonoro, suas reações ou o que, propriamente eles fazem no lugar de escolher a resposta ideal.

Trainor & Trehub (apud ILARI, 2006) se detiveram em avaliar a percepção harmônica do bebê antes de completar um ano de idade. Os resultados demonstram a capacidade de sujeitos entre cinco e onze meses de idade em detectar mudanças de notas em tríades maiores e de padrões em tonalidades relativas. Os pesquisadores observam também que bebês de dois a quatro meses de idade desenvolvem uma preferência clara por intervalos consonantes. Estes dados, apesar de interessantes, não nos revelam a qualidade do pensamento dos bebês, nem que ferramentas cognitivas estes indivíduos fazem uso para tomar decisões estéticas desta natureza ou o que leva a respostas coletivas tão significativas.

Algumas hipóteses

Após levantamento bibliográfico, algumas hipóteses delinear-se para o desenvolvimento desta pesquisa.

A primeira hipótese que se desenrola é a seguinte: se as crianças entre dois e cinco anos reagem de forma distinta à execução de peças em modo maior e menor, isto implica que a harmonia é assimilada em algum nível pelos ouvintes em idade precoce. Trata-se então de compreender como este sujeito percebe o fenômeno harmônico no campo da diferenciação de modos, e o que faz com esta percepção no âmbito cognitivo.

A tese central que orienta esta pesquisa versa que mesmo quando uma criança não traz respostas corretas sobre algum conteúdo, não significa que não esteja assimilando-o, mas “com capacidades ainda precárias para dar conta de sua complexidade, deforma-o ou o decompõe tantas vezes quantas forem necessárias até que sua capacidade de compreensão possa dar conta deste objeto” (BECKER, 2007). No caso da diferenciação de modos, acredita-se que esta deformação ou desconstrução do objeto que a criança faz com tanta habilidade seja passível de ser acompanhada, identificada e compreendida pelo professor/pesquisador. E, neste esforço, finde-se por compreender a gênese deste objeto e possa-se oferecer uma abordagem na educação musical ainda mais enriquecedora.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa está sendo realizada em uma escola particular específica de música de Porto Alegre/RS que oferece aulas semanais de musicalização com uma hora de duração, para crianças de zero a seis anos de idade. Novas atividades são introduzidas nas aulas contemplando a questão dos modos maior e menor no intuito de observar as reações das crianças frente a este novo objeto.

Estão em processo de observação três turmas divididas pela faixa etária dos alunos. A primeira e a segunda turma são formadas por crianças com idades entre 3;6 (três anos e seis meses) e 5;0. Atendem as aulas de musicalização sem a presença dos pais. A terceira turma é formada por 10 crianças entre 2;4 e 3;0. Esta turma realiza as aulas na companhia de seus responsáveis. A escolha das turmas se deu em função da definição do escopo etário do estudo e a regularidade de frequência dos alunos.

Para alcançar os objetivos propostos com crianças em idade precoce, foi preciso lançar mão de procedimentos sutis de coleta que permitissem aos sujeitos se expressar da forma mais espontânea possível. As medidas tomadas para construir um ambiente de coleta tranqüilo foram as seguintes:

A coleta de dados está sendo realizada durante o período regular de aula dos alunos. Todos os momentos das aulas estão sendo registrados através de filmagem e executada por pesquisador convidado já conhecido das crianças. Todos os alunos observados são atendidos pelo próprio pesquisador em caráter voluntário há pelo menos um semestre. Decidiu-se manter a presença deste em sala de aula para preservar as condutas motivacionais, o trato com as crianças e os materiais oferecidos.

Conhecer o contexto da educação musical que os alunos estão inseridos foi essencial para a criação dos procedimentos de coleta para este estudo. Procurou-se identificar quais são as atividades que compõe a aula de musicalização, quais

seus objetivos e como elas são propostas às crianças durante as aulas. Constatou-se que a aprendizagem das crianças era, em poucos momentos, direcionada a percepção harmônica e sempre de forma indireta. Por este motivo, fez-se necessária a criação de novas situações para a sala de aula que se focam na interação com os modos maior e menor. Estas atividades mantêm o padrão de condutas do professor no intuito de neutralizá-las durante o período de aula.

A terceira turma, como já colocado, atende as aulas de musicalização na presença de seus pais ou responsáveis. Na execução das tarefas propostas por este estudo, os adultos serão orientados a não induzir o comportamento das crianças através da fala ou de expressões que possam sugerir a movimentação dos alunos.

Exemplo de atividade proposta: Consiste na audição de canções folclóricas ou populares que os alunos já conhecem com o objetivo de observar (a) se há reconhecimento das músicas quando apresentadas em tom homônimo e a criança acredita que se trata da mesma canção, (b) se ela nota alguma diferença entre as duas execuções, (c) se há algum tipo de reação, estranhamento ou indiferença referente às execuções e (d) qual transformação (de maior para menor ou menor para maior) é mais facilmente notada pelos sujeitos. Serão analisadas características do discurso das crianças e suas reações corpóreas.

Foram compostos para esse fim, arranjos das canções em versão instrumental, na tonalidade em que a música é normalmente apresentada às crianças e no tom homônimo, preservando os outros elementos, tais como andamento, intensidade e dinâmica. Por exemplo: A música Borboletinha, que é conhecida em Lá Maior, foi transcrita para Lá menor. São feitas duas execuções, nitidamente separadas, dos arranjos compostos. Também são utilizadas músicas em modo menor, transcritas para modo maior.

Desde os esboços de idéias para as atividades, às hipóteses formuladas e às primeiras considerações, tem-se em mente a utilização dos procedimentos de coleta e análise postulados por Piaget em seu Método Clínico. Neste “se procura acompanhar o curso do pensamento do sujeito ao longo da situação, fazendo sempre novas perguntas para esclarecer respostas anteriores” (DELVAL, 2002, p.12).

Quando tratamos de crianças em seus primeiros anos de vida, sabemos que os métodos que dependem da verbalização de respostas são inúteis, por isso, Piaget desenvolve outro procedimento metodológico quando pretende compreender mais sobre a inteligência que precede o aparecimento da linguagem. Assim, “limita-se a pô-lo (o sujeito) em situações que possam revelar sua forma de pensamento” (Ibid, p. 61) sem a necessidade de entrevistá-lo oralmente. A observação clínica, nome dado para este procedimento, foi adotada neste estudo para

“seguir o pensamento da criança, procurando compreender sua lógica, exigindo assim um esforço de descentramento por parte do adulto de não sugerir a criança, não procurar que ela responda aquilo que se deseja, proporcionando a reflexão a partir das proposições problemáticas” (KEBACH, 2007, p. 45).

Assim, a partir destas situações criadas, será possível relacionar os esquemas que expressam as coordenações de ações da criança ao desenvolvimento de seu pensamento. Com isso poder-se-á entender como se dá o desenvolvimento musical da criança em cada momento e propor ao educador uma nova atenção ao processo de musicalização.

Considerações Finais

Acredita-se que, para desenvolver a educação musical plenamente e com qualidade em uma determinada faixa etária, necessita-se saber o que os indivíduos estão prontos para aprender, adequando os desafios para dar vazão ao processo cognitivo. A criação de currículos e estruturas de conteúdos está a serviço desta compreensão; contudo, sua intenção deverá ser a de colocar à disposição do sujeito, desafios acessíveis para sua compreensão. Para tanto se faz necessária uma avaliação mais meticulosa que leve em consideração a perspectiva da própria criança, e não a do professor ou simplesmente descarte os materiais que a criança não consegue responder 'satisfatoriamente'. É possível que esta pesquisa venha elucidar o direcionamento da prática de professores, enriquecendo suas vivências e utilizando de forma consciente e mais cuidadosa o potencial de seus alunos.

Referências Bibliográficas

BECKER, Fernando. Ensino e Pesquisa: qual a relação? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia (org.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KEBACH, Patrícia. O professor construtivista: um pesquisador em ação. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia (org.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007

RADOCY, Rudolf; BOYLE, David. **Psychological Foundations of Musical Behavior**. Springfield, Illinois: Charles C Thomas, 1988.

ZIV, Naomi; GOSHEN, Maya. The effect of 'sad' and 'happy' background music on the interpretation of a story in 5 to 6-year-old children. **British Journal of Music Education**, v. 23, p.303-314. Cambridge: CUP, 2006.

COSTA-GIOMI, Eugenia. El desarrollo de la percepción armónica durante la infancia, **Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical**, n. 002, 2001.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ILARI, Beatriz. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In: **Em busca da mente musical**: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006.

A Educação Ambiental como variável para abordar as questões ambientais por meio do Ensino de Artes Visuais¹

Renata Favarin Santini - UFSM²
Ana Maria Thielen Merck - UFSM³

Resumo: Este ensaio abrange o uso da leitura de imagens como ferramenta metodológica para o ensino de Educação Ambiental. Partindo da análise de manifestações visuais – pinturas, imagens do espaço habitado e natural –, objetivou-se adaptar a leitura crítica visual a contextos socioculturais diversos, a fim de instaurar a relação existente entre os aspectos culturais e as posturas tomadas diante dos problemas ambientais de cada contexto. Os resultados obtidos reforçaram a importância de uma reflexão crítica da realidade estética que circunda o universo do aluno, como também nas discussões geradas diante das produções artísticas contemporâneas dentro de um contexto sociocultural, que em diversos casos, abordam assuntos passíveis de discussão sobre as questões ambientais.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Artes Visuais, ensino, leitura de imagens.

1. Introdução

O ensino contemporâneo em Artes Visuais vem apresentando metodologias as quais se adaptam à Educação Ambiental, no entanto, os problemas naturais, socioambientais, econômicos, históricos e culturais, passíveis de discussão em educação estética por meio dessas metodologias, não são abordados no que diz respeito a uma reflexão crítica sobre as relações sociais em analogia com o meio. O planejamento que envolve a linha metodológica destinada a este estudo é o da leitura crítica de obras de Arte por meio de âmbitos de compreensão, de Terezinha Sueli Franz. Os âmbitos de compreensão foram adotados a partir da elaboração de um questionário aberto. O artifício idealizado para a realização deste estudo se deu inicialmente por meio de revisão bibliográfica e investigação de obras de arte contemporâneas que se inserem na temática proposta.

A inclusão da Educação Ambiental em estudos nas mais diversas áreas do conhecimento vem sendo abordada constantemente, sobretudo devido à sua necessidade dentro do contexto problematizante que permeia a sociedade contemporânea. A colaboração de outras áreas além das ciências naturais vem apresentando considerações pertinentes ao ensino sobre o meio ambiente (Martins *et al*, 2005). Nesse âmbito de cooperação entre diferentes ciências encontra-se a experiência estética como ferramenta de ensino para as problemáticas contemporâneas.

“As ciências sociais sempre estiveram disponíveis para uma certa interdisciplinaridade e vêm se abrindo com mais vigor às trocas entre as disciplinas, aos diálogos teóricos, ao alargamento da tradição crítica na produção teórica e no intercâmbio do conhecimento com a sociedade, muito além das fronteiras estritamente acadêmicas” (MARTINS *et al*, 2005, p. 12).

¹ Monografia apresentada ao curso de Especialização em Educação Ambiental da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/2006)

² Bacharel e Licenciada em Artes Visuais Visuais (UFSM). renatasantini@yahoo.com.br

³ Professora Dra. Orientadora (UFSM)

A utilização desmedida dos recursos naturais disponíveis desencadeou na desestruturação cultural e social impulsionada por mecanismos do desenvolvimento econômico. Em razão disso, a visão naturalista que concebe o meio ambiente como denominador das concepções do homem sobre a natureza não condiz com o contexto atual globalizante compreendido pelas questões ambientais (Moraes, 1997). Tendo em vista essa problemática, a adoção de procedimentos relacionados às questões ambientais se torna necessária por meio do equacionamento do processo de valorização do espaço, o relacionamento contínuo e progressivo entre as sociedades, e a apropriação e criação de valores adequados às necessidades sociais.

A visão naturalista, segundo Moraes, apresenta-se como a relação estreita entre homem-natureza, sem a mediação das relações sociais. Já a visão tecnicista, separa as soluções técnicas das decisões políticas, supondo uma autonomia da ciência em relação à sociedade que a gerou, e pondo a técnica como algo acima dos conflitos e disputas. Por último, a concepção romântica é apresentada sobre um preservacionismo radical que vincula perspectivas anti-humanísticas ao posicionar a natureza como um valor maior que o homem.

A investigação acerca de como a questão ambiental pode ser equacionada no interior dessas teorizações constitui uma via de investigação, que potencializa a introdução da temática ambiental nos domínios da prática artística, da filosofia, da antropologia e sociologia do conhecimento. O recorte do urbano, por exemplo, conhece uma expansão significativa no campo da estética sobre a temática ambiental. A problemática do espaço, bem como temas associados à cotidianidade, já apresenta bibliografia numerosa na área da percepção visual e resultados acumulados de cruzamentos interdisciplinares. A temática ambiental, contudo, tem sido pouco trabalhada na prática do ensino da Arte.

Esta pesquisa apresenta uma proposta de discussão acerca das potencialidades que o ensino de Arte oferece à Educação Ambiental, tanto no ensino formal quanto propulsora da educação não-formal, dentro das galerias de arte e nos espaços públicos em geral, como meio de comunicação. O estudo de aspectos sociais relacionados à educação e formação de seres humanos conscientes e preocupados com os problemas ambientais integra a abordagem fundamental para o desenvolvimento deste estudo. No campo das Artes Visuais, as transformações ocorridas em sociedade no decorrer da história são retratadas e discutidas frequentemente. O fato de a Arte constituir as manifestações do homem frente a tais acontecimentos potencializa seu engajamento nas discussões acerca das questões da contemporaneidade, dentro de uma proposta representativa destas questões. Portanto, o papel do ensino de Arte como área de conhecimento das ciências humanas reside na mudança de paradigma no que se refere às potencialidades de contribuição da Arte para a Educação Ambiental. A utilização da imagem, vista aqui como produto das concepções de mundo, da cultura, e das aspirações do homem contemporâneo, deve ser articulada a partir de propostas de leitura dessas imagens, contribuindo assim para uma mudança de percepção sobre as problemáticas ambientais.

2. Mudanças do ensino de Arte no Brasil e potencialidades para a Educação Ambiental

Desde que o ensino de Arte se tornou disciplina obrigatória nas escolas

brasileiras, em 1971, sua aplicação vem sendo estudada e reformulada partindo de práticas que oscilavam sempre entre técnicas de pintura e desenho, atividades envolvendo o conceito de polivalência (formação com duração de dois anos, em que o professor é obrigado a ensinar, ao mesmo tempo, música, artes cênicas e artes plásticas), e a livre-expressão (movimento da Escola Nova, que defendia a importância da Arte na educação para o desenvolvimento da imaginação, intuição e inteligência da criança).

Dentre as mudanças ocorridas no ensino brasileiro de Arte, encontram-se, segundo Barbosa (2005), o maior compromisso com a cultura e a história; a ênfase na inter-relação entre o fazer artístico, a leitura da obra de Arte (apreciação interpretativa) e a contextualização histórica, social, antropológica e estética da obra (experimentação – decodificação – informação); o desenvolvimento da sensibilidade; e a mudança no conceito de criatividade.

Pretende-se não só desenvolver a criatividade por intermédio do fazer Arte, mas também pelas leituras e interpretações das imagens. Ao invés do valor máximo considerado ser a originalidade, a desconstrução e reconstrução da realidade tornam-se processo criativo para a sobrevivência no mundo cotidiano. 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 (BARBOSA, 2005, p. 18).

Segundo Barbosa (1988), o reconhecimento da arte-educação por outros profissionais é um fenômeno recente no Brasil. “Nossa experiência histórica tem provado que, em um país econômica e politicamente dependente, o sistema educacional é um reflexo dessa dependência.” A mesma autora enfatiza o ensino contextualizado como nova concepção do aprendizado. O ensino contextualizado se baseia geralmente em abordagens psicológicas ou sociológicas. Neste estudo em particular, enfatizando a temática ambiental por meio da leitura de imagens artísticas e do contexto urbano, é pertinente a abordagem contextualista de caráter sócio-cultural, que busca desenvolver um processo de exploração das relações sociais e modelos alternativos de comportamento social. “Dentro desta concepção, o programa de ensino de Arte só pode ser estabelecido depois de ser conhecido que tipo de necessidade a comunidade tem e que problemas a sociedade está enfrentando” (Barbosa, 1988, p. 54).

A opção em priorizar a análise da interpretação que os alunos fazem deve-se a uma mudança de paradigma ocorrida no campo da apreciação estética, que também ocorre no ensino formal de Arte. “O usual enfoque formalista na leitura estética não permite a compreensão que um enfoque interpretativista pode fornecer. Por isso, a interpretação é o enfoque primordial a ser analisado” (Rossi, 2003, p.35).

O tratamento de nossos problemas ambientais requer uma transformação nos meios de produção e de consumo, bem como de nossa organização social e de nossas vidas pessoais. (Castells, apud BERNARDES & FERREIRA, 2005, p. 31). Se as instituições de ensino se comprometer com a educação estética a partir da interpretação concebida por seus alunos, essas transformações poderão ocorrer. Mas para isso é necessário também que as mesmas reconheçam seus efeitos.

3. Definições de Educação Ambiental

A Educação Ambiental tem a finalidade de formar cidadãos com visão objetiva do funcionamento da sociedade, motivada para a vida coletiva e consciente de que a qualidade de vida das gerações futuras depende das escolhas que o cidadão fizer em sua própria vida. Sua conceituação aqui difundida debate a construção do conhecimento integrado, que busca na percepção visual a compreensão dos modelos de desenvolvimento, considerando prioritariamente o sistema de relações sociais e a influência da cultura como fator determinante de posturas e valores. Portanto, no ensino de Artes Visuais, o ambiente é considerado como o espaço que compreende as manifestações culturais e as relações dos indivíduos entre si, no desenvolvimento de suas atividades.

Segundo Dias (2004, p. 85), a Educação Ambiental é:

“O processo de formação e informação social, orientado para o desenvolvimento da consciência crítica sobre a problemática ambiental; de habilidades necessárias à solução dos problemas ambientais; de atitudes que levem à participação das comunidades na preservação do equilíbrio ambiental. Tem como um de seus principais objetivos permitir que o ser humano compreenda a natureza complexa do meio ambiente, resultante das interações dos seus aspectos biológicos, físicos, sociais e culturais” (DIAS, 2004, p. 85).

Noal *et al* (1998) crê na autonomia desta educação, para que ocorra mobilidade social e participação cidadã diante dos complexos problemas ambientais. Afirma que as sociedades humanas têm se desenvolvido tendo como fundamento concepções fragmentadas do mundo, sem a devida percepção, entendimento e consideração das interações existentes entre os seres humanos, o meio ambiente e os outros seres vivos.

Em uma concepção construtivista de aprendizagem, Medina e Santos (1999) propõem a construção do conhecimento em Educação Ambiental partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, com base em suas experiências. Aponta para mudanças necessárias na maneira de pensar sobre si mesmo, sobre o meio, a sociedade e o futuro; mudança dos valores e crenças que orientam as ações do homem, que lhe permita “adquirir uma percepção holística e integral do mundo com uma postura ética, responsável e solidária.” O método construtivista de ensino apontado por esses autores proporciona situações de ensino-aprendizagem nas quais a pessoa entra em conflito e se vê obrigada a atualizar seus esquemas mentais e afetivos (Medina e Santos, 1999, p. 18).

Os autores acreditam que o ensino sobre a temática ambiental deve se concentrar na formação de professores, que passam a desempenhar novos papéis por meio do estímulo à compreensão crítica e abrangente dos sistemas ambientais.

Para proporcionar aprendizagens significativas torna-se especialmente útil uma metodologia problematizadora – a leitura crítica e reflexiva de seu ambiente natural e social; um método que estabeleça conhecimentos abertos e não “acabados” e que proporcione uma visão ampla e complexa da realidade, de seus problemas e possíveis soluções, desde as diversas perspectivas e pontos de vista (MEDINA e SANTOS, 1999, p. 12).

3. Atividades propostas e imagens utilizadas

As propostas de Educação Ambiental envolvendo a metodologia de leitura de imagens buscaram pela observação de reproduções de obras de arte, e da estética do cotidiano de seus observadores, instigar a reflexão crítica acerca dos conteúdos presentes nas imagens. Foram desenvolvidas duas propostas, a primeira com alunos do Curso de Especialização em Educação Ambiental da UFSM, e a segunda com uma comunidade indígena no estado do Amazonas. A realização dessas duas propostas foi viabilizada por meio da Universidade Federal de Santa Maria, a primeira por meio do Curso de Especialização e a segunda por indicação para participação no Projeto Rondon/2006. As oportunidades que surgiram foram empregadas nesta pesquisa como experiências que poderão servir em estudos comparativos sobre os aspectos culturais considerados como extensão das percepções estéticas dos sujeitos. A escolha pela apreciação a esses dos dois grupos se deu pelas particularidades que potencializam a variabilidade de discussões sobre o tema.

Foi apresentada para os alunos de pós-graduação da turma de 2005 em Educação Ambiental da Universidade Federal de Santa Maria, uma pintura de Cândido Portinari, intitulada "*Morro*", de 1933. A escolha dessa imagem se deu pela representação explícita de um processo de transformação do ambiente urbano, o que suscitaria a discussão sobre a problemática ambiental de maneira mais direta do que uma imagem menos explícita, já que o tempo disponível para essa atividade seria reduzido. A pintura de Cândido Portinari revela a realidade social vivida pela população carioca nos anos trinta. Essa ilustração pode auxiliar, mediante uma leitura crítica da obra, a compreender a transformação do ambiente físico e social brasileiro no decorrer do século passado, bem como o processo que resultou na situação vivida atualmente pelos contextos urbanos. Proporcionar as reflexões críticas social, cultural e ambiental enfocando a vida urbana por meio da leitura de uma pintura realizada no início do século XX, estabelecendo uma analogia com a atualidade, foi o objetivo idealizado por essa atividade.

A segunda experiência se deu com uma comunidade indígena da etnia Ticuna situada no Alto Solimões, no estado do Amazonas, na tríplice divisa do Brasil com o Peru e a Colômbia. O contato com a tribo indígena fez-se no período de três a dezesseis de fevereiro do ano de 2006. A indicação encaminhada para a Coordenação do Projeto Rondon abarcou propostas de atividades em Educação Ambiental tendo como público-alvo professores das escolas situadas dentro dos limites daquela comunidade e a sua população. A tentativa de encontrar soluções e amenizar os problemas ocasionados pelo consumo de produtos industriais e o conseqüente desconhecimento por parte dos índios sobre os destinos póstumos dos dejetos foi desempenhada, já que não havia até então a coleta de resíduos. Foram apresentados vídeos obtidos por meio do Curso de Especialização em Educação Ambiental da UFSM, e sobre o trabalho do artista plástico polonês radicado no Brasil Frans Kracjberg. Além da leitura das imagens transmitidas por vídeo, também foi sugerida a observação crítica do ambiente da aldeia, para que fosse possível a contextualização entre o tema apresentado e a situação vivida pelos habitantes daquela comunidade.



Figura 1: Pintura Ticuna

A razão de preferência por esses dois grupos de espectadores visuais deu-se pela diferenciação de resultados possíveis por se tratarem de dois grupos culturais distintos, com níveis de escolaridade e experiência estética totalmente opostos, a fim de detectar respostas que viabilizassem a discussão acerca das influências da cultura de cada grupo. Em razão da permanência mais duradoura entre os índios Ticuna da aldeia de Umariçu II, optou-se pela descrição das atividades por meio de relatos de experiência.

4. Análise dos resultados

O acompanhamento às atividades dos dois grupos de sujeitos possibilitou o reconhecimento das suas particularidades, visto que se tratam de indivíduos oriundos de realidades adversas e com características culturais desiguais.

As percepções dos indivíduos diante das atividades propostas se constroem conforme suas visões de mundo, e a cultura a que pertencem. Verificou-se que a apreciação atribuída ao meio ou espaço de ocupação em questão parte tão-somente de seus relacionamentos com esse meio quanto de suas concepções que se formaram em sociedade entre seus semelhantes. Essa constatação se torna explícita ao analisar os conceitos e considerações diante das imagens sugestionadas, seja de uma obra de Arte consagrada, seja de uma imagem da Arte Ticuna, ou uma que represente o contexto dos sujeitos.

Os índios de Umariçu II, apesar de se encontrarem próximos às civilizações urbanas, possuem a proximidade com a floresta, onde se formou a identidade cultural, o conjunto de costumes, valores e crenças do povo Ticuna. É neste ambiente em que se fazem as trocas sociais, e é somente nele onde o índio pode ser ele mesmo. Em razão dessa proximidade física e espiritual, a assimilação das propostas em Educação Ambiental por parte da comunidade indígena foi percebida de forma mais significativa do que com o primeiro grupo de sujeitos analisado. Sua compreensão

não se restringe à lógica capitalista de desenvolvimento, mas a uma visão naturalista da sobrevivência, com ainda pouco conhecimento sobre os processos de exploração dos recursos naturais provenientes da cultura do homem branco. Mesmo que a cultura da civilização dominante aos poucos atravesse ainda mais os limites territoriais da comunidade indígena, ainda assim receberá positivamente propostas de Educação Ambiental, pois seu interesse ainda é o de manter suas tradições culturais e seu ambiente natural, sem a presença de dejetos industriais, que não fazem parte de sua cultura.

Os alunos de pós-graduação em Educação Ambiental da UFSM direcionaram seus posicionamentos diante da imagem da pintura de Cândido Portinari do mesmo modo por suas visões de mundo e identidades culturais, caracterizadas de forma diferente dos índios Ticuna do Alto Solimões. Suas percepções vão ao encontro às suas aspirações e formações profissionais, decorrências de suas existências na sociedade dos contextos urbanos brasileiros. Fizeram associações com as totalidades culturais, sociais, econômicas e política a que pertencem, bem como com as informações adquiridas pela experiência e conhecimentos alcançados pelos meios de comunicação e instituições de ensino por onde passaram.



Figura 2: Leitura do espaço e coleta de materiais ticuna



Figura 3: Trabalho realizado por índio

5. Conclusão

Por meio da leitura das imagens apresentadas, não foram buscadas soluções imediatas, e sim um equacionamento crítico, com a reflexão sobre os problemas da sociedade numa visão das Ciências Sociais concebida como conteúdo para abordar as questões ambientais na metodologia de leitura de imagens no ensino de Artes Visuais.

Dessa forma, espera-se das instituições de ensino a sua contribuição para a reflexão crítica da realidade, por meio de uma autonomia da universidade, democrática e mais porta-voz da sociedade civil que um órgão auxiliar do governo. Servir ao planejamento não pode ser o seu móvel fundamental, cabe muito mais cumprir um papel de questionadora e reveladora das ações do poder público.

A formação de professores em Artes Visuais deve preocupar-se com a inclusão de temas que envolvam as questões ambientais de maneira interdisciplinar, já que sua abrangência na área das ciências humanas permite essas abordagens. Do mesmo modo, seria pertinente a inclusão habitual de estudos culturais na área .

de Educação Ambiental, visto que esses aspectos influenciam significativamente na formação de concepções sobre o meio. Concomitantemente, estudiosos na área da Educação Ambiental devem se preocupar na inclusão de metodologias usadas no ensino das Artes Visuais, como manifestação cultural e meio de informação.

O conhecimento gerado por estas duas experiências trouxe a convicção da importância de permanência de estudos que permeiam as áreas de Educação Ambiental e as Ciências Sociais, no sentido de análises culturais. As formas de percepção dos dois grupos analisados sobre os seus respectivos meios estão diretamente ligadas às formas de organização social, políticas, econômica, religiosa, cultural; e detectar os processos nos quais se configuram os valores sociais é o primeiro passo para o desenvolvimento de um aprendizado crítico sobre esses valores, dentro de uma visão de ensino contextualizado

Bibliografia

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

— **Arte-Educação: conflitos/acertos**. 3 ed. São Paulo: Max Limonad, 1988.

BERNARDES, J.A.; FERREIRA, F.P.M. Sociedade e Natureza. In: CUNHA, S.B.; GUERRA, A.J. T (orgs). **A questão ambiental: diferentes abordagens**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9 ed. São Paulo: GAIA, 2004.

MARTINS, José de Souza; ECKERT, Cornelia; NOVAES, Sylvia Caiuby (orgs). **O imaginário e o poético nas ciências sociais**. Bauru, SP: Edusc, 2005.

MEDINA, Nana Mininni; SANTOS, Elizabeth da Conceição. **Educação Ambiental: uma metodologia participativa de formação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MORAES, A. C. R. **Meio ambiente e ciências humanas**. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

NOAL, Fernando Oliveira; REIGOTA, Marcos; BARCELOS, Valdo Hermes de Lima. (orgs) **Tendências da Educação Ambiental Brasileira**. Santa Cruz do Sul:EDUNISC, 1998.

ROSSI, M.H.W. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

Humor em Bob Esponja

Rosana Fachel de Medeiros¹

Resumo: Esse artigo discute os efeitos de humor presentes em dois episódios da animação contemporânea *Bob Esponja Calça Quadrada*. Para pensar nas questões referentes a dupla cômica representada pelos personagens principais e sobre humor utilizei os seguintes autores: ICLE (1998), LULKIN (2008) e PIETROFORTE (2005). FERRÉS (1996), FISCHER (2001), FUSARI (1985) e PILLAR (2001, 2004, 2005) me auxiliaram na discussão referente à televisão e aos desenhos animados. Após a análise dos episódios pude perceber que esse artefato cultural apresenta inúmeros efeitos de humor como: a humanização de animais, repetição de cenas, a dupla engraçada vivida pelos personagens Bob Esponja e Patrick, por exemplo, situações que acarretam o riso em seus telespectadores.

Para iniciar a conversa...

A partir do desenho animado *Bob Esponja Calça Quadrada* busco investigar os efeitos de humor proporcionados por essa animação. Ou seja, procuro entender como as diferentes situações estreladas por Bob Esponja e seus amigos provocam o riso em seus telespectadores. Para tanto assisti inúmeros episódios e selecionei dois deles para uma análise mais aprofundada: *Brincadeiras aos Montes* e *O dia da foto*.

A escolha por esse desenho animado se deu por ele ser meu objeto de pesquisa desde 2005, como bolsista de Iniciação Científica² e também pelo grande sucesso dessa animação. Certamente um dos motivos da aceitação desse desenho tanto com as crianças, quanto com os adultos se dá pelo fato de produções desse tipo acarretarem o riso.

Bob Esponja Calça Quadrada

Esse artefato cultural foi criado em 1999 por Stephen Hillenburg, nos Estados Unidos. Stephen tem estudos na área de Recursos Marinhos e por três anos ensinou biologia marinha para crianças no *Orange County Ocean Institute* na Califórnia. Para retratar esses conhecimentos de forma humorística, típica das animações, o autor estudou no *California Institute of the Arts*.

Segundo o autor foi a partir de seu trabalho como professor de ciências marinhas que ele teve a oportunidade de perceber como as crianças são apaixonadas pela vida marinha. Então Stephen resolveu combinar esse conhecimento com seu amor pela animação e criou Bob Esponja Calça Quadrada³.

¹ Pedagoga, Especialista em Educação Infantil e Mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, dentro da temática Educação e Artes visuais com a orientação da Professora Dra. Analice Dutra Pillar.

² De agosto de 2002 a dezembro de 2007 fui bolsista Iniciação Científica CNPq – UFRGS, onde participei de três subprojetos de pesquisa, todos tinham como objeto de estudo desenhos animados contemporâneos. Os projetos eram coordenados pela Professora Dra Analice Dutra Pillar.

³ Informação capturada no site <http://www.imdb.com/name/nm0384864/bio>, acessado em 15 de maio de 2008.

Bob Esponja Calça Quadrada atualmente é veiculado pela TV a cabo (Nickelodeon), de segunda a sexta-feira, em diferentes horários e pela TV aberta de segunda a sexta-feira pela manhã no programa *TV Globinho* da Rede Globo (canal 12), nos fim-de-semana na emissora ULBRA TV (canal 48) e também aos domingos na TV Cristal (canal 55).

O desenho é ambientado numa cidade submarina chamada Fenda do Bikini localizada no Oceano Pacífico. Os personagens principais são os seguintes:

Bob Esponja é uma esponja-do-mar, amarela, otimista, simpática, bem intencionada. Ele usa sapatos pretos, meias brancas até a altura do joelho camisa de manga curta branca e uma gravata. Sua casa tem o formato e as cores de um abacaxi, onde mora com seu bichinho de estimação, um caramujo-marinho (Gary). Bob Esponja trabalha como cozinheiro no restaurante *O Siri Cascudo*, onde adora trabalhar. Quando ele não está atormentando seu vizinho mal-humorado Lula Molusco, está no meio de alguma encrenca com o seu melhor amigo Patrick Estrela, ou com sua amiga Sandy Bochechas.

Patrick Estrela é uma estrela do mar adorável e boba representada na cor rosa. Ele mora próximo a casa do Bob Esponja embaixo de uma pedra. Patrick usa uma bermuda florida, estilo as utilizadas pelos surfistas. Ele é o melhor amigo de Bob, os dois são inseparáveis.

Lula Molusco é azul, tem olhos vermelhos e nariz grande. Ele é o vizinho reclamão, tudo o incomoda. Lula Molusco trabalha junto com o Bob Esponja no *Siri Cascudo*. Bob acredita que os dois trabalhem bem, lado a lado.

Sandy Bochechas é um esquilo que vive no oceano com uma roupa de mergulho (escafandro). Adora lutar caratê. Ela está sempre à procura de aventuras. Bob gosta muito de brincar com ela.

Sr. Sirigueijo é representado na cor vermelha, seus olhos também são dessa cor. Ele é dono do restaurante, *Siri Cascudo* ele só pensa em ganhar dinheiro e adora o fato de Bob Esponja trabalhar muito e ganhar pouco.

Todos os personagens apresentam características humanas, dessa forma esse desenho animado traz uma visão antropocêntrica da natureza.

Interessante notar que o autor do desenho animado, mesmo com sua formação em Biologia Marinha, não se preocupou em representar fielmente as características dos animais, pelo contrário, ficou bem longe disso, “transgredindo” assim, muitas das características originais dos personagens, o que é perfeitamente compreensível em produções desse tipo que têm como objetivo principal o divertimento. Dessa forma, é muito comum os criadores de animações utilizarem-se de caricaturas para representar os personagens.

Como afirmei anteriormente, não podemos exigir que o desenho animado ou quaisquer outras manifestações criativas tenham compromisso com a realidade, pois desse modo, jamais poderíamos valorizar os contos de fadas, por exemplo, ou as histórias infantis onde grilos falantes ou demais objetos inanimados ganham vida. Mas talvez seja interessante pensar sobre a questão do sentido ou do não sentido presentes nessas histórias fantásticas, já que é a partir dessa suposta falta de sentido que se dá o sentido do desenho e que possibilita a eficácia de seu caráter humorístico e fantasioso que com certeza são aspectos fundamentais para o sucesso desse artefato visual tanto com as crianças como também com o público adulto.

O Sucesso Também com o Público Adulto

Bob Esponja é o desenho mais assistido pela emissora Nickelodeon (canal de TV a cabo) desde 1999 e devido a esse sucesso o desenho movimentou bilhões de dólares⁴.

A aceitação desse produto midiático também fica evidente no maior site de relacionamento da internet *Orkut*, onde é possível encontrar mais de mil comunidades, que reúnem mais de um milhão e meio de fãs. Elas ou referem-se ao desenho em si *Fãs do Bob Esponja* (883.028 membros), ou a alguns de seus personagens *Fãs do Patrick Estrela* (71.427 membros). Essas comunidades foram, em sua maioria, criadas por adultos.

Éric de Araújo, 29 anos, é o criador da comunidade mais popular desse desenho animado, a qual já fiz referência no parágrafo anterior. Em entrevista para o site *Éric* afirmou que depois de assistir ao desenho por acaso “[...]comecei a programar meus horários para não perder nenhum episódio [...]”. Para ele Bob Esponja é especial porque é muito ingênuo e coloca o coração à frente de todas as suas atitudes. Quando questionado sobre o porquê do sucesso desse desenho entre os adultos o rapaz explica que:

De maneira sutil, o dinheiro, [não tão sutil quanto esse assunto é tratado pelo personagem Sirigueijo] o amor, a amizade e a aventura são corriqueiramente tratados nos episódios, e estes são temas da esfera adulta que cada vez mais se aproximam do cotidiano das [...] crianças (2007).

O sucesso de Bob Esponja com os adultos é uma questão interessante para ser pensada, por que será que tal animação caiu no gosto desse público? Devo confessar que também sou fã desse artefato cultural e me divirto muito assistindo aos seus episódios. Pensando nisso percebo que o maior encantamento está na ingenuidade do personagem principal e de seu melhor amigo Patrick. Outro aspecto cativante nessa animação é o fato de eles sempre buscarem um jeito de ver o lado bom das coisas e se divertirem com isso quando, por exemplo, no episódio *Dia de folga do Lula Molusco*, Bob não fica nem um pouco triste em ter de trabalhar sozinho para que seu colega possa ficar em casa, pelo contrário, ele fica feliz em poder mexer na caixa registradora.

O que também é gostoso de ver é o jeito como os personagens vivem as suas infâncias (mesmo que Bob Esponja em alguns momentos viva como adulto, pois mora sozinho e trabalha) eles brincam e se divertem com as coisas mais simples como bolhas de sabão ou com um elástico. Penso que o aspecto mais interessante é o fato desse produto da mídia mostrar com propriedade o lado mais gostoso da infância.

Efeitos de Humor

Para amenizar a dura realidade que vemos diariamente nos noticiários e proporcionar alguns instantes de alegria, nada melhor que dar uma boa risada. Assistir a um desenho animado como *Bob Esponja Calça Quadrada* certamente contribui muito para que alguns minutos de riso sejam garantidos durante o dia.

⁴ Dados encontrados no endereço: <http://www.sidneyrezende.com/noticia/5652> acessado em 11/07/2008.

Em contraponto a esse caráter prazeroso do riso, Sérgio Lulkin, argumenta que demonstrar a alegria nem sempre teve esse valor, segundo o autor (2008, p. 18);

Na sua trajetória histórica, o riso é compreendido como menosprezo, serve à correção moral, é típico do devaneio dos tolos, é um gesto de humilhação do outro que está em situação de ridículo, e 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

Na continuidade de seu texto Lulkin (2008, p. 18) aponta outro lado dessa visão e é a partir dessa perspectiva que defendo a importância da comicidade em nossas vidas. Ou seja, através do riso se tem “a possibilidade de regeneração, de insubordinação contra a palavra autoritária e contra a razão dogmática”.

Lulkin (2008, p. 18) ainda discute a importância do humor na educação, de acordo com ele;

O encontro do humor com a educação se dá como parte do aprendizado e da experiência do agir e do pensar humanos, através de diferentes linguagens – as derivações do cômico, por exemplo – em diferentes contextos históricos e culturais, os quais são fortes marcadores para a compreensão de uma piada ou de um jogo de palavras

Em outras palavras, o humor possibilita a construção de conhecimentos em relação ao agir e ao pensar, mas é importante que se leve em consideração que situações que acarretavam o riso em crianças nascidas na década de cinquenta, provavelmente não serão engraçadas para as que nasceram nos anos dois mil. E também, circunstâncias que são cômicas para crianças paulistanas, por exemplo, pode não ter o mesmo efeito para as crianças da zona rural de uma pequena cidade do interior do Rio Grande do Sul devido a seus diferentes contextos sociais.

Ou seja, o que é engraçado para uma pessoa pode não ser para outra, mas se estivermos falando de *Bob Esponja Calça Quadrada* acredito que ambas, não importando as suas idades, darão boas risadas ao assistirem algum episódio dessa animação.

Para analisar o humor no desenho animado *Bob Esponja* assisti a vários episódios e selecionei dois para focar meu olhar.

O primeiro é o intitulado *Brincadeiras aos Montes*, está no DVD *Aprontando Todas*, nessa animação Bob Esponja leva Patrick para ao “Palácio das brincadeiras”, lá o dono da loja apresenta as novidades para os dois, mas nenhuma delas interessa ao Bob Esponja, então ele mostra para o Bob algo que estava guardando para um cliente especial o spray invisível, Bob gosta da novidade e compra o spray. Os dois começam a brincar com o spray e acabam invisíveis. Então, eles resolvem ir para casa tirar aquela “tinta”, no caminho perguntam as horas, como o peixe não os enxerga leva um susto e sai correndo achando que eram fantasmas. Fato que faz com que eles resolvessem assustar os outros moradores da cidade. Assustam um por um o único que faltava era o Sr. Sirigueijo, então eles vão até a sua lanchonete, primeiro o assustam e depois são desmascarados.

O outro episódio é *O dia da Foto*, o qual faz parte do DVD *Bob Esponja a Peste do Oeste*, ele inicia com Bob Esponja se preparando para o dia de retratos do

Curso de Pilotagem, depois de se arrumar ele sai de casa. Um pedaço de alga cola em sua camisa e a deixa suja, então ele volta para a casa e novamente se arruma fazendo passo a passo, tudo o que tinha feito antes. Isso se repete algumas vezes, então tudo o que ele quer é chegar até a escola sem se sujar, o que ele não consegue, pois quando ele e Patrick finalmente chegam até o local seu próprio amigo faz com que ele se suje, então na hora de tirar a foto o fotógrafo joga um jato de água em Bob para limpá-lo, mas isso não é suficiente, ele já está muito decepcionado com tudo o ocorrido, então para que ele sorria o fotógrafo coloca em sua boca uma dentadura e bate a foto.

O episódio termina com Bob olhando para sua foto no álbum, todas as pessoas que aparecem também estão usando a mesma dentadura.

Nesses dois episódios vários procedimentos cômicos podem ser observados para essa análise utilizei a investigação realizada Icle (1998) nela o autor discute os procedimentos cômicos no filme *Entrega a Domicílio* de Stan Laurel e Olivier Hardy, *O Gordo e o Magro* essa discussão também pode ser realizada nos episódios que selecionei para análise.

O primeiro aspecto que o autor pontua é a personificação dos animais, isso acontece com todos os personagens do desenho. Com exceção dos super-heróis, Homem Sereia e o Mexilhãozinho, todos os outros personagens são animais personificados. Eles vestem-se, alimentam-se e andam como seres humanos. Esse é o primeiro procedimento cômico, ou seja, o que dá graça a animação.

O segundo é o tempo clownesco, o qual é basicamente lento. Segundo Icle (1998, p. 67), “[...] essa lentidão em compreender e executar as coisas revela sua estupidez e ingenuidade”.

No episódio *Brincadeiras aos Montes*, isso fica evidente em algumas atitudes de Patrick como, por exemplo, quando ele aperta a mão do dono da loja leva um choque, já que Franck estava com a companhia alegre na mão, ele fala “Não entendi!” e quando Patrick come uma goma de mascar explosiva e sua cabeça explode ele tranquilamente repete a mesma frase “Não entendi!”. Deixando transparecer sua estupidez e ingenuidade.

Bob Esponja e Patrick Estrela formam uma dupla engraçada como *O gordo e o Magro* também formavam. De acordo com Gilberto Icle (1998, p. 64);

O clown é encontrado quase sempre em dupla e representa microestruturalmente as relações de toda a sociedade contemporânea. A dupla é formada pelo clown chamado **branco**, aquele que pensa ser esperto, o intelectual, o que domina, quase sempre veste roupas elegantes; e pelo clown **augusto** que é bobo, o estúpido, sempre sujeito aos desmandos do branco

Pensando em Bob Esponja Calça Quadrada e na dupla cômica formada pelos personagens principais podemos concluir que o Bob Esponja representa o clown branco, já que a maioria das idéias partem dele, como ir ao Palácio das Brincadeiras, no episódio *Brincadeiras aos Montes*, ou pedir a ajuda de Patrick para chegar até a escola de pilotagem em *O Dia da foto*, por exemplo. Outro aspecto que possibilita com que o classifiquemos como branco são suas vestimentas elegantes, ele usa sapatos pretos, gravata e camisa, diferente do Patrick que usa somente uma bermuda.

O clown Augusto é figurativizado por Patrick, ele é o legítimo cabeça de vento e várias de suas atitudes são estúpidas como, se irritar ao não conseguir

enxergar sua própria testa ou quando coloca um suéter na cabeça pensando que é um chapéu, por exemplo. Essa relação entre o Branco X Augusto é o terceiro e último procedimento apresentado pelo autor.

Já Antônio Pietroforte (2005, p. 1367) discute os regimes de humor nos desenhos animados. Segundo o autor “Tratar o humor como regime de interação não se limita a apontar o que é ou não engraçado, mas a determinar, como a graça se faz”.

Analisando algumas animações Pietroforte (2005, p. 1367) estabeleceu quatro regimes, de acordo com a categoria formal vs. alteridade, mas aqui vou mencionar somente o que faz referência a Bob Esponja, o regime autista. “Esse regime é próprio de desenhos animados em que a personagem principal é um ingênuo que sempre se repete [...]”.

Ou seja, segundo o autor a graça em Bob Esponja está na ingenuidade dos personagens principais, essa ingenuidade ficou evidente quando no episódio *Brincadeiras aos Montes* Bob Esponja e Patrick, depois de assustarem e Sr. Sirigueijo e de serem desmascarados por ele, acreditaram que o dono do *Siri Cascudo* não iria espalhar a notícia pela cidade, mas quando eles saem do seu escritório, todos os moradores da cidade estão na lanchonete então o Sr. Sirigueijo apresenta os “fantasmas” da Fenda do Bikini para eles.

Outro aspecto que gera humor é a repetição e nesse sentido não faltam exemplos. Na aventura *Brincadeiras aos Montes* a repetição se dá em dois momentos.

Primeiro quando o Patrick abre a lata de amendoim com casca pela segunda vez, mesmo já tendo caído no truque (dentro da lata ao invés de amendoins tem molas roxas que saltam na hora em que se tira a tampa da lata). E também quando eles assustam os moradores da cidade, um por um.

No episódio *O dia da foto* a repetição está em toda a rotina para se arrumar que Bob Esponja faz para sair de casa e tirar o seu retrato. Ele passa aspirador de pó no rosto, depois o rolo de massa. Em seguida, pinta as listras de sua meia, com um rolo de tinta “pinta” a sua roupa, passa tinta branca nos dentes, coloca um peruca, não conseguindo arrumá-la, raspa o cabelo dela. Ele repete todo esse ritual quatro vezes, pois toda vez que ele sai de casa acontece um imprevisto e ele acaba se sujando.

Enfim, os dois episódios selecionados explicitam muito bem todos os aspectos engraçados dessa animação, fato que certamente justifica a enorme aceitação de *Bob Esponja Calça Quadrada*.

Algumas Considerações

A partir da análise de diferentes episódios, em especial aos intitulados *Brincadeiras aos Montes* e *O dia da Foto* foi interessante notar que essas animações apresentam inúmeros procedimentos cômicos, os quais proporcionam o riso.

Ou seja, a personificação dos animais, a dupla engraçada formada pelos personagens principais, a ingenuidade deles e a repetição de algumas ações são estratégias que dão comicidade a essa animação e contribuem para o grande sucesso desse desenho animado.

Penso que seja imprescindível finalizar esse artigo reiterando o quanto é importante que os artefatos da cultura sejam levados para a sala de aula, em especial para esse estudo, a importância de que os desenhos animados ganhem visibilidade

dentro do contexto escolar para proporcionar momentos de alegria para as crianças e também para que a partir deles seja estimulado o olhar crítico dos alunos. Tendo em vista o tempo que as crianças brasileiras vêem televisão chega ao número surpreendente de 6 horas diárias (PILLAR, 2004).

De acordo com Joan Ferrés (1996, p. 7) “Uma escola que não ensina a ver televisão é uma escola que não educa” e se não for na escola, onde as crianças terão essa possibilidade?

Segundo Rosa Fischer (2001, p. 53-54) é fundamental que a escola dê visibilidade a televisão e a estude criticamente, uma vez que:

Eleger a TV como material de estudo na educação tem também esse sentido, de ir além de nossas cotidianas e mínimas ações sobre as imagens, mas sempre respeitando-as, partindo delas, a fim de dinamizar e multiplicar o vivido, experimentar com fruição e pensamento todos esses artefatos culturais que olhamos e que nos olham.

Enfim, é de fundamental importância que os educadores levem a mídia televisiva para dentro da sala de aula e que a partir dela seja estimulado o olhar crítico dos alunos frente a essas produções.

Referências Bibliográficas

FERRÉS, Joan. **Televisão e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FISCHER, Rosa. **Televisão e Educação: Fluir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FUSARI, Maria F. **O Educador e o desenho Animado que a criança vê na Televisão**. São Paulo: Loyola, 1985.

ICLE, Gilberto. **Procedimentos cômicos na obra de Stan Laurel e Oliver Hardy: O Gordo e o Magro**. Coletâneas do Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, vol. 6, n. 18, mai/jun 1998. p 63-68.

LULKIN, Sérgio. **Não mostre os dentes que eles tomam conta: aproximações da educação com o humor**. Revista Presente, ano 16, n.60, Salvador, mar/mai 2008. p. 18-27.

PIETROFORTE, Antônio Vicente. **Uma abordagem semiótica do humor no desenho animado**. Estudos Lingüísticos XXXIV, p.1367-1372, 2005.

PILLAR, Analice D. **Criança e televisão: leitura de imagens**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Regimes de visibilidade nos desenhos animados da televisão**. Porto Alegre: FAPERGS/UFRGS, 2004.

_____. **Sincretismo em desenhos animados da TV: O Laboratório de Dexter**. In.: Educação & Realidade: Porto Alegre v. 30 n.2 jul./dez. 2005. p. 123142.

As formas de constituir-se professor de teatro tendo como pressuposto o curso da FUNDARTE/UERGS

Rossana P. Della Costa
Mestrado - em andamento
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
Faculdade de Educação - FACED
Programa de Pós Graduação - PPGEDU

Resumo: Esta comunicação faz parte da pesquisa sobre a formação do professor de teatro, abordando alguns elementos que estão imbricados neste processo. Se, temas como a dicotomia licenciatura e bacharelado, a cisão entre o conhecimento artístico e o conhecimento pedagógico, a relação da teoria com a prática e a inserção do profissional no mercado de trabalho como artista ou como professor, já foram exaustivamente utilizados na última década, talvez seja necessário pensar de outro modo, ou dizer de outro modo. A relação do teatro com a educação oferece um campo fértil para a pesquisa, pois apresenta tensionamentos e conflitos que aparecem no curso de graduação e como diz Larrosa, produzem formas de experiência de si que resultam em formas de constituir-se professor de teatro.

Exercícios do pensamento - considerações sobre a (trans)formação do professor de teatro

A articulação do Teatro com a educação oferece um fértil campo para a pesquisa, uma vez que desperta questões que anseiam por um olhar mais acurado. Buscando inspiração na ótica foucaultina, que coloca os campos de saber em relação, este trabalho visa refletir sobre o professor de teatro; ou seja, quais os elementos que aí se imbricam e promovem os jogos de verdade de ser ou constituir-se um professor de teatro. Assim, busco analisar alguns elementos que figuram nessas relações como a presença do Teatro no currículo escolar, algumas abordagens metodológicas, a reflexão sobre a formação do professor de teatro e a forma encontrada pelo curso de Graduação em Teatro: Licenciatura da FUNDARTE/UERGS, que objetiva a formação do professor artista.

Pensar a formação do professor de teatro significa vislumbrar a multiplicidade das práticas que formam os regimes de verdade desse campo de saber. Desta forma, há que se multiplicar as relações, no sentido de entrever as áreas que figuram nesta trama, quem fala sobre esse campo de saber, ou seja, quem se debruça sobre esse assunto (2008). Assim, qual é a emergência do professor artista, ou que fatores possibilitaram a formação de um profissional que, no caso específico deste artigo, trabalha com teatro e também é professor de teatro? Como foi possível que essa figura denominada professor artista tomasse forma nos aparatos institucionais?

Veiga-Neto, ao discutir sobre a relação da filosofia de foucaultiana com a educação, explica que a última funciona como um conjunto de dispositivos e estratégias que participa do processo de subjetivação. Assim, ainda que Foucault não tenha se debruçado especificamente sobre o Teatro e a Educação, sua filosofia resulta profícua porque possibilita um *“pensar de outro modo”* (LARROSA, 2002, p.35) e, neste momento, permite que vislumbremos possibilidades de ação na articulação destas duas áreas refletindo sobre nossa própria prática.

No Brasil, a arte adentrou no currículo escolar timidamente, com a Lei

nº4.024/61, com a enunciação “*atividades complementares de iniciação artística*” (CORREA, 2007, p. 06) que denota a pouca importância dada à atividade. A partir da Lei nº5.692/71, a Educação Artística passa a ter obrigatoriedade nos currículos escolares como atividade educativa. No entanto, desde sua implantação, a Educação Artística é tratada de modo indefinido, proliferando a polivalência e a falta de preparo dos professores para as linguagens artísticas específicas. O movimento dos profissionais da área que iniciou depois do término da ditadura militar, denominado Arte Educação, procurou desenvolver metodologias aplicadas ao ensino da arte objetivando a valorização do profissional que ensina arte. Com a Lei nº 9.394/96, foram produzidos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e que desenvolveram concepções metodológicas para as especificidades de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

O breve histórico apresentado aponta para a formação de práticas pedagógicas no ensino de Teatro que muitas vezes corroboram para a banalização da presença da arte no processo de formação do indivíduo em detrimento de vislumbrar as possibilidades de contribuição da área nesse mesmo processo. É importante salientar que qualquer prática pedagógica não acontece do nada, ou seja, ela é pertinente a uma determinada formação discursiva de uma determinada época. Larrosa explica que se deixarmos de lado o conteúdo específico de cada área do conhecimento, ou “o quê” é ensinado, e focalizarmos na forma do dispositivo, ou seja, “o como” se ensina, é possível verificar uma similaridade que surpreende (2002, p.36).

Larrosa, a partir das idéias foucaultianas, alerta que a pedagogia não é um campo neutro onde “*se dispõem recursos para o desenvolvimento do indivíduo*” (2002, p.37), mas antes, que é um campo produtivo¹ onde ocorrem tensões e onde se fabrica certos aparatos de subjetivação. O autor pondera sobre as teorias e práticas pedagógicas enquanto produtoras de pessoas, ou seja, formas de ser e constituir-se aluno e professor. Para constituir o que chamou de dispositivo pedagógico, Larrosa focaliza as práticas pedagógicas “*nas quais se produz ou se transforma a experiência que as pessoas que as pessoas têm de si mesmas.*” (2002, p.36) O autor busca o “pensar de outro modo” as relações pedagógicas que se dão em diversos contextos de forma ampla que vão desde uma aula de educação de adultos até reuniões de um grupo político e religioso. “*A única condição é que sejam práticas pedagógicas, nas quais o importante não é que se aprenda algo ‘exterior’, um corpo de conhecimentos, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do educando consigo mesmo*” (2002, p.36).

Larrosa mostra também, a lógica geral dos dispositivos pedagógicos que constroem e mediam a relação dos sujeitos consigo mesmo, multiplicando as relações. Desta maneira, o mesmo discurso que enaltece as ciências exatas como a matemática, deixa em segundo plano (ou terceiro, ou ainda, em último plano) a

¹ A expressão “produtivo” aqui refere-se não à idéia de produção no sentido da ótica capitalista, ou positivista, nem mesmo se relaciona à uma questão de valor, ou seja, produzir o que é “bom” e o que é “ruim”, mas no sentido de constituir o modo de ser e de agir de uma determinada época. No caso, a pedagogia é um campo discursivo que produz formas de ser professor, formas de ser aluno e formas de interação com as diversas áreas do conhecimento.

arte. O pensamento cartesiano sempre olhou a arte com desconfiança. O pensamento moderno repensou a arte na educação e lhe atribuiu uma forma utilitária. A arte entraria no campo da ciência, mas o seu espaço no currículo foi entendido apenas como uma folga para que os alunos pudessem relaxar entre as disciplinas “mais sérias”. (Aliás, o espaço apresenta desdobramentos que são indicadores deste discurso. Assim, quando pensamos o espaço do Teatro na escola, pode-se analisar desde o seu espaço enquanto presença na grade de horários: carga horária menor que as das outras disciplinas, períodos com duração de cinqüenta minutos, períodos compreendidos em horários considerados difíceis como os primeiros momentos de segundas-feiras e os últimos das sextas-feiras...; até o espaço físico propriamente dito: a não existência de salas adequadas para a atividade, adaptação de espaços, localização no prédio, uma vez que é uma aula que “faz barulho”, perturba o andamento das outras e acaba sendo vista como uma atividade que causa bagunça e que incomoda...).

Quando foi considerada obrigatória no currículo escolar brasileiro, a área de Teatro não possuía profissionais formados para dar conta da demanda. Esse foi um dos fatores que causou confusão na forma de compreender o Teatro, promovendo práticas desprovidas de qualquer sentido ou referência teatral. Como nas Artes Visuais, a prática pedagógica que solicita aos alunos colorir desenhos e que exige que a cor não ultrapasse as margens das linhas participa da formação discursiva que considera a arte como assessória ou utilitária. No teatro, práticas similares a essa estão presentes na sala de aula contemporânea, quando ainda vemos em recorte de cartolina, no formato de flor, o rosto espremido do aluno, recitando o texto que a professora selecionou para ser decorado. Ou ainda quando exercícios “para desenvolver a expressão” apresentam-se na forma de “faça uma cara alegre, agora faça uma cara triste”.

Deste modo, a escola abre espaço para a arte, mas dentro de um determinado contexto, normas e práticas. Ou seja, a arte entra na escola, mas não os artistas. Esse processo originou uma figura peculiar no ensino: um professor que permanece no domínio de apontar para os seus alunos o que é considerado arte e o que não, quem são os artistas e quem não são; mas ele próprio não é um artista ou não promove sua própria condição criativa. Esse é o mesmo discurso que traz a idéia do “teatrinho da escola” e o “teatro de verdade”, feito por atores, ou ainda, na mesma proporção, que versa sobre “a “ciênciazinha da escola” e a “ciência de verdade”, feita pelos cientistas.

Essas questões convidam à reflexão sobre a formação dos professores de Teatro e os saberes que aí estão implicados. Então, observamos que a estrutura clássica dos cursos de graduação apresenta dois formatos: licenciatura e bacharelado. Recentemente, apareceram, no Brasil, os cursos tecnólogos, mas possuem função similar à do bacharelado. De acordo com a pesquisa realizada por Santana em 2000, os cursos de licenciatura que formam professores de Teatro, possuíam, na grade curricular, disciplinas que se referem à pedagogia de um modo geral, outras que se referem ao universo escolar como um todo, desde a estrutura da escola até a prática de ensino; mas constavam poucas disciplinas que se ocupam do conhecimento do Teatro. Já os cursos de bacharelado formam os artistas, isto é, os atores e os diretores e a grade curricular é preenchida unicamente com “*conteúdos concretos*” (LARROSA, 1994, p.36) da área. Desse modo, define-se que quem faz licenciatura está habilitado para dar aulas de Teatro, mas não para atuar ou dirigir

uma peça de Teatro. Assim também acontece com quem faz bacharelado: está habilitado, de acordo com a opção de curso, em ser diretor teatral, ou ator, mas não para dar aulas. Essa estrutura faz parecer que uma opção inviabiliza a outra.

De acordo com Larrosa, dispositivos são como “*máquinas óticas*” (2002, p.60) importantes não tanto por aquilo que mostram ou falam, mas pelo que fazem dizer ou pelo que fazem ver e que são dinâmicos, ou seja, atualizam o campo discursivo no qual constituem e são constituídos. Desta forma, nem sempre essa dicotomia entre arte e educação existiu. Na tradição das artes que remonta a Antiguidade, não havia divisão entre as áreas do conhecimento. Mas na contemporaneidade, a área de formação de professores de Teatro está configurada pelo discurso que cinde os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos artísticos, formando um terreno tensionado, em um jogo de relações que promovem práticas pedagógicas que não foram suficientemente problematizadas.

Nas últimas décadas duas conjunturas simultâneas se configuraram fundamentais para pensar essa formação. Uma, foi o movimento de Arte Educação e que visava pesquisar pressupostos metodológicos e epistemológicos da sua própria linguagem para configurar o seu valor no sistema educacional; e outra, foi o movimento da Pedagogia Universitária, que proporciona reflexões riquíssimas aos cursos de licenciatura.

Assim, se a pedagogia é vista como produtora de formas de experiência de si, nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular. Qual seria o modo particular de ser professor de teatro? Que outros elementos constituem essa relação? Do que estamos falando quando pensamos em formação de professor de teatro? Porquê pensar sobre o professor de teatro?

Ao analisar os cursos de formação de professores de teatro no país, Santana alerta para o fato de ser uma crise não circunscrita à área teatral, mas sim, que atravessava todas as licenciaturas. A pesquisa sobre a Pedagogia Universitária configurou que o que pertence ao universo da educação está em crise, e agora, ela própria tornou-se seu principal material de pesquisa. Em relação ao teatro, Santana fala das premissas básicas para a discussão das questões presentes no ensino superior em artes até então, presentes no que o autor denomina como “jargões consagrados”: “*dicotomia entre licenciatura e bacharelado; formação teórica versus prática; inserção do profissional no mercado como artista ou como professor; conhecimento artístico e pedagógico, etc.*” (SANTANA, 2000, p. 10). De fato, são expressões bastante utilizadas, da mesma forma como, segundo o autor, pesquisas sobre a formação do professor de artes, no caso aqui, Teatro, estavam “*na crista da onda*” na década de noventa, incitando reflexões sobre a prática artística e pedagógica e buscando escapar do conceito de polivalência que predominou na área da educação em arte.

Koudela diz que, em virtude das pesquisas que estão sendo feitas, a área de formação de professores de teatro está buscando referenciais na própria história e estética do Teatro e construindo, a partir desses referenciais, conteúdos e metodologias para a prática educacional. “*A referência para o ensino de teatro deve ser o próprio teatro*” (ICLE, 2002), pois trata-se de uma atividade coletiva, embasada em referenciais históricos, sociais e psicológicos.

As pesquisas feitas até então, publicadas na ABRACE, assinalam a necessidade de refletir sobre um profissional que conhece e sabe ensinar teatro, ou seja, alguém que articula os saberes da arte teatral e da pedagogia. Esse processo

pode ser pensado como algo além da formação, como uma transformação, ou seja, constituir-se não só como professor de teatro mas como um artista.

Assim sendo, se existe um dispositivo que se constitui e é constituído no campo discursivo da dicotomia, é possível verificar, nesse movimento, a formação de uma outra forma de constituir-se professor de teatro, uma forma que privilegia a idéia de pedagogia teatral que está embasada nos trabalhos teatrais dos diretores pedagogos do início do século XX².

Acrescendo mais um elemento a esta teia reflexiva, ao pensar a Pedagogia Universitária, Leite pondera que as questões referentes às práticas pedagógicas não se referem somente a elas mesmas, mas que são correspondentes ao campo científico e epistemológico no qual se insere a profissão, não sendo possível, portanto, falar em uma Pedagogia Universitária única.

Assim, dentre os cursos formadores de professores de teatro que tive contato, o curso da FUNDARTE/UERGS apresenta, uma proposta diferenciada. Inicialmente com o nome de *Pedagogia da Arte*, o curso apresenta um conceito inovador de ser professor de teatro e que foi registrada na *Rede Inovemos* na UNICAMP. A inovação em questão consiste em buscar solução para a dicotomia que se apresenta entre os cursos de licenciatura e bacharelado, perseguindo o objetivo de equalizar a formação pedagógica e artística dos alunos, apresentando o termo composto *professor artista*.

O conceito de inovação é pertinente aos estudos da Pedagogia Universitária e dialoga com a filosofia foucaultiana ao pensarmos o conceito de resistência como uma produção de novidade. Mas essa produção só é possível ocorrer dentro do dispositivo ao qual ela se refere, ou seja, dentro das próprias relações de poder do campo pedagógico.

A inovação não ocorre em um vazio. Ela se dá em determinados contextos. No caso, as brechas inovadoras podem aparecer exatamente nos espaços contraditórios e conflituosos da universidade onde há predominantemente reprodução, conservação e acumulação de conhecimentos, como deve ser e haver. Porém a inovação vai além do ser e do haver. (LEITE, 2005, p.132)

A inovação universitária, referente ao *professor artista*, tenta instaurar uma condição de resistência como efeito do dispositivo pedagógico, resultante das linhas de fratura, de ruptura do mesmo. É nesta relação que é possível pensar a articulação da educação com a arte teatral e quais os jogos de verdade e relações de poder entre os campos discursivos associados. A concepção inicial do curso visava equilibrar a formação artística e a pedagógica; não através de uma soma entre as modalidades de licenciatura e bacharelado, mas de uma terceira possibilidade que visa um profissional que *“trabalha em arte e não apenas sobre arte. Ele ensina porque conhece e faz arte”* (2005).

² Stanislavski, Copeau, Craig, entre outros, são fundadores de um trabalho teatral que primava pelo trabalho do ator e pela verdade da sua encenação no sentido ético e estético, criando exercícios e fundamentos que previam o desenvolvimento do ser como um todo, não somente o trabalho no palco. Um dos preceitos mais importantes para Stanislavski era o fato de que um ator seria tão bom na mesma medida em que seria bom como ser humano.

No entanto, o CONSUN, sem a consulta prévia aos professores idealizadores do curso, modificou o nome do curso da FUNDARTE/UERGS para *Graduação em Teatro: Licenciatura*. Um dos motivos assinalados para esta mudança seria o fato de outras instituições não estarem aceitando o diploma dos alunos egressos do curso pela falta da especificação da formação *licenciatura*. Com isso é possível refletir sobre a idéia do poder pulverizado, ou seja, Foucault não fala em poder, mas em relações de poder e a resistência faz parte dessa relação.

No momento em que o curso trocou de nome, os professores e alunos organizaram várias manifestações e tentaram seguir com a proposta idealizada inicialmente: mesmo com licenciatura no nome, ainda era mantido o ideal da formação equilibrada entre saberes artísticos e pedagógicos. Mas, a partir do momento em que é possível capturar o espaço de resistência, ele deixa de ser resistência (2008). Porém outros fatores somam-se a isso: a não realização do vestibular dois anos seguidos, a não validação do concurso que os professores prestaram anteriormente, obrigando-os a prestar um novo concurso implicando a possível modificação do corpo docente, a não realização deste concurso, a falta de retorno do Governo Estadual sobre essas questões estão esvaziando o movimento dentro da FUNDARTE/UERGS. No momento, essas discussões tomam dimensões maiores do que o ideal de desenvolver a própria prática artística no cotidiano da sala de aula. No entanto, a própria manifestação dos alunos contra o descaso do governo, também engendram uma forma de se constituir professor de Teatro nesse discurso.

Leite explica que a inovação não necessita estar em grandes eventos, mas que ela pode se dar também em pequenos movimentos e rompimentos, caracterizando a inovação na universidade como um processo descontínuo de rupturas e tensões freqüentes (2005, p.132). Por isso por mais que a UERGS não mantenha o curso Graduação em Teatro: Licenciatura, o pensar sobre o *professor artista* ou sobre a docência como obra de arte buscará outras formas de se manifestar, voltando a gerar tensões e relações atualizadas pelo dispositivo. Isto porque “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p.10).

Referências bibliográficas

Anotações do Seminário Avançado Textos escolhidos de Foucault II, ministrado pela professora Rosa Maria Bueno Fischer. Primeiro semestre de 2008, UFRGS, Porto Alegre. Mimeografado.

ICLE, Gilberto ; ALCANTARA, Celina Nunes. Apontamentos para a formação de professores de teatro: saberes pedagógicos e saberes teatrais. *Ensinarte: revista das artes em contexto educativo*. CESC: Porto: Uni2006 n.9 outono, p.02-10.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CARTA ABERTA À COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA DA UERGS. Corpo Docente da FUNDARTE/UERGS, 2005 (texto digitado).

CORRÊA, C.C.M. Atitudes e valores no ensino da arte : após a Lei nº4.024/61 até a atual lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº9.394/96. Ecco S – Revista Científica, São Paulo, v.9,n1,p.97-113, jan/jun. 2007.

- DELEUZE, Gilles. *Que és un dispositivo?* In: BALIBAR, Etienne; DREYFUS, Hubert;
- DELEUZE, Gilles et al. (Orgs.). *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1999, p. 155-163.
- DREYFUS, Hubert; RABINOW. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro (RJ): Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, Michel. Sobre a História da sexualidade. In: *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979, p.243-247.
- _____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- HASSEN, Maria de
_____. *O Uso dos prazeres e as técnicas de si*. In: _____. *Ditos e escritos*. V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p.192-217
- LARROSA, Jorge. *Tecnologias do Eu e Educação*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org) *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994
- LEITE, Denise. *Inovações Pedagógicas e avaliação participativa*. In: MELLO, Elena Maria Billig (org.) *Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção*. Cruz Alta: Unicruz, 2005
- MARTINS, Marcos Bulhões. *O professor como mestre-encenador: Os fundamentos do Laboratório de Encenação da UFRN*. In: SANTANA, Arão Paranaguá de. *Visões da ilha: apontamentos sobre teatro e educação*. São Luís, 2003.
- SANTANA, Arão Paranaguá de. *Teatro e formação de professores*. São Luís: EDUFMA, 2000.
- SANTOS, Vera Lucia Bertoni dos. *Professor de teatro em formação: conhecimentos em transformação*. Porto Alegre: PPGEDU-UFRGS, 2003, 74p. [manuscrito] Proposta de tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- _____. *Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- STANISLAVSKI, Constantin. *El trabajo del actor sobre si mismo: el trabajo sobre si mismo en el proceso creador de la encarnación*. Buenos Aires: Editorial Quetzal, 1997.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Apontamentos sobre a metodologia semiótica para a leitura de textos sincréticos

Ruth Rejane Perleberg Lerm

Profª Esp. do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas - CEFET/RS
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFRGS

Resumo: O presente trabalho procura focalizar a metodologia a ser utilizada na pesquisa, em andamento, de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Linha de Pesquisa Educação: Arte Linguagem Tecnologia, sob a orientação da Profa. Dra. Analice Dutra Pillar. Pretende contribuir com a arte e educação na medida em que oferece alguns apontamentos sobre a Metodologia Semiótica e sua necessária utilização em pesquisas que tenham como fundamento teórico a semiótica greimasiana.

Introdução

O presente trabalho procura focalizar a metodologia a ser utilizada na pesquisa de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Linha de Pesquisa Educação: Arte Linguagem Tecnologia, sob a orientação da Profa. Dra. Analice Dutra Pillar.

A pesquisa, em andamento, busca estudar os efeitos de sentido advindos das relações entre o verbal e o não-verbal em textos sincréticos, sobretudo naqueles em que o verbal, assumindo materialidade, torna quase impossível sua distinção do não-verbal. Para tanto, tem como objeto de estudo livros de artista, e analisa, tendo como corpus teórico a semiótica greimasiana, a obra “Diário de Bordo”, de José Bessa.

Ao mesmo tempo, oferece alguns apontamentos sobre a Metodologia Semiótica e sua necessária utilização em pesquisas que tenham como fundamento teórico a semiótica greimasiana¹.

Metodologia Semiótica

Luiz Carlos Iasbeck (2008), em “Método Semiótico”, afirma que a metodologia semiótica “não pode ficar confinada à base de aporte, uma vez que contamina a percepção do objeto, complexiza as hipóteses e dilui objetivos, permitindo que o pesquisador movimente-se com maior liberdade e vigor na exploração do objeto” (IASBECK in DUARTE; BARROS, 2008, p.195-196). Segundo o autor, não só o investigador, mas também os objetos de estudo não se imobilizam, não paralisam para serem observados e decompostos. “Um projeto que elege a semiótica por fundamentação tende a ser um projeto dinâmico, autotransformável a cada aplicação, a cada fase do processo investigativo” (IASBECK in DUARTE; BARROS, 2008, p.196).

Sendo assim, ao elege a semiótica greimasiana como corpus teórico da

¹ Semiótica greimasiana – semiótica formulada por Algirdas Julien Greimas e que tem a significação como objeto de estudo.

pesquisa, ela se constitui na própria metodologia a ser utilizada no processo. E não é apenas uma questão de escolher a metodologia. Embora não seja semiótico por formação, pesquisar empregando a semiótica greimasiana exige do pesquisador assumir a postura de tal.

Mas o que é ser semiótico? Qual a metodologia que a semiótica greimasiana utiliza para compreender seus objetos de estudo?

Em seu texto “Interação nas mídias” (in PRIMO, 2008), Ana Cláudia de Oliveira, ao abordar como a semiótica greimasiana se constitui, comparando-a a disciplinas afins, descreve algumas características da disciplina pertinentes aqui, para a demarcação de uma postura do semiótico em geral.

Num primeiro momento, a autora compara o seu fazer ao de um *lexicólogo*, “que segmenta em partes o todo coeso, para tratá-lo na e pela inter-relação de suas partes”. Num segundo momento, compara sua maneira a de um *antropólogo*, “que se põe em relação com os ‘selvagens’ [...] a fim de conhecê-los no e pelo seu meio, junto deles, e mantendo com eles contato e interação do tipo imersivo”. Dessa forma, o semiótico, ao se pôr em relação com os textos e práticas, “erige os valores e as axiologias em circulação” (OLIVEIRA in PRIMO, 2008, p. 28).

A terceira comparação se dá com o fazer de um *fenomenólogo*

que está implicado com seu próprio corpo, na experiência de análise, processando-a no e pelo corpo, que raciocina processualmente pela interligação desses dois pólos que não são mais considerados em oposição, mas como um trânsito de mão dupla (OLIVEIRA in PRIMO, 2008, p. 28).

A última comparação é feita com o fazer de um *lingüista*, que “na descrição da língua e de seus usos, pelos quais demarca o social e o individual, determina regularidades, invariantes, a norma, recolhendo da fala os mecanismos de interação da práxis social” (OLIVEIRA in PRIMO, 2008, p. 28).

Portanto, ao pesquisador/semiótico caberá assumir essa postura, essa combinação de *lexicólogo-antropólogo-fenomenólogo-lingüista*, colocando-se em relação com seu objeto de estudo e mantendo com ele contato e interação para, após segmentar o todo em partes, reconstruí-lo através da análise, ou, nas palavras de Greimas “todo objeto não é senão pela sua análise, ou, numa formulação ingênua, não é senão pela sua decomposição em partes menores e pela reintegração das partes nas totalidades que constituem” (In: OLIVEIRA, 2004, p.85).

Mais adiante, no mesmo texto, Oliveira oferece a metodologia a ser seguida na pesquisa que tem como aporte teórico a semiótica greimasiana e aponta para o percurso gerativo de sentido:

o analista processa as ocorrências invariantes, estabelece as inter-relações entre os três níveis de análise, ou três patamares do percurso gerativo de sentido, edificando as passagens que articulam os níveis do mais superficial, o nível discursivo, ao intermediário, o nível narrativo, e ao mais profundo, o nível axiológico (OLIVEIRA in PRIMO, 2008, p. 29).

O percurso gerativo de sentido é “uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetível de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido, num processo que vai do mais simples ao mais complexo” (FIORIN, 2004, p.17).

O percurso é composto pelos níveis Fundamental, Narrativo e Discursivo e é o caminho pelo qual podemos ler o plano do conteúdo². O conteúdo, porém, só se torna texto na medida em que se manifesta num plano de expressão, ou nas palavras de Jean-Marie Floch, “o sentido resulta da reunião, na fala, na escrita, no gesto ou no desenho, de dois planos que toda linguagem possui: o plano da expressão e o plano do conteúdo” (FLOCH, 2001, p.9). Fiorin (2004) chama este momento de nível da manifestação. Nessa ocasião são analisadas as categorias ou “dispositivos”, unidades de dimensões mais amplas e decomponíveis do plano da expressão: topológicas, cromáticas e eidéticas. (Greimas in: OLIVEIRA, 2004) A estas, Oliveira (2004), acrescenta a quarta dimensão, denominada matérica.

O grande desafio será, pois, buscar as relações entre o Plano do Conteúdo e o Plano da Expressão.

Leitura de textos sincréticos

Especificamente acerca da leitura de textos sincréticos, Greimas e Courtés (1991) oferecem subsídios para uma metodologia semiótica. Segundo os autores, considerando que as semióticas sincréticas constituem seu plano de expressão com elementos dependentes de várias “semióticas heterogêneas”: “Se afirma así la necesidad – y la posibilidad – de abordar esos objetos como ‘todos’ de significación y de proceder, en un primer tiempo, a analizar su plano de contenido” (GREIMAS; COURTÉS, 1991, p. 233).

Os autores descrevem o caminho a ser percorrido:

El reconocimiento de grandes disjunciones categoriales permitirá obtener una primera segmentación del texto en secuencias discursivas (descripciones, diálogos, relatos) o en secuencias nombradas temáticamente (combate, paseo), que permitirán en seguida la puesta al día de las estructuras subyacentes (GREIMAS; COURTÉS, 1991, p. 233).

Lúcia Teixeira, em seu texto “Entre dispersão e acúmulo: para uma metodologia de análise de textos sincréticos”, acrescenta que “na análise de um objeto sincrético, portanto, será fundamental considerar a estratégia enunciativa que sincretiza as diferentes linguagens numa totalidade significativa, o que pode ser feito de modo contratual ou polêmico” (TEIXEIRA, 2004, p.11).

Em conformidade com Greimas e Courtés (1991), a autora traz a noção de “enunciação única”, isto é: “Rejeita-se preliminarmente, a idéia de que, num texto sincrético, haveria uma enunciação para cada sistema envolvido; o que se considera é a estratégia global de comunicação sincrética que gera o discurso manifestado”, conferindo “ao arranjo das partes e às múltiplas manifestações de linguagem um caráter de unidade” (TEIXEIRA, 2004, p.12).

Segundo Teixeira, quando o objeto de estudo é uma semiótica sincrética

² Conforme Floch, o plano do conteúdo, é o plano “onde a significação nasce das variações diferenciais graças às quais cada cultura, para pensar o mundo, ordena e encadeia idéias e discurso” e o plano da expressão é descrito como “o plano onde as qualidades sensíveis que possui uma linguagem para se manifestar são selecionadas e articuladas entre elas por variações diferenciais” (FLOCH, 2001, p.9).

*stricto sensu*³, “a investigação pode deter-se em cada unidade ou grandeza em sua especificidade [...] mas deve analisar, fundamentalmente, a estratégia enunciativa que sincretiza as linguagens numa unidade formal de sentido” (TEIXEIRA, 2004, p.13).

Desta forma, ao analisar o catálogo da exposição de Beatriz Milhazes (Rio de Janeiro, 2002), Lúcia Teixeira (2004, p. 15), indica possível caminho para a análise de textos sincréticos. O primeiro passo seria identificar as diferentes linguagens utilizadas no texto sincrético, para a seguir, tratar de suas formas de interação e, por fim, descrever o efeito de unidade alcançado pela estratégia enunciativa de criação do objeto.

A autora lembra que, assim como a semiótica greimasiana proporciona um modelo de análise, mas acaba se inclinando às peculiaridades de cada texto, para os textos sincréticos, embora se proponham instrumentos metodológicos, “ênfases, cortes, atalhos e percursos diferenciados de leitura serão sempre possíveis e desejáveis, de acordo com a natureza do objeto analisado” (TEIXEIRA, 2004, p.14).

Sendo assim, na presente pesquisa em andamento, em que serão analisadas as relações entre o verbal e o não-verbal no texto sincrético “Diário de Bordo”, livro de artista de José Bessa, o pesquisador assumirá a postura do semioticista, participe do processo de significação, fazendo uso do percurso gerativo de sentidos e procurando estar atento às características e particularidades do objeto a ser analisado.

É um olhar com olhos atentos, um certo saber por onde ir, mas sem certezas do que irá abarcar. O próprio caminho, o percurso é que dirá até onde se poderá chegar.

Referências

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria Semiótica do Texto*. São Paulo: Ática, 2000.
BESSA, José. *Diário de Bordo*. Rio de Janeiro: 2 AB, 2004.

CODATO, Henrique; LOPES, Flor Marlene E. Semiologia e semiótica como ferramentas metodológicas. In: BARROS, Antônio Teixeira de; DUARTE, Jorge (Orgs.). *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação*. Editora Atlas: São Paulo, 2006. P.206-214.

COURTÉS, Joseph. *Introdução à semiótica narrativa e discursiva*. Coimbra: Livraria Almedina, 1979. P. 141-178.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

FLOCH, Jean-Marie. Alguns conceitos fundamentais em Semiótica Geral. Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2001. (tradução de Quelques concepts fondamentaux em sémiotique générale. In: _____. *Petites mythologie de l'oeil et de l'esprit pour une sémiotique plastique*. Paris: Éditions Hadès-Benjamins, 1985. P. 189-207.)

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1979.

³ Segundo Teixeira, o sincretismo *stricto sensu* ocorre quando “o plano de expressão se caracteriza por uma pluralidade de substâncias mobilizadas por uma única enunciação cuja competência de textualizar supõe o domínio de várias linguagens para a formalização de uma outra que as organize num todo de significação” (TEIXEIRA, 2004, p.11).

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Semiótica: diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Tomo II. Madrid: Editorial Gredos, 1991.

GREIMAS, Algirdas Julien. Semiótica figurativa e semiótica plástica. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia (Org.). *Semiótica Plástica*. São Paulo: Hacker Editores, 2004. P.75-96.

IASBECK, Luiz Carlos Assis. Método Semiótico. In: BARROS, Antônio Teixeira de; DUARTE, Jorge (Orgs.). *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação*. Editora Atlas: São Paulo, 2006. P.193-205.

LANDOWSKI, Eric. *Passions sans nom*. Paris: Presses Universitaires de France, 2004.

LANDOWSKI, Eric. *Les interactions risquées*. Limoges: Presses Universitaires de Limoges, 2006.

OLIVEIRA, Ana Cláudia (Org.). *Semiótica Plástica*. São Paulo: Hacker Editores, 2004.

OLIVEIRA, Ana Cláudia de. Interação nas mídias. In: PRIMO, Alex et al. (Orgs.) *Comunicação e Interações*. Livro da COMPÓS 2008. Porto Alegre: Sulina, 2008. P.27-42.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. *Análise do texto visual: a construção da imagem*. São Paulo: Contexto, 2007.

TEIXEIRA, Lúcia. Entre dispersão e acúmulo: para uma metodologia de análise de textos sincréticos. In: *Gragoatá: revista do Programa de Pós-graduação em Letras da UFF, Niterói, EdUFF, n.16, 2004*. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/cos/cps/pt-br/arquivo/Biblio-Lucia2.pdf>> Acesso em: 31 jul. 2008.

O Ator e a palavra: a construção de um processo orgânico

Silvana Baggio Ávila - UFRGS/RS¹

Resumo: A palavra na cena identificada como um objeto estranho ao ator, desapropriada, discursiva e desconsiderada como ação faz com que nossa atenção se volte para o processo criativo onde ela é construída. Tendo como objeto de estudo a palavra no processo de criação do ator, o presente artigo reflete sobre a possibilidade desta tornar-se ação a partir da analogia da ação da voz com as Leis Orgânicas da Ação Física. A reflexão pretende estender-se à prática investigativa de novos procedimentos para a utilização da palavra no processo criativo, evidenciando-a como elemento instigador tanto do imaginário do ator quanto do espectador.

Palavras-chave: palavra, imagem, voz, criação, ação.

Apesar do seu importante papel na arte dramática, evidencia-se na cena contemporânea um insuficiente estudo sobre as questões relacionadas à apropriação da palavra pelo ator. A observação em diferentes espetáculos da palavra recitativa, carente de sentido interior, e a vivência na prática da dificuldade de levar à cena a palavra de um texto de forma “viva” e orgânica traz a necessidade de realizar um estudo sobre a abordagem da palavra no processo criativo do ator.

A fim de ampliar e aprofundar as investigações a este respeito tomo como ponto de partida, independentemente de uma estética, o trabalho do ator sobre si mesmo para conquistar “a condição humana mais simples” na qual Stanislavski objetivou o seu “Sistema”. Esta condição fundamental de que fala Stanislavski é definida como a organicidade do corpo-mente que provém da nossa natureza, mas que na cena desaparece. O corpo, na vida cotidiana, reage adequadamente às exigências propostas pela mente porque são reais; na cena, é necessário tornar reais as exigências que não são, segundo Ruffini (*apud* Jimenez, 1991, p. 189-190):

Dado que o corpo deve reagir, e se adequar a todas as exigências propostas pela mente, é necessário acima de tudo treinar a mente do ator (e mente para Stanislavski significa intelecto, vontade e sentimento em recíproca inter-relação) para *construir exigência* (...) É a tarefa da *vivência*: treinar a mente do ator para construir exigências, quer dizer, estímulos aos quais o corpo pode reagir adequadamente².

Na preocupação em estabelecer a relação corpo-mente para a obtenção de uma ação orgânica, Stanislavski buscou na técnica do ator os meios para sua integralidade, ou o que ele chamou de união entre o interno/externo, físico/espiritual, corpo/alma.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas na Linha de Pesquisa “Processos de Criação Cênica” sob orientação da Prof^a Dr^a Mirna Spritzer. Bacharel em Interpretação Teatral pelo Curso de Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Maria/RS.

² Dado que el cuerpo debe reaccionar, y adecuarse a todas las exigências propuestas por la mente, es necesario ante todo adiestrar la mente del actor (y mente, para Stanislavski, significa intelecto, voluntad y sentimiento em recíproca interrelación) para *construir exigencias* (...) Es la tarea de la *vivencia*: adiestrar la mente del actor para construir exigências, es decir, estímulos a los cuales el cuerpo pueda reaccionar adecuadamente. Tradução nossa.

Em seu “Método” das Ações Físicas, o processo de criação inicia pela ação externa, mediante uma técnica, estudo e muito trabalho que permitem ao ator agir em sua totalidade no momento presente em que executa a ação. Neste sentido, o trabalho sobre a ação física pressupõe o trabalho do ator sobre si mesmo para criar uma relação corpo/mente e obter a ação orgânica.

A conexão entre o interno e o externo é estabelecida pelas imagens que o ator cria automaticamente na execução das ações. As imagens surgidas no processo vivido pelo corpo no momento presente da ação são responsáveis pela aquisição das ações internas, construindo o impulso necessário à obtenção da ação física.

No caso das imagens internas do corpo, segundo Greiner (2005), elas se baseiam nas mudanças que ocorreram no organismo quando a estrutura física do objeto interagiu com este corpo. Cristine se utiliza do conceito de Antônio Damásio que se refere às imagens internas do corpo como representações neuronais que ocorrem nos córtices sensoriais iniciais e que aí são organizadas formando-se pelos receptores sensoriais como a retina. A “imagem” para Damásio quer dizer “padrão mental” que é construído por sinais originados de modalidades sensoriais tais como visual, auditiva, gustatória e somato-sensitiva ou somatosensória. Considerando a imagem não só como visual, podemos atentar para outros tipos de modalidades capazes de construí-las (Greiner, 2005):

Segundo Damásio, as imagens são construídas quando se mobiliza objetos (pessoas, coisas, lugares etc) de fora do cérebro para dentro e também quando reconstruímos objetos a partir da memória e da imaginação, ou seja, de dentro para fora. (p.73)

A constatação do surgimento das imagens como estímulo para gerar a vida das ações é identificada no processo criativo do ator onde alguns elementos como a atenção, a imaginação e o tempo-ritmo são mobilizados, elementos estes que Stanislavski definiu como Leis Orgânicas da Ação.

A **atenção** do ator dirigida a um objeto inicia uma relação que envolve todo o seu organismo, resultando na sua integralidade psicofísica. O jogo com um objeto de atenção desencadeia uma série de imagens responsáveis pelo surgimento dos impulsos geradores da ação. Essas imagens podem ser representações visuais elaboradas mentalmente, mas principalmente, sensações e percepções corporais conscientizadas na relação ator e objeto de atenção, geradoras de estímulos interiores. A respeito disso, Dal Forno (1991) esclarece:

Stanislavski aponta que a relação com o “partner” (que qualifica também como “objeto de atenção”) envolve, no processo de comunhão, a interação dos atores entre si ou entre o ator e outros objetos de atenção reais ou imaginários. Grotowski coloca o “partner” como gerador dos impulsos que precedem cada ação física. Para ele, este impulso só existe pela presença de alguém; porém, esta presença não se limita ao sentido de “partner” na representação, mas dirige-se à presença de outra existência que pode ser humana ou uma potência, como o fogo, por exemplo. Para Grotowski, a ação é sempre uma resposta a imagens projetadas no “partner”. A relação com o “partner”, dessa forma, está vinculada à imaginação. (p.52)

Na interação do ator com o objeto de atenção, a **imaginação** é mobilizada, desencadeando sensações que detonam os processos interiores responsáveis pela vida da ação. Potencializando o trabalho do ator, a imaginação faz o corpo reagir a estímulos criados dentro de uma lógica diferente dos pensamentos cotidianos. Através das visões interiores a imaginação age como o elemento que particulariza o trabalho criativo do ator por estar ligada diretamente a sua subjetividade.

O **tempo-ritmo**, por estar intimamente relacionado com qualquer situação da vida, foi considerado por Stanislavski o elemento essencial para a execução das ações físicas. Percebendo a união orgânica entre os sentimentos e o tempo-ritmo, ele descobriu um meio de chegar aos sentimentos indiretamente, já que os sentimentos existem independentes da nossa vontade. Para se chegar a um estado criador, fala da importância deste elemento como contendo “poderes mágicos para influenciar no estado de ânimo interno” (Stanislavski, 2005,):

É muito mais simples falar do tempo ritmo interno quando se pode falar do tempo-ritmo externo e se apoiar nas suas manifestações através das ações físicas. Então o tempo-ritmo se converte em algo visível e deixa de ser uma simples percepção sensorial interna fora do alcance do olho³. (p.226)

Através do ritmo, essa relação quantitativa de unidades (de movimento ou de som) com as unidades de duração estabelecidas em um tempo e medidas dadas, (Stanislavski, 2005, p. 226) as imagens permeiam um processo em que poderão se constituir em estímulos geradores da ação.

No trabalho com as palavras, a alteração do ritmo na sua emissão desencadeia o imaginário em uma série de imagens que poderão servir como inspiração interior. É a partir dessas imagens que as ações se constroem, segundo Bonfitto (2006):

(...) sobretudo o tempo-ritmo, tem como finalidade ativar processos interiores no ator, através da construção de “imagens” (...) É a partir da construção das imagens interiores que o ator pode fazer com que a utilização da palavra se transforme em *ação verbal*. (p.117)

Explorando as variações rítmicas da palavra abre-se a possibilidade de explorar outros aspectos além de seu conteúdo semântico atentando-se para a musicalidade capaz de despertar a imaginação criadora.

A exploração criativa pelo ritmo e recursos vocais de que se dispõe o ator, evoca imagens ou “visualizações sensoriais da palavra, compreendidas neste processo de imaginação, todas as relações de sabor, odor, cor, peso e tato” (FORTUNA, 2000, p.122). Assim, quando as palavras são sentidas e degustadas, provocam uma série de imagens responsáveis por trazer a “vida” das palavras, gerando impressões que despertam para inúmeras associações. Explorando sua

³ Es mucho más sencillo hablar del tempo-ritmo interno cuando se puede hablar al mismo tiempo del tempo-ritmo externo y apoyarse en sus manifestaciones a través de las acciones físicas. Entonces el tempo-ritmo se convierte en algo visible y deja de ser una simple percepción sensorial interna fuera del alcance del ojo. Tradução nossa.

capacidade imagética, a palavra torna-se um elemento criativo, capaz de mobilizar a atenção do ator pelas imagens evocadas.

É através das qualidades físicas da voz que a palavra revela seus aspectos mais profundos, unindo-se ao corpo para expandir no espaço sua energia sonora. Pela relação voz-corpo a palavra é valorizada num processo que segundo Lopes (2003):

(...) começa pelo reconhecimento das respostas sensoriais, sensuais, emocionais e físicas contidas nas vogais e consoantes que constituem as palavras. (...) a palavra, na página, ganha sentido na imaginação: seu sentido torna-se imaginação experienciada no corpo. (p.22 e 23)

Stanislavski (1983) ressalta sobre o conteúdo e a natureza dos sons com os quais se forma a palavra e que deve ser revelado por aquele que a emite. Através das ondas da voz brotam as “partículas do nosso próprio espírito” que permitem com que as vogais não sejam vazias, sugerindo impulsos para a aquisição da vida interior da palavra:

Vocês se dão conta de que através do claro som A-A-A brota um sentimento do interior do nosso espírito? Este som se comunica com certas profundas experiências interiores que procuram sair para o exterior (...). Mas existe outra A-A-A mais surda, fechada, que não sai a voar livremente para fora, mas que fica dentro, rugindo sinistramente, como em uma caverna ou um sótão⁴.(p.72)

A respeito da abordagem da palavra no seu processo criativo Varley (2006) fala da sensação de “esquecer” do texto para que a palavra flua sozinha, sem o apego ao seu significado. A voz é para ela concreta, material, física porque age no espaço assim como o corpo: “Cada inflexão, acento, entonação, pausa e vibração é a consequência de uma ação executada pela voz⁵”. Desta forma, a ação da voz abre ao ator a possibilidade para a exploração criativa da palavra, redimensionando seu significado.

No processo de criação das ações, a inter-relação entre os elementos **atenção, imaginação e tempo-ritmo** constituem pontos de investigação a serem tratados como mobilizadores de imagens que ativam os aspectos interiores responsáveis pelo impulso gerador da ação física. Estes elementos também associados no trabalho com a palavra evidenciam a possibilidade de desencadear “impressões por associação de imagens ao despertar e explorar as potencialidades da voz e apropriar-se da palavra”. (LOPES, 2003, p.21).

As inter-relações entre os elementos da ação física e a ação da voz pontuadas neste artigo, vislumbram uma investigação do exercício criativo com a palavra em que poderão dar suporte à construção de sua organicidade. Sobre a capacidade da palavra mobilizar os aspectos interiores já abordados, um olhar se volta para a investigação da integralidade do organismo corpo/voz no plano da elaboração das ações físicas e vocais.

¹ Se dan cuenta ustedes que através del claro sonido A-A-A brota un sentimiento del interior de nuestro espíritu?Este sonido se comunica con ciertas profundas experiencias interiores que procuran salir AL exterior (...)Pero existe outra A-A-A, más sorda, cerrada, que no echa a volar libremente hacia afuera, sino que queda dentro, rugiendo siniestramente, como em uma caverna o um sótano (p.72). Tradução nossa.

² Ogni inflessione, accento, intonazione, pausa e vibrazione è la conseguenza di un'azione eseguita dalla voce. (p.116)

Referências

- BONFITTO, Matteo. **O ator compositor**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- DAL FORNO, Adriana. **A Organicidade do Ator** – Dissertação (Mestrado em Artes) – UNICAMP/São Paulo, 2002.
- FORTUNA, Marlene. **A Performance da Oralidade Teatral**. São Paulo: Annablume, 2000.
- GREINER, Cristine. **O Corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.
- JIMENEZ, Sergio (Org.). **El evangelio de Stanislavski segun SUS apóstoles, los apócrifos, La reforma, los falsos profetas y Judas Iscariote**. Mexico: Editora Escenologia, 1991.
- KNÉBEL, María Ósipovna. **La palabra em la creación actoral**. Madrid: Editorial Fundamentos, 2004.
- LOPES, Sara. **Sobre a voz e a palavra em sua função poética**. Tese para obtenção de livre docência (Instituto de Artes) – UNICAMP/São Paulo, 2004.
- STANISLAVSKI, Constantin. **El trabajo del ator sobre sí mismo. El trabajo sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnacion**. Trad. Para o español de Salomón Merener. Buenos Aires: Editorial Quetzal, 1983.
- _____. **La construcción del personaje**. Trad. Bernardo Fernández. 4. ed. Madrid: Alianza Editorial, 2005.
- VARLEY, Julia. **Pietre d'acqua. Taccuino di um'attrice dell'Odin Teatret**. Milão: Ubulibri, 2006.

A etnografia na pesquisa em Dança

Sílvia da Silva Lopes
Especialista em Fisiologia do Exercício
Mestranda em Educação
UFRGS e Professora na FUNDARTE/UERGS

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo propor elementos da etnografia como uma abordagem metodológica para a pesquisa em dança. Aborda-se questões referentes à coleta de dados, ao tempo dedicado a elas, a utilização da observação participante como método, assim como materiais possíveis de se fazer uso para tornar a coleta de dados eficaz. Além de Malinowsky, um dos fundadores da etnografia, este trabalho se embasa em importantes estudiosos no assunto como Boni e Quaresma, Velho, Winkin, Laplantine, Hassen, Hastrup e Magnani. Neste texto, proponho que o pesquisador não seja apenas um sujeito que observa, mas um sujeito participante, que interage com o seu objeto de pesquisa, que constitui conhecimento e que evoca a experiência de *ontem* do campo na escrita de *hoje* da pesquisa em dança articulando-a com o campo da educação.

Palavras-chave: educação, dança e etnografia

O presente texto tem como objetivo apresentar uma abordagem metodológica de pesquisa em dança. Para tanto apontará alguns dos elementos utilizados na metodologia da etnografia a fim de que se possa realizar, então, uma pesquisa de inspiração etnográfica. Serão utilizadas como exemplo as situações práticas apontadas no projeto de pesquisa “Estratégias para o ensino da Dança Moderna: caminhos para a presença cênica”, apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFRGS, em abril do corrente ano.

A metodologia apresentada neste texto pretende indicar um possível caminho para pensar e descrever estratégias para o ensino da Dança Moderna, como uma possibilidade dos alunos chegarem à presença cênica.

Segundo Boni e Quaresma (2005, p. 69), existem três momentos imprescindíveis para a pesquisa: a pesquisa bibliográfica, a observação de campo e a técnica de coletas de dados através de entrevistas. Neste, abordarei brevemente algumas questões referentes à observação e à coleta de dados.

A pesquisa de campo será realizada durante um semestre, podendo haver retorno ao campo após esse período, se necessário, durante a análise dos resultados. Boni e Quaresma (2005) classificam a observação em campo de duas formas: assistemática e participante. A observação assistemática, segundo essas autoras, trata de uma técnica “onde o pesquisador procura recolher e registrar os fatos da realidade sem a utilização de meios técnicos especiais, ou seja, sem planejamento ou controle” (BONI E QUARESMA, 2005, p. 71). A observação participante pressupõe a integração do investigador ao grupo investigado, passando a fazer parte ativa do contexto.

Dancei profissionalmente durante dez anos e dou aulas de Dança Moderna há quinze anos. Acredito que ocorrerá facilmente a minha integração com os grupos observados, mas deverei tomar cuidado para manter uma postura de pesquisadora, a fim de que minha pesquisa mantenha um caráter científico. Nesse sentido, as autoras Boni e Quaresma citam Costa para lembrar que o pesquisador deve manter uma certa distância entre ele e o seu objeto de pesquisa, para não por em risco a objetividade científica. Velho (1987, p. 36) concorda com Boni e Quaresma e explica

que essa distância se faz necessária para que haja objetividade na pesquisa, mas, também, afirma que, em uma pesquisa, existe um envolvimento inevitável com o objeto de estudo e que isso não constitui um defeito ou imperfeição. “*O processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de controlar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações*” (VELHO, 1987, p. 45). Acredito, por tudo isso, que poderei não apenas observar, mas praticar algumas aulas, mantendo o cuidado de não me desviar das minhas questões de pesquisa (estratégias usadas pelos professores) e cumprindo com o meu objetivo. Para um dos fundadores da etnografia, Malinowsky: “*nesse tipo de pesquisa, recomenda-se ao etnógrafo que de vez em quando deixe de lado a máquina fotográfica, lápis e caderno, e participe pessoalmente do que está acontecendo*” (1978, p. 31).

Para partir a campo em busca dos dados empíricos, vou me valer de alguns elementos utilizados na metodologia da etnografia. Para Winkin (1998, p. 131), a etnografia evoca três competências, a meu ver, essenciais a qualquer pesquisador: saber ver, saber estar com os outros e consigo mesmo e saber escrever. É importante refletir um pouco sobre o significado desse *ver*, já que, como diz Laplantine (2004, p. 09-11), a descrição etnográfica consiste em escrever o que vemos. Durante a observação, o pesquisador deve se utilizar da sua sensibilidade, inteligência e imaginação científica. É “[...] *a partir desse ver organizado em um texto que começa a se elaborar um saber [...]*” (LAPLANTINE, 2004, p. 10). E como será possível praticar esse ver organizado? Segundo Laplantine (2004, p. 15) é importante observar atentamente todos os aspectos possíveis, inclusive aqueles que podem ser considerados secundários como gestos, expressões corporais, os silêncios, os suspiros, os sorrisos, as caretas e os ruídos externos.

Para uma pesquisa em dança, os exemplos que Laplantine nos traz deverão ser considerados prioritários, pois tratam do corpo e de uma relação que existe entre o professor e o aluno. Ver e descrever mesmo o que não achamos relevante se faz necessário, pois “*ver é, na maioria das vezes [...] desejar encontrar o que esperamos e não o que ignoramos ou tememos, a tal ponto que pode acontecer-nos de não acreditar, [...] ou seja, não ver se tal não corresponde a nossa espera*” (LAPLANTINE, 2004, p. 14). Esse cuidado será essencial nesta pesquisa, pois se trata de um assunto *familiar* para mim.

Laplantine (2004, p. 20-21) explica que a descrição etnográfica não se limita à visão, mas ao tato, ao olfato, à audição e também à gustação. Ele cita Merleau-Ponty para falar de um olhar do corpo, implicando-o por inteiro. Nesse sentido, trago aqui a contribuição de uma antropóloga, Kirsten Hastrup, que compara a sua experiência de campo com a presença teatral. Hastrup (1995, p. 02) afirma que na pesquisa de campo trata-se de viver outra cultura. Ela explica que há um crescente interesse pelo corpo como *lócus* da experiência. Escreve sobre como o corpo memoriza o que foi vivido e sobre a importância dessa vivência, na prática mesmo, para a concretização da experiência. A autora usa o termo *inculturação* como sinônimo de *encarnação*: trata-se do conhecimento cultural que será apreendido pelo pesquisador e transcrito posteriormente. “*A inculturação do corpo é um processo sem fim na incorporação do conhecimento*” (HASTRUP, 1995, p. 05).

O termo *inculturação* é muito usado na Antropologia Teatral paralelamente ao termo *aculturação*. Icle (2002, p. 56) explica que a inculturação ocorre quando a movimentação do cotidiano é levada à cena e cita, como exemplo, o trabalho dos

atores que usam mais a voz do que o corpo a fim de interpretar textos dramáticos. O autor cita Barba para conceituar aculturação como uma distorção da movimentação usual, quando ela é recriada ou transformada. A dança se utiliza desse tipo de movimentação e, além dela, Icle aponta o teatro oriental e a mímica ocidental como exemplos de técnicas de aculturação. Quando se participa de um treinamento corporal, assim como os alunos que estarão fazendo as aulas de dança que observarei, se está utilizando uma técnica de aculturação. Embora a forma dessa movimentação seja artístico-artificial, o artista cênico deverá buscar “[...] *reencontrar a naturalidade, fazendo parecer que a extrema artificialidade é algo natural e orgânico*” (ICLE, 2002, p. 56). Essa poderá ser uma maneira de chamar a atenção do espectador, que é a essência da presença cênica.

Hastrup afirma que “*as culturas não são somente comunidades lingüísticas; elas são campos comuns de ação*” (1995, p. 08). Isso explica porque para estudá-los devemos estar no campo (de pesquisa) durante algum tempo, e não apenas observar o nosso objeto de pesquisa, mas procurar vivê-lo, incorporá-lo, encarná-lo. Laplantine afirma que “*a etnografia é antes de tudo uma experiência física de imersão total[...]*” (2004, p. 23) e, por isso, considera ser uma verdadeira aculturação, justamente pelo fato de que o antropólogo ao invés de unicamente procurar entender uma cultura deverá interiorizá-la, assim como fazemos no treinamento de uma técnica.

Assistirei às aulas de Dança Moderna ministradas por três professores de Dança em Porto Alegre. A necessidade de delimitar o local de pesquisa é sugerida por Winkin (1998, p. 131), pois ele afirma que esse local deve ser acessível. O pesquisador deverá poder voltar muitas vezes ao campo. Assistirei às aulas quinzenalmente, por um período de quatro meses, totalizando aproximadamente oito aulas por professor.

Há também a necessidade de definição dos professores selecionados. Boni e Quaresma (2005, p. 76) citam Bourdieu que sugere, para se obter uma boa pesquisa, a escolha de pessoas já conhecidas pelo pesquisador ou apresentadas a ele por outras pessoas da sua relação. Tenho um grande vínculo com os profissionais da área da dança, pois dancei profissionalmente durante dez anos no Terpsí-Teatro de Dança em Porto Alegre, grupo que tem grande inserção no cenário da dança gaúcha, além de atuar na área até hoje, como professora.

No princípio intencionava assistir a aulas dos professores mais antigos, por sua experiência, mas professoras como Eneida Dreher já não ministram aulas há algum tempo. Eva Schull, que já havia inclusive me dado consentimento para assistir a suas aulas, decidiu dar uma pausa no seu trabalho em 2008, ano em que será realizada a parte empírica desta pesquisa. Com isso, outro bom critério pode ser escolher os três professores pela sua formação. Talvez o fato de terem realizado parte da sua formação em dança com descendentes diretos dos criadores da Dança Moderna possa ser relevante para esta pesquisa, pois, ao ensinar uma técnica, cada professor ensina não somente o que aprendeu, mas como aprendeu; é provável que não exatamente, mas com alguma inspiração no modelo original. Parto do pressuposto que os profissionais que tenham “bebido direto na fonte” possam trazer alguma originalidade, também, quanto às estratégias de ensino dessa arte. Já que assistirei às aulas de três professores, o fato de terem diferentes formações, no que se refere às diferentes técnicas de Dança Moderna, poderá influenciar, também,

para que haja maior variação nas estratégias do seu ensino. Além disso, é fundamental o fato de que esses professores estejam ministrando aulas no primeiro semestre de 2008. Preenchi um quadro com o nome, dados gerais sobre a formação de cada um e a confirmação se darão aula durante esse período, a fim de fazer uma seleção.

Relacionei dezessete professores de Dança Moderna, entre homens e mulheres. Irei me referir a eles sempre no masculino, a fim de reduzir a possibilidade de identificação.

O primeiro professor da minha relação não dá mais aula há algum tempo, o segundo deu uma pausa em suas ocupações docentes nesse ano, o terceiro e quarto estão dando aulas apenas em universidades. O quinto professor está ministrando aulas de outras técnicas de dança, e o sexto e sétimo tiveram a sua formação com professores que estão na minha lista. O oitavo professor ministra aulas apenas em forma de oficinas, o que pode prejudicar a pesquisa caso precise retornar a campo no segundo semestre. O nono professor iniciará um trabalho em Porto Alegre neste ano, mas ainda não tem turma, não é certo que haverá alunos até abril, período previsto para o início da pesquisa. Do décimo ao décimo terceiro têm formação em Graham e outros estilos.

Martha Graham marcou fortemente a evolução da Dança Moderna e, por ter criado um novo vocabulário de movimentos, sua técnica tem sido ensinada até a atualidade. Por esse motivo escolhi um, entre esses quatro professores. Todos eles tiveram outras formações, mas, mesmo Martha Graham buscava diferentes influências, pois, segundo Baril (1987, p. 82), ela acreditava que, para chamar a atenção do público, deveria surpreender com novos meios, a fim de despertar a sua curiosidade e levá-lo a refletir. Com isso, a minha escolha se fez por aquele que eu tinha mais contato, podendo, mais facilmente, obter o seu consentimento para participar da minha pesquisa.

José Limon teve influência direta de Doris Humphrey, da segunda geração da Dança Moderna Americana, e de Mary Wigman, da primeira geração da Dança Moderna Alemã, e também criou uma técnica específica. Dois dos professores, o décimo quarto e o décimo quinto, têm formação em Limon. Optei por um deles: aquele que também tem grande experiência com a dança-teatro alemã.

Os professores de número dezesseis e dezessete tiveram a sua formação com Eva Schull, que teve influências de Hanya Holm que, por sua vez, foi herdeira direta de Mary Wigman. Escolhi aquele que tem grande conhecimento pelo seu trabalho como professor e, também, dá aulas em uma universidade de dança.

Pensei em escolher um professor que não tivesse tido uma formação em Balé Clássico, justamente pela questão da ruptura com a questão da rigidez e codificação dos movimentos, mas todos eles tinham passado por essa formação.

Eu mesma, nas aulas em que ministro no curso de Graduação em Dança-Licenciatura, sempre digo aos meus alunos que estão se preparando para dar aulas de dança para se inspirarem no que cada um de seus professores tem de melhor para ministrarem as suas aulas. Além do aprendizado através das leituras, foi assim que construí as minhas estratégias para dar aulas. Esta pesquisa, portanto, abre a possibilidade de aprofundar essa perspectiva, de proporcionar um mergulho necessário nas questões do ensino da dança. Gilberto Velho nos traz a idéia de que “[...] *captar vivências e experiências particulares exige um mergulho em profundidade*

difícil de ser precisado e delimitado em termos de tempo" (1987, p. 37). Oito aulas parece ser pouco em comparação ao número de aulas que um estudante de dança pratica durante a sua formação, mas, ao se tratar de uma pesquisa, levo em conta o fato do foco da pesquisa, ou seja, estarei durante todo esse período perseguindo exclusivamente a minha questão de pesquisa.

Ao realizar as observações, dever-se-á utilizar da "consciência intencional", termo usado por Hassen (2007) para explicar que se deve fazer um registro minucioso das observações em campo, mas procurando fazer um filtro com enfoque no que se procura. A descrição etnográfica enquanto escrita do que vemos exige a atenção do pesquisador, como escreve Laplantine, "[...] *um cuidado muito particular de vigilância em relação à linguagem, já que se trata de se fazer ver com palavras, [...] de relatar da maneira mais minuciosa a especificidade das situações [...]*" (2004, p. 10).

Inspirada em Hassen (2007), utilizarei um pequeno caderno de bolso, o assim chamado *caderno de notas*, para tomar nota de palavras-chave, fatos importantes ou expressões, no ato da observação, que guiarão um registro posterior mais minucioso. Em um *note book* ou caderno será realizado o registro detalhado, logo após a observação, para que não se percam detalhes importantes. Esse se denominará *caderno de campo*. Para Magnani (1997, p. 02), o caderno de campo representa e simboliza a prática e a atitude fundamental do antropólogo. Embora não tenha a pretensão de me equiparar a um antropólogo, além do caderno de notas, vou utilizar o caderno de campo e o diário de campo. Como sugere Winkin (1998, p. 138), os dois últimos serão registrados em colunas duplas, nas quais, na primeira delas, serão descritos objetivamente os fatos observados, *caderno de campo*, e, na segunda coluna, um registro mais íntimo das impressões que suscitaram os fatos observados, chamado *diário de campo*. Dito de outro modo, registrarei paralelamente dados referentes ao meu *caderno e diário de campo*. Magnani (1997, p. 02) afirma que o *diário de campo* permite revelar o lado humano, vulnerável do autor e da real situação da pesquisa. Magnani escreve que o *diário de campo* e o *caderno de campo* darão "*a dimensão do que é o processo de imersão que caracteriza uma pesquisa etnográfica*" (1997, p. 02). No mesmo sentido, Laplantine afirma serem "*os únicos meios de alcançar o estatuto científico*" (2004, p. 106). E ainda, Malinowsky (1978, p. 31) destaca o diário etnográfico como instrumento ideal para esse tipo de estudo. Hassen (2007), por sua vez, nos orienta que o conteúdo do diário de campo poderá constar na dissertação, desde que seja relevante para o nosso problema.

É importante, aqui, mais uma vez, enfatizar que não farei uma pesquisa etnográfica, mas com inspiração nos elementos desse tipo de pesquisa. A etnografia clássica exige um tempo prolongado no campo de trabalho. Tal atitude não se adequa ao objeto desta pesquisa, além do restrito tempo de duração do mestrado.

A fim de coletar mais informações, realizarei uma entrevista com cada professor, que deverá ser aplicada no decorrer da parte empírica da pesquisa, não necessariamente após o término das observações. Ela poderá ocorrer no período das observações, desde que seja em um momento previamente marcado, pois requer tempo e disponibilidade. Conforme Boni e Quaresma (2005, p. 71-72), a entrevista visa a coletar dados que não seriam possíveis por meio da pesquisa bibliográfica ou por meio da observação. Serão realizadas entrevistas semi-estruturadas com os professores que participarão desta pesquisa, cujo conteúdo terá como objetivo fazer um levantamento de dados quanto à sua formação em dança e discorrer/refletir

sobre como preparam e ministram suas aulas. Essas entrevistas “*combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto*” (BONI E QUARESMA, 2005, p. 75). As autoras, também, orientam para que o entrevistador siga o conjunto de questões previamente definidas, mas que as faça em um contexto de conversa informal. A interação entre o entrevistador e o entrevistado deverá favorecer as respostas espontâneas e, nesse tipo de entrevista, o entrevistador poderá intervir com a intenção de delimitar o volume das informações e direcioná-las para o tema.

Na preparação da entrevista serão tomados cuidados recomendados por Boni e Quaresma (2005, p. 75). As perguntas serão formuladas a partir do meu problema, e os entrevistados serão os três professores que ministrarão as aulas que irei assistir. Ao concordar com a participação nesta pesquisa, esses professores já estarão informados, entre outras coisas, sobre a entrevista. Esse tipo de entrevista propicia, também, que o entrevistador possa fazer questões inesperadas, que poderão surgir naquele momento, e que poderão ser de grande validade para a pesquisa. Essa possibilidade é importante, pois sempre surgem novas questões que podem ser relevantes quando se fala em um assunto instigante. Farei uma pergunta inicial mais abrangente para motivar os entrevistados a discorrerem sobre a temática principal e, após isso, irei fazendo outras pequenas perguntas, a fim de manter o foco e buscar outras informações (Anexo I). Procurarei fazer uso do gravador, a fim de não perder nenhum detalhe da entrevista, e do caderno de notas, para registrar algum sentimento ou fatos significativos que o gravador não registre. As entrevistas serão devidamente transcritas.

Boni e Quaresma destacam a importância de uma transcrição bem feita da entrevista: a eliminação dos tiques de linguagem (pois é, né, bom, etc.), o registro dos sentimentos e outros fatos relevantes ocorridos durante a entrevista e o cuidado de não trocar palavras ou inverter ordem das perguntas.

Winkin (1998, p. 131) indica leituras repetidas do caderno, com vistas a demarcar *patterns* (regularidades). Procurarei identificar também recorrências nas entrevistas explorando-as como tema de estudo. A exemplo de Icle (2006, p. 26), chamarei de *relação de implicação* a análise dos dados selecionados, que, provavelmente, serão relevantes para esta pesquisa. Winkin sugere a ida-e-volta entre prática e teoria: instiga o pesquisador a viver a prática e ler a teoria paralelamente, entende que a teoria leva o pesquisador a ver mais longe. Fato esse que estende, como já afirmado no início deste capítulo, a pesquisa bibliográfica até o final do trabalho. É nesse estágio que o pesquisador se torna literalmente um escritor, e a escrita, por consequência, é aprendida “*pela leitura, pela imitação, pela prática – por sua transformação em habitus, se ousarmos exprimir-nos assim*” (WINKIN, 1998, p. 144).

Segundo Laplantine (2004, p. 30), escrever não se trata unicamente de registrar o que vemos e compreendemos. É necessário “[...] *dar a ver aos outros*” (LAPLANTINE, 2004, p. 29) e realizar a elaboração lingüística da experiência no campo, preocupando-se muito mais em estabelecer relações entre o que é observado e aquele que observa do que apenas em descrever.

Laplantine (2004) faz uma longa explanação sobre a descrição etnográfica: entende a descrição etnográfica como a apreensão pelo olhar de uma realidade social e afirma que essa descrição enuncia, anuncia, enumera, soletra, detalha e

decompõe essa realidade, explorando até o fim o seu objeto. Devemos nos esforçar para dar conta da totalidade daquilo que observamos. Além disso, é necessário fazer a ordenação e a classificação do material coletado. Uma especificidade da descrição é a demora, concentração sobre um fato dado, como em uma contemplação: “o olho se fixa, intensifica e amplifica a visão” (LAPLANTINE, 2004, p. 35).

É importante lembrar que a descrição não é uma cópia fiel. Ao contrário, revelamos as nossas escolhas a partir do nosso tema e entendimento. A escrita descritiva “deve fazer surgir o que ainda não foi dito, em suma, em revelar o inédito” (LAPLANTINE, 2004, p. 38). Faz-se necessário manter sempre em vista a relação dos fatores envolvidos na pesquisa: o observador e seus olhos, o escritor e suas mãos, os observados e seus corpos. A descrição etnográfica é considerada por Laplantine (2004, p. 40-41 e 112) uma linguagem particular em ação, uma atividade de construção e de tradução. Reforça ainda que não se trata exatamente do que vemos, mas da relação com o que vemos. Relação que diz respeito à nossa interpretação.

Laplantine cita Malinowski para destacar algumas especificidades da descrição etnográfica, as quais achei importante apontar: a necessidade de apreender o ponto de vista do observado e de interessar-se pelo que sentem e pensam enquanto membros de uma dada comunidade. “Compreender enfim, não tanto explicar o que vemos, mas sim apreender o processo que se realiza durante a visão e a enunciação” (LAPLANTINE, 2004, p. 94).

Apresentarei aos professores participantes da minha pesquisa um termo de consentimento informado (Anexo II), como condição para o início das observações. Nesse termo, constam informações sobre a pesquisa e o sobre o meu comprometimento com os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho.

Ao encaminhar-me para o final deste capítulo, devo lembrar que não pretendo ser apenas um sujeito que observa, mas um sujeito participante. Tudo acontecerá diferente se eu não estiver lá, assim como comenta Laplantine, “não existe etnografia sem confiança mútua e sem intercâmbio [...]” (2004, p. 24). É necessário que haja “este movimento alternado entre apreender e ser apreendido, tomar e ser tomado, apaixonar-se e desapaixonar-se [...]” (2004, p. 79).

Estudarei a presença através da minha presença. Não há espetáculo de dança sem que o bailarino esteja presente, não há aula de dança sem que os alunos e professor estejam presentes, o espetáculo não cumpre com sua função se os bailarinos não têm presença, e a pesquisa etnográfica, ou inspirada em alguns dos seus elementos, também não acontece sem que o pesquisador esteja lá, presente de corpo e alma, mergulhado na sua função. No princípio, a presença do pesquisador causará perturbação, tanto às demais pessoas presentes quanto a ele mesmo. Laplantine explica que não é preciso procurar neutralizar essa sensação, que dela surge “uma fonte infinitamente fecunda de conhecimento” (2004, p. 27) e “não há conhecimento sem um conhecedor, um sujeito encarnado” (HASTRUP, 1995, p. 07), um sujeito pesquisador, eu.

Referências:

- BARIL, Jacques. *La danza moderna*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A., 1987.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*. Vol. 2 n° 1 (3), janeiro-julho. 2005, p. 68-80.
- HASSEN, Maria de Nazareth Agra. Antropóloga convidada para falar sobre caderno de campo e entrevistas no Seminário Avançado de Introdução à Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais e Educação ministrado pela professora doutora Carmen Craidy. 06-12-2007, Porto Alegre.
- HASTRUP, Kirsten. Incorporated knowledge. *Mime Journal*. Claremont: Pomona College, 1995, p. 01-09.
- ICLE, Gilberto. *O ator como xamã*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- _____. *Teatro e construção de conhecimento*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.
- LAPLANTINE, François. *A descrição etnográfica*. São Paulo: Terceira Margem, 2004.
- MAGNANI, José Guilherme cantor. O (velho e bom) caderno de campo. *Revista Sexta-Feira*. N° 1, maio de 1997, São Paulo.
- MALINOWSKY, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos de Nova Guiné melanésia*. 2ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: NUNES, E. (org.). *A Aventura Sociológica*. R.J: ZAHAR, 1987.
- WINKIN, Yves. Descer ao campo. In: _____. *A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo*. Campinas: Papyrus, 1998.

Funções do balé clássico: uma reflexão histórica

Tatiana Mielczarski dos Santos

Mestranda em Educação

Orientação Prof. Dr. Gilberto Icle

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Referências: Este texto faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento sobre as funções da prática do balé clássico, desenvolvida no programa de pós-graduação em Educação, dentro da linha de pesquisa *Educação: Arte Linguagem Tecnologia* e da temática *Estudos Teatrais e Educação*.

Quais são as funções da prática do balé clássico¹? Esta pergunta motiva uma série de reflexões que se inicia com a revisão histórica deste gênero codificado de dança. De que balé estamos falando? O conceito de balé engloba elementos muito díspares, que vão de um balleto dançado por Guglielmo Ebreu, na Itália, no Quattrocento, a uma obra como *Les Sylphide*, interpretada por Marie Taglioni, nos idos do Século XIX, ou mesmo uma peça criada pelo American Ballet Theatre, para um público contemporâneo (MONTEIRO, 2006). Tais articulações entre as diferentes realidades compreendidas pelo balé podem ser indicadoras de muitos traços transmitidos de geração a geração e perpetuados até hoje. A reflexão histórica, na medida em que é reveladora dos diversos sentidos atribuídos ao balé durante sua evolução e expansão, evidencia a herança de uma tradição sustentada até hoje por meninos e meninas que se empenham no treinamento da técnica do balé clássico. E aqui a conotação da palavra tradição tem um grande peso. Para Barba (1994), quem escolhe este tipo de teatro (para o autor, o balé clássico é um dos gêneros codificados de teatro no Ocidente), deve adequar-se a ele e iniciar sua aprendizagem despersonalizando-se. Aceita um modelo de pessoa cênica estabelecido por uma tradição. A personalização deste modelo será o primeiro sinal de sua maturidade artística.

1. Sobre as origens

O balé clássico tem suas raízes no Renascimento italiano, período em que as danças camponesas subiram aos castelos para tornaram-se elaboradas e refinadas. Tais danças, bailes ou balés implicavam educação do corpo e do gesto, tornando-se material diferenciador a ser dominado pelo homem discreto e, necessariamente, ignorado pelo vulgar. Era, portanto, elemento constitutivo de uma trama de relações hierárquicas (MONTEIRO, 2006).

Na Itália, o primeiro tratado de dança é escrito, no século XV, por Guglielmo Ebreu (1420-1484), coreógrafo do duque de Urbino. Foi ele o primeiro a definir os princípios da dança: ritmo, memória dos passos, sentido do espaço, leveza do

¹ Opto pela denominação em língua portuguesa do termo original *ballet*, embora ambos os termos sejam encontrados em diferentes escritos sobre este estilo de dança. Outra expressão utilizada : *dança clássica*.

bailarino, estilo.² O balé de corte se constituía em um baile organizado em torno de uma ação dramática. Tinha como elementos constituintes a dança, música, poesia e cenários com máquinas. Frequentemente, a mitologia era sua temática. Na França, o ano de 1581 é marcado pela criação do *Ballet comique de la reine*, balé de corte característico, o mais conhecido, que fixará o gênero (BOURCIER, 2001). Para este mesmo autor o balé foi, naquele período, um meio privilegiado de propaganda, pois se transformou de afirmação do princípio monárquico em cerimônia de adulação da pessoa do rei.

2. A invenção do balé clássico

Mais tarde, outro famoso balé de corte, o *Ballet de la nuit* realizado em 1653, marca o primeiro desempenho do rei Luis XIV (1638-1715) como o Sol. É sob o seu reinado que se inicia a normatização técnica do balé e se define uma pedagogia que visa instituir padrões de execução uniformes. O diretor italiano Lulli (1632-1687) conseguiu, em 1673, que os balés fossem representados no Palais Royal. A consequência deste deslocamento (do castelo para o palco italiano) foi o surgimento de um dos princípios primordiais do balé clássico - o uso do *en dehors* (rotação da coxa e do joelho para fora), já que os espectadores estavam todos do mesmo lado (e não mais em volta como antes) sendo necessário que o bailarino ficasse de frente para o público, mesmo quando se deslocava de um lado para o outro do palco. Este movimento, cada vez mais pronunciado, foi codificado por Pierre Beauchamp (1731-1705), professor de dança de Luis XIV e depois *maitrê de ballet* da Academia Real, que definiu, antes de qualquer outro, as cinco posições dos pés e as regras do *port de bras* (GARAUDY, 1980). A movimentação, antes totalmente horizontal formando desenhos no chão e utilizando-se da *basse danse*, passa agora a ser vertical, utilizando-se dos saltos.

Com o objetivo de estabelecer um rótulo de beleza formal, em 1661 é fundada pelo rei a Academia Real de Dança. Oito anos mais tarde, transformara-se em Escola Nacional de Ballet, hoje a atual Ópera de Paris. A Academia Real de Dança e Música, a partir de 1669, passou a produzir discípulos que formaram os primeiros corpos de bailes profissionais. A dança deixara de ser passatempo de corte. Da Academia Real de Ballet surge, em 1713, a Ópera de Paris que abre as portas para súditos pobres. Meninos e meninas entre 9 e 13 anos, recebiam gratuitamente a profissão. Surgira a primeira oportunidade de formação profissional para o sexo feminino na Paris do Século XVIII.³ Atualmente, iniciativa semelhante é encontrada no Brasil com a Escola do Teatro Bolshoi implantada na cidade de Joinville, no estado de Santa Catarina. Seu ideal social é “proporcionar uma possibilidade de crescimento cultural para as crianças da camada mais carente da sociedade, dando perspectiva de inclusão no mundo da cultura e acesso a uma formação profissional em dança clássica, com elevado padrão de excelência. Além de formar artistas de balé, o projeto visa formar novos cidadãos, mais cultos e conscientes de seu papel na sociedade”.⁴

² *Bastão em punho – o relacionamento professor-aluno no ensino de ballet*. Karina Aparecida Pinto Silva Carvalho. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 2005.

³ *Ballet ou dança moderna? Uma questão de gênero*, Prof. Dr. Marília Vieira Soares. Dissertação de Mestrado/ ECA-USP, 1996.

⁴ Informações fornecidas pelo site da Escola: <http://www.escolabolshoi.com.br>.

3. A reforma na dança

Depois de passar por um período de decadência, já que a busca pela perfeição técnica havia se tornado um fim em si mesmo, em um contexto de ruptura com os padrões da arte de corte uma reforma é proposta por Noverre (1727-1810): impor ao balé um conceito de arte teatral despojada de maneirismos buscando a naturalidade, na medida em que ela obedeça ao conceito de imitação da natureza (OSSONA, 1988). Segundo Mariana Monteiro, organizadora e tradutora da edição crítica das *Cartas sobre a dança*⁵, do próprio Jean-Georges Noverre, o balé de ação proposto pelo reformador não escapa a aparente repetição dos velhos preceitos do classicismo, embora proponha que se associe a pantomima à dança acadêmica, garantindo, dessa forma, uma nova visão da mímese no balé. Vigano (1769-1821), seu único discípulo, criou o *coreodrama*, dando preponderância à expressão da emotividade e plasticidade dos grupos.

4. O balé romântico

Contrariando os princípios proclamados por Noverre e Vigano, uma nova era no balé é estabelecida pelo romantismo do século XIX, de total evasão da realidade. A dança dos nobres é reapropriada pela burguesia. Há um jogo dos movimentos contidos, das expressões estudadas, de mostrar o que não se sente e esconder o que se sente. Os grandes balés românticos desta época eram quase sempre apaixonados, mas trágicos encontros entre um mortal e uma mulher sobre-humana. As personagens das bailarinas eram normalmente habitantes do mundo sobrenatural, como as Sylphides em *Les Sylphides*, as Willis em *Giselle*⁶, as donzelas transformadas em cisnes no *Lago dos Cisnes*, as Fadas em *A Bela Adormecida*, as Sombras em *La Bayadère*, etc. A figura da bailarina Marie Taglioni (1804-1884) é emblemática:

Com ela no papel de estrela, estréia-se *Les Sylphides*, obra de seu pai, Philippe Taglioni, que imporá para sempre como representação da dançarina clássica a imagem de uma mulher etérea, casta, envolta em véus brancos (o branco era o furor da época), coroada de flores, despojada de jóias rutilantes e sustentando-se sobre a ponta de um só pé, como se lhe custasse tomar contato com a terra (OSSONA, 1988, p.73)

A sapatilha de ponta é criada e mais uma vez a técnica do balé é influenciada e transformada. O padrão físico de magreza e aparência diáfana tornou-se também o único possível, pois era necessário ser extremamente leve para que se pudesse dançar nas pontas. Essa exigência ainda existe fortemente dentro das escolas de dança, mesmo quando o caminho da profissionalização não é visado. O aluno, envolvido pela aura do balé, é incapaz de perceber que está sendo solicitado a se encaixar num padrão impossível, importado e muitas vezes inadequado ao físico e

⁵ Pela Edusp, 1998.

⁶ Em *Giselle: o voo traduzido: da lenda ao balé* (Editora UniverCidade, 2004), o pesquisador Roberto Pereira revela detalhes e pequenas curiosidades sobre a fonte do argumento do balé *Giselle*. O autor analisa também as obras dos poetas como Theresa von Artner, Heinrich Heine, Théophile Gautier e também de brasileiros, como Castro Alves e Martins Fontes, que usaram a figura da Wili como tema, sem falar na famosa coreografia de Jean Coralli e Jules Perrot.

à cultura brasileiros. ⁷ Segundo Carvalho (2005), além do padrão físico é esperado também um padrão de comportamento: passivo, dócil, meigo. Exaltação de características supostamente femininas. O bailarino em cena passa pelo declínio de sua importância, pois sua função passa a ser de suporte para a bailarina brilhar com leveza e graciosidade.

5. A doutrina acadêmica

O entusiasmo dos franceses pelo balé diminui. O primeiro bailarino da Ópera de Paris, Marius Petipa (1822-1910), leva a técnica francesa para a Rússia em 1847. Passa de bailarino a *maître de ballet* nos Teatros Imperiais de São Petersburgo e torna a Rússia o grande centro do balé. Atingindo um alto grau de perfeição técnica, poucas mudanças ocorreram na temática dos espetáculos que seguiam apresentando os mesmos contos de fadas. Os espectadores eram aristocratas que compravam os bilhetes em assinaturas passadas de geração a geração na mesma família e apenas poucos empregados e estudantes conseguiam assistir aos espetáculos. Depois da Revolução de Outubro, em 1917, o povo teve acesso ao Bolshoi de Moscou, mas pouca coisa mudou: havia o mesmo virtuosismo técnico que pouco ou nada dizia ao homem.

6. O neoclassicismo

O academicismo russo se espalhou pela França trazido por Serge de Diaghilev (1872-1929) e seus Balés Russos, de estilo pitoresco, colorido, com uma ponta de exotismo necessária ao sonho. Seu balé *Pássaro de Fogo* revelou o músico Igor Stravinsky. Seus principais bailarinos foram Anna Pavlova, Karsavina e Nijinsky. Em nova fase, os Balés Russos se empenham na criação de obras originais e até de provocação. A revolução estética considerada de chocante vanguarda, aliada ao assombroso vigor dos bailarinos que colocou a dança masculina novamente em destaque, marca uma nova era do balé, conduzida por coreógrafos geniais como o próprio Nijinsky (1869-1950) e Michel Fokine (1880-1942). As influências da bailarina moderna Isadora Duncan (1877-1927) e do músico Jacques Dalcroze (1865-1950) aparecem nas coreografias.

A partir do êxito dos Balés Russos começará a fusão dos estilos. Nasce a escola neoclássica, ampliando a codificação acadêmica, sem renunciar a seu espírito ou rejeitar suas aquisições gestuais. Seus principais representantes são George Balanchine (1904-1983) e Serge Lifar (1905-1986). As manifestações artísticas tornam-se menos pictóricas e mais emocionais, permitindo a criação e o desenvolvimento das danças moderna e contemporânea. Novas formas de dançar são criadas e a introdução da emoção e da expressividade tornou-se não apenas possível, mas necessárias, para um novo público e para um novo profissional que surgiam. Entretanto, o estereótipo da bailarina etérea constitui uma visão que ainda perdura, influenciando o ensino do balé até hoje. Segundo Carvalho (2005), o balé

⁷ Sobre este tema, ver: *Essas bailarinas fantásticas e seus corpos maravilhosos: existe um corpo ideal para a dança?*, de Kátia Cristina Figueiredo de Moura, 2001. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

é a incorporação da tradição na dança ocidental. Por isso essa técnica é considerada no Ocidente algo como “a mãe de todas as danças”, o principal modelo para o ensino de outras técnicas e linguagens.

7. No Brasil

Há registros de que o balé clássico tenha chegado com a corte de Dom João VI, em 1808. Porém, antes disso o balé já estava incorporado à pedagogia jesuítica, sendo posta a serviço da teologia-política própria do mundo ibérico, estruturando usos e práticas festivas. Essas práticas são recuperáveis pela análise das preceptivas que, embora de caráter bem diverso das que irão ser geradas na Academia, são partícipes do mesmo universo mental e cultural. No entanto, foi apenas em 1927 que, segundo Portinari (1989), se criou a primeira geração de profissionais de balé e esta aconteceu na cidade do Rio de Janeiro, tendo a bailarina russa Maria Olenewa como precursora. Em Porto Alegre, neste mesmo período, se deu a criação do “Instituto de Cultura Física” instaurado por Mina Black e Nenê Dreher Bercht. Neste Instituto foram formadas as bailarinas Lya Bastian Meyer e Tony Petzhold, ambas figuras centrais da história da dança no Rio Grande do Sul, responsáveis pela formação de bailarinos, coreógrafos e professores que seguiram atuando na área. No panorama atual, o mercado para o bailarino clássico é restrito. Depois de muitos anos de treinamento na técnica, alguns deles ingressam em alguma companhia (nacional ou estrangeira) como bailarinos ou coreógrafos, outros se tornam professores atuando em escolas formais e cursos livres.

A técnica clássica tem se mantido viva desde então, não apenas como meio de formação e treinamento daqueles que buscam a profissionalização na dança ou já atuam neste meio, mas também como atividade artística e física, complementar à educação, principalmente a infantil, desenvolvida em academias e escolas especializadas bem como em projetos sociais do governo (com o objetivo de levar a cultura balética às “classes menos favorecidas”, apontam uma migração da técnica, antes exclusiva de uma elite, para um novo segmento social).

Muitas crianças, meninas em maioria, frequentam aulas de balé clássico. O que pensam elas sobre sua dança? Que idéias subjazem esta prática? Para Vallin Jr. (1998), até a década de 50, quando os espetáculos apresentados eram importados de outros países ou eram montados por professoras, estudar balé significava um meio para se tornar mais graciosa, melhorar a postura ou eventualmente corrigir algum defeito ortopédico grave. Pensemos no ensino do balé hoje: será que sua prática na infância seria uma preparação para a vida adulta, moldando uma figura feminina idealizada?

Passado e presente se cruzam apontando caminhos e suscitando novas questões. Pensar este balé que se equilibra nas pontas dos pés é um desafio que brota do sedimentado chão da tradição.

Dados Bibliográficos

BARBA, Eugenio. **A Canoa de Papel**. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CARVALHO, Karina Aparecida Pinto Silva. **Bastão em punho - o relacionamento professor-aluno no ensino de ballet**. Dissertação de mestrado - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, 2005.

ESCOLA DO TEATRO BOLSHOI. Disponível em : <http://www.escolabolshoi.com.br>. Acesso em 12 de agosto de 2008.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

MONTEIRO, Mariana. **Balé, tradição e ruptura**. In LIÇÕES DE DANÇA 1. Rio de Janeiro: UniverCidade Ed., 2006.

MOURA, Kátia. **Esses bailarinos fantásticos e seus corpos maravilhosos – existe um corpo ideal para a dança?** Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, 2001.

OSSONA, Paulina. **A educação pela dança**. São Paulo: Summus, 1988.

PEREIRA, Roberto. **Giselle: o vôo traduzido: da lenda ao balé**. Rio de Janeiro: UniverCidade Ed., 2004.

SOARES, Marília Vieira. **Ballet ou dança moderna: uma questão de gênero**. Dissertação de mestrado – ECA, USP, São Paulo, 1996.

VALLIM JÚNIOR, Acácio. **Ballet do IV Centenário – emoção e técnica**. In FANTASIA BRASILEIRA – O BALÉ DO IV CENTENÁRIO – ANTROPOFAGIA DAS ARTES CÊNICAS DE SÃO PAULO – 1953- 1955. São Paulo, SP: SESC São Paulo, 1998.

O corpo e o Ensino de Arte na Escola: reflexões sobre o conhecimento estético

Mestranda Vanessa Caldeira Leite (FaE/UFPel/RS)
Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira (FaE/UFPel/RS)

Resumo: Com este estudo pretendemos refletir sobre o ensino de Arte, problematizando e tensionando suas possibilidades educativas, trazendo o corpo como o lugar do conhecimento estético e sensível. Como principais objetivos, podemos destacar: investigar as relações entre corpo e arte; compreender o lugar do corpo no ensino de arte; refletir sobre o conhecimento estético e sensível. Para tanto, primeiramente, procuramos promover relações entre arte e corpo, partindo de uma breve reflexão acerca do corpo e alguns cruzamentos com a arte, trazendo dois artistas brasileiros para a discussão, Lygia Clark e Hélio Oiticica. Para finalizar este estudo, buscamos refletir sobre a arte e suas possibilidades de produção do conhecimento estético e sensível com e no corpo.

Este estudo diz respeito às pesquisas realizadas para a elaboração do projeto de pesquisa para o curso de Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas, na Linha Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente. A temática que trazemos para reflexão neste estudo está relacionada diretamente com as questões sobre o corpo e arte na escola, tendo como objetivos: investigar as relações entre corpo e arte; compreender o lugar do corpo no ensino de arte; refletir sobre o conhecimento estético e sensível.

O ensino de Arte é trazido neste estudo como um momento em que o corpo é chamado a atuar de maneiras diferentes que o costuma ser algumas disciplinas que prevalecem e valorizam apenas o uso do raciocínio para atingir o saber, o conhecimento. O ensino de Arte é pensado como um espaço da educação do olhar, do ouvir, do expressar, em que não existem fórmulas certas ou erradas, lugares comuns onde se deva chegar, mas, existe sim, um saber próprio para ser conhecido, explorado, recriado, extrapolado com todo corpo.

O corpo contingente e culturalmente constituído, modificado e modificável, que se comunica e se expressa através dos sentidos, diz e escuta, sente e faz sentir, seja através de performances ou de obras que pedem a participação ou interação do público nas Artes visuais; seja através da sonoridade, respiração e ritmo corporal na música; ou mesmo, da necessária presença do corpo do interprete no teatro e na dança.

Enquanto o pensamento racionalista cartesiano – que ainda tem sustentado as bases da escola – prioriza o conhecimento lógico e intelectual, o ensino de arte apresenta a necessidade de um conhecimento estético e sensível. Desde a Modernidade, o corpo precisa ser controlado em prol da emergência da subjetividade, identificada como a unidade da consciência, por ser considerada a única capaz de uma autêntica experiência e representação do mundo, e com isso, a única possibilidade do conhecimento efetivo da realidade.

Corpo e Arte

À Arte é permitido ir ao mundo sem a pretensão de arrancar-lhe um sentido objetivo, a ela é dado o direito de se banhar no sentido originário do mundo sensível, este mundo de nossas vidas que relaciona-se com nosso corpo de forma mais complexa do que com a ciência (SILVA, 2003, p.74).

Ao pensar sobre o corpo e suas relações com a Arte, é importante reconhecer a difícil herança que a Modernidade nos deixou, com a dissociação entre mente e corpo – e ainda, dentro desta lógica, a identificação pensamento-razão-consciência. Com René Descartes (1596-1650), e o seu *Método da Dúvida*, a dualidade entre corpo e pensamento, tornou-se referência ao racionalismo que prioriza a razão e a consciência como ponto de partida para todo conhecimento.

Na divisão cartesiana, o sujeito é formado por duas substâncias: substância corpórea (*Res Extensa*) e substância pensante (*Res Cogitans*), e para se fazer ciência é necessário que o ser cognoscente seja conduzido somente pela razão.

Com este pensamento racionalista cartesiano, encontramos as bases da escola moderna, que prioriza o conhecimento lógico e intelectual em contraposição ao conhecimento estético e sensível. É comum no meio educacional contemporâneo o reconhecimento de uma oposição entre a mente (a razão) e o corpo (a carne), privilegiando a mente como aquela que define o ser, enquanto o corpo tem sido questionado como um excesso de bagagem da essência humana, devendo este ser disciplinado, educado e domado (SANTOS, 1999).

Avançando um pouco mais a discussão sobre corpo, temos Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) como o filósofo fenomenológico que questiona a perspectiva cartesiana, disseminando amplamente a proposta do corpo como estrutura física e vívida ao mesmo tempo. “Isto significou um reconhecimento importante do fluxo de informação entre o interior e o exterior, entre informações biológicas e fenomenológicas, compreendendo que não se tratavam de aspectos opostos” (GREINER, 2005, p. 23).

Merleau-Ponty apresenta, com a *fenomenologia da percepção*, uma abertura do sensível de nosso corpo ao mundo e aos outros, como elemento que contribui na constituição do conhecimento, “é a nossa experiência enquanto um corpo desejante que inicialmente nos constrói. [...] O corpo, nesse sentido, não é apenas um objeto a ser treinado, mas é um sujeito que nos ensina, que nos faz ser o que somos” (COELHO JR., 1997, p.402).

A filosofia de Merleau-Ponty nos fala de um corpo que não é coisa, mas também não é idéia, fugindo das antinomias clássicas da filosofia ocidental. É um corpo no mundo, em relação. Um corpo que escapa, assim, do corpo dos limites, do corpo imaginado pelo sujeito moderno. Estou, como corpo, o tempo todo misturado às coisas, ao mundo e aos outros (COELHO JR., 1997, p.410).

Encontramos desta forma uma crítica aquelas abordagens que abandonaram a interação do homem com o mundo, do sujeito existente e mundo contingente.

No entanto, ao compreender o corpo enquanto processo que é constantemente constituído e reinventado, e ao pensar na Arte, enquanto um elemento que tem participado nessa constituição, encontramos com o autor José Gil (1997, 2004) algumas respostas e possibilidades mais interessantes para uma reflexão sobre as relações entre Arte e corpo.

Inicialmente partimos da idéia de Gil (2004) sobre o significado da “consciência do corpo” enquanto a impregnação da consciência pelos movimentos do corpo, que é própria da natureza da consciência.

É preciso definir a consciência do corpo não à maneira da fenomenologia (mesmo de uma fenomenologia do corpo como a de Merleau-Ponty), não como o que visa ao sentido do objeto na percepção, por exemplo, mas como uma instância de recepção de forças do mundo graças ao corpo; e, assim, uma instância de devir as formas, as intensidades e o sentido do mundo (GIL, 2004, p.15).

Pensar em impregnação é admitir que a consciência do corpo não trata de dois elementos ou substâncias opostas, mas, ao contrário, reconhecer que “uma tessitura comum atravessa os dois” (GIL, 2004, p.15), a partir do momento que reconheço esses atravessamentos, encontro um corpo em que o interior e o exterior se sobrepõem.

Aonde se situa o interior? Do exterior, sabemos que se estende por toda a superfície do corpo, já que todo o corpo é expressivo, com especial privilégio do rosto. Mas o interior? Porque se o exterior o é de um interior, e se este está num sítio determinado do espaço objetivo, aquele deveria situar-se noutra sítio desse mesmo espaço que o determinasse como interior. Ora, acontece que o interior, por definição, não está no espaço, porque é ‘espírito’. (GIL, 1997, p.150).

O autor fala do *sopro* como a mediação permanente entre o interior e o exterior do corpo, o sopro enquanto passagem, possibilidade de expressão. Apresenta os orifícios como caminhos que se abrem para um outro lugar, ao passar pelos *olhos*, pela *boca*, pelos *ouvidos*, chega-se ao fundo. E ainda fala sobre a *pele*, que embora de maneira mais indeterminada, por não ser um sítio objetivo embaixo da superfície do corpo, ela representa um caminho que dá igualmente acesso ao fundo, ao lugar da alma (GIL, 1997, p.153).

A pele e os orifícios da visão, da audição e da fonação indicam que a alma se situa no fundo do corpo, para além da sua superfície; mas este fundo não deve ser perspectivado a partir desses órgãos, num espaço que, por exemplo, prolongasse a sua posição no crânio, mas como fundo geral indeterminado de toda a superfície corporal. Como se, caminhando pelo olhar, entrando pelos olhos do outro, nos encontrássemos de repente num espaço indefinido (relativamente ao espaço objetivo da cabeça), muito ‘maior’ do que aquele que se pode supor do exterior (GIL, 1997, p.154).

Com isso, a percepção encontra-se situada no limite, na “zona fronteira” entre o interior e o exterior, chamada pelo autor de “espaço limiar”, “charneira”, é uma zona, e não uma superfície ou uma linha, é uma região, um espaço, “que em parte se abre para o exterior, e em parte se estende para trás, nas trevas do interior” (GIL, 1997, p.154-155).

Neste estudo pensamos a Arte como elemento propulsor, que provoca uma abertura, uma vibração nesta zona fronteira que está no interior e no exterior do corpo, e por mais paradoxal que possa parecer, é o corpo fechado que se abre através da pele e de seus orifícios (sentidos) para perceber o mundo e contagiar-se nele.

Não trazemos a Arte como única possibilidade para falar sobre o corpo. Porém, acreditamos na Arte como um momento bastante singular para cada pessoa,

no qual, cada corpo é provocado e tocado de infinitas maneiras, ou ainda, como um lugar onde o corpo pode expressar infinitos pensamentos, sentimentos, sensações.

A Arte não é fechada em si mesma, no seu objeto artístico, mas ela se abre a todo instante para produzir um sentido, um significado que não é, nem deve ser, igual aqueles que se apresentam ou se constituem no corpo do outro. Não depende apenas de um conhecimento científico, cultural, estético, mas também, da vivência que cada pessoa possui com os sentidos, percepções, vontades e desejos. A obra não acontece sozinha, dentro dos museus e galerias, ela acontece em cada um, no olho, no ouvido, na pele, nessa necessária presença do corpo que se modifica a todo instante, que é contingente.

A atitude do corpo impregnado pela Arte: Lygia e Oiticica

Em todas as linguagens artísticas o corpo está presente, é necessário. Podemos encontrar sempre uma relação direta ou indireta entre corpo e Arte. Podemos encontrar nas manifestações da Arte, se percorrermos o olhar na sua história, diferentes atitudes e valores conferidos ao corpo.

O corpo na Arte, por vezes, mistério, outras vezes, objeto, modelo, suporte, matéria. Corpo velado, desvelado, sublime, idealizado, mundano, sagrado, profano, enfim, muitas formas de tratar, de dizer, de pensar e de sentir o corpo com a Arte. Não apenas na atitude do artista que pensa, cria e executa o objeto, mas também, na atitude de quem o observa, o contempla, ou até mesmo, o rejeita. O público que recebe a Arte faz dela um “prolongamento, um eco de sua corporeidade” (SILVA, 2003, p.77).

Se no teatro, na música e na dança a presença do corpo do intérprete é essencial, nas artes visuais podemos perceber outras formas para sua impregnação/manifestação. Ao longo de toda a história das artes visuais, o corpo foi muito mais copiado, representado, do que utilizado como matéria-prima ou suporte para Arte.

A figura humana é a grande personagem da História da Arte. Ora a figura aparece estilizada, ora a figura aparece estar posando, presumindo-se a existência de modelos reais. Ora aparece estar representando cenas mitológicas e alegóricas, ora parece incorporar a forma de um deus, aludindo ao divino e ao sagrado. Ora aparece em formas demoníacas e grotescas, alucinatórias, revelando dimensões infernais da natureza humana, ora aparece em cenas do cotidiano indicando o caráter profano das ações humanas. Ora a figura humana aparece de maneira mais espiritualizada, quase que desmaterializada, ora aparece demonstrando o seu vigor muscular e anatômico: sinais dos tempos (DERDYK, 1990, p.38).

Com isso, aparentemente, temos a sensação de que o corpo era ou ainda é apenas um objeto a ser retrato de diferentes métodos e técnicas, servindo a diferentes intenções e culturas. Porém, o que pretendemos discutir aqui vai além das representações pictóricas ao longo da história da Arte das quais tivemos notícia, já que procuramos fixar nosso olhar na Arte e na sua constituição com a percepção do corpo.

Contudo, mostrou-se relevante trazer algumas ações experimentais promovidas por vanguardas artísticas já início do século XX, para contribuir na reflexão sobre a Arte e corpo.

Primeiramente, com a linguagem performática da Arte o corpo ganhou espaço de destaque. As artes visuais, que carregaram consigo uma tendência

fortemente visual, retiniana, no século XX, serão revigoradas, explorando outras formas de percepção nas quais o corpo é o responsável. “Uma característica de seu processo emancipatório é libertar os participantes da forma externa, do poder hipnótico da imagem e de significados únicos, e revelar dentro deles um espaço de possibilidades e projeção imaginativa” (BRETT, 2001, p.42).

Outro exemplo são as instalações que exigem do espectador praticamente todos os sentidos para serem “compreendidos”. Solicitando muitas vezes além da visão também o tato, a audição e demais sentidos, o corpo age e responde. Muitas instalações terão o seu significado completado somente quando o espectador contemplá-las de forma interativa.

Obra é hoje um conceito estourado em arte. [...] Deixando de existir fisicamente, libertando-se do suporte, da parede, do chão ou do teto, a arte não é mais do que uma *situação*, puro acontecimento, um processo. O artista não é o que realiza obras dadas à contemplação, mas o que propõe situações – que devem ser vividas, experimentadas (MORAIS, 2001, p. 169).

Alguns artistas não precisam necessariamente de uma instalação para explorar o corpo. Lygia Clark e Hélio Oiticica, artistas brasileiros altamente relevantes para o contexto nacional e internacional da arte contemporânea, têm como ponto de partida para seus mais importantes trabalhos tridimensionais, justamente o corpo de espectador. “Em ambos artistas brasileiros a obra é freqüentemente o corpo, melhor, o corpo é o motor da obra. Ou ainda, é a ele que a obra leva. À descoberta do próprio corpo” (MORAIS, 2001, p. 177).

O *Parangolé* de Hélio Oiticica – que são peças compostas de materiais variados em cores, tamanhos, formas e texturas – precisam ser vestidos pelo espectador e manuseados, para perceber as novas relações que surgem entre os materiais em função do material, o significado da obra passa por essa interação.

O *Parangolé* leva às últimas conseqüências a libertação da pintura de seus antigos liames. Como se sabe, trata-se de uma espécie de capa (lembra ainda bandeira, estandarte, tenda) que não desfralda plenamente à luz sua imagem de uma miríade de tons, cores, formas, texturas ou grafismos senão a partir dos movimentos – da dança – de alguém que a vista (CICERO, 2001, p.54).

Da mesma forma, a proposta de Lygia Clark ganha corpo no ato, e forma no corpo. “Existe no momento em que você a faz ou a vive, e nada permanece depois [...] Lygia Clark propõe uma mudança profunda, um salto conceitual de longo alcance para a arte, a filosofia e a ciência – para a cultura e a vida de modo geral” (BRETT, 2001, p.31).

O objeto estático pendurado na parede desce para o chão e se reconstitui como um grupo de planos móveis (*Bichos*, 1960). [...] Inicia-se um dialogo entre o espectador e o objeto: um objeto para o olho torna-se um objeto para o tato (*Bicho*), e depois para o conjunto dos sentidos (*Máscaras sensoriais*, 1967) e para o corpo inteiro (*Ar e pedra, Respire comigo, Máscaras-abismos, Roupa-corpo-roupa*, 1967-8) (BRETT, 2001, p.34).

A participação do espectador, do público em geral, é redefinida, do espectador imparcial e imóvel, para o participante, atuante que transforma o objeto a sua frente. “Desaparece, assim, a separação tradicional entre o sujeito e o objeto da

contemplação, a obra. [...] A dança do Parangolé – o agora pelo agora – não tem necessidade de transcendência para se afirmar” (CICERO, 2001, p.54). O espectador ativa e aguça seus sentidos e precisa tomar iniciativas para realizar a obra.

Em busca de uma educação estética e sensível

Na tentativa de finalizar este momento de escrita e de reflexão sobre o corpo e arte na escola, propomos uma breve discussão sobre a educação estética e sensível, como um movimento importante para este estudo. Com esse intuito, iniciamos na tentativa de perceber a dualidade existente entre o *real* e o *ficcional*, que sustenta os pressupostos educacionais que desconfiam de toda experiência imagética e lúdica de produção de sentido, atrelando a essa experiência como sendo uma deformação do real, ou ainda, como sendo “tudo que excede a ordem e a clareza da palavra que explica e descreve o mundo” (RICHTER, 2005, p.188). A partir desse pensamento é possível encontrarmos as bases epistemológicas dos currículos escolares centrados na razão por ser a verdade que descreve o mundo.

O resultado destas polarizações (real – ficcional; palavra – imagem; atenção – distração) é a tentativa constante de uma educação do inteligível que pretende alcançar uma possível totalidade do real, da verdade através do exercício da razão, distanciado da experiência sensível. A educação do sensível, por sua vez, fica relegada numa posição quase dispensável dos currículos ou necessária em momentos festivos em que a Arte oferece entretenimento, risos e descontração.

Com o estudo de Richter (2005) encontramos a dimensão formativa da Arte, como uma aprendizagem que recupera para o pensamento a força operante do corpo em seu poder produtivo de linguagens. Para isso, a autora coloca em questão uma das principais premissas educacionais em Arte que sobrevive ainda hoje, as quais aderem “a imagem ao real e o real é verdade da palavra que o contempla e nomeia” (RICHTER, 2005, p.189).

A escola atua com a lógica do olhar orientado para a clara percepção das coisas do mundo, para isso ele deve ser puro e iluminado por uma educação que exige a elevação dos olhos como modo de aprender a distanciar-se do imediato mundano, no qual se encontra a imaginação como um vestígio ou sombra da realidade. “A sombra é incerta e ambígua” (RICHTER, 2005, p.191). E ainda:

O conhecimento passa a depender do esforço desempenhado na educação do olhar atento, isto é, desse olhar interior que depende da educação de uma percepção purificada – descarnada – para pôr-se à disposição das operações intelectuais. O olho é desprendido do corpo e do mundo para abrir-se à iluminação ofuscante do verdadeiro, sempre obediente ao pensamento. O perigo está no olhar distraído que deve ser educado para saber o que tem de permanecer separado (RICHTER, 2005, p.194).

Por um lado, encontramos uma educação que está alicerçada na quietude do repouso, que conduz à concentração, o dito pensamento racional e universal em sua clareza e poder de distinção das sombras, essência da natureza humana. De outro, a inquietude do corpo que dispersa o olhar, é singular e subjetivo das ambigüidades expressivas do claro escuro do movimento das sombras, jogo inconseqüente que faz da poesia e da pintura adorno do pensamento (RICHTER, 2005, p.195).

Ao final de todas essas discussões que propomos trazer, percebemos a Arte como propulsora de uma educação mais aberta, mais criativa e livre de algumas amarras que tem persistido numa educação repetitiva, com conteúdos e exames vazios.

Se “o permutador de códigos é o corpo” (GIL, 1997, p.23), se é com ele que trocamos, recebemos e realizamos experiências estéticas, não conseguimos pensar sobre Arte sem pensar no que ela produz diretamente em nosso corpo. E na seqüência, pensar num ensino de Arte sem pensar na interação com o corpo do estudante. E com isso, “dar um lugar de importância ao corpo, à sua aptidão para emitir e receber signos, para os inscrever sobre si mesmo, para os traduzir uns nos outros” (GIL, 1997, p.32).

Referências

BRETT, Guy. Lygia Clark: seis células. In: BASBAUM, Ricardo (org.). **Arte contemporânea brasileira: texturas, dicções, ficções, estratégias**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001. p.31-53.

CICERO, Antonio. Hélio Oiticica e o supermoderno. In: BASBAUM, Ricardo (org.). **Arte contemporânea brasileira: texturas, dicções, ficções, estratégias**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001. p.54-78.

COELHO JR., Nelson. Corpo construído, corpo desejante e corpo vivido. Considerações contemporâneas sobre a noção de corpo na psicanálise e na filosofia da Merleau-Ponty. **Cadernos de Subjetividade**, [da] PUC – São Paulo, v.5, n.2, p.401-411, dezembro 1997.

DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana**. São Paulo, Editora Scipione:1990.

GIL, José. **Metamorfoses do corpo**. Lisboa: Relógio D'água Editores, 1997.

_____. Abrir o corpo. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; ENGELMAN, Selda (Orgs.). **Corpo, arte e clínica**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p.13-28.

GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O primado da percepção e suas conseqüências filosóficas**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MORAES, Frederico. Contra a arte afluyente: o corpo é o motor da “obra”. In: BASBAUM, R. (org.) **Arte contemporânea brasileira: texturas, dicções, ficções, estratégias**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001. p.169-178.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. O sensível sob o admirar filosófico. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.30, n.2, p. 187-202, jul./dez. 2005.

SANTOS, Luiz Henrique Sacchi dos. Pedagogias do corpo: representação, identidade e instâncias de produção. In: SILVA, Luiz Heron da (org.) **Século XXI – Qual o conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p.194-212.

SILVA, Ursula Rosa da. **Elementos de Estética**. 2 ed. Pelotas: Educat, 2003.

Trabalho/Cultura/Arte: uma prática libertadora na Docência em Artes¹

Vnícus Luge Oliveira²

Resumo: Esse artigo é resultado de pesquisa participante realizada, durante o Estágio Curricular, com uma turma da segunda etapa da EJA na Escola Estadual Manuel Ribas. O projeto de pesquisa, que norteou a prática pedagógica, problematizou uma prática embasa nas concepções de Paulo Freire. Propondo-se a possibilitar que os educandos refletissem sobre seus valores, suas concepções, descobrindo que ao ler imagens podem perceber as características da sociedade em que ela foi construída, que podem representar em diversas linguagens, e que a garrafa plástica, o palito de picolé e os sacos de lixo do seu trabalho, carregam consigo uma potencialidade estética, assim como eles, enquanto seres humanos têm um potencial criativo, e que ao criar, transformam, a si mesmos, aos outros e a sociedade.

Introdução às concepções que orientaram a prática pedagógica

Uma prática pedagógica em Artes deve, por ser pedagógica, ter uma teoria do Ensino de Artes, teoria essa que deve ser consciente, pois toda ação docente tem, mesmo que inconsciente um conjunto de idéias e valores que a condicionam. Uma prática pedagógica em Artes deve também, por ser pedagógica, ser política, ser um posicionar-se no mundo, com o mundo e com os outros, pois segundo Pereira (2004):

A experiência da educação estética traz, em primeiro lugar a marca do compromisso. Não é possível fazer estética em cima do muro: é fundamental o compromisso político (PEREIRA, 2004, p.234).

Para essa tomada de posição é preciso que haja a consciência do momento histórico em que vivemos, e das características da sociedade que nos envolve, nos condiciona, mas não nos determina.

Esse posicionar-se precisa ter, no testemunho diário, a relação dialética entre o que é dito e o que é feito, entre a teoria e a prática, mesmo nos posicionamentos que objetivem a reprodução do *status quo* e se enquadrem nas tendências chamadas “idealistas/liberais” por Fusari e Ferraz (1993).

Desde já é importante salientar, que este estudo teve não como público alvo, mas como público sujeito da pesquisa participante, estudantes da segunda etapa da EJA, na Escola Estadual Manuel Ribas. Homens e mulheres colocados à margem de uma sociedade de classes, e por isso desigual, que os alienou do direito à educação formal, institucional, em anos anteriores, e toma como princípio, a necessidade da superação do atual estado de coisas, que alija a imensa maioria da população do uso fruto do produto social, segundo Mészáros (2005):

¹ Artigo produzido a partir de pesquisa realizada no Estágio Curricular Supervisionado, orientado pela Prof^a. Dra Marilda Oliveira de Oliveira.

² Licenciado em Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Acadêmico do Curso de Mestrado em Educação da UFSM. E-mail (v_luge@hotmail.com)

Vivemos numa ordem social na qual mesmo os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade (MÉSZÁROS,2005,p.73).

Por isso é necessária uma prática pedagógica em Artes, que, ao debater a Arte, sua história, leitura, produção e que problematizando os condicionantes sócio-econômicos que impedem a leitura por parte da grande maioria da população de objetos artísticos, possibilite a construção de sujeitos críticos, conscientes de si como produtores de cultura e como seres humanos potencialmente criativos e não meros reprodutores, pois de acordo com Mészáros (2006):

a arte não é uma das especialidades entre as muitas preservadas para poucos afortunados, e sim uma dimensão essencial da vida humana em geral. Na forma em que a conhecemos, a arte é profundamente afetada pela alienação, porque a 'concentração exclusiva do talento artístico em alguns' está inseparavelmente ligada à 'sua supressão nas massas como resultado da divisão do trabalho' (MÉSZÁROS, 2006, p. 191).

Dessa forma, a pesquisa se propôs não como algo dado e definitivo, mas como um constante vir a ser, a contribuir na criticização de homens e mulheres, nos âmbitos societal, cultural e artístico/estético.

O título da pesquisa trazia um enunciado dividido em duas partes, a primeira, *Trabalho/Cultura/Artes*; a segunda, *uma prática libertadora na docência em Artes*. Não é por acaso que essas partes estão inter-relacionadas, a segunda como resultado da primeira. Uma prática libertadora na docência em Artes, portanto está no desvelamento da relação entre o Trabalho, a Cultura e as Artes, e na conscientização, por parte dos educandos de sua condição humana, e por isso seres que se realizam no trabalho.

O trabalho entendido como atividade própria dos homens e mulheres, atividade que os diferencia dos animais, pois segundo Freire (1987) "Se a vida animal se dá em um suporte atemporal, plano, igual, a existência dos homens se dá no mundo que eles recriam e transformam incessantemente".(p.90)

Na transformação do mundo, com ele e com os outros, são criadas as formas de comportamento, os meios necessários para a produção e reprodução da vida humana, como afirma Chauí (1989):

o campo no qual a sociedade inteira participa elaborando seus símbolos e seus signos, suas práticas e seus valores, definindo para si própria o possível e o impossível, a linha do tempo (passado, presente e futuro), as distinções no interior do espaço, os valores como o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto, a noção de lei, e, portanto, do permitido e do proibido, a relação com o visível e o invisível, com o sagrado e com o profano; tudo isso passa a constituir a cultura no seu todo (CHAUÍ, 1989).³

Compreender como ser humano que realiza-se através do trabalho, que faz cultura, e que, como ser humano, é potencialmente criativo, é fundamental para conscientização, pelos educandos, de sua condição histórica de ser inconcluso, e

³ Disponível em: <http://www2.fpa.org.br/portal/modules/news/article.php?storyid=547>. Acesso em: 15/06/2007.

capaz de uma intervenção transformadora no mundo, por isso a consciência da relação entre “*Trabalho/Cultura/Arte*” ser fator fundamental para que a ação docente seja *uma prática libertadora em Artes*.

Mas se é pelo trabalho que o ser humano se realiza, na alienação do seu produto o ser humano se coisifica, para Chauí (1990):

A história da sociedade capitalista é a história da produção e reprodução incessante de separações (entre o produtor e o produto do trabalho, ente o pensador e as idéias, entre a exploração econômica e a dominação política etc.) (CHAUÍ, 1990, p.108).

Para isso é necessário refletir sobre o conjunto de fatores que fazem com que alguns trabalhem, enquanto outros vivam da riqueza produzida por estes, que alguns tenham sua capacidade criativa negada, e outros não, que alguns, sob um discurso ideológico que afirma esse estado de coisas, acreditem que não produzem cultura, que são incultos, em antagonismo com uma pequena parcela que se intitula culta, para conceber a possibilidade da tomada de consciência por parte dos homens e mulheres coisificados, pois segundo Freire(1987):

se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a ‘educação bancária’ pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação (FREIRE, 1987, p. 62).

Uma prática docente em Artes que tenha como objetivo a libertação, não pode negar esse conjunto de fatores, nem é possível a um educador que busca a superação de tal condição, negar o contexto social dos educandos, pois assim estaria promovendo um ensino descontextualizado e descontextualizante, alienado e alienante, mas sim, deve problematizá-los aos educandos, fazendo com que o contexto social destes seja debatido, Barbosa (1994) afirma:

Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade (BARBOSA, 1994, p.5).

Dessa forma, torna-se fundamental a problematização do conjunto da sociedade que nos envolve, das diferenças históricas, econômicas e culturais existentes entre os educandos entre si e entre eles e os educadores, para a construção de um pensamento crítico e de uma ação transformadora.

Para que, de fato se concretize uma ação humanizadora no ensino das Artes, na Educação de Jovens e Adultos, é fundamental uma relação dialógica entre educador e educandos, onde ambos aprendam e ensinem, em um movimento dialético, e que o educador reconheça, segundo Pinto (1985) “*o educando como ser pensante... um produtor de idéias*”(p.83) e não um objeto onde será introduzido o conhecimento. Por isso, que essa relação deve ser horizontal, alicerçada no diálogo, pois na concepção de Freire (1987) “*o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança.*”(p.82)

Não é possível, uma postura por parte do educador, de salvador, que irá iluminar aqueles desprovidos de qualquer conhecimento, mas sim, o reconhecimento

da possibilidade da criticização, construída com os educandos.

Uma prática libertadora em Artes, é fator fundamental para a construção desse processo, para reconhecimento dos educandos enquanto homens e mulheres que trabalham, que podem criar, e portanto transformar.

Por isso a necessidade da prática educativa estar relacionada com a problematização da realidade concreta dos educandos, para que esta seja refletida por eles, para então ser transformada, por isso, para uma ação libertadora é inadmissível a separação entre o que os estudantes pensam, na escola, e o que eles fazem, fora dela, segundo Freire (1993):

Pensar que é possível a realização de um tal trabalho em que o contexto teórico se separa de tal modo da experiência dos educandos no seu contexto concreto só é concebível a quem julga que o ensino dos conteúdos se faz indiferentemente ao e independentemente do que os educandos já sabem a partir de suas experiências anteriores à escola. E não para quem, com razão, recusa essa dicotomia insustentável entre contexto concreto e contexto teórico (FREIRE, 1993, p.98)

O Ensino das Artes deve problematizar a relação entre a condição criadora e criativa do ser humano, realizada pelo trabalho e o contexto histórico atual, pois segundo Nunes(2004):

Só assim somos capazes, no nosso entender, de organizar a prática-teoria pedagógica da Arte escolar, tendo o trabalho criador-crítico da Arte e a Educação como elementos materiais da formação humana, no contexto das contradições de uma sociedade capitalista, mas para além dela (NUNES, 2004, p.69).

Descobrimo-nos enquanto trabalhadores, produtores de cultura, é possível perceber a possibilidade histórica da ação em diferentes campos de conhecimentos, considerados pela ideologia dominante, para poucos, e assim, para Penteadó (1998), o educando reconhece a:

possibilidade de transformar o mundo, de compreendê-lo, de alterar o que está posto... Eu sei que posso manusear os mais diversos materiais, que eu posso resgatar minha consciência, que eu posso construir conceitos e significados simbólicos do mesmo modo que eu me aproprio da linguagem escrita (PENTEADO, 1998, p.85).

Com uma educação significativa e significante, em Artes, será possível construir possibilidades reflexivas, críticas, criadoras que possibilitem ao educando tornar-se sujeito de sua história, pensando sua condição concreta e sabendo, da condição histórica dessa situação, e por isso passível de mudança.

Portanto, é salutar o reconhecimento do educando enquanto ser potencialmente criativo, criador de cultura e por isso, um ser que para além de criar, sente, e sentindo, realizando cultura, através do trabalho, e trabalhando, percebe as condições concretas que possibilitam alguns pensarem que são na impossibilidade da grande maioria de ser.

Encontro com os educandos: reflexões necessárias

A proposta pedagógica organizada em planos de aula, partia do pressuposto que não bastava dizer que a arte é influenciada pelo meio cultural, e realizada

mediante o trabalho. Era necessário problematizar, debater, levando em consideração a afirmação de Mauro Iasi⁴ em seu poema Aula de Vôo, “o conhecimento, caminha lento feito lagarta”, por isso afirmar, que há uma relação entre a cultura, o trabalho e a arte, como quem espera que a afirmação seja reproduzida, não bastava. Era necessário que os educandos construíssem uma relação entre os conceitos debatidos. Uma relação entre eles, e sua vida, para depois redimensionarem essa reflexão, construindo trabalhos plásticos, que representassem o assunto debatido, para então haver uma nova problematização, com a apresentação aos colegas.

Esse processo fez que as problematizações, causassem em alguns, uma postura de negação, prendendo-se ao seu conhecimento, afirmando veementemente “isso não é arte, é um penico”, afirmação da estudante “D” ao referir-se a Fonte, de Duchamp. Ou como em outro momento, quando a mesma estudante “D”, entrou em discussão com “B” sobre a validade das cotas raciais nas universidades, debate iniciado com a discussão entre a diferença de objetos culturais e naturais, onde foram utilizadas algumas fotos de Sebastião Salgado como fator problematizante.

O discurso ideológico de necessidade de haver uma resposta certa, também foi claramente percebido desde o primeiro dia, quando foi pedido que respondessem a uma série de perguntas, muitos perguntavam se valia nota, preocupados com a necessidade de saber a resposta correta.

Após esse período inicial que durou algumas aulas, os educandos já se sentiam a vontade em intervir nas aulas. Salvo algumas exceções, fruto da diversidade dentro de uma sala de aula, e de interesses específicos de cada um.

Após debater sobre o conceito de trabalho, dialogando sobre ele ser uma prática essencialmente humana, os educandos tiveram que desenhar algo que representasse aquilo que por eles foi construído no debate.

Após os períodos de debate sobre os conceitos de trabalho e cultura, onde foi discutida a diferença entre objetos culturais e naturais, utilizando fotos de Sebastião Salgado, foi pedido que os educandos diferenciassem objetos naturais e culturais, como uma pena no pássaro e a mesma pena em um adorno, foi proposta uma atividade, que por um lado, desse a eles uma visão geral das produções da história da Arte e por outro, que eles percebessem a influência histórico-cultural nos trabalhos feitos pelos artistas.

Sem impor, que tal ou qual período tinha essas ou aquelas características, mas tendo como objetivo que a partir de leituras de imagem eles dissessem qual eram as características dos períodos históricos, e após realizassem pinturas, com essas características, fazendo com que, os educandos percebessem, que eles são capazes de construir conhecimento, sem o educador professar o que é certo e o que não é. E descobrissem, com suas reflexões, que todas os trabalhos artísticos sofrem influência de seu meio cultural, mediante leituras de imagens da Pré-história, Egito e Grécia, Idade Média, Renascimento e Modernismo.

Essa proposta foi uma das quais mais envolveu o conjunto da turma, que sem saber que poderia saber, como afirma o poema citado, passou a explodir em vôos, quando eles mesmos falaram as características dos diferentes períodos

⁴ Iasi, Mauro. Aula de Vôo.

históricos, a partir da leitura das imagens mostradas. Percebendo o viver da caça na pré-história, a representação de “perfil” no Egito, referindo-se a lei da frontalidade; a religião na Idade Média; o pagamento aos artistas pelos mercadores para que eles pintassem, na Renascença; referindo-se ao mecenato, e o desenvolvimento tecnológico, no Modernismo.



Figura 3 – Representação da Pré-história Figura 4 – Representação do Renascimento

Mas se pelas leituras de imagens é possível perceber as características de determinados momentos históricos, apenas pela leitura não é possível conhecer o processo de criação, a frustração de não alcançar o resultado esperado, e a possibilidade de consegui-lo.

Quando do estudo sobre o Modernismo, foram realizadas pelos educandos e educandas gravuras, usando isopor como matriz e utilizando como tema assuntos do seu dia-a-dia, como a religião e casos de censura às obras em exposição⁵, fato que aconteceu em Santa Maria no período de estágio.

Nesse processo, alguns não conseguiram chegar ao que tinham como objetivo, outros não gostavam da primeira e fizeram novas provas. Essa experiência foi discutida em aula com a artista Ataísa Perin, onde após a apresentação dos educandos, ela conversou com eles sobre seu processo, levando uma série de elementos próprios da gravura, para eles conhecerem, sendo realizado sempre uma ponte entre, as dificuldades que ela passa, e as dificuldades que os estudantes tiveram, procurando fazer com que eles percebessem que não precisa receber um “dom”, para viver o processo de criação (Figuras 5 e 6).

⁵ Em uma exposição na Câmara de Vereadores de Santa Maria, cuja temática era “sexo”, um dos trabalhos, um desenho, foi retirado por duas vereadoras, que sentaram em frente ao local onde o mesmo estava exposto e viraram ele contra a parede. O fato teve cobertura da imprensa e o autor desse artigo participava da exposição com um trabalho.



Figura 5 – Trabalho com a temática sexo

Figura 6 – Trabalho com a temática religião

A problematização do contexto concreto dos educandos, além de procurar propiciar reflexões e possibilitar a descoberta da potencialidade estética de objetos do seu cotidiano, fazia com que os mesmos se sentissem a vontade de debater, utilizando o seu conhecimento de vida, de suas experiências. Ao debater qualquer assunto, a discussão era trazida para questões do seu dia-a-dia. No estudo sobre arte contemporânea, era problematizada a sociedade. Os estudantes tinham que debatê-la e citar características dessa sociedade, relacionando as características, com trabalhos e aspectos da arte contemporânea. Após, descontextualizaram objetos, tendo que trabalhar um olhar que reconhecesse a potencialidade estética dos objetos até então desconsiderados. Dessa forma, garrafas plásticas, canudos, folhas, sacos de lixo, trazidos do local de trabalho, passaram a ser reconhecidos como materiais passíveis de serem utilizados em trabalhos (Figura 7,8 e 9).



Figura 7



Figura 8



Figura 9

Considerações sobre o desenvolvimento das propostas

A prática do planejado, sofre as influências que qualquer planejamento, padece ao ser defrontado com a realidade concreta. Limites objetivos, a imprevisibilidade das condições, fazem com que o planejado se relacione dialeticamente com a possibilidade objetiva. Relacionamento que é condição *sine qua non* para que o planejamento não fracasse, e que a prática pedagógica não se torne uma imposição, desconsiderando as necessidades e interesses dos educandos.

A utilização de problematizações, girando em torno de “temas geradores” possibilitou a participação dos educandos durante todo o processo, partindo dos conhecimentos trazidos por eles, de sua experiência de vida. Dessa forma, o desenhar, o pintar, o gravar, o descontextualizar, não eram fins em si, mas espaços de reflexão sobre seu contexto. A história da arte, não foi ensinada, mas construída, pelos educandos mediante a leitura de imagens, e discussões sobre o contexto social atual, permitindo que os mesmos descobrissem que os objetos artísticos são condicionados pelo seu contexto histórico.

Essa tentativa de problematização torna-se pontual, pois, se a escola por si só não mudará o mundo, nem tampouco os valores ideológicos hegemônicos na sociedade, ela pode contribuir nessa mudança. A tentativa no período de estágio da construção de problematizações sobre a possibilidade de todos e todas construir e vivenciarem experiências estéticas, não conseguirá superar anos do discurso ideológico do “dom”, construído na divisão social de trabalho da sociedade. Mas possibilita que os educandos reflitam sobre seus valores, suas concepções, descobrindo que ao ler imagens podem perceber as características da sociedade em que ela foi construída, que podem representar em diversas linguagens, e que a garrafa plástica, o palito de picolé e os sacos de lixo do seu trabalho, carregam consigo uma potencialidade estética, assim como eles, enquanto seres humanos, têm um potencial criativo, e ao criar, transformam, garrafas, sacos plásticos, podendo transformar também, a si mesmos, aos outros e a sociedade.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1994.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**. São Paulo: Ed. Cortez, 1990.
- _____. Cultuar ou Cultivar. **Teoria e Debate**, n°8, 1989. Disponível em: <www2.fpa.org.br/portal/modules/news/article.php?storyid=547>. Acesso em: 15/06/2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Professora Sim, Tia Não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993.
- FUSARI, Maria Felismina de Resende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Ed. Cortez, 1993.
- MÉSZARÓS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boi Tempo, 2005.
- _____. **A teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boi Tempo, 2006.
- NUNES, Ana Luiza Ruschel. Revendo os vínculos entre trabalho, arte e educação. In CORRÊA, Ayrton Dutra (Org). **Ensino de Artes: múltiplos olhares**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 45-71.

PENTEADO, Cléa. **Arte e o Educador Popular**. In, Secretaria Municipal de Porto Alegre. Movimento de Alfabetização: para ler e escrever a cidade. Porto Alegre: CORAG, 1998.

PEREIRA, Marcos Villela. Educação estética e interdisciplinaridade. In CORRÊA, Ayrton Dutra (Org). **Ensino de Artes: múltiplos olhares**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 215-236.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1985.



RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

O Curso de Graduação em Dança da Universidade Federal de Viçosa

Maristela Moura Silva Lima¹
Alba Pedreira Vieira²
Carla Cristina de Oliveira Ávila³

Introdução

O mineiro por vezes, é conhecido como um povo que trabalha em silêncio e que acompanha o progresso, distante da badalação da imprensa nacional dos grandes centros culturais, principalmente, do Rio de Janeiro, São Paulo e Bahia, sem deixar de estar inserido na velocidade da contemporaneidade e de suas exigências.

No campo das artes, o estado de Minas Gerais está sempre em efervescência e, mesmo estando cercado por montanhas, ultrapassa barreiras com criatividade nas áreas de turismo, artesanato e artes plásticas, visuais e cênicas.

As expressões artísticas dos mineiros, em suas várias linguagens, são absorvidas pelo mercado local, regional, nacional e internacional, com destaque para a pintura, as artes plásticas e a dança. Quanto à arte da dança, existem grupos como o “corpo” internacionalmente conhecidos e vários grupos profissionais e amadores com excelente desempenho artístico ou qualidades artísticas (Será quê, Companhia do Palácio das Artes, Grupo Experimental de Dança de Viçosa, Grupo Êxtase) que se destacam na produção de espetáculos com temas relacionados ao cidadão urbano, bem como outros que revelam a originalidade das nuances culturais submersas nos recônditos das áreas rurais.

Segundo dados do IBGE, o Brasil tem 34 milhões de jovens na faixa etária de idade entre 10 e 19 anos. Considerando esse patrimônio humano fantástico, é inconcebível que em uma sociedade de população tão jovem não haja investimento financeiro nessa faixa-etária, no campo da educação e das artes, na busca de se promover uma consciência social e artística.

Com a necessidade de suprir a carência de pessoal capacitado na arte da dança no estado e, mesmo, no país, em fevereiro de 2000 foi criado, na Universidade Federal de Viçosa (UFV), localizada na cidade de Viçosa, o primeiro Curso Superior de Dança de Minas Gerais.

O oferecimento do curso visa formar profissionais comprometidos com o ensino e a criação que contemplam a atuação em Dança na perspectiva de assumir um posicionamento contemporâneo e crítico sobre as relações dessa linguagem com a realidade social.

¹Professora Titular. Departamento de Artes e Humanidades, Universidade Federal de Viçosa: 36570-000-Viçosa-MG; teinha@ufv.br Co-líder do Grupo de Pesquisa Transdisciplinar em Dança (CNPq)

²Professora Adjunta. Departamento de Artes e Humanidades, Universidade Federal de Viçosa: 36570-000-Viçosa-MG; ; apvieira@ufv.br Líder do do Grupo de Pesquisa Transdisciplinar em Dança (CNPq)

³Professora Assistente, Departamento de Artes e Humanidades, Universidade Federal de Viçosa:3650-0000-Viçosa-MG.Membro do Grupo de Pesquisa Rituais e Linguagens :a re-elaboração estética – UNICAMP (CNPq). Líder do GENGBRE- Programa interdisciplinar sobre cutura popular UFV

Com o objetivo de oferecer uma diversificação na preparação de profissionais da área, o Curso de Dança da UFV oferece as duas modalidades de formação acadêmica: Licenciatura e Bacharelado, cujas propostas pedagógicas e matrizes curriculares foram fundamentadas na Proposta Para as Futuras Diretrizes Curriculares do Ensino de Graduação em Dança para Análise e Sugestões pela Internet, sugeridas pelo MÊS/MEC/SESU (1999) e que devem suprir as necessidades do Brasil na área para a preparação de profissionais sensíveis à demanda do novo tempo, com perspectiva de atuação em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, o Curso de Dança da UFV privilegia a tendência atual do sistema universitário brasileiro, especialmente do federal, em suas atribuições de dar relevância à pesquisa, ao ensino e à extensão, de modo a oferecer qualidade e melhoria no processo educativo do futuro profissional dessa área.

Contexto e Primeiros Passos na Criação do Curso

Em 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte incluíram a dança como uma das linguagens a serem trabalhados nesta disciplina curricular. De acordo com a educadora em dança Isabel Marques (2001), essa inclusão indica que educadores passaram então a reconhecer a importância da dança em educação como uma linguagem artística e como uma área independente de conhecimento. Para Vieira (2007), essa inclusão também implica na necessidade de universidades brasileiras formarem professores de dança bem preparados a fim de assegurar transformações efetivas no ensino e no baixo status da dança – pelo menos como profissão - no país. Segundo Vieira (2007), esta última afirmação pode parecer uma contradição em um país que é geralmente conhecido, mundo afora, como o país dançante, do samba e do carnaval.

Até 1998, havia apenas alguns cursos de graduação em dança no Brasil, mas esse número tem aumentado rapidamente nos últimos dez anos e atualmente há aproximadamente 15. De fato, mais recentemente, algumas universidades privadas e públicas em partes diferentes do país têm criado cursos de graduação e pós-graduação como uma resposta para a inclusão da dança no currículo do ensino básico (Vieira, 2007). A Universidade Federal de Viçosa foi uma dessas universidades públicas que respondeu à demanda educacional colocada pelos PCNs em Arte.

A seguir aborda-se, sequencialmente, aspectos de apresentação do Curso de Dança da UFV, com um direcionamento para os seguintes tópicos: o coreógrafo, o professor de dança e componentes curriculares e o reconhecimento oficial do Curso de Dança da UFV.

O Coreógrafo

O Curso de Bacharelado em Dança da UFV objetiva formar o coreógrafo para atuar no ensino não-formal, englobando escolas de dança, departamentos públicos públicos da e cultura, clubes e condomínios, dentre outros. Segundo, o Catálogo de Graduação da UFV (UFV, 2006, p. 266):

Nesta habilitação, o profissional deverá estar preparado para intervir, produzir, apreciar espetáculos e mostra de dança, além de investigar/pesquisar a linguagem coreográfica e sua articulação com outras linguagens cênicas, outras áreas, bem como com o contexto sócio-cultural mais amplo. O coreógrafo deve ter um perfil que o possibilite: refletir sobre o espetáculo de Dança, a interpretação e a montagem

coreográfica sobre o ponto de vista ético e estético; dominar e aprimorar, permanentemente, as avanços do conhecimento na área de formação artístico-cultural e no processo educativo para e pela Dança. (p. 286)

O Bacharelado visa à formação do coreógrafo como previsto nas Diretrizes Curriculares de Graduação em Dança, cuja carga-horária mínima deve totalizar 3.200 horas, das quais 405 constam do Estágio Supervisionado.

O Curso de Bacharelado demanda um número adicional de aula de técnicas de Balé Clássico e da Dança Contemporânea, bem como a redação de uma monografia ou produção de um espetáculo de Trabalho de Conclusão Integrado (TCI), seguida de uma reflexão escrita que inclui todo o processo, desde a concepção e escrita do projeto até a sua produção total e apresentação pública. O TCI é uma opção de conclusão de curso que envolve o empenho individual de cada discente na coletividade do grupo de formandos, resultando um denominador comum: a apresentação pública do processo artístico-reflexivo. Cada indivíduo assume papéis dentro do grupo, exercitando os saberes necessários para a prática da execução de um espetáculo: cenografia, iluminação, processo coreográfico, direção, produção, entre outros. Os educandos refletem no fazer todo o conteúdo teórico-prático desenvolvido no curso. Essa reflexão se refina através da redação de um artigo monográfico.

A escolha por essa modalidade implica em um amadurecimento gradativo na formação acadêmica e artística do futuro profissional, coreógrafo. O formando deve demonstrar o potencial de criatividade, domínio técnico e burilamento da presença cênica, revelando um salto qualitativo na determinação para enfrentar o palco e a avaliação de uma platéia composta pela comunidade em geral e acadêmica, professores e colegas do Curso.

Professor de Dança

O Curso de Licenciatura em Dança objetiva formar professores para atuarem no ensino formal, fundamental e médio. Segundo o Catálogo de Graduação da UFV (UFV 2006, p. 270):

Nessa modalidade, o profissional deverá ser capaz: de identificar e desenvolver as diversas formas de linguagem da Dança, exercitando a compreensão, a criatividade e reflexão da Dança; realizar seu trabalho sob a perspectiva transdisciplinar estabelecendo um diálogo entre a Dança e as demais áreas: assumir o posicionamento contemporâneo e crítico sobre os conteúdos que compõem a arte do movimento com relação a realidade atual na perspectiva na interação e transformação social. A habilitação do artista educador deve prepará-lo para criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para o aprendizado da Dança, bem como as suas funções na formação educativa do ser humano. (p. 290)

A Licenciatura visa à formação do professor de Dança, como previsto nas Diretrizes Curriculares de Graduação em Dança, cuja carga-horária deve totalizar 3.000 horas, das quais 405 constam da Prática Pedagógica e 405 do Estágio Supervisionado da Licenciatura.

O título de Professor de Dança é atribuído ao aluno que completar todos os requisitos acadêmicos, culminando com a elaboração de uma monografia elaborada sob a supervisão de um professor orientador.

Componentes Curriculares dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura

Os currículos dos Cursos de Bacharelado e de Licenciatura em Dança da UFV podem ser concluídos em um prazo médio de quatro anos, em que serão cursadas disciplinas das áreas de Arte, Dança, História, Antropologia, Educação, Teatro, Música, além dos estágios supervisionados se dos trabalhos de conclusão de curso. Há um conjunto de disciplinas obrigatórias de caráter biológico e pedagógico oferecidas por outros departamentos da UFV.⁴

Os currículos foram desenvolvidos de modo a permitir que os alunos se habilitem como profissionais da Dança que investigam o corpo em todas as suas dimensões. As disciplinas básicas obrigatórias a todo os alunos são aquelas que dão a fundamentação teórica, incitam a indagação a reflexão crítica e propõem os estudos gerais práticos sobre o corpo, em obediência às recomendações do DEASE/ INEP (2005, p.9).

Outras Oportunidades Artísticas e Acadêmicas

Durante a vida acadêmica, o aluno poderá, também, se envolver em projetos de pesquisa e de extensão, atuando junto aos professores envolvidos nestas atividades. Atualmente, professores efetivos do Curso têm projetos aprovados em instâncias de fomento à pesquisa e extensão como CNPq, FAPEMIG, Secretaria Estadual de Cultura de Minas Gerias, e Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFV.

Vale ressaltar que o Curso de Dança da UFV desenvolve um número significativo de eventos extra-classe, com apresentações públicas e produções de danças brasileiras, teatrais, contemporâneas, corais, estudos de jogos e brincadeiras com dança, ginásticas terapêuticas chinesas, oficinas de fruição e usufruição com pais, professores e estudantes de escolas de ensino básico e creches e outros. Estes ocorrem na sede do curso ou em espaços alternativos, dentro e fora de campus universitário, em escolas e em comunidades da periferia de Viçosa, com o intuito de dar visibilidade à função social, educacional e estética da dança. Durante e no final do semestre letivo são realizados eventos que divulgam as pesquisas, estudos e os trabalhos de criação e extensão dos alunos com produções definitivas e ou processos criativos eventuais, tais como: Festival de Dança Teatral, Festival de Dança Coral, Sarau da Dança, Baile Bão, Atelier Coreográfico, Montagens de Matrizes em Danças Brasileiras, Sarau Imagem e Movimento (envolvendo estudos de vídeo dança), Encontro Moringa (encontro que une alunos interessados em danças populares brasileiras e os líderes que as desenvolvem no seio de suas comunidades) e TCI (Trabalho de Conclusão Integrado).

Considerações Finais

O Curso de Dança da UFV foi reconhecido pela Portaria n.º 880, de 10 de abril de 2006, recebendo o conceito **Muito Bom**, após avaliação de uma comissão DEAES/ INEPE/MEC, sob despacho n.º 811/2006.⁵ É o reconhecimento governamental

⁴ Para maiores informações recomenda-se visitar a página da UFV (www.ufv.br), clicando em *Administração* e, em seguida, em *Curso de Dança do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes*

⁵ Fonte: www.inep.gov/acq.br

de um trabalho coletivo que tem sido construído com muito carinho e garra por professores e alunos do curso. Alunos egressos do curso estão cursando mestrado em universidades consagradas na área da Dança tais como UFBA e UNICAMP, têm sido aprovados em concursos públicos de magistério em diferentes estados brasileiros, estão dirigindo projetos em programas municipais de Cultura, dançando em companhias profissionais ensinando e coreografando em escolas de dança, dentre outros.

Sabemos que muito há ainda em se conquistar, mas nossos próprios alunos já nos indicam que estamos em um caminho seguro. Por acreditarmos no mover e darmos bastante crédito a ações, como últimas considerações, preferimos dar voz a um ex-aluno que se formou em 2007 e que recentemente enviou a todas as professoras do curso o seguinte email:

“Oi queridas professoras,

Desculpem a demora para dar notícias...

Vou tentar ser breve.

Estou atualmente exercendo múltiplas funções em dois empregos (bailarino, diretor, coreógrafo, produtor, artista gráfico e ensaiador). Sinto cada uma de vocês comigo em todos os momentos, todos os dias. Mesmo! Cada uma de vocês plantou uma semente sem que percebêssemos e elas começaram a germinar agora. Tenham sempre uma coisa em mente:

CADA UMA DE VOCÊS É ESPECIAL.

Percebo o quanto a UFV está preparada para formar grandes profissionais.

Cada uma de vocês tem uma imensa importância e participação no sucesso que podemos obter aqui fora.

O frescor dos alunos e responsabilidade dos professores são ingredientes que, batidos dentro de um liquidificador chamado Viçosa, resultam em um produto delicioso: ARTE!”

Gustavo Machado Gonçalves

Temos consciência que esta é apenas uma verbalização em meio a tantos outros fazeres. Mas ao vermos ao longe nossos ex-alunos crescerem no campo profissional e ao lermos tal relato, este nos dá sinais que aquele sonho inicial que no meio das montanhas de Minas nasceu e no silêncio da persistência mineira se concretizou no primeiro curso de Graduação em Dança do estado, é hoje mais uma possibilidade para ultrapassar barreiras com criatividade e sensibilidade rumo à evolução e ao fortalecimento dos moveres da dança em nosso território.

Referências Bibliográficas

DEAES/INEP. *Manual de Avaliação do Curso de Dança do MEC/CINEP, Avaliação:10072, Curso:55094,2005.*

MARQUES, Isabel de Azevedo. “Perspectives of Dance in Education in Brazil.” Paper presented at the *Regional Meeting of Experts on Art Education on Latin American and the Caribbean*. Uberaba, Brazil: UNESCO, 2001.

MEC/MED/SESU. *Proposta para as Futuras Diretrizes Curriculares do Ensino de Graduação em Dança para Análise e Sugestões na Internet*. 1999.

UFV Catálogo de Graduação. Universidade Federal de Viçosa. Pró-Reitoria de Ensino. Viçosa-MG. UFV, p. 603. 2006.

VIEIRA, Alba Pedreira. The Educational Perspectives of Professors in a Dance Teaching Preparation Program: A Case Study of the Federal University of Viçosa, Brazil. In: *Dance Current Selected Research*. New York: AMS Press, 2007.

Exposição Mostrando a Cara: Processos de criação/reflexão - fruição/apropriação no Curso de Artes Visuais da UNESC

REDDIG, Amalhene Baesso. Mestre em Educação
HONORATO, Aurélia Regina de Souza. Mestre em Educação
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)

Vivemos num mundo onde é preciso dialogar constantemente com diferentes meios, linguagens e culturas. Tudo o que vemos é mediado pela cultura, o próprio sujeito é produto da cultura. Ela é o resultado da existência humana e, para que possamos compreender melhor essa existência, é importante que as políticas públicas se apropriem dessa questão, uma vez que o trabalho com a cultura contribui para a formação das novas gerações e, em especial, para a formação da identidade de um povo.

Entender a educação não desvinculada da cultura é perceber sua função social para além da inserção socioeconômica do sujeito, ligada ao desenvolvimento da própria sociedade.

O que diferencia o ser humano dos outros seres é sua capacidade de dar significação às suas experiências, de produzir cultura. Entretanto, a apreensão da realidade e o agir no mundo não se dão de maneira isolada. É na relação entre homens e mulheres e destes e destas com o mundo que uma nova realidade se constrói e novos homens e mulheres se fazem, criando cultura, fazendo história. Dessa forma, claro está que as culturas se diferenciam ao considerarmos os diferentes tempos, espaços e agrupamentos humanos.

Como muitos outros processos, o da cultura também envolve relações de poder; a cultura é, ao mesmo tempo, um *processo* e um *produto* que deve ser difundido – vendido ou simplesmente ensinado – e, portanto, é preciso estudar esse campo/mercado e preparar aquilo que possa assumir, produzir, representar adequadamente as culturas para que seu *consumo crítico* se efetive.

Romero¹ ensina que “os objetos e, em geral, o patrimônio cultural tangível e intangível não possuem conteúdos intrínsecos de caráter essencialista”, ao contrário, “qualquer sentido que possa ter uma peça, um artefato ou a memória social de um grupo cultural são elaborações simbólicas construídas na areia das relações sociais, culturais e políticas”.

Pensando o cenário social em que os artefatos de cultura tangíveis e intangíveis são produzidos e representados, desde 2002, quando o Curso de Artes Visuais passou pelo processo de reconhecimento, e com isso implantou os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), reunimos as produções/trabalhos realizados pelos acadêmicos, na perspectiva de ampliar as possibilidades de percepção crítica das Artes, buscando a sensibilização do público e a valorização do processo criador dos alunos, num exercício constante de intensificar as relações entre arte e público, ampliando a percepção de si e do mundo. O objetivo foi o de refletir sobre o papel da arte na universidade e na sociedade, pensando a arte como processo criativo

¹ROMERO, Fanny Longa. Reflexões sobre o museu e suas mediações. Disponível em: <http://www.naya.org.ar/congreso2004/ponencias/fanny_longa_romero.doc>. Acesso em 3/ 8/2006.

nas suas múltiplas linguagens; educação e arte; poética e estética; os saberes necessários para a educação do futuro. Buscou-se perceber e documentar cientificamente, a partir da pesquisa com os professores do curso, o saber sobre como o conceito de cultura, identidade, educação, arte, se inter-relacionam na formação do sujeito, de um sujeito ativo que se faz formador de outros sujeitos, socializando as discussões com os mesmos, fomentando assim a pesquisa; Compreender os diferentes processos de apropriação e produção das diferentes linguagens da arte.

Nessa paisagem de uma educação voltada para a formação do sujeito, se faz necessário pintarmos uma história que valorize o homem como ser ativo, atuante e autor de sua própria história. Pensar esta educação, partindo do que se tem enquanto material e enquanto conhecimento, é o que o Curso de Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) propõe, no decorrer desta ação de quem acredita que podemos sempre avançar mais e melhor, quando a ação se faz acompanhada pela reflexão.

Mas, para que servem as exposições? O papel socioeducativo de uma exposição não pode se reduzir à representação de um aspecto do objeto, mas deve ter a noção da responsabilidade da mensagem cultural que pretende atingir o público-alvo, que é o visitante.

Segundo Gonçalves (2004, p. 16), “a exposição desses novos tempos é um espaço público, de permanente diálogo com a comunidade. Tem papel significativo no processo de construção simbólica e da identidade na sociedade”.

Coleman (*apud* ALMEIDA 2001, p. 24) afirma a importância da existência das exposições para o ensino e pesquisa das universidades. Quanto às coleções e exposições, reafirma que devem ser usadas para o ensino e, para isso, podem ser expostas de maneira simples: “Dado que os arranjos são sempre feitos tendo em mente o estudante e não o visitante externo, as salas de exposição deveriam ser projetadas como locais de trabalho”.

Sendo assim, para possibilitar esse contato e possíveis sínteses, é necessário facilitar o acesso do povo aos museus e entender o museu como um lugar de cultura. E, sendo assim, “[...] para ser educativo, o museu precisa ser espaço de cultura e não um museu educativo. É na sua precípua ação cultural que se apresenta a possibilidade de ser educativo. O museu não é um lugar para ensinar a cultura, mas, lugar de cultura” (KRAMER, 1998, p. 210).

É nessa perspectiva que propomos o “Mostrando a Cara²”, projeto que se imiscui pelo campus, dando oportunidade à toda comunidade de interagir com os processos de criação dos grupos que mostram a cara e desejam refletir com o público as suas produções. São memórias registradas das ações e projetos vividos na tarefa de fazer arte, por quem considera que sempre tem algo a aprender.

Quanto aos critérios de participação, podem participar da mostra todos os alunos do Curso de Artes Visuais (Bacharelado e Licenciatura), que tenham seu trabalho avaliado como processo por professor de alguma das disciplinas da matriz curricular vigente.

² Título atribuído a exposição desde sua primeira edição em 2002.

O projeto “Mostrando a Cara” necessita de diferentes espaços expositivos dentro do *campus*, pois se caracteriza em exposição de produções em arte com um grande número de obras produzidas em diferentes suportes e materiais de diversas formas e dimensões. As linguagens artísticas presentes na mostra variam entre pintura, serigrafia, gravura, cerâmica, design cerâmico, artes gráficas, vídeo, performance, teatro, fotografia, desenho, sendo que o próprio convite da exposição é resultado das aulas nas muitas disciplinas que se envolvem nesse projeto: Escultura, Serigrafia e Processos Alternativos, Poéticas Visuais, Pintura e Pesquisa de Novos Materiais, Fotografia (Ensaios Fotográficos, Fotografia e Pesquisa e Processos Fotográficos), Design de Superfície, Design Cerâmico, Artes Gráficas e Expressão Teatral. A exposição das produções é acompanhada de textos e/ou imagens que indicam o processo/reflexão sobre essas produções. Além do Espaço Cultural Toque de Arte³, a mostra utiliza diferentes espaços do campus como corredores e escadarias, promovendo assim o acesso e interação de um grande número de pessoas com as obras.

Até o momento realizamos as seguintes experiências com esse projeto: **Mostrando a cara: despertando sentidos** exposto no período de 12 a 22 de novembro de 2002; **Mostrando a cara: outros temas** (11 a 25 de novembro de 2003); **Mostrando a cara: novas dimensões** (23 de novembro a 07 de dezembro de 2004); **Mostrando a cara: a estética do sentido** (29 de novembro a 06 de dezembro de 2005); **Mostrando a cara: novos olhares** (26 de setembro a 14 de outubro de 2006); **Mostrando a cara: outro lugar novos conceitos** (25 de setembro a 22 de outubro de 2007).

A mostra de 2008, com o título “**Mostrando a cara: criação em processo**”, prevista para ser apresentada no período de 22 de setembro a 10 de outubro, novamente pretende ser o registro das produções dos alunos do Curso de Artes Visuais (Bacharelado e Licenciatura), por meio de seus processos, sem a preocupação com o trabalho acabado. Diferentes contextos e temas serão trazidos pelos alunos nas diferentes linguagens da Arte.

Vemos que atualmente tem-se mostrado a importância da cultura como agregadora das relações. Cada vez mais se entende que os conflitos sociais estão relacionados às práticas culturais; afirma-se que o desentendimento cultural leva a ações de incompreensão entre os diversos segmentos sociais; entre sociedades diversas. O desenvolvimento hoje passa também pelas ações culturais locais. Por sua vez, o desenvolvimento cultural se impõe como cenário catalisador das relações sociais e econômicas. Sendo assim, é possível desenvolver o aspecto cultural de uma localidade, trabalhando com a diversidade e as características das culturas locais.

Concordamos com Leite (2005, p. 23) ao afirmar que “o acesso aos bens culturais é o meio de sensibilização pessoal que possibilita, ao sujeito, apropriar-se de múltiplas linguagens, tornando-o mais aberto para a relação com o outro, favorecendo a percepção de identidade e de alteridade”. A autora cita Coli para esclarecer a questão do acesso (idem, p. 24): “Não é apenas necessário termos

³Hall do Bloco da Reitoria (1.105 metros quadrados) destinado a exposições de arte, criado em 2000 pelo Setor de Arte e Cultura da Diretoria de Extensão e Ação Comunitária.

acesso às artes pelos álbuns, pelo rádio, pelos discos, pela televisão; é necessário também ir a museus, a concertos, a teatro, a cinema, a exposições. É necessário visitar monumentos. É necessário poder ler”.

Acessar e ler a vasta produção dos acadêmicos tem sido um exercício de olhar a educação, a cultura e a arte.

É comum as exposições me chamarem a atenção. Fico horas apreciando os detalhes, a forma de organização do acervo, o local, a cenografia e tudo o que se deixa ser comunicado.

(Reddig, 2007)

Referências

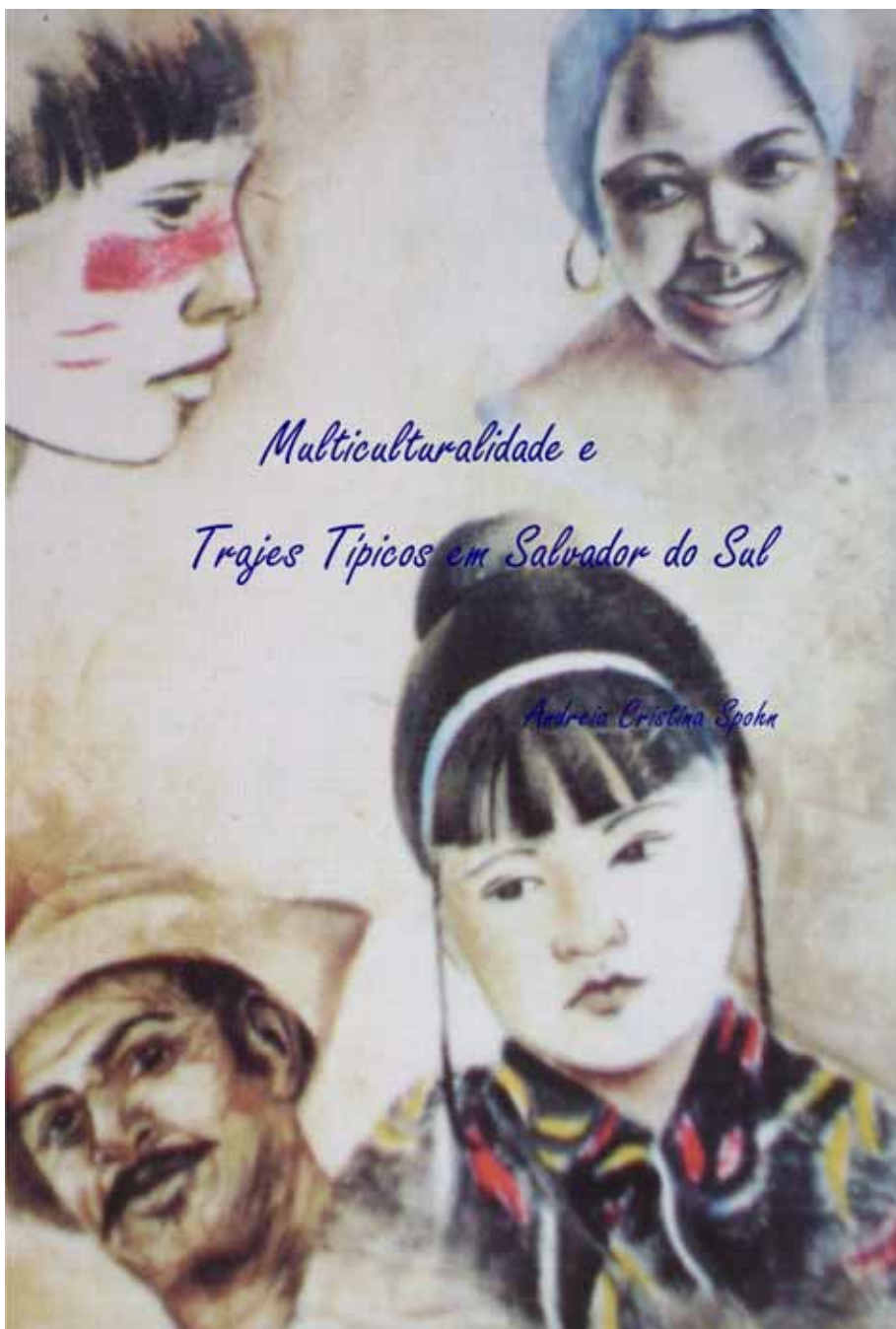
ALMEIDA, Adriana Mortara. **Museus e coleções universitários**: por que Museus de arte na Universidade de São Paulo? Tese de doutorado. São Paulo: USP/ Escola de Comunicação e Arte, 2001.

GONÇALVES, Lisbeth Rebollo. **Entre cenografias**: o museu e a exposição de arte no século XX. São Paulo: Universidade/Fapesp, 2004.

KRAMER, Sônia. Produção cultural e educação: Algumas reflexões críticas sobre educar em museus. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (orgs). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998. P. 199-215.

LEITE, Maria Isabel. Museus de Arte: espaço de educação e cultura. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda (orgs.). **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas, SP: Papyrus, 2005. p. 19 - 54.

REDDIG, Amalhe Baesso. **A infância representada nos espaços museais de Santa Catarina**: reflexões sobre educação, identidade cultural, museus, arte e infância. 2007. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNESC/PPGE, Criciúma, Santa Catarina.



Multiculturalidade e trajes típicos em Salvador do Sul

Andreia Cristina Spohn
Escola Estadual de Ensino Médio São Salvador

Este relatório tem como propósito apresentar o trajeto percorrido por mim e pelos alunos do ensino médio (1º ano, turma 2132) da Escola Estadual de Ensino Médio São Salvador, na realização do projeto “Multiculturalidade e trajes típicos em Salvador do Sul”, que teve como foco principal resgatar a questão multicultural que é muito presente na vida dos alunos, partindo do fato de que Salvador do Sul abriga hoje, descendentes de todas as etnias que formaram nosso Estado, o Rio Grande do Sul: Indígenas, portugueses, africanos, alemães, poloneses, holandeses, italianos, franceses, suíços e japoneses. Assim sendo, a minha preocupação com esse projeto foi perceber e explorar as diferenças étnicas existentes em nossa cidade, sua história, suas características, costumes e em especial suas vestimentas, que contribuem e identificam o jeito de ser de cada povo. Conforme nos lembra (Richter, 2003): “Nós brasileiros somos formados por uma colcha de retalhos étnicos e raciais.” E o interessante é que essas diferenças culturais sejam vistas como recurso para o aluno desenvolver seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo assim o distanciamento que existe entre a arte e a vida.

Pretendi resgatar com os alunos toda uma história cultural de cada etnia, onde os familiares participaram e colaboraram, através de histórias, depoimentos e conversas com os alunos na sala de aula, como convidados especiais dos grupos. Foi envolvido assim a comunidade de alunos e pais no trabalho, resgatando fatos e diminuindo as diferenças raciais entre as culturas e integrando todos numa cidade mais unida e rica culturalmente.

Trabalhamos neste projeto então, desde a pesquisa histórica cultural até a confecção dos trajes típicos, que através de diferentes formas de fazer transições entre o bi o tridimensional foram confeccionados com materiais recicláveis, incentivando assim o reaproveitamento do lixo de nossa escola, além é claro de ser uma oportunidade para os alunos mostrarem suas habilidades, criatividade e compreensão de formas e volumes através do bi e tridimensional.

Finalizo este relatório falando da experiência única e incrível de aprendizagem pela qual passei durante a realização do projeto. Foram momentos de angústia, dúvidas, decepções, conhecimentos, alegrias e gratificação. Pude ter a certeza de que meu trabalho não se encerrou aqui, e sim se inicia uma nova jornada de desafios, de mudanças e acima de tudo crescimento pessoal e profissional. A prática docente da arte é um grande desafio, as teorias interagem com as emoções e os sentimentos dos alunos, os objetivos do professor nem sempre são os objetivos de estudo deles. É preciso estar preparado para um universo de improvisações e mudanças que terão necessidade de acontecer para resolverem eventuais problemas. Uma nova compreensão das coisas às vezes se faz necessária, que foi exatamente o que aconteceu comigo no projeto. E esta descoberta de novas e diferentes relações que podem existir entre as coisas também amplia nossa maturidade. Por diversas vezes o planejado não acontecia exatamente, ou por falta de tempo, ou por necessidade de modificar um pouco o sentido da aula devido a algum fato ou coisas comentadas.

Um exemplo bem claro disso foi a dificuldade que tive no início do projeto em envolver os alunos no trabalho. Eles não conseguiam compreender muito bem a ligação das variedades étnicas de nossa cidade com a arte. Acredito que a partir do momento que se aproximou as diferenças étnicas com a arte e com a vida de cada aluno e seus familiares, eles começaram a perceber claramente o sentido de nosso trabalho.

As famílias começaram a se envolver e a participar das aulas, o que fez toda a diferença no nosso projeto. E a medida que as pesquisas iam se aprofundando e os alunos adquirindo mais conhecimentos sobre cada cultura, iam percebendo que a arte está intimamente ligada à cultura de cada povo, seja na maneira de agir, de se expressar ou nos modos de se vestirem.

Dali em diante via entusiasmo e interesse dos alunos, me falavam das suas idéias e descobertas, planejavam encontros fora de aula para trabalharem e prepararem as apresentações dos grupos para a turma. Nas apresentações vários grupos trouxeram seus familiares, que contribuíram de forma muito especial, conversando, contando fatos, trazendo fotos, falando de experiências vividas em cada uma das etnias estudadas.

Os trajes típicos ficaram lindos, os alunos seguiram fielmente as características e detalhes de cada cultura. Souberam usar de muita criatividade e habilidade para aplicar o material reciclado nas vestimentas. Realmente foi um trabalho em conjunto, onde todos estavam envolvidos. Vi no rosto de cada um a alegria e a satisfação na hora de vestir e apresentar os trajes.

Além de todo o resgate histórico cultural, houve uma conscientização muito grande dos alunos quanto ao reaproveitamento do lixo, que tem sido aplicado em nossa escola ainda agora, após o término do projeto, não mais na confecção de vestimentas, mas na confecção de brinquedos, potes, cartões e outros objetos que todos os alunos acabam aproveitando.

Então, com tudo isso, me sinto realizada pelo projeto que deu muito certo, e pela abertura à um novo e útil trabalho na escola. E acredito sim que nós educadores podemos fazer toda a diferença, mostrando aos nossos alunos que é necessário e que é possível aceitar e respeitar as diferenças e ainda aprender e melhorar com elas.

Experiências com Literatura nos Relatos das Crianças

Aurélia Regina de Souza Honorato
Mestre em Educação
Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Esta pesquisa foi desenvolvida com 35 crianças participantes do Projeto Casa da Criança e do Adolescente do município de Criciúma – Santa Catarina – Brasil e foi construída a partir de conversas, entre as crianças e eu, que se abriram nos diferentes encontros que tivemos e que se constituíram em relatos de experiências com a literatura, esses emersos dos *espaços de narrativas* que criamos. Nesta pesquisa a criança é compreendida como sujeito deste estudo, um sujeito sócio-histórico. Alguém que tem especificidades e que por estas deve ser respeitada. Tomei como diálogo as concepções de infância, conceitos de imaginação, visões de literatura e de escola, buscando discutir, analisar e compreender o lugar da dimensão poética e estética da literatura na vida dessas crianças e, em particular na escola.

Contextualização a pesquisa

No Brasil, nos últimos vinte anos, tem-se feito um sério esforço para consolidar uma visão de criança como cidadã, sujeito criativo, sujeito social, produtora de cultura e da história, ao mesmo tempo em que ela é produto desta história e desta cultura. Vários campos teóricos como a antropologia, sociologia, psicologia, pedagogia etc. têm tido papel relevante na constituição da infância como categoria social no Brasil, e são esses campos que reforçam a necessidade de pesquisas que permitam conhecer a infância.

A arte, nas suas diversas linguagens, ajuda a construir um novo modo de olhar a infância, na medida em que revela o seu próprio olhar e como ela pensa, sente e imagina o mundo; e também ajuda a encontrar outra maneira de falar da infância e de ouvir as crianças.

Nesse contexto, e no caminho de muitos pesquisadores, venho com a minha pesquisa buscar conhecer a infância e a criança de forma que ela não seja vista ou tratada como objeto. Nesta pesquisa a criança é compreendida como sujeito deste estudo, um sujeito sócio-histórico. Alguém que tem especificidades e que por estas deve ser respeitada. Que tem uma lógica diferente; que traz o lúdico e o singular nas suas atividades, sem com isso viver só de fantasia. Fazedora de sua história, da história da sua família, da sua comunidade e da humanidade.

É com esse olhar que *pretendo ouvir o que as crianças pensam sobre suas experiências com a literatura, em particular na escola*, e procurar responder a alguns questionamentos que me impulsionam neste trabalho.

Que acontecimentos da vida de uma pessoa funcionam como desencadeadores de uma relação amorosa com a literatura? Qual o papel da escola nesta relação? Que ingredientes existentes na vida e ausentes (ou não) na escola operam na formação do leitor?

O ato de ler não perde seu enlace original com a oralidade, que é fundamento da linguagem e da memória; eles são elementos indissociáveis e complementares. Ler não é um ato solitário, mas encontrar as muitas vozes emudecidas nos livros que só terão oportunidade de se manifestar através do encontro marcado entre o

leitor e o texto. Penso ser importante refletir sobre a escola e perceber se ela está na contramão deste processo quando se preocupa fundamentalmente com o lado da obrigatoriedade, da “pedagogização” da literatura, eliminando assim a sua relação com o poético e o estético. Importante também perceber se a escola faz da literatura apenas uma técnica que alimenta a construção de palavras e frases assépticas, sem cor, sem sonoridade ou sem sabor. Este caráter da literatura na sala de aula é incoerente com a concepção de criança como sujeito social imerso na cultura que desponta, esteja ela na educação infantil ou no ensino fundamental.

Não seria uma pedagogia que privilegie a imaginação que deve colocar a literatura como possibilitadora da emancipação criativa do sujeito?

Por estar há dezesseis anos trabalhando com crianças em diversos espaços escolares e por me envolver diretamente com as questões da literatura, pois leciono arte, busco aproximar as linguagens da arte com a leitura e a escrita dos alunos. As crianças se interessam em conhecer o mundo de diversas formas, inclusive por meio dos livros e das histórias.

Tenho observado, durante esse tempo, como as questões de literatura vêm sendo tratadas na escola. Essa minha preocupação existe pelo fato de considerar que a leitura e a escuta atentas são partes constituintes da tomada de consciência do sujeito produtor de sentidos. Eu me constituo na relação com o outro.

A fim de perceber as concepções de literatura das crianças, entendo que devo ter um olhar bem próximo para conhecê-las e também suficientemente afastado para poder analisá-las. A idéia que tenho é a de enlaçar as teorias da linguagem, imaginação, infância, arte e a voz das crianças – as narrativas orais, corporais, gráficas, produzidas por elas nessa situação de pesquisa a que chamarei de *espaços de narrativa*. Sei que vou olhar a partir da perspectiva do adulto e terei que fazer um exercício que Bakhtin (1992) chama de exotopia, que é sair de mim e penetrar no olhar do outro para entender a partir de onde o outro está falando, buscando captar, perceber nos ditos e não ditos, nos gestos, nos movimentos as respostas às questões que me inquietam.

Escolho a escola como foco do campo investigativo, apesar de não fazer a pesquisa dentro dela, por percebê-la, na maioria das vezes, como um espaço educativo estruturado sobre a normatização, no qual prepondera a importância dada aos conhecimentos científicos de forma distanciada da vida da comunidade, favorecendo a fragmentação do saber, o que dificulta a construção da rede de conhecimentos espontâneos em seu interior. Por outro lado, assim como Leite (1996), valorizo a existência da escola como um espaço possível de encontro, de produção de conhecimentos não restritos aos de caráter científico; como espaço de afirmação de culturas e participação. Espaço de intercâmbio, recepção e construção de saberes gerados pela diversidade cultural e interrogação crítica do mundo. Em função do contraste entre a escola que vejo e a que desejo, escolho investigar este espaço educativo numa tentativa de, repensando criticamente suas práticas pedagógicas, contribuir na criação de outras formas de ação que venham redimensionar as relações entre educação, arte e cultura.

De onde estou falando, com quem estou falando e afinal, quem sou.

Optei por atuar num espaço não formal de educação chamada Casa da Criança e do Adolescente – uma instituição pública, situada num bairro urbano, que

abriga crianças no horário contrário ao da escola regular, e proporciona atividades de reforço aos estudos e também oficinas de arte e cultura. Um dos motivos que me fizeram escolher este local para a pesquisa foi o fato de querer ouvir as crianças de comunidades diversas e escolas diferentes.

A Casa da Criança e do Adolescente é um programa socioeducativo. Atende 250 crianças e adolescentes de 38 comunidades de Criciúma - SC, entre 7 e 18 anos, de ambos os sexos, que se encontram em situação de risco social ou pessoal, oriundas de famílias de baixa renda e que estejam freqüentando a escola.

Escolhi trabalhar na pesquisa com crianças de 7 a 10 anos, em encontros de aproximadamente duas horas cada um. Antes de iniciar os encontros de pesquisa visitei as crianças para me apresentar e explicar o meu objetivo e desta forma convidá-las para serem minhas parceiras, por isso me apresentei como aluna, na intenção de me tornar mais próxima das narrativas delas, mesmo tendo consciência do meu papel de adulta nesta relação que é histórica e socialmente revestida de poder. Ao mesmo tempo me coloquei como pesquisadora, criadora de um caminho no qual pretendia ter a companhia delas.

Expliquei às crianças que estaria utilizando em minha pesquisa alguns instrumentos que seriam facilitadores no processo de escuta das suas vozes e de análise de suas imagens, pois para mim seria muito complicado registrar por escrito ou tentar lembrar de memória. Estes seriam uma filmadora e um gravador de voz. Cuidei em entregar para cada criança um documento de autorização, que elas levaram aos pais com objetivo de que, tanto as crianças como os pais, autorizassem o uso das falas na pesquisa. A sociologia da infância afirma que as crianças são e devem ser vistas como atores na construção social e na determinação de suas próprias vidas, das vidas dos que as cercam e de sua sociedade (Alderson 2005).

Quero deixar claro que na minha pesquisa *com* crianças, é importante identificá-las pelo nome, pois se elas são sujeitos-participantes e co-autoras da pesquisa é necessário que possam reconhecer a si e as suas falas. O estudo de Kramer (2002) a partir de pesquisas¹ me acolhe na questão da utilização dos nomes verdadeiros das crianças em meu trabalho, apesar de reconhecer ainda haver divergências neste aspecto metodológico.

Concretamente, o que intento é sublinhar as vozes que as crianças já têm, iluminando-as e favorecendo que elas se autorizem. O fato de usar o próprio nome das crianças, sem abreviaturas ou nomes fictícios, permite que elas se reconheçam como autoras quando lêem as *suas* falas no texto elaborado. Minha preocupação não é que as pessoas reconheçam as crianças, mas sim que cada criança se reconheça.

Optei então, em propor às crianças uma oficina de confecção e manipulação de bonecos de *papier mâché*. Todos ficaram interessados na oficina, pois além de ser uma novidade para eles, cada um teria a oportunidade de criar um boneco e levá-lo para casa. A proposta foi, então, organizada em quatro encontros: no primeiro, todos juntos fizemos a massa. Todas as crianças se envolverem nesta tarefa, fazendo as feições do seu personagem, colocando nariz, orelha, sobrancelha, cabelo etc. Na medida em que as personagens iam se formando, iam dando nome a elas,

¹Algebaile (1995), Leite (1995), Earp (1996) e Ferreira (1998).

atribuindo características de personalidade e criando um vínculo afetivo com cada boneco. Ficamos juntos por duas horas.

No segundo encontro, com os bonecos já secos, fizemos pintura das personagens. Ficou evidente que as crianças não têm muitas oportunidades de trabalhar com tinta e pincel, mas que elas possuem curiosidade e interesse por estes materiais. Tanto o resultado da produção, quanto a integração das crianças durante o processo foram bastante positivos.

O terceiro encontro foi para a confecção do figurino das personagens e também para a construção das histórias que seriam representadas. Todos prontamente quiseram vestir seus personagens, e à medida que iam criando o figurino básico surgiam novas idéias de laços, bolsas e acessórios. A Pâmela fez para sua personagem um bebê de pano, e a Milena colocou piercing e brincos no seu boneco. Foi até difícil concluir esta etapa, pois eles não paravam de criar. Dividi o grupo em dois para que fossem feitas duas histórias, de forma que um grupo pudesse apresentar para o outro. Cada criança com seu boneco já pronto na mão e eu as instigando a fazerem uma história, que ia sendo anotada. Terminadas as histórias, li-as para eles, com intuito de que pudessem ouvir a minha narração e com isso fizessem as alterações necessárias, antes da digitação final. Esta *devolutiva* da história permite que possam se perceber autores e participantes da pesquisa. A experiência com os dois grupos foi semelhante.

O quarto e último encontro foi programado para as apresentações. Montamos um cenário para bonecos, em uma das salas disponíveis, e todos puderam apresentar suas histórias e apreciar as dos colegas.

Entrelaçando as muitas vozes

Procuro neste texto trazer a marca do diálogo, da compreensão do olhar do outro, da valorização das diferentes maneiras de se entender o mundo. Vou tecendo minhas reflexões e trazendo à tona o referencial teórico metodológico que foi sendo construído ao longo do percurso.

Mas, de que forma trazer as falas das crianças para esta análise? Esta dúvida me abateu a cada vez que me aproximava dos dados na busca de uma interpretação. As crianças disseram tantas coisas, tanto com as suas vozes como com seus gestos, seus olhares, seus silêncios... De uma coisa me dei conta e me senti satisfeita: as crianças que foram parceiras nesta pesquisa, consideradas *carentes* pela sociedade, são *potentes*, fortes e produtoras de cultura.

Optei por trazer a fala das crianças junto com minha fala e a dos teóricos, assim vou tecendo o meu texto, numa perspectiva de entrecruzamento de tempo e espaço, propondo a cada um que o leia, que entre na corrente desta linguagem e possa imergir e submergir transformado.

Muitos dos materiais que apresentei para a oficina eram novos para elas, apesar de serem comuns nas escolas. Será que elas realmente não têm acesso ao material, ou não são motivadas a conhecê-los? Será que a escola se limita ao quadro e ao giz? Isto lembra a visão de escola trazida no filme *Nenhum a menos*²,

² Filme: Nenhum a menos (Not one less), direção de Zhang Yimou .EUA/ China.

onde a escola é um lugar de obrigação, de desprazer, um lugar de “tomação de conta” e não um espaço de construção de saber, de troca, de produção. Parece que o cotidiano escolar está tão alheio ao mundo destas crianças com as quais pesquisei, que não faz parte das relações significativas que elas mantém com o mundo.

Como assegurar um espaço para a imaginação se a escola trata as crianças como seres a-sujeitados e que precisam de determinadas regras e determinada cultura para que se incorporem na sociedade? Egan (2005), em suas pesquisas sobre as práticas vigentes nas escolas atuais, declara que a grande maioria delas está alicerçada em princípios que não consideram a imaginação importante para a educação.

Apesar de as críticas virem fortes, vale ressaltar que não intencionei, nesta pesquisa, simplesmente *falar mal* da escola, mas sim ter um olhar crítico sobre suas práticas, em especial com a literatura, de forma a tentar contribuir com possíveis reformulações que favoreçam a relação das crianças com a mesma. As análises que faço, as hipóteses e questões que levanto, vêm a partir da fala das crianças. Falas estas que surgiram, principalmente, em momentos de atividades manuais e que objetivavam abrir *espaços de narrativa*. Narrativa aqui considerada como uma instância intermediária entre o imaginário e a cultura (Girardello 1998).

O que ficou evidente nestes espaços criados com a oficina de bonecos foi que a cada minuto que passava, mais as crianças se entregavam à brincadeira de criar, imaginar. Elas procuraram representar nos bonecos suas vivências, seus gostos... A imaginação vem da riqueza e diversidade de experiências que criam necessidades e desejos. Diante disso, percebo que cabe também ao adulto permitir a quebra de um ambiente de estabilidade e mesmice que existe na grande maioria das salas de aula, abrindo espaço para situações imprevistas, com grande possibilidade de manipulação de materiais e linguagem, com animação dentro e fora da sala, além de desenvolver uma escuta sensível às descobertas infantis e às emoções que elas provocam. O que pode estar faltando é o professor se permitir brincar com e aprender-e-ensinar brincadeiras.

- ... esse, e... vou colocar um brinco... aqui tá cheio de mecha, aqui é uma mechinha... o olhinho dele é azul... tá vendo? (Pâmela, 10 anos)

- Aí, ô moça? [falando com o boneco da Maiara] Como é que tá aí, tá tudo bem? (Andressa, 9 anos)

-Tudo bem, e aí como é que tá? (Maiara,10 anos)

-Tudo massa. (Andressa, 9 anos)

-Vai ter festa? (Maiara, 10 anos)

-Vou beijar muito! (Andressa, 9 anos)

Neste diálogo das personagens das duas meninas, assim como durante toda a etapa da oficina, o lugar da cultura da infância, defendido por Sarmento (2004), transparece e aparece. Vê-se que as crianças aprendem com as outras crianças e com os adultos num espaço de partilha comum, se apropriando, reinventando e/ou reproduzindo o mundo que as cerca. Um fator importante nesta recriação é a brincadeira que, além de estimular a fantasia, permite que a criança atribua significados às coisas que a rodeiam. Para a criança, o tempo também é fundamental, pois é capaz de ser sempre reiniciado e repetido.

Mas estão estes diálogos presentes na escola? Percebo, em diferentes falas das crianças e em minha experiência, que a escola, muitas vezes, perde a chance de ver-se como espaço de cultura, vindo-se exclusivamente como espaço de ensino e aprendizagem – e de um determinado *tipo* de ensino e de aprendizagem! Assim, reduz o conhecimento a conhecimento científico e reduz a estrutura da educação à pedagogia, que por sua vez quer saber dos processos pedagógicos de ensino aprendizagem dentro do universo *escolar*. É desta forma que a literatura, que tem seu próprio *modus operandi*, é levada para dentro da escola e reduzida, enquadrada, pedagogizada.

Se eu queria investigar a fala das crianças sobre suas experiências com literatura, em particular na escola, fazia-se importante perceber seu conceito de literatura. Quando questionadas sobre o que era literatura, muitas vezes nem paravam para pensar e rapidamente diziam que *não sabem* o que é. Pareciam mais ansiosos em querer saber o que viria depois, o que teria de novidade... Isso me traz à lembrança as palavras de Benjamin (1994) sobre a fragmentação da experiência fundada na modernidade, o que redonda hoje na multiplicidade de informação, na fluidez, na desconexão. É muito perceptível nestas crianças uma urgência de informação, uma veloz necessidade de terminar para começar outra coisa.

Quando falava para elas do caráter poético e estético da literatura, e exemplificava citando alguns contos clássicos da história da humanidade, as crianças comentavam que então literatura é "*ler livro*".

-*Literatura é igual a ler livro?* (Jeanine 9 anos)

-*Eu não gosto de ler na sala de aula.* (Leandro, 10 anos)

Depois que a escola incorporou a literatura infantil, supôs-se que todas as crianças passariam automaticamente a ler e a gostar de ler. Só que esta literatura, ao invés de vir acompanhada de prazer, de deleite, de descoberta e encantamento, veio acompanhada de dever, de tarefa a ser cumprida – numa perspectiva de *transmissão do já pensado*, como critica Larrosa (2004).

-*A professora manda ler livro inteiro, e depois ela pede prá gente dizer o que entendeu do livro...e..depois ela dá nota.* (Douglas, 8 anos)

-*A minha professora lê o livro prá gente e depois pede prá desenhar.* (Maicon, 8 anos)

Começaram, então, a aparecer as obrigações: interpretação para avaliação, produção a partir da leitura – sem contar o fato do livro ter sido indicado e não escolhido pela própria criança. Estes elementos mostram o esvaziamento do caráter estético em detrimento da dimensão pedagógica.

Penso que cabe à escola trabalhar com todas as possibilidades que a literatura permite: com as emoções que ela provoca, as sensações que ela mobiliza, o medo que ela desencadeia, as janelas que abre, as portas que fecha. Desta forma, as crianças teriam maiores condições de desenvolver o seu potencial crítico, podendo pensar, duvidar, questionar, gostar ou não, concordar ou não. Começariam a amar um gênero, um autor, uma idéia, um tema – há tanto para descobrir...

Em um dos encontros pedi que as crianças trouxessem um livro de histórias

que tivessem em casa, ou na escola. Quis com isto observar qual o repertório de histórias de livros que elas possuíam.

-*Ai, ai. Eu só tenho gibi.* (Pâmela, 10 anos)

-*Pode ser da Branca de Neve?* (Jaison, 9 anos)

Percebi então que as crianças com as quais pesquisei conhecem as chamadas *histórias clássicas* – literatura de contos de fadas por meio da escola e também da família, mas aparentemente numa perspectiva mais de consumismo.

Apareceram gibis e livros de coleções ilustradas, de baixa qualidade literária, nas quais as *histórias clássicas* são resumidas ao máximo, perdendo seu caráter estético e poético. Livros consumíveis, que não trazem os clássicos originais, mas sim compilações que permitem a produção em série de baixa qualidade. São produções culturais feitas *para* crianças, as chamadas produções *culturais infantis* que servem para atingir uma fatia de mercado que está cada vez mais em alta na sociedade contemporânea.

-*A professora lá na escola conta história de livro pequeno.* (Daniela, 10 anos)

-*Eu gosto de ouvir histórias na escola, a professora contou uma da Páscoa...só de cabeça.* (Maiara, 8 anos)

-*Quando eu já terminei de copiar, a professora me dá um livrinho prá ler.* (Ludmila, 10 anos)

-*Se a gente fica quieto, ela [a professora] dá os livrinhos.* (Juninho, 8 anos)

O fato de usarem o diminutivo quando se referem ao livro, denota uma desvalorização intrínseca que é trazida por Leite (2006b) quando também pensa na perspectiva da criança como fatia de mercado na sociedade capitalista. Comidas para crianças, roupas para crianças, filmes, músicas, livros pra crianças. Tudo isto sublinha tanto a concepção de infância, como o projeto de cultura e a concepção de educação vigente nesta sociedade. As crianças, nesta pesquisa, mostram nas suas falas como esta perspectiva está impregnada nas suas vidas. Por isso é importante parar de reduzir “o repertório à *cultura infantil* e chamar de “teatrinho”, “filminho”, “musiquinha” ou “dancinha” – crianças não precisam de (nem merecem!) um processo excludente e segregacionista em torno dela” (p.10).

A maioria delas diz gostar de histórias e que na escola, às vezes, a professora conta uma história “de cabeça”; ou quando estão “sem fazer nada” na sala de aula ou terminaram a tarefa, por exemplo, a professora deixa que peguem um livro. Nesta situação, o livro aparece como um prêmio pelo “bom comportamento”, ou para que se comportem enquanto não vem uma nova proposta que substitua a leitura iniciada. Assim como o desenho (Leite 2003), a leitura de histórias pela criança não parece ter um valor em si, mas como atividade calma e silenciosa, como passatempo. Pode-se até mesmo considerá-la como um passatempo importante, pois percebi na fala das crianças que na escola existe a premissa de que a leitura é importante para o futuro,

- *“Criança que gosta de ler vai ser alguém na vida”* (Ludmila, 10 anos).

Esta perspectiva está relacionada com a moralização (Ariés 1981) – a criança precisa estar na escola porque é necessário ficar para ter um futuro melhor, não porque agora ela tem direito. Entretanto, cabe ressaltar que a criança tem direito à educação, tem direito a brincar com outras crianças; a criança tem direito a estar com outros adultos preparados para estar com ela, a estar com outros adultos que não seus familiares para ter uma variedade de olhares, pontos de vista; a criança é um sujeito de direitos, é um cidadão hoje – e não um cidadão a ser preparado no futuro – que tem suas especificidades. Mas não é este o olhar que a escola parece ter para com ela.

A questão da leitura ligada à possibilidade de um futuro melhor parece não ser uma perspectiva exclusiva do discurso escolar. Muitas vezes o livro aparece como um objeto que é dado de presente por madrinhas e tios e são guardados com carinho por representarem explicitamente a possibilidade de um futuro melhor. As crianças, minhas parceiras, mostraram ter cuidado com os livros que ganharam de presente e que trouxeram de casa para eu ver.

Será que gostar do objeto livro e preservá-lo é uma forma de garantir que a literatura seja significativa para as crianças?

Quanto mais contato com livros as crianças tiverem, e quanto mais histórias elas puderem ler e ouvir, sem obrigações, mais possibilidades terão de se apaixonar pela cultura, pela vida, pela história do mundo, pela arte que a literatura nos traz, pois as crianças constroem sua identidade num processo de socialização a partir do que e com quem ela convive. “As histórias nos acordam dos nossos encantamentos, abrem espaços para outros e se tornam fiéis parceiras em nossos processos de transformação” (Vargas 2006)³.

Acredito no poder de encantamento da literatura, pois foi ela que me lançou para os caminhos da arte quando ainda criança. Durante os encontros consegui perceber que as crianças fazem distinção entre a literatura na escola e a literatura fora dela. É claro que nem todas as crianças gostam de ler, mas todas dizem gostar de histórias, seja em livro ou não. Entretanto, é forte a percepção de que para a maioria delas, livro-leitura-escola são sinônimos de obrigação. Parece-me, então, que aí se concentra o maior desafio da escola: como quebrar com essa situação e favorecer o gosto pela literatura?

Será que estas crianças, que vivem numa sociedade moderna, na qual existe uma necessidade desenfreada de informação, de utilidade do conhecimento, na qual tudo está muito à mostra pelos meios de comunicação de massa, sentem interesse pelos contos de fadas? Pelas histórias populares?

Na contramão do talvez esperado, parece que sim, e isto mostra a importância e a necessidade de se trazer este repertório de clássicos, de tradição, para dentro das salas de aula, nos recreios, nas reuniões de pais e mestres. Mas certamente não da forma rápida e superficial com que tem sido trazida... Afinal, a imaginação da criança precisa de estímulos para florescer, como a experiência estética. A mediação adulta, a narrativa (Girardello 2005) e as histórias permitem o exercício constante da imaginação. Além do que, as histórias que ouvimos e lemos na infância

³ VARGAS, Laerte. **Contar histórias: uma linguagem de afeto**. Artigo disponível no site www.qdivertido.com.br. Acesso em 30 de janeiro de 2007. **Laerte Vargas** é contador de histórias, pesquisador, fundador do Confabulando - Contadores de Histórias, Dinamizador de Oficinas de contadores de histórias.

ecoam em nossa memória afetiva e servem de alicerce para a construção de nossa identidade, uma vez que, entre outros tantos aspectos, através delas percebemos e compreendemos que a vida não é um mar de rosas e que temos muitas bruxas e dragões para enfrentar na nossa trajetória de crescimento.

Nos *espaços de narrativa* que foram criados nesta pesquisa, muitos assuntos vieram à tona além do foco que busquei, que foi a literatura. Nos diversos encontros que tivemos, ecoaram vozes diferentes a cada vez, reforçando a importância da opção metodológica de se trabalhar com grupos, tendo esta opção relação direta com a concepção de linguagem e com o papel do outro na constituição do sujeito e na formação da consciência. Além do que, Bakhtin (2004) ressalta que ao expressarmos nossa compreensão sobre qualquer tema, para uma outra pessoa, nossa palavra retorna sempre modificada para o interior do nosso pensamento. Quanto mais falo e expresso minhas idéias, tanto melhor as formulo no interior de meu pensamento. Nesta perspectiva, Vygotsky (1998) diz que é a linguagem que organiza o pensamento.

Consegui ouvir e perceber nestes espaços criados muito mais do que procurava. As crianças se entregaram à narrativa e falaram de suas vidas, seus sonhos e desejos, seus medos e angústias, suas travessuras e aventuras. E eu, como pesquisadora que imprimi a minha marca e que dei o meu recorte, também me entreguei e me transformei neste processo.

Referências

ALDERSON, P. As Crianças como Pesquisadoras: o efeito dos direitos de participação sobre a metodologia da pesquisa. In: **Educação e Sociedade**. (Maio/Ago. 2005). Campinas: CEDES vol.26, n.91, (p. 419-442).

ARIÈS, P. (1981). **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S. A.

BAKHTIN, M. (1992). **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes. 1992.

_____. (2004). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec.

BENJAMIN, W. (1994). **Obras Escolhidas I - Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense.

EGAN, K. (2005). Por que a imaginação é importante na educação. In **ANAIS do Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais**. UNESC [mimeo].

GIRARDELLO, G. E. P. (1998). **Televisão e Imaginação Infantil: Histórias da Costa da Lagoa**. 349p. Tese (Doutorado em Comunicação) Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. (2005). O Florescimento da Imaginação. In. Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais, 1, 5 a 7 de setembro, Criciúma. **Anais...**Criciúma: UNESC.

KRAMER, S. (2002) Autoria e Autorização: Questões Éticas nas Pesquisas com Crianças. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.116, julho (p.41-59).

LARROSA, J. (2004). **Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica.

LEITE, M. I. F. P. (1996). O que falam de Escola e Saber as Crianças da Área Rural? Um Desafio da Pesquisa no Campo. In: KRAMER, S. & LEITE, M. I. (orgs.). **Infância: Fios e Desafios da Pesquisa**. Campinas: Papyrus. (p.73-96).

_____. (2003). Desenho Infantil: Questões práticas e polêmicas. In: KRAMER, S. & LEITE, M. I. (orgs.). **Infância e Produção Cultural**. Campinas: Papyrus. (p.131-150).

_____. (2006). **Tudo para a criança deve ser infantil?** SC: UNESC. [mimeo]

SARMENTO, M. J. (2004). As culturas da Infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade, In: SARMENTO, M. J. et al. **Crianças e Miúdos – perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação**. Lisboa: Asa Editores AS. p. 9-34.

VYGOTSKY, L. S. (1998). **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

A árvore sabida uma experiência Teatral no Ensino regular

Candida Angéli Kerber (Tuti)

Magistério e Graduação em Teatro: Licenciatura
Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel José da Motta
Muda Boi (zona rural) – Montenegro
Série: 3ª série
Número de alunos: 25
Período de execução do projeto: maio a dezembro de 2006

Idéia central do relato de experiência:

Apresentar uma experiência teatral que foi feita em horário normal de aula, sem prejudicar o andamento dos “conteúdos” da série, mostrando que é possível abrir espaço para arte – nesse caso, para o teatro.

Descrição do projeto:

O teatro sempre foi parte do meu trabalho com crianças no ensino regular, mesmo quando eu ainda não estava na faculdade de teatro. Acredito que a arte e, em especial o teatro, tenham importância suficiente para existirem por si só. No entanto, dentro das realidades que conheci e vivi, procurei construir e experimentar o teatro com crianças dentro de temas abordados pela escola.

O relato que faço nesse trabalho é de um projeto que se estendeu ao longo do ano de 2006 (maio a dezembro) com uma turma de 3ª série, com 25 alunos entre 8 e 10 anos de idade, numa escola que fica na zona rural de Montenegro. Juntamente com a unicodência trabalho com minha turma a Patrulha do Verde, que é um projeto que reúne também outras escolas do município. Nessa Patrulha questionamos e fazemos ações que visam resgatar e preservar o meio-ambiente. Cuidamos do pátio da escola e dos canteiros com flores, separamos o lixo, cavamos e mantemos uma composteira para o lixo orgânico, recolhemos pilhas e baterias usadas, fazemos campanhas para economia de energia elétrica, higiene e cuidados com a água, entre outros.

No ano de 2006, ao aproximarmos-nos da Semana do Meio-ambiente (junho) decidimos (a turma e eu) fazermos um teatro sobre o tema. Então começamos a conversar sobre o que gostaríamos de apresentar e selecionamos idéias. O grupo de alunos escolheu o tema “árvore” para este primeiro esquete. Isso porque na realidade da comunidade onde vivem, muitos pais trabalham no corte de mato de acácia.

Durante o processo de construção e ensaios no nosso esquete teatral, fui introduzindo termos do teatro tanto na prática quanto na teoria: roteiro, figurino, maquiagem, palco-platéia, olhar do ator, voz, movimentação, tempo e concentração. Também durante “A Árvore Sabida” (este foi o nome que as crianças escolheram para o esquete) trabalhei com eles coordenação motora, solidariedade, respeito ao trabalho do colega, responsabilidade, auto-estima, cooperação e integração.

Todo o processo foi acompanhado por mim, na função de diretora do esquete e professora, e construído por eles, na função de atores-criadores. Sempre houve espaço para sugestões, reclamações e correções deste trabalho, desta nova experiência que eles estavam vivenciando.

A primeira versão de “A Árvore Sabida” foi apresentada em maio de 2006, na nossa escola, com a presença da comunidade local e a cobertura da TV Cultura Canal 53 (canal de televisão local). A repórter Simone Schardong veio conversar com os alunos e colocou imagens nosso espetáculo dentro do programa Habitat. É indescritível a felicidade das crianças com a presença da TV Cultura registrando o trabalho deles.

Depois dessa primeira versão de “A Árvore Sabida” os alunos não quiseram mais parar de fazer teatro. Foram quatro versões do esquete: A Árvore Sabida; A Árvore Sabida – Cuidando da Água; A Árvore Sabida – Defendendo as Colméias; Arvonoel. Cada uma dessas versões veio de encontro a uma necessidade da turma em pesquisar determinado assunto: corte de árvores, água, abelhas e árvore de natal.

Apresentamos nossos trabalhos em eventos como: Abraço ao Rio Cai (Cais de Montenegro) e Ferural (feira que mostra os trabalhos desenvolvidos nas escolas rurais de Montenegro). Todavia, respeitando a prioridade, todas as versões foram mostradas na própria escola para os outros alunos e a comunidade.

Lembro bem que, no início, os alunos ficavam nervosos e inseguros antes das apresentações. Mas nas últimas duas vezes, em novembro e em dezembro, já faziam as próprias maquiagens, colocavam os figurinos sozinhos e organizavam o espaço cênico. Destaco a preocupação que todos tinham em fazer, sempre, da melhor maneira possível tudo: figurino, maquiagem, cenário, atuação.

A questão do teatro na educação traz muitos pontos de vista diferentes. Vejo no teatro a grande possibilidade de crescimento individual e social de qualquer pessoa e o desenvolvimento de sua cidadania. Está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais o ensino das quatro artes (música, teatro, danças e artes visuais). Procuo transitar por todas elas enquanto fazemos teatro.

Tive o apoio da direção da escola que percebeu o quanto as crianças estavam felizes e construindo conhecimento. Isso porque além de valores e habilidades, também estudamos cada assunto que era encenado nas versões de “A Árvore Sabida”.

Todo esse trabalho não prejudicou em nada o andamento dos Planos de Estudos da série. Então, em que momentos trabalhamos com teatro? Como conseguir tempo dentro do horário de aula? Essas são perguntas que comentei os professores fazem quando querem lançar um novo desafio nas escolas.

O teatro leva tempo, sim, mas foi por meio dele e com ele que aprendemos. E mais: fizemos um acordo, as crianças e eu, combinando os horários de ensaio durante a semana, no horário normal das aulas. Em contrapartida, os alunos levavam tarefas da aula para fazerem em casa. Deu trabalho, mas deu certo.

A avaliação do trabalho aconteceu em três olhares: dos alunos-atores, da diretora-professora e do público. Cada aluno fez sua auto-avaliação depois de cada espetáculo, oralmente, numa roda de conversa que organizávamos em sala de aula. Eu também dava meu parecer sempre incentivando melhoras. O público avaliava em dois momentos: no primeiro pelo silêncio proveniente da atenção que conseguíamos deles; no segundo pelos comentários positivos que vinham fazer para mim ou para as crianças.





Performance na Escola

Profª Esp. Cecília Oliveira Boanova
E. M. E. F. Dr. Alcides de Mendonça Lima

O ano de dois mil e sete ficou marcado na Escola Municipal de Educação Fundamental Dr. Alcides de Mendonça Lima da cidade de Pelotas pelas ações inéditas no educandário com as performances criadas e executadas pelos alunos das 4ª séries.

Todos os anos a professora provoca os alunos a criarem ações contemporâneas nas aulas de artes por entender a experiência estética como grande promotora de conhecimento na área.

Os alunos são questionados quanto à possibilidade de experimentar outras ações em artes, diferentes dos costumeiros desenhos, pinturas e esculturas criadas por eles na escola até então.

A autonomia neste tipo de experiência é fundamental e a escolha de fazê-lo deve ser democrática.

O conteúdo abordado como exemplo geralmente é retirado das exposições vivenciadas pela professora na Bienal do Mercosul, na qual tem acesso.

As ações da Bienal são re-contadas pela professora e servem de suporte para demonstrar para alguns até então, o impensável.

As obras levadas para sala de aula foram escolhidas em função de visitas mediadas, e que na sala de aula tiveram seu teor conceitual re-explicadas pela professora.

A imersão dos alunos no universo real das Bienais ainda não aconteceu e a necessidade de se tornar a portadora de tal entendimento faz com que a professora articule-se para criar um verdadeiro espetáculo de sensações, pelo “óculos” de suas experiências estéticas.

A realidade desta escola pública é limitadora, como na maioria do país, não existem computadores, projetores e verba para viagens.

Contar histórias sobre as obras vistas pela professora pode parecer algo pobre e até dicotômico para quem quer provocar a produção de experiência estética no outro.

Dentro deste contexto surge então a necessidade de justificar tal perversidade da professora que para exercê-la precisou de um esforço sobre humano, num querer verdadeiro para experimentar uma possibilidade.

Dentre as tentativas de representar esse universo foram mostradas algumas imagens de obras que compuseram a 5ª Bienal do Mercosul e a obra que mais chamou a atenção foi a história da performance do artista César Martínez – México, intitulada, Neuroeconomia antropófaga - Escultura Humana de chocolate comestível.

Um dos corpos do fundo da imagem [fig 1] teria sido totalmente cortado numa performance em que o artista vestia apenas uma cueca feita com a bandeira americana.



fig – 1 - Escultura Humana de chocolate comestível - Artista: César Martínez – México – 2004.

O corte do corpo de chocolate feito a golpes de facão demonstrava o repúdio ao imperialismo americano, sendo os pedaços posteriormente servidos a platéia. A performance foi gravada e estava disponível em vídeo ao lado da obra.



Fig – 2 - Vídeo ao lado da obra mostrando a Performance.

A performance encantou e ou provocou demais os alunos, levando-os a decisão de criar suas próprias experiências performáticas.

A partir desta decisão passaram a envolver-se com a temática que mais os inquietava que poderia ser de encantamento ou de estranhamento ficando livre a decisão.

Com o passar das aulas as turmas sugeriram várias possibilidades com várias temáticas. A escolha democrática permitiu reorganizar e elaborar uma por turma.

A turma 14B criou Performance: SIRLEI DIAS, horário: 8:30, Duração: 5minutos, Autores Gregori e Aline [Fig – 3]



Fig – 3 Alunos: Aline e Gregori

Os alunos representaram a cegueira dos rapazes que espancaram a doméstica Sirlael Dias no ponto de ônibus justificando posteriormente que confundiram-na com uma prostituta, como se pudessem justificar tal violência, as notícias foram lidas nos jornais e serviram como foco de interesse. A performance também serviu como protesto permanecendo cinco alunos vendados por cinco minutos no ponto de ônibus próximo a escola. [fig-4 e fig -5]



Fig-4 Alunos: Jonatan, Ludi, Ítalo, Rogério e Ivonei



Fig – 5 – Grupo de alunos assistindo.

A turma 14A criou Performance: Vôo JJ 3054, horário: 9:30, Duração: tempo para visitaçã o individual, Autor: Pablo [Fig – 6]

O foco desta performance foi o acidente aéreo do Vôo JJ 3054 - Porto Alegre para São Paulo onde morreram várias pessoas.



Fig-6 Aluno: Pablo

Música para vencer limites

Celiza de Oliveira Metz
FUNDARTE/UERGS

O presente trabalho, é um relato das atividades desenvolvidas nas aulas de piano e teclado para alunos portadores de deficiências. O atendimento à diversidade, tem sido atualmente foco de vários debates e articulações. No que se refere ao âmbito da educação, muitas são as pesquisas e projetos referentes a este assunto, a inclusão, no contexto da escola regular. Em relação ao ensino da música, os debates devem ser ainda ampliados, tendo em vista que pessoas com deficiências, encontram dificuldades de acesso a este ensino mais especializado. Com a proposta de uma educação inclusiva, e partindo do pressuposto de que a música deve ser acessível a todos, e procurando desfazer a crença de que é necessário "talento" ou "dom", para estudar música, a FUNDARTE, em 2007, criou o projeto "ME INCLUA NESTA", para alunos portadores de deficiências, ampliando a visão da música e não somente focalizando-a na performance instrumental.

Torna-se necessário a adaptação de metodologias para poder viabilizar o fazer musical. Deverá ser proporcionado diversos tipos de adaptações metodológicas, tais como, adaptações de objetivos, de conteúdos, de arranjos musicais e técnico-musicais. A metodologia usada como referência, "Educação Musical Através do Teclado", de Maria de Lourdes Gonçalves, tem como embasamento filosófico que a "educação musical deve ser dada a todos, sem objetivos pré-concebidos de orientação para a profissão ou para o lazer e sim por seu valor no enriquecimento da vida das pessoas e da sociedade". Para o conhecimento do teclado, esta metodologia parte da visualização do grupo de duas e três teclas pretas, como referência para o conhecimento das outras teclas, e foi adaptado para o conhecimento tátil das duas e três teclas "acima", e a partir destas o conhecimento das outras teclas, para os alunos com deficiência visual. Através de propostas pedagógicas de inclusão através da música, se pretende demonstrar que é possível um trabalho de qualidade expressiva, para os alunos deficientes visuais e com síndrome de Down. A educação só poderá se tornar uma atividade humanizadora, quando deixar de contemplar apenas os que são considerados "normais", e passar a incluir aquele que historicamente tem constituído o "outro", o diferente. A tarefa humanizadora não é no entanto, estender a mão ao diferente, como sinal de benevolência, mas criar um contexto em que a reciprocidade seja algo praticado e vivido.

E é neste praticado e vivido, ao colocar-nos em relação ao outro e penetrar em seu mundo, e saber de seus sonhos e aspirações, que poderemos então, apostar na viabilidade de se ter um mundo mais justo, mais fraterno, menos desigual e muito menos hostil.

***DeRaier én DeLôuer*: AÇÃO EDUCATIVA do PROJETO DE EXTENSÃO REDE DE MEDIADORES DA GALERIA DE ARTE LOIDE SCWHAMBACH**

Coordenadora do Projeto de Extensão: Profa. Dra. Eduarda Azevedo Gonçalves
Mediadores: Beatriz Mônica Ballester Marin, Fabrício de Souza Rodrigues,
Jaqueline da Silva Peixoto, Juliane Engel do Amaral.

O projeto de Extensão Rede de Mediadores é vinculado a Galeria de Arte Loide Schwambach e tem como proposição basilar desenvolver ações educativas a partir das exposições, evidenciando os distintos saberes da obra. As ações são o meio pela estreitamos os laços entre o estudante de arte, o objeto artístico e o fruidor, provocando neste encontro maneiras distintas de pensar e falar sobre arte e sobre nós. As ações educativas são realizadas a partir e em conjunção com as exposições realizadas na Galeria de Arte Loide Schwambach da Fundação. Desde 2003 as atividades acontecem regularmente com exposições coletivas e individuais de produções recentes, artistas consagrados e do acervo de obras da Fundação. Até a presente data foram realizadas 28 exposições que consolidaram a Galeria como espaço efetivo e qualificado para a mostra e a interação de proposições de artistas de distintos lugares e formações, que evidenciam a pesquisa e o envolvimento com as questões contemporâneas da arte e da vida. Assim como, reconhecidamente, é um lugar que revela e atualiza a experiência e o efeito da arte.

Conscientes de algumas questões que envolvem a freqüentação de uma exposição e o que dela poderá reverberar que, a Rede de Mediadores abre-se a outros públicos, como o escolar e os participantes de projetos sociais, que comumente não freqüentam a Galeria e que pouco contato tem com as obras. Assim como, evidencia-se como lugar que propícia aos acadêmicos dos Cursos de Licenciatura em arte uma formação em contato com obras e artistas. As ações educativas são realizadas pelos acadêmicos do Curso de Graduação em Artes Visuais: Licenciatura evidenciando relações entre a produção artística e o espectador/participador. Os procedimentos são pautados em quatro movimentos que procuram entremear arte e vida, saberes da arte e do sujeito estimulando às experiências singulares. Em todas as exposições os mediadores preparam-se anteriormente. Investigam sobre a obra exposta na Galeria, seus referenciais artísticos e teóricos.

Na exposição "*DeRaier én DeLôue*" do artista Chico Machado, que ocorreu do dia 14 de setembro ao dia 03 de outubro, os mediadores tiveram oportunidade de visitar o ateliê do artista, tendo a possibilidade de conhecer seu espaço de criação e seu processo. Isto deu aos mediadores um grande diferencial em suas práticas de mediação nesta exposição, para qual foi elaborada uma ação educativa para crianças de 04 a 14 anos. Em contato com o artista adentraram seu processo de criação que, dentre outras coisas constataram que o artista constrói máquinas sonoras acionadas por meio de manivelas. As obras são geringonças (termo utilizado pelo artista) que não tem uma função prática, mas uma função lúdica. O espectador é convidado a acionar os dispositivos mecanismos para gerar movimentos e barulhos.

No primeiro movimento, que chamamos de "Acolhimento" Esse termo é utilizado pela Profa. Dra. Miriam Celeste, quando se refere ao primeiro contato com os participantes de uma mediação. Ela relata:

A mediação significa aceitação e recepção carinhosa, preparando a ação do mediador. Assim o acolhimento é o primeiro momento vivido em uma mediação nas Instituições culturais. Como tocar o outro para um encontro sensível com a experiência? Como dosar as informações que parecem ser importantes para a sua compreensão e seu encontro com a arte? O acolhimento é necessário para disponibilizá-lo ao encontro com a obra de arte, buscando um diálogo que aproxima, que problematiza, que traga novas questões. (CELESTE, 2005, p. 124.)

Tal como evidencia Celeste, é um momento em que reconhecemos o outro e os convidamos à experiência da fruição/fluição. Começamos nos apresentando e, posteriormente, relatamos sobre as características de um lugar destinado a exposições de artes visuais, e mais especificamente sobre a Galeria Loide Schwambach. Discorremos, também, sobre como podemos nos colocar perante as obras (explicitamos que há obras para serem tocadas, para serem olhas, para serem habitadas) como também falamos sobre a produção da artista que dá o nome a Galeria. Depois partiram para a relação possível entre arte e cotidiano, estabelecendo relações entre as máquinas do artista e as de alguns desenhos animados. Foi mostrado para os alunos um desenho dos Três Porquinhos, onde o porquinho Prático constrói uma engenhoca que detecta mentira, chamando atenção para as infinitas possibilidades de agregar materiais e engrenagens.

Após mostrarmos o vídeo em uma sala de aula, os conduzimos a Galeria e ao encontro da obra do Chico. Então iniciamos o segundo movimento que é o passeio, o momento da observação. Procuramos nos abster de comentários para que os participantes estabelecessem as relações com as obras e a produção. No segundo movimento propomos uma aproximação espectador/participador com a obra, a partir de sua experiência, sem interferências. Os alunos podiam interagir com as obras usufruindo dos recursos entre manivelas, engrenagens e corpo, possibilitando vivenciar a arte através da manipulação das obras.

No terceiro movimento, propomos um passeio mais pontual, uma parada em cada obra para pensar, dialogar, imaginar. Introduzimos o diálogo com questões que suscitam a experiência da obra na experiência cotidiana, como: o que estão vendo? O que é isso? Vocês já viram isso antes? Vocês já fizeram isso? etc. Neste movimento o mediador estimula o relato sobre o passeio. É também neste momento foi falado sobre o processo de criação do artista e que mostramos reproduções de produções artísticas que são referenciais, ou que se assemelham às questões evidenciadas nas obras expostas e, além disso, discorremos sobre procedimentos técnicos, sobre a linguagem da arte, teorias, introduzindo os saberes da arte. Falamos de arte cinética, das cores primárias e dos referenciais artísticos.

O último movimento, denominado experiência de si, já que desenvolvemos ações para que os participantes possam vivenciar na prática as proposições em obra. Para desenvolvê-las nos baseamos em alguns aspectos que envolvem as obras expostas, ou o conjunto de obras, aspectos esses formais, teóricos, técnicos ou apresentativos, reforçando o vínculo com a visita à Galeria e a vivência proporcionada pela arte e desta maneira que reforçamos a idéia de um espectador participador. Visto isso, os mediadores propuseram uma atividade com o corpo em relação ao espaço e ao outro. Formando assim, uma grande máquina através de seus corpos, onde cada um era uma engrenagem. Partimos das engrenagens de uma máquina de um desenho animado infantil, passamos pela engrenagem do artista, concreta, numa Galeria e em relação ao seu autor e a experiência da recepção para

a engrenagem de cada um e em todos, tecendo o vai e vem entre arte e vida, objeto da arte e de todos nós.

Referências

CELESTE, Miriam (org). *Mediações: provocações estéticas*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. Pós-Graduação, 2005.

BARTHES, Roland. *A câmara Clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984

KASTRUP, Virginia. *A invenção de si e do mundo*. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas, SP: Papirus, 1999.

REY, Sandra. Da prática a teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais. In: PORTO ARTE. Porto Alegre: Instituto de Artes/UFRGS, 1996

CIESCriar

Elaine Prass
*SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA – SMED CIRCUITO
INTEGRADO DE ESPORTE E CULTURA – CIESC
CACHOEIRA DO SUL - RS*

CIESCriar - É uma sala de artes do Projeto CIESC - CIRCUITO INTEGRADO DE ESPORTE E CULTURA da SMED e PREFEITURA MUNICIPAL DE CACHOEIRA DO SUL, idealizada e concretizada por mim, onde desenvolvo, no turno da tarde, oficinas de SERIGRAFIA, DESENHO, PINTURA e RECICLAGEM com alunos das Escolas Municipais de Cachoeira do Sul, no turno inverso às aulas.

Quando a atual administração municipal criou o Projeto CIESC que oferecia atividades esportivas e culturais para alunos das escolas municipais no turno inverso às aulas, percebi que havia uma carência na área das artes plásticas, me senti motivada a participar e preencher esta lacuna: solicitei uma permuta do Estado para o Município (sou professora Estadual concursada) e apresentei ao atual Secretário de Educação o projeto CIESCriar. Como não havia verbas nem espaço disponível pedi carta branca para conseguir equipamentos e sala para poder viabilizar a idéia.

Os primeiros três meses de trabalho aconteceram numa garagem de um prédio municipal sem luz elétrica e cheio de goteiras sem condições de abrigar alunos.

A maioria dos móveis do CIESCriar foram resgatados do depósito municipal, restaurados, lixados e pintados.

Alguns materiais para as reformas foram doados por lojas da cidade como lixas, tintas, solventes e o forro das cadeiras.

Temos prateleiras com caixas forradas com sobras de TNT onde colocamos todo o tipo de material reciclável para os trabalhos artísticos (um SUCATÁRIO).

A SMED repassa materiais mais caros como os utilizados na Serigrafia e tesouras, colas, pistolas de cola quente, tintas acrílicas, etc.

Muitos materiais são doados ou reciclados (como os pincéis artesanais feitos com cabelo humano, crinas de cavalo e a haste feita com antenas de rádio e TV, cabos de pincéis velhos ou canetinhas velhas. E as telas de pintura feitas com as pernas das calças jeans).

Alunos do Barão doam lápis preto, lápis de cor, régua, borrachas, apontadores, cartazes e desenhos para serem utilizados do lado inverso, sobras de E.V.A., T.N.T. e outros materiais.

E essa linda sala, que fica no **CENTRO CULTURAL PROF.WILLY SIMONIS**, foi gentilmente emprestada ao projeto graças a uma parceria da Prefeitura Municipal e Secretaria Municipal de Educação com a Comunidade Evangélica de Confissão Luterana e o **Colégio Sinodal Barão do Rio Branco - Barão**, na pessoa da Diretora Leatriz Hoffmann Voigt.

Estou contando tudo isto porque gostaria de contagiar mais e mais pessoas com esta idéia: RECICLAR! Não é por falta de verbas ou financiamentos que vamos ficar de braços cruzados.

Antes de tudo é preciso ACREDITAR, ter um SONHO e VONTADE DE TRABALHAR!!!

Estou no Projeto CIESC porque me identifico com seus objetivos, amo a arte, quero ajudar a tirar os jovens das ruas, despertar e desenvolver suas capacidades artísticas, quiçá dar-lhes uma motivação para viver, uma ocupação e uma possibilidade de renda, reutilizando materiais que iriam para o lixo.

O link abaixo é outra reportagem da RBS TV para o Jornal do Almoço Regional, sobre o trabalho na sala CIESCriar

<http://www.youtube.com/watch?v=XwoQLf9CJgY>

+ Arte: vivenciando, aprendendo e ensinando formação de professores – Artes Visuais, Cultura Popular, Teatro e Música

Manoel Luiz Cerqueira Filho

Nadja Nayra Alves Monteiro

Maria Hortência de Araújo Barreto

Secretaria de Estado da Educação de Sergipe – Departamento de Educação

Fruição, Ensino-aprendizagem, Educação-estética

De acordo com a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu artigo 26, § 2º “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” Neste sentido, outro dado a ser considerado foi a publicação em 1997 dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo MEC para servirem de referencial nos processos de elaboração de propostas metodológicas e ressignificação de programas e currículos de todas as disciplinas.

Segundo os PCN's os objetivos gerais da área de Arte para o ensino fundamental devem pautar-se no desenvolvimento da competência artística e estética do aluno de forma a contribuir com o seu desenvolvimento cultural, fazendo-o:

- Compreender e utilizar as diferentes linguagens artísticas;
- Conhecer diversas produções artísticas;
- Experimentar e explorar diferentes possibilidades de cada linguagem da arte;
- Identificar a arte como fato histórico, observando as produções locais, assim como as obras do patrimônio cultural e da natureza;
- Experimentar e conhecer diversos materiais, instrumentos e procedimentos do fazer artístico;

Para ressignificar o currículo de Arte é preciso traçar caminhos, encontrar atalhos, quebrar a rotina e a monotonia, desapegar-se do já conhecido. Segundo Regina Machado “para aprender, é preciso se desapegar do conhecido, o que não significa fazer tabula rasa, apagar, jogar fora o que se sabe. É necessário saber escolher, dentro da experiência-bagagem o que pode ser aproveitável para a invenção do presente” (2002:176). É preciso também olhar para a escola na sua totalidade não se restringindo apenas a sala de aula e tomar como referência a produção cultural local sem perder de vista o nacional e o internacional.

Mas, o que é importante ser ensinado em Arte? Para quê ensinar Arte? Como os conteúdos em Arte podem ser organizados? Como acabar com a confusão conceitual e metodológica dentro de um sistema de ensino? É a partir dessas indagações e a busca para suas respostas que esta proposta configura-se e justifica-se, apontando uma homogeneidade curricular principalmente no tocante aos conteúdos para o ensino da Arte.

Se estivermos preocupados com o que vamos ensinar, quais conteúdos, o

que fazer; então é fundamental uma reflexão metodológica para que a nossa ação seja conseqüente. Não se trata da livre expressão, do espontaneísmo, do fazer pelo fazer nem tampouco em aulas excessivamente teóricas. Se só se aprende a nadar na água como podemos conhecer e gostar de arte sem o contato direto com a produção artística? A arte configura-se como uma linguagem com seus símbolos e códigos.

"Para nos apropriarmos de uma linguagem, entendermos, interpretarmos e darmos sentido a ela, é preciso que aprendamos a operar com seus códigos. Do mesmo modo que existe na escola um espaço destinado à alfabetização na linguagem das palavras e dos textos orais e escritos, é preciso haver cuidado com a alfabetização nas linguagens da arte" (MARTINS, 1998:14).

Uma sugestão que apresentamos para o professor conduzir a sua ação didática é a Abordagem Triangular, sistematizada pela Professora Ana Mae Barbosa no Museu de Arte Contemporânea da USP entre 1987 a 1993. A partir de experiências internacionais e nacionais a triangulação, como também é conhecida tem atendido às necessidades metodológicas para o ensino da Arte.

A partir dessa perspectiva, o professor deverá optar pela linguagem artística que tenha um maior domínio conceitual e prático de acordo com a sua formação. O erro é querer ser polivalente, fato bastante encontrado na nossa realidade, querendo trabalhar com dança, teatro, artes visuais, música. Isto não impossibilita de ter que quando necessário fazer abordagens, puxar *links* das outras linguagens para que elas possam enriquecer o conteúdo. Vejamos como isso é possível.

Se estiver trabalhando com o Barroco o professor não apenas deve prender-se aos aspectos plásticos e visuais desse período. A música, a dança e o teatro poderão contribuir, aumentando assim a compreensão acerca do referido período. Assim, uma música de Bach poderá servir durante um momento de apreciação de uma imagem barroca. Mas, é preciso tomar cuidado! Neste caso, a música e o compositor deverão ser contextualizados. Outra coisa importantíssima é estar sempre fazendo relações temporais passado-presente-cultura local. Pode-se estudar arte barroca a partir de uma música de MPB que aborde temática religiosa ou analisando uma celebração tradicional do ciclo da quaresma. Podemos também discutir o ideal de beleza no Renascimento a partir de uma capa de revista com uma imagem de um ator ou atriz de uma novela da TV. A partir daí desenvolver com a classe uma atividade de construção de um mural com imagens de obras de arte renascentista paralelamente com imagens veiculadas na mídia hoje.

Para facilitar esse trabalho o projeto de aprendizagem é uma excelente modalidade de orientação didática. Os projetos não ferem nem interferem negativamente no programa e nos planejamentos, eles apenas colaboram e dinamizam a ação pedagógica. Mas, é importante salientar que os projetos não podem ser confundidos com métodos e nem devem estar presos, engessados a formas pré estabelecidas ou como melhor afirma Fernando Hernández:

"Refiro-me ao uso que arquitetos, designers, artistas... fazem de 'projeto', como um procedimento de trabalho que diz respeito ao processo de dar forma a uma idéia que está no horizonte, mas que admite modificações, está em diálogo permanente com o contexto, com as circunstâncias e com os indivíduos que, de uma maneira ou de outra, vão contribuir para esse processo" (1998, p. 22).

Assim, a partir dos conteúdos da Arte, qualquer assunto como o meio ambiente, a política, a cidade, a comunidade, a escola, as datas comemorativas, as festas religiosas e tantos outros podem gerar temas transversais em articulação com os conteúdos artísticos e com outras áreas do conhecimento.

São muitas as possibilidades, mas a magia não acontece por si só. A simples inclusão da arte no currículo escolar não vai garantir a dosagem necessária para acabar com a “anemia teórico-metodológica” que se abate sobre essa área. Livros, métodos, propostas, ementas, técnicas, materiais e demais condições necessárias são importantes meios facilitadores para que o professor desenvolva aulas que garantam uma aprendizagem significativa em Arte.

O processo de aprendizagem deve ser desencadeado, inicialmente, a partir da observação, pesquisa, identificação, reconhecimento e interação com a arte da localidade, ou seja, a partir do contexto cultural sergipano. Esta recomendação é respaldada, inclusive, quando se conhece o resultado da pesquisa, realizada por Marques (1987), denominada **Hegemonia cultural na escola**, cujos dados foram coletados nos anos de 1979/1980, em Sergipe, abrangendo um universo composto por alunos, professores secundaristas e universitários. Esta pesquisa evidenciou, ao tentar compreender o que o estudante sergipano conhece de sua cultura, que se prioriza a cultura exógena, estrangeira, sobretudo, a européia. A escola, como espaço institucional na qual o conhecimento sistematizado acontece, ao desconsiderar a cultura sergipana, legitima os interesses excludentes da cultura dominante.

Então, é necessário que a escola considere o saber prévio do aluno a respeito da arte e da cultura sergipana, reforçando-a e elegendo-a como referencial comparativo para a compreensão das manifestações artísticas de outras localidades. Para isso, pode-se promover algumas atividades (conversas, dinâmicas, jogos, coleta de objetos etc.) com o objetivo de obter informações sobre os saberes prévios dos alunos a respeito do tema a ser estudado. Em suma, deve-se, sempre que possível, priorizar o contato com a manifestação artística em sua concreticidade, ou seja, a interação efetiva com a arte em suas diversas manifestações.

Atendendo a essas incumbências é que a Secretaria de Estado da Educação de Sergipe, através do Departamento de Educação, vem a dez anos desenvolvendo o **Projeto Ações Arte-educativas**. Trata-se de um projeto de formação continuada que tem como principal objetivo otimizar ações de atualização pedagógica direcionadas aos professores de Arte da rede estadual de ensino. Com encontros mensais e outras atividades de monitoramento, são trabalhadas questões teórico-metodológicas pertinentes ao aprender/ensinar Arte assim como o processo de implementação da **Proposta Curricular** implantada desde 2002.

Em 2007 desenvolvemos a ação **+ ARTE** que consiste numa série de vivências artísticas levando os docentes a terem um contato direto com algumas linguagens artísticas compreendendo espaços, produções e produtores locais. Para tanto, foi programada uma agenda de oito encontros contando com as seguintes temáticas e sistemáticas:

1. Apresentação da ação e relato de duas experiências bem sucedidas desenvolvidas em escolas: **A magia do barco de fogo da cidade de Estância** – C. E. Sen. Walter Franco feito pela professora Andréia Oliveira e **Concurso de poesia** – C. E. Tobias Barreto feito pela professora Tânia

Cardoso

2. **Museu: espaço de educação** – visita monitorada ao Museu do Homem Sergipano da Universidade Federal de Sergipe que reúne um acervo da História de Sergipe, obras de arte e demais elementos da cultura sergipana. Na ocasião especialistas da referida instituição os professores Cleber de Oliveira Santana e Suely Amâncio fizeram exposição teórica sobre a temática.
3. **Aspectos das artes plásticas em Sergipe e percurso de uma artista** – apresentada por Hortência Barreto, uma das mais importantes artistas plásticas da nossa contemporaneidade, essa vivência possibilitou aos professores conhecerem uma breve história das artes plásticas de Sergipe através de um VCD com cerca de cinquenta imagens, com também o contato direto com uma artista, sua obra e seu processo de criação.
4. **O teatro em cena** – visita ao Teatro Tobias Barreto, monitorada pelo ator, mestre em teatro e diretor do referido espaço que deu uma aula sobre a história da arquitetura teatral mostrando de perto todos os elementos que a compõem.
5. **Folclore, arte e educação** – feita pela professora, atriz, e folclorista Maurelina Santos que através de uma aula teórico prática apresentou propostas viáveis para trabalhar o folclore sergipano em sala de aula.
6. **Educação do olhar** – sob o monitoramento do arte-educador Manoel Cerqueira foi feita uma apreciação e leitura da exposição TRANS(A) PARÊNCIAS do artista plástico contemporâneo Fábio Sampaio onde discutiu-se a importância do ensinar/aprender Arte como forma de educar o olhar, ampliando assim a leitura do mundo.
7. **Educação musical** – apreciação de um concerto executado pela Orquestra Sinfônica de Sergipe. Sob a regência de Guilherme Mannis, o referido concerto teve um caráter didático onde pôde ser apresentado todos os naipes de uma orquestra e a contextualização das peças tocadas.
8. **Avaliação** – encerramento da ação com avaliação geral e discussão de projetos de aprendizagem para serem desenvolvidos no próximo ano letivo.

Dessa forma, diversas questões foram discutidas com os professores sem jamais perder de vista o cotidiano da sala de aula. O mais importante era deixá-los bastante motivados para criarem situações de aprendizagem significativa, fazendo do vivenciar/aprender/ensinar Arte um processo de reelaboração, construção e sistematização de conhecimentos.

Assim, apresentamos como sugestão, algumas situações de aprendizagem para serem executadas. Elas constituem-se no fazer, na leitura e na contextualização da arte com vistas ao desenvolvimento de habilidades e competências, onde professor e alunos deverão:

- Apreciar de forma reflexiva, manifestações artísticas presentes no cotidiano entendendo-as como comunicação, expressão e conhecimento.
- Refletir sobre a arte como cultura numa perspectiva multicultural com vistas a promoção da interculturalidade.
- Realizar pesquisas bibliográficas e de campo para compreender as diferentes formas de se fazer arte.
- Observar, identificar, apreciar e contextualizar criadores, períodos, gêneros e estilos da arte através de leituras de textos e imagens móveis e imóveis.
- Promover visitas de artistas à escola para relato de seu percurso criador.
- Expressar-se artisticamente através de: desenho, pintura, escultura, colagem, música, dança, teatro e outras possibilidades.
- Utilizar diversas técnicas e materiais no processo de criação artística.
- Desenvolver a auto-expressão e o trabalho coletivo.
- Visitar museus, galerias de arte, monumentos e sítios históricos e outros espaços culturais percebendo e discutindo de forma oral e escrita sobre aspectos e características presentes nas manifestações culturais observadas.
- Realizar exposições e mostras didáticas utilizando os trabalhos dos alunos, obras de arte, reproduções e outros objetos.

Por fim, consideramos de grande importância o trabalho desenvolvido pela aproximação do artístico com o estético. “Desde que ‘artístico’ se refere primordialmente ao ato de produção, e ‘estético’ ao de percepção e apreciação...” (DEWEY, 1974:97). Constata-se, portanto, mudanças de atitudes por parte dos professores no trato com a disciplina Arte e principalmente a inclusão de conteúdos referentes à produção artística local. O entusiasmo e as avaliações positivas são fortes indicadores que atestam que vivenciar para conhecer estabelece uma rica relação de afetividade e apropriação do conhecimento em questão.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

————— **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

————— **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRASIL (Ministério da Educação e do Desporto). Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. Brasília, MEC, 1996.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores).

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Possibilidades para entender o currículo escolar**. Pátio: revista pedagógica, 37: 8 – 11, fev. 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IALVEBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MACHADO, Regina. In BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa e TELLES, M Terezinha. **A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998. (Coleção Didática do Ensino)

MARQUES, Núbia M. **Hegemonia cultural na escola**. Aracaju: J.Andrade, 1987.

SERGIPE (Secretaria de Estado da Educação). **Arte: proposta curricular para o ensino fundamental**. Aracaju: SEED, 2002.

Experimenta AÇÕES

Maria Maristela Thomas
E. M. E. F. São Pedro - Rede Municipal de Porto Alegre
EJA - Totalidades Finais

Objetivos: Levar o aluno da EJA a resgatar o traço, o rabisco, o desenho perdido, explorando e experimentando diferentes materiais em superfícies bi e tridimensionais até chegar a própria expressão, consciente das diferentes possibilidades expressivas, aplicando-as e entendendo-as nas diferentes manifestações artísticas (plásticas) desenvolvidas pelo ser humano.

O trabalho consiste, primeiramente, num contato do aluno com diferentes meios expressivos, buscando fazê-lo brincar com os materiais (resgate do traço). Num segundo momento ele busca ter domínio sobre os efeitos, dominando o movimento e depois entendendo este processo em diversas formas de expressão plástica desenvolvidas por artistas de diferentes áreas.

Do resgate do gesto e do domínio sobre ele passamos à busca da forma, do figurativo, e da aplicação consciente de diferentes efeitos sobre essa forma. Do contato com obras de arte, que servem apenas de pretexto a esse resgate do desenho, surgem uma infinidade de reinterpretações pessoais que ultrapassam o conceito de releitura. As técnicas propostas são um desafio que o aluno começa a encarar de uma forma amadurecida e consciente.

Da construção desse processo resgata-se um caminho perdido para muitos, abandonado desde a infância e que dominado resgata também o sentimento do sentir-se capaz, inteligente, sensível e aberto a um novo olhar sobre o mundo.

Materiais usados no processo: lápis de cor, hidrocor, esferográfica, grafite, giz de cera, cola, lápis aquarelável, tintas, massa de modelar, papel...

O Universo da dança de salão: da arte à educação

Mariana Zamberlan Nedel
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – RS.

RESUMO: O presente Relato de Experiência refere-se ao Estágio Profissionalizante, do Curso de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria – RS, sendo este, requisito necessário para a obtenção do grau de Licenciatura Plena na mesma, com duração de quatro meses, realizado no período de 02 de abril a 24 de agosto de 2007, no Clube Recreativo Dores, na mesma cidade, realizado em Dança de Salão. O dinamismo, conferido pelo movimento, sempre atraiu a curiosidade humana. Desde os primórdios o homem se utiliza do movimento; com ele se encanta e procura conhecê-lo. Os contrastes de força, tempo, espaço e fluidez no movimento e a ordenação, caracterizam o não menos entusiasmante ritmo. Similar aos ritmos vitais, biológicos ou mesmo àqueles construídos pelo homem na música, eles contagiam e se misturam harmoniosamente aos do movimento presentes na dança de salão (VOLP, 1994). Durante o estágio foram ensinados os seguintes ritmos: forró, bolero, pagode, dança gaúcha e tango, sendo estes ministrados por dois professores titulares e uma estagiária¹. Como resultados desta experiência, pôde-se observar a aquisição de novos conhecimentos de dança por parte dos alunos, abarcando os conteúdos aprendidos durante a graduação. Além disso, evidenciou-se um grande progresso no aprendizado de ritmos e passos de dança, o que torna a experiência mais rica e gratificante.

O universo da dança de salão: da arte à educação

Desde a antigüidade, a humanidade já conhecia a dança. E esta existência talvez se deva à necessidade do homem de se comunicar, e expressar, através do corpo, os mais profundos sentimentos.

Silvester (1990, p.11 apud DEUTSCH, 1997) diz que “o desejo de dançar é um dos instintos mais primitivos do gênero humano. É dito que: ‘dançar é mais antigo até mesmo que comer, beber ou amar’ e que ‘ritmo é vida’... e o ritmo é a base da dança”.

Desde as primeiras organizações sociais, a dança está presente nas celebrações de culto à natureza (como nas mudanças de estações), aos deuses, em atos fúnebres, como uma forma de expressão artística, ou simplesmente com fins de entretenimento. No entanto, em tempos mais remotos, o sentido da dança tinha um caráter místico e ritualístico, pois era muito difundida em ritos religiosos e raramente era dançada em festas comemorativas.

O Renascimento Cultural dos séculos XV/XVI trouxe diversas mudanças no campo das artes, cultura, política, dentre outros. Foi neste contexto que a dança também sofreu profundas alterações que já vinham se arrastando através dos anos. Nesta época, a dança começou a ter um sentido social, isto é, agora era praticada em festas, pela nobreza, apenas como entretenimento e como recreação. Quem inicia os chamados bailes são os romanos; as danças mostram-se úteis e necessárias e, desde então, a dança social vai se transformando e aos poucos se torna acessível às camadas menos privilegiadas da sociedade, que já desenvolviam outro tipo de dança - as danças populares. Estas, inevitavelmente, com as alterações de comportamento, foram se unindo às danças sociais, dando origem, assim, a uma

¹ A estagiária é a própria relatora deste trabalho.

nova vertente da música, dançada por casais, que mais tarde seria denominada Danças de Salão.

Com o surgimento de tantas danças (valsa, cha-cha-cha, samba, charleston, rumba, foxtrot, bolero, valsa vienense, tango, paso doble, rock'roll, jive...), desde a terceira década do século XX, inicia-se, na Europa, uma tentativa de organização e estruturação das danças de salão. Além das pessoas que se utilizavam da dança de salão popularmente, existiam também as que faziam, da dança de salão, uma prática esportiva, o que nos diz Ried (2003): a queda pelo espírito esportivo dos ingleses finalmente fez com que a Dança de Salão passasse de um "hobby" adotado por grande parte da população, como ocorria nas demais regiões do mundo, a um esporte regulamentado por regras e normas que permitissem o "fair play", ou seja, a comparação objetiva da performance dos concorrentes. Assim, na Paris de 1909, disputou-se o primeiro Campeonato Mundial e os primeiros Clubes de Dança de Salão foram fundados, alguns dos quais existem até hoje.

A dança, dessa forma, passou por uma divisão: a social (lazer), e a de competição. O início das competições incentivou a padronização e a divulgação de passos e estilos variados da dança (DEUTSCH, 1997).

Conforme Silvester (1990 apud DEUTSCH, 1997) uma ordem foi encontrada, por volta de 1920, quando professores ingleses se reuniram para padronizar os passos do Foxtrot e do One Step. Logo depois, em 1924, eles formaram o primeiro "Committee of the Ballroom Branch of the Imperial Society of Teachers of Dancing", o qual remodelou as danças de salão para um estilo específico.

Um grande passo à frente foi dado pela comunidade esportiva da Dança de Salão quando o Comitê Olímpico Internacional reconheceu, em 1997, a Federação Mundial de Dança de Salão como Federação Olímpica Oficial.

Volp (1994) define a dança de salão como uma modalidade de dança, na qual pares de dançarinos sincronizam passos e figuras ao som de música, mantendo-se dentro das normas sociais em relação ao contato entre eles e com os outros pares no salão.

Como salienta Posey (1988 apud VOLP, 1994), o ensino da dança de salão envolve técnica de postura, de execução de passos, de condução e de deixar-se conduzir e percepção rítmica, aos quais deve se harmonizar a execução dos passos. A dança não pode ser ensinada sem a técnica de dança, mas a dança de salão pode associar técnica, história, criatividade, lazer e educação. O dançarino deve saber ouvir a música, identificar o ritmo e incorporá-lo, mesmo antes do início do ato de dançar.

Em 1929, aconteceram importantes conferências que resultaram na formação do "The British Council of Ballroom Dancing", o qual, segundo Volp (1994), tem por tarefa a padronização dos passos de diversos ritmos que constituem a dança de salão e sua divulgação para que todas as pessoas, em qualquer parte do mundo, possam dançar qualquer um dos ritmos com qualquer parceiro (a).

Dentre os ritmos mais conhecidos mundialmente, no estágio profissionalizante foram ensinados: forró, tango, bolero, pagode, valsa e dança gaúcha.

As aulas foram ministradas para duas turmas, as quais serão chamadas de Turma 1 e Turma 2, no presente relato.

Em relação à Turma 1 deve-se salientar que as aulas forma ministradas

nas segundas e quartas-feiras, sendo o horário, para a realização da mesma, fixo, e com duração de uma hora.

Inicialmente a turma era constituída de 16 alunos. Mas, ao final, totalizavam 26. A grande maioria encontrava-se na meia idade, os quais apresentando faixa etária média de 50 anos. Existiam algumas exceções, como dois alunos com faixa etária em torno de 70 anos e outros dois, em torno de 27.

A turma de alunos acolheu a estagiária com afetividade, além de se mostrar, em um primeiro contato, esforçada, interessada e atenciosa. Uma aluna, Maria², apresentava bastante dificuldade com o ritmo, necessitando de atenção individualizada.

Em relação à Turma 2 deve-se ressaltar que as aulas ministradas para a mesma foram realizadas nas terças e quintas-feiras, também com horário fixo e duração de uma hora.

Esta turma sempre foi maior que a Turma 1, porém com o passar dos módulos esta também foi aumentando, e pelo fato de a sala ser pequena, houve grandes problemas com a utilização do seu espaço físico, dificultando a execução dos passos de maneira natural e livre. No início eram 20 alunos, mas, ao final, totalizavam 27.

Desde o início, esta turma mostrou-se, também, receptiva e interessada no ensino e correção dos passos, além de aceitarem as várias sugestões técnicas para a melhor realização dos passos mais difíceis. Além de esta turma se configurar como heterogênea, em relação à faixa etária dos alunos, estes se mostravam extrovertidos e engraçados, tornado as aulas mais animadas.

A metodologia empregada ao longo do estágio girou em torno de quatro pontos básicos, sendo os mesmos aplicados para ambas as turmas: observação, planejamento, execução e avaliação.

O primeiro ponto foi realizado do primeiro ao último dia de estágio. Inicialmente, várias aulas da professora titular foram observadas, as quais foram aplicadas de forma expositiva e demonstrativa.

Esta metodologia de aula justifica-se pelo fato de que para ocorrer o aprendizado dos alunos em relação aos passos de cada estilo musical cabe aos professores, primeiramente, demonstrar o passo; em seguida o aluno tenta reproduzi-lo individualmente, para então treinar o passo com seu respectivo par.

Para o professor, este é um momento significativo, em que se conhecem os alunos, suas dificuldades e potencialidades, aspectos imprescindíveis para o planejamento das aulas.

O segundo ponto é o planejamento, o qual ocorreu de maneira individual e coletiva (entre os dois professores e a estagiária). Esta última forma permitiu a análise dos passos a serem ensinados, o ensaio dos mesmos para posterior demonstração em aula, visando facilitar a observação e o entendimento dos mesmos por parte dos alunos, acarretando em sua correta e fácil reprodução.

Em algumas ocasiões, a estagiária teve de planejar individualmente as aulas. Para tanto, o processo se dava da seguinte forma: escuta das músicas; reflexão sobre a melhor seqüência de passos a serem ensinados, possibilitando um

² Maria é um nome fictício, adotado para o presente relato.

aprendizado não superficial; ensaio dos passos, para posterior demonstração aos alunos.

Muito relacionado ao planejamento está o terceiro ponto, a execução, já que o andamento da aula depende, na maioria das vezes, do planejamento dela. No entanto, durante a realização do estágio, nem sempre as aulas transcorreram conforme o planejado, visto que se dependia da capacidade de aprendizado de cada aluno. Diante de algumas dificuldades de aprendizagem, fora necessário improvisar algum recurso metodológico diferente, um exercício que auxiliasse no aprendizado e reprodução do passo, ou mesmo a troca do passo.

Na execução, procurou-se sempre demonstrar tanto os passos da dama como os do cavalheiro, de forma conjunta ou separadamente, dependendo do grau de dificuldade do passo. Se na aula estavam apenas a professora e a estagiária, a primeira ensinava às mulheres, e a segunda, aos homens. Em seguida, os alunos, dispostos em pares, treinavam o passo aprendido.

Este processo de configura como de extrema relevância, pois explicando detalhadamente os passos de ambos os componentes do casal, possibilita-se a melhor execução dos mesmos. Para tanto, por diversas vezes, foi necessário segmentar o passo, o que ajudou na compreensão e execução do mesmo, por parte dos alunos.

O quarto e último ponto é a avaliação, a qual foi realizada em um momento extra-sala de aula. Através da análise da aula, juntamente com conversas e reflexões posteriores acerca das mesmas, buscou-se melhorar o planejamento das aulas e a execução das mesmas.

Todas as análises e observações feitas durante o estágio foram registradas, diariamente, através de um diário de campo.

A seguir, seguem os passos ensinados nos diferentes ritmos ministrados. No ritmo bolero foram ensinados os passos: Dois pra lá e dois pra cá ou Passo duplo, Passo fox ou Quadrado do fox, Vai-e-vem, Quatro ao lado, Quatro ao lado com variação, Três e três e Cruzado.

Na Dança Gaúcha, foram ensinadas algumas danças típicas, dentre as quais Vaneira e Vaneirão, sendo ensinados os passos: Dois pra lá e dois pra cá e Dois pra lá e um pra cá; na dança Chamamé os passos: Caminhada simples, Caminhada com “abaixadinha” e Giro. Além dessas também foram ensinadas, sem grandes detalhes, a Valsa e a Rancheira.

No ritmo forró foram ensinados os passos: Dois pra lá e dois pra cá, Vai-e-vem, Abertura para trás, Passo vai e vem com elevação de joelho, Giro simples, Giro duplo e Giro com charminho.

No pagode foram vistos os passos: Dois pra lá e dois pra cá, Vai-e-vem, Quadrado do fox, Giro duplo, Vai-e-vem lateral, Giro da dama e Abre e fecha.

No Tango: Caminhada, Passo liso, Passo 9, Gancho, Passo 8 pela frente, Passo 8 por trás, Passo 8 em sentidos opostos, Sanduíche e Boneca.

Diante da vivência da experiência aqui relatada, pôde-se observar e refletir a respeito da dança no contexto do ensino da Educação Física. Os graduandos, teoricamente, vivenciam e experienciam a dança enquanto disciplina específica, ou como conteúdo de outras (RANGEL, 2002). E foi neste âmbito, paralelamente a cursos extracurriculares que foram adquiridos, pela estagiária, interesse e possibilidades de trabalhar nesta área.

Foi possível perceber, ao longo do estágio, que nem tudo na prática é igual à teoria, porém a distância entre as duas não é grande. A diferença se faz pelo fato de na prática trabalhar-se com pessoas reais, com vários níveis de aprendizagem, bem como famílias, vivências e interesses distintos em relação à dança.

Diante das várias conceituações de dança presentes na literatura, revela-se a complexidade e as divergências existentes nesta área. De acordo com Rangel (2002), acreditar que a Educação, a Educação Física, a Dança ou outro tipo de atividade pode influenciar a vida e até mesmo o comportamento e o perfil de um indivíduo parece, por vezes, uma afirmação muito ousada. No entanto, o que a própria experiência do dia-a-dia mostra e os estudos podem nos comprovar, é que nós influenciemos e somos influenciados pelos fatores externos que rodeiam nosso cotidiano. Somos, por conseguinte, indivíduos carentes e adaptáveis ao ambiente que nos cerca, pessoas sedentas por aprender e captar o máximo possível de informações que favoreçam nosso bem-estar e que levem à satisfação das necessidades de nossas vidas.

Portanto, ainda que a dança social apresente relação com o desporto competitivo e com a técnica, ela é também uma prática que pode ser apreciada e praticada por indivíduos de qualquer classe social e idade, não dando enfoque à competição, mas sim a aspectos emocionais, psicológicos, funcionais. Alguns podem praticar a dança pelo simples fato de realizarem alguma atividade física, ou até mesmo pelo puro prazer de dançar.

Paralelamente a isso se encontra a questão dos diferentes níveis de aprendizagem e/ou facilidade para tal. Muitos dos alunos presentes nas aulas ministradas pareciam ter feito vários cursos de dança anteriormente, tamanha a facilidade em qualquer um dos módulos trabalhados. Outros, por sua vez, apresentam dificuldade em alguns passos. Existiam ainda, os que apresentavam grande dificuldade em relação ao ritmo, o que pode ser considerado o mais difícil de ser sanado.

Com relação à aluna Maria, já citada anteriormente, diante das dificuldades apresentadas em relação ao ritmo de vários módulos diferentes e na coordenação motora para a realização dos passos, fez-se necessário o ensino de conceitos, técnicas, passos, da área da Educação Física, mais particularmente, da dança, quanto da área da Música, tais como noções de pulsação, exercícios para desenvolver a expressão corporal, reconhecimento dos principais instrumentos que eram tocados nas músicas, bem como, o que cada um deles representava para as mesmas (como por exemplo, no forró, onde o bumbo, geralmente, representa o tempo forte, e respectivamente o passo inicial da dança), além de noções básicas de tempo, duração de uma frase musical, etc. Isto revela a interdisciplinaridade e a riqueza desta experiência, bem como a inter-relação destas áreas presentes na dança.

Percebe-se, assim, novamente, que o grande elo entre Educação Física e Música é o ritmo, que justifica o fato de um aluno não acertar o tempo da bola em um ataque do voleibol, ou o fato de apesar de ser o mais alto perder o rebote no basquete, ou simplesmente não acertar o tempo de execução da bandeja; e para um aluno, como Maria, o fato de não conseguir dançar quase nenhum estilo de dança ou de estar sempre fora do ritmo.

Com este trabalho dá-se continuidade a estudos realizados anteriormente e se realiza uma tentativa de reflexão diante de educadores físicos e músicos, perante

a possibilidade de utilizarem a dança e a música como elementos importantes para o processo de ensino-aprendizagem.

Bibliografia

DEUTSCH, Sílvia. **Música e Dança de Salão**: Interferências da audição e da dança nos estados de ânimo. 1997. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 1997.

RIED, Bettina. **Fundamentos de Dança de Salão**. Maringá, PR: Midiograf, 2003.

VOLP, Catia Mary. **Vivenciando a dança de salão na escola**. 1994. Tese (Doutorado em Psicologia – Concentração em Psicologia Escolar). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 1994.

RANGEL, Nilda Barbosa Cavalcante. **Dança, Educação, Educação Física**: Propostas de ensino da dança e o universo da Educação Física. Jundiaí, SP: Editora Fontoura, 2002.

Foto da Turma 1 (aula de Tango)



Foto da Turma 2 (aula de Pagode)



TEATRO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: conhecendo a arte da cena

Mateus Gonçalves
EMEF Vila Monte Cristo – Porto Alegre/RS

Este relato apresentará a experiência desenvolvida no primeiro semestre de 2008, junto a turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Monte Cristo, localizada na Vila Nova, bairro da região centro-sul de Porto Alegre/RS.

Aula de teatro?

Semelhante ao que acontece em quaisquer turmas que não tenham tido outro aula de arte que não a de Artes Visuais, nas turmas que atendo na escola, vários estudantes têm dificuldade em compreender a razão de terem uma aula de teatro em sua grade curricular. Parto sempre de uma rápida explicação sobre esta questão e inicio as aulas com práticas de construção de cenas que devem ser combinadas sempre tendo como parâmetro aquilo que o grupo específico entende por teatro. Como existem diferentes noções referentes a ele, desde o início é dado espaço para a reflexão crítica e a relativização.

João-Francisco Duarte Júnior (2001) diz que a arte nos permite um contato singular com nossa sensibilidade, a aprendizagem teatral realizada entre pessoas de diferentes faixas etárias pode ter grande relevância. Aborda esta relação entre arte e sentimento, afirmando que vivemos num universo que é, além de físico, também simbólico, e a arte pode servir como elemento importante “para a compreensão e organização de nossas ações, por permitir a familiaridade com nossos próprios sentimentos, que são básicos para se agir no mundo” (2000, p.104). Tendo a noção de arte como nos apresenta Duarte Júnior, a atividade teatral pode mobilizar outras relações dentro do ambiente social a que se pertence, pela comunhão de experiências que possibilita. E isto aconteceu de diferentes maneiras ao longo do período aqui relatado.

Organização do ensino

Na EJA as turmas são divididas em seis totalidades (T1 a T6), e tem o componente curricular de Arte-Educação oferecido a partir da T4, com mesma carga horária das demais áreas do conhecimento. Isto significa dizer que as turmas têm sua noite de aula dividida em dois blocos de aulas, divididos por um pequeno intervalo de 15 minutos, sendo dois componentes curriculares por noite. Nas quartas-feiras não há aula e os educadores se reúnem para a organização do trabalho pedagógico, feito sempre de forma coletivizada nesta escola.

Com o planejamento realizado, educadores partem para as aulas não com uma listagem de conteúdos, mas com noções e conceitos que deverão ser discutidos em aula, indo ao encontro das necessidades de cada educando.

Em duas turmas desta escola, desde 2007 Arte-Educação significa Teatro. A partir de minha formação específica em artes cênicas, são desenvolvidas diferentes atividades relacionadas ao fazer teatral e à assistência a espetáculos teatrais com turmas compostas desde adolescentes de 15 anos até adultos de 50 a 60 anos de idade.

Vamos ao teatro?

Sabendo que grande parte dos estudantes poucas vezes teve contato com a arte teatral, preocupei-me em possibilitar esta experiência a eles. Contatos com diferentes grupos teatrais foram feitos de modo a garantir a assistência a um espetáculo já no início do período letivo. E a primeira peça que assistimos surgiu de uma possibilidade específica que temos em Porto Alegre. Em nossa cidade há um projeto chamado Novas Caras, que toda terça-feira do mês oferece um espetáculo gratuito com um grupo de jovens atores. No mês de abril o diretor do espetáculo tem espetáculos muitos bons em seu currículo, o que me deu a garantia de que, mesmo com atores com pouca experiência, a peça fosse de boa qualidade.

Assistimos então aos “Pequenos Tormentos do Cotidiano”, espetáculo que teve grande aceitação por parte dos estudantes, por ser uma comédia de costumes muito animada. Nesta primeira ida ao teatro no ano, todos os estudantes da EJA (turno da noite) foram convidados. Três ônibus lotados de pessoas que pela primeira vez iam ao teatro chegaram para lotar a platéia do teatro. Atenção e diversão foram os aspectos mais comentados entre estudantes, educadores e artistas, que ficaram muito surpresos com o respeito da platéia para com seu trabalho.

Conforme Flávio Desgranges, há a necessidade da formação de “espectadores que estejam aptos (...) a elaborar um percurso próprio no ato de leitura da encenação, pondo em jogo sua subjetividade, seu ponto de vista, partindo de suas experiências, sua posição, do lugar que ocupa na sociedade” (2003, p.30). Assim, a orientação dada ao grupo antes de irmos ao teatro não foi nada além daquela dada durante as aulas de teatro. Todos que estão em cena merecem nosso cuidado e respeito. Como nas cenas que os próprios estudantes desenvolvem nas aulas, a encenação do grupo foi bastante importante, enriquecendo o debate sobre as práticas teatrais realizadas, levando os estudantes a perceberem o teatro como uma arte que envolve pesquisa, interpretação pessoal e sensível, além de possibilitar prazer artístico.

Ser artista no Brasil...

As aulas continuaram com o envolvimento dos estudantes em pesquisas sobre as vidas de artistas brasileiros, de modo a questionar a idéia de que todos levam uma vida de *glamour* e luxo, como é apresentado pela mídia. Percebendo que muitas das trajetórias são repletas de dificuldades, relativizaram a noção do trabalho artístico, o compreendendo como um ofício que tem o mesmo valor de outros, com o diferencial de ter *flashes* sobre sua prática.

Esta pesquisa foi feita no Laboratório de Informática da escola, o que se constituiu num desafio importante para a grande maioria dos estudantes, que não sabiam nem manusear o teclado do computador. Foi preciso o auxílio de diferentes educadores para que esta etapa do trabalho pudesse ser superada e as pesquisas, feitas na *internet* e enviadas por correio eletrônico, pudessem ser finalizadas. A propostas desenvolvidas nesta escola sempre contam com a discussão do coletivo de educadores e seu apoio na realização, o que faz enorme diferença no desenvolvimento do trabalho de cada turma.

Percebendo o teatro e os artistas do teatro como parte do mundo do trabalho da qual fazemos parte (ou dela somos excluídos), estudantes das turmas de tinham aulas de teatro foram convidados a assistir a um espetáculo de dança-teatro

“Penélope Bloom”.

Sendo baseado na obra de James Joyce, o espetáculo apresenta uma estrutura totalmente não linear que causou muito estranhamento por parte dos estudantes, inclusive porque era encenado em português e espanhol. Depois de assistirmos ao espetáculo pedi que cada pessoa escrevesse algo sobre esta experiência, o que gerou textos muito interessantes.

De posse desse material, convidamos Maria Falkembach, uma das atrizes desta peça, para ir até nossa escola e conversar sobre o processo de criação do espetáculo e sobre sua vida como atriz em nossa cidade.

Este foi um momento de troca de informações muito rico e valioso tanto para os estudantes, como para a atriz, que solicitou alguns dos textos para seu *blog* na *internet*. Estes textos, assim como as impressões da atriz sobre o encontro promovido na escola tiveram grande destaque em sua página pessoal, o que foi interessante para os estudantes, que agora podiam também “se ver” na rede mundial de computadores.

As idéias de Deleuze sobre arte, trazidas por Virgínia Kastrup, a compreendem como um atrator caótico, ponto tendencial, sem ser fixo, que não permite se “falar em regimes estáveis ou em resultados previsíveis”, uma vez que, para Deleuze, “a arte é o destino inconsciente do aprendiz” (Kastrup, 2001, p.210). As atividades apresentadas aqui têm seu valor não como eventos, mas pelo que se pôde inventar nelas. A cada nova etapa ocorria como que um descortinamento do passo seguinte, algo como uma corrente que ia levando a uma nova invenção, a novas descobertas.

Surge então um convite para que os estudantes assistissem a um espetáculo de dança (seus nomes e de seus familiares foram para uma lista na bilheteria do teatro num sábado à noite) e o convite para “A Comédia dos Erros”, espetáculo baseado na obra de W. Shakespeare, com sucesso de público na cidade.

Passamos a pesquisar na internet informações sobre o texto da peça e a montagem do grupo que assistiríamos, o que resultou em momentos bastante interessantes, onde os estudantes estavam bem mais à vontade para a utilização dos computadores da escola.

Fomos para o teatro e o envolvimento de todos foi muito grande. Queriam conversar com o elenco do espetáculo, tirar fotos, enfim, foi como uma festa para os estudantes. Teixeira Coelho afirma que cultura remete sempre à maneira como é caracterizado um modo de vida específico de uma comunidade, de forma totalizante. Contudo, via de regra, a compreensão de cultura que se tem é a uma cultura dominante, hegemônica. Cultura que guarda em si elementos bastante reacionários porque, conforme Guattari:

é uma maneira de separar atividades semióticas (atividades de orientação no mundo social e cósmico) em esferas, às quais os homens são remetidos. Tais atividades, assim isoladas, são padronizadas, instituídas potencial ou realmente e capitalizadas para o modo de semiotização dominante – ou seja, simplesmente cortadas de suas realidades políticas. (1993, p.15)

Aqui é preciso que se encare a cultura em sua perspectiva local, ampliando seu reconhecimento e percebendo que outras relações podem surgir a partir disto. Esta visão se contrapõe ao chamado “acesso à cultura”, e nesta

perspectiva foram realizados trabalhos que visavam discutir as diferenças entre o teatro reconhecido como tal e aquilo que realizávamos em nosso cotidiano escolar.

Referências

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

COELHO, Teixeira. **O que é ação cultural**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

_____. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

_____. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba, PR: Criar, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica – cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1993.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do Ensino de Teatro**. Campinas: 2001.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Aprendizagem, arte e invenção. In: Lins, Daniel (Org.). **Nietzsche e Deleuze: pensamento nômade**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2004.

Mãos que Contam-Identities na EJA

Neusa Vinhas

Escola Estadual de Educação Básica Pe. Benjamim Copetti

Resumo: Desenvolvemos em 2007 um percurso em arte com a EJA, onde o desafio era “ensinar artes” para alunos trabalhadores sem nenhum repertório construído nesta área.

Além disso a recuperação da identidade, a escuta atenta as falas individuais e o seu registro, eram objetivos desta modalidade de ensino noturno. Construir metodologias diferenciadas, não seria suficiente, pois precisávamos aproximar as experiências dos alunos ao contexto da escola para resignificá-lo como identidade.

Como inserir estes estudantes ao mundo da arte, construindo autorias? Como significar o “conteúdo” de arte nas realidades diversas dos trabalhadores e estudantes? Como abrir espaço para um ensino humanizador na EJA, recuperando competências de igualdade do aluno, na turma, no curso, na estrutura da escola e na sociedade?

Começamos com leitura de imagens sempre com relevância para a estética das mãos e , aos poucos fomos introduzindo a fotografia. Durante todo o ano, nas diversas atividades professor e alunos fotografavam “as mãos” dos alunos. Analisamos retratos e auto retratos de muitos artistas, estilos e épocas. Pintamos o auto retrato de cada aluno. Estudamos as identidades, marcas e memórias através de textos, histórias e carimbo das impressões digitais e mãos dos alunos. Na arte moderna fizemos leitura de imagens especialmente no Abaporu , pensando na significação do trabalho e competência manual e intelectual como a imagem sugere. Com objetos pessoais fizemos composições resignificando-os, “o que é minha cara”. Pesquisamos, selecionamos poemas, fragmentos textuais onde o elemento “mão” estivesse presente, além de histórias de famílias. Construímos poemas visuais com mãos. Lemos e selecionamos imagens da mídia com “mãos” e representações de estereótipos de gênero, classe social e outros. Analisamos e selecionamos nossas fotografias, nas diversas situações, e expressões manuais, “gestos que nos identificam”. Como sei de quem são estas mãos? Estudamos as estéticas das mãos em obras de diversos artistas como Escher, Modigliani, Rafael, Miguelangelo, Boticelli, Picasso e Gauguin. Releituras destes recortes. Com o auxílio do xerox de nossas mãos construímos composições tridimensionais. Na tela viva exercitamos a posição das mãos. Elaboramos texto coletivo resumindo nosso trabalho. Produzimos um cd com slides e fotografias de nossas mãos além de pesquisa na mídia. Participamos da Feira do Conhecimento na escola com este trabalho.

Pensamos que alunos da EJA puderam realmente “contar” com suas mãos de trabalhadores e estudantes os recortes da arte e de suas vidas. Na lembrança cada um levou materializado um cd com todo este percurso documentado. Alunos da EJA podem contar e “acrescentar”...

A música na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS e o Projeto *Centros Musicais*

Cristina Rolim Wolffenbüttel

Resumo: este relato trata da presença da música na RME-PoA/RS e do Projeto *Centros Musicais*, uma política pública de educação musical que busca articular os diferentes espaços e tempos escolares, comunidades, programas, projetos e ações desenvolvidos em escolas da RME-PoA/RS, promovidos pela Secretaria de Educação, demais secretarias e órgãos da Prefeitura de Porto Alegre, bem como iniciativas das comunidades.

A música está presente em diversos tempos e espaços na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS (RME-PoA/RS), incluindo os processos formais, bem como os informais de ensino musical. Existe uma preocupação e um interesse por parte da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED-PoA) em ampliar os espaços de vivência musical no âmbito escolar. A própria existência da música como disciplina integrante do currículo escolar demonstra a importância que lhe é conferida.

Paralelamente a isso, existem esforços no sentido de ampliar os universos musicais dos alunos, na medida em que se busca oferecer experiências com música junto ao currículo complementar. No entanto, mesmo com esforços e políticas nesse sentido, ainda luta-se com dificuldades para a sua efetiva manutenção. Além disso, percebe-se a necessidade de ampliar os conceitos relativos à presença da música na escola, diferenciando-a de propostas de arte-educação. Cabe, portanto, uma breve explanação sobre a estrutura de ensino da RME-PoA/RS, com vistas ao entendimento da existência da música nesse contexto.

A RME-PoA/RS está estruturada em três ciclos de formação, sendo que cada ciclo possui a duração de três anos. Cada ciclo possui uma organização interna própria, tendo em vista as áreas do conhecimento. O processo que resultou na implementação desse modo de organização escolar em Porto Alegre/RS é oriundo do Congresso Municipal Constituinte Escolar, desencadeado no ano de 1994 (PORTO ALEGRE, 2003), quando os participantes aprovaram em assembléia o sistema por ciclos de formação.

Em cada Ciclo de Formação, existe um conjunto de princípios e conhecimentos que norteiam, complexificam e aprofundam o trabalho pedagógico e o caminho percorrido desde o primeiro ano do primeiro ciclo até o último ano do terceiro ciclo, isto é, do início até o final do Ensino Fundamental. Contudo, cada ciclo, acompanhando as características dos educandos em suas diferentes idades e situação sócio-cultural, não pode se tornar cristalizado pois, à medida em que os educandos chegam aos princípios e objetivos propostos para cada ciclo, suas vivências no ciclo deverão ser enriquecidas com outras informações e conhecimentos, dando a necessária continuidade no processo de aprendizagem. (PORTO ALEGRE, 2003, p.12).

No município de Porto Alegre/RS existem 93 escolas, sendo 47 de ensino fundamental, 40 de educação infantil, 4 de educação especial, uma de educação básica e uma de ensino médio. Deve-se esclarecer que o número reduzido no nível médio explica-se pelo fato deste nível ser uma prioridade do estado e não do município

(SAVIANI, 1997).

O ensino da música inserido na base curricular na RME-PoA aparece previsto nos três ciclos.

Por outro lado, há escolas que, mesmo não possuindo regularmente o ensino de música como parte do currículo escolar, oportunizam vivências e práticas musicais, através de projetos ou oficinas, o que normalmente ocorre no turno inverso ao qual o aluno está matriculado (WOLFFENBÜTTEL, 2004, p.52). A existência destas oficinas/projetos está vinculada à política cultural da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, que objetiva transformar a escola em pólo cultural. Nesse sentido, a

implantação da política cultural da Rede Municipal de Ensino coloca a escola como um pólo cultural de sua região e conta com coordenadores culturais. Estes professores são eleitos através de projetos e dispõem de, no mínimo vinte (20) horas de sua carga horária para articular as concepções e ações artístico-culturais na construção do projeto político-pedagógico-administrativo e cultural da escola, atuando enquanto agentes culturais nas comunidades e na cidade (KROEF et al, 1999, p.159).

Através desta política, há a possibilidade de os professores de diversas áreas do conhecimento elaborarem projetos para serem executados ao longo do ano escolar. Estes projetos são apresentados para a escola ao final de cada ano, sendo debatidos e, após a análise em assembléia geral, no sentido de contemplar aqueles mais importantes para os alunos e comunidade, alguns são escolhidos pelo coletivo de professores, viabilizando-os para o ano seguinte. Nesta perspectiva, muitos dos professores de música propõem projetos ligados a sua área, como é o caso de projetos que existem há bastante tempo na RME-PoA/RS, envolvendo conjuntos instrumentais diversos, bandas e formações de coros, entre outros agrupamentos musicais.

Estas oficinas acontecem nas escolas como atividades extracurriculares que são oferecidas aos alunos. Em alguns casos também é oportunizada a participação da comunidade em geral, numa tentativa de democratização do espaço escolar. Cabe, então a cada

uma das escolas, com a interferência do coordenador cultural, agenciar as várias possibilidades de ações culturais dentro e além da escola, a partir da realidade onde está inserida, promovendo assim, expressões singulares, projetos e oficinas das diversas linguagens artísticas ((KROEF et al, 1999, p.161).

Tendo em vista esta forte presença da música na RME-PoA/RS, foi possível pensar uma política em educação musical, a qual é constituída de programas, projetos e ações já em desenvolvimento e/ou no início de implementação. Dentre os principais programas, projetos e ações desenvolvidos pela RME-PoA, encontram-se:

- Atividades musicais na base curricular
- Atividades musicais no complemento curricular
- Formação continuada em música para professores de música e professores de diferentes áreas do conhecimento
- Atividades musicais no Programa Abrindo Espaços na Cidade que Aprende

- Atividades musicais no Programa Cidade Escola
- Atividades musicais no Movimento Hip Hop na RME
- Atividades musicais no Projeto Capoeira na Escola
- Atividades musicais no Projeto TIM Música nas Escolas
- Atividades Musicais no Festival de Música do COEP

As atividades musicais presentes na RME-PoA também se apresentam através de práticas músico-instrumentais. Desse modo, contemplando o movimento já existente na RME-PoA/RS, as manifestações foram organizadas em núcleos, os quais caracterizam particularidades em termos de expressão musical sem, contudo, fechar-se nessa expressão. Assim, uma escola que faça parte de um determinado núcleo poderá, também, fazer parte de outro núcleo, sem prejuízo das atividades musicais.

Vale destacar que a organização dos núcleos deu-se a partir da observação da presença da música nas escolas da RME-PoA/RS, o que resultou na criação do Projeto *Centros Musicais*. Este Projeto foi instituído através da Ordem de Serviço nº 002, de 12 de fevereiro de 2008 e publicada no Diário Oficial de Porto Alegre, edição 3210, de 15 de fevereiro de 2008.

O Projeto *Centros Musicais* é uma proposta descentralizada de educação musical, abrangendo a RME-PoA/RS e a cidade de Porto Alegre. Esta iniciativa articula práticas em música vigentes nas escolas da Prefeitura, bem como prevê a implementação de atividades musicais nas instituições escolares que ainda não as ofereçam.

O Projeto *Centros Musicais* constitui-se, portanto, uma política pública de educação musical, articulando os diferentes espaços e tempos escolares, comunidades, programas, projetos e ações desenvolvidos em escolas da RME-PoA/RS, promovidos pela Secretaria de Educação, demais secretarias e órgãos da Prefeitura de Porto Alegre, bem como iniciativas das comunidades. Os objetivos do Projeto são os seguintes:

- Dar continuidade e potencializar a articulação de iniciativas em educação musical já existentes nas escolas da RME-PoA/RS.
- Planejar e articular iniciativas que ampliem a apropriação e o entendimento da linguagem musical, contribuindo com a ampliação da leitura e escrita, constituindo-se uma proposta inovadora em educação e como perspectiva de vida, lazer e trabalho, ampliando o conhecimento como um todo.
- Integrar iniciativas existentes em educação musical nas escolas da RME-PoA/RS às demais práticas musicais (formais, não-formais ou informais) da cidade de Porto Alegre.

A proposta do Projeto constitui-se na organização das atividades musicais em 8 núcleos – os quais são constituídos por escolas da RME-PoA/RS e comunidades – considerando-se especificidades musicais e/ou instrumentais. Cada núcleo possui uma escola-eixo, a qual é responsável pela articulação musical entre as demais escolas integrantes do núcleo. Os núcleos musicais são Orquestral, Banda Escolar, Percussão, Violão, Canto Coral, Hip Hop, Música e Tecnologia, Música na

Educação Infantil.

Além da organização das escolas nos núcleos anteriormente apresentados, está em fase de constituição a Biblioteca *Professora Rose Marie Reis Garcia*, oriunda da biblioteca particular da referida professora, na qual serão organizados espaços com acervos de obras de música, folclore e artes em geral. A escola-sede da biblioteca é Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer. Objetiva-se, com o tempo, constituir o núcleo de Bibliotecas Musicais na RME-PoA/RS, as quais poderão se estabelecer em escolas da RME-PoA/RS ou se apresentarem de forma itinerante.

Pretende-se, ao dar continuidade ao Projeto *Centros Musicais*, auxiliar no desenvolvimento da música nas escolas municipais de Porto Alegre e cidade como um todo, efetivando o que, nos dizeres de Kraemer que elucida, de que a educação musical se dá na relação entre pessoas e músicas (2000). Assim, poderemos entender melhor sobre o que “faz a música na escola” (SOUZA et al, 1995), a fim de que seja possível articulá-la nas escolas com as demais dimensões institucionais, além de construir e implementar políticas e práticas de educação musical escolar (SOUZA et al, 1995).

Referências

KRAEMER, R. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. In: *Em Pauta*, Porto Alegre, V.11, n. 16/17, abr./nov., p.50-73, 2000.

KROEF, A. B. G. et al. Política cultural e a escola como pólo cultural. In: SILVA, L. H. da (org.). *Escola cidadã: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 1999. p.159-162.

PORTO ALEGRE. *Caderno pedagógico nº 9*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, maio de 2003.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SOUZA, J. et al. *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado, 2002. (Série Estudos 6).

WOLFFENBÜTTEL, C. R. *Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental*. 2004. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Educação, Patrimônio e Museu

Rossano Antenuzzi de Almeida
IPHAN/ DEMU/ Museu Nacional de Belas Artes/ RJ e Secretaria de Educação do
Estado do Rio de Janeiro.

Resumo - Esse relato de experiência visa discutir a construção de estratégias pedagógicas de mediação ao patrimônio cultural em exposição na galeria de arte brasileira moderna e contemporânea do Museu Nacional de Belas Artes à construção do conhecimento de um grupo de jovens assistidos pela ONG Médicos Solidários.



Grupo da ONG Médicos Solidários/ Dez 2007

“ A obra de arte considerada enquanto bem simbólico não existe como tal a não ser para quem detenha os meios de apropriar-se dela, ou seja, de decifrá-la”.
[BOURDIEU, 2007]

Ocorrida em dezembro de 2007, essa ação educativa desenvolveu-se na galeria de arte brasileira moderna e contemporânea do Museu Nacional de Belas Artes, localizado no centro histórico do Rio de Janeiro, para um grupo de 16 (dezesesseis) adolescentes na faixa etária 15-17 anos, assistidos pela **Ong Médicos Solidários** que, dentre outras práticas sociais, promove a inserção dos jovens das comunidades onde atuam, ao patrimônio cultural, visitando museus de artes - MNBA e participando de concertos de música erudita e espetáculos de dança, no Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Todos esses jovens estavam regularmente matriculados no sistema formal de ensino.

Tendo em vista que o grupo nunca havia estado na nossa Instituição, a seção educativa estruturou a recepção/mediação de forma a transformar as galerias

em um grande laboratório de experimentação estética, desconstruindo inclusive, a idéia do senso comum de que ***museu é lugar de coisas velhas (grifo nosso)***.

[...] A visita ao Museu de Arte provoca gosto pela descoberta das impressões sensoriais, a curiosidade e o prazer. A proximidade com as obras originais proporciona melhor visibilidade às cores, formas e técnicas utilizadas, interferindo também na relação do espectador com as dimensões das pinturas, dos desenhos ou fotografias e, no caso das obras tridimensionais, com o volume e se entorno. O prédio do museu, como patrimônio cultural, suscita expectativas e estabelece relações com o imaginário de cada visitante. as imagens cotidianas observadas no trajeto são, também, elementos importantes para a constituição de um novo olhar. (GANZER, 2005, p. 86).

O desafio de trabalhar com um grupo que não tínhamos nenhuma idéia dos conhecimentos prévios acerca do universo da arte foi para a equipe, um grande desafio, tendo em vista que é de práxis antes de qualquer visita, mantermos um contato com o professor. Nesse caso, eles vieram acompanhados com monitores da ONG.

Um espaço como o nosso, com uma arquitetura arrojada e interiores em mármore Carrara, não contribui para um acolhimento.

O que falar? O que fazer? Como tornar essa experiência da ida a museu de artes significativa para a vida deles?

Enfim, quais as estratégias que seriam adotadas para trabalhar conceitos presentes nos espaços expositivos como: cores quentes, cores frias, luz, luminosidade, acadêmico, moderno, contemporâneo, bidimensional, tridimensional, abstrato [formal e informal], figurativo [paisagem, natureza-morta, trabalho, ready-made], contexto sócio-cultural das obras e dos artistas, como romper com os preconceitos com a contemporaneidade?

Após exaustiva discussão entre a equipe, elencamos alguns conceitos para que eles pudessem lançar uma luz ao patrimônio em exposição, visando decodificar e apropriar-se desse patrimônio como por exemplo, trabalhos a diferença de uma obra bidimensional e outra tridimensional, a partir de uma pintura e uma escultura, como segue o exemplo:



Menina moça, Correia Lima, 1914,(mnba)
150x50x50cm



Um dia de verão, Georgina de Albuquerque,1904,
130x89cm (mnba)

E assim, fomos trabalhando uma série de outras questões como: um retrato acadêmico x um retrato moderno [onde estava o conceito de acadêmico e o conceito de moderno]; abstração formal e abstração informal e a materialidade da produção contemporânea; selecionaram obras que mais lhes causou estranhamento e buscamos discutir o contexto social de produção das mesmas, buscando trabalhar, através de uma relação dialógica com um olhar crítico aos objetos, desconstruindo o senso comum do gosto e não gosto.

Segundo Franz, [...] tornar a grande parcela da população excluída desse universo cultural, sensível e receptiva a ele é uma tarefa complexa, que começa com a nossa consciência de que a sociedade está dividida em classes, e que nela a luta pela cidadania de determinada classe ainda está em garantir a sua sobrevivência. Embora a arte seja uma produção coletiva, ela tem sido historicamente restrita às elites, uma vez que, distintamente das necessidades primárias, a necessidade cultural é produto da educação e da sobrevivência. A história nos ensina que essa conquista é lenta e vai se realizando por meio de um processo contínuo na luta pela igualdade de oportunidades, rumo a revelações menos discriminatórias. (FRANZ, 2001, p. 48).

Também discutimos questões relativas a função social de um museu, da preservação do patrimônio cultural e de que forma poderiam alargar essa postura cidadã, dentro dos seus contextos sociais de convivência.

Nossa proposição foi contribuir para que esse grupo pudesse, a partir de uma mediação pedagógica participativa e dialógica, lançasse luz ao patrimônio cultural em exposição, ampliando capital simbólico, na perspectiva de Bourdieu.

Finalizando, uma outra questão trabalhada foi a de que o museu não é um espaço para poucos eruditos da história da arte, não é um lugar só **“prá madami” (grifo nosso)**.

Segundo Mae [...] museus e centros culturais são uma contribuição insubstituível para amenizar a idéia de inacessibilidade do trabalho artístico e o sentimento de ignorância do visitante [...]. Os museus são lugares para a educação concreta sobre a herança cultural que deveria pertencer a todos, não somente a uma classe econômica e social privilegiada [...]. (MAE, 1998, p.19)

Bibliografia

- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: CI Arts, 1998. 198 p.
- BOURDIEU, Pierre. *O amor pela arte*. São Paulo: EDUSP, 2007.
- ORIÁ, R. et al. O Saber histórico em sala de aula: *Memória e ensino de história*. São Paulo: Contexto, 1997. BITTENCOURT, C. (Org).
- FRANZ, T. S. *Educação para compreensão da arte*. Florianópolis: Insular, 2001. 84 p.
- GANZER, A. A., et al. Museu, Educação e Cultura: *Turbilhão de sentimentos e imaginações: as crianças vão ao museu, ou ao castelo*. Campinas: Papyrus, 2005. LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. (Org).
- MACHADO, A. A. Museu, educação e cultura: *O seu olhar melhora o meu: o processo de monitoria em exposições itinerantes*. Campinas: Papyrus, 2005. LEITE, M. I. OSTETTO, L. E. (Org).
- RAMOS, F. R. L. *A danação do objeto*. O museu no ensino de História. Chapecó: Argos, 2004. 178 p.

Confusões de Formas

Sandra Rhoden

Fundação Municipal de Artes de Montenegro/FUNDARTE – Montenegro/RS

O presente trabalho tem como objetivo relatar uma experiência realizada durante as aulas de Iniciação às Artes, com crianças na faixa etária de 06 a 08 anos, alunos da FUNDARTE. O curso que integra Artes Visuais e Música tem como objetivo proporcionar aos alunos uma experiência ampla de apreciação e interpretação artística, e o entendimento das conexões entre a arte, o contexto escolar e familiar. As atividades desenvolvidas enfocaram a apreciação de obras de compositores contemporâneos, leitura visual de imagens, apreciando formas e cores, movimento das linhas e o modo como esses elementos se organizam no espaço da tela. As experiências de natureza visual foram transpostas para o **terreno** da música, onde a interpretação sonora das imagens transforma-se em composição musical e criação de grafias para seu registro em partituras **com símbolos icônicos**. Nas duas áreas enfocadas as experiências encorajavam a identificação de semelhanças e diferenças entre as formas empregadas pelos artistas e as formas e sons que estão presentes no ambiente ou em objetos do cotidiano. A fundamentação teórica apoiou-se principalmente em Rossi (2003), Kehrwald (2005) e Souza (1998), no que se refere à leitura da arte e a importância das múltiplas formas de ler e escrever música. A experiência estimulou o diálogo e expressão de gostos pessoais, intercâmbio de idéias e a criatividade que se materializaram na composição musical em grupo. Os alunos mostraram-se capazes de articular análise de uma obra de arte com os sons e formas do cotidiano, ampliando sua compreensão e expressão artística. A prática e o entendimento sobre o processo artístico tanto nas artes visuais como na música permitiram compreender que a prática artística estende-se para além da produção já existente de artistas plásticos e compositores, repercutindo no fazer artístico e nas relações que a criança realiza com o meio no qual se insere.

Apresentando a cena:

Sobre o tapete da sala de aula, coloquei ao alcance dos alunos livros de artes visuais com imagens de obras de arte impressionistas e abstratas. Naquele momento, meu objetivo era que a apreciação das imagens provocasse reações e inquietações. Enquanto folheavam os livros, observei o desenrolar de um diálogo informal entre as crianças sobre as impressões das obras que lhes agradavam ou não, se eram “**legais**” ou não, ou se “**achavam bonito**”. Enquanto falavam das obras, parecia haver nas falas das crianças uma avaliação ou julgamento, conforme Rossi (2003) a palavra julgamento é utilizada “para definir o ato de julgar, de avaliar, de decidir” durante a leitura estética (p. 71). Dando continuidade ao trabalho, sugeri a elas que elessem uma imagem para que pudessem iniciar uma atividade. Para minha surpresa, todos concordaram com a escolha da mesma imagem (Amarelo, Vermelho e Azul – Kandinsky).

A partir da escolha da imagem, iniciei um diálogo questionando as crianças sobre os elementos que se entrelaçavam e estavam presentes na obra de arte. Além das linhas, formas circulares, retângulos e triângulos, a importância da cor para as crianças ficou muito evidente naquele momento. Nesse sentido, Rossi solícito o

significado da cor para a criança ao apreciar uma imagem:

O critério cor no julgamento estético é o primeiro que aparece quando a criança é ainda muito pequena. Para ela a imagem é boa se tiver sua cor preferida [...] a cor é usada como critério de julgamento desde a educação infantil (Rossi, 2003, p. 72).

Para que o conhecimento sobre arte fosse construído, propus a cada encontro com as crianças diferentes experiências práticas e interpretativas que proporcionassem o entendimento das conexões entre a arte, o contexto escolar e familiar. Segundo Kehrwald (2005) “a partir da prática artística, encoraja-se a prática da pesquisa, estabelecem-se relações entre o próprio fazer e o fazer de outras pessoas” (p. 112).

Atividades realizadas

- Buscar a compreensão da obra de arte apreciando as formas e cores, movimento das linhas e o modo como esses elementos se organizam no espaço da imagem;
- Estabelecer semelhanças e diferenças entre as formas empregadas pelos artistas e as formas que estão presentes em nosso ambiente ou em objetos do cotidiano.
- Classificar e identificar instrumentos de percussão de acordo com as formas encontradas na imagem;
- Criação de uma notação musical a partir de símbolos icônicos, identificando os instrumentos de percussão classificados segundo a forma (triângulo, retângulo, quadrado, círculo);
- Pesquisar imagens que contextualizam as formas, cores e linhas encontradas na obra;
- Realizar trabalhos plásticos a partir das imagens pesquisadas;
- Comparar a obra Amarelo, Vermelho e Azul (Kandinsky, 1925) com os trabalhos plásticos realizados;
- Interpretar as linhas e formas visuais, imprimindo um significado sonoro ao movimento que elas evidenciam;
- Compor e realizar a notação de uma nova música a partir de elementos identificados na obra;
- Apreciar o vídeo “Kandinsky”;
- Conceituar arte abstrata sob a percepção da criança, de um familiar e a definição conforme o dicionário de arte;
- Apreciar músicas contemporâneas de Schoenberg e Ligeti;
- Realizar atividade plástica sobre a música e as impressões a partir da apreciação das composições;
- Organizar um encontro entre as crianças, familiares e amigos para o relato de todo o processo do trabalho.

Considerações finais

A partir das atividades realizadas em sala de aula, pode-se chegar a concordância de que, através de desdobramentos a cerca da percepção. A prática e

o entendimento sobre o processo artístico tanto nas artes visuais como na música permitiram compreender que a prática artística estende-se para além da produção já existente de artistas plásticos e compositores, repercutindo no fazer artístico e nas relações que a criança realiza com o meio no qual se insere, é a aprendizagem da interpretação, educação do olhar e audição.

Referências:

KEHRWALD, Isabel Petry. Artes Visuais e os saberes socialmente construídos. In: FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; MARCHI, Diana Maria; SCHÄFFER, Neiva Otero (Orgs). **Teorias e Fazeres na Escola em Mudanças**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2005, p.111-116.

MARCONDES, Luiz Fernando. **Dicionário de termos artísticos**. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1998.

ROSSI, Maria Helena. **Imagens que falam**: leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SOUZA, Jusamara. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, Iara Bitencourt; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero; GUEDES, Paulo Coimbra; KLÜSENER, Renita (Orgs.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1998, p. 207-216.

A Formação Continuada de Professores de Música: relato de experiência dos Encontros de Educação Musical no município de Macapá/AP

Silvia Gomes Correia
Centro de Educação Profissional de Música Walkíria
Lima /AP

Resumo: O texto que ora apresentamos trata-se de um projeto de formação continuada de professores de música que intitulei de *Encontro de Educação Musical* e que vem sendo promovido anualmente pelo Centro de Educação Profissional de Música Walkíria Lima /AP com apoio da Secretaria de Estado da Educação do Amapá. Fazendo parte da atual equipe gestora deste Centro e coordenadora geral do Encontro, descrevo aqui, a importância da realização, os objetivos alcançados pelo projeto no sentido de fomento de políticas públicas para formação de professores de música em Macapá/AP.

Palavra –Chave: educação musical, formação continuada de professores, ensino de arte/música.

Introdução

Vários aspectos têm sido salientados como significativos no âmbito das emergentes políticas públicas educacionais, sobretudo no contexto de formação continuada de professores e suas implicações para a qualidade de ensino no Brasil. Outra questão correlata, é verificada pela necessidade de haver melhores investimentos por parte do poder público para essa ação, aqui remetido para área da formação de professores de música.

Tal fato, encontra-se fundamentado na Lei 9.394/96 em seu artigo 61, que trata da formação de professores. Ao considerar esse princípio legal, leva-se em conta, que esta formação, não pode ser imbuída num processo meramente técnico, mas dentro de uma natureza que inclua e transcenda aspectos voltados para a reflexão científica, política e social.

Nesse sentido, apresento minha experiência na condição de gestora do Centro de Educação Profissional de Música Walkíria Lima, ao idealizar junto com a equipe pedagógica do mesmo, um projeto de formação continuada de professores de Música do Centro de Educação Profissional de Música Walkíria Lima/AP denominado *Encontro de Educação Musical* deste Centro. Este projeto que se encontra em sua 2ª edição, teve sua implantação em outubro de 2006, com participação naquele momento dos professores de música da rede estadual e municipal e convidados de outros estados, como representantes da ABEM¹.

Justificativa

O Centro de Educação Profissional de Música Walkíria Lima, é uma instituição pública de ensino profissionalizante de música, situado no município de Macapá/AP e que é pertencente à rede pública de ensino estadual. Esta Instituição foi criada em 25 de janeiro de 1952, sob a denominação na época de Conservatório

¹ Associação Brasileira de Educação Musical

Amapaense de Música e que já na condição de Centro de Educação Profissional de Música², continua vinculado a Secretaria de Estado da Educação, sua principal mantenedora.

Como professora deste Centro e na condição sua atual gestora, entendo que uma de nossas dificuldades e maior desafio da equipe gestora, é darmos continuidade a um processo de ensino aprendizagem em música de forma contextualizada e significativa aos nossos alunos, dado a carência de professores na Instituição e falta de formação inicial e continuada para os poucos que lá atuam.

A luz dessa perspectiva, compartilho com OLIVEIRA (2006) quando diz que gigantesca é a nossa tarefa educativa, pois depende de muitas variáveis e intempéries político-administrativas, acima de tudo, de qualificação pessoal;

Considerando no Estado do Amapá, a inexistência até o presente momento, de Cursos Superiores na área da música, especificamente em nível de licenciaturas, pautamos boa parte de nossas ações administrativas, na busca de soluções imediatas que possam promover constantemente aos profissionais da área da música em Macapá/AP, cursos de atualização para os mesmos.

Tornou-se imprescindível para isso, traçar um panorama sobre a situação de cada profissional no que diz respeito a sua formação pedagógica e musical, bem como ouvi-los em suas perspectivas correlativas a tal.

Um projeto da escola não se faz sem a participação de todos os que constituem não é uma mera soma de projetos individuais, mas sim uma proposta orgânica, em que se configura a escola necessária e desejada, e na qual se articulam na sua especificidade, as ações de cada sujeito envolvido. (Rios, 2006: 127)

A partir das demandas identificadas no panorama propriamente dito, formatou-se cursos que pudessem atender parte desta somatória de especificidades, daí a justificativa para a concretude do Encontro de Educação Musical.

Metodologia do Projeto

As duas edições do Encontro de Educação Musical do CEP Música Walkíria Lima, foram estruturadas no sentido de contemplar não somente assuntos sobre música, mas temáticas ligadas a saberes docente e a educação como um todo. Por exemplo, Torres (2005) comenta a educação musical como área de conhecimento tem seus fundamentos básicos e suas metodologias específicas, que necessitam dialogar e conhecer outras áreas de conhecimento, como a etnomusicologia, a sociologia, a psicologia, a musicologia, a pedagogia, a filosofia da música, a fim de que seja possível auxiliar nas questões e reflexões, no embasamento de discussões, na organização de planos de trabalho e na adoção de condutas.

Compreendemos que ao pontuar com a equipe pedagógica os temas a serem abordados durante o Encontro, deveríamos levar em conta esses preceitos. Desse modo, formatou-se a ação para promoção de palestras, oficinas e cursos com temas envolvendo: a educação musical na contemporaneidade, planejamento,

² Transformado através da Lei n.º 1.125 de 02 outubro de 2007

didática, comunicação docente, ensino coletivo de instrumentos musicais, elaboração de projeto político pedagógico e outros mais.

Trazendo como uma das premissas, congregarem educadores musicais nas suas diferentes áreas de atuação, no sentido de refletir e propor novos debates no campo do ensino da música em Macapá promoveu-se também durante o Encontro no período noturno, apresentações musicais abertas ao público amapaense. Através da execução das metodologias propostas, o evento vem sendo configurado para acontecer uma edição anualmente, em quatro dias consecutivos e especialmente no 2º semestre letivo.

Avaliação

Os resultados obtidos durante a realização do Encontro revelaram uma experiência exitosa no que se refere ao compartilhamento de idéias pedagógicas e vivências musicais da sala de aula. Contudo, para melhor mensurar este momento, durante as entrevistas com professores, alguns sugeriram para que nos próximos encontros, fossem contempladas temáticas pedagógicas e culturais das áreas distintas que atuam. Nesse âmbito, ORSOLON (2005, p. 20) aponta que os processos de formação continuada, da mesma maneira que à prática docente, não acontecem numa única direção, contemplando uma única dimensão. O que pode acontecer é que, em determinados ocasiões e/ou contextos, privilegie-se um desses aspectos.

Sob tal perspectiva, a avaliação geral enquanto coordenação do projeto foi significativa e positiva, pois em todo o seu processo de execução, a equipe esteve aberta à reflexão, discussão e as mudanças contínuas para à organização do trabalho pedagógico em música no Centro Walkíria Lima.

Considerações finais

Esse breve relato, desvela a importância de buscar superar entraves cotidianos da área musical no Estado do Amapá, sobretudo no que pese a falta de formação de docentes para tal. Em todas as instâncias do projeto, nossos esforços têm sido no sentido de articular propostas pedagógicas em música com a realidade local, trazendo reflexões para redimensionar ações educativas desenvolvidas no Centro de Educação Profissional de Música Walkíria Lima,

Frente ao exposto e diante da situação concreta da necessidade de se implantar cursos superiores em música no Estado do Amapá, acreditamos que a ação aqui elencada suscita caminhos e mobiliza discussão no que reside o papel do músico enquanto educador no contexto formal que atuamos.

Ressaltamos que tais práticas educativas, foi um rico momento para a equipe docente da Instituição referendada, ao mesmo tempo em que indicou a necessidade de maior articulação com produções científicas e culturais com outras Instituições que desenvolvam tais valores.

Para tanto, como próximo passo para posteriores projetos de formação docente, pretende-se de forma eficaz, obter mais participação dos professores de arte da rede pública estadual e tornar possível a publicação de comunicações de pesquisa e relatos de experiência da produção artística amapaense. Como diz OLIVEIRA (2006) "...mesmo sendo iguais como seres humanos, precisamos assumir as diferenças constitutivas de nossas identidades.(...)assim como as diferenças pessoais, institucionais, musicais, artísticas, que constituem a nossa identidade de

professores de música..(p.32), e nada melhor do que o diálogo com as diferentes interfaces pedagógicas ,artísticas e culturais do Brasil e do mundo.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Decreto nº 5154 sobre a Educação Profissional. Brasília, 2004.

CORREIA, Sílvia Gomes. Educação Musical em Macapá – AP: Uma perspectiva histórica (da década de 50 aos dias atuais). In: OLIVEIRA, A; CAJAZEIRA, R. Educação Musical no Brasil. Salvador: Centro de Documentação, Produção e Estudos de Música - SONARE, 2007.p.374-379.

ORSOLON, L.A.M. O coordenador /formador como um dos agentes de transformações da/na escola. In: ALMEIDA, L.; PLACCO, V. (Orgs.). O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.p.17-26.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Educação Musical e diversidade: pontes de articulação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.14,25-33, mar.2006.

KOELLREUTER H.J. O ensino da música num mundo modificado. Cadernos de Estudo: Educação Musical. Belo Horizonte: *Através/EM-UFG/FEA*, Fev/1997.p.37-42.

RIOS, Terezinha A. Compreender e Ensinar: Por uma docência da melhor qualidade. 6ª Ed., São Paulo: Cortez Editora, 2006.p.111-133.

TORRES, M.C.A.R. Saberes Musicais de professores das séries finais e do ensino médio: cenas de um curso de formação continuada. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14. 2005, Belo Horizonte.Anais...Proto Alegre;Abem ,2005.1CD-ROM

Projeto Integrado em Artes Visuais: utopias sobre o ensino de arte

Jociele Lampert¹

Ana Julia Crocomo²

Silvia Carvalho³

Silvio Brunno dos Santos⁴

Resumo: O Projeto Integrado em Artes Visuais é um projeto de extensão vinculado ao Programa de Extensão Nupeart Pro...Move em andamento em 2008 na UDESC. O projeto tem proposto desenvolver ações de extensão vinculadas ao contexto das Artes Visuais, especificamente professores universitários, acadêmicos dos cursos de Bacharelado e Licenciatura, bem como, escolas e professores da rede pública de ensino em Florianópolis. O presente artigo registra as ações e reflexões abordadas no primeiro semestre de 2008, vinculando extensão no Ensino Superior e relato de experiência dos bolsistas.

Palavras – chave: Artes Visuais, Extensão Universitária, Educação.

O projeto integrado foi fruto da construção coletiva e da vontade de evidenciar um pensamento contemporâneo sobre um currículo efetivamente em Artes Visuais, vontade essa idealizada pela Comissão de Reforma Curricular ao longo do ano de 2007. Com o andamento de um novo currículo em 2008, o curso propôs-se a buscar e estabelecer maiores integrações e ações que justificassem de fato uma matriz curricular contemporânea.

Eu como docente do Departamento de artes plásticas, membro integrante da reforma curricular e naquele momento coordenadora do projeto integrado, dispunha-me a iniciar e organizar os trabalhos de ação integrada.

O projeto integrado fora proposto como projeto de extensão. Entendo que uma Universidade Pública deve estabelecer confluências em sua comunidade, e assim busca laços com escolas, coletivos sociais, bairros, centros comunitários, bem como, ações de extensão entre as diferentes áreas de conhecimento (música, artes visuais, teatro, moda e design) que vivenciam um Centro de Artes.

Em 2008/1, a problemática do projeto integrado em Artes Visuais foi abordada em torno da formação do Artista e do Professor de Artes Visuais, assim como era o objetivo fomentar uma discussão sobre o perfil profissional do professor de Artes Visuais e do Artista Visual na sociedade contemporânea. No que diz respeito ao curso de Licenciatura refletir sobre o papel profissional do professor não quer dizer efetivamente defender uma posição tradicional para a Educação, mas sim,

¹Coordenadora da Pesquisa; professora efetiva do CEART/UDESC; Doutoranda em Artes Visuais pela ECA/ USP; Mestre em Educação pela UFSM – RS (2005); Bacharel e Licenciada em Desenho e Plástica ambos pela UFSM – RS; Membro pesquisadora do GEPAEC/UFSM – Grupo de estudo e pesquisa em Arte, educação e Cultura e do Grupo de Pesquisa Arte e Educação/CEART/UDESC ambos diretório CNPq. jocielelampert@uol.com.br

² Bolsista do Projeto Integrado em Artes Visuais 2008/1 – acadêmica do Curso de Bacharelado em Artes Plásticas/CEART/UDESC.

³ Bolsista do Projeto Integrado em Artes Visuais 2008/1 – acadêmica do Curso de Bacharelado em Artes Plásticas/CEART/UDESC

⁴ Bolsista do Projeto Integrado em Artes Visuais 2008/1 – acadêmico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais/CEART/UDESC

buscar tessituras contemporâneas que justifiquem o processo criativo de pesquisas em arte e sobre arte.

Entende-se que a condição de ensinar arte é intimamente condicionada ao processo criativo na docência. E compreende-se a problemática de diferentes 'nichos' e mercado de trabalho para um profissional formado em Artes Visuais. O licenciado: escolas, projetos culturais, ações educativas, curadorias, o papel crítico de um proponente – mais do que um 'agente social', o professor de Artes Visuais, deverá ocupar um espaço inventivo e amplamente transformador – porque ele têm, ou deverá ter em sua formação, ferramentas mais do que metodologias para tal – assim a matriz contemporânea pensada em conexões, agenciamentos, territórios e linhas de pesquisa que o projeto pedagógico do curso evidencia.

Para o curso de Bacharelado é igualmente necessário uma discussão semelhante. Buscar espaços para estágios aos artistas visuais, dar visibilidade a uma profissão que (não é regulamentada por Lei), mas se justifica no sentido da expressão e condição humana em criar algo. O artista deverá assim ocupar e ver-se ocupando uma condição privilegiada na sociedade contemporânea, poderá participar tanto de projetos culturais/extensionistas a comunidade e ao poder público, quanto para museus e outras instituições socioculturais. E deverá criar também, condições que tornem visíveis seu trabalho em sua criação artística.

Na práxis diária na Educação, especificamente no Ensino Superior, há um tempo de ação real sedimentado por uma camada tradicional de ensino, ou seja, sobre formas tradicionalmente concebidas e estabelecidas. Nestes espaços e territórios são configurados por poder. Como professora pesquisadora vivenciando o Ensino Superior, entendo a problemática política que permeia o contexto educacional. Ainda assim, me surpreendo quando ouço de alguns colegas: “ – que um pesquisador de verdade não faz extensão na Universidade”; ou ainda, “ – que é muito mais fácil formar um professor de arte do que um artista”, ou ainda, “que nossos alunos universitários, poderiam ser contaminados por tintas jogadas no chão por crianças”. Sim! Em minha pequena e ingênua experiência, vivenciei algumas situações onde o diálogo não foi o bastante, onde a articulação ou qualquer argumentação não bastaria para quebrar aquele 'muro' tradicional de pré conceitos e pré-concepções a respeito do ensino como verdade, ou do espaço sedimentado.

O projeto integrado vivenciou este contexto: dificuldade de articulação entre o corpo docente, sedimentação disciplinar, falta de tempo, falta de comunicação entre as instancias organizadoras. Quanto as ações realizadas ao longo de 2008/1 via projeto de extensão, realmente ocorreu de fato, as seguintes ações: aula aberta com um artista visual formado pela própria Universidade (artista legitimado pela sistema de arte vigente); aula aberta com um crítico de arte igualmente conhecido na cena contemporânea na arte de santa Catarina; aula aberta com a arte-educadora Ana Mae Barbosa que institui-se como figura ímpar para a produção do pensamento sobre artístico, bem como, para o ensino de arte; realizou-se uma palestra para os alunos da Licenciatura da 1ª fase do currículo novo com acadêmico formando do currículo antigo; e por último, como ação de extensão realizou-se uma Mostra de Arte, onde os estudantes da Licenciatura desenvolveram mediação/ação educativa sobre suas próprias produções poéticas para um número aproximado de 100 crianças e alguns professores da rede pública de ensino de Florianópolis. No final de 2008/1 os bolsistas participantes do projeto integrado em Artes Visuais, haviam coletados imagens e textos para a elaboração de um DVD, registrando todas as ações de

extensão.

A temática geradora para 2008/1 fora problematizar o lugar do Artista Visual, bem como, o lugar do professor de Artes Visuais. A EDUCAÇÃO é concebida como uma prática social e um processo lógico de emancipação do cidadão. Assim, um currículo proposto para a formação (tanto do professor de Artes Visuais, quanto para o Artista Visual) deverá refletir a construção coletiva de um projeto viável capaz de contribuir para o desenvolvimento de uma Educação de qualidade para todos.

Em tempos de 'mudanças' no ensino das Artes Visuais: nos conceitos, nas metodologias, nas finalidades e principalmente na relevância que o ensino da Arte vem adquirindo para a sociedade, é necessário que a educação as considere no âmbito formal, e também em outros contextos de ensino não formais, trazendo novos desafios para a formação profissional em Artes Visuais. O sistema de arte compreende o artista e o educador cujo papel não se restringe à transferência através de gerações do pensamento e da experiência sensível da arte.

Mesmo com a realização das ações pela viabilidade como extensão universitária, compreende-se que em 2008/1 o projeto integrado esteve a margem do currículo – já que este não se configura como um espaço disciplinar e se propõe exatamente a romper com esta dimensão.

Na primeira fase do currículo novo em Artes Visuais há as seguintes disciplinas: Teoria e História da Arte I, Introdução a Linguagem Fotográfica, Introdução a Linguagem Gráfica, Introdução a Linguagem Pictórica, Introdução ao Desenho, Introdução a Linguagem Tridimensional, Pesquisa na Escola, História e Teoria do Ensino de Arte, Fundamentos da Linguagem Visual e Artesanato Cerâmico. Espaços como História da Arte e as Linguagens são territórios que se propõe discussões híbridas a formação tanto do artista, quanto do professor de Artes Visuais. Evidencia-se agora em novos projetos a valorização do espaço de integração, tendo em vista a participação colaboração dos estudantes nas discussões que permeiam as ações futuramente; se tem entendido como sendo salutares ações nesse sentido para o projeto. Além de passar a fazer parte das avaliações de todas as disciplinas, são previstas também exposições conjuntas entre a Licenciatura e Bacharelado, já propondo aí um contato mais direto com curadoria.

Em 2008/1 o projeto contou com a colaboração de três bolsistas. Segue abaixo o relato dos mesmos:

Nossa participação como bolsistas do Projeto Integrado tem sido uma experiência especial, pois o conjunto das atividades desenvolvidas propiciou a construção de um aprendizado valioso como bolsistas acadêmicos. Acreditamos que a Extensão da Universidade é uma forma direta de retornar a toda sociedade os investimentos feitos na educação superior, tendo papel imprescindível no processo de aprendizagem dos acadêmicos bem como na construção de um verdadeiro desenvolvimento cultural e social na sociedade.

Tivemos oportunidade de propor e desenvolver ações que movimentaram e enriqueceram o aprendizado sobre o ensino e criação no campo da Arte no ambiente universitário. Foram, ao todo, sete ações. Três palestras, duas oficinas, um relato de experiência e uma mostra conjunta de acadêmicos da 1ª fase de Licenciatura em Artes Visuais.

As Oficinas tiveram parceria com o Pólo Udesc do Projeto Arte na Escola,

envolvendo profissionais ligados a rede pública de educação. A primeira foi uma Oficina de Pintura com Tintas de Terra, com base na pesquisa como artista da bolsista Silvia Carvalho, e a segunda foi a Oficina de Fotografia, ministrada pela bolsista Ana Julia Crocomo com a participação dos professores e artistas do Departamento de Artes Visuais da UDESC, Adriana Santos e Esdras da Luz.

As Palestras foram ministradas por Rodrigo Cunha (artista), Ana Mãe Barbosa (arte-educadora) e Fernando Bopreé (crítico de arte). Falaram, respectivamente, sobre Processo Criativo do artista, Experiências no Ensino da Arte e, por fim, Crítica da Arte.

O Relato de Experiência contou com três acadêmicos avançados de Licenciatura em Artes Plásticas: Osmar Passaura, Fernanda Junqueira e Ana Lucia Gil. Trouxeram imagens e textos relacionados aos estágios e provocaram concepções acerca do ensino da arte.

Encerrando o projeto no semestre de 2008/1, realizou-se a Mostra Corpo x Espaço, elaborada na disciplina de Pesquisa na Escola, de 1ª fase. Relacionando diferentes linguagens artísticas, se pôs a ser uma mediação/ação educativa em Arte, em contato direto com mais de 100 estudantes de escolas públicas da região.

Todas as ações foram filmadas pelo bolsista Silvio Brunno dos Santos, dando origem a um vídeo cujo intuito é servir como memória viva e propositora de novos e maiores projetos de extensão, fazendo assim uma maior integração entre Universidade e a Comunidade. Legítimas ações educacionais como esta, podem contar sempre com apoio e disposição, dentro e fora da Academia.

Projeto Interdisciplinar de Criação de Móveis a partir das Técnicas Visuais

Tereza Cristina Barbosa Duarte ⁽¹⁾
Carla Giane Fonseca do Amaral ⁽²⁾
Rita de Cássia Göebel Teixeira ⁽³⁾

⁽¹⁾ Professora da Coordenadoria de Design, Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas(CEFETRS). Pça. 20 de setembro, 455, CEP 96015-360. E-mail: tereza@cefetrs.tche.br (apresentador do trabalho); ⁽²⁾ Professora da Coordenadoria de Design, Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, ⁽³⁾ Professora da Coordenadoria de Design, Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas.

Resumo: A proposta deste projeto é integrar as disciplinas do 2º módulo do Curso de Design de Móveis, proporcionando a contextualização das disciplinas de Estudos Compositivos II, Desenho Técnico, Computação Gráfica e Metodologia de Projeto, com a realidade do mercado de trabalho do designer de móveis, visando à construção de conhecimento pela resolução de problemas.

Palavras-Chave: técnicas visuais, metodologia de projeto, móveis, vistas ortográficas.

1. Introdução

Técnicas Visuais é um grupo de estratégias de comunicação, estudadas com grande rigor por Donis A. Dondis (2003), que visam auxiliar o designer em sua tarefa de melhor comunicar as mensagens demandadas pelo mercado. Trata-se de um conteúdo diretamente relacionado à comunicação visual, que no programa dos cursos da área de Design, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, tem maior estreitamento com o Curso de Programação Visual. Entretanto, faz parte também do programa do curso de Design de Móveis, na disciplina de Estudos Compositivos II, que é básica para os dois cursos, mas não vinha sendo efetivamente trabalhado, em virtude de não fazer referência direta à criação de projetos de móveis e ambientes.

Pensando em uma maneira de fazer uma nova abordagem do conteúdo Técnicas Visuais no Curso de Design de Móveis, foi desenvolvida a proposta interdisciplinar Criação de móveis a partir das Técnicas Visuais, envolvendo as disciplinas de Estudos Compositivos II, Metodologia do Projeto, Computação Gráfica (AutoCad) e Desenho Técnico, para que, já no segundo módulo do curso os alunos tivessem a oportunidade de fazer uma experiência de criação baseada nas exigências de várias disciplinas do currículo, realizando um trabalho integrado.

Esta oportunidade de colocar em prática em um mesmo trabalho conhecimentos que são vistos de maneira separada durante o curso é relevante, visto que o conhecimento global e a capacidade de fazer relações entre as diversas áreas é uma exigência diária mercado de trabalho, especialmente para os profissionais que atuam em projetos de móveis, já que são várias as especificidades a atender durante o processo de criação.

2. Desenvolvimento do Projeto

Embora o conteúdo esteja diretamente relacionado ao curso de Programação Visual, é oportuno observar que é possível que seja trabalhado no âmbito do Design de Móveis, pois segundo Dondis (2003) “conteúdo e forma são os componentes básicos de todos os meios de comunicação”. A criação e desenvolvimento de projeto

de móveis também podem ser considerados uma manifestação visual, pois reúnem em sua essência quatro fatores que estão ligados à comunicação: artista ou criador, aquele que projeta; forma ou disposição dos elementos que compõe o projeto; conteúdo, que trata da mensagem que será absorvida pelo público ao entrar em contato com o objeto; e o próprio público, receptor dos produtos.

Na disciplina de Estudos Compositivos II estudam-se os elementos básicos da linguagem visual, como as linhas, formas, texturas, tons e cores, que carregam significados psicológicos que influenciam na percepção dos estímulos visuais pelo cérebro humano. Levando-se em consideração que estes elementos estão presentes nos projetos de móveis, obedecendo às especificidades da área, pode-se antever que um móvel, ao ser projetado, pode também ter por objetivo comunicar conceitos através de suas formas. Para tanto essas formas devem ser estudadas a partir do ponto de vista da composição, pois conforme Dondis (2003) “os resultados das decisões compositivas determinam o objetivo e o significado da manifestação visual e têm fortes implicações com relação ao que é recebido pelo espectador”. O espectador a que se refere a autora, no contexto do design de móveis, deve ser entendido como o público-alvo ao qual se destina o produto projetado.

O início do trabalho se deu durante as aulas da disciplina de Estudos Compositivos II, nas quais os alunos tiveram a oportunidade de conhecer o conteúdo Técnicas Visuais, através de conceitos teóricos e imagens levadas pela professora como exemplo. Foram feitos estudos sobre cada uma das técnicas visuais, sendo exploradas em pares contrastantes, como por exemplo: agudeza e difusão; coerência e incoerência; neutralidade e ênfase.

O estudo das técnicas visuais através das polaridades antagônicas é indicado para que o processo de aprendizagem se dê de forma clara, a fim de que os alunos possam melhor compreender as diferenças entre elas e aprendam a evitar a ambigüidade, pois conforme Dondis (2003) “embora não seja necessário utilizá-las apenas em seus extremos de intensidade, devem seguir claramente um ou outro caminho, se não forem definíveis, tornar-se-ão transmissores ambíguos e ineficientes de informação”. O uso de imagens para exemplificar as técnicas foi determinante para que os alunos sistematizassem as diversas maneiras pelas quais as técnicas podem se apresentar visualmente.

Após essa primeira abordagem, foi selecionado um grupo de técnicas que melhor poderiam ser aplicadas no projeto de móveis, por serem compatíveis com os materiais e técnicas, que são a base para o desenvolvimento destes produtos. São elas: agudeza e difusão; arredondamento e ruído visual; atividade e estase; coerência e incoerência; economia e profusão; equilíbrio e instabilidade; estabilidade e variação; neutralidade e ênfase; regularidade e irregularidade; simetria e assimetria; simplicidade e complexidade; sutileza e ousadia; unidade e fragmentação.

O próximo passo foi o sorteio de um par de técnicas para cada aluno, e a partir dessas técnicas foi colocada a situação problema do projeto, que consistia na criação de dois móveis que fizessem parte de um conjunto, cada um com ênfase em uma das estratégias de comunicação sorteadas.

Para que esta tarefa fosse concluída com êxito foi necessário que os alunos empregassem os fundamentos da linguagem visual de maneira clara, objetiva e sistemática, pensando na elaboração de cada forma, pois as técnicas visuais têm maneiras específicas de se apresentarem visualmente, e uma das exigências do

projeto era que cada estratégia empregada ficasse evidente no trabalho.

Paralelamente ao processo de criação de cada móvel os alunos também trabalharam na mesma proposta na disciplina de Metodologia de Projeto, onde foram organizadas todas as etapas projetuais, iniciando-se pela pesquisa de similares no mercado e pesquisa técnica preliminar de materiais, além da elaboração da fundamentação teórica do trabalho.

O início do desenvolvimento metodológico se dá pelo registro das primeiras idéias, através da documentação dos diversos croquis que levaram à concepção da idéia final, e que são a base visual que exemplifica cada alteração feita até que o melhor resultado fosse obtido.

A pesquisa técnica preliminar de materiais foi desenvolvida por cada aluno, e é essencial para o projeto de móveis, visto que é através dela que todos puderam analisar as diversas possibilidades existentes no mercado, e a adequação destas à proposta e conceito envolvidos em cada projeto. Assim, os alunos puderam optar com responsabilidade e eficiência, na escolha do material mais indicado para produção dos móveis que estavam sendo desenvolvidos.

Apesar da pesquisa de materiais ser desenvolvida individualmente, deu-se a integração dos alunos de maneira muito rica e produtiva, pois todos tinham conhecimento dos trabalhos dos colegas e, além de empenharem-se em encontrar o material mais adequado para seu projeto, muitas vezes colaboraram entre si, dando sugestões uns aos outros. Esta fase também possibilitou a descoberta, pelos alunos, de novos materiais e técnicas construtivas, o que é extremamente relevante para o conhecimento técnico, visto que as áreas tecnológicas estão em plena expansão e a atualização é imprescindível na formação de todos os profissionais.

Na próxima etapa, seguindo o processo metodológico, os alunos passaram ao estudo de móveis similares às suas propostas, já existentes no mercado. Este momento é extremamente importante, pois possibilita o contato com as tendências estilísticas e de materiais que estão sendo utilizados na indústria moveleira. Esta pesquisa também servirá de referencial para a concepção do trabalho a ser desenvolvido.

Outro ponto abordado na disciplina e que é fundamental no desenvolvimento de um projeto é a organização do trabalho e a fundamentação teórica do mesmo, que solidifica os conhecimentos apreendidos nas disciplinas envolvidas e condensa, através de relatório técnico descritivo, o processo nas diversas fases de criação.

Era exigência da disciplina de Metodologia que o relatório técnico escrito por cada aluno expusesse todas as etapas necessárias para a criação dos móveis em questão. Deveriam estar explícitos as formas e elementos escolhidos para atingir a técnica visual e a justificativa para eles, com descrição fundamentada na sintaxe visual. Também deveria haver considerações a respeito dos materiais escolhidos, e indicação que fundamentasse cada escolha, a partir da proposta desenvolvida e dos conceitos que esperavam agregar ao objeto, além de descrever outras particularidades que influenciaram a escolha como a adequação à produção e a responsabilidade ambiental. Era necessário agregar-se ao relatório ainda uma previsão de custos para a produção dos projetos e referências quanto à viabilidade de produção e público-alvo a ser atingido em uma possível venda, além do desenho técnico.

É importante indicar que, nesta fase de elaboração teórica, foi exigido dos

alunos em todas as situações, que os dados e conceitos empregados estivessem fundamentados em autores da área e/ou em pesquisas devidamente desenvolvidas, para garantir a confiabilidade dos dados.

A elaboração do relatório de projeto solidifica o caráter técnico e a credibilidade das soluções desenvolvidas pelo aluno, dando uma visão ampla de todas as etapas projetuais, desde os primeiros croquis, pesquisas, desenho técnico, e fundamentação teórica da proposta desenvolvida.

Na disciplina de Desenho Técnico, foram desenvolvidos o desenho das idéias finais dos móveis, para ser anexado ao relatório. O desenho técnico foi desenvolvido a partir das normas técnicas estabelecidas pela ABNT, utilizando o conhecimento adquirido na disciplina durante o 1º e 2º módulo. Foram exigidas as vistas ortográficas cotadas, com representação de corte total, parcial ou meio-corte. Este procedimento é extremamente importante no processo de criação, pois permite que o aluno tenha que pensar com atitude técnica a fase de produção do produto. Resolvendo os problemas que surgiram durante o desenho técnico, os alunos, por vezes, tiveram que repensar algumas das outras etapas do trabalho, pois as técnicas construtivas e materiais selecionados deveriam ser compatíveis com o desenho, cujo papel é determinante na produção de qualquer objeto.

A disciplina de Computação Gráfica, na qual os alunos tomam conhecimento do software AutoCad, que é utilizado para desenhos precisos, também foi envolvida na proposta, servindo de apoio para complementar o projeto na construção do desenho técnico, visto que alguns alunos optaram por realizar o mesmo utilizando recursos digitais.

Para finalizar o trabalho e obter-se uma síntese conclusiva do seu desenvolvimento, foi solicitado que cada aluno fizesse a apresentação de seu projeto em sala, através da projeção de slides, onde puderam expor suas idéias finais e demonstrar para os colegas e professores todas as etapas do desenvolvimento individual, assim como as decisões tomadas na resolução dos problemas, além de fazer uma ampla defesa de suas criações. Este exercício foi muito valioso na finalização dos trabalhos, pois possibilitou uma visão ampla e geral de todos os procedimentos adotados pelos alunos, além de integrar mais uma vez as disciplinas, visto que os professores envolvidos fizeram sua avaliação utilizando como critério também esta apresentação.

3. Conclusão

Após o término do projeto, a partir da análise dos resultados alcançados pelos alunos, conclui-se que a realização deste projeto interdisciplinar com as turmas do segundo módulo do curso de Design de Móveis do CEFET-RS, unidade Pelotas, foi de extrema relevância para a construção do conhecimento pelos alunos.

Os diversos problemas encontrados durante a fase projetual, as pesquisas que ao longo do percurso tornaram-se necessárias, e a imprescindível integração entre as disciplinas possibilitaram que os alunos adquirissem a capacidade de pensar e agir de maneira global, analisando as situações a partir de vários parâmetros, confrontando alternativas e realizando as escolhas adequadas a cada solução com responsabilidade técnica, visando atender as exigências de todas as áreas envolvidas.

Essa oportunidade de trabalho integrado proporcionou a troca de experiências no contexto da sala de aula, o contato com mercado de trabalho do

designer de móveis e o espírito colaborativo entre as disciplinas.

7. Referências

ABNT/SENAI-SP. **Coletânea de normas de desenho técnico**. São Paulo: Senai Editora, 1990. 97 p.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 236 p.

FARINA, Modesto. **Psicodinâmica das Cores em Comunicação**. São Paulo: Editora Edgard Blucher, 1975. 172 p.

GOMES FILHO, João. **Gestalt do Objeto**. São Paulo: Escrituras, 2002. 127 p.

PEÓN, Maria Luisa. **Sistemas de Identidade Visual**. Rio de Janeiro: 2AB, 2001. 100 p.

SCHULMANN, D. **O Desenho Industrial**. Campinas: Papyrus, 1994. 124 p.



PÔSTER

Jogo, Arte e Educação: explorando o lúdico para a educação musical.

Anelise Hunecke

¹Resumo: Parte desta pesquisa é fruto da necessidade que surgiu nas aulas de música ministradas a crianças em iniciação musical. Necessidade esta que atende pela falta ou dificuldade ao acesso de material pedagógico para a educação musical, principalmente quanto ao ensino de teoria musical. Assim, esta pesquisa se concentrou na elaboração de material a partir de jogos conhecidos pelas crianças e adultos, visando uma educação prazerosa, explorando o lúdico para a educação teórica e prática da música. Percebeu-se a conexão entre jogo, arte e educação e a importância do jogo na ação do educar. Também possibilitou ao professor e aos alunos a confecção destes jogos a partir de materiais alternativos, incentivando a criatividade e desafiando para a elaboração de novos jogos a partir das necessidades que surgem em sala aula.

O jogo e sua função vêm acompanhados da visão que se tem criança e de educação em diferentes contextos e épocas. Na antiguidade a criança era tratada como um pequeno adulto, vestido como adulto. O pensamento cristão marcava a criança pelo pecado original, um pequeno “selvagem”, que vai de encontro com o exemplo de Descartes, que salienta a fragilidade da razão na criança. Santo Agostinho também apontava a visão negativa da criança: “Assim, o que há de inocente na criança é a fragilidade dos órgãos, mas não sua alma”. (Santo Agostinho, p.22 apud Brougère p.59). Logo, a função que se atribui ao jogo depende estritamente das representações que se tem de criança.

Assim, o jogo se destinava somente a recreação como uma atividade externa. Através deles se ensinavam as regras e costumes morais da sociedade, condicionando e domesticando o pequeno “selvagem”. A desvalorização da criança quando se trata de seu acesso à razão.

O Romantismo vem quebrar esta concepção de criança frágil e negativa, evocando o modo positivo, onde a criança está ligada ao popular, à verdade e a expressão da poesia natural. Rousseau é um dos principais pensadores da revolução romântica, confiava nas atitudes e atividades espontâneas para a educação, embora essas necessitassem de orientação, uma espécie de manipulação. Os jogos na educação viram um grande atrativo para cativar o aluno, e acredita-se que o professor seja o detentor da situação:

Tome um caminho oposto com seu aluno; que ele sempre acredite ser o mestre, e que seja você a sê-lo. Não há sujeição mais perfeita do que aquela que mantém a aparência da liberdade; cativa-se assim a própria vontade. A pobre criança que nada sabe, que nada pode, não está a sua mercê? Você não dispõe, em relação a ela, de tudo o que a circunda? Não pode você afetá-la como lhe agrada? Seus trabalhos, seus jogos, seus prazeres, suas penas, tudo isso não está em suas mãos sem que ela saiba? Sem dúvida, ela só deve fazer o que quiser; mas só deve querer o que você quer que ela faça, não deve dar um passo que não tenha sido previsto por você; não deve abrir a boca a não ser que você saiba o que ela vai dizer. (Rousseau p.121 apud Brougère p.62)

Utiliza-se do jogo para manipular a educação e todos os movimentos a favor do educador. Consideram a realidade da criança, demonstrando respeito por sua pessoa e sua liberdade, mas com certo controle, fugindo à espontaneidade.

No final do século XIX, nasce a psicologia da criança que desenvolve um método científico. Novos discursos pedagógicos sobre o jogo, estabelecendo uma relação mais respeitável com a educação sob forte influência da biologia. Teorias como a da “recapitulação”, de Piaget, buscam na formação biológica as respostas para a importância dos jogos na formação sensório-motor. Karl Groos é outro biólogo que trata o jogo como sendo algo biológico, natural do ser humano e relacionado ao instinto animal, importante para a conservação das espécies, um pré-exercício, manifestação precoce e que nos remete ao princípio da seleção natural. Para Groos “o animal joga em virtude de uma necessidade biológica” (Brougère p.87).

O jogo passa a outro nível de representação. O universo ao redor da criança muda e a educação recebe bases inovadoras. O jogo recebe a conotação de função educativa, pois ensina e completa o indivíduo em seu saber, conhecimento e apreensão do mundo. Também se desdobra para funções recreativas e lúdicas, associando o prazer ao cognitivo, oferecendo uma riqueza de situações para a construção de conhecimento.

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem. Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção de conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. (WAJSKOP 1997, p. 36/37).

Outras relações geram discussão, como a associação do jogo ao brinquedo, que embora estejam muito próximos, é elucidada através da colocação clara de suas funções:

Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. (WAJSKOP 1997, p. 18).

O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. Ao contrário, jogos, como xadrez e jogos de construção exigem, de modo explícito, o desempenho de certas habilidades definidas por uma estrutura preexistente no próprio objeto e suas regras. (WAJSKOP 1997, p. 18).

Friedrich Fröbel teve influência real na educação e senso comum na educação infantil até hoje. Vinculou suas teses sobre o papel do jogo na primeira infância à concepção de um material estimulante, específico, manipulável e simbólico: “Os jogos e brinquedos são meios que ajudam a criança a penetrar em sua própria vida como na da natureza e do universo”. (BROUGÈRE 1998, p.70).

Fröbel explora o livre e espontâneo que é educativo, e não o material em si, ele é simultaneamente pouco determinado e fortemente simbólico, sobretudo não-didático. Permite acesso a uma liberdade autônoma, uma auto-educação, que é auto-atividade, auto-ensino. Deixava muitas vezes as crianças inventarem seus jogos.

Colocou assim o jogo no centro do processo pedagógico.

Assim a partir do Romantismo, o jogo recebe atenção especial e passa por caracterizar uma forma de educação natural, dentro dos conceitos biológicos e de teses que asseguram a educação como um processo mais próximo e adequado a criança. Descobre-se assim o aspecto formador do jogo em nível de sociabilidade e do caráter, onde a criança poderá manifestar e exercer sua autoridade, sua oposição, sua generosidade, em resumo, todas as raízes da sociedade. A entrada na sala de jogos é para elas, o mundo, a troca com seus pares e semelhantes, para desenvolver suas forças intelectuais.

A pesquisa e confecção de jogos:

O interesse em pesquisar o assunto surgiu da necessidade por materiais para as aulas de música. Ainda é pequeno a disponibilidade e o interesse pelas editoras em publicar e fabricar materiais lúdicos para a educação musical. Sendo assim, começamos a confeccionar nossos próprios materiais, atendendo as necessidades particulares de nossas turmas. Esses materiais se configuram por jogos conhecidos pela maioria das crianças, os quais foram reelaborados com os conteúdos teóricos da música. São eles, memória, dominó, tiro ao alvo, canastra, entre outros. Algumas regras desses jogos foram adaptadas, outros modificados e até inventados.

Foram estudados vários materiais para a confecção dos jogos, como EVA, plásticos (dominó), tipos diferentes de papéis, e verificamos as possibilidades para a produção independente que pode ocorrer em sala de aula, pelo professor ou pelos alunos.

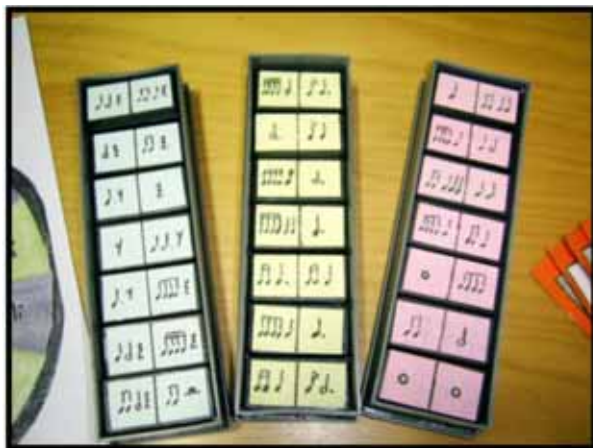
Também foram testados em ambientes educacionais diferenciados, e as devidas modificações foram feitas. Obtivemos grande aceitação, tanto por parte de professores como de alunos, o que encorajou a pesquisa e sua devida importância.



Jogos confeccionados: dominós, cartas e alvos.



Jogo de tiro ao alvo: 7 alvos com as escalas maiores e
No centro suas relativas menores.



Jogo de dominós: contém 3 fases, a primeira somente de figuras musicais, a
segunda insere o ponto de aumento e a terceira insere as pausas.

Referências

- BECKER, Fernando. **Função simbólica e aprendizagem**. Porto Alegre: Educat, 2002.
- BROUGÈRE, Guilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Jogo e educação**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- ELKONIN, Daniel B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- HORN, Cláudia Inês. **Brincar e jogar: atividades com materiais de baixo custo** / Cláudia Inês Horn, Jaqueline Silva da Silva, Juliana Pothin. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- KISCHIMOTO, Tizuko Morchida. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- MOYLES, J.R. **Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- SANTOS, Santa Marli Pies dos. **Educação, arte e jogo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1997.

Inventariando o Patrimônio Artístico Cultural da Região da Campanha

Carmen Barros
Maria Henriques

Introdução

Bagé, município localizado no extremo sul do Brasil, região da campanha, RS, necessita de projetos que levem a comunidade o conhecimento de seu patrimônio para melhor construir seus saberes, valorizando sua cultura e identidade como cidadão.

Objetivos

- Conhecer a vida e obra de artistas da região da campanha
- Mapear valores e territórios artístico-culturais
- Auxiliar na construção de identidades através do conhecimento de seu patrimônio artístico

Resultados

- Construção e divulgação de portfólios digitais
- Mapeamento de valores artístico culturais
- Promoção da identidade e auto-estima através do reconhecimento da história artística de sua região
- Desenvolvimento do olhar estético comunitário
- Mais de oitocentas pessoas interagiram com estes portfólios

A história de uma comunidade passa também pelo olhar do artista que devolve este seu olhar em construções visuais que fruídas, ampliam a capacidade de percepção e sensibilização estética do cotidiano. A construção da cidadania e a responsabilidade social passa também pelo senso de compartilhar sensibilidades.

Referências Bibliográficas

ARGAN, Giulio. *História da arte como história da cidade*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2005.

DOMINGUES, Diana. *A Arte no séc XXI: A humanização das tecnologias*. São Paulo: editora da Unesp, 1997.

_____. *Criação e Interatividade na Ciberarte*. São Paulo: Experimento, 2002.

GARCIA, Canclini. Nestor. *Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade*. São Paulo: Ed. Universidade, 1998.

L ÉVI, Pierre. *O que é o virtual?*. São Paulo: Editora 34, 1997.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários a educação do futuro*. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

Experiências estéticas nas 4^{as} séries

Prof^a Esp. Cecília Oliveira Boanova
E. M. E. F. Dr. Alcides de Mendonça Lima

Todos os anos os alunos da quarta série, durante um bimestre, experimentam ações artísticas contemporâneas, sendo elas, estudadas, vivenciadas e criadas por eles.

Dentre as várias ações já realizadas encontra-se a exposição “FOME EXTREMA NO MUNDO” a experiência estética criada foi centrada no repertório criativo dos alunos, bem como no processo de construção de objetos poéticos, a partir da temática fome.

A exposição buscou representar questões reais e atuais utilizando imagens colocadas em redomas de vidros para construção de objetos poéticos como meio de expressão, esta prática provocou ações que trataram de encantamento e ou estranhamento no processo artístico, resultando em ampla discussão e teorização.
[Fig 01]

Durante as pesquisas os alunos descobriram que a mesma temática foi retratada pelo artista Candido Portinari em sua Série Retirantes, surgindo entre as imagens capturadas na Internet relacionadas à temática Fome, sendo elas trazidas as aulas para a identificação, entendimento e observação de outra poética possível e consagrada na história da arte brasileira.

O objetivo inicial consistia em desenvolver a investigação e a reflexão do modo de produção artística contemporânea a partir das relações entre pensamentos, procedimentos e linguagens, buscando contribuir efetivamente para a análise e construção de uma prática poética e de sua manifestação.

O tratamento que as peças receberam a partir de seus processos de instauração pôde ser conferido na exposição, “Fome extrema no mundo”, por todos os demais alunos, professores e funcionários da escola, bem como alguns pais.
[Fig – 02]

A exposição abriu espaço para discussões e comparações sobre diferentes modos de vida, num mesmo espaço de tempo, de seres humanos com acesso a alimentos e água potável em comparação com aqueles que não tem acesso, avaliando possíveis mudanças de hábitos e atitudes dos proponentes da exposição.



Fig - 01 – Peças que compõem a exposição



Fig - 02 – Apreciação

Jogos de sucata

Elaine Prass
Colégio Sinodal Barão Do Rio Branco - Barão
Cidade: Cachoeira Do Sul - RS

Há quatro anos o Barão desenvolve o PROJETO LIXO que promove ações concretas junto aos alunos e comunidade escolar que visam a conscientização ecológica. Dentre as ações destacam-se coleta de materiais recicláveis pelas famílias dos alunos que são doados quinzenalmente à COOCARE – Cooperativa dos Catadores de Recicláveis em Cachoeira do Sul, colocação de latas de lixo seletivas nas dependências da escola, sacolas em TNT para lixo seco nas salas de aula e setores da escola, distribuição de sacos para coleta de lixo nos carros e panfletos informativos em pedágios no centro da cidade,

Curta-metragem PEQUENOS GESTOS-GRANDES MUDANÇAS dirigido e interpretado por alunos da escola que relata como é possível diminuir os gastos com energia elétrica e água dentro de casa.

Com o objetivo de despertar os alunos para novas formas de reciclagem, desenvolvo, desde 2007 um trabalho voluntário com alunos do Barão, também voluntários.

Criamos um sucatário de onde aproveitamos matéria prima para os jogos. Procuramos trabalhar com materiais duráveis e laváveis.

Jogos já realizados:

- **JOGO DOMINÓ DE NÚMEROS** - SOBRAS DE **P.V.C.** E CONTACT;
- **VARETAS** - CANOS DE PAPEL FORRADOS COM **T.N.T.**, ENFEITADOS COM **E.V.A.**, EXTREMIDADES COM TAMPAS DIVERSAS, VARETAS DE PALITOS DE CHURRASCO TINGIDOS COM ANILINA RETIRADA DE CANETAS VELHAS DE HIDROCOR;
- **JOGO DOS PARES** - SOBRAS DE **P.V.C.** E **E.V.A.** E EMBALAGEM APROVEITANDO POTES PLÁSTICOS;
- **JOGO DA VELHA** - TAMPAS DE GARRAFA **PET**, PAPEL CARTÃO E **E.V.A.** E EMBALAGEM: ACETADO DE GARRAFA **PET**;
- **JOGO DO ALFABETO** - SOBRAS DE FORRO DE **P.V.C.** E DE CONTACT;
- **BILBOQUÊ** - CONES DE **P.V.C.** PINTADOS COM TINTA ACRÍLICA QUE PRENDEM BOLAS DE MEIA (MEIA-CALÇA E RESTOS DE FIOS);
- **QUEBRA-CABEÇA** - SOBRAS DE CHAPAS DE **P.V.C.** COM TINTA ACRÍLICA POSTERIORMENTE CORTADAS EM PEDAÇOS DE FORMAS DIVERSAS.

No momento estamos criando novos jogos ainda inacabados.

Todos os jogos confeccionados são doados para creches municipais da cidade.

Estou contando tudo isto porque gostaria de contagiar mais e mais pessoas com esta idéia: RECICLAR!

Antes de tudo é preciso ter boa vontade e colocar sobre o lixo reciclável “um novo olhar” descobrindo seu potencial para ser transformado nos mais variados

jogos.

Estou no Projeto LIXO porque me identifico com seus objetivos, quero ajudar os jovens a desenvolver uma real consciência ecológica, despertar aptidões artísticas e criatividade, uma ocupação prazerosa, reutilizando materiais que iriam para o lixo e ainda o exercício da solidariedade e o desprendimento beneficiando crianças carentes da comunidade.

O link abaixo é outra reportagem da RBS TV para o Jornal do Almoço Regional, sobre o trabalho JOGOS DE SUCATA

<http://www.youtube.com/watch?v=8IzUr3znlMI>



Jogo dos pares



Jogo da velha

Projeto Arte e Público: um diálogo possível

Fabiola Scaranto
Lena Peixer

Monique Beneval de Souza

O Projeto Arte e Público foi elaborado com o objetivo de possibilitar o acesso democrático às produções artísticas contemporâneas, contribuindo para a formação estética do público.

São realizadas sete exposições anuais, seis delas através de edital, processo que possibilita a inclusão de trabalhos de artes visuais produzidos atualmente. A outra constitui-se de mostra convidada, optando-se por artistas reconhecidos no circuito nacional.

Através de materiais de panfletaria como folders, convites e catálogos e de uma assessoria de imprensa integrada ao processo, as exposições são divulgadas para que a maior diversidade de público possa entrar em contato com estes trabalhos.

Para o público de localidades distantes do centro da cidade é disponibilizado uma cota de transporte previamente agendada, facilitando o acesso de grupos ao espaço.

Em todas as exposições são também desenvolvidos materiais mediativos específicos, enfocando as diversas faixas etárias, bem como, grupos especiais que possivelmente visitarem o espaço. Tais materiais visam ativar de forma reflexiva a produção artístico-visual apresentada que, em conjunto com a ação mediativa realizada por profissionais da área, desempenham papel importante na formação de um público consiste.

Florianópolis, embora uma capital, não possui um circuito de artes visuais desenvolvido comparado a capitais vizinhas como Porto Alegre e Curitiba, que possuem espaços reconhecidos nacionalmente. A cidade conta hoje com pouquíssimos acervos relevantes e instituições culturais, diminuindo assim a possibilidade de acesso de seus moradores a espaços deste tipo.

Centros culturais como lócus fundamental para o contato e a divulgação da cultura devem transcender o sentido de “vitrine” que privilegia apenas uma parcela do público e então avançar na discussão e construção de novas experiências que permitam estabelecer uma relação mais efetiva com a sociedade em geral.

Nesse sentido, visa-se através desse projeto realizar um trabalho de mediação cultural a partir da produção de exposições. Mediação não apenas como uma transmissora de informações ou como um informativo cultural, mas como uma intercessão que possa produzir novos conhecimentos entre a relação do público com as exposições.

Para realizar esse processo de mediação cultural, desenvolve-se estratégias que tornam essas visitas mais interessantes através da produção de materiais, como jogos, que possibilitam uma recepção reflexiva por parte dos visitantes.

Propiciar essa percepção e essa reflexão em torno do trabalho de Artes Visuais através de uma interação consistente com o público, leva o mediador cultural não somente a centrar-se em conhecimentos sobre as obras expostas, mas também

como elas podem inserir-se no cotidiano daqueles visitantes e em suas percepções acerca da sociedade. Nesse sentido, desenvolver um projeto de mediação, que vise facilitar a interação do público com o espaço cultural é fundamental, uma vez que a importância da mediação cultural não recai sobre o objeto de observação, mas sobre a maneira como o público o vê.

A mediação cultural que privilegia essa troca de experiências torna-se um forte indutor do desejo de retorno. Percebe-se isso nas experiências obtidas, nas quais as exposições trabalhadas através de uma mediação reflexiva, por meio da produção de materiais, facilitam a interação entre público e exposição, resultando no retorno destes grupos e fazendo da mediação um dos atrativos do espaço.

Assim, pretende-se que esse projeto abranja um público diverso, pensando na produção de estratégias mediativas para cada tipo de público que o espaço receberá. Privilegiando a pluralidade de experiências, o espaço terá a possibilidade de aproximar-se mais do público, auxiliando-o na produção de conhecimento e na troca do mesmo com outras pessoas.



Projeto Arte e Público: Um diálogo possível

Fundação Cultural BADESC - Florianópolis SC

Mediações

Os grupos recebem um roteiro que possibilita aos participantes que estejam à frente da atividade de observação. São os textos e a possibilidade de observação e de uma troca entre o participante do público e os mediadores através de textos reflexivos e produções artísticas individuais.

Trabalha-se a observação pelo roteiro no alongamento e a produção de materiais reflexivos, artísticos e escritos.



Observação: 2009 - Lina Páez



Observação: 2009 - Lina Páez

Exposições

O Espaço Cultural BaDESC em Fundação Cultural BADESC oferece ao público o conhecimento de arte visual. Sua missão é promover a interação de um público que constrói e produz a própria arte e a cultura através de suas produções artísticas.



Observação: 2009 - Lina Páez

Uma coleção de pinturas abstratas contemporâneas em tons de cinza, branco e vermelho é exibida a partir de 1950, mostrando a evolução da arte abstrata.



Observação: 2009 - Lina Páez



Observação: 2009 - Lina Páez

Transporte

Trabalha-se a observação através de textos de arte e de observação, com o objetivo de promover a interação entre o participante do público e os mediadores através de textos reflexivos e produções artísticas individuais.



Observação: 2009 - Lina Páez

Materiais Mediativos

Os textos de observação são desenvolvidos através de materiais reflexivos, artísticos e escritos, com o objetivo de promover a interação entre o participante do público e os mediadores através de textos reflexivos e produções artísticas individuais.

Proponentes:
Fabiane Scantoro / Lina Páez / Monique Beneval de Souza

Contato:
arte.e.publico@gmail.com
http://arteepublico.blogspot.com

Parceiros:



Experiência pedagógica em teatro: articulações entre teoria e prática

Luiza de Souza (Estudante de Licenciatura em Teatro da UFRGS; Integrante do Projeto de Pesquisa Professor de Teatro e Construção de Conhecimento: o Laboratório de Prática Docente)

No pôster intitulado *Experiência pedagógica em teatro: articulações entre teoria e prática* apresentam-se informações gerais e expõem-se resultados parciais da Pesquisa intitulada *Professor de Teatro e Construção de Conhecimento: o Laboratório de Prática Docente*, em andamento desde o início de 2006, no Departamento de Arte Dramática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob coordenação da Professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos.

A pesquisa compreende a formação pedagógica em teatro, com enfoque nos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos com um grupo de estudantes do Curso de Licenciatura em Teatro da UFRGS, na condição de Bolsistas de Iniciação Científica, numa experiência coletiva de docência refletida.

A primeira etapa do trabalho investigativo foi uma experiência de prática pedagógica processada num *Laboratório de Prática Docente* que ofereceu uma Oficina de Teatro a um grupo de jovens da comunidade.

A ação docente nessa experiência e a sua constante avaliação nortearam-se pela perspectiva construtivista e interacionista e fundamentaram-se em autores que refletem sobre o caráter pedagógico do teatro, tais como: Jean-Pierre Ryngaert, Viola Spolin, Ingrid Koudela, Maria Lúcia Pupo e Flávio Desgranges, dentre outros.

Os expedientes metodológicos que possibilitam a elaboração e a análise das situações práticas do Laboratório foram: Planos de aula, Relatórios e Anotações; relatos e depoimentos dos alunos participantes; fotos e filmagens.

A articulação entre as ações e investigações dos Bolsistas, professores em formação, aos referenciais teóricos da pesquisa e a busca de constituição de um *documento único*, que venha a agregar o material produzido por eles no *Laboratório de Prática Docente*, inaugura uma nova etapa do trabalho investigativo, que pretende tomar consciência (compreender) os desafios e das conquistas do Laboratório.

Nesse sentido, os Licenciados (Bolsistas do Projeto) delinearão seus objetos de pesquisa individual, buscando contextualiza-los, relaciona-los a teorias de referência da Pesquisa mais ampla (Santos) e escolher procedimentos metodológicos adequados aos seus propósitos individuais

O momento atual compreende a sistematização do material coletado pelos sujeitos da primeira etapa da pesquisa, com vistas à sua reflexão, originando três trabalhos, que, de modos distintos, mas articulados entre si, buscam a apropriação da prática por meio da reflexão teórica.

O primeiro trabalho diz respeito à “reflexão sobre a prática teatral”. O seu ponto de partida é o levantamento de procedimentos recorrentes e significativos no trabalho realizado no *Laboratório de Prática Docente*, que valorizaram a “experiência”, a “apreciação” e a “avaliação”. E o seu objetivo é analisar os resultados pedagógicos desses procedimentos na aprendizagem em teatro.

O segundo trabalho tem por base empírica o material produzido, ou coletado, a partir do *Laboratório*. O seu propósito é analisar os desafios da ação docente no

que se refere às inibições sociais apresentadas pelos alunos, enfatizando o caráter coletivo da experiência de iniciação teatral.

Por fim, o terceiro trabalho consiste na própria elaboração do chamado *documento único*, que integra os diversos materiais resultantes da primeira etapa da pesquisa, e realiza-se na perspectiva de enfatizar o valor da experiência desenvolvida no *Laboratório de Prática Docente*, com vistas à sua divulgação.

Compreende-se a elaboração do pôster como oportunidade de divulgação dos propósitos da pesquisa, e como compartilhamento de alguns resultados permitidos até o presente momento.

Referências

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

___. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht na Pós-Modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

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

___. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

___. **Texto e jogo**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PIAGET, Jean. [1974a] **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1977.

___. [1974b] **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1978.

PUPO, Maria Lúcia de S. B. Para desembaraçar os fios. In: **Educação e Realidade**. Dossiê Arte e Educação. Porto Alegre, v.30, n.2, p.217-228 jul./dez.2005.

RYNGAERT, Jean Pierre. [1977] **O jogo dramático no meio escolar**. Coimbra: Centelha, 1981.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni. **Para uma epistemologia do ato teatral**. In. Revista OuvirOUver, Uberlândia nº 3., 2007. Universidade Federal de Uberlândia. Departamento de Música e Artes Cênicas.

___. **Professor de teatro em (trans)formação**: a aula universitária como espaço de investigação. Reunião Científica da ABRACE- Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (2007).

SPOLIN, Viola. [1963] **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

___. [1975] **Jogos teatrais**: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2001.

A qualificação dos espaços educativos destinados às crianças de zero a seis anos através do Programa Brinca

Cristina Rolim Wolffenbüttel

Resumo: o Programa Brinca, proposto pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS, objetiva a qualificação dos espaços lúdicos na educação infantil, desdobrando-se nos Projetos “BrincaSons”, “BrincaLetras” e “BrincArtes”. Com o Programa, a SMED-PoA/RS tem contribuído com a formação continuada de educadoras das instituições de educação infantil conveniadas à Prefeitura de Porto Alegre, em uma perspectiva de formação integrada. É possível, desse modo, verificar o crescimento nas práticas pedagógicas, a ampliação das vivências entrelaçadas nas brincadeiras musicais, visuais e literárias, ampliando as vivências da infância.

Estudos em diversas áreas do conhecimento têm apontado que acontecimentos na fase da infância são, muitas vezes, preponderantes para a vida adulta (ZABALZA, 1998). Frente a isso, cada vez mais se apresenta o desafio de contribuir positivamente para o pleno desenvolvimento das crianças, com vistas a uma formação plena e saudável (RABITTI, 1999).

Do mesmo modo, a importância da linguagem na educação infantil tem sido enfatizada pelos estudiosos, com vistas a potencializar os ambientes escolares nessa fase da vida. Desde tenra idade, de acordo com Sasso (2007), as crianças

estão inseridas em ambientes que exigem delas diferentes formas de comunicação. Quando bebês vão participando de diferentes grupos que lhes ensinam por imitação ou por reforçamento diferencial a emitirem certos sons que mais se aproximam da linguagem humana e assim a obterem o controle operante da musculatura vocal, pronunciando os diferentes fonemas da nossa voz. Tais aspectos nos remetem à Educação Informal que as crianças passam pelos grupos que freqüentam. Mas, em se tratando do aspecto formal da Linguagem nos remetemos à primeira etapa sistematizada de ensino e aprendizagem que as crianças iniciam: a Educação Infantil. (SASSO, 2007, p.6).

De acordo com Werner (WWW.REDEBRASIL.TV.BR, 2008), no contexto escolar, incluindo pré-escolas, creches formais e informais, a “Educação Infantil pressupõe a existência de uma proposta pedagógica sistematizada que tenha como eixo o brincar, o papel mediador do educador e a construção do conhecimento em rede”.

Daí resulta a importância da qualificação dos espaços educativos destinados às crianças de zero a seis anos, incluindo as escolas municipais de educação infantil, bem como as instituições infantis conveniadas, cuja responsabilidade compete ao município e, por conseqüência, às secretarias municipais de educação.

Diante do exposto, a Secretaria de Educação de Porto Alegre (SMED/PoA/RS) tem se proposto a articular ações pedagógicas, visando ao desenvolvimento das potencialidades na educação infantil, incluindo leitura, escrita e aspectos das artes, através do Programa Brinca.

O Programa Brinca está respaldado nos pressupostos apresentados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 1996 (LDB 9.394/96), particularmente no Artigo 3º, inciso II, que apresenta a necessidade de uma educação abrangente, tendo em vista os processos formativos em todas as manifestações sociais e culturais de um cidadão.

É importante que a educação possa despertar o desenvolvimento do educando em diversos sentidos, preparando-o para a vida, ao mesmo tempo em que possibilita o desenvolvimento de sua sensibilidade, em uma visão ampla de cidadania. Neste sentido e, de acordo com a LDBEN 9.394/96, a

educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDBEN 9.394/96).

Para que estes objetivos sejam atingidos, faz-se necessário que haja uma “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (LDBEN 9.394/96).

Fundamentado nos princípios apontados anteriormente, o Programa Brinca propõe-se a desenvolver ações que enfatizem o ensino e a aprendizagem, baseadas em processos lúdicos, a partir da formação de leitores e escritores, da educação musical e das artes visuais. Assim, Programa Brinca é composto pelos seguintes projetos: Brinca*Letras*, Brinca*Sons* e Brinca*Artes*, cada um deles direcionado ao desenvolvimento de uma das potencialidades humanas, a saber: leitura e escrita, musicalidade e ampliação do senso estético.

Nesse sentido, o Programa Brinca tem por objetivos:

- auxiliar na qualificação dos espaços educativos das instituições de educação infantil conveniadas à Prefeitura Municipal de Porto Alegre;
- articular ações que visem à ampliação do universo artístico de crianças de 0 a 6 anos das instituições de educação infantil conveniadas à Prefeitura Municipal de Porto Alegre;
- desenvolver, junto às educadoras das instituições de educação infantil conveniadas à Prefeitura Municipal de Porto Alegre, ações de formação continuada, tendo em vista as linguagens artísticas sonoras e visuais, bem como na ampliação da leitura e escrita.

Como metas a serem atingidas pelo Programa, pretende-se:

- viabilizar as linguagens – música, artes visuais e literatura - como meio de desenvolvimento da cognição, criatividade, da sensibilidade e fantasia;
- potencializar a construção contínua de espaços de inclusão das diferentes linguagens enfocadas, envolvendo a percepção, sensibilidade, a experimentação, a criação e a reflexão;
- oportunizar conversações pedagógicas, visando à qualidade de práticas educativas das coordenações pedagógicas e das educadoras das instituições de educação infantil conveniadas à Prefeitura Municipal de Porto Alegre;
- qualificar a linguagem musical no ambiente escolar através da produção, apreciação e reflexão dos diferentes sons;
- promover a vivência das diversas linguagens entre educadoras e crianças: participação em apresentações musicais diversas, visitas às exposições de arte, encontros com escritores, entre outros eventos artístico-literários.

A SMED-PoA/RS, portanto, tem buscado contribuir com a ampliação das linguagens, através da formação continuada de educadoras das instituições de educação infantil conveniadas à Prefeitura de Porto Alegre, em uma perspectiva de formação integrada. Tem sido possível, desse modo, verificar um crescimento, no contexto de práticas pedagógicas, uma ampliação das vivências entrelaçadas nas brincadeiras musicais, visuais e literárias, contribuindo para a ampliação das vivências da infância. Assim,

ao brincar, a criatividade leva a criança a buscar novos conhecimentos, exigindo do educando uma ação ativa, indagadora, reflexiva, desvendadora, socializadora e criativa, relações estas que constituem a essência psicogenética da educação lúdica, em total oposição à passividade, submissão, alienação, irreflexão... (FALCÃO, RAMOS, 2002, p.15).

Referências

FALCÃO, A. P. B.; RAMOS, R. de A. *A importância do brincar e do ato de brincar para o desenvolvimento psicológico da criança de 5 a 6 anos*. 2002. Monografia (Bacharelado em Psicologia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2002.

RABITTI, G. *À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SASSO, E. C. *A linguagem oral e escrita na educação infantil: contribuições da análise experimental do comportamento na releitura dos objetivos*. Disponível em <http://www.psicologia.net>. Documento produzido em 20 de abril de 2007. Acesso em 24 de agosto de 2008.

WERNER, J. *Educação e desenvolvimento infantil*. Disponível em <http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2001/edi/edi0.htm>. Acesso em 24 de agosto de 2008.

ZABALZA, M. A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Leitura do espaço a partir da fotografia digital: inserção de tecnologia na disciplina de Arte no ensino fundamental.

Rita de Cássia Göebel Teixeira
Colégio Municipal Pelotense

1. Introdução

O trabalho proposto trata da inserção de tecnologia em sala de aula no ensino fundamental, a partir da disciplina de Arte. Com o objetivo de promover um ensino de melhor qualidade, interessante e mais fácil assimilação. Este envolveu uma turma de 7ª série do ensino fundamental de uma escola municipal da cidade de Pelotas.

A partir do tópico “leitura das formas e do espaço”, que consta no programa da disciplina, com os objetivos de compreender as relações entre o volume real e o volume aparente, propõe-se o uso de uma tecnologia já conhecida previamente pelos alunos, a câmera digital. Busca-se, além de destacar as relações entre Arte, ciência e tecnologia, contextualizando o advento da fotografia, demonstrar experimentalmente as transformações geométricas que ocorrem no processo de representação, ao passar do espaço real, tridimensional, ao espaço da imagem, bidimensional.

2. Desenvolvimento do trabalho

Para desenvolver um conteúdo que está no programa da disciplina, volume, foram utilizadas tecnologias que não são muito utilizadas nesta escola, a tecnologia mais “inovadora” é a câmera digital.

A partir do conteúdo: volume, real e aparente, observação do volume no espaço bi e tridimensional: volume real e representado; foram elaboradas quatro aulas onde foi abordada a perspectiva como foco principal.

Na 1ª aula os alunos analisaram o processo de obtenção de imagens, através da câmera digital estes fotografaram uma caixa fornecida pela professora, foram induzidos a fotografarem de ângulos diferentes obtendo imagens com perspectivas com um, dois e até três pontos de fuga. Foram desenvolvidos os conceitos de geometria e relações entre posições relativas (paralelismo, perpendicularidade e concorrência). O maior objetivo era que o aluno percebesse a diferença entre a geometria existente no espaço real e no espaço bidimensional. Nesta aula foram abordados conceitos relacionados à perspectiva como: observador, pontos de fuga, plano de projeção etc.

Na 2ª aula a proposta foi de esculpir no sabão um sólido qualquer e depois desenhar através de vidro o objeto no papel vegetal. Foram desenvolvidos conceitos de sistema de projeção (elementos que compõem o sistema: observador, plano de projeção, objeto e projetantes), representação dos sólidos geométricos, enfocando também para as diferenças entre imagem e objeto real, entre a geometria do espaço bi e tridimensional.

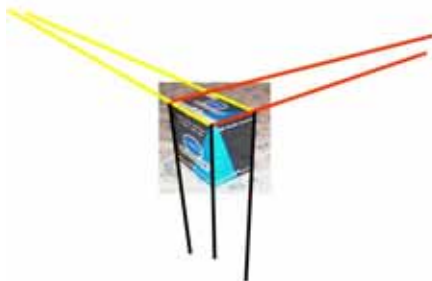


Esculpindo o sabão



Desenho sobre o vidro

Na 3ª aula com o auxílio de um projetor as imagens que os alunos fizeram com a câmera digital na 1ª aula foram projetadas no quadro, foi proposto que eles fizessem um desenho sobre as imagens, fazendo uma análise comparativa entre a geometria espacial (forma do objeto no espaço) e a geometria plana (imagem do objeto). Foram lembrados conceitos já desenvolvidos como elementos do sistema projetivos (observador, plano de projeção, objeto e projetantes), paralelismo, perpendicularidade e obliquidade.



Caixa c/3 pontos de fuga



Caixa c/2 pontos de fuga

Após o estudo destas imagens foi fornecido aos alunos imagens impressas onde eles deveriam identificar os elementos do sistema projetivo como observador, pontos de fuga, etc.

Ao final os alunos fizeram um exercício de análise do processo de obtenção de imagens do tri para o bidimensional. Este exercício consiste em uma tabela (abaixo) que se repete três vezes na folha para os alunos responderem em relação a ter diferentes imagens, com perspectivas diferentes com um, dois e três pontos de fuga.

Exercícios de análise do processo de obtenção de imagens: do tri ao bidimensional.

Posição do objeto em relação a câmera (plano de projeção)		Contém mais de uma reta paralela (face)	Contém apenas uma reta paralela (aresta)				Nenhuma reta paralela	
Tipos de posições definidas pelas arestas do objeto								
Quantidades de cada tipo								
Posição de cada tipo em relação a câmera (plano de projeção)	⊥							
	∥							
	∠							
Posição entre cada tipo de aresta na imagem	⊥							
	∠							
Elas se encontram em um ponto?		Sim Não	Sim Não	Sim Não	Sim Não	Sim Não	Sim Não	

Simbologia:
 ^: perpendicular
 ∥: paralelo
 ∠: concorrentes

Na 4ª aula foi disponibilizado aos alunos imagens de diferentes períodos da história da arte, onde estes deveriam analisá-las relacionando-as com o conteúdo já estudado (Volume, perspectiva). As imagens escolhidas são da Arte Bizantina e Renascentista. Estes períodos foram escolhidos por estarem no programa da disciplina e terem uma relação de oposição se tratando do uso de perspectiva e representação do volume.

Os alunos então identificaram as diferenças entre esses dois períodos artísticos a partir da representação de volume.

O quadro abaixo explicita as diferenças entre os dois períodos artísticos acima mencionados:

Idade Média	Idade Moderna
Arte Bizantina	Arte Renascentista
A arte era concebida como um instrumento didático. As imagens serviam para transmitir e repetir as lições de teologia cristã. A arte não tinha um fim em si mesma.	Arte com rigor científico. Valorização do homem (Humanismo) e da natureza, em oposição ao divino e ao sobrenatural.
Desconhecia perspectiva, volume ou profundidade do espaço.	Utilização da perspectiva, noção de profundidade e de volume.
Normas fixas de composição. Ao artista cabia apenas a representação segundo os padrões religiosos, pouco importando a riqueza de sua imaginação ou a expressão de seus sentimentos.	A criação artística toma-se livre e cada artista torna-se um criador individualizado.

3. Conclusão

Através destas atividades os alunos compreenderam a diferença entre as geometrias do objeto (espaço tridimensional) e da sua imagem representada (espaço bidimensional), atingindo os objetivos. Com isso observa-se que a inserção de uma tecnologia, o mais simples que seja, juntamente com um material didático voltado para o educando, pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem desenvolvendo um trabalho interessante e atrativo, contribuindo para a construção do saber.

Os resultados demonstraram a pertinência do uso da câmera digital tanto para a compreensão do conteúdo tratado como para a apropriação da própria tecnologia.