

ANAIIS DO



ISSN 1518-4749

SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE



E EDUCAÇÃO



17ª EDIÇÃO:
ARTE, EDUCAÇÃO
E IDENTIDADE:
ENTRELAÇAMENTOS
CULTURAIS E SOCIAIS

2º ENCONTRO REGIONAL DA REDE ARTE NA ESCOLA
ENCONTRO DOS CURSOS SUPERIORES DE ARTES VISUAIS DO RIO GRANDE DO SUL
ENCONTRO DOS CURSOS SUPERIORES DE TEATRO DO RIO GRANDE DO SUL

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
FUNDARTE
MONTENEGRO - RS

MARIA ISABEL PETRY KEHRWALD
GILBERTO ICLE
Organização

ANAIS DO SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO

17ª Edição
**ARTE, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE:
ENTRELAÇAMENTOS
CULTURAIS E SOCIAIS**

2º Encontro Regional da Rede Arte na Escola

Textos de Professores Convidados

Encontro dos Cursos Superiores de Artes Visuais
do Rio Grande do Sul

Encontro dos Cursos Superiores de Teatro
do Rio Grande do Sul

Comunicações

Relatos de Experiência

Fundação Municipal de Artes de Montenegro
FUNDARTE - RS

Montenegro, outubro de 2003

ANAIS DO SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO

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

Arte, educação e identidade: entrelaçamentos culturais e sociais - nº 05 - ano 05 - outubro/2003

Editora da FUNDARTE

R. Capitão Porfírio, 2141 - C.P. 211 - CEP: 95780-000 - Montenegro/RS - Fone/Fax: (51) 632-1879
E-mail: fundarte@fundarte.rs.gov.br - Home Page: www.fundarte.rs.gov.br

Edição dos Anais

Gilberto Icle e Maria Isabel Petry Kehrwald

Diagramação

Gilberto Icle

Simone Severo de Vargas

Fotolito e Impressão

Mala Direta Serviços Gráficos e Editoração Ltda.

Comissão Organizadora do Seminário

Gilberto Icle *Diretor Executivo* - Júlia Maria Hummes *Vice-Diretora* - André Luis Wagner
Coordenador Administrativo - Gorete Junges *Coordenadora de Comunicação* - Márcia Dal Bello
Coordenadora Pedagógica - Virginia Wagner Petry *Secretária* - Maria Isabel Petry Kehrwald *Coordenação*

Comissão Editorial

Gilberto Icle - Maria Cecília Torres - Maria Isabel Petry Kehrwald

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

S471 Seminário Nacional de Arte e Educação (17:2003:Montenegro, RS)
Anais do 17º Seminário Nacional de Arte e Educação. -
Montenegro: Ed. da FUNDARTE, 2003.

Anual

ISSN 1518-4749

1. Educação - Periódico. 2. Artes. 3. Ensino e aprendizagem.
4. Cultura. 5. Professores - formação. I. Fundação Municipal de Artes
de Montenegro.

CDU 37.036

Michele Dias Medeiros - Bibliotecária CRB10/1575

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

APRESENTAÇÃO	07
TEXTOS DE PROFESSORES CONVIDADOS	09
Práticas pedagógico-musicais e identidades culturais (Profa. Dra. Luciana Del Ben)	10
Formação de espectadores: a relevância da questão e os procedimentos pedagógicos utilizados (Prof. Dr. Flávio Desgranges)	16
Arte, utopia e educação (Profa. Dra. Suzana Albornoz)	25
Mestre-discípulo - a formação do artista e do professor de arte no Brasil (Profa. Dra. Márcia Strazzacappa)	33
@prendiz@gem @rtistic@ no cibersp@ço (Profa. Dra. Maria Cristina Villanova Biazus)	40
Algumas reflexões sobre o ator, a leitura em voz alta e a peça radiofônica (Profa. Ms. Mirna Spritzer)	45
À sombra de eco (s) e narciso (s): dilemas e desafios dos modos de subjetivação contemporâneos (Profa. Dra. Marisa Faermann Eizirik)	51
Oficina Retrato de Corpo e Alma - uma experiência em artes plásticas (Zoravia Bettiol)	57
Arte, educação e identidade: entrelaçamentos culturais e sociais - desafios para uma arte-educadora pós-moderna (Profa. Dra. Teresinha Sueli Franz)	59
Música e educação: reflexões sobre a importância da arte nos processos educativos (Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly)	67
Correndo atrás de um coelho: algumas reflexões sobre a técnica de aquarela e a sua apresentação na História da Arte (Profa. Ms. Alice Jean Monsell)	76
A educação somática como fonte de conhecimento para a dança (Profa. Ms. Suzane Weber)	83
ENCONTRO DOS CURSOS SUPERIORES DE ARTES VISUAIS DO RIO GRANDE DO SUL	88
O desafio das Artes Visuais no ensino superior (Prof.Ms. Alphonsus Benetti) .	89
O ensino de Artes Visuais na UFPEL e a reforma curricular (Profa. Dra. Úrsula Rosa da Silva)	91
O projeto pedagógico do Curso de Artes Visuais da UFRGS (Profa. Ms. Umbelina Barreto)	95
Pedagogia da Arte - qualificação em Artes Visuais: a articulação entre prática de atelier e a prática docente na universidade (Profa. Ms. Eduarda Gonçalves e Profa. Ms. Maria Isabel P. Kehrwald)	98
A quem devemos formar? Em torno do Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais da ULBRA (Profa. Ms. Loraine Oliveira)	101
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Profa. Ms. Rosana Berwanger Silva)	105

ENCONTRO DOS CURSOS SUPERIORES DE TEATRO DO RIO GRANDE DO SUL	109
Curso de Pedagogia da Arte, qualificação em teatro - desafios e perspectivas (Prof. Ms. Gilberto Icle)	110
Bacharelado ou licenciatura? (Profa. Dra. Márcia Pompeu Nogueira)	113
Problemas e desafios do teatro no ensino superior e suas implicações na educação básica (Prof. Dr. João Pedro Alcântara Gil)	115
COMUNICAÇÕES	120
Tessituras teóricas - Grupos de pesquisa em educação e arte - GEARTE/UFRGS	121
Educação e cinema: reflexões sobre as possibilidades de apropriação cultural oferecidas a alunos e professores no Festival de Cinema de Gramado	124
O olhar sensível na dança: modos estéticos de organização da coreografia Nazareth	128
1 Motif = 5 seqüências - uma análise de movimento pessoal	130
Devir-criança e devir-ator: para uma pedagogia do acontecimento com teatro e educação	135
Bandinhas típicas alemãs: lembrando um pouco da história	141
Vivenciando um novo espaço: uma experiência de ensino com crianças da 3ª e 4ª séries do ensino fundamental	145
Artes Visuais e contexto cultural	149
Poéticas Visuais: uma práxis das transformações do contexto não escolar em contexto escolar	154
A mediação para o desenvolvimento do desenho: um estudo de caso	157
A formação inicial do professor de Artes Visuais: revisitando os saberes para o exercício da docência	162
História da Arte aliada à estética do cotidiano: uma vivência com alunos e professores do ensino fundamental	161
A formação continuada de professores de educação infantil e anos iniciais e a leitura de imagens	173
Como são construídas as crianças no teatro infantil - um olhar sobre o olhar dos atores	182
Entrelaçando aspectos da cultura, da arte e da educação: buscando e fomentando uma educação estética	187
Ações educativas nos museus de arte contemporânea	190
A intolerância no ambiente escolar	195
A interpretação de imagens visuais para uma abordagem interdisciplinar	199
Televisão e videogame: transformações no modelo de pensamento e subjetivação de crianças e adolescentes	204
RELATOS DE EXPERIÊNCIA	211

Apresentação

ARTE, EDUCAÇÃO E IDENTIDADES: ENTRELAÇAMENTOS CULTURAIS E SOCIAIS

A escolha dessa temática envolvendo *Arte, Educação e Identidades* está entrelaçada a trajetória cultural e social da Fundarte/Montenegro - que cria, organiza e ao longo de dezessete anos vem sediando o Seminário Nacional de Arte e Educação - um cenário com múltiplos espaços onde acontecem atividades e manifestações artísticas e pedagógicas.

Para desencadear uma reflexão acerca de identidade creio que é necessário buscar aporte em autores que discutem e abordam alguns conceitos como diferença, gênero, hibridismo, contextos, criatividade, subjetividade nas perspectivas de cultura e sociedade. Larrosa, ao trabalhar com a constituição de identidades, descreve que:

Minha identidade, quem sou, não é algo que progressivamente encontro ou descubro ou aprendo a descobrir melhor, mas sim algo que fabrico, que invento, e que encontro no interior dos recursos semióticos de que disponho ... em suma, que aprendo e modifico nessa gigantesca e polifônica conversação de narrativas que é a vida. (Larrosa, 1996, p.477).

Na abordagem de Hall (2000, p.109), na obra organizada por Silva denominada *Identidade e diferença*, na perspectiva dos Estudos Culturais, o autor salienta o aspecto das identidades serem construídas dentro e não fora dos discursos e, dessa maneira, *"nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas"*. Hall chama atenção para o fato de ter havido, nos últimos anos, uma considerável explosão discursiva em torno do conceito de identidade, pontuando que elas não são nunca unificadas, mas sim cada vez mais fragmentadas e fraturadas, revelando intersecções e antagonismos, discursos e práticas.

Outro autor que estuda os fenômenos do hibridismo e as intersecções com Arte e Educação, é Canclini (1998), ao analisar as culturas populares, chamando a atenção para o aspecto da hibridização intercultural e destacando a fórmula *"cultura urbana"* para abranger as diferentes formas de cultura dispersas da modernidade. O autor destaca fases ou processos que considera fundamentais para explicar a hibridização, como *"a quebra e a mescla das coleções organizadas pelos sistemas culturais e a desterritorialização dos processos simbólicos"*.

Cabe pontuar que, se as identidades são socialmente construídas em

diferentes contextos históricos, as identidades também devem ser culturalmente construídas, nos diferentes contextos e debates culturais

Busca-se ao longo dos painéis, mesas e discussões desse Seminário, desencadear alguns questionamentos finais como: Quais são implicações dessa temática de identidades para a área da Arte e Educação, envolvendo as diferentes linguagens, fazeres e manifestações artísticas? De que maneira esse tema pode afetar ou influenciar as diferentes práticas pedagógicas dos professores na sala de aula? Como são representadas e narradas as identidades dos professores da área de Arte em diferentes espaços e situações do cotidiano escolar?

Se ao final do 17.º Seminário Nacional de Arte e Educação - sem a pretensão de responder a todas essas e outras questões que poderão permear as nossas reflexões - tivermos condições de aprofundar as discussões acerca das nossas identidades de professores e os entrelaçamentos culturais e sociais do nosso cotidiano, estaremos de certa maneira participando de um exercício constante, no qual a nossa estabilidade e coerência podem ser desafiadas, na perspectiva de *“que a identidade não parece ser algo do qual somos proprietários, mas sim algo que fazemos; constituindo-se numa realização prática, adquirida e mantida através do uso da linguagem”* (Olssen, 1999, p.35).

*Maria Cecília Torres
pela Comissão Editorial*

TEXTOS DE PROFESSORES CONVIDADOS

PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS E IDENTIDADES CULTURAIS

Profa. Dra. Luciana Del Ben
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

A identidade é um questão cada vez mais presente no discurso tanto de teóricos quanto de professores. Isso se deve ao que alguns teóricos reconhecem como a perda de um sentido estável de si, como um enfraquecimento das nossas antes *"sólidas localizações como indivíduos sociais"* (Hall, 1999, p. 9), decorrentes das transformações por que vêm passando as sociedades modernas do final do século XX. *"[A] identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza"* (Mercer, 1990, apud Hall, 1999, p. 9).

Antes, o sujeito era concebido como um indivíduo unificado, com um núcleo interior essencial e permanente – sua identidade fixa e imutável. Como explica Stuart Hall (1999), esse sujeito se tornou fragmentado:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. [...] à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (ibid., p. 13).

Mais do que unidade, hoje temos que reconhecer e aprender a lidar com as diferenças, com a coexistência de pluralidades, e, ao mesmo tempo, garantir-lhes a igualdade de tratamento (Santos, 2003). São essas diferenças que produzem *"diferentes 'posições de sujeito' – isto é, identidades – para os indivíduos"* (Hall, 1999, p. 17). Se, por um lado, essa configuração nos desestabiliza, pois *"desarticula as identidades estáveis do passado"* (ibid., p. 17), por outro, ela *"abre a possibilidade de novas articulações"* (ibid., p. 18): criando novas identidades, produzindo novos sujeitos e recompondo a *"estrutura em torno de pontos nodais particulares de articulação"* (Laclau, 1990, apud Hall, 1999, p. 18).

E, se estamos falando sobre a relação de práticas pedagógicas com identidades culturais, quais seriam esses pontos de articulação? Sem pretender buscar ou fornecer respostas definitivas, compartilharei com os leitores algumas

idéias sobre essa questão sob a perspectiva da educação musical, originadas, principalmente, a partir das incertezas, anseios e necessidades de alguns de meus alunos e alunas do curso de licenciatura em música da UFRGS. São dois os pontos de articulação sobre os quais pretendo discorrer: a) a necessidade de ouvir nossos alunos, e b) o comprometimento com certas particularidades do ensino de música na escola.

Vários autores, sob perspectivas de diversas áreas – como a pedagogia, a psicologia, a sociologia ou a antropologia –, têm enfatizado a importância da música na vida de jovens, adolescentes e crianças. Pela experiência e pela observação, também sabemos que a música tem uma presença maciça na vida desses jovens, adolescentes e crianças, não só como lazer e diversão, mas como parte do processo de construção de suas identidades. A música também pode significar um modelo de sucesso profissional e de ascensão social (inspirado, por exemplo, no sucesso de jovens como Sandy e Junior, e estimulado por programas que ‘descobrem’ talentos, como o hoje extinto programa da TV Globo Gente Inocente).

Precisamos reconhecer as particularidades da época em que vivemos e os desafios que ela nos impõe. É a partir dessa configuração que deveríamos refletir sobre o processo de escolarização, nossos projetos pedagógicos e também os conteúdos desse projeto, as relações entre professor e alunos, as metodologias e as relações entre escola e mundo extra-escolar, o que inclui conhecer e compreender as características das crianças, adolescentes e jovens que, hoje, freqüentam a escola (ver Tedesco, 1995). Uma dessas características refere-se ao fato de que

[as crianças,] os adolescentes e jovens são portadores de uma cultura social feita de conhecimentos, valores, atitudes, predisposições que não coincidem necessariamente com a cultura escolar e, em particular, com o currículo do programa que a instituição se propõe a desenvolver. Houve um tempo em que o mundo da vida cotidiana se mantinha ‘fora’ e ‘distante’ da cultura escolar. [...] Hoje, é impossível separar o mundo da vida do mundo da escola. Os [alunos] trazem consigo sua linguagem e sua cultura. A escola perdeu o monopólio de inculcar significações e estas [significações], a seu tempo, tendem à diversificação e à fragmentação” (Tenti Fanfani, s/d, p. 8).

Isso não quer dizer que, em sala de aula, estaremos simplesmente reproduzindo e reforçando os valores, saberes, práticas e modos de aprendizagem que fazem parte da vivência extra-escolar de nossos alunos. É preciso, isto sim, problematizá-los, visando a ampliar e aprofundar a percepção de mundo e a vivência dos alunos, auxiliá-los a construir novos significados e perceber identidades possíveis. Não podemos perder de vista que o ensino é uma atividade intencional.

Essa problematização, por sua vez, implica aprender a ouvir os alunos, respeitá-los e reconhecer os saberes de que são portadores, abandonando (tanto professores quanto alunos) a idéia de que o professor sabe tudo. O trabalho do professor, suas funções e seus saberes precisam ser legitimados não mais a partir da sua 'autoridade', mas a partir do diálogo e da negociação (Tenti Fanfani, s/d, p.11).

Diante disso e tomando como base a forte presença da música na vida de crianças, adolescentes e jovens, cabe perguntar: o que sabemos sobre as atividades, práticas e hábitos musicais de nossos alunos? Que músicas compõem seu repertório? Quais são suas preferências musicais? Quais são as principais influências no processo de construção das preferências musicais? Que papéis exercem a família, o grupo de amigos, a mídia ou a escola?

Em relação à mídia, vale ressaltar que, pela presença maciça dos meios de comunicação no nosso mundo atual, "*estamos a todo instante sendo 'educados' por estas tecnologias*" (Toschi, 2002, p. 269), tenhamos ou não consciência disso.

As mídias, [...] pela incorporação de conteúdos, de mensagens [...] provocam alterações no trabalho e na vida em sociedade, mas a principal alteração que propiciam refere-se à própria cultura da qual são fruto e na qual interferem. Por se caracterizar como tecnologia e conteúdos, as mídias adquirem valor formativo, educativo (ibid., p. 268).

Apesar de serem um espaço onde se aprende e se ensina, os meios de comunicação, geralmente, não são vistos com bons olhos pela educação escolar. A relação entre mídia e escola, ainda hoje, é vista por muitas pessoas como sendo uma relação de conflito, uma relação antagônica em termos de propósitos e meios utilizados (Souza, 1997, p. 48). Pelo menos dois aspectos podem revelar as razões dessa tensão entre mídia e escola: o primeiro deles refere-se ao surgimento da chamada cultura da imagem, com a expansão generalizada da televisão em todo o mundo a partir da década de 1950 (Souza, 1997, p. 49). Um outro aspecto que reforçou a relação antagônica entre mídia e escola é que a mídia, por trabalhar a partir da sedução e da ficção da imagem, não estaria contribuindo para a emancipação das pessoas, ao contrário da escola. A mídia seria a expressão da ilusão e do falso, mantendo o *status quo*, alimentando e consolidando a dominação das classes superiores (ibid.).

As análises e perspectivas teóricas mais recentes estão revendo essa relação e propondo que ela seja investigada a partir do que é comum à escola e aos meios de comunicação: a criança, o adolescente e o jovem. Como observa Mario Wilton de Souza,

O jovem que está no centro da ação educacional é o mesmo que está no espectro da ação mediática, clivado pela ação de tantas outras

instituições que a ele se dirigem, desde a família, os partidos, a igreja. [...] É na busca do jovem [do adolescente e da criança] como objeto da ação educacional, ao mesmo tempo que receptor mediático, que podem ser revistos as tensões e conflitos entre mídia e escola; talvez se resgate uma participação mútua e se reforcem suas autonomias de campo (Souza, 1997, p. 50).

Para isso, é preciso olhar a relação das pessoas com os meios de comunicação não mais como uma via de mão única, mas como via de mão dupla, como comunicação: emissor/transmissor, mensagem, receptor. O conceito de receptor não se restringe ao indivíduo enquanto usuário dos meios de comunicação, mas como agente social e cultural, como sujeito inserido em contextos específicos que ajuda a construir práticas e identidades culturais, que se relaciona com as várias instituições sociais, entre elas, a mídia e a escola (ibid., p. 52).

Diferentes situações, grupos e contextos estarão influenciando a maneira como cada receptor realiza o processo de atribuição de significado e de construção e reconstrução de suas identidades. A sociedade contemporânea é caracterizada pela diversidade em termos de classe social, gênero, etnia, grupos sociais e culturais. Não vivemos num mundo homogêneo onde todas as pessoas fazem as mesmas coisas e têm as mesmas expectativas, crenças, valores e objetivos. Precisamos assumir essa diversidade e aprender a trabalhar com ela e a partir dela.

Para compreender essa diversidade e lidar com ela, a área de educação musical foi levada a realizar diálogos antes pouco enfatizados com as ciências humanas (entre as quais podemos destacar a sociologia, a história e a antropologia) (Caderno de Resumos..., 2001, p. 7). *"Esse diálogo tem alargado o campo de estudos e práticas da área, proporcionando uma revisão epistemológica que hora encontra-se em pleno processo"* (ibid.).

Hoje, falamos em músicas, em estéticas, e não mais em música ou estética, no singular. A academia, a escola, o conservatório deixaram de ser os únicos espaços de ensino e aprendizagem musical. Aprende-se na Internet, na televisão, no rádio, nas revistas que são vendidas nas bancas (ver Souza, 2000). Continua-se aprendendo com a família, a igreja, a comunidade e o grupo de amigos. Ampliamos nosso conceito de música e de aprendizagem musical. Além disso, reconhecemos – com mais tranquilidade – que a música não é neutra; ela também carrega valores, crenças, preconceitos, idéias e ideais; serve para muitas coisas além da apreciação estética, que é como mais comumente aprendemos a ouvir e fazer música. A música não é desinteressada; é prática humana e social, feita por pessoas, entre pessoas e para pessoas, e carrega, inevitavelmente, o que essas pessoas são ou pretendem ser e aquilo em que elas acreditam.

O reconhecimento dessas particularidades é um ganho para a educação

musical, pois abre caminhos para que as práticas pedagógico-musicais que acontecem nas escolas estejam mais próximas da forma como as pessoas vivenciam música no seu dia-a-dia, tendo chance, assim, de tomarem-se mais significativas e relevantes para nossos alunos e alunas. Por outro lado, precisamos estar atentos para que essa ampliação de perspectiva não implique a perda de um aspecto essencial da nossa área: só ensinamos e aprendemos música a partir da vivência musical, que se dá por meio de atividades como ouvir, tocar, cantar, se movimentar, compor, improvisar, entre outras.

As aulas de música podem propiciar a nossos alunos – e também a nós – compreender como construímos relações de gênero e como lidamos com questões ligadas à sexualidade, reconhecer nossos valores e os grupos sociais, culturais ou políticos aos quais pertencemos, identificar nossos conceitos e preconceitos, anseios e necessidades. Mas não deveriam fazê-lo em detrimento do que Gauthier et al. (1998, p. 24), referindo-se aos saberes necessários à docência, caracterizam como “*um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes e inventar soluções novas*”. Nossos alunos também precisam construir um *corpus* de conhecimentos que os “*ajudarão a ler a realidade e enfrentá-la*” (ibid.), conhecimentos que somente serão desenvolvidos a partir da experiência direta com música – e não apenas da reflexão sobre essa experiência.

A complexidade das sociedades atuais nos exigiu reconhecer nas vivências musicais a existência de outros aspectos, além dos estritamente sonoros e estruturais. Reconhecemos as dimensões filosófica, antropológica, pedagógica, sociológica, política, estética e psicológica que permeiam a educação musical (Kraemer, 2000), mas não deveríamos esquecer que é a dimensão musicológica que nos diferencia das demais disciplinas escolares e justifica a presença da música nas escolas. Não podemos perder de vista que é por meio de ações musicais e da reflexão sobre as mesmas que nossos alunos constroem suas identidades. Essas ações carregam e geram conhecimentos musicais específicos, a partir dos quais, poderemos compreender e discutir identidades, ressignificar experiências, intensificar processos de reflexão e crítica e, acima de tudo, promover e aprofundar aprendizagens musicais. Portanto, não poderemos falar de identidades construídas e questionadas por meio de vivências musicais se deixarmos a música do lado de fora das nossas salas de aula.

Bibliografia

ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10, 2001, Uberlândia. *Caderno de Resumos: educação musical hoje: múltiplos espaços, novas demandas profissionais*. Uberlândia: ABEM, 2001.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- KRAEMER, R. D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, ano 11, n. 16/17, p. 50-73, 2000.
- SANTOS, B. de S. (org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SOUZA, J. (org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.
- SOUZA, M. W. de. Juventude e os novos espaços sociais de construção e negociação dos sentidos. *Educação & Realidade*, v.22, n.2, p. 47-58, jul./dez. 1997.
- TANTI FANFANI, E. *Culturas jovens e cultura escolar*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/ftp/ArtEns/CultJoEsc.doc>> Acesso em: 30 out. 2002.
- TEDESCO J. C. *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya, 1995.
- TOSCHI, M. S. Linguagens midiáticas em sala de aula e a formação de professores. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de. (org.). *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 265-279.

FORMAÇÃO DE ESPECTADORES: A RELEVÂNCIA DA QUESTÃO E OS PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS¹

*Prof. Dr. Flávio Desgranges
Universidade de São Paulo - USP*

As pesquisas acerca da importância da formação de espectadores vêm tendo grande desenvolvimento nos últimos anos em todo o mundo. São dois os fatores preponderantes que sustentam estas investigações, e apontam para a necessidade cada vez maior de implementação de práticas de formação. Um deles é a importância de que haja espectadores interessados e capacitados em ver e debater teatro, já que não há desenvolvimento da arte teatral que possa se dar sem a efetiva participação dos espectadores. O outro fator relevante que sustenta as práticas da formação de espectadores, diz respeito a importância de uma pedagogia do espectador em nossos dias, tendo em vista a espetacularização da sociedade, ocasionada pela proliferação de meios de comunicação de massa que condicionam a sensibilidade e a percepção dos indivíduos contemporâneos, e indicam a necessidade de uma formação reflexiva do observador, visando a sua aptidão tanto para perceber os recursos espetaculares utilizados, quanto para analisar a produção de sentidos veiculada por estes canais de comunicação.

Observemos mais detalhadamente cada um destes fatores. Começemos abordando a necessária participação do espectador no desenvolvimento da arte teatral.

Não existe teatro sem platéia e a importância da presença do espectador no teatro precisa ser vista não somente por uma razão econômica, de sustentação financeira das produções. É evidente que o fator econômico é vital e não pode ser esquecido, até porque o preço do ingresso torna o acesso inviável, excluindo das salas uma parcela do público que talvez fosse a mais interessada. Como um livro que só existe quando alguém o abre, o teatro não existe sem a presença deste outro com o qual ele dialoga sobre o mundo e sobre si mesmo. Sem espectadores interessados neste debate, o teatro perde conexão com a realidade que se propõe a refletir e, sem a referência deste outro, o seu discurso se torna ensimesmado, desencontrado, estéril. Não há evolução ou transformação do teatro que se dê, portanto, sem a efetiva participação dos espectadores.

O olhar do observador sobre o espetáculo sustenta o próprio jogo do teatro. A necessidade de companheiros de jogo, companheiros de criação, anima o movimento de formação de espectadores. Uma pedagogia do espectador se justifica, assim, pela necessária presença de um outro que exija diálogo, pela fundamental participação criativa deste jogador no evento

teatral, participação que se efetiva na sua resposta às proposições cênicas, na sua capacidade de elaborar os signos trazidos à cena e de formular um juízo próprio dos sentidos.

O público participativo é aquele que, durante o ato da representação, exige que cada instante do espetáculo não seja gratuito, o que não significa que seja necessário, pois, se manifestar ou intervir diretamente para participar do evento. A sua presença se efetiva na cumplicidade que ele estabelece com o palco, na vontade de compactuar com o evento, na atenção às proposições cênicas, na atitude desperta, no olhar aceso. Este espectador crítico, exigente e participativo é aliado fundamental nos diálogos travados acerca dos rumos da arte teatral.

O outro fator relevante que sustenta as investigações acerca da formação de espectadores diz respeito às necessidades do cidadão-espectador na contemporaneidade.

Em uma sociedade baseada na espetacularidade dos acontecimentos e apoiada na indústria moderna, que *“não é fortuitamente ou superficialmente espetacular, ela é fundamentalmente ‘espetacularista’*, onde o espetáculo é *“o sol que não se esconde jamais sobre o império da passividade moderna”* (Debord, 1992, p. 21), formar espectadores consiste também em estimular os indivíduos (de todas as idades) a ocupar o seu lugar não somente no teatro, mas no mundo. Educar o espectador para que não se contente em ser apenas o receptáculo de um discurso que lhe proponha um silêncio passivo. A formação do olhar e a aquisição de instrumentos lingüísticos capacitam o espectador para o diálogo que se estabelece nas salas de espetáculo, além de lhe fornecer instrumentos para enfrentar o duelo que se trava no dia-a-dia. O olhar armado busca uma interpretação aguda dos signos utilizados nos espetáculos diários, da propaganda aos programas eleitorais. Com um senso crítico apurado, este cidadão-espectador, consumidor-espectador, eleitor-espectador procura estabelecer novas relações com o entorno e com as diferentes manifestações espetaculares que buscam retratá-lo.

Se nesta sociedade *“a linguagem do espetáculo é constituída pelos signos da produção reinante”* (Debord, 1992, p. 18), tomar conhecimento dos mecanismos que envolvem uma encenação, desvendar e apreender a lógica da teatralidade significa conquistar instrumentos que viabilizem a reflexão acerca dos procedimentos utilizados nas diferentes produções espetaculares. O espectador instrumentalizado se encontra em condições de decodificar os signos e de questionar os significados produzidos, seja no palco ou fora dele.

Os métodos e procedimentos propostos pelos meios comunicacionais contemporâneos influenciam e condicionam a sensibilidade e a percepção dos espectadores. Se quisermos destacar exemplos das opções éticas e estéticas de algumas destas produções espetaculares, podemos abordar diversos fatos recentes.

[...] se queremos um emblema para a educação mundial em prol da insensibilidade, não será difícil descobri-lo: ele está na cobertura televisiva de alguns anos atrás da Guerra do Golfo. (Costa Lima, 2001, p. 15)

Assim, a pedagogia do espectador se justifica também pela urgência de uma tomada de posição crítica frente às representações dominantes, pela necessária capacitação do indivíduo-espectador para questionar os procedimentos e desmistificar os códigos espetaculares hegemônicos.

Viabilizar o acesso do espectador ao teatro. Duplo acesso.

O despertar do interesse do espectador não pode acontecer sem a implementação de medidas e procedimentos que tornem viáveis o seu acesso ao teatro. Na verdade, duplo acesso: o físico e o lingüístico. Ou seja, tanto a possibilidade do indivíduo freqüentar os espetáculos quanto a sua aptidão para a leitura das obras teatrais. Antes disso, é fato, torna-se necessário que tenhamos boas condições de produção para um oferecimento quantitativo e qualitativo de espetáculos teatrais. No entanto, não é suficiente ter oferta de peças em cartaz, é preciso mediar este encontro entre palco e platéia. Primeiramente, é preciso criar condições para o espectador ir ao teatro, o que envolve uma série de medidas para favorecer a freqüentação, tais como: divulgação competente das peças em cartaz, que atinja públicos de diversas regiões e classes sociais; promoções e incentivos que viabilizem financeiramente o acesso das diferentes faixas de público; condições de segurança; rede de transportes eficiente; e tantas outras atitudes de apoio e incentivo que visem, em última instância, a colocar o espectador diante do espetáculo (ou vice-versa). O acesso ao teatro, porém, não se resume a possibilitar a ida às salas (ou a levar espetáculos itinerantes a regiões menos favorecidas). Formar espectadores não se restringe a apoiar e estimular a freqüentação, é preciso capacitar o espectador para um rico e intenso diálogo com a obra, criando, assim, o desejo pela experiência artística.

Portanto, a pedagogia do espectador está calcada fundamentalmente nos procedimentos adotados para criar o gosto pelo debate estético, para estimular no espectador o desejo de lançar um olhar particular à peça teatral, de empreender uma pesquisa pessoal na interpretação que se faz da obra, despertando o seu interesse para uma batalha que se trava nos campos da linguagem. Assim se contribui para formar espectadores que estejam aptos para decifrar os signos propostos, para elaborar um percurso próprio no ato de leitura da encenação, colocando em jogo sua subjetividade, seu ponto de vista, partindo de suas experiências, da posição, do lugar que ocupa na sociedade. A experiência teatral é única e cada espectador descobrirá a sua

forma de abordar a obra e de estar disponível para o evento.

Figura chave nas reflexões traçadas entre teatro e educação, Brecht afirmava que a leitura crítica, a capacidade de compreensão de uma obra de arte, no entanto, pode e precisa ser trabalhada. A capacidade de elaboração estética é uma conquista e não somente um talento natural.

É uma opinião antiga e fundamental que uma obra de arte deve influenciar todas as pessoas, independente da idade, status ou educação [...]. Todas as pessoas podem entender e sentir prazer com uma obra de arte porque todas têm algo artístico dentro de si [...]. Existem muitos artistas dispostos a não fazer arte apenas para um pequeno círculo de iniciados, que querem criar para o povo. Isso soa democrático, mas, na minha opinião, não é totalmente democrático. Democrático é transformar o pequeno círculo de iniciados em um grande círculo de iniciados. Pois a arte necessita de conhecimentos. A observação da arte só poderá levar a um prazer verdadeiro, se houver uma arte da observação. Assim como é verdade que em todo homem existe um artista, que o homem é o mais artista dentre todos os animais, também é certo que essa inclinação pode ser desenvolvida ou perecer. Subjaz à arte um saber que é um saber conquistado através do trabalho. (Brecht, apud Koudela, 1991, p. 110)

A especialização, do espectador se efetiva na sua aquisição de conhecimentos de teatro, o prazer que ele experimenta em uma encenação se intensifica com a sua apreensão da linguagem teatral. O prazer estético, portanto, solicita aprendizado. A arte do espectador é um saber que se conquista com trabalho.

Familiarizado com os códigos teatrais, este espectador iniciado descobre pistas próprias de como se relacionar com a obra, percebendo-se, no ato da recepção, capaz de dar unidade ao conjunto de signos utilizados na encenação e de estabelecer conexões entre os elementos apresentados e a realidade exterior. A conquista da linguagem teatral propicia ao espectador uma atitude não submissa diante do fato narrado e das opções cênicas propostas. Conhecendo os signos que vêm sendo estabelecidos ao longo da história do teatro, bem como o funcionamento dos mecanismos utilizados em uma encenação, e os efeitos que produzem, o espectador ganha distância para melhor apreciar como tais elementos estão sendo apresentados em um determinado espetáculo. A aquisição destes conhecimentos permite que o observador esteja em melhores condições para traçar linhas de reflexão acerca da obra e elaborar um juízo de valor da mesma.

A distância possibilita que o espectador problematize a encenação, faça perguntas à cena, tais como: Que temas este espetáculo aborda? De que

maneira isto se relaciona com a vida lá fora? Que signos e símbolos o artista se utiliza para apresentá-las? Eu já vi algo parecido? Como eu faria? De que outras maneiras esta mesma idéia poderia ser encenada? O prazer de assistir a espetáculos teatrais advém justamente do domínio da linguagem que amplia o interesse pelo teatro na medida em que possibilita uma compreensão mais aguda, uma percepção cada vez mais apurada das encenações.

Mas que procedimentos pedagógicos utilizar para formar espectadores?

Estes procedimentos visando a especialização de espectadores podem ser divididos em: procedimentos espetaculares e procedimentos extra-espetaculares. Os primeiros dizem respeito à própria constituição do espetáculo teatral, ou seja, espetáculos criados especialmente com o intuito de formar *espectadores especialistas*; e aí iremos nos aproximar necessariamente da teoria de teatro épico, criada por Bertolt Brecht. Os procedimentos extra-espetaculares constituem-se, em suma, no fornecimento de material didático acerca da encenação (biografia do autor, proposta de encenação, histórico do grupo, etc.) ou na aplicação de jogos e exercícios dramáticos, antes ou depois dos espetáculos, com o objetivo de dinamizar a recepção dos espectadores. A seguir, abordaremos mais detalhadamente cada um destes procedimentos pedagógicos.

O teatro épico como prática de formação de espectadores especialistas.

Neste breve comentário acerca do caráter formador do teatro épico, em sua vontade de especializar os espectadores, será enfatizado especialmente o aspecto narrativo deste teatro brechtiano.

Em suas formulações teóricas acerca da arte teatral, na primeira metade do século XX, Brecht clamava por um teatro que se contrapusesse ao *teatro da burguesia*, o qual classificava como *ilusionista*, pois este se valia de algumas técnicas de representação - bem como de algumas inovações científicas da época, em especial a iluminação elétrica - com o intuito de suscitar no espectador a ilusão de estar diante da realidade. Impossibilitado de se colocar enquanto sujeito que assiste a uma peça de teatro, o espectador deste teatro *burguês*, vai sendo conduzido emocionalmente pela trama, o que diminuiria a sua capacidade reflexiva.

Os recursos cênicos utilizados pelo teatro épico brechtiano têm, assim, o intuito de afastar o espectador da ação dramática, interrompendo a *corrente hipnótica* e possibilitando a sua atitude crítica. "O espectador não deve viver o que vivem os personagens, e sim questioná-los." (Brecht, 1989, p. 131) O encenador alemão propõe, em seus espetáculos, que o espectador se distancie e reflita sobre o que vê, ao invés de entregar-se a um envolvimento emocional que inviabilizaria o raciocínio. Este *efeito de distanciamento* é a vigia mestra do teatro brechtiano.

O distanciamento proposto pelo teatro épico brechtiano ao espectador, tem nos elementos narrativos trazidos para a encenação seu principal recurso artístico.

O épico é um gênero literário em que a história é contada tanto por um narrador, em sua descrição dos acontecimentos, quanto pelos personagens, nos diálogos que interrompem a narrativa. O épico tem, portanto, um caráter fortemente narrativo, ao contrário do gênero dramático, em que a história vai sendo contada somente por meio do diálogo dos personagens entre si, sem a interferência direta de um narrador (autor).

No gênero épico, o autor relata uma história já ocorrida e, em geral, uma história que aconteceu com uma outra pessoa. Portanto, o narrador fala no pretérito (a história foi assim) e na terceira pessoa do singular (aconteceu com ele). "Isto cria uma certa distância entre o narrador e o mundo narrado" (Rosenfeld, 1985, p. 25), pois, se a história já aconteceu e aquele que a conta conhece bem todo o seu desenrolar, este narrador não tem o mesmo envolvimento emocional com o fato ocorrido que tem o autor do texto dramático, já que este apresenta o fato no tempo presente, como se o estivesse conhecendo pela primeira vez. Da mesma maneira, o leitor que entra em contato com um texto épico, com uma história já ocorrida, história que lhe é narrada, mantém certa distância do fato e não tem o mesmo envolvimento que o leitor do texto dramático, ao qual os fatos, mesmo quando se trata de um acontecimento histórico, são apresentados como se estivessem acontecendo naquele momento.

O texto no teatro épico, portanto, procura apresentar as situações de forma narrativa, tratando os fatos como históricos - fatos já ocorridos e que têm relevância histórica. Esta distância que se estabelece entre o espectador que assiste no presente a um fato ocorrido no passado permite que ele mantenha uma atitude reflexiva acerca do assunto narrado. No texto do teatro dramático, o autor se ausenta da história, que parece ganhar vida própria; o espectador vivencia a história que acontece diante dele no tempo presente. Vinculado emocionalmente à trama, o espectador do drama teria diminuída a sua capacidade de refletir sobre a mesma.

Como o texto, os elementos cênicos do teatro épico também têm um caráter narrativo. Embora a fábula seja considerada o coração do teatro épico, pois é ela que revela as vicissitudes sociais que enredam os personagens, na concepção brechtiana, no entanto, não apenas o texto, mas a encenação como um todo assume o papel narrativo; o palco conta de maneira crítica a história. Todos os recursos cênicos - a luz, o cenário, os figurinos e adereços - podem desempenhar função narrativa, comentando a ação, tomando posição em face dos acontecimentos. O palco assume uma função narrativa. A quarta parede não esconde mais o autor, graças a grandes telas - em que se projetavam documentos com cifras concretas, ou fotos ou citações - que permitiam trazer à memória outros processos que se desenrolavam

simultaneamente em outros lugares e que contradiziam ou comentavam as palavras e atitudes de alguns personagens.

Esta postura narrativa do palco diante dos fatos trazidos à cena, ressalte-se, somente se tornou viável devido a certas conquistas técnicas do período. A partir de então, para efetivar esta postura, podia-se contar com as projeções de *slides* e com os recursos cinematográficos, além de um maquinário motorizado, que aumentou as possibilidades de transformação do palco. Estas inovações permitiram ao teatro incorporar estes elementos cenográficos, que davam à encenação um caráter quase literário, com a inclusão na peça de críticas e comentários do autor que, por vezes, assemelhavam-se a notas de pé de página.

A cena começa, assim, a exercer uma função pedagógica. Distante da ação dramática, o espectador do teatro épico pode se deparar com questões que lhe digam respeito. Assim, o petróleo, a inflação, as lutas sociais, a família, a religião, a manteiga e o pão, o comércio de carnes passam a ser objetos de representação teatral. A intenção era trazer o pano de fundo social para a cena, afirmando a dimensão histórica do acontecimento apresentado por meio dos elementos narrativos que golpeiam a cena, interrompendo a corrente dramática e afirmando a atitude crítica do espectador. Brecht elaborou uma série de técnicas e recursos cênicos com esta finalidade, entre eles se destacam, por exemplo: jornaleiros que percorrem a sala, anunciando manchetes que caracterizam o clima social, ou *slides* com fotos históricas, ou ainda canções (*songs*) e cartazes com dizeres que propunham uma visão crítica acerca do fato representado.

Outro importante aspecto pedagógico deste teatro brechtiano está no fato de que cada elemento da encenação (cenário, figurino, iluminação, etc.) é apresentado separadamente, e manifesta-se com voz própria em face dos acontecimentos. Assim, ao observarem os elementos da encenação, os espectadores podem perceber a existência, o funcionamento, e a utilização de cada um deles. Isto porque a encenação deixa claro como o diretor os está utilizando, possibilitando que o espectador perceba que, se a cena é assim apresentada, ela poderia também ser construída de outras maneiras, e que as construções da encenação são sempre opções do diretor, que se apresenta enquanto autor do espetáculo, e assume uma posição em face da história que apresenta. Ao se tornar conhecedor da utilização dos diversos elementos que compõe uma encenação, e atento para a dimensão histórica dos fatos, o espectador do teatro épico se torna um *especialista*, apto a compreender criticamente as cenas do palco e da vida.

Dinamizando a recepção teatral

A expansão das práticas extra-espetaculares de formação de espectadores se dá nos anos 1960, junto com o estreitamento das relações entre teatro e escola. Artistas e educadores passam, a partir de então, a propor

às escolas com maior frequência diversas atividades de expressão dramática, com o objetivo de sensibilizar crianças e jovens para o teatro. Dentre estas práticas, que passaram a ser conceituadas como *animações teatrais*, estão as que se organizavam em torno de um espetáculo teatral, dinamizando a compreensão da encenação vista pelos alunos.

Estas práticas de formação de espectadores podem se dividir em dois aspectos, principalmente: os *procedimentos pedagógicos de integração escolar* e os *procedimentos pedagógicos de leitura*.

Os *procedimentos pedagógicos de integração escolar*, como o próprio termo sugere, buscam integrar a obra teatral ao processo de aprendizagem escolar. O espetáculo motiva atividades variadas, torna-se o pivô de um estudo que pode interligar diversas disciplinas do currículo escolar, sendo utilizado como atividade de reforço. A peça propicia, assim, a aplicação de exercícios, visando a uma dinamização do aprendizado em múltiplas áreas do conhecimento.

Os procedimentos pedagógicos de integração escolar acontecem, via de regra, após o espetáculo e estabelecem relações entre a encenação vista pelos alunos e as diversas áreas do conhecimento. As atividades de desdobramento da peça enfocam, por exemplo: noções de matemática (exercícios de conjunto, os personagens são em grupos); abordagens históricas; exercícios de expressão escrita (redações sobre a peça ou aplicação de ditados); atividades de artes plásticas (a criação de cartazes para a peça ou de desenhos animados que retratassem a história contada). Entre outras tantas atividades que variavam em função das possíveis abordagens suscitadas pelo espetáculo e da faixa etária dos alunos.

Estas práticas de prolongamento de um espetáculo, visando a integração da arte ao currículo da escola, têm sido muito criticadas, consideradas "escolarizantes" e acusadas de "pedagogizar" o teatro pelo fato do espetáculo ser utilizado como instrumento de aprendizagem de determinadas disciplinas da grade curricular ou como mero pretexto para atividades normalmente aplicadas no cotidiano escolar. A arte teatral acaba, deste modo, por ser "fagocitada" pelo sistema de ensino. Considera-se que a utilização do teatro como ferramenta para a apreensão de conteúdos disciplinares empobrece o diálogo do aluno-espectador (e os desdobramentos deste diálogo) com a peça, e torna a experiência estética padronizada, ao atrelar a recepção às necessidades da escola.

Os *procedimentos pedagógicos de leitura*, podem ser divididos em *horizontal* e *transversal*. Nos procedimentos de leitura horizontal, o conteúdo da peça é prioritariamente abordado nos exercícios propostos. Os educadores estimulam o grupo de alunos a debater o assunto em questão e a improvisar cenas que se relacionem com o tema da peça. Estas práticas chamam a atenção dos participantes para o discurso da obra, para a atualidade dos temas tratados, além de provocar a observação dos alunos para como a encenação

lida com tais questões e que técnicas teatrais são utilizadas nesta abordagem.

Estes prolongamentos, que enfocam primordialmente a temática da peça, podem, por exemplo, ser estruturados a partir das seguintes atividades: 1) exposição prévia sobre a vida do autor, de seu tempo (em se tratando de uma peça de época) e do conteúdo do texto; 2) debates posteriores ao espetáculo abordando a atualidade das situações encenadas; 3) aplicação de exercícios dramáticos em que os alunos transpõem cena(s) da peça para acontecimentos contemporâneos ou mesmo para situações outras que, de algum modo, estejam relacionadas àquelas apresentadas pelos atores.

Nos *procedimentos pedagógicos de leitura transversal*, que têm como objetivo capacitar os alunos-espectadores para a decodificação dos signos do espetáculo, o enfoque dado às atividades propostas reduz a importância da percepção imediata provocando o espectador a empreender uma interpretação da encenação, estimulando-o a efetivar a sua compreensão dos significados contidos nas concepções dramáticas, nas intenções gestuais, nas opções cenográficas e nas demais criações dos realizadores do espetáculo. Propiciar aos alunos a compreensão do espetáculo não se reduz, assim, à trama, mas se constitui de uma totalidade de signos, pois ensina-se a reconhecer a especificidade da arte teatral e a elaborar os elementos semióticos presentes na encenação. Estas práticas são fundamentalmente implementadas a partir de companhias teatrais que constroem os seus espetáculos tendo em vista a busca de uma escritura cênica provocativa, nem sempre evidente, que valoriza a atitude do espectador diante da obra, incitando-o a engendrar uma leitura própria dos signos propostos.¹

Partindo do princípio de que a capacidade de ler os signos não é um fenômeno natural, mas cultural, estes procedimentos pedagógicos de leitura teatral têm o intuito de estimular e sensibilizar os espectadores para a decifração dos códigos, e a efetivação de uma leitura plural do espetáculo.

Bibliografia

- BRECHT, Bertolt. *Escritos sur le théâtre 1*. Alençon, L'Arche, 1989.
- COSTA LIMA, Luiz. O Século de Ontem. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 28 jan., Mais, p. 15, 2001.
- DEBORD, Guy. *La société du spectacle*. Paris, Gallimard, 1992.
- KOUDELA, Ingrid D. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo, Perspectiva, 1991.
- ROSENFELD, Anatol. *O Teatro Épico*. São Paulo, Perspectiva, 1985.

¹ Este artigo surge com base em minha tese de doutorado, em vias de ser publicada em livro: DESGRANGES, Flávio. *A Pedagogia do Espectador*. HUCITEC, São Paulo, 2003 [no prelo].

ARTE, UTOPIA E EDUCAÇÃO

Profa. Dra. Suzana Albornoz
Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC

Para Ernst Bloch(1885-1977), filósofo sobre o qual me detive em trabalhos anteriores, a arte é a *"realização fragmentária da utopia."*

A arte e o artista, neste pensamento, são situados numa reflexão antropológica; a eles é dado um valor antropológico, ou seja, de expressarem o que é próprio de todo homem. Imaginação e criatividade e o poder de antecipar não são privilégio de alguns poucos indivíduos agraciados com o dom da arte ou com o talento artístico e, sim, caracterizam qualquer homem consciente de suas possibilidades que possa dedicar-se a desenvolvê-las.

As obras de arte são apenas uma entre as diversas formas de manifestação da consciência antecipadora que é apanágio dos homens, não só dos artistas, ao lado dos mitos e sonhos acordados, utopias sociais, médicas, técnicas, geográficas e religiosas. Mas são uma manifestação muito peculiar, que se distingue pelo fato de mostrar-se materialmente e atingir os sentidos do sujeito humano.

A arte se põe no mundo humano como presença e apresentação, e como indicação concreta do futuro que existe em germe no real atual. Por isso, a arte seria, segundo Bloch, a *"realização fragmentária da utopia"*, do futuro possível, latente no real.

A obra de arte é fragmento mas também promessa de uma totalização possível. Entre o fragmento concretizado da obra de arte e a totalidade - representada e ausente, há uma relação tensa, em consequência das limitações impostas à condição humana.

A obra de arte abre perspectivas, não só reflete o real como um espelho. Salta do meio da realidade, para situar-se no seu horizonte, naquele longínquo que a orienta no seu avançar.

Talvez seja necessário voltar, ainda que muito brevemente, sobre o conceito de *"utopia"* que se afirma no pensamento do referido autor. Não se trata ali do conceito vulgar de utopia como algo impossível.

A oscilação do significado da palavra inventada por Thomas More em 1516, ao publicar seu pequeno romance sobre a imaginária ilha de *Utopia* - onde há um jogo entre *u-tópos*, ou seja, não-lugar, sem-lugar, e *eu-tópos*, ou lugar-perfeito, lugar-feliz - está na base da conceituação procedida por toda a imensa e enciclopédica obra de Ernst Bloch.

Sobre a abertura da possibilidade, a utopia é pensada como aquele possível que ainda não é mas pode vir a ser. Na mesma franja da possibilidade que Bloch chama de utopia, nessa beira entre a irrealidade e a realidade, plena de possíveis desejáveis que apontam para além da realidade, situam-

se tanto a arte como a educação.

Por isto, pode-se chamar a obra de arte de *“laboratório e festa dos possíveis”*. Laboratório, no sentido de que abre sempre novas perspectivas sobre a totalidade em devir, e festa, porque tais experiências são concretas, testemunhas completas, ainda que fragmentárias. Cada vez que nasce uma obra de arte, que surge algo de novo no plano da arte, é uma festa para a humanidade.

Como toda a criação humana, a obra de arte é sempre precária, embora possa viver muito mais tempo do que o seu criador. Por isso é importante o uso que dela é feito. O uso da obra será entendido pela análise crítica, no esforço para interpretar profundamente sua plena significação.

Há um uso da obra de arte, hoje, que acentua sua dimensão dinâmica e obriga tanto o intérprete quanto o público a tomar parte direta no processo de criação. A obra de arte se transforma assim em obra aberta, perde sua aura mistificadora e se torna um dos mais eficazes instrumentos de libertação humana.

Os arquétipos do cristal e da árvore da vida

Na reflexão de Ernst Bloch sobre a arte aparecem, centrais, relevantes, trechos inspirados em torno dos dois arquétipos originários que, no seu entender, inspiram toda obra de arte, e que são o do cristal e o da árvore da vida.

Segundo Bloch, a obra de arte ou se estrutura em busca da forma perfeitamente ordenada do cristal, ou parte em viagem, em busca da forma exuberante, assimétrica, nunca bem fixada, da árvore da vida.

No capítulo de *O Princípio Esperança* sobre as utopias arquitetônicas, no trecho intitulado *O Egito ou a utopia do cristal da morte, o gótico ou a utopia da árvore da vida*², o filósofo, escritor barroco, disserta sobre as duas formas arquetípicas, estes dois arquétipos que têm inspirado os arquitetos e também, de forma geral, os artistas e toda obra de arte, que seriam, de um lado, o cristal, cuja expressão privilegiada se encontra nas pirâmides do Egito e, de outro, a árvore da vida, cujo testemunho mais acabado são as catedrais góticas da Idade Média européia e cristã.

O acompanhamento em particular de alguns destes trechos, aqui apresentados como excertos, em tradução livre, parece interessante para tentarmos entender melhor, dentro da linguagem própria, esta interpretação da arte, em relação com a realização das potencialidades ainda latentes da humanidade.

Sobre a pirâmide egípcia

Neste edifício que era a expressão da unificação imperial, do culto real centralizado, a arte egípcia não apenas atinge o cimo enquanto arte do cerimonial – na mesma ordem de idéias – enquanto arte do rígido e da

morte. Nenhuma lembrança possível e nenhuma reprodução de motivos orgânicos poderia pegar-se a suas paredes cujas soldaduras são demasiado lisas, a seus muros nus, à sua forma cristalina³.

O fato das pirâmides terem sido idealizadas para homenagem aos mortos apresenta uma correspondência perfeita e coerente com a sua forma de cristal, assim toma sentido a sua perseguição determinada da forma rígida do cristal.

O cristal apresenta dentro de si uma estrutura que se reproduz infinitamente, até o mais ínfimo, em tramas que dão a força do conjunto pela sua simetria, pela sua reprodução infinita.

Mas com esta forma aparece um elemento novo, que ultrapassa de longe a única vontade de rigidez e de rigor. As pirâmides, nas quais o triângulo é visível de toda parte, se impõem com insistência como figuras cheias de significação.

Para além da intenção de estabilidade e permanência intrínseca à força da sua estrutura, a imitação da pedra significa. E significa, exatamente, aquela vontade de permanecer, de manter a trama e estrutura, como a mesma e como fixa. Em certo sentido, o arquétipo invoca a utopia da eternidade.

Seu objetivo prático imediato sendo servir de câmara funerária com vias de acesso escondidas, elas poderiam – ao modo dos túmulos da idade da pedra – ter a forma de um montículo talhado em declive ou ainda de um cubo. Em lugar disto, foi escolhido o triângulo; ele aparece aqui em um grau de pureza jamais igualado, e como, no Médio Império, suas dimensões se reduzem até a pirâmide anã, dificilmente teria sido escolhido apenas para oferecer ao faraó um teto particularmente elevado.(...)

As dimensões de grandeza e elevação não dariam todo o sentido e significação da forma cristalina dos túmulos do faraós, uma vez que a mesma forma pode aparecer em dimensões reduzidas. A significação simbólica do triângulo vai além da mera proporção de tamanho ou elevação.

O que é certo é que as pirâmides deviam, também enquanto edifícios, desempenhar a função de representação cósmica, assim como os monumentos sagrados de todas as religiões astrais, desde as colunas de pedra célticas dispostas em círculo...(...)

O significado do monumento em sua forma abre-se para além de sua

função própria, digamos, utilitária, para indicar o sentido, segundo os conhecimentos esotéricos que exploram o além, o mistério, a iniciação.

(...)a pirâmide representa o monte celeste sob uma forma regular, monumento com o perfil de um triângulo quádruplo pousado sobre um quadrado.

A representação do cosmos se realiza na forma geométrica, como um esquema abstrato da abundância concreta, esquematização só percebida pelo olho do iniciado.

(...)a pirâmide se orienta para o cosmos e o reflete; ela é o cristal distanciado da vida, e situa-se em cheio, silenciosa, neste mito astral que, apesar da diversidade de suas formas, governou as hierarquias de todo o Oriente antigo.(...)

O cristal estável, para além da vida, representado nos múltiplos triângulos sobre um quadrado, passa ainda hoje, à intuição de quem o contempla, a forma da perfeição do que permanece, no deserto, aquém da vida.

Na geometria fanática da arte egípcia toda expressa-se sua utopia arquetônica: o cristal da morte pressentido como perfeição e reproduzido sob a forma do cosmos.

Em outros textos, Bloch apresentaria a utopia como o oposto da morte, ou seja, a morte como a negação da utopia. Na pirâmide egípcia, da representação cósmica veiculada pela forma do cristal, apoiada na associação dos triângulos sobre a base quadricular, a utopia serve a morte, para superá-la.

Sobre a catedral gótica

Acontece algo diferente lá onde a pedra é negada, a dura aresta quebrada. A vida que se engaja na via cristã recusa toda rigidez. Pois ao contrário, ela se compreende como eterna; assim o ornamento gótico se transforma no mais nervoso e mais luxurioso de todos, não tolera nem linha reta nem círculo⁴.

A arquitetura das catedrais góticas, se internamente, comparada à exuberância do barroco a que nossa cultura se acostumaria em séculos posteriores, pode ser percebida como associação de linhas sóbrias e talvez, mesmo, austeras, já em suas formas exteriores, a profusão das figuras, algumas antes monstruosas que angelicais, com função semelhante à das

carrancas ou máscaras de madeira dos barcos no Rio São Francisco, feitos na intenção de afastar os males e maus espíritos, dá um resultado pródigo, abundante, e justifica inteiramente a interpretação de que sua forma inspiradora fundamental seja o arquétipo da árvore da vida.

Florescente no século XIII com uma enorme riqueza do detalhe – consequência do declínio nascente da ordem feudal – e caracterizado pelo elã imediato para o alto de todos os elementos do edifício – consequência da liberação das ricas cidades emancipadas da ordem clerical – o gótico é um fenômeno urbano-místico e por isso extremamente diferente da arte romana(...), por causa de sua efervescência e de sua dinâmica.

Na realização privilegiada do mundo perfeito sonhado através da obra de arte, como a que é realizada na catedral gótica, temos materializada a intuição do que o homem pode ser de melhor, de mais, e mais de acordo com o ideal intuído por ele mesmo em todos os tempos. Essa intuição, não claramente exposta, não facilmente transformável em disposições racionais e objetivas, ainda assim, põe-se como fundamento para todo esforço de educação.

Prolongando-se na transcendência, o movimento orgânico fervilha e triunfa tanto mais intensamente em sua inquietude cristomórfica. A decoração gótica absorve sem nenhuma dificuldade as plantas, os corpos de animais mesmo monstruosos, que não submete a nenhuma estilização opressora, a nenhum relevo constrangedor. É por isto que o exterior assim como o interior da catedral gótica puderam ser comparados, mais do que necessário, com a floresta.

O interior da floresta pode ser ao mesmo tempo susto e encantamento. O convívio com o que está para além do homem, na catedral como na floresta, assustam e atraem, limitam e desafiam a quebrar limites. Provocam a busca de si mesmo, para manter-se inteiro, ante o perigo e a emoção do desconhecido, e ao mesmo tempo condicionam a abertura para o outro, para o que não é si mesmo, nem conhece.

A ramagem aí é incorporada ao jogo orgânico da pedra que esposa o movimento com uma grande fidelidade e o edifício se termina ao cimo pela flor da cruz. Os pilares são empurrados para cima, seus capitéis são entrelaçamentos recolhendo por um instante o movimento geral, o teto nada mais é do que o lugar onde se entrechocam todas as verticais infinitas enquanto a parede é atravessada de vitrais de altura gigantesca, que narram suas lendas nos tons do sangue e do ouro; uma luz na qual

se mesclam o orgiaco e o sagrado se difunde no interior, proveniente de um sol além daquele da natureza.

O impulso é para ser mais, deste ser que é o homem, ser de pulsões. Toda a antropologia de Ernst Bloch vaza por entre as frases poéticas, idealizadoras da arquitetura sacra cristã, européia e medieval. Um impulso de ser mais acompanha o mergulho no abismo da alma, no espaço interior, de "olhos fechados", que é o significado de "místico". Este é o mesmo impulso pelo qual a arte vai se encontrar com a educação.

A nostalgia da vida interior e de um alto que semelha à vida interior aqui se torna a medida de toda construção. Este elã gótico para o alto decide todas as proporções do edifício (...).

Interior e exterior, dentro e fora, alma e corpo, espírito e matéria, unem-se e sintetizam-se em algo terceiro, misto de ambos, que é a obra de arte. Neste sentido, a catedral gótica encarna a essência da obra de arte, enquanto, embora num pedaço, realiza muito claramente a utopia.

Assistimos aqui a um entrelaçamento de linhas nervosas do qual ainda nenhuma arte tinha feito a experiência, a ornamentação excessiva não apazigua em nada a agitação geral mas se adapta a ela. Tal é pois o contraste com a regularidade orgânica e sem choque dos Gregos, a floração medida da coluna jônica e a harmonia que existe entre ela e o peso da arquitrave, mas tal é sobretudo, pois, o contraste com a utopia rigorosa e inorgânica do cristal do Egito.

A concepção do universo, a visão de mundo que dão substrato à tradição religiosa se mostram na expressão artística e, muito especialmente, nas formas arquitetônicas do templo. Isto mesmo se já é multifacetada a visão de mundo que sustenta a catedral gótica: de um lado, a teologia cristã, sobre os alicerces do mundo platônico, de outro, a cultura esotérica dos maçons, que concretamente a construíram, coerentemente planejaram e em detalhe a decoraram, misturando os relatos e dogmas bíblicos e católicos com os símbolos de outros saberes também vindos do oriente. Aqui e lá, arabescos tecem rendas nas pedras e por entre os vitrais, em jogos de luz e sombra.

No Egito o ornamento, mesmo quando ele se inspira da flor e do vivo, é uma anomalia, no gótico ele constitui nem mais nem menos a simbólica construída do impulso para o alto e da alegria.(...)

O impulso para o alto e da alegria, uma das formas do impulso para ser

mais que anima cada homem, todo homem. Esta é a justificativa intrínseca para o esforço do educador, formal ou informal, professor ou amigo que apenas orienta na escolha de um livro. Pelo que a arte compartilha com a educação o caráter de indicar o ainda-não-ser, de apontar para o desenvolvimento do possível, para esse lado humano em busca do mais que, na catedral, se expressa pela vitalidade, como “impulso para o alto e da alegria”.

Se a flecha da catedral de Strasbourg tem a forma de um triângulo de ângulos muito agudos, esta forma não é geometricamente pura, ela é ciselada, aberta, ornada de espirais laterais e dominada em seu cume pela flor da cruz; o triângulo neste ponto efervescente conseqüentemente se opõe à pirâmide, e a todo triângulo, ele é anti-cristal.

De novo nos encontramos ante a paradigmática oposição do cristal e da árvore da vida. A árvore da vida é o anti-cristal. O cristal é a anti-árvore da vida. Sendo forma de expressão artística carregada de dinamismo, de um modo tão dinâmico quanto o barroco, embora este se elabore noutro contexto, que se pode dizer como o da busca dionisiaca da ebriedade, o estilo gótico, segundo Bloch, é o contrário do cristal, o contrário “do repouso do granito egípcio”. A tensão entre a vida e a morte fazem a oposição entre os dois grandes paradigmas da arte, os dois arquétipos originários.

Se o Egito, pois, era o cristal da morte representando a perfeição tal qual era pressentido, o gótico se compromete com a mesma firmeza na vida da utopia da ressurreição e da vida. O símbolo de seu estilo arquitetural é pois necessariamente o exorcismo da morte, a anti-morte, é a árvore da vida pressentida como perfeição e reproduzida sob a forma do Cristo. Se a arte egípcia é intimamente animada pela vontade de tornar-se pedra, a arte gótica é animada do desejo de tornar-se como a árvore da vida’ (...).

A interpretação de Ernst Bloch da arte como realização fragmentária da utopia, e suas observações sobre as formas arquetípicas que inspiram a obra de arte, a da árvore da vida ou a do cristal, acentuam a ligação da arte com a elevação humana, com o crescer do humano, com o germinar daqueles “germes” de melhoria da humanidade que constituem a “utopia”, ou seja, apontam para a ligação da arte com a gestação e o surgimento do novo. Esta intuição leva a pensar que a utopia também move a educação, enquanto lugar de acompanhamento deste surgir do novo no homem, quase do mesmo modo como dá conteúdo à arte. Conceituada a utopia conforme Bloch, arte e educação com ela se relacionam, dela se alimentam e, juntas, dela extraem a sua inspiração.

¹ Ver *Ética e utopia – ensaio sobre Ernst Bloch*. Santa Cruz do Sul/Porto Alegre: FISC/Movimento, 1985; p.26-28. Ver Bibliografia sobre Bloch também em *Violência ou não-violência. Um estudo em torno de Ernst Bloch*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2000 (Re.2002).

² *Das Prinzip Hoffnung*. Trad.: *Le Principe Espérance*. Paris: Gallimard, 1982. Vol. II, p.332 et seq.

³ Este texto se constitui sobretudo de excertos de Bloch, 1982, p.333-335, em tradução livre para o português. São poucos os textos do autor traduzidos para o espanhol, ainda menos para o português; por isso, a tradução destes excertos pareceu-me interessar ao nosso público.

⁴ Excertos de Bloch; op. cit., 1982, p.335-338.

⁵ BLOCH, *Principe Espérance*, trad. francesa. Gallimard, 1982, p.337-338.

MESTRE-DISCÍPULO – A FORMAÇÃO DO ARTISTA E DO PROFESSOR DE ARTE NO BRASIL

Profa. Dra. Márcia Strazzacappa
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Sobre mestre e mestres

“Percebo no decorrer do meu trabalho a presença de dois mestres. Um que me toca o corpo, que me amolda. Outro intuitivo, que me lança perguntas, que me provoca. É claro que ambos me falam ao corpo e à alma. Somos unos. O que toca o corpo, o coração sente e o que é falado ao coração, mesmo que em segredo, o corpo escuta. Estes mestres são José Antonio Lima e Luis Otávio Burnier. Cada qual dentro de sua magia, dizendo coisas que por vezes crêem distintas, mas que têm o mesmo cerne – o artista. Escrevendo este texto me veio a mente os dizeres de cada um e vejo-me como catalizadora e ao mesmo tempo perpetuadora de seus pensares. Um mais concreto, outro sonhador. Seus pensamentos se completam em mim, aqui. É a eles que dedico este trabalho.”

Esta é a dedicatória de minha dissertação de Mestrado defendida em setembro de 1994, na Faculdade de Educação da Unicamp. Lembro-me de quando terminei sua redação. Contento com o que acabara de escrever, corri para mostra-la àqueles a quem dedicara o texto. José Antonio e Luis Otávio ficaram lisonjeados, porém ao mesmo tempo, demonstraram uma certa inquietação. Como pude compartilhar a dedicatória?! Mais do que isso, como pude ousar ter dois mestres?! Até hoje ecoa em minha cabeça as palavras de Luis Otávio ao me advertir: *“não se pode acender uma vela a Deus e outra ao Diabo.”*

Quase dez anos se passaram desde este acontecimento e necessitei do distanciamento destes anos para poder analisar o fato à luz de minha maturidade como profissional. Vivo atualmente uma nova condição. Não sou mais discípula, nem estudante (mesmo que estudar faça parte permanente de minha atual profissão). Sou artista, professora e pesquisadora e assumi há poucos anos o papel de orientadora e mestre.

O relato deste episódio introdutório tem como objetivo ilustrar a discussão que ora se apresenta: a relação mestre-discípulo na formação do artista. Para compor este diálogo, ouviremos ainda vozes de outros artistas - autores como Dominique Dupuy, Ana Angélica Albano e Larry Tremblay.

“Herança não é filiação”

Seria o mestre único, como José Antonio Lima e Luis Otávio Burnier

me fizeram pensar na época?

Dominique Dupuy, reconhecido como um dos fundadores da dança contemporânea francesa por ocasião do colóquio Dança – Experiência e Transmissão ocorrido em Clermont Ferrand em junho de 1998 relatou que teve *“a chance de ter encontrado muitos mestres em sua vida, ao amanhecer, ao meio-dia e ao entardecer.”* (1998: 26) Dupuy ilustra com sua poesia duas questões fundamentais: Primeiro, evidencia que é possível se ter mais de um mestre, sim. Segundo, que não há um momento específico para se ser discípulo, pois independente da idade e do fato de já se ser um mestre, podemos continuar a ter a satisfação e alegria de encontrar outros mestres *“ao entardecer”* de nossas vidas. Ele conclui que, na verdade, *“o mestre herda do discípulo que ele não necessariamente escolheu. São os discípulos que fazem o mestre, que o fazem nascer, poderíamos dizer. Herança de duplo sentido.”* (1998: 28)

Quanto à herança, no entanto, deixa claro que não se trata de uma filiação. A assinatura não vem junto, ela apenas indica a procedência. Não sendo filiação, podemos ter muitos pais e muitas mães. Podemos ser filhos do mundo. Podemos ter a liberdade de procurar outras fontes, outros mestres; a liberdade de beber de outras fontes, de outros mestres. O mestre é único em sua genialidade. É único naquilo que tem a dizer, na transmissão de sua experiência, na revelação de sua descoberta, no compartilhar de sua pesquisa. O que ele tem a dizer e sua maneira de dizer são únicas. Porém não podemos confundir particularidade com exclusividade. O mestre pode ser único em sua particularidade, mas não único como exclusividade.

Desta forma compreendo que estava correta ao colocar lado a lado José Antonio Lima e Luis Otávio Burnier. Cada qual tinha sua particularidade, sua genialidade, seu conhecimento único. Nos anos que convivi com eles, apossei-me deste conhecimento. Somei. Diminui. Digeri. Triturei. Guardei. Joguei fora. Recolhi. Transformei o conhecimento recebido. Transformei-me. Cresci. Foi graças a estes mestres que cheguei a outros. Conheci Natsu Nakajima, Toni Cots, Larry Tremblay, Maria Bonzamigo, Danielle Finzi Pasca, Diego Piñon, e mais recentemente Silvie Fortin. E na reflexão sobre mestres e discípulos, professores e alunos, ensino e aprendizagem de técnicas corporais, redigi minha tese de doutorado e redescobri aquela que me ensinou os primeiros passos de dança, minha primeira mestra, Beth Rodrigues.

Mestres do Oriente e do Ocidente

A primeira visão que temos quando se fala da figura do mestre é esta trazida das tradições orientais e asiáticas. O mestre de artes marciais, o mestre de Kathakali, o mestre de Nô etc.. Esta visão vem seguida da imagem de rigor, de disciplina, de regras de conduta, de dedicação cega, de ausência de diálogo. Como ilustração, podemos citar o filme *Adeus minha concubina* do diretor Chen Kaige (1993). Há uma cena na qual após a fuga de Duan Xiaolou

e Cheng Dieyi, eles assistem a um espetáculo de Opera de Pequim. Maravilhado com a beleza da encenação, Duan começa a chorar e questiona: *"Por que tanto sofrimento?! Por que tanta dor para se alcançar esta beleza?!"*. E após esta experiência do sensível diante do espetáculo resolvem voltar à escola, apesar de cientes da punição que lhes é reservada após a fuga e de todo sofrimento decorrente da aquisição das técnicas de representação.

No mundo ocidental, temos como herança das tradições europeias, o Maître de Ballet. Este título aparece mais como uma condecoração. Alguém que já alcançou o auge da carreira em determinada técnica pode tornar-se um mestre. Vemos no ballet clássico que o lugar do *"maître de ballet"* é sempre ocupado por um antigo bailarino. Após anos de dedicação à dança como intérprete dos grandes ballets, tendo passado por toda a hierarquia da companhia, chega ao final de sua carreira e torna-se um *"maître"*. Percebe-se que devido a sua idade avançada, não tem mais a habilidade e o virtuosismo, mas tem toda a sabedoria adquirida ao longo de toda sua carreira.

No Brasil, especificamente, além do maître de ballet das companhias de dança clássica tradicionais, temos os mestres das manifestações populares. Um dos exemplos mais conhecidos é o Mestre de Capoeira. Nesta manifestação cultural o mestre não é necessariamente o capoeirista mais velho. A faixa branca, compreendida como a posição do mestre, não é adquirida ao final da carreira, senão após ter vencido cada uma das etapas de progressão, as *"mudanças de faixa"* após o primeiro batismo. Diferentemente do ballet clássico, o mestre de capoeira deve mostrar habilidade e virtuosismo para impor respeito, a não ser que se trate dos antigos mestres que não têm mais esta vitalidade, porém continuam sendo respeitados pela sua história.

Não é comum em nosso país, além destes exemplos oriundos das manifestações populares, falar em mestre na formação do artista. O ensino de arte no Brasil tem uma história muito recente. Talvez devêssemos realizar neste momento uma diferenciação entre o ensino de arte nas escolas da educação básica e este realizado para a formação profissional do artista. Dos cursos livres organizados pelas *"Escolinhas de Arte"* em 1948, nas quais artistas renomados atuavam como professores, passamos pela institucionalização do ensino artístico em 1971, com a LDB 5692, que impulsionou a abertura do primeiro curso superior de licenciatura em Educação Artística em 1973. Hoje, a nova LDB 9394 de 1996 prevê o ensino de Arte como conteúdo curricular e sugere a presença das diferentes linguagens artísticas, isto é, artes visuais, música, teatro e dança na escola. Presenciamos ao longo das reformas, diretrizes mais abertas que permitiram o surgimento dos atuais e diferenciados cursos superiores em arte como o de *"Comunicação e Artes do Corpo"*, *"Pedagogia das Artes"*, *"Graduação em Artes Cênicas"*, entre outros. Mas se de um lado as diretrizes proporcionam abertura para diferentes possibilidades de formação, qual é o espaço dado aos mestres? No aprendizado de um

ofício, nos cursos livres, nos ateliês, nas academias, ainda é possível se perceber a presença do mestre e uma genealogia na formação dos artistas. Nos espaços institucionalizados, isso se torna mais difícil. Mas, seria o convívio com um mestre uma condição para a formação profissional do artista? Seria a universidade o espaço privilegiado para esta formação profissional? É possível se formar o professor de arte, sem antes se formar o artista?

Professor de arte ou Artista professor

Se para algumas manifestações culturais a existência do mestre parece ser condição *sine qua non* para a formação do artista, e apenas o artista pode se tornar mestre para, por sua vez, formar outros artistas em outras manifestações sua presença é aparentemente dispensável. Existem muitos professores de técnicas corporais que não são necessariamente “mestres”. Aqui a palavra “mestre” toma a dimensão de alguém que tem sabedoria, mais do que conhecimento. Alguém que possui uma experiência ímpar, mais que vivências acumuladas. Alguém que tem uma maneira especial de transmitir sua sabedoria, mais do que a capacidade de se fazer compreender. Alguém que tem generosidade, mais do que complacência.

“Quando estamos na frente de alguém que é, assim, um mestre, é como um pai. (...) o mestre também é mestre quando está jantando com você. Não tem uma fronteira. Não tem quando estamos aprendendo e quando não estamos. É uma coisa contínua. Assim, qualquer gesto é um aprendizado e fica muito difícil falar quando eu estava, e quando eu não estava aprendendo.” (1998: 57)

Esta é uma afirmação do artista plástico Tuneu presente no livro *“Tuneu, Tarsila e outros mestres...”* de Ana Angélica Albano. A autora, ela própria artista plástica, apresenta em seu texto o aprendizado da arte como um rito de iniciação, revelando-nos o tempo em que Tuneu esteve *“instalado na aura de um artista”* durante sua formação ao lado de Tarsila do Amaral. Mais tarde, analisa a inserção de Tuneu no universo do ensino, quando se tornou professor de arte na EMIA – Escola Municipal de Iniciação Artística. Quanto à questão da docência, Tuneu afirma que na escola *“não estava dando um curso, estava desencadeando a possibilidade de se trabalhar junto: um curso livre é na realidade uma relação.”* (1998:81) Mas como poderia ser diferente para alguém que teve sua formação na relação mestre-discípulo? No convívio íntimo com uma das maiores expoentes das artes visuais do Brasil? Seu aprendizado com Tarsila foi além da pintura. Foi igualmente com ela que Tuneu aprendeu a ser professor, pelo seu exemplo, mesmo que não consiga avaliar esta sua contribuição. *“Mais do que ensinar, é necessário fazer as pessoas acreditarem em seu potencial”.* (1998:81) conclui.

Deparamo-nos ao longo de nossa vida universitária com muitos professores, mas são poucos aqueles a quem podemos chamar de mestre. Esta afirmação é delicada de se fazer, afinal somos professores em cursos de licenciatura, isto é, em graduações que formam professores de arte. Seguimos carreira acadêmica e trabalhamos na universidade porque de certa forma acreditamos que este pode ser igualmente um ambiente profícuo para esta formação. Dividimos a crença em um espaço acadêmico diferenciado, no qual a arte e a ciência possam estabelecer uma relação complementar.

A arte na universidade – à procura do tempo

É comum se criticar a importância dada à arte dentro da universidade. Critica-se o espaço físico reservado às atividades artísticas de formação profissional, isto é, a infra-estrutura dos cursos de graduação e pós-graduação em artes. Critica-se o espaço dado à formação do amador, ou seja, dos cursos de extensão universitários, correspondente às aulas de música, teatro, dança, coral, dentre outras linguagens artísticas oferecidas à comunidade em geral. Critica-se os recursos escassos destinados aos trabalhos de iniciação científica (ou dever-se-ia dizer iniciação artística?) dos alunos da graduação. Anteriormente costumava juntar minha voz a este grito que clama por mais espaço para a arte. Hoje, percebo que o espaço para a arte está de certa forma garantido, pelo menos nas maiores universidades brasileiras. O que falta, de fato, é respeito ao tempo.

Presenciamos atônitos as instituições de fomento alterarem suas regras quanto à concessão de bolsas de estudo. Temos a sensação de que a produção de conhecimento deve acontecer cada vez mais cedo e cada vez mais rápido. Os cursos de mestrado foram comprimidos em dois anos, tornando-se praticamente uma extensão da graduação. Algumas bolsas de estudo para mestrado agraciam apenas estudantes-pesquisadores com idade inferior à 25 anos. Pode ser que estas regras sejam eficazes para algumas áreas de conhecimento como as ciências duras. Mas é possível para a área de humanas e arte respeitar estas regras? Para se pensar, refletir, produzir conhecimento em arte, faz-se necessário a maturidade, a vivência e isso, apenas o tempo pode fornecer.

Larry Tremblay nos mostra em seu livro *“Le Crâne du théâtre”* que *“no Kathakali forma-se primeiro o dançarino para depois formar o ator. O segundo é consequência do primeiro. É fácil observar que os iniciantes são bailarinos notáveis, mas atores fracos. Entretanto aqueles com 20-30 anos de experiência se dançam com menos virtuosismo, são atores notáveis, possuindo uma força emocional excepcional. A originalidade do sistema Kathakali está nesta lenta e sábia transferência do bailarino para o ator.”* (1993:27) Pegando como ilustração a formação do artista indiano e traçando um paralelo com a formação de nossos profissionais, poderíamos idealizar uma *“lenta e sábia transferência*

do artista para o professor". No universo da arte, forma-se primeiro o artista e o tempo formará o professor. Uma vez professor, o tempo encarregar-se-á de transformá-lo em mestre.

Mas, como a formação em arte pode estar inserida no formato dos cursos superiores, nas normas das universidades, no sistema de disciplinas, pré-requisitos, créditos, atividades obrigatórias, etapas a serem cumpridas? A formação em arte acontece num tempo diferenciado deste imposto pelas regras das instituições de ensino superior. Poderíamos, então, questionar se a universidade apresenta-se como locus da arte. A universidade não pode ser vista como o único espaço da arte, mas sem dúvida, pode (e deve) ser um dos espaços da arte, tanto por poder nutrir-se dos saberes produzidos neste ambiente, quanto por poder alimentar outras áreas de conhecimento. Dividindo espaços inter-institucionais, a arte pode aprender com as ciências, como as ciências com a arte. Arte e Ciência devem estar no mesmo patamar. Não acreditamos numa hierarquia entre ciência e arte, nem defendemos o discurso naïf de alguns de que a pesquisa em arte pode se enquadrar nos padrões da pesquisa científica. Pelo contrário, queremos apontar os benefícios da existência da arte no ambiente acadêmico pela perspectiva de que as ciências precisam da arte tanto quanto (ou mais do que) a arte das ciências. Para a universidade, espaço privilegiado do conhecimento científico, a presença da arte é salutar e desejada, não apenas pela educação estética de seus alunos, funcionários e docentes, por dilatar as relações humanas, mas sobretudo pela possibilidade do sonho. Sabemos claramente que se não fosse o tempo de sonhar o impossível, não teríamos chegado às estrelas.

No entanto, precisamos estar cientes de que não basta a presença da arte ao lado da ciência nas universidades para garantir a formação do cidadão. Não sabemos quantos artistas são capazes de sair das universidades brasileiras. Não sabemos tampouco, quantos físicos, quantos biólogos, quantos cientistas... Os dados estatísticos podem indicar apenas quantos estudantes são formados por ano em cada uma das instituições de ensino superior brasileiras, no entanto, há uma grande diferença entre diplomar estes novos profissionais e estes se tornarem "*cientistas*" e "*artistas*" de fato. Esta constatação nos aponta para o fato de que a questão mestre-discípulo não é exclusiva do meio artístico, mas faz parte de toda e qualquer formação séria. Urge recuperar nos cursos superiores, sejam eles de bacharelado ou de licenciatura, uma educação preocupada com o indivíduo, que valorize as relações humanas na formação do profissional.

Bibliografia

ALBANO, Ana Angélica. *Tuneu, Tarsila e outros mestres...*São Paulo: Plexus, 1998.
BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC, 1997.

- COLLOQUE. *Danse: expérience et transmission*. Billon: Brut de Béton, 1998.
- FERREIRA, Sueli (org). *O Ensino das Artes: construindo caminhos*, Campinas: Papyrus, 2001.
- SANTANA, Arão Paranaguá. *Teatro e formação de professores*. São Luis: EDFUMA, 2000.
- STRAZZACAPPA, Márcia. *O corpo en-cena*. 1994. Dissertação (Mestrado em Metodologia do Ensino) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1994.
- STRAZZACAPPA, Márcia. *L'enseignement et les fondements des techniques corporelles des artistes de la scène à São Paulo, Brésil, au XX ème siècle*. 2000. Tese (Doutorado em Estética, Ciências e Tecnologia das Artes) - Universidade de Paris, França, 2000.
- TREMBLAY, Larry. *Le crâne du théâtre, Essay sur les corps de l'acteur*. Montreal: LEMÉAC, 1993.

@PRENDIZ@GEM @RTÍSTIC@ NO CIBERESP@ÇO

Profa. Dra. Maria Cristina Villanova Biazus
Universidade de Caxias do Sul - UCS

“No que concerne ao ‘saber-fazer’, o problema é antes de tudo determinar porque houve fracasso e como ser bem sucedido (realizar) é “compreender como fazer”, pois o “como fazer” como tal supõe uma forma de compreensão que é distinta da compreensão conceptual e se relaciona aos procedimentos que permitiriam tal e qual solução”.
(Inhelder)

O trabalho que venho desenvolvendo nos últimos anos busca identificar os processos que ocorrem durante o fazer artísticos de aprendizes em interação com o ambiente virtual de aprendizagem. As imagens elaboradas pelos aprendizes, sujeitos deste estudo, foram realizadas em ambiente digital e telemático. O acesso à Internet viabilizou a interação para seleção e apropriação de imagens.

Quando nos propomos a estudar os ambientes informatizados e os fazeres que aí ocorrem, temos que levar em conta que estes novos ambientes viabilizam pela simulação, a produção de imagens nas quais o acoplamento ao som e ao movimento torna-se característica própria constitutiva desta imagem. Assim, esta nova geração de imagens elicita novos modos de olhar e novos modos de pensar sobre o *fazer* e o *refletir* sobre as estas imagens.

Este texto analisa a questão da imagem digital como resultado de processos desenvolvidos na escola, em ambiente informatizado. Devemos considerar que a imagem seria digital é então, um sempre vir-a-ser, uma vez que a sua constituição numérica permite que ela seja sempre passível de um movimento de retroação, na busca do já-feito, mas também, pela possibilidade de retomada da imagética que ficou gravada na memória binária, para iniciar novos processos de geração de imagens. Esta imagem pode ser sempre retomada, desconstruída, reconstruída, ressignificada e, no entanto, a sua forma original poderá permanecer gravada, sem as alterações posteriores, para poder ser reconstruída.

Analisamos aqui parte de um trabalho desenvolvido por um aprendiz em um projeto chamado Meu Mundo, cuja proposta da professora aos sujeitos aprendizes foi elaborar um trabalho sobre este tema solicitando que cada um entendesse a questão mundo como necessidades e desejos particulares. O objetivo era analisar as possibilidades dos sujeitos aprendizes de estabelecerem relações entre o contexto real dos sujeitos de si, o que implica uma relação de diálogo com si próprio e os processos construídos por estes na interação

com o ambiente digital e telemático.

As seqüências de processos desenvolvidos pelo **Aprendiz nº 1**, menino com 11 anos, aqui analisadas, propiciam uma análise voltada para a questão da construção da identidade e do sentido, e ensejariam, por si só, uma análise do gênero na produção artística.

Na análise dos processos de criação observa-se que o **Aprendiz nº1** buscou e selecionou (busca e apropriação) várias imagens (fotos) de carros em *sites* na Internet, escolheu duas delas para seu projeto e fez o mesmo processo na seleção de imagens de arte para integrar na sua produção. Mas, o que mais acolhe nosso olhar de pesquisadora, na busca de entender esta construção de significações como sendo o que dá o *sentido* aos processos educacionais em arte, é a imagem estampada sobre a imagem do carro, a qual o sujeito chama de *"impressão digital"*.

O sujeito engloba, neste percurso de criação, a questão íntima, individual, como propõe Schaeffer (2000), de olhar imagens fotográficas e selecioná-las. Ao selecionar as imagens, num amálgama que envolve o seu olhar, o **Aprendiz nº1** constrói as suas significações imbricadas sobre/na obra pictórica, que é mais *pública e culturalmente marcada*, para então, num ato de posse que se dará através da reconstrução das significações, estampar sobre ela sua *"impressão digital"*.

Sobre este processo este aprendiz declarou: *"coloquei efeitos especiais na imagem e ela ficou com essa forma que parece uma impressão digital em cima do carro"*. Ao acrescentare a sua *"impressão digital"* - uma imagem que evoca uma impressão digital -, sobre a imagem do carro através de um processo de justaposição de imagens, o **Aprendiz nº1** revela um processo dialógico com as obras de arte e/ou imagens disponibilizadas no meio digital.

Estas imagens são acopladas, fundidas, ressignificadas e assumem uma nova identidade, apropriada pelo **Aprendiz nº1** de tal modo, que este superpõe à imagem inicial, uma outra imagem que lembra uma impressão digital, como se esta fosse a sua assinatura e marca de autonomia.

Em outra seqüência de processos, a imagem do carro, de que o **Aprendiz nº1** se apropria durante interação com a Internet, é *"colada"* e acoplada à imagem de uma obra de Arte, a qual ele diz ter visto num livro e posteriormente ter *"escaneado"*, após, re-trabalhou, ressignificando a imagem. Este processo de criação do **Aprendiz nº1** pode ser interpretado como uma visibilidade ao imaginário do sujeito através do símbolo do carro. Vale lembrar que estas imagens digitais, mesmo ao tentar imitar/representar a realidade, são simulações e não mais funcionam com a noção de registro, pois são procedimentos que dão concretude a processos do pensamento mediados por programas numéricos. (Santaella, 1998).

As seqüências de processos do **Aprendiz nº1** na elaboração de suas imagens digitais passaram por busca, seleção, apropriação de imagens tanto

fotográficas, que serão digitalizadas, quanto de imagens digitais, que são manipuladas, retrabalhadas, acopladas a outras, gerando novas imagens, viabilizadas pela interação na interface digital.

Entendemos aqui o meio digital e tecnológico, tanto como viabilizador dos acessos ao ciberespaço em busca do repertório imagético, quanto como o meio gerador de mudanças nos processos da própria criação da imagem de síntese, uma vez que ao possibilitar estes processos do Fazer, também elicitaria mudanças no modo de ver e de ler estas imagens.

Sobre o **Aprendiz nº1** a professora registra: “...*pouco criativo... se mostra a vontade na investigação pesquisando sites, testando recursos do programa e deixa a desejar na produção*”.

A professora qualifica **Aprendiz nº1** como “*pouco criativo*” e que só procura “*efeitos*”² no computador.

Instala-se aqui um questionamento maior que é, justamente, o das questões relacionadas com a produção digital e a hibridação dos processos que envolvem sujeito e máquina em co-autoria na geração das imagens com a tecnologia digital.

O possível distanciamento do sujeito de sua produção, no que se refere à produção individual, tendo em vista as características específicas das imagens de síntese e progressivo domínio da lógica dos programas leva-nos a buscar entender estes processos produção do sujeito, uma vez que os programas estão cada vez mais buscando modelar-se à lógica do usuário.

Como explicar, então, o processo de **Aprendiz nº1** que, para sua professora, “*deixa a desejar na produção*”, mas que apresenta resultados que evidenciam um compreender dos processos de desconstrução e reconstrução de imagens, processo criativo com inserção atual na pós-modernidade?

Como relacionar, então estes processos viabilizados pelo ciberespaço com os processos de aprendizagem em arte? Como é este novo *fazer*, e este novo *refletir sobre Arte*?

Parente (1999) nos diz que este “novo” é “*o que escapa à representação do mundo, como dado, como cópia. O novo significa a emergência da imaginação no mundo da razão, e conseqüentemente num mundo que se libertou dos modelos disciplinares da verdade*”.

Ao focar o sujeito e sua construção de conhecimento em arte no ciberespaço, temos que voltar o nosso foco de atenção nesta dimensão, justamente para as preocupações que enfrentam os professores de arte com respeito à grande pluralidade das novas formas artísticas, cada qual mais desafiadora, mediadas por aparatos tecnológicos cada vez mais poderosos que permitem ir muito além dos estilos modernistas do século XX.

O contato do educando com as vivências de sua sala de aula assentadas em saberes e fazeres relativos à sua cultura que o permitam desenvolver processos expressivos em arte, são o foco de uma educação sob os paradigmas

da pós-modernidade.

A questão da cibercultura tem sido discutida amplamente por vários autores. Pensamos, com este estudo, levantar algumas questões que interligam/relacionam o ciberespaço e o educando que nele interage, enquanto um sujeito pensante e atuante, e os processos que daí decorrem.

Ao tratarmos do universo do visual, com referência às práticas desenvolvidas nos ambientes informatizados, o fazemos com vistas a auxiliar o aprofundamento dos estudos sobre os processos de criação quando em interação no ciberespaço. Do mesmo modo, o fazemos por acreditarmos que a arte é parte essencial do desenvolvimento humano e por estarmos inseridos numa proposta na qual o ensino da arte desenvolve-se sob um enfoque contextualizado que incorpora a cultura no qual o educando está imerso como base que irá moldar sua expressão, e por conseguinte, deverá ser a base para as ações pedagógicas.

Weibel propõe que a noção de imagem tecnológica/digital bidimensional estática seja substituída pela noção de *acontecimento*, que tem a conotação de seqüencial e multisensorial. Para Weibel, a imagem virtual "*consiste de uma série de acontecimentos, sons e imagens geradas a partir de ações locais específicas que são geradas desde o interior dos sistemas dinâmicos*" (1998, p. 116).

Manovich (1998) entende que, a arte eletrônica tem por base, desde a sua geração, a questão da *modificação de um sinal já existente*. Assim, nos meios eletrônicos a criação artística pode implicar na escolha de elementos que já estão pré-fabricados como texturas e ícones, modelos tridimensionais, imagens com movimento, melodias e ritmos, agregados à possibilidade do hipertexto que remete de uma imagem para outra, de um texto para outro, o que pode tornar-se num processo infinito através da recursividade.

De acordo com estes autores a gênese dos processos de apropriação estaria situada antes do acesso do artista a obra de outro, mas já instaurada no próprio *fazer* viabilizado por programas gráficos que permitem a apropriação de alguns elementos formais constituintes da obra. Estes atuam enquanto acoplamentos a processos específicos do *fazer* artístico no ciberespaço.

As mídias eletrônicas favorecem a interação e a participação do observador na criação da própria obra ao interagir no ciberespaço. As instalações virtuais envolvem a telemática, a telepresença, e até a biologia. Esta arte telepresencial interconecta os mecanismos de comunicação entre as máquinas e os seres vivos os quais, através de trocas via redes de computadores e aparelhos teleguiados, participam junto com o artista da sua própria criação.

É justamente sobre esta possibilidade de estabelecer relações multisensoriais nos projetos em rede, em que o próprio caráter dinâmico dos ambientes de tecnologia digital permite novas maneiras de *fazer* Arte e de

refletir sobre os acontecimentos estéticos, que voltamos nosso olhar para levantar estas questões que enfrentamos enquanto professores de arte.

Bibliografia

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BIAZUS, Maria Cristina V. Ambientes digitais e processos de criação: gerando a produção de sentido. 2001. Tese (Doutorado PGIE) - CINTED, UFRGS, Porto Alegre, 2001.

COUCHOT, Edmond. A tecnologia na arte: da fotografia à realidade virtual. Porto Alegre : Editora da UFRGS, 2003.

INHENDER, B.; CELLÉRIER, G. et al. O desenrolar das descobertas na criança: um estudo sobre as microgêneses cognitivas. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.

LÉVY, Pierre. A Máquina Universo: criação, cognição e cultura informática. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MANOVICH, Lev. Estética de los mundos virtuales El paseante: la revolucion digital y sus dilemas, Madrid, Ediciones Siruela, n. 27-28, p. 93-99. 1998.

PARENTE, Andre. O Virtual e o hipertextual. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.

SANTAELLA, L.; NOTH, W. Imagem - cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 1998.

SCHAEFFER, Jean-Marie. A Imagem precária - sobre o dispositivo fotográfico. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

WEIBEL, Peter. El Mundo como Interfaz. El paseante: la revolucion digital y sus dilemas, Madrid, Ediciones Siruela, n. 27-28, p. 110-121. 1998.

¹ Termo usado para referir-se a uma imagem que foi digitalizada, isto é, tornada legível em uma tela de computador pela leitura de um "scanner", que a digitaliza.

² "Efeitos" é um procedimento do software gráfico utilizado pelos sujeitos, que permite modificar uma imagem digital pronta, realizando alterações na forma, na cor, na linha, na textura, no fundo, etc., enfim, alterando completamente a forma original.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ATOR, A LEITURA EM VOZ ALTA E A PEÇA RADIOFÔNICA

Profa. Ms. Mirna Spritzer
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

O verdadeiro questionamento deveria começar, na verdade, muito antes disso. O que é uma palavra escrita? O que é uma palavra falada? Quando ela é fraca? Quando ela é forte? Por que um certo som nos envolve mais do que outro? (Brook, 2000, p.187)

Iniciei o trabalho com radioteatro e peças radiofônicas em 1989. Era, então, Coordenadora da Comissão de Cultura da UFRGS. Naquele momento decidimos investir num projeto que nos pusesse a recontar e reinventar o gênero **RADIOTEATRO**, que sabíamos fundamental na cultura brasileira e gaúcha.

O que me movia naquele momento e o que, ainda hoje me seduz é a sensação da atriz ao microfone, o prazer de colocar na voz todas as possibilidades do corpo, a emoção de sussurrar ao ouvinte, a provocação de falar a muitos e a cada um.

Já percebia que estava em busca de uma linguagem que, mesmo reconhecida como um gênero do passado, fosse possível e significasse também uma forma cultural na contemporaneidade.

Para tanto, iniciei um projeto de investigação no Departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes da UFRGS, chamado **O trabalho do ator voltado para um veículo radiofônico**, aproveitando minha experiência de professora de alunos-atores, projeto este que me permitisse aprofundar as questões do rádio como linguagem artística e que também pudesse estabelecer um tempo e um espaço que viesse a ser reconhecido como um núcleo de produção e estudo.

Desejávamos criar um espaço de experimentação de linguagem para os alunos-atores. Era nosso objetivo não apenas trabalhar a linguagem radiofônica por si mesma, mas também avaliar de que forma esse exercício poderia repercutir na qualidade do trabalho teatral dos alunos-atores e em sua formação. Para Elie Bajard (1994, p.103), "a passagem do texto pela voz é também uma colocação no espaço. Mediante sua proferição, o texto, inscrito em duas dimensões, adquire uma terceira. O volume sonoro pode preencher o espaço, saturá-lo ou simplesmente fazê-lo vibrar com discreção".

No desenrolar dessa minha vida radiofônica, encontrei na literatura, ou melhor, no dizer a literatura, trabalhando com leituras dramáticas e dramatizadas, uma nova relação com a palavra. Assim, o atuar para ser ouvida, o foco na sonoridade me levou também a procurar a palavra com um outro

olhar. E um outro ouvir.

Se em minha experiência de atriz de teatro sempre fui apaixonada pelo texto, pela dramaturgia, pela ação da palavra, descobria na radiofonização e nas leituras, novas e sedutoras possibilidades. E percebo que esse exercício é fundamental para atores, professores, contadores de histórias e qualquer profissional que lide com a palavra.

Ler em voz alta ou falar ao microfone, dá a voz o estatuto de um corpo que ocupa o espaço e se apropria do tempo. E ao ouvinte a oportunidade de entregar ao outro a tarefa de conduzi-lo pela viagem da leitura. Como diz Alberto Manguel (1997, p.147), "*(...) a cerimônia de ouvir alguém ler sem dúvida priva o ouvinte de um pouco da liberdade inerente ao ato de ler - escolher um tom, sublinhar um ponto, retornar às passagens preferidas - , mas também dá ao texto versátil uma identidade respeitável, um sentido de unidade no tempo e uma existência no espaço que ele raramente tem nas mãos volúveis de um leitor solitário*".

Benjamin (1994, p.213) também salienta que, "*quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia. Mas o leitor de um romance é solitário*".

Essa preocupação, esse reencontro com a palavra realizava-se também, na relação com os bolsistas de iniciação científica que me acompanhavam na pesquisa e com os alunos-atores. Procurava reconhecer em todos eles, de que forma os exercícios valorizavam o seu envolvimento com a palavra e a imaginação criadora. E também, o quanto era possível ampliar esse trabalho com outros professores, outros alunos e outros artistas.

Queria, então, referendar a palavra e o seu dizer que, em paisagens sonoras das mais variadas matizes, adquire dimensões de infinitas possibilidades. Sobre paisagem sonora Schafer (1991, p.193), lembra que "*o universo é nossa orquestra. Não deixemos que nada menos, seja o território dos nossos estudos*".

As incontáveis combinações que a voz, a palavra e o silêncio podem produzir fazem com que o ouvinte, ao recombiná-las na sua experiência, produza uma obra única.

A leitura em voz alta e/ou a peça radiofônica, constituem uma experiência pedagógica coletiva, criativa e que abre a atores e ouvintes a possibilidade da imaginação criadora e reinvenção da memória, conectando-se ao imaginário coletivo e à imaginação de cada um. À memória coletiva e à memória individual. Uma pedagogia da imaginação. "*A ficção, a imaginação daquilo que ainda não é, mas poderia ser, consiste, pois, numa das mais eficazes ferramentas de que dispõe a humanidade para a criação do saber*" (Duarte Jr., 2001, p.135).

Retomar a relação com a palavra e com a oralidade, propicia uma forma de experiência permeada pela sensibilidade. Uma experiência de fala, mas

também de escuta.

Como lembra Larossa (2002, p.19):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a tenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Para tanto, a experiência da escuta conta com a imaginação conectada na memória, que se refaz no ouvir e recriar cenas, personagens, situações. Assim, para Heloísa Bauab (1990,p.106), *“quer em momentos de total prontidão ou de afrouxada lassidão auditivas, uma cadeia de reações vem concorrer na sinestésica experiência da escuta. À medida em que incitam sensações como respostas imediatas, epidérmicas, os sons têm esse poder de ressoarem mais fundo: uma antena mergulha no escuro para içar os objetos mais oclusos da memória”*.

Da mesma forma, se pensamos experiência como aquilo que é transmitido e não apenas o vivido, a escuta da peça radiofônica ou da leitura pode ser associada à idéia de Benjamin (1994, p.205) sobre o narrador e a transmissão da memória: *“contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas”*.

Ou ainda, como ressalta Bachelard (1990, p. 40) que, *“O vivido conserva a marca do efêmero se não puder ser revivido”*.

Pela experiência acústica o indivíduo constrói imagens que nascem do seu repertório pessoal. Cada ouvinte imagina personagens, ambientes e situações a partir da escuta das palavras, dos sons, das vozes, enfim do modo como o ouvir lhe toca.

Esse repertório pessoal se constitui tanto daquilo que é único e singular como também do que é coletivo. O imaginário, a memória coletiva. *“A memória é a mais épica de todas as faculdades”*, lembra Benjamin (1994, p.210).

Em se tratando do rádio dramático o fascínio é o devaneio. Esse sonhar acordado que nos move para dentro de nós e nos mantém atrelados ao agora. *“Queremos estudar não o devaneio que faz dormir, mas o devaneio operante, o devaneio que prepara obras”*, é o que nos diz Bachelard (2001, p.175). Estudar o radiodrama como uma voz que elimina o tempo do cronômetro e atua no tempo da criação, recria a memória, refaz as perguntas, uma voz do devaneio.

Esse jogo entre experiência, como acontecimento e imaginação, como possibilidade, se dá na escuta da leitura ou do radiodrama. Individual porque as imagens sonoras produzem imagens únicas em cada um que ouve, em cada memória que escuta. Coletivo porque temos referências que são comuns. Coletivo porque a cultura se nos atravessa a todos.

Para João Francisco Duarte Júnior (2001, p.172), *"buscar o universal no particular, e vice-versa, parece constituir, pois o grande desafio da educação contemporânea, tarefa para a qual esta não pode lançar mão apenas dos procedimentos estreitos e parciais permitidos pelo conhecimento lógico-conceitual, mas também ampliar sua área de atuação para os domínios corporais e sensíveis que nos são dados com a existência"*.

Na experiência acústica, o tempo do diálogo ator-ouvinte é um tempo de fantasia. Um tempo que permite a ambos a criação de espaços múltiplos auditivos, imaginários e emocionais. Espaços privilegiados para a imaginação, uma forma de estar no mundo poeticamente. Bachelard (1990, p.33), diz que *"a imagem poética pode se caracterizar como uma relação direta de uma alma à outra, como um contato de dois seres felizes de falar e escutar, nessa renovação da linguagem que é uma palavra nova"*.

A voz do ator, aquele que fala, enuncia um corpo. A imagem construída pelo ouvinte passa por este corpo. As imagens, aqui não são padronizadas. São pessoais, refletem a forma como cada um, que ouve, as produz.

A experiência radiofônica, ou a da leitura em voz alta, significa, para o ator, uma nova relação com seu corpo que se engaja, num outro nível, à tarefa da representação. E também, uma forma diferente de lidar com a palavra, com o silêncio, com o tempo e com as imagens e a imaginação.

"A voz faz presente o cenário, os personagens e suas intenções; a voz torna sensível o sentido da palavra, que é personalizada pela cor, ritmo, fraseado, emoção, atmosfera e gesto vocal".

Essa frase de Júlia Lúcia de Oliveira Albano da Silva (1999, p. 54), dá bem a dimensão de como a voz do ator pode adquirir o estatuto de corpo que é o instrumento que dá forma a sua arte. É mais do que ter o domínio e uso dos movimentos. É o meio de um processo mais amplo e integral de percepção, observação, imitação, compreensão e representação. Para além da aparência física, é uma construção de si e do mundo. E a voz, na experiência acústica é a responsável pela tarefa do corpo.

Samuel Beckett, dramaturgo fundamental do século XX, escreveu várias peças diretamente para o rádio e acreditava que a radiofonia valorizava aspectos fundamentais de seus temas como solidão, inquietação e intolerância. Para María Antonia Rodríguez Gago (1988, p.29), *"sua arte é apenas uma questão de vozes e sons fundamentais. Seus personagens estão obsecados por uma voz, ou vozes que, vinda da obscuridade, são um fluxo contínuo nas suas mentes"*.

Ao atuar para ser ouvido, o ator tem como foco seu corpo tornado voz. Suas possibilidades de, através da voz, provocar o imaginário de quem escuta.

Como aponta Azevedo (2002, p.192), *"localizar no próprio corpo as intenções de um ente ficcional, deixá-las realizarem-se sensivelmente, conectá-las com sua inteireza de artista, são procedimentos que asseguram o surgimento de impulsos dirigidos para a criação e para a ação criativa"*.

Poderíamos falar em ações sonoras, ou seja, colocar na voz a necessidade de ação do corpo. A voz age pela intensidade, intenção, verdade do que diz e verdade ao dizer.

Para Elie Bajard (1994, p.97), *"a voz que diz o texto certamente leva em conta a função linguística, mas também outra, musical. A voz do contador é quente, dura, apta a se dobrar à diversidade dos personagens ou das emoções"*.

A voz do ator valoriza a palavra, as pausas, o silêncio e a intensidade. Preenche o texto com a ação sonora. Ao mesmo tempo, encontra o ritmo da fala e dos silêncios. Silêncio que não é um acaso, mas uma escolha, uma pausa, *"a respiração (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido"* (Orlandi, 2002, p.13).

O ator convida o ouvinte a mergulhar para dentro de seu próprio mundo. Quem escuta, encontra no outro que fala reflexos de si mesmo pois, pela voz do ator, encontra o acervo de imagens da memória, de um tempo-espaco subjetivo. Este que escuta, então, reconhece o eco de suas próprias referências. Como num espelho sonoro, o ouvinte encontra a alteridade que o constitui.

Antes de tudo, o conhecimento do ator é de si mesmo. O ator constrói seu conhecimento. A técnica, a história, as diferentes poéticas do espetáculo - e portanto da função do ator- a ética, seguem um caminho que se inicia pelo ator na sua relação consigo. Trabalha com suas imagens, emoções, ações, idéias, leituras. Sua memória. Memória contida no seu corpo. História do seu ofício ao qual o ator vai acrescentar a sua própria experiência. Esse conhecimento primeiro é sagrado porque do ator, mas também porque contém as marcas do seu tempo, da sua experiência, do seu povo, do seu lugar.

Scheffner (1980, p.122) faz uma linda reflexão sobre o ator radiofônico que bem pode ser estendida à leitura em voz alta: *"O ator radiofônico deve, portanto, moldar o seu papel a partir de seu próprio mundo imaginativo interior, até transformá-lo em experiência interna, que se traslade para as vibrações da palavra"*.

Bibliografia

AZEVEDO, Sônia Machado. *O papel do corpo no corpo do ator*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BACHELARD, Gaston. *Fragmentos de uma poética do fogo*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

- _____. Devaneio e rádio. In: *O direito de sonhar*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.
- _____. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BAJARD, Elie. *Ler e dizer*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BAUAB, Heloísa. AudioFICções&ritMOS. *Revista USP*, São Paulo, USP, mar./abr./maí.1990.
- BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas - Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1994. v.1.
- BROOK, Peter. *Fios do tempo*. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2000.
- DUARTE Jr., João Francisco. *O sentido dos sentidos. A educação do sensível*. Curitiba: Criar, 2001.
- GAGO, Maria Antonia Rodríguez. Arte Y experimentación em el teatro radiofónico de Samuel Beckett. In: *Escenários de la radio*. Madrid: Centro de Documentación Teatral/ Instituto Nacional de Las Artes Escénicas y de La Música. Ministério de La Cultura, 1988.
- LAROSSA , Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, jan./abr. 2002.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- ORLANDI, Eni Pucinelli. *As formas do silêncio. No movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.
- SCHEFFNER, Horst. Para uma teoria da peça radiofônica. In: SPERBER, George Bernard. *Introdução a Peça Radiofônica*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1980.
- SHAFFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.
- SILVA, Lúcia de Oliveira Albano da. *Rádio : oralidade Mediatizada*. São Paulo: AnnaBlume, 1999.
- SPRITZER, Mima. *A formação do ator: um diálogo de ações*. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- SPRITZER, Mirna & GRABAUSKA, Raquel. *Bem Lembrado: histórias do radioteatro em Porto Alegre*. Porto Alegre: AGE/Nova Prova, 2002.

¹ Tradução nossa

À SOMBRA DE ECO(S) E NARCISO(S): DILEMAS E DESAFIOS DOS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO CONTEMPORÂNEOS

Profa. Dra. Marisa Faermann Eizirik
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

"Não estou seguro de nada a não ser do vazio das afeições do coração e da verdade da imaginação (....) Beleza é verdade, verdade (é) beleza - isto é tudo o que sabes e tudo o que precisas saber na terra." (Keats)

Beleza e verdade, não serão instigantes relações que nos permitem questionar a complexidade dos modos de subjetivação contemporâneos? Será que não vale a pena perguntar como estamos nos constituindo como sujeitos no presente?

Pensar implica em produzir e articular conceitos.

Paul Valéry, em seu conhecido diálogo "socrático" *Eupalinos ou o arquiteto*¹ explora com vigor reflexivo e poético o espanto da sombra de Sócrates que, no Hades, ouve falar dos ensinamentos de Eupalinos, se mostrando ora intrigado ora instigado, e comenta: *"Nada nos seduz, nada nos atrai; nada nos desperta nosso ouvido, e nada cativa nosso olhar; nada por nós é escolhido na profusão das coisas, e nada pode abalar nossa alma, que não esteja, de algum modo, ou preexistindo em nosso ser, ou sendo secretamente almejado pela nossa natureza. Tudo quanto vimos a ser, mesmo por breve tempo, já estava preparado. Havia em mim um arquiteto que as circunstâncias não acabaram de formar"*.

Fedro pergunta: *"Como podes sabê-lo?"* E Sócrates responde: *"Graças a uma profunda intenção de construir que inquieta secretamente meu pensamento"*.

É dessa inquietude do pensamento que se trata aqui. Inquietude que combate a volúpia pela certeza, pela determinação, pela posse da verdade, pelo apego às disjunções e separações dos saberes.

Arthur Koestler, em uma conferência para escritores² afirma que *"a beleza é uma função da verdade, a verdade é uma função da beleza. Ambas podem ser separadas pela análise mas na experiência vivenciada do ato criativo - e seu eco recriativo no observado- elas são tão inseparáveis quanto a emoção é do pensamento. (....) A vida de um simples mortal atua em dois palcos, situados em dois diferentes níveis que chamaremos de Plano Trivial e Plano Trágico. Na maior parte do tempo nos movimentamos no Plano Trivial, mas em algumas raras ocasiões, quando confrontados com a morte, ou mergulhados no sentimento oceânico, parece que caímos num alçapão e passamos para o Plano Trágico ou Absoluto. Então, de repente, as lutas de nossas rotinas*

cotidianas aparecem como vaidades frívolas e insignificantes; mas uma vez de volta, a salvo, ao Plano Trivial, deixamos de lado as experiências do outro (Plano) como (se fôssemos) fantasmas de nervos tensos. A forma sublime da criatividade humana é o esforço para ligar o espaço entre os dois planos.

Transitar pelos dois planos parece ser o grande desafio, no momento em que o espaço mesmo se encontra atravessado pelo tempo e pela velocidade, pela emergência do virtual e pela complexidade desses imbricamentos e bifurcações.

Em nossos dias as questões do espaço-tempo, da complexidade, da articulação entre várias áreas do conhecimento parecem ganhar cada vez mais ressonância, e sua discussão se faz mais necessária quando se trata de refletir sobre projeto pedagógico.

Precisamos de um princípio de conhecimento que não somente respeite, mas também revele, o mistério das coisas³, ensina Morin ao falar sobre a complexidade. Falar de complexidade é afastar a explicação simples, a simples causalidade.

Pretendo, neste trabalho, fazer algumas reflexões sobre a subjetividade contemporânea, e suas relações com a arte e a educação, articulando dois movimentos que afetam a problemática do sujeito: a crise da ciência desse final de século e a crise do sujeito. Essas crises provocam tensões radicais, abalando a certeza narcísica dos modelos fechados, e abrem caminho para rupturas em direção a uma ética da resistência, a uma ética da singularidade.

Usando aqui o conceito de paradigma como “um modo de ver”, pretendo fazer algumas reflexões sobre a problemática contemporânea da subjetividade, articulando dois movimentos que se destacam. Um movimento seria a da crise da ciência desse final de século, abraçando e abraçada à crise do sujeito, que seria o outro movimento. *Vivemos num tempo atônito que, ao debruçar-se sobre si próprio descobre que seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vêm do passado que ora pensamos já não ser, ora pensamos não ter ainda deixado de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já ser, ora pensamos nunca vir a ser, nos diz Santos⁴*

O que parece existir de comum na sociedade hoje é o vazio. Os grandes quadros simbólicos assegurados pelo Progresso, pela Cultura, já não funcionam como suporte para o asseguramento de si. Estamos divididos, fragmentados, à procura de caminhos, algum chão, enfrentando os deslizamentos das certezas que se desvaneceram. O momento presente se caracteriza por uma reflexão rica e diversificada, em que a ciência se alimenta da filosofia, da arte, da beleza, e a arte se constitui como procura e construção.

Na turbulência desse momento, sentimos as vibrações do novo, vivemos as pressões do velho, do formal, do tradicional, do conhecido. De sujeitos excluídos pela ciência moderna, regressamos investidos da tarefa de erguer

uma nova ordem, científica, social, política. Essa tensão, que é radical entre a idéia de uma subjetividade individual e individualista e uma cidadania regularizadora e estatizante, em direção a uma subjetividade que se constrói no social, luta, se rebela, cria e constrói singularidades, traz consigo a ambigüidade e a necessidade de exercer a insegurança, buscar o estranhamento e a diferença, mais do que tolerá-los, ou apenas, respeitá-los.

É na prática, na ação concreta que se dá a construção do sujeito. *O sujeito se define como um movimento, movimento de se desenvolver a si mesmo*, como nos ensina Deleuze. O sujeito inventa, crê, através do raciocínio e da vivacidade. *Não existe subjetividade teórica... o sujeito se constitui no dado.*

Em razão do atual estilhaçamento da trama simbólica, a questão do sujeito se coloca de forma crucial. Como viver juntos, como construir formas simbólicas em que possam se inscrever/reinscrever os interditos? Podemos utilizar o exemplo dado por Ovídio⁵ quando fala do Caos Primordial, em que no início, o ar, água, a terra eram elementos misturados uns aos outros, formando uma massa informe, todos condenados a uma indiferenciação. Em sua Cosmogonia, Ovídio faz intervir uma mediação simbólica, um princípio de mediação, de separação, que dilui o magma que aprisiona os elementos. Com esta distinção a água, o ar, a terra, os ventos, passam a ter seu próprio espaço, e seu próprio poder ainda fica claro que, após separados, esses elementos são religados *"pelos laços da concórdia e da paz"*.

Imbert⁶ (1994), salienta o efeito-separação como necessária mediação simbólica, e diz ser, para o surgimento do sujeito, que ao caos originário - atual, fragmentado, perdido, desancorado - se responda com uma exceção de pôr em prática o trabalho de simbolização. É este autor que esclarece: "em grego sun-ballein significa lançar (ballein) junto e ao mesmo tempo (sun) e, de lá, reunir, articular os reencontros e as trocas

Nessa articulação da trama simbólica, a ação do sujeito enquanto alguém que age sobre o presente e o real, se diferencia e se reconhece nas singularidades de sua própria existência, mas também de uma condição num determinado tempo, historicamente constituído, opera uma ação de enraizamento, de conexão que re-simboliza o caos numa trama de interconexões, de laços, de novos universos de referência. O cenário é, diferente do proposto por Ovídio, de guerra permanente, e não de paz e de serenidade.

Sabemos que a subjetividade, tão rechaçada pela mítica da objetividade da ciência, ressurgiu agora como uma questão de possibilidade de reflexão sobre o campo de saber da própria existência humana.

Nas brumas e miasmas que obscurecem nosso fim de milênio, a questão da subjetividade retorna doravante como um leitmotiv, alerta Guattari⁷: *diferentemente do ar e da água, ela não é um dom natural. Como a produzir, a*

captar, a enriquecer, a reinventar permanentemente de forma a torná-la compatível com os universos mutantes.

Parece que essa é uma tarefa de todos os campos - sociologia, filosofia, psicologia, antropologia, arquitetura, urbanismo, artes, poesia, literatura, pintura, cinema, fotografia, entre tantos outros. A grande tarefa educativa pode ser a mistura da potência criativa para enfrentar a barbárie, o caos, as lutas e conflitos que se constituem no campo de forças em que vivemos.

A subjetividade se alimenta de todos esses sons, de todas essas cores, e se caracteriza como um movimento, plural, polifônico. Perplexa e inventiva ao mesmo tempo, a subjetividade contemporânea se re-significa, a cada momento, e busca novas formas de criação, de invenção, de comunicação.

Observamos que uma das tônicas da reflexão atual sobre a subjetividade mostra o estilhaçamento dos indicadores que toquem nas relações, sejam essas relações com as gerações, com os afetos, com a cultura, com o saber. Parece existir uma erosão no sentido de pertencer (C. Lasch), onde as gerações enraizadas no passado e se sucedendo no futuro, dão lugar ao desejo de viver no presente, nada mais que no presente, numa dissolução de raízes e num fortalecimento de valores auto-reforçadores que caracterizariam o narcisismo contemporâneo.

Dentro do debate atual sobre o narcisismo, ou a sociedade narcisista, aparece o entendimento de que narcisista não é somente aquele *"que tem excessivo amor a si mesmo"*, mas também pode ser alguém demasiado frágil para suportar a diferença. Na tentativa constante de manter-se unido a imagem cultuada, não se despreza de uma forma irreal, de uma ilusão sobre si mesmo e sobre o mundo. Mais inseguro do que durão, precisa de uma imagem especular.

Enfatizando a antítese de Eco em Narciso, Callado^B traz para a discussão o lado da sombra de um dos aspectos que fundamentam o sujeito contemporâneo que é a cola Narciso/Eco, a imagem grudada, o lado escuro que não aparece no espelho, mas que sustenta a imagem. Fascinação pela ilusão. Recusa da relação, do se deixar tocar pelo diferente, desejo pelo intangível, horror da não separação.

Tantas coisas nos diz o mito sobre a subjetividade contemporânea, onde Narcisos e Ecos existem por todo o lugar, ou Narcisas e seus Ecos, porque aqui não é a diferença de sexo que importa, podendo ser de ambos - Narciso e Eco somos todos - de diferentes modos, em intensidades e momentos que se modificam.

Se Narciso tem necessidade de auto-valorização, de impressionar, de se mostrar, Eco se funde na necessidade de gostá-lo, mostrá-lo, se deixar impressionar por ele; necessidade de espelho e de espelhamento, luz e sombra de um processo que não permite o corte, a ruptura que, se ocorresse, exporia a fragilidade - fratura da ilusão.

Através da analogia, podemos fazer relações com os golpes que a Ciência sofreu em seu narcisismo, abalada primeiro por Copérnico, por Galileu e por Newton, provocou feridas nas imagens científicas da época, que tiveram que se deslocar e se preparar para novos abalos: Darwin, Marx e Freud, trazendo a discussão sobre a espécie humana, incluída entre as demais, sacudidas por lutas de classes e dominada por uma região desconhecida, o inconsciente.

Também esse século viu as verdades universais serem sacudidas e derrubadas pelos progressos da Física, da Biologia, da Matemática, da Química, trazendo aos rigores da ciência, à certeza da verdade, à previsibilidade do presente e do futuro, a vertigem do provável, do provisório, do conhecimento como seu campo de possíveis dentro do tempo histórico.

Se por um lado, essas mudanças aconteçam abalando a imagem e a certeza narcísica de um modelo, de um paradigma, elas se acompanham, também de ecos, palavras repetidas pela cola, pela não-separação, muitas vezes esvaziadas, sem cortes, sem mediações.

Ecos e Narcisos se multiplicam nas “formas de ver” a ciência, a arte, o mundo, o sujeito. Numa totalidade em que o magma do conhecimento unívoco, irrevogável, dava toda a segurança e o controle sobre a vida e suas relações com a natureza, vimos se construir formas de subjetividade diluídas numa cultura de massa, onde a visibilidade, o sucesso, o consumo prevaleciam sobre todos os valores.

No momento presente, com a fragmentação e a ruptura, espelho quebrado em mil pedaços, rupturas forçadas se dão em Ecos e Narcisos, na procura da imagem mais próxima, para não dizer a real, e da própria palavra, descolada da imagem do outro; não mais a palavra - espelho, mas a palavra como trabalho simbólico de inscrição contra o magma totalitário, como poder simbólico de separação. Estamos em processo de construção.

Novas subjetividades se constroem, na ação e no exercício do estranhamento e da diferenciação, na articulação dos encontros e das trocas. Processo de re-simbolização e de enriquecimento constantes, construir-se como sujeito é reinventar-se a cada momento.

É preciso, talvez, começar a pensar no espaço da ética da resistência subjetiva, ética da singularidade. Re-subjetivação que, sob a forma da resistência e da singularidade, poderia ser capaz de ligar e restabelecer um real humano, ao invés do inumano do real. Esse real humano se funda na autonomia, na emancipação. Autonomia é o contrário de auto-suficiência e da volta para si mesmo: implica a troca e a comunicação.

Espaço paradoxal da comunicação entre sujeitos e grupos, o Mesmo e o Outro se encontram nesta luta que é um paradoxo: como lidar com as diferenças sem visar a unificação? Como lidar com o jogo das diferenças na fluidez da vida? Como tratar com a estabilidade e a resistência, a rigidez e a permeabilidade?

Provavelmente não teremos respostas a estas perguntas, mas será que, mesmo assim, não vale a pena perguntar? E assim fazendo, não estaremos afinando nossos instrumentos como educadores, na direção do valor de educar, apontada por Savater?⁹

Se no início eu falava que iria usar aqui o conceito de paradigma como “*um modo de ver*”, finalizo enfatizando que o modo de perguntar é fundamental para o que se vê, como se vê, ou se julga ver e, para a definição, delimitação e ajuste das lentes.

Bibliografia

CALLADO, A. *Eros e Narciso reiniciam sua paquera imortal*. Folha de São Paulo, Caderno Mais, 27 de agosto de 1994.

DELEUZE, G. *Empirisme et Subjectivité*. Paris: P.U.F., 1993.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Narciso Fim-de-século*. Caderno Mais, 21 de agosto de 1994.

GUATTARI, F. *Chaosmose*. Paris: Galilée, 1992.

IMBERT, F. *Imaginaire et Symbolique dans le champ éducatif: la question du sujet*. Paris, 1994. Mimeografado.

KOESTLER, Arthur. *A visão que une o poeta, o artista e o cientista*. Londres: The Times, 1976.

MORIN, Edgar. *Autocrítica*. Barcelona: Editora Kairós, 1976.

OVIDIO. *Metamorfosis*. Barcelona: Bruguada, 1983.

SANTOS, B. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1985.

SAVATER, F. *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VALÉRY, Paul. *Eupalinos ou O Arquiteto*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

¹ VALÉRY, Paul. *Eupalinos ou O Arquiteto*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996, p. 101-2

² KOESTLER, Arthur *A visão que une o poeta, o artista e o cientista*. Londres: *The Times*, 1976. p. 6,7.

³ MORIN, Edgar. *Autocrítica* Barcelona, Editora Kairós, 1976, p. 21

⁴ SANTOS, B.S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto, Afrontamento, 1985, p. 5

⁵ OVIDIO. *Metamorfosis*. Barcelona, Bruguada, 1983: 84-91.

⁶ IMBERT, F. *Imaginaire et Symbolique dans le champ éducatif: la question du sujet*. Paris: texto mimeografado, 1994.

⁷ GUATTARI, F. *Chaosmose*. Paris: Galilée, 1992, p. 186)

⁸ CALLADO, A. *Eros e Narciso reiniciam sua paquera imortal*. *Folha de São Paulo, Caderno Mais*, 27 de agosto de 1994.

⁹ SAVATER, F. *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

OFICINA RETRATO DE CORPO E ALMA - UMA EXPERIÊNCIA EM ARTES PLÁSTICAS

Zoravia Bettiol

O ser humano, ao longo de sua existência, vai estabelecendo uma rede de identidades. A esta rede, alicerçada em variantes de ordem étnica, geográfica e política somam-se variantes sócio-culturais. E é neste fluxo que o ser humano transita e vai construindo sua vida, semelhante a de muitas pessoas, mas também e de forma singular e única nas suas especificidades. Citando Goethe "O homem não pode reconhecer-se, senão no homem; somente a vida ensina cada um o que realmente é."

A complexidade e as transformações rápidas de muitas áreas do conhecimento tendem a inquietar o homem no seu afã de conhecer, acompanhar e adaptar-se à vida contemporânea. Nesta realidade ele procura referências pessoais e coletivas. O universo de referências mentais e materiais relacionadas a ele e a sua família expande-se no contexto da comunidade, da nação e do mundo.

Se por um lado a "descoberta" do quanto nos parecemos uns com os outros e do quanto temos em comum em termos de história e vivências, constituindo assim a base do que chamamos identidade, por outro, é desafiador constatar o quanto somos diferentes e singulares. Esta polarização das semelhanças e diferenças, inegavelmente, torna o convívio humano uma experiência fascinante.

O tema relacionado com a identidade tem despertado, já há algum tempo, meu interesse como artista e arte-educadora, tendo abordado o mesmo de diversas formas.

Na performance "*As realizações de Filomena*", crio a personagem a partir de uma peruca de lã natural e utilizo recursos como a mímica e a música de Nino Rota (do filme *Amarcord* de Fellini). Essa performance contém uma crítica bem humorada a respeito da busca de identidade da mulher, em uma sociedade machista, na sua relação amorosa e profissional. Esse trabalho tem a duração de sete minutos e, ao final, a simplória e carismática Filomena convida o público para dançar em sua companhia a irresistível música de Rota. A primeira vez que este trabalho foi apresentado foi no curso sobre fibras naturais, ministrado pela artista canadense Inese Birstins, no Museu de Arte Contemporânea de São Paulo em 1989. Evidenciou-se, através daquela dança, que o público participante da performance mostrou-se identificado com os problemas e soluções dadas por Filomena. Com aquele resultado positivo, a performance foi levada a outros museus e centros culturais.

Já na pesquisa *Se você perder a cabeça, use o chapéu mais próximo... de sua alma*, o fio condutor é o headdress. O trabalho comporta duas

abordagens: a primeira se refere, especificamente, a minha série *Persona- Personagem*, que tem como inspiração elementos da cultura brasileira, norte-americana e grega, e abrange o período de 1989 a 1997; a outra focaliza o headdress de forma analítica, criando uma sólida relação com as fases de vida humana, como expressão característica e comum a diferentes culturas, sociedades e épocas. O trabalho é apresentado sob a forma de diapositivos, sendo que 80 registram minha produção de headdresses (ornatos de cabeça, perucas e chapéus) e outros 80 ilustram a classificação que fiz quanto ao tipo, uso, significado simbólico e motivações do headdress. Esta pesquisa foi selecionada para ser apresentada na 15th Annual Ars Textrina Conference on Textiles, na Universidade de Oklahoma, e também no X^o Encontro da ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas), no SESC-São Paulo. Ambas apresentações foram realizadas em 1997. Este trabalho oferece subsídios a novos estudos e pesquisas e pode ser utilizado, inclusive, em escolas de ensino fundamental, médio e universidades.

Muito desafiador e prazeroso foi tomar conhecimento que o tema identidade constitui um dos eixos do 17^o Seminário Nacional de Arte-Educação da Fundação Municipal de Artes de Montenegro. A oficina *Retrato de Corpo e Alma - uma experiência em artes plásticas*, a ser realizada neste seminário, propõe um trabalho artístico a partir de vários questionamentos provocativos e o compartilhamento, pelos participantes da oficina, de uma redescoberta da identidade pessoal e coletiva.

Quem é você? Quem somos nós? Qual nossa aparência? Como nos apresentamos e como nos representamos? Quem disse que um auto-retrato deve centrar-se em nosso rosto? Quais os detalhes do corpo que gostaríamos de enfatizar? Após desenhar, pintar e/ou fazer colagem de nosso retrato em papel vamos completar nosso trabalho. Qual é nossa história e como sintetizar e materializar em um trabalho artístico nosso exterior/interior? Que objetos nos são caros, evocando-nos lembranças significativas e contendo um valor simbólico que poderiam completar nosso auto-retrato?

O retorno dessa viagem introspectiva poderá, ao ser transbordante de idéias e soluções, favorecer a execução e a significação do trabalho artístico.

A flexibilidade e resistência de um suporte têxtil permitirá que se criem composições plásticas unindo, esteticamente, um retrato objetivo com os objetos pessoais que se relacionem com o universo subjetivo, de forma bi ou tridimensional. Entretanto, não se pode prescindir de um relato a respeito de cada trabalho, o que vai torná-lo mais completo e divulgado entre os participantes, vindo a permitir, além da identidade pessoal revelada de cada um, a identidade do grupo. Ao final, a participação estendida aos arte-educadores poderá permitir a manifestação dos mesmos sobre a forma de transpor e adaptar a proposta da presente oficina às suas experiências didático-artísticas.

ARTE, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE: ENTRELAÇAMENTOS CULTURAIS E SOCIAIS DESAFIOS PARA UMA ARTE-EDUCAÇÃO PÓS-MODERNA

*Profa. Dra. Teresinha Sueli Franz
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC*

Nos últimos anos, temos observado iniciativas diversas em todo o mundo no sentido de identificar, defender e promover os interesses comuns da humanidade. Entre estes interesses estão os relacionados com a cultura e a identidade - com novos desafios e demandas para a arte-educação contemporânea. O III Fórum Social Mundial - 2003, realizado em Porto Alegre, por exemplo, foi uma destas iniciativas. Um espaço cultural diversificado, aberto ao pluralismo, à diversidade de gênero, etnias, culturas e capacidades diversas. A Conferência Geral da Unesco realizada em Paris, em 2 de novembro de 2001, destacou que os direitos culturais são parte integrante dos direitos humanos, que são universais, indissociáveis e interdependentes. Tal como também defendem o artigo 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos e os artigos 13 e 15 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais: toda a pessoa deve saber se expressar, criar e difundir suas obras na língua de sua escolha, de preferência na sua língua materna. Assim como toda a pessoa tem o direito de uma educação de qualidade, que respeite plenamente sua identidade cultural, dentro dos limites impostos pelo respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais¹.

Que implicações podem ter essas questões para a arte-educação atual? É possível pensar propostas pedagógicas que vinculem a arte-educação com essas preocupações políticas e sociais mais amplas? A passagem da Era Moderna para a Pós-Moderna vem provocando mudanças fundamentais nas relações sociais, com conseqüências lógicas para a arte e a educação contemporâneas. A tradição da Modernidade, que supervalorizava o novo, impondo uma estética ocidental, dita universalista, produto de uma elite intelectual artística, como única possibilidade para a arte-educação, está sendo questionada, porque não atende às demandas da sociedade pós-moderna. Na sociedade da informação (mais e mais globalizada e interdependente) o cruzamento entre o local e o global é praticado no dia-a-dia. Em um mundo cada vez mais interconectado por sistemas e redes de informação, a pluralidade, a fragmentação de crenças, as múltiplas culturas de gosto e de gênero artístico se fundem em conflitantes tentativas de diálogo. Estes problemas, tão importantes para os movimentos de reconstrução social, na perspectiva que esta reflexão segue, podem ser também o "pano de fundo" para uma concepção de arte - educação que se compreende democrática,

inclusiva e competente.

A arte e seu ensino na pós-modernidade

O aumento da consciência da importância dos fatores socioculturais na produção de qualquer significado tem conseqüências importantes para o ensino em Arte hoje. A arte-educação baseada em uma concepção pós-modernista é potencialmente conectada ao resto da vida, sem limites entre a arte e seu contexto social e cultural de origem. Enfatiza a habilidade da compreensão e interpretação crítica de obras de arte como principal resultado do ensino. Princípio este válido tanto para a arte erudita quanto para as tendências e impactos da cultura popular e da arte do cotidiano (EFLAND, 1998).

Cada vez mais conscientes de seu papel na sociedade, os arte-educadores pós-modernos, são participantes da Pedagogia Crítica, e engajados na produção artística contemporânea, o que implica reconhecer, explorar e conciliar-se com o Pós-Modernismo como um paradigma cultural e como um movimento estilístico (CARY, 1998).

A inglesa Rachel Mason lembra que para o ensino de arte de ateliê, por exemplo, esse conceito coloca em questão a pedagogia essencialista da Bauhaus e a crença fortemente fixada de que a “melhor” arte é sempre uma expressão altamente pessoal e individual ao modo das artes de vanguarda, “uma vez que o conceito de arte é aberto para incluir não somente as artes populares e a arte folclórica e o artesanato, mas também as novas tecnologias, tais como o vídeo e os computadores”. Assim, para esta autora, as habilidades tradicionais da arte, tais como o desenho e a pintura, perdem seu papel privilegiado (MASON, 2001:13). A arte pós-moderna é eclética e pluralista em sua mistura de formas culturais diversas, não procura representações verdadeiras ou únicas da realidade (como pretendia o Modernismo). A arte contemporânea critica o projeto estético moderno e sua crença nas noções de progresso e universalismo. “A aldeia global pós-moderna está aberta à cultura popular, há menos ênfase na estética e no *good design*” (MASON, 1985:185). Segundo esta autora, o engajamento da arte-educação contemporânea com o paradigma pós-moderno tem conseqüências enormes para a arte-educação atual. Cada vez mais o conceito de pura apreciação da arte perde o sentido, dando lugar às abordagens contextualistas, instrumentalistas e interdisciplinares para o estudo da arte. As concepções atuais de arte, segundo as correntes do pensamento sobre a cultura e a sociedade (sobretudo as derivadas da pós-modernidade) levaram a estabelecer que a finalidade de uma arte na educação, numa cultura em mudança, seria aprender o que é significado, crítico e plural (Hernández, 2000). Segundo este autor, para levar a cabo uma educação crítica cultural, há uma série de fontes e referências procedentes do pensamento pós-estruturalista, da teoria crítica, e do pensamento feminista que podem contribuir para favorecer este modo mais radical, mais profundo de pensar a educação em artes.

A centralidade da cultura no ensino da Arte

Uma vez que a Pós-Modernidade abriu portas à importância de entender a arte como representação de significados cuja interpretação depende mais da compreensão de códigos simbólicos e convenções culturais que circulam nos contextos de origem da obra (do que de aproximações formalistas), como explica Fernando Hernández (2000), arte - educadores hoje estão mais atentos à relação entre arte e cultura. Preocupam-se em compreender os objetos estéticos dentro de sistemas simbólicos culturais mais amplos, segundo Geertz (1997), para quem uma teoria da arte é ao mesmo tempo uma teoria da cultura e não um empreendimento autônomo.

O conceito de cultura é complexo. Resulta do interesse de cientistas sociais nos modelos em que os diferentes modos de vida social são construídos a partir das idéias que as pessoas têm sobre si e das práticas que emergem destas idéias (ROSE, 2001). É a produção e a troca de significados entre membros de determinados grupos sociais. Estes significados podem se manifestar como verdade, como fantasia, ciência ou senso comum. Podem estar embutidos nas conversas do dia-a-dia, nas teorias mais elaboradas dos intelectuais, na arte erudita, na TV ou nos filmes.

Para Laraia (2003:67), a cultura determina o comportamento do homem e justifica suas realizações: "nossa herança cultural desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos para a maioria da comunidade". Daí a importância do multiculturalismo crítico, de resistência, que argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social (MCLAREN, 2000). A arte-educação nesta perspectiva, pode ser dialética, emancipatória e inclusiva, partindo de uma prática restauradora, transgressora, intercultural e crítica, como um poderoso instrumento para reafirmar a singularidade na diversidade (AZEVEDO, 2003). A arte-educação se apresenta então como um caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e pela apreciação da cultura local (BARBOSA, 1998:13).

A história da arte, tal como foi escrita e tal como se ensina nas escolas (se expõe em museus, se apresenta em espetáculos cênicos e/ou musicais), mascara sob a lógica da verdade concepções culturais, conforme aprendemos de Gergen (1992:167). O mundo ocidental estabeleceu os padrões morais, políticos e intelectuais para o restante do mundo, e isso se reflete nas artes e no seu ensino. Mas em um mundo de perspectivas plurais os padrões tradicionais estão sendo questionados, e outras vozes, antes silenciadas, incorporadas aos discursos dominantes. De onde vemos a necessidade de transformar o ensino da arte como um lugar privilegiado para reorganizar a escola como o grande palco de diálogos entre diferentes culturas, diz Azevedo (2003), para quem a pedagogia da arte deve ter o compromisso - a utopia - com toda produção instituída - reconhecida pela história oficial - e

dialeticamente (dialogicamente) contraposta à arte instituinte - elaborada por minorias ressaltando suas visões de mundo, suas potencialidades e desafios.

Para pensar a diversidade cultural temos que navegar por uma complexa rede de termos: multiculturalismo, pluriculturalismo e interculturalidade. "Enquanto os termos "multicultural" e "pluricultural" significam a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, o termo "intercultural" significa a interação entre as diferentes culturas" (BARBOSA, 1998:14). Ensina Ana Mae que este deveria ser o objetivo da educação interessada no desenvolvimento cultural, para quem também o acesso aos códigos eruditos da arte para todas as classes sociais é primordial: "As décadas de luta para salvar os oprimidos da ignorância sobre eles próprios nos ensinaram que uma educação libertária terá sucesso só quando os participantes no processo educacional forem capazes de identificar seu ego cultural e se orgulharem dele" (BARBOSA, 1998:15). Esta identificação crítica com o marginalizado, segundo Kincheloe (1997), produz uma suspeita pós-moderna da inclinação do Modernismo por fixar limites e por sua tendência para subordinar e excluir. A centralidade da cultura na arte-educação pós-moderna implica a consideração a um novo campo: os Estudos Culturais.

Para Stuart Hall (2000), os Estudos Culturais são um projeto aberto e híbrido. A perspectiva dos Estudos Culturais pode levar a pensar uma teoria da identidade coletiva, na qual possamos ir além das posições discretas sobre a diferença e recusar os modos de representação em crise enquanto trabalhamos para construir comunidades mais humanitárias (JAMENSON, 1998). Na ótica dos Estudos Culturais, segundo Stuart Hall (in Costa, 2003:22), as sociedades capitalistas são lugares da desigualdade no que se refere a etnia, sexo, gerações e classes, sendo a cultura o lugar central onde são estabelecidas e contestadas tais distinções, o lugar onde os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos.

Obras de arte, na perspectiva dos Estudos Culturais, são representações sociais, portanto, constitutivas de visões de mundo de determinados grupos sociais (HERNÁNDEZ, 2000). Professores de arte pós-modernos compreendem a arte amplamente baseada em movimentos culturais. Conscientes de que hoje estão ameaçadas todas as certezas em torno da identidade do ser humano (GERGEN, 1992), eles desejam e tentam ensinar a seus estudantes que os processos artísticos operam mais dentro de paradigmas culturais do que no vazio. Esses processos artísticos formam e são formados por valores culturais e sociais geralmente aceitos em determinados contextos. Por isso é necessário agir no desconstrutivo conhecimento das ficções culturais dominantes, no qual fazemos uso das vozes marginais e excluídas, como ensina Kincheloe (1997), porque tais vozes nos ajudam a situar o que constituem os valores culturais centrais, no processo em que o poder das

formas dominantes se transforma em modos de dominação. Uma vez que a arte nem sempre opera de forma dialética e pura, nossa postura política pedagógica há de ser crítica. As histórias da arte, da música e das artes cênicas têm a extensão das histórias dos paradigmas culturais, são portanto campos de interesse dos Estudos Culturais. A crítica cultural pós-moderna começou a ter impacto no discurso educacional, propiciando entre nós o nascimento de uma pedagogia crítica da arte (EFLAND, 1998). O autor chama a atenção para este fato e diz que estas formas de crítica cultural representam hoje a ala esquerdista do discurso educacional.

Por uma pedagogia crítica da arte

Segundo Richard Cary (1998), para enfatizar e valorizar uma pedagogia crítica da arte é necessário reconhecer o valor de relacionar as práticas de arte no cotidiano das escolas com o mundo da arte e da cultura pós-modernas. Buscar ao mesmo tempo o engajamento com a arte do passado e a do presente. Mas este engajamento implica compreender a arte em seus contextos de origem, dentro do paradigma sociocultural. Engajar a arte nas escolas com o mundo da arte contemporânea significa uma ativa e conscienciosa associação com o Pós-Modernismo, que convida muitas vezes a se juntarem na construção social do conhecimento, da realidade e dos valores sociais, a reconhecerem múltiplas versões da realidade e as muitas vozes sobre a verdade, e, no nosso caso, enfatiza Cary (1998), as muitas concepções sobre arte e sobre valores artísticos.

O autor citado nos convida a redefinir os termos da racionalidade, da lógica e do senso comum formado e construído sob os termos do paradigma positivista moderno, uma vez que os paradigmas culturais que nos antecederam, como o Romantismo e o Modernismo, falharam ao não reconhecer a relação entre conhecimento e poder, pois segundo Cary (1998:338): "(1) o conhecimento é construído socialmente e intrinsecamente subjetivo. (2) o conhecimento é impregnado de valores e formado por interesses de poder". Esses princípios, segundo este autor, são mais do que aplicáveis à arte e ao seu ensino, eles são o fundamento da Pedagogia Crítica da Arte.

Desta abordagem aprendemos (Franz, 2003) que muito além de desenvolver a percepção estética e a sensibilidade artística, a arte e o seu ensino podem de fato nos ajudar a desenvolver uma teoria da identidade coletiva. Uma vez que educar para a compreensão crítica da arte e da cultura é ter consciência do poder de representações, textos e imagens na produção de identidades, o que implica compreender a força persuasiva da arte, no sentido de criar e reforçar representações que possuímos como indivíduos e como identidade coletiva.

A Pedagogia Crítica é sempre emancipatória, libertadora e política. Segundo esta abordagem, os estudantes podem ser educados para viver uma sociedade democrática genuína. No sentido que ensina Giroux (1992), os

estudantes devem ser estimulados a desenvolver o intelecto e a imaginação para desafiar as forças sociais, políticas e econômicas que pesam tanto em suas vidas. Uma sociedade que dê respostas às necessidades de todos e não somente a uns poucos privilegiados. Para isso os estudantes devem ser ensinados a pensar criticamente. Os jovens devem aprender a justapor diferentes perspectivas do mundo contra as idéias de verdade que algumas delas supõem. O desenvolvimento do pensamento crítico deve ser usado para permitir que os alunos se apropriem de suas histórias, indagando em suas próprias biografias e sistemas de significados para aprender sobre as forças que restringem suas vidas, entre as quais pode estar o mundo da arte, como parte do universo simbólico compartilhado. Aos estudantes deve ser ensinado como atuar coletivamente para construir estruturas políticas que desafiem o *status quo*. Nesta perspectiva, a Pedagogia Crítica pode ser um caminho possível para se engajar na luta por uma sociedade melhor. Esta abordagem pedagógica pode levar o estudante a uma visão mais crítica e mais holística da realidade, “deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões focalistas da realidade e se fixe na compreensão da totalidade” (FREIRE, 1987:100).

Educar para uma compreensão crítica modifica a postura política e pedagógica diante dos educandos. Porque as técnicas, estratégias e metodologias devem adotar uma forma de racionalidade baseada na compreensão e na crítica, que problematizam e geram novas perguntas que não poderiam surgir dentro da velha racionalidade (GIROUX, 1992). Para isso é necessário que as instituições educacionais deixem de ser meras transmissoras de conteúdos e passem a ser verdadeiras instituições sociais, ajudando os que passam por ela a olhar criticamente para o mundo do qual fazem parte, como sujeitos históricos e como cidadãos (HERNÁNDEZ, 2000). Uma vez que a educação para a compreensão crítica em última instância visa à educação para a cidadania, é necessário situar as práticas de mediação entre arte e seus públicos dentro de uma análise que explore as tão freqüentemente ignoradas relações complexas entre conhecimento, poder, ideologia, e questões de gênero e classe.

Para Giroux (1992), a cultura como fenômeno político se refere ao poder de uma classe específica para impor e distribuir na sociedade significados específicos, com o objetivo de definir e solidificar as bases morais e psicológicas para o sistema econômico e político que controla. Por isso a necessidade da teoria crítica da arte e da cultura, na qual conceitos de diferença e identidade também devem ser pensados dialeticamente, considerando o discurso do multiculturalismo, que tem se inclinado a opor exclusivismos hierárquicos através de argumentos em favor da inclusão irrestrita. Conforme vemos em McLaren (2000:7): “uma articulação pós-modernista de resistência pode não apenas teorizar de onde os grupos marginalizados falam, mas também pode

fornecer aos grupos um lugar a partir do qual eles possam mover-se para além de uma identidade étnica estreita e essencializada". Nesta direção podemos pensar o ensino da arte como um poderoso instrumento para revitalizar e resgatar a identidade, a diversidade e as singularidades culturais, na medida em que ele também se proponha a rejeitar a sonegação cultural e a lutar para romper as históricas barreiras criadas em torno deste campo, através de uma concepção de arte-educação intercultural e crítica que nos remeterá necessariamente à educação para a cidadania, entendida como um exercício de viver compartilhado e democrático, considerando a diversidade humana.

Os códigos europeus e o código norte-americano branco não são os únicos válidos para o campo da arte-educação. Espera-se que as pedagogias da arte incluam também o diálogo com as diferenças: atenção às minorias étnicas, às questões de raça, gênero, opções sexuais e aos outros tantos excluídos presentes na sociedade. Uma vez que a arte-educação contemporânea é sempre crítica e profundamente conectada com a cultura, nos remete imediatamente ao campo das Ciências Humanas. Com todas as implicações que isto possa ter, esta abordagem nos leva a fazer uma revisão de nossos próprios preconceitos sobre o que entendemos como arte, como cultura, e principalmente sobre as finalidades da educação nestes tempos pós-modernos. Rever nossos esquemas mentais pode exigir de nós a imersão na teoria e na Pedagogia Crítica da Arte. Esta maneira de abordar o ensino nos convida a manter uma constante e saudável desconfiança aos sistemas de coisas, regras, garantias, certezas e leis que oprimem e aprisionam a criatividade, o talento e a vida! E nos desafia a apresentar propostas de arte-educação nas quais a arte possa ser compreendida além de distrair e entreter, para elevar o nosso modo de compreensão e de consciência crítica sobre quem somos, sobre a vida que levamos e sobre o mundo em que vivemos. Embora trilhando por caminhos pouco seguros, sem o cômodo apoio nas verdades universais que antes guiaram nossas práticas, parece possível pensar que uma pedagogia crítica da arte, atenta aos problemas sociais mais amplos, pode ser uma maneira de ajudar a promover os interesses comuns da humanidade, na luta por uma sociedade mais democrática, mais solidária e mais justa. Estes são desafios que se apresentam para a arte-educação na atualidade.

Bibliografia

AZEVEDO, Fernando A. G. *Arte e Inclusão: construindo uma pedagogia crítica*. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 14, 2003, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, 2003. p. 132-134.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/ARTE, 1998.

CARY, Richard. *Critical Art Pedagogy*. New York/London: Foundations for Postmodern

Art Education, 1998.

COSTA, Marisa V. *Culturas do ensinar e culturas do aprender: quando o desencontro, a incerteza, o imprevisível são bons para pensar*. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 14, 2003, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, 2003. p. 19-23.

EFLAND, Arthur D. *Cultura, sociedade, arte e educação em um mundo pós-moderno*. In: CICLO DE PALESTRAS: A COMPREENSÃO E O PRAZER DA ARTE, 1998, São Paulo. *Anais...* São Paulo: SESC, 1998.

FRANZ, Teresinha S. *Educação para uma compreensão crítica da arte*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em Antropologia Interpretativa*. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

GERGEN, Kenneth. J. *El yo saturado: dilemas de la identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós, 1992.

GIROUX, Henry. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1997.

_____. *Teoría y resistencia en educación*. Madrid: Siglo Veintiuno, 1992.

HALL, Stuart. Los estudios culturales y sus legados teóricos: genealogía de un proyecto abierto. *Voces y Cultura*, Barcelona, v.16, 2000.

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

KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

JAMESON, Frederic. Sobre los Estudios Culturales In: JAMENSON, F.; ZIZEK, S. *Estudios Culturales: Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Argentina: Paidós, 1998.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

MASON, Raquel. *Por uma arte-educação multicultural*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 2000.

ROSE, Gillian. *Visual methodologies*. Londres: Sage, 2001.

¹ "Arte, Cultura e Inclusão Social em Santa Catarina: por uma pedagogia crítica da arte". Projeto de pesquisa apresentado ao Ceart. Junho de 2003

MÚSICA E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ARTE NOS PROCESSOS EDUCATIVOS

Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

A música, entre outras artes, tem sido reconhecida como parte fundamental da história da civilização e também como excelente ferramenta para o desenvolvimento de inúmeras capacidades humanas, entre elas o autoconhecimento e a auto-expressão. No entanto, é sabido que o número de pais, professores e indivíduos que conhecem e compreendem o valor da música no processo de educação da criança é ainda reduzido no contexto educacional brasileiro. Para que exista a valorização da educação musical, é necessário que haja um esforço para que a música e as outras artes sejam incluídas no currículo básico de educação, não apenas pelo seu valor intrínseco mas, especialmente, porque são elementos fundamentais para a formação de um indivíduo educado e sensível.

O ser humano vem fazendo música há muito tempo. Provas arqueológicas citadas por Menhuin e Davis (1990) sugerem que o homem primitivo usava tambores, flautas e ossos como instrumentos musicais, muito antes da Era Glacial. Os autores também afirmam que não se tem conhecimento a que se destinavam esses instrumentos de 300 séculos atrás, embora seja possível imaginar que eram utilizados em cerimônias e rituais, sacros e profanos. O homem primitivo comunicava-se por meio de sons e silêncios que traduziam informações objetivas mas que provocavam também sentimentos e emoções.

De acordo com Brito (1998), no decorrer do processo de construção de cada cultura específica, o ser humano transformou em linguagem expressiva a relação (inicialmente utilitária e funcional) com o fenômeno sonoro, chegando à denominação atual do termo música como jogo de organização e relacionamento entre som e silêncio que acontece no tempo e espaço. Para a autora, a música é a "alquimia" que organiza sons de diferentes qualidades (graves ou agudos, curtos ou longos, fortes ou suaves, com texturas diversas), gera formas sonoras que expressam e comunicam emoções, sensações, percepções e pensamentos que refletem o modo de sentir, perceber e pensar de um indivíduo, de uma cultura ou época. É por isso que diferentes povos ou culturas possuem um repertório musical específico, cada um diferente do outro, assim como existem, na história da música, diferentes estilos e formas de composição.

Pedagogia Musical: trajetórias na educação

Seguindo o pensamento de Brito (1998), é importante notar que as canções, brinquedos de roda, parlendas, trava-línguas sempre foram partes fundamentais do ato de brincar, do processo de formação da criança e da cultura infantil. Mesmo que o ambiente tenha mudado em função das novas tecnologias, é possível afirmar que a música sempre esteve presente na vida das crianças e, de certa forma, no seu processo de educação.

A autora ressalta que, no Brasil, somente há pouco tempo e em proporção numérica muito pequena (considerando-se a extensão do país), a educação musical passou a ser entendida e tratada, no contexto educacional, como parte do conhecimento humano e a afinidade natural, a identificação da criança com a linguagem musical e seu conseqüente envolvimento positivo com as atividades musicais acabaram por transformá-la em suporte para a aquisição de outros conhecimentos e para a formação de hábitos e comportamentos importantes para o indivíduo adulto. Para Gainza (1964), uma nova forma de conceber as idéias pedagógico-musicais consiste em estabelecer uma ordem diferente para idéias já conhecidas. Para isso é preciso conhecer a origem e a evolução dos princípios pedagógico-musicais que caracterizam a época atual. Para a autora, a pedagogia musical tem experimentado um desenvolvimento paralelo à evolução da música.

Entre os povos primitivos, a prática do ensinamento musical estava nas mãos de músicos especialistas capazes de transmitir os segredos de seu ofício para aqueles indivíduos a quem deveriam passar o cargo. Nessas sociedades primitivas, a música ocupou sempre um lugar de destaque e era considerada um veículo importante para que a comunidade e os indivíduos pudessem manifestar seus estados de ânimo e acompanhar, por conseguinte, o trabalho, os cultos religiosos e as festividades sociais.

Nas antigas civilizações (chinesa, persa, hebraica), a música desempenhou uma função social e educativa com um grau de importância variável, ora para mais, ora para menos. Entre os gregos, a música alcançou um esplendor e uma importância inexistentes em qualquer outro povo. Entre eles houve uma clara consciência da necessidade de difundir a prática musical no seio da sociedade. A Grécia ofereceu para a história da humanidade um exemplo de como deveria ser considerada a educação musical: a música, que era ensinada desde a infância, era considerada um fator essencial na formação dos futuros cidadãos. Ainda segundo Gainza (1964), para os gregos, a música educava e era a chave de uma filosofia pedagógica que, infelizmente, não tem se mantido viva ao longo das épocas e que, por isso, é preciso, periodicamente, ser redescoberta.

Na história da música do ocidente, foi o cristão Guido D'Arezzo¹, um monge beneditino, quem primeiro se destacou por suas virtudes pedagógicas. Foi o criador de muitos recursos para o ensino da leitura e da escrita

musical, muitos dos quais são usados até hoje. Ao longo da Idade Média, a educação musical esteve a cargo de monges e era realizada dentro dos mosteiros. Mais tarde, se organizou no ambiente das grandes catedrais e, junto com a aritmética, a geometria e a astronomia, expressou o espírito religioso da época.

No Renascimento, em especial durante a Reforma, houve necessidade de popularizar o ensino da música. A criação das escolas públicas e por conseguinte a extensão dos benefícios da cultura a um número maior de indivíduos ocasionaram nova estruturação à educação musical. Os métodos de ensino de música foram revisados porque era preciso agilizar o ensino a fim de que o conhecimento e a prática musical fossem acessíveis às pessoas comuns e não somente aos músicos. Luteranos e calvinistas concordavam em planejar uma educação musical para todas as crianças e jovens como na antiga Grécia. No entanto, na história da educação musical é possível observar ciclos que se alternam: a um período de investigação e criação pedagógica, sucede-se outro de decadência e abandono.

De acordo com as pesquisas de Gainza (1964), Rousseau², no século XVIII, é o principal representante de uma inquietude pedagógica no campo musical. Ele compôs numerosas canções para crianças e um de seus maiores objetivos foi difundir e popularizar a educação musical. A pedagogia musical se desenvolveu na França e apareceram novas correntes racionalistas dentro do campo da educação musical. E, como reação contra o intelectualismo, tendência essa que caracterizou o racionalismo do século XIX, aparecem os métodos ativos como por exemplo o método Montessori³, cujas raízes têm por base a linha de pedagogias sensoriais iniciadas por Komenski⁴ e Rousseau e continuada por Pestalozzi (1745-1827) e Froebel (1782-1852). As idéias desses autores influenciam também o ensino da pintura, das artes plásticas, da literatura e da música, abandonando as tendências tradicionalistas.

Gainza (1964) afirma ainda que, à medida que o círculo da educação geral e da cultura atingem um número maior de indivíduos, torna-se mais urgente a necessidade de reformular os métodos de ensino, de maneira que o conhecimento seja acessível a todas as pessoas, incluindo aquelas que não possuem habilidades especiais para a música. Com o avanço do conhecimento psicológico, que chegou a desvendar com profundidade a personalidade infantil, a pedagogia musical moderna encontra-se hoje em condições de permitir pesquisas em bases mais sólidas. Os pedagogos musicais recorrem a novas idéias e as colocam em prática. A maioria dos métodos de educação musical parte de uma concepção mais completa e real da criança e quase todos, reconhecendo a importância do ritmo como elemento ativo da música, dão prioridade a atividades de expressão e criação. O que se vê, diz Gainza (1964), é uma revitalização do ensino musical. Os métodos apresentam uma forma de ensinar a música, de maneira que ela, sem perder a qualidade,

possa resultar numa atividade prazerosa e atrativa para a criança.

Música e educação: reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem

De acordo com as idéias de Brito (1998), os bebês, as crianças e também os adultos interagem, permanentemente, com o universo sonoro circundante e, por conseqüência, com a música. Ouvir, cantar e dançar são atividades presentes na vida de todos os seres humanos, com maior ou menor intensidade. Existem músicas para todos os momentos: para adormecer, para acordar, para comer, para dançar, para chorar os mortos, para conclamar o povo a lutar etc. E, segundo a autora, as crianças entram em contato com a cultura musical desde muito cedo, aprendendo os costumes de seus povos e as tradições musicais.

Vikat (1996), em estudos comparativos envolvendo dois grupos de crianças, dos quais um deles foi exposto a um grande número de canções folclóricas, provou que essas crianças apresentaram um desenvolvimento melhor do que as outras no que diz respeito ao desenvolvimento da imaginação espacial, do pensamento lógico, da rapidez e exatidão da percepção auditiva. Portanto, no processo de aprendizagem musical é importante considerar o contato intuitivo e espontâneo que as crianças têm com a música desde os primeiros anos de vida como um ponto de partida para o processo de musicalização.

Pesquisadores e estudiosos, tais como Gainza (1964), Zimmerman (1990) e Andress (1990), têm procurado traçar paralelos entre os diferentes estágios de desenvolvimento do pensamento e o exercício da expressão musical. A criança, por meio da brincadeira, relaciona-se com o mundo que a cada dia descobre e é dessa forma que faz música: brincando. Sempre receptiva e curiosa, ela pesquisa materiais sonoros, inventa melodias e ouve com prazer a música de diferentes povos e lugares.

Aprender música para Brito (1998) significa ampliar a capacidade perceptiva, expressiva e reflexiva com relação ao uso da linguagem musical. É importante que no processo de musicalização a preocupação maior seja com o desenvolvimento geral da criança, assegurada pelas aprendizagens de aptidões complementares àquelas diretamente relacionadas às musicais. É importante também, segundo a autora, que a escolha de cada um dos procedimentos musicais tenha por objetivo promover o desenvolvimento de outras capacidades nas crianças, além daquelas musicais, tais como: capacidade de integrar-se no grupo, de auto-afirmar-se, de cooperar, de respeitar os colegas e professor, comportar-se de uma forma tolerante (respeitar opiniões e propostas dos que pensam diferente dela), de ser solidário, de ser cooperativo ao invés de competitivo, de ouvir com atenção, de interpretar e de fundamentar propostas pessoais, de comportar-se comunicativamente no grupo, de expressar-se por meio do próprio corpo, de transformar e descobrir formas pró-

prias de expressão, de produzir idéias e ações próprias. Essas são, segundo a autora, algumas das aptidões que podem ser desenvolvidas por meio de procedimentos de ensino de musicalização.

A educação musical no contexto escolar

Lehmann (1993) explica que a educação musical difere drasticamente de um país para o outro e é sempre um desafio descrever aspectos comuns que possam ser aplicáveis em todo o mundo. Em países como os Estados Unidos há quase 100.000 professores de música nas escolas. A música é ensinada em quase todos os estabelecimentos primários e em 93% dos secundários. Na grande maioria das escolas há bandas marciais, orquestras e corais disponíveis para a participação dos estudantes. Mas, mesmo nesse ambiente promissor ainda há escolas que não ensinam música ou escolas que não dedicam tempo suficiente à disciplina.

Lehmann (1993) atesta, também, que existem sociedades na África do Sul em que a música é parte integrante da vida diária e cada criança aprende música junto com as demais disciplinas que usualmente compõem o currículo da escola de primeiro e segundo graus. Em localidades como essas na África, educação musical e educadores musicais não existem como entidades distintas. A educação musical, segundo Lehmann (1993), deveria conduzir a uma perspectiva educativa do mundo. Nesse panorama, todos deveriam ter oportunidade para aprender a cantar e tocar pelo menos um instrumento, todos deveriam ter acesso aos instrumentos folclóricos de seus países e, se possível, a outros instrumentos musicais. Todo ser humano deveria ter oportunidade de fazer música, seja sozinho, seja em grupo. Os jovens, continua Lehmann (1993) deveriam aprender a improvisar e criar música porque essas capacidades são importantes em todas as culturas e precisariam, também, saber comunicar-se uns com os outros, por meio da música. Isso significa que todos deveriam ter oportunidade de adquirir e desenvolver a linguagem musical. Para o autor, os educadores musicais precisariam sentir-se comprometidos a lutar contra o analfabetismo musical tanto quanto as sociedades lutam contra outro tipo de analfabetismo. Precisariam conhecer música de distintos grupos culturais, assim como a música de distintos períodos históricos dentro de sua própria cultura e também de outros países. Os jovens precisariam ser capazes de discriminar entre obras musicais e estilos musicais por meio de uma audição crítica e uma análise profunda dos elementos constituintes do universo musical.

Todos os indivíduos deveriam ter um compromisso pessoal com a música para que esta desempenhasse um papel importante na sua vida, criando oportunidades de participar ativamente do prazer e da satisfação que ela vem oferecendo aos seres humanos ao longo da história. Lehmann (1993) acredita, ainda, que as pessoas deveriam possuir conhecimento e treinamento sufi-

ciente para tomar suas próprias decisões musicais e possuir motivação para seguir aprendendo música durante toda a vida. Segundo o autor, um dos propósitos fundamentais da educação tem sido sempre ensinar e difundir a cultura de uma geração para a seguinte, em cujo núcleo se encontra a música. A cultura é uma das mais poderosas, convincentes e gloriosas manifestações de toda a herança cultural da humanidade. A música, inserida no ambiente da escola, pode proporcionar uma saída necessária para o desenvolvimento da criatividade e da auto-expressão, aptidões necessárias à criação da cultura de um povo.

No entanto, no Brasil, a educação musical não possui nenhum tipo de organização formal. Ela é apenas um item da disciplina educação artística, obrigatória nos currículos escolares das escolas de primeiro e segundo graus, para a qual há poucos professores especializados. Portanto, sendo a música uma linguagem que exige uma formação bastante específica por parte do professor, quase não há aulas de música nas escolas públicas. Algumas escolas particulares fazem opção por inserir a música em seus currículos e contratam o professor especialista. Fora disso, a educação musical no Brasil depende das escolas de música particulares, que seguem os interesses específicos do mercado. Não são muitas as escolas que possuem uma preocupação com a sua inserção como fator auxiliar na formação do indivíduo e investem nessa direção, pensando no desenvolvimento da criança como um todo.

Considerando as dimensões de nosso país, parece que poucas pessoas possuem uma noção correta do que vem a ser educação musical e qual seu papel na educação formal dos indivíduos, segundo Hentschke (1995). A autora faz referências a três aspectos que julga importantes no processo de educação musical: o preconceito com relação ao que é fazer música, a necessidade de adotar a educação musical como disciplina independente do currículo escolar, melhor definição dos objetivos e justificativas do ensino de música na escola fundamental.

Para a autora, o preconceito com relação ao que é fazer música vem da idéia de que o acesso ao conhecimento musical estaria restrito aos talentosos e aos economicamente privilegiados. Esse estigma tem gerado muitos problemas e um deles foi a exclusão de muitas pessoas do acesso à aprendizagem musical. No entanto, é possível afirmar que, assim como existem pessoas com maior predisposição para matemática ou idiomas, existem pessoas com maior ou menor predisposição para a aprendizagem de música, mas todas são capazes de aprender e se expressar por meio da linguagem musical, não havendo justificativa para crianças e adultos serem excluídos dessa atividade. Da mesma forma, com relação ao fator econômico, a sociedade considera a educação musical como símbolo de "status" ou algo fútil e, infelizmente, não considera o potencial educativo do ensino de música para a formação integral do aluno.

Parece fundamental o questionamento de Hentschke (1995) sobre o papel da educação musical na escola. Pergunta ainda a autora: alguma vez, alguém disseminou a idéia de que a educação musical nas escolas teria como objetivo formar músicos profissionais? Por que surgem essas questões com relação à música, e não com relação a disciplinas como Ciência e História, por exemplo? Ela enumera, então, algumas razões importantes para justificar a inserção da educação musical no currículo escolar. Entre elas estão: o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística da criança, o desenvolvimento da imaginação e do potencial criativo, um sentido histórico da nossa herança cultural, meios de transcender o universo musical imposto pelo seu meio social e cultural, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, o desenvolvimento da comunicação não-verbal.

O segundo aspecto abordado por Hentschke (1995) refere-se à necessidade de inserir a educação musical como uma disciplina pertencente ao elenco do currículo escolar. A música, diz a autora, não é considerada uma disciplina tão séria como as demais, e esse preconceito pode ser atribuído ao uso que tem sido feito dessa área de conhecimento e da atividade profissional decorrente dela. A atividade musical, em geral, está à disposição dos aspectos promocionais das escolas, com o objetivo de preparar um repertório musical para ser apresentado em comemorações cívicas e religiosas. No entanto, esse tipo de prática tem pouca ou nenhuma relação com os objetivos da educação musical e reflete uma defasagem no processo de desenvolvimento e reconhecimento da área musical em relação às outras áreas do conhecimento.

Finalmente Hentschke (1995) tece comentários sobre o terceiro aspecto, que diz respeito aos objetivos e justificativas do ensino de música na escola fundamental. Segundo ela, muitas crianças deixaram de gostar das aulas de música porque seus professores priorizavam o estudo da teoria musical, entendida como domínio da leitura e da notação musical tradicional. Nesse processo de aprendizagem, as crianças começavam a tomar contato com elementos da leitura musical antes mesmo de pesquisar e explorar as diversas possibilidades sonoras existentes no ambiente em que viviam. Esse tipo de abordagem fazia da aprendizagem musical algo enfadonho e sem significado imediato para as crianças.

Tal situação, segundo Brito (1998), está relacionada ao problema da formação musical dos profissionais, que, não raro, julgam-se capazes de incorporar a música no cotidiano escolar, mas que não possuem um conhecimento adequado acerca do processo de desenvolvimento musical das crianças.

É importante, portanto, desenvolver pesquisas cujos resultados ajudem a capacitar o professor para usar a música como um dos elementos formadores do indivíduo. Para isso ele deverá ser capaz de observar as ne-

cessidades de seus alunos, identificar, dentro de uma programação de atividades musicais, aquelas que realmente poderão suprir as necessidades de formação desse aluno.

Por que todas essas considerações são importantes? Por que as pessoas acreditam na necessidade de uma educação musical para todas as crianças? Nos dias de hoje, diz Koellreutter (1997), a maioria das pessoas deseja a paz mas não sabe como transformar esse desejo em realidade, e desconhece que ela é sobretudo uma questão de educação, condicionada pelo fato de o ser humano estar destinado a viver em um mundo aberto, no que diz respeito à comunicação, à superação do espaço separador, à ininterrupta aceleração dos meios de transporte e comunicação, à progressiva melhoria dos meios de informação, à aproximação das culturas, à ampliação do espaço vital, aos círculos de relações que se estendem de maneira rápida e incessante. Isso é cultura mundial, cultura planetária.

Segundo Koellreutter (1997), a cultura é uma parte indispensável e inseparável da vida social. Por cultura, afirma ele, entende-se hoje a totalidade dos esforços e empenhos dos homens, dos seus objetivos de vida a serem realizados em um determinado ambiente natural e social. O homem fixa esses objetivos para melhorar sua situação ou suas circunstâncias vitais, sendo que esse melhoramento pode ter lugar na área da ética, da estética, do material e do social. Nesse mundo aberto, diz Koellreutter (1997), o sistema educacional deveria não apenas difundir cultura, mas criar cultura. A escola deveria ser uma instituição em que amizade e compreensão surgissem como decorrência da cooperação cultural, como decorrência da realização em comum.

Esforços para conhecer as relações entre conhecimento sobre educação, educação musical e comportamento de educadores musicais não deveriam ser poupados tendo em vista que, com certeza, esses conhecimentos poderiam possibilitar o planejamento e aplicação de procedimentos mais rápidos e eficazes para a formação de indivíduos melhores e mais felizes.

Bibliografia

- ANDRESS, B. Implicaciones de la teoría evolutiva del juego, en el diseño de medios y ambientes adecuados para desarrollar experiencias musicales en relación con la edad de los niños pequeños. In: GAINZA, V. H. (org.). *Nuevas Perspectivas de la educación musical*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Guadalupe, 1990. p. 33-45.
- BRITO, M. T. A. Música. In: *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. p.45-79. v.3.
- GAINZA, Violeta H. de. *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964. 242p.
- HENTSCHKE, Liane. Novos rumos da educação musical no Brasil. *Presença pedagógica*, Belo Horizonte, ano1, n.1, p. 30-34, jan./fev. 1994.

_____. Um tom acima do preconceitos. *Presença pedagógica*, Belo Horizonte, ano1, n.3, p. 28-35, mai./jun. 1994.

KOELLREUTER, H. J. In: *Educação Musical: cadernos de Estudo*. KATER, Carlos (org.). Belo Horizonte: Atravez/EMUFM/FEA/FAPEMIG, 1997. 208p.

MENUHIN, Y; DAVIS, W.C. *A música do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

VIKAT, Maie. Childs Musical Development in Nexus with Intellectual Development at Education. In: INTERNATIONAL SEMINAR OF THE ERALY CHILDHOOD COMMISSION OF THE INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSIC EDUCATION, 7, 1996, Winchester. *Proceedings...Winchester*, 1996.

ZIMMERMANN, M. P. Importancia de la teoria de Piaget en la educación musical. In: GAINZA, V. H. (org.). *Nuevas Perspectivas de la educacion musical*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Guadalupe, 1990. p. 25-33.

¹ **Guido d'Arezzo** (Guido Areutinus; c. 995-c. 1050). Professor de música e monge beneditino italiano. Introduziu a pauta de quatro linhas ou tetragrama, e inventou o sistema de solmização, que identifica as notas escala por meio de sílabas. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1985. p.

² Jean Jacques Rousseau (1712-1778): Filósofo, escritor e publicista francês. In Gainza, V. H. **La iniciacion musical del niño**. Buenos Aires: Ricordi Americiana, 1964, p. 19

³ Montessori, Maria. **El método de la pedagogia científica** (aplicado a la educación de la infancia en las "Case de Bambini"). Barcelona: Casa Editorial Araluca, 1918.

⁴ Juan Amós Komenski (1592-1671), chamado Comenius: destacado pedagogo e filósofo checo. In Gainza, V. H. **La iniciacion musical del niño**. Buenos Aires: Ricordi Americiana, 1964, p. 19.

CORRENDO ATRÁS DE UM COELHO: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A TÉCNICA DE AQUARELA E A SUA APRESENTAÇÃO NA HISTÓRIA DA ARTE

Profa. Ms. Alice Jean Monsell

Constatando uma falta

A aquarela é uma técnica tradicional da pintura que é pouco visível nos livros de história de arte. Como ministrante de cursos práticos sobre esta técnica, freqüentemente folheamos livros da história da arte, revistas, e até calendários na procura de imagens para uso didático. Ao invés de encontrarmos imagens, encontramos sua escassez.¹

Neste texto, partimos da constatação desta falta da aquarela nos livros de história da arte desde o Renascimento.² Refletimos sobre as imagens de aquarela encontradas, indagando sobre as funções tradicionais desta técnica, sua materialidade, seus procedimentos e sua adequação às questões mercadológicas, conceituais, e estilísticas em alguns momentos pontuais da história.

A aquarela como estudo

A falta de imagens de aquarela nos livros de história de arte indica a preferência tradicional do historiador para a apresentação e discussão de *obras* de arte em sua forma "acabada", em detrimento aos *estudos* - os quais definimos como os "trabalhos que precedem a execução de um projeto."³ Desde o Renascimento e até o Modernismo, para a maioria dos artistas ocidentais, a aquarela foi considerada uma técnica útil para o processo de elaboração da obra de arte, o *estudo*, mas não para a *obra* pictórica, tradicionalmente pintada com a técnica de tinta a óleo. Portanto, reservada para a função secundária, a aquarela e outras técnicas usadas para o desenho foram relegadas ao estatuto de técnicas não-nobres, ou menores.

Atrás de um coelho

Constatamos certa dificuldade em relação à tarefa de localizar uma imagem conhecida de um estudo de um 'coelho,' feito pelo artista renascentista alemão Albrecht Dürer, que, com doze anos, tentei "copiar" através da 'imitação' dos pêlos na figura. Na aquarela (com detalhes de guache⁴) de Dürer, as pinceladas finas e rítmicas que formam as linhas onduladas dos 'pêlos' parecem gerar-se da figura como uma massa sem formar nenhum contorno bem delimitado. A linearidade e o isolamento da figura no fundo branco apresentando uma aparência de desenho, enquanto a acumulação de linhas rítmicas, líquidas e onduladas constitui uma massa pictórica,⁵ fazendo

com que oscilamos ambigüamente entre o linear e o pictórico.⁶

Escolhas técnicas de aplicação: da exatidão à imprevisibilidade

Para aprender sobre a aquarela, freqüentemente utilizamos o exercício da “cópia” a partir de uma imagem, (ou a obra em si quando for possível), para experimentar a versatilidade da aquarela. Isto permite a perceber as várias maneiras de pintar com a aquarela e com um só pincel, simplesmente alterando as posições da mão, do pulso, do ponto do pincel para o lado do tufo⁷. Algumas imagens podem ser utilizadas para mostrar como o artista *deixou acontecer* manchas informes e acidentais quando o papel for pré-umedecido, isto é, quando utilizarmos a *técnica úmida* que permite que a tinta flutue na água rasa do papel absorvente, fundindo as cores que sangram sobre a superfície rugosa, secando sempre de maneiras indetermináveis.

O pintor pode escolher seus procedimentos para apresentar, por um lado, esta aparência incontrolada, (que não implica uma falta de técnica, e sim, escolhas operativas diferentes). Por outro lado, podemos experimentar com a construção de uma aparência contrária, mais exata, como no “desenho” do ‘coelho’ que apresenta a exatidão linear de um lápis, (porque a aquarela foi aplicada sobre o papel seco, usando a *técnica seca*). O “coelho” de Dürer revela a *sua* técnica - *como ele o representou* - exata -, controlada -, e detalhadamente - muito mais do que apresenta as características da aquarela - dos materiais em si⁸ - que podemos experimentar pensando na absorção e na textura do suporte de papel; trabalhando com a fluidez e a transparência literal desta tinta diluída. ,

A aparência enganosa

A aquarela do gênero paisagem de Dürer, “*Montanhas Italianas*”⁹, de 1495, mostra uma aparência muitas vezes interpretada como espontânea, “fresca” ou inacabada em virtude de suas manchas informes e o papel deixado em branco em algumas áreas do plano, (as quais são necessárias nesta técnica transparente para conseguir a cor branca e os tons claros). No entanto, tal aparência “livre” requer vários cuidados prévios. Dürer provavelmente usou uma prancha de madeira lisa, sobre a qual prendeu o suporte de papel. Ele deveria ter planejado as zonas no plano para a representação dos morros, e do céu, e depois, umedecido o suporte. Ele diluiu as cores de tinta, em forma de pastilhas, num recipiente, (o “godê”), embebeu o pincel na tinta diluída, e levemente aplicou a tinta no sentido horizontal do suporte, de cima para baixo, e inclinando a prancha deixou a força da gravidade produzir a “aguada”,¹⁰ ou seja, uma área de cor lisa, que, nesta pintura, representa o céu calmo e sem nuvens.

Considerações mercantis e conceituais

Esta aquarela, "*Montanhas Italianas*", de Dürer, que somente conhecemos a partir de uma imagem em preto e branco, é a única encontrada entre as páginas sobre o Renascimento na História de Arte de H.W. Janson. Esta falta podemos relacionar, também, à questão de adequação da aquarela às considerações do mercado. A aquarela, como mercadoria, foi menosprezada.¹¹ Papéis de boa qualidade já existiam, (fabricados pela indústria artesanal em Fabriano, Itália), mas o suporte de papel foi visto, desde então e até os anos setenta, como material efêmero e de difícil conservação. Ao mesmo tempo, a pintura de cavalete foi favorecida por sua conveniência portátil, porque permite que a tela seja destacada do chassi e transportada pelo vendedor ou pelo artista.

Mais fundamentalmente, do Renascimento até o Modernismo, a técnica de aquarela, sendo uma tinta diluída na água e sempre transparente, é simplesmente inadequada às necessidades e normas da pintura naturalista. A partir do final da Idade Média, vemos as transformações da maneira em que o homem quer se ver: como centro das atividades. Ele quer ser visto: documentado no retrato, e no tema histórico como figura arredondada, com massa, com volume, com corpo, de carne e osso. A figura humana é representada aplicando normas técnicas de representação do volume (técnicas de luz e sombra), e técnicas que criam a ilusão de profundidade espacial, (a perspectiva linear). Desenvolvida gradualmente durante o século XV e XVI,¹² a tinta a óleo ofereceu uma tinta opaca,¹³ de secagem vagarosa, que permitiu a criar a ilusão ótica, no plano, de figuras e objetos modelados, os quais parecem ser atores posicionados num palco com afastamentos diferentes em relação ao espectador. O crítico de arte brasileiro, Alberto Tassarini comenta: "a imagem de uma pintura perspectiva é o vidro transparente de uma janela (...) o pintor naturalista camufla a opacidade inicial da superfície pictórica em um plano transparente."¹⁴ A pintura renascentista necessitava da tinta opaca para criar uma *ilusão de transparência exclusivamente visual*,¹⁵ enquanto a transparência literal da aquarela a desqualifica para a pintura naturalista e para a o estatuto de *obra*.

A aquarela e a paisagem

Até o Modernismo, a aquarela é vista em associação com a pintura de paisagem. No Romantismo, a aquarela desloca sua função como estudo para a obra, mas a técnica continua ser relacionada, em referência ao pintor de paisagens, a uma "categoria profissional mais baixa".¹⁶ O pintor romântico Inglês, J.M.W. Turner, elaborou suas primeiras pinturas de paisagem exclusivamente com a aquarela, (e somente mais tarde na vida, trabalhou com a pintura a óleo). Sabemos disto através das imagens em quatro cores do livro de Michael Bockemühl que propõe a hipótese interessante, em relação

ao Turner, de que é exatamente este estatuto “menos nobre” da pintura de paisagem que pode ter fornecido um meio para a experimentação do artista, livre das normas acadêmicas impostas para os temas mais ‘nobres’, pintados com tinta a óleo:

Somente um artista de desenhos e aquarelas, que não tivesse de competir com as grandes obras de arte, estava livre para mostrar essa exatidão na representação, para criar cenas de uma tão grande espontaneidade na sua idade e época, como Turner, que pertencendo a uma categoria profissional mais baixa, deparou consigo liberto, de certo modo, dos limites tradicionais.¹⁷

Procurando a aquarela no Modernismo

Esta possibilidade de se livrar das normas do passado através da escolha de uma técnica considerada menos “nobre” poderia ser uma das explicações de porque vemos no Modernismo, com os pintores europeus, (Paul Klee,.) e particularmente em Nova Iorque, (Georgia O’Keefe, John Marin, Abraham Walkowitz¹⁸), a aquarela sendo aplicada em obras abstratas. Aliás, esta pintura experimental, sem as normas acadêmicas, simplesmente não precisava mais de um estudo, que se torna uma opção do artista, ao invés de regra de elaboração da obra. A libertação do uso exclusivo da tinta a óleo, também, se expressa em obras dos pintores brasileiros da Semana de Arte Moderna de 1922 em São Paulo. Notamos o retrato em aquarela, sem título, de Zina Aita, de 1923¹⁹ que implica outra atitude operativa diante da aquarela por parte do artista, que julgou a técnica digna para o retrato. Estas escolhas em relação à aquarela me parecem ligadas a dois fatos. O primeiro deles é que, uma das primeiras exposições de arte moderna nos Estados Unidos em Nova Iorque, pela curadoria do fotógrafo Alfred Stieglitz em sua galeria “Foto-Secessão”, incluiu estudos em aquarela de Pablo Picasso mostrando sua evolução completa através do Cubismo, fato que poderia ter influenciado a escolha da técnica dos artistas de Nova Iorque. Em segundo lugar, foi justamente uma aquarela que, segundo G.C. Argan, “inaugura o ciclo histórico da arte não-figurativa”,²⁰ obra intitulada “Primeira Aquarela Abstrata”, pelo artista Russo, Wassily Kandinsky.

A inclusão desta aquarela por G.C. Argan em sua história, Arte Moderna, destaca uma análise perspicaz desta obra e de sua técnica, bem como fornece uma imagem de boa qualidade em quatro cores, que, de certa forma, faz-nos pensar em duas possibilidades: em primeiro lugar, que o olhar do historiador, tradicionalmente focalizado na obra acabada, começa a mudar²¹, e em segundo lugar, isto acontece quando as técnicas tradicionalmente reservadas para o estudo começam ganhar o estatuto de obra, isto é, de arte.

Considerações finais

Finalmente, alcançamos o 'coelho', intitulado "*Hare*",²² de 1502 de Dürer apresentado em quatro cores na introdução da edição recente em Inglês do *History of Art* de E.H. Gombrich. Este ensaio foi escrito partindo dos problemas que o professor de arte encontra em desenvolver maneiras para visualizar a obra para seu aluno. Quando não podemos visitar o Museu, ou mostrar aos alunos nossos próprios estudos, (como fazia Turner na *Royal Academy*), precisamos recorrer às reproduções. A escassez de imagens não indica que as obras não existiram. Diante das poucas que temos, porque não abrimos nossos olhos críticos para não aceitarmos passivamente os julgamentos de valor implicados, subliminarmente, quando as imagens em aquarela, ou outra técnica, foram ausentes, ou apresentadas em preto e branco, ao invés de quatro cores no papel couchê.

A escassez de imagens de aquarelas não é somente uma questão de preferência para a documentação histórica da obra acabada, mas também se relaciona às questões de adequação da técnica às normas estilísticas da arte do Renascimento até o Modernismo. Duas grandes exposições recentes, uma mostrando a produção de aquarelas do pintor romântico J.M.W. Turner, no ano de 2001 em Londres, "*Turner: The great Watercolors*", no *Royal Academy of Arts*, na Inglaterra; e outra, uma exposição da curadoria de professor de arte Alberto Kaplan, no Rio de Janeiro, em 2000, "*As Aquarelas Brasileiras*", apontam para a necessidade de repensar a relevância desta técnica na história de arte. Também devemos refletir sobre o fazer do artista, simultaneamente técnico e conceitual, da maneira apresentada em publicações do tipo "*the making of*",²³ as quais apresentam e desmistificam os aspectos do processo de elaboração do trabalho artístico ao invés de focalizar somente no objeto ou projeto em sua forma "acabada".

Bibliografia

- AMARAL, Aracy A. *Artes plásticas na Semana de 22*. São Paulo: Editora 34, 1998.
- ARGAN, G.C. *A arte moderna*. São Paulo: Schwarcz, 1988.
- _____. *Guia de história da arte*. Lisboa: Estampa, 1994
- ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1989.
- BOCKEMÜHL, Michael. J.M.W. Turner. 1775-1851. *O mundo da luz e da cor*. Köln: Taschen, 1993.
- CLOTHIER, Peter. *Christo: The Umbrellas*. Joint Project for Japan and U.S.A. In: *ARTSPACE*, fall, 1991, p. 44-47.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- GOMBRICH, E.H. *The story of arte*, London: Phaidon, 1995.
- JANSON, H.W. *History of art*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

MAYER, Ralph, Manual do artista. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

REY, Sandra. *Da prática a teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais*. Porto Arte, Porto Alegre, v. sete, n. 13, p. 81-95, nov. 1996, p. 82-94

ROSE, Barbara. *American art since 1900*. New York: Frederick A. Praeger, 1967.

TASSARINI, Alberto. *O espaço moderno*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

WÖLFFLIN, Heinrich. *Conceitos fundamentais da história da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

¹Esclarecemos que as reflexões neste ensaio estão sendo feitas a partir de reproduções, e não a partir das obras. Também não assumimos o papel de historiador, mas de professor da técnica de aquarela. Para ler mais sobre a questão do historiador em relação ao uso de reproduções na pesquisa recomendamos: ARGAN, Giulio Carlo. *Guia de história da arte*. Lisboa: Estampa, 1994.

²Neste ensaio, a influência da arte oriental sobre a pintura européia não será discutida.

³FERREIRA, 1986, p. 731.

⁴O guache é uma técnica definida por Ralph Mayer como "aquarela opaca", que é feita através da adição de pigmento branco (branco de zinco) à receita tradicional da aquarela feita a partir de pigmentos transparentes, e solução de água e goma arábica.

⁵A aquarela do "coelho" ou "Hare" (1502) e outra aquarela de Dürer, "Great piece of turf", (1503) podem ser encontradas no livro: GOMBRICH, E.H. *The story of art*, London: Phaidon, 1995.

⁶Os conceitos do linear e do pictórico são discutidos em WÖLFFLIN, 1996, p. 25-83.

⁷O tufo é a parte superior do pincel - os pêlos - que devem ser macios e com a capacidade de conter e segurar bastante tinta diluída. O pincel mais versátil é um pincel grande e redondo com ponto afilado que permite uma variedade de pinceladas.

⁸O aluno não precisa somente utilizar a aquarela como meio de representar de forma naturalista. Mas pode ser difícil tornar visível a materialidade de dada técnica. Podemos, portanto, desenvolver exercícios pensando em questões concretas da aquarela: a absorção e textura do papel; a fluidez, a diluição e a transparência da tinta.

⁹A imagem desta aquarela consta em preto e branco em JANSON, 1986, p. 479.

¹⁰Notamos certa confusão entre os termos utilizados nos livros de história da arte em referência à identificação das imagens feitas na técnica de aquarela. Uma aquarela apresentada em preto e branco na História de Arte de Janson, "Vista de Uma Campanha", do pintor barroco Claude Lorraine, (JANSON, p. 542), é identificada como "wash drawing", isto é, "desenho aguado" ao invés de aquarela, que entendemos como uma técnica mais específica de aquarela a qual apresenta uma só cor de tinta diluída, não constituindo uma "aquarela", que em Inglês quer dizer água colorida, ou *water color*, que, por sua vez, entendemos como uma aquarela feita de mais que uma cor. O termo "aguada" também pode referir-se ao uso de nanquim diluída (e não propriamente a aquarela, o pigmento misturado com uma solução de goma arábica - o aglutinante de aquarela e a água - seu solvente).

¹¹O papel também foi menosprezado pelos artistas, até os anos setenta, porque as técnicas de produção do mesmo limitaram o suporte a dimensões pequenas. Ao mesmo tempo, a tela sobre o chassi serve melhor à necessidade do artista de escolher a escala da obra.

¹²MAYER, 1986, p.24-5.

¹³O termo "opaco" aqui se refere à questão da opacidade em oposição ao termo transparência. O termo, "tinta opaca", é frequentemente confundido na linguagem coloquial brasileira com "tinta fosca".

A tinta fosca apresenta uma película sem brilho, quando seca. A tinta opaca refere-se ao fato de que não podemos ver através de sua película – ela tem “boa cobertura”.

¹⁴TASSARINI, 2001, p. 29-30.

¹⁵ Para ler sobre a questão de transparência visual, recomendamos: ARNHEIM, Rudolf. Arte e percepção visual. São Paulo: Livraria Pioneira, 1989, p. 242-247.

¹⁶BOCKEMÜHL, 1993, p. 12.

¹⁷ TURNER, J.M.W. *apud*. BOCKEMÜHL, 1993, p. 12.

¹⁸ROSE, Barbara. American Art Since 1900, 1967, p. 45 e 48. Este livro apresenta impressões gráficas em quatro cores de algumas aquarelas destes artistas.

¹⁹AMARAL, 1998, p. 178.

²⁰ARGAN, 1988, p.445-6.

²¹ Recomendamos para a leitura sobre a questão da obra acabada, o texto: REY, Sandra. Da prática a teoria: três instancias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais. Porto Arte, Porto Alegre, v. sete, n. 13, nov, 1996, p. 81-95.

²² A palavra “hare” em Inglês se traduz como “lebre”.

²³ O termo ‘*The making of*’ significa “o fazer de”, ou “a fabricação de”. Referimos ao catálogo recente do artista contemporâneo norte-americano Richard Serra. (Tradução nossa).

A EDUCAÇÃO SOMÁTICA COMO FONTE DE CONHECIMENTO PARA A DANÇA

Profa. Ms. Suzane Weber
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

A Educação Somática é uma disciplina em emergência, que se constitui a partir da reunião de diferentes práticas de educação pelo movimento, tais como os métodos desenvolvidos por F. Matias Alexander¹, Moshe Feldenkrais², Irmgard Bartenieff³, entre outros. No Brasil, cabe destacar a atuação de Klaus Vianna e de Ivaldo Bertazzo, que desenvolveram métodos pessoais de estudo e educação do movimento humano que podem ser caracterizados como métodos de Educação Somática. Embora alguns desses métodos sejam praticados já há algumas décadas, a Educação Somática começa a se constituir como área de estudo e de investigação acadêmica a partir dos anos oitenta. A criação da revista *Somatics* e a publicação do artigo "What is somatics?" de Thomas Hanna em 1986, foram marcos para a criação da disciplina. A partir de então, um dos objetivos da Educação Somática tem sido o de conciliar o saber adquirido através da experiência corporal direta e o conhecimento objetivo do corpo, produzido cientificamente. De um modo geral, os métodos de Educação Somática desenvolvem um trabalho de refinamento da sensação e percepção do movimento com o objetivo de aperfeiçoar a consciência do corpo. Uma das áreas onde a Educação Somática encontra uma aplicação fecunda é o ensino da dança. Segundo Fortin (1996) há inúmeras razões para que professores, coreógrafos e bailarinos se interessem pela Educação Somática. Ela destaca, entre outras, a melhoria da técnica, a prevenção e tratamento de lesões e o desenvolvimento das capacidades expressivas.

Atualmente, grande parte das instituições voltadas ao ensino da dança e à formação de bailarinos incluem em seus currículos a educação somática, por ser uma abordagem de ensino capaz de atender a diferentes estilos e formações. É o caso da maior parte dos cursos universitários em dança, mas também de instituições como o Conservatório Nacional Superior de Dança de Paris (Fortin, 1996). Do mesmo modo, diferentes tendências da dança contemporânea como o *Contact Improvisation*⁴, a obra da coreógrafa Trisha Brown⁵ e muito do que se produz no contexto da "nova dança" na Europa e no Canadá utilizam diferentes práticas somáticas como preparação corporal e mesmo como método de investigação para a criação coreográfica.

De modo geral, as aulas de técnica de dança utilizam-se da "aprendizagem de observação", os estudantes repetem o que o professor demonstra, sendo que os professores tendem a repetir o que aprenderam quando eram estudantes. A "aprendizagem de observação", que se sustenta

principalmente na imitação e na repetição de gestos técnicos, apoiada numa pedagogia do modelo, estimula alunos e professores a seguir uma maneira tacitamente aceita de pensar e fazer, reforçando o conservadorismo deste modo de ensino. Segundo Eichelberger (*apud* Silvie, 1999) o saber vem de três fontes principais: a tradição, a pesquisa científica de cunho positivista e a experiência pessoal. Segundo este autor, a argumentação mais fraca para justificar uma ação é recorrer à tradição. A maioria das práticas de ensino em dança se apóia na tradição. Porém, há um número cada vez maior de artistas e professores que vêm questionando a validade da tradição como fonte quase exclusiva do saber na aulas de dança. Eles buscam integrar aos conhecimentos tradicionais em dança, os recentes dados científicos do corpo em movimento e a experiência interior e sensível valorizada pela educação somática.

Em oposição ao ensino diretivo, as práticas somáticas efetuam uma transição no sentido de encarregar o bailarino de sua aprendizagem, uma vez que elas valorizam a experiência própria de cada indivíduo, aumentando a consciência sobre seu corpo como um dos últimos locais de individualidade. Dentro desta perspectiva está o autoquestionamento do bailarino sobre a sua relação com o corpo e com a própria dança. Não se trata de refutar técnicas tradicionais da dança, mas reavaliar sua imperativa utilização em detrimento dos demais aspectos do corpo. As práticas somáticas podem auxiliar o bailarino a investigar o corpo e o movimento no sentido da construção de um caminho próprio, permitindo criações onde o artista possa fortalecer sua identidade artística, sua autoria e individualidade enquanto criador ou intérprete.

A prática somática busca estabelecer a conquista do equilíbrio e autoconhecimento através do trabalho vivido, sentido – o processo e a experiência são conceitos intrínsecos nestas área. A educação somática trabalha com a nossa habilidade de perceber e influenciar processos internos como aspectos relevantes da prática. A perspectiva da educação somática coloca em evidência a qualidade das nossas sensações através do aprendizado de perceber as formas do corpo e sua dinâmica cinestésicamente, tatilmente, bem como visualmente.

Um dos conceitos básicos da teoria somática é a visão do corpo a partir da perspectiva da primeira pessoa, a percepção do corpo “de dentro”. Hanna (1986) esclarece que a perspectiva da primeira pessoa inclui a sensação dos sinais internos, da consciência das funções do corpo, dos sentimentos, das intenções de movimento, etc. Enquanto o ponto de vista da terceira pessoa permite a visão de um corpo –observado de fora -, a perspectiva da primeira pessoas permite a visão do soma – o corpo vivo – percebido de dentro. É fundamental reconhecer que o mesmo indivíduo é categoricamente diferente quando visto pela percepção da primeira pessoa ou quando visto da percepção da terceira pessoa. O acesso sensorial é diferente, assim como as observações resultantes. O autor explica que a diferença de dados não significa maior

veracidade ou exatidão dos fatos por parte de uma ou outra perspectiva. Nenhum deles é menos factual ou inferior que o outro. Porém, o ponto de vista a partir da primeira pessoa se contrapõe à perspectiva das ciências em geral, como por exemplo, as áreas psicológicas e médicas que avaliam o corpo a partir da terceira pessoa, considerando os dados a partir da primeira pessoa como irrelevantes ou, então, não científicos. Hanna reivindica a importância de dar voz à primeira pessoa como uma perspectiva que deve ser considerada e legitimada enquanto conhecimento válido e verdadeiro. Hanna (1986) se refere a somática como um campo que reconhece aspectos fundamentais do "corpo vivo". Nós vemos, ouvimos, sentimos e vivemos o "soma". A experiência do "corpo vivo" nos permite experimentar a criação, a escuta, e assim, valorizar e reconhecer a experiência e o conhecimento do corpo. A somática é o estudo da percepção do "corpo vivo" da primeira pessoa e a regulação feita por ela.

Pela sua ênfase no sentir, literalmente e figurativamente, a educação somática encontrou um público receptivo entre os bailarinos. A cultura ocidental raramente permite ao indivíduo prestar atenção em si próprio se movendo, ou seja, prestar atenção na qualidade do movimento durante suas ações, sejam elas cotidianas ou ações com habilidades especiais. E na dança, de certo modo, não é diferente. A imposição de modelos e a busca de uma diversidade de técnicas para atender as múltiplas solicitações de coreógrafos, conduzem os bailarinos a tatearem em diversas direções, sem encontrar uma base sólida que os reedue para uma liberdade estrutural, funcional e expressiva. A educação somática trabalhando com gestos fundamentais, que são uma espécie de pré-requisito sobre o qual se pode implantar aprendizagens motoras mais complexas, acredita respeitar a organização corporal e levar em conta o sistema sensitivo-motor dos indivíduos.

Embora a filosofia e os princípios de dança e somática se sobreponham, a somática não é um substituição para a técnica de dança. Cada uma tem sua própria natureza. Fortin (1996) alerta para os perigos de uma educação somática cognitiva a tal ponto que os alunos fiquem paralisados por uma análise com extrema ênfase no sensorial sem trabalharem a motricidade. Batson (1993) explica que na dança o movimento é o foco principal, sendo que o sistema nervoso está voltado para a facilitação da atividade motora. Enquanto na somática o sistema nervoso está voltado para a inibição da atividade motora, sentir é predominante. Para o bailarino a educação somática é um novo ingrediente importante em sua formação, mas é um meio e não um fim em si.

A educação somática vêm a ser uma proposta complementar de conhecimento, de prática ao universo da dança, onde, muitas vezes, as técnicas corporais são ensinadas e aprendidas de forma mecanicista e até autoritária. Segundo Negri (1995), a ênfase geral encontrada na literatura somática aborda

questões como: a unidade corpo e mente, a perspectiva da primeira pessoa, a consciência corporal e percepção proprioceptiva, e técnicas e práticas somáticas. Estas questões abordam conceitos que devem ser revistos pela dança a fim de que ela possa ampliar e integrar seus domínios artísticos e pedagógicos. A educação somática, além de auxiliar os bailarinos na prevenção e cura de traumatismos e na melhoria da técnica, ela pode trazer à dança como um todo novos valores expressivos, ajudando a dança a encontrar novas proposições estéticas ou, ainda, ajudando a dança a ultrapassar velhos paradigmas de um corpo perfeito, moldado e idealizado frente à cena, mas extremamente massacrado e escravizado no seu cotidiano. Através do cruzamento com a educação somática, a dança poderá encontrar novos circuitos de movimentos, novas conexões corporais, um novo impulso para que artérias possam ativar partes do corpo que estão esquecidas na dança.

Bibliografia

BATSON, G. *The role of Somatic Education in Dance Medicine and Rehabilitation*. North Carolina Medicine Journal, 54 (2) pp. 74-78, 1993.

DANTAS, M. O enigma do movimento. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 1999.

DE NEGRI, L. *Self-Perception and the Learning of Movement Skill in Dance and in Synchronized Swimming: The Effects of a Somatic Approach*. PhD Thesis, The Ohio State University, 1995.

FELDENKRAIS, M. *Consciência pelo Movimento*. São Paulo: Summus, 1977.

FELDENKRAIS, M. *Vida e Movimento*. São Paulo: Summus, 1988.

FEBVRE, Michèle (org.). *La danse au défi*: Montréal, Parachute, 1987.

FORTIN, S. *Une rare savoir*. Actes du colloque international: la danse une culture en mouvement, pp. 189-196. Strasbourg: Université Marc Bloch, CREEC.

FORTIN, S. *L'éducation Somatique: Nouvel ingredient de la Formation Pratique en Danse*. *Nouvelles de Danse*, 28, pp.15-30, 1996.

FORTIN, S. *When Dance Science and Somatics Enter the Dance Technique Class*. *Kinesiology and Medicine for Dance*, 15(2), Spring/Summer, 1993.

FRALEIGH, S.H. *Phenomenology of Somatics*. *Somatics*, Spring/Summer, pp.15-19, 1998.

GARDNER, H. *Estruturas da Mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOMEZ, N. *Somarhythmics-developing somatic awareness with balls*. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 63 (4), 71-76.

HANNA, T. *What is Somatics?* *Somatics*, 5(4), pp. 4-8, 1986.

JOHNSON, D. *Somatic Platonism*. *Somatics*, Autumn, pp. 4-7, 1980.

MICHEL, Marcelle & GINOT, Isabelle. *La danse au XX éme siècle*. Paris, Bordas, 1995.

MYERS, M. *Dance Science and Somatics: a Perspective*. Kinesiology and Medicine for Dance, 14 (1), pp. 3-19, 1991.

RODRIGUES, G. Bailarino-pesquisador-intérprete: processo de formação. Rio de Janeiro: Funarte, 1997

STILLWELL, J.O. *The Alexander Technique: an Innovation for Dancers*. Somatics, Spring/Summer, pp. 15-18, 1983.

¹ Mathias Alexander (1869-1955) criou um método que visa a transformação de hábitos estereotipados. Baseado no princípio que existe uma relação de interdependência entre a cabeça, o pescoço e as costas, a técnica de Alexander propõe atividades simples como sentar-se, levantar-se e caminhar, através das quais pode-se perceber e reconhecer as reações físicas e mentais que interferem no eixo cabeça-pescoço-costas e que impedem a fluidez dos movimentos corporais. Ver Alexander, M. (1987). *The potent self*. Londres: Gollancz.

² O método Feldenkrais, criado por Moshe Feldenkrais (1904-1984), propõe uma ampliação do repertório de possibilidades de ação, graça à exploração de combinações de movimento inabituais e inesperadas. Considerando que o movimento é o melhor indicativo do funcionamento do sistema nervoso, este método visa uma melhor integração dos planos sensorial, emotivo e intelectual, quando da execução de diferentes ações. Ver Feldenkrais, M. *A consciência pelo movimento*. São Paulo: Summus, 1977.

³ Irmgard Bartenieff (1900-1981) foi discípula de Rudolf von Laban e o método por ela criado – “Bartenieff Fundamentals” continua e aprofunda alguns aspectos do trabalho desenvolvido por Laban. Baseado no princípio de que o movimento é um processo contínuo de transformação, de modulação e de variação, este método favorece a atividade naturalmente seqüencial dos grupos musculares envolvido na realização de um gesto, visando aperfeiçoar as relações do corpo com o espaço, as formas e as emoções. Assim, esta técnica enfatiza a interação entre a função e a expressão. Ver Bartenieff, I. e Lewis, D. (1980). *Body movement: coping with the environment*. New York: Gordon and Breach. Ver também Fernandes, C. *O corpo em movimento: o sistema Laban /Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas*.

⁴ O *contact improvisation* é uma técnica corporal que pode ser praticada como performance onde corpos em contato distribuem seu peso mutuamente. Foi criada por Steve Paxton. Ver Novack, C. *Sharing the dance: contact improvisation and american culture*. Madison : The University of Wisconsin Press, 1990.

⁵ Trisha Brown é coreógrafa e bailarina norte-americana; na década de sessenta ela pertenceu ao grupo da Judson Church, do qual faziam parte também Yvonne Rainer, Steve Paxton, Lucinda Forti, Lucinda Childs, Deborah Hay, entre outros.

**ENCONTRO
DOS
CURSOS
SUPERIORES
DE
ARTES VISUAIS
DO RS**

O DESAFIO DAS ARTES VISUAIS NO ENSINO SUPERIOR

*Prof. Ms. Alphonsus Benetti
Coordenador do Curso de Desenho e Plástica
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM*

Na presente situação, em nosso caso, nos limitaremos às Artes Plásticas delimitando, deste modo, determinado território das artes visuais, o que não significa abordagem facilitada ou desafio atenuado. Se, de certa forma, envolver-se com arte, especialmente com a sua produção, pode ser encarado como uma espécie de constante desafio, trazer esta tarefa para o âmbito universitário pode significar, via-de-regra, acréscimo de problemas.

O elemento central, a estrutura primordial para a qual seguramente devemos voltar nossa melhor atenção situa-se no que poderíamos denominar **criação**. Como ela se insere, como é tratada, que lugar ocupa em nossos projetos curriculares e, nesses, que espaços encontra para desdobrar-se, o que ela privilegia, nos dirá claramente do lugar da arte, não só como produto plástico mas também como campo de conhecimento e exercício crítico/reflexivo.

Em tese, podemos criar voltando nosso olhar para o passado (remoto ou recente), para o presente (com suas intersecções de passados e futuros) ou para o futuro (com sua previsibilidade imprevisível). Ou ainda, para diversas combinações destas dimensões, simultaneamente.

Na contemporaneidade (ou atual pós-modernidade) que, de certa maneira, caracteriza-se também por simultaneizar diversos tempos, espaços, projetos e desejos presentificando-os, o desafio que se coloca às artes na universidade será aquele de, no mínimo, abrigar e saber processar as diversidades simultâneas, específicas deste nosso tempo. Com a insustentabilidade da maioria das grandes narrativas, mais do que em qualquer outra área da atividade humana, na arte abre-se espaço para as pequenas narrativas pessoais, ainda que por vezes, precárias e efêmeras. Trata-se de um momento histórico que parece trazer consigo a necessidade inerente de, face à incerteza, não abrir mão de nada, de nenhuma possibilidade, transformando em principal baluarte de qualidade a quantidade de opções. Desse modo, convivem no recinto universitário atual, e fora dele, modalidades expressivas de longo percurso que, a priori, não podem mais ser invalidadas pelo mecanismo obsoleto das vanguardas, lado a lado com manifestações expressivas recentes (ou até mesmo recentíssimas) que, tampouco se devem a dinâmicas vanguardistas. Pintura, escultura, gravura, desenho, fotos, performances, intervenções, instalações, vídeo, computadores, redes. Do concreto da matéria tátil, ao universo virtual do ciberespaço. À medida que a obra de arte passa a não ter mais uma necessária relação de dependência específica com os suportes materiais, nesse particular, as limitações no ensino superior tendem a

configurar-se mais como sendo de ordem técnica. Diante da dinâmica da novidade e do fato imperativo de que nada do que for possível realizar deva ser, a priori, evitado, a escassez de alguns recursos materiais e de conhecimentos pontuais necessários à sustentação de determinadas manifestações expressivas mostra-se como lacuna frustrante àquela parte da comunidade acadêmica interessada. Como exemplo, a ansiosa corrida pela atualização de equipamentos de informática e a dificuldade quanto à criação de programas efetivamente originais.

Por seu turno, boa parte das dificuldades acrescidas ao desafio de se produzir arte no ensino superior advém do caráter institucionalizador, em certa medida inerente à própria universidade. Nesse sentido necessita-se, com certeza, de estruturas curriculares orgânicas, móveis, flexíveis e abertas que, junto ao denominado conhecimento formal, sejam capazes de garantir vastos espaços ao conhecimento informal, à experimentação criativa. Que existam reais possibilidades de questionamento crítico ao instituído, à sua própria subversão, como pontes ao novo necessário evitando-se, com isso, o anquilosamento do processo como um todo. Ou seja, o acervo dos conhecimentos em arte e a própria arte não como reservas estanques no passado mas como terreno fértil ao futuro.

A equipe docente, por sua vez, detém papel fundamental. É nela que devemos encontrar as diferentes visões, competentes e coordenadas, em nível capaz de garantir a coexistência do múltiplo e do diversificado. E nunca esquecer que arte é processo sensível, quase epidérmico, que se instaura e se desenvolve no contato direto pessoa à pessoa.

O lugar da criação, como afirmamos anteriormente, será determinante nos desafios à arte no ensino superior. E criação está em relação de direta dependência com a criatividade. Sistemas, movimentos e tendências já codificados, sem dúvida, podem ser ensinados; arte como conhecimento, análise crítica e reflexiva, também. Mas criatividade, em última instância, não se ensina. De fato, em relação a ela não poderemos fazer muito. Podemos, sim, produzir ambientes, condições estimulantes ao seu surgimento. E o mencionado desafio será bem vindo se na universidade ele puder encontrar contextos favoráveis à criatividade. Ela dará conta de criar a arte hoje, uma arte plural como parece convir ao mundo globalizado que, além de nos representar, também contribua para o equacionamento de nossos dilemas.

O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA UFPEL E A REFORMA CURRICULAR

*Profa. Dra. Ursula Rosa da Silva
Universidade Federal de Pelotas*

Esta comunicação tem como objetivo apresentar a atual situação do Curso de Licenciatura em Artes do Instituto de Letras e Artes da UFPEL/RS, o qual encontra-se em processo de elaboração de novos projetos pedagógicos e reformulação curricular das suas três habilitações (Música, Desenho e Computação Gráfica e Artes Visuais) para adequar-se às exigências da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Tal processo iniciou-se em agosto de 2002, vinculado a outras necessidades, a saber: rever o mercado de trabalho para o profissional licenciado na habilitação em Desenho e a tentativa de unir os cursos de músicas oferecidos pela UFPEL – Bacharelado e Licenciatura – em uma mesma Unidade, pois ambos encontram-se, até o momento, sendo oferecidos por unidades distintas (um pelo Instituto de Letras e Artes e o outro pelo Conservatório de Música).

Histórico

Os Cursos de Artes do Instituto de Letras e Artes da UFPEL/RS têm sua origem na Escola de Belas Artes, criada em 1949, que obteve autorização do Governo Federal para funcionamento dos Cursos de Graduação em Pintura e Escultura em 1955. Tais cursos foram reconhecidos pelo decreto nº 48903, de agosto de 1960. Em 1967, com o recebimento de um prédio próprio, a Escola passou a se chamar Escola de Belas Artes Dona Carmen Trápaga Simões e, com a criação da Universidade Federal de Pelotas em 1969, tornou-se Unidade agregada. O estatuto da UFPEL, de 1969, criou os Institutos básicos, entre eles o Instituto de Artes. No ano seguinte, em 1970, o Governo Federal autoriza o funcionamento do Curso de Professorado em Desenho. Em 1975, foi reconhecido o Curso de Licenciatura Curta em Educação Artística, o qual foi extinto em 1980, sendo substituído, ainda em 1978, pelo **Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística**, com três habilitações: Artes Plásticas, Desenho e Música.

Seguindo as orientações da LDB de 1971, o profissional licenciado em Educação Artística tinha que ser polivalente para atuar junto às escolas, recebendo uma formação que deveria contemplar uma diversidade de conhecimentos nas várias áreas artísticas (teatro, artes plásticas, dança, desenho, música, etc.). Com este perfil a UFPEL licenciou, de 1975 a 1999, o total de quinhentos e oitenta e seis (586) professores as habilitações de Desenho e Artes Plásticas e cem (100) egressos da habilitação em Música do curso de Educação Artística.

Após a LDB 9.394/96, os currículos das três habilitações, passaram por uma primeira reformulação, em 1998, adequando-se à nova realidade do curso de artes, que foi elevado à categoria de área de conhecimento dentro do currículo da escolaridade básica. Assim, a nomenclatura do Curso passou de **Licenciatura Plena em Educação Artística** para **Licenciatura em Artes**, permanecendo as habilitações: Música, Desenho e Computação Gráfica, e Artes Visuais. A característica deste currículo é de que as áreas de conhecimento específico foram mais bem contempladas, dando ênfase às especificidades de cada habilitação e retirando todo o caráter de polivalência destes.

O currículo da Licenciatura em Artes que está em vigor desde 1999 formou, até 2002, o total de 85 alunos nas habilitações de Desenho e Computação Gráfica e Artes Visuais e 35 alunos na habilitação de Música. Atualmente contamos com 88 alunos matriculados em Música, 80 em Desenho e Computação Gráfica e 147 alunos em Artes Visuais, atendendo Pelotas e grande parte da Região Sul do Estado, cidades tais como: São Lourenço, Rio Grande, Piratini, Canguçu, Pedro Osório, Lavras do Sul, Bagé, Candiota, Cristal, Camaquã e Jaguarão.

Reforma Curricular

Desde fevereiro de 2003, conseguimos formar uma comissão para discutir os projetos pedagógicos do bacharelado e da licenciatura, deixando para um segundo momento a definição do currículo. A metodologia utilizada para elaboração de um novo currículo foi a seguinte: organização de uma comissão de estudos curriculares, com reuniões quinzenais para debates de textos e idéias; elaboração de proposta de projeto pedagógico; debates e sugestões para qualificação dos cursos de artes; discussão e reformulação dos currículos com a participação de alunos e comunidade.

Em primeiro lugar, optou-se por rever todas habilitações a partir da demanda da comunidade, da realidade do mercado de trabalho e, assim, delineando um perfil de egresso. Como resultado deste levantamento, o curso de Desenho e Computação Gráfica passará a ser englobado, a partir de 2004, pelo curso de Artes Visuais, dadas suas características de formação muito próximas e ao mercado de concursos que reduziu-se para o campo do profissional licenciado em Desenho. A nomenclatura dos cursos também será modificada, considerando-os, então, por orientação da SESU/MEC, segundo suas áreas de conhecimento. Os Cursos passarão a ter vínculos por área, junto aos Cursos de Bacharelado respectivos. O curso de Licenciatura em Artes será desmembrado e passará a ser denominado, diferenciadamente não mais como habilitações, mas como: Curso de Artes Visuais, modalidade Licenciatura e Curso de Música, modalidade Licenciatura.

Desde a reformulação do currículo em 1999 e com a mudança do

Instituto de Letras e Artes para um novo prédio em 2000, o curso de Licenciatura recebeu um espaço mais adequado para o ensino, onde foi valorizada, principalmente, a convivência dos cursos de artes entre si e as especificidades das necessidades das práticas plásticas e musicais, além de priorizar a participação dos alunos dentro da Universidade e as vivências dos discentes junto à comunidade.

Um espaço mais adequado e um programa de qualificação docente tornaram possível a conseqüente melhora do curso, onde já é possível, mesmo em pleno processo de nova reformulação curricular, dar maior ênfase à relação ensino-aprendizagem e valorizar as atividades de pesquisa e extensão.

Todavia, ainda são necessárias algumas modificações visando um projeto pedagógico mais voltado às novas abordagens educacionais presentes na LDB/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino da arte e, também, seguindo a Resolução CNE/CP 2/2002 que redefine a carga horária dos cursos de Licenciatura.

Considerando, então, que nossa estrutura física melhorou, contamos com um espaço maior e mais adequado para podermos qualificar nosso curso, estamos agora dando prioridade para a modificação do projeto pedagógico do curso abordando novas teorias pedagógicas. Teóricos como Edgar Morin (teoria da complexidade); Philippe Perrenoud (conceito de competências); César Coll (conceito construtivista de currículo); Fernando Hernández (trabalhar conteúdos por projetos didáticos); Antonio Nóvoa (formação profissional) e Pérez Gómez (formação de professores) são alguns dos autores que estamos estudando para rever o currículo do curso de licenciatura em música, tendo claro que o currículo é a sistematização das vivências que ocorrem em sala de aula e em todos os espaços de ensino-aprendizagem oportunizados por este curso.

Portanto, não basta modificar ou renomear disciplinas se uma real mudança não ocorrer. O trabalho de uma mudança de projeto pedagógico envolve a conscientização de professores e alunos de que novas práticas na relação de ensino-aprendizagem deverão acontecer.

Desta maneira, estamos pensando no novo currículo trabalhando não por núcleos ou blocos de conteúdos, mas por áreas de conhecimento, tais como: área de conhecimento específico e de fundamentos teóricos; área de conhecimento de formação humanístico-pedagógica e área de integração e pesquisa. Assim, as disciplinas ficam organizadas por áreas, sendo que em cada área há um núcleo obrigatório e um núcleo optativo de créditos — havendo ainda um conjunto livre de disciplinas em cada núcleo optativo de cada área, que podem ser feitas em outros cursos, denotando o aspecto da flexibilidade curricular.

A abordagem teórica a ser adotada é a da prática pedagógico-reflexiva, onde a relação teoria-prática é constante e o processo de avaliação é pensado

no conjunto do curso e não apenas isoladamente em cada disciplina. Para evitar a fragmentação do ensino dos conteúdos acadêmicos em metodologias específicas, propõe-se uma metodologia integrada e uma prática pedagógica na perspectiva da construção do conhecimento. A metodologia integrada surge da interdisciplinaridade, onde cada área de conhecimento elabora seu conjunto de conteúdos de forma interligada, pressupondo a articulação dos saberes. E o encadeamento constante das áreas de conhecimento será norteado pela perspectiva transdisciplinar, envolvendo questões comuns a todas áreas.

Enfim, pretendendo não sobrepor saberes, mas pensar que o ensino pressupõe envolvimento, trabalho compartilhado, projetos e planejamentos em comum, o objetivo é que se construa um novo curso buscando a síntese e não a fragmentação, buscando a compreensão do curso como um todo. E, dentro desta visão do todo, procurar trabalhar com a possibilidade de dinamizar e qualificar este curso integrando conhecimento, técnica, pesquisa e avaliação constantes.

Os projetos pedagógicos já possuem uma proposta definida, aguardando apenas serem aprovados nas instâncias departamentais e serem enviados ao Conselho de Ensino e Pesquisa da UFPel, para vigorarem a partir de 2004.

Bibliografia

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96.

Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior - Maio/2000

BARBEITAS, Flávio T. **Do Conservatório à Universidade: o novo currículo de graduação da Escola de Música da UFMG.** IN: Revista da ABEM, n.7, set./2002, p.75-80.

BIASOLI, C. L. Abadie. **A formação do professor de arte: do ensaio...À encenação.** Campinas: Papirus,1999

NETO, Alfredo J. V. Interdisciplinaridade: uma moda que está de volta! IN: **Paixão de aprender.** Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre, novembro / 1994, nº 8, p.56-61.

O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ARTES VISUAIS DA UFRGS

*Profa. Ms. Umbelina Barreto
Chefe do Departamento de Artes Visuais
Universidade Federal do Rio Grande do Sul*

Um curso de formação em Arte na contemporaneidade deverá trazer em sua construção curricular o processo de realização nas condições concretas em que se desenvolve. Na atualidade a necessária conversão de alunos em participantes ativos incorpora o mundo da construção cultural e social, e, subsume os conflitos aí existentes transformando os actantes do processo em criadores de significado e não meros repetidores.

É, na dinâmica deste processo, que passa a ter sentido a discussão em consenso ou dissenso para o estabelecimento de acordos relacionados às concepções artísticas dos actantes, pois deste modo se estará garantindo a diversidade de tendências, que é o que define sempre a contemporaneidade do contexto artístico, observado o contexto histórico em que se encontra. Deste modo o currículo de um curso de formação em Arte terá uma prática em constante negociação e deliberação.

É interessante pensar que a grande maioria dos professores de um curso superior de Arte é também artista, e, é importante viabilizar esta formação, possibilitando na prática curricular esta pluralização de experiências.

Deste modo o desenho do Currículo de um curso Superior de Artes ao ser elaborado definirá simultaneamente o seu Projeto Pedagógico, e com isto estará articulando o esboço das competências e habilidades presentes na grade às estratégias de aprendizagem e estratégias de avaliação, tais como organização do ensino-aprendizagem, garantindo a sua operacionalidade como um sistema aberto.

Frente aos desafios atuais o Projeto Pedagógico do Curso Superior de Artes Visuais da UFRGS, a ser implementado em 2005, volta-se para a formação do artista e do professor de arte que possam exercer sua autonomia e auto-organização na definição de seu próprio currículo. A partir de uma grade curricular mista é possibilitada ao discente a construção consciente de seu perfil profissional, o qual é definido na habilitação para a produção, para a pesquisa, para a crítica e/ou para o ensino das artes visuais, com as ênfases individuais nos conteúdos que se fazem necessários a cada formação.

A organização do currículo do Bacharelado e da Licenciatura é a mesma, diferenciando-se na estrutura, a qual é composta de disciplinas específicas exclusivas a cada formação, além de disciplinas compartilhadas. A articulação entre a prática e a teoria começa a ser tecida no primeiro e segundo semestres dos cursos através da utilização da rede de transmissão de dados (internet e intranet), instrumento de trabalho de ensino presencial e não presencial. As

disciplinas Laboratório de Arte I, Laboratório de Arte e Ensino I, e Laboratório de Arte II, Laboratório de Arte e Ensino II, são articuladas e articuladoras das demais disciplinas do semestre, com o foco na reflexão sobre o fazer artístico e a reflexão sobre a apropriação do fazer artístico visando o ensino da arte.

O currículo se organiza em três módulos seriados. O primeiro módulo também é seriado, sendo constituído de duas etapas semestrais com doze disciplinas obrigatórias de 04 créditos cada uma, provocando uma imersão no universo da arte contemporânea, e, conseqüentemente, uma imersão no universo da linguagem artística. No segundo módulo o sistema é de créditos, propiciando flexibilidade ao currículo, sendo constituído de quatro etapas semestrais onde o discente constrói o seu currículo com autonomia definindo as ênfases de seu perfil profissional. As exigências desta etapa dizem respeito a um número de créditos práticos e a um número de créditos teóricos necessários a formação do artista e do professor de arte. O módulo final, constituído de duas etapas semestrais, é onde o aluno constrói seu projeto de conclusão de curso, realizando um trabalho educativo e artístico, além de realizar os estágios supervisionados.

A grade curricular está organizada em três módulos que na seqüência integralizam 2820 horas, às quais correspondem 188 créditos necessários à formação do artista visual e do professor de artes visuais, articulando ensino, pesquisa e extensão.

O primeiro módulo, denominado módulo básico, se desenvolve em 02 semestres seriados, com 48 créditos obrigatórios, perfazendo um total de 720 horas. É composto por 12 disciplinas de caráter obrigatório com uma carga horária de 04 horas cada uma, somando 360 horas, ou 24 créditos semestrais.

No primeiro módulo desenvolve-se em dois semestres a construção do conhecimento artístico através da imersão prática e reflexiva na complexidade do universo da arte. Este módulo é centrado no sujeito do conhecimento e provoca uma imersão no universo da arte a partir da contemporaneidade compartilhada. Neste módulo percorre-se uma extensão que focaliza a construção do conhecimento artístico desdobrando-se desde os processos manuais e reflexivos aos processos tecnológicos e imediatamente expositivos que caracterizam a arte e o fazer artístico atual. A experiência artística é construída na diversidade de processos que constituem a arte na contemporaneidade. A reflexão sobre o fenômeno artístico é contextualizada na interlocução da história da arte, da prática artística contemporânea, da atualização do discurso estético e da atualização dos processos educativos no ensino da arte.

O segundo módulo, chamado de módulo de desenvolvimento, é composto de disciplinas opcionais que ao serem disponibilizadas em quatro semestres podem ser cursadas livremente a partir da construção curricular individual do aluno. É centrado no objeto de conhecimento, sendo, nestas etapas do curso, que o discente tem a possibilidade de construir seu espaço de traba-

lho, hibridizando livremente os processos artísticos na articulação dos diversos atelieres, oficinas e laboratórios. No curso de Licenciatura, é, durante este módulo, que a experiência pedagógica do aluno é construída através de uma série de disciplinas alternativas de práticas pedagógicas em instituições culturais, museus, escolinhas de arte, e outros. O diálogo entre o saber fazer e o conhecer é sempre ampliado e repercutido na convivência dos bacharelados e licenciandos que juntos apreendem a ser sujeitos de uma construção cultural e social.

Sendo este módulo do curso organizado por créditos, o aluno do Bacharelado de Artes Visuais deverá fazer um total de 20 créditos teóricos e 80 créditos práticos obrigatoriamente. E o aluno de Licenciatura em Artes Visuais deverá fazer um total de 20 créditos teóricos, 10 créditos psicopedagógicos e 70 créditos práticos, sendo 40 de práticas artísticas e 30 de práticas pedagógicas, obrigatoriamente.

O terceiro e último módulo, chamado de módulo de aprofundamento, dá-se em 02 semestres seriados, completando os 40 créditos finais do curso, num total de 600 horas. É o espaço de construção do projeto de conclusão de curso e dos estágios curriculares supervisionados, no ensino fundamental e médio. Todas as disciplinas destas etapas são obrigatórias e para ingressar neste módulo, o aluno, além de, necessariamente, ter concluído o segundo módulo, deverá passar por uma avaliação e orientação específica realizada pelo professor que responderá pela orientação de seu projeto de conclusão de curso.

O Curso tem por objetivo formar o artista visual e o professor de artes visuais numa constante interlocução que está posta através do ensino por projetos transdisciplinares articulando ensino, pesquisa e extensão, desenhando o conhecimento através da construção de competências e habilidades, voltada para a produção, apropriação e mobilização dos saberes contextualizados na atualidade da Arte constituída dialogicamente na História.

O egresso do curso de Artes Visuais, o Bacharel e o Licenciado, compartilham uma formação que os habilita para a pesquisa, para a produção, para o ensino e para o desenvolvimento de projetos educativos e culturais. O bacharelado tendo o foco na formação do artista profissional define com autonomia a construção de habilidades específicas na hibridização das linguagens visuais, cruzando percepção, reflexão e produção, possibilita uma formação crítica e participativa que habilita o egresso a atuar no circuito da produção artística e também em áreas correlacionadas onde se requer o potencial criativo aliado ao conhecimento técnico da área de artes visuais. A licenciatura promovendo as relações entre o artista e o professor de arte focaliza articulações entre a Arte e a Educação, formando o professor de Artes Visuais, voltado, tanto para o ensino fundamental e médio, como para a participação na construção de processos educativos culturais, habilitando o egresso a atuar como agente multiplicador fomentando a função construtiva social da Arte na sociedade contemporânea.

PEDAGOGIA DA ARTE – QUALIFICAÇÃO EM ARTES VISUAIS: A ARTICULAÇÃO ENTRE PRÁTICA DE ATELIER E A PRÁTICA DOCENTE NA UNIVERSIDADE

Profa. Ms. Eduarda Gonçalves

Profa. Ms. Maria Isabel Petry Kehrwald

Curso Pedagogia da Arte: qualificação em Artes Visuais

Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

O Curso de Pedagogia da Arte foi instaurado através do convênio entre a Fundação Municipal de Arte de Montenegro - FUNDARTE, que há trinta anos desenvolve cursos básicos de dança, teatro, artes visuais e música, destinados à comunidade montenegrina e outras comunidades próximas, e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, criada em julho de 2001, com o objetivo de democratizar e ampliar o ensino público superior no Estado, construindo uma Universidade voltada às potencialidades regionais, isto é, que as estuda para definir seus objetivos e com elas dialoga para produzir conhecimentos em educação e pesquisa.

A FUNDARTE, que apresenta uma trajetória de dedicação ao desenvolvimento das artes em geral e da cultura artística desde 1973, promovendo e socializando a educação pela arte e para a arte, direcionada a crianças, jovens e adultos, propôs à UERGS uma parceria para concretizar um antigo projeto de estender ao ensino de terceiro grau as atividades realizadas informalmente. A criação da Universidade Estadual abriu uma perspectiva promissora para ampliar a área de atuação da FUNDARTE e vislumbrou-se a possibilidade de oferecer aos alunos dos cursos básicos, a profissionalização e o aprofundamento do conhecimento e da pesquisa na instância do ensino superior, como também a viabilidade de formação artística aos cidadãos de outras regiões do Estado, alargando tanto o espaço de discussão da arte, quanto a qualificação de recursos humanos nesta área cuja carência é comprovada através de vários estudos.

O Curso Pedagogia da Arte *"destina-se aos professores das redes públicas municipais e estaduais que não possuem curso superior, aos egressos de Cursos Livres de Música, Teatro, Dança e Artes Visuais; aos participantes de grupos artísticos; a segmentos específicos da população cujas organizações realizam processos formativos e ao público em geral"*. E, *"propõe-se a contribuir com o desenvolvimento local e regional do estado, formando profissionais na área de artes que atuarão tanto como artistas, quanto como professor no ensino fundamental e médio, por meio da reflexão crítica e criativa, sobre as relações entre ser humano, arte, sociedade, ciência, trabalho, cultura, ambiente, educação e desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão social, visão sócio-histórica e de pesquisa como trabalho inerente à atividade artística e à da*

docência". (Plano de Curso)

O Curso está organizado em quatro distintas qualificações: música, teatro, dança e artes visuais. Cada qualificação possui 20 vagas anuais, sendo ao todo 80 vagas. Os alunos ingressam via vestibular e prova de habilitação específica para cada área. O turno de funcionamento é manhã e noite, com carga mínima de 3030h⁹⁹. As aulas acontecem no prédio da FUNDARTE, que em 2002 ampliou o número de salas destinadas as áreas de atuação e à biblioteca, como também inaugurou o Teatro Therezinha Petry Cardona e a Galeria de Arte Loíde Schwanbach contemplado com igual importância o estudo e a fruição da arte. No Curso, as distintas manifestações artísticas convivem e dialogam através de componentes curriculares destinados ao estudo compartilhado, como a História das Artes e Processos de Investigação Científica, efetivando a interdisciplinaridade na formação do professor-artista. A interdisciplinaridade proposta em determinados componentes curriculares, e até mesmo, no convívio de corredor, é acrescida à formação que tem como princípio o conhecimento e domínio das especificidades de cada linguagem, mas sem compartimentar saberes, integrando-os para uma educação calcada na diversidade.

Nas Artes Visuais, os alunos são introduzidos à linguagem plástica através do fazer reflexivo, nos componentes curriculares práticos e teóricos. A linguagem do desenho, da pintura, da tridimensionalidade e das impressões (nesse componente orienta-se a técnica de gravura e de infografia, contemplando das impressões manuais às tecnológicas), são direcionadas à busca de uma poética visual. Na base curricular existem três grupos de componentes: as disciplinas específicas da linguagem artística, as disciplinas específicas da formação pedagógica e as disciplinas interdisciplinares e/ou complementares. As disciplinas eletivas, num total de 14h/a, oferecidas a todas as qualificações permitem ao aluno optar pelo estudo complementar ao currículo das específicas, e conviver com as linguagens distintas de outras qualificações, ampliando o campo de atuação do professor-artista que poderá também atuar na produção visual de espetáculos.

Durante os quatro primeiros semestres os alunos experimentam materiais e operações técnicas, articulando o fazer com a produção e a literatura artística, investigando o processo de criação e os mecanismos para a singularização. Os componentes teóricos e pedagógicos (esse último, inserido a partir do terceiro semestre) reforçam e amalgamam a prática, a reflexão e a elaboração de didáticas, articulando a produção poética com os procedimentos próprios das ações educativas.

A partir do quinto semestre do Curso os alunos são encaminhados aos estágios: Estágio Supervisionado I, no Ensino Informal; Estágio Supervisionado II, no Ensino Fundamental (sexto semestre); Estágio Supervisionado III, no Ensino Médio (sétimo semestre). Nesse período, exercitam a prática docente por meio dos conhecimentos construídos na prática

de atelier, no estudo das teorias da arte e da educação. No sexto semestre recebem orientações sobre as outras qualificações nos componentes curriculares, Elementos da Linguagem Teatral e Elementos da Linguagem Musical, ampliando as experiências cognitivas e sensíveis.

No sétimo semestre, os alunos elaboram um relatório sobre os estágios, e no término do Curso, durante o componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso, concluem sua formação com a pesquisa sobre a produção poética.

Durante todo o curso os alunos são estimulados a inserirem-se no mundo do trabalho relacionando processo criativo e educação, solucionando os problemas plásticos pessoais e os transformando em soluções para produzir conhecimento de outros. Os professores dos componentes curriculares pedagógicos, têm formação em arte, estão em contato permanente com as manifestações artísticas e a cultura em geral, estabelecendo entrelaçamentos entre os conteúdos práticos de outros componentes.

A qualificação em Artes Visuais, assim como as outras qualificações do Curso, não distinguem a prática de atelier e a prática docente, reconhecendo a cumplicidade dos saberes do Bacharel e do Licenciado, visto que o professor que se insere no sistema das artes contemporâneas, através de sua produção artística, compreenderá melhor os mecanismos desse sistema, procurando constantemente atualizar-se sobre as questões que permeiam os objetos artísticos, o campo da arte, as motivações, e as mais distintas produções culturais. A experiência da criação lhe proporciona subsídios para uma orientação mais voltada a singularidade do aluno, produzindo arte como conhecimento e como ação libertária e crítica. Em contrapartida, o artista que articula os conteúdos pedagógicos, a discussão atual da educação, na prática docente no ensino médio, fundamental e informal, será capaz de entender a arte como agente que desempenha um papel vital na educação e na vida em geral e a importância de alargar esses conhecimentos, estimulando outros a utilizarem a fala poética e a frequência reflexiva e lúdica que a arte possibilita. Este direcionamento não dicotomiza teoria e prática, propõe um transitar cooperativo entre ambas e aposta na formação de um docente comprometido com seu tempo. Para tanto, as ações de formação se encaminham no sentido de um ensino da arte para a compreensão crítica da cultura, que leve em conta a multiplicidade de manifestações que temos no campo artístico e a complexidade da realidade cotidiana.

A FUNDARTE/UEGGS e os professores e professoras do Curso de Pedagogia da Arte, cientes de seu compromisso social com o enfoque diferenciado do Curso, articulam-se permanentemente seja em reuniões de estudo, grupos de pesquisa, projetos interdisciplinares, projetos de interação com alunos e alunas e outras instâncias provocadoras de reflexões, na intenção de construir coletivamente um fazer educativo, que tenha sentido e desafie a todos os envolvidos a buscar novas formas de aprender, valorizar e conviver com a arte.

A QUEM DEVEMOS FORMAR? EM TORNO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ARTES VISUAIS DA ULBRA

Profa. Ms. Loraine Oliveira
Universidade Luterana do Brasil - ULBRA

O curso de Artes Visuais na ULBRA/Canoas surgiu ligado ao curso de Desenho industrial, desvinculando-se do mesmo em 2001, quando foi definido exclusivamente como LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS. De lá até o momento, profundas transformações vêm acontecendo, na busca por um ideal de ensino/aprendizagem em que o acadêmico possa vivenciar a experiência estética, a fim de, na função de professor de artes, possa estimular seus alunos à vivência de semelhante experiência.

Por tal motivo, o curso necessita de uma estrutura peculiar, na qual a atividade em atelier, na prática de linguagens tridimensionais, linguagens gráficas, pintura, fotografia, vídeo e novas mídias, aliada a aulas de filosofia, história, teoria e crítica das artes, bem como das metodologias e práticas de ensino proporcionam ao acadêmico a construção do conhecimento de seu objeto de estudo e de uma reflexão que lhe permita uma atuação dentro do debate contemporâneo do ensino das artes.

Mas o que vem a ser essa experiência estética? Qual o nosso horizonte de perspectivas ao elaborar um projeto pedagógico que forme o professor de artes visuais em consonância com seu tempo? Voltemos um pouco atrás e vejamos o pensamento que conduziu a elaboração do atual Projeto Pedagógico, ainda no ano de 2001. O texto que apresento é portanto anterior à sua aplicação, ou seja, ao funcionamento efetivo do curso nos padrões em que se encontra. Portanto cabe lembrar que todo projeto é um ideal, e nesse sentido, uma idéia. E, *“uma idéia não é outra coisa senão o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência”*

Ao iniciarmos o trabalho de elaboração do projeto pedagógico do curso de Artes Visuais, a primeira questão que talvez tenha surgido foi: o que entendemos por Educação Artística, já que esse era o nome do curso, na época de sua vinculação ao Desenho Industrial. Por dedução, sabemos que Educação Artística tornou-se aquela disciplina desinteressante dos currículos escolares, na qual se cortavam bandeirinhas de São João e se faziam cartões para o dia dos pais e das mães; na qual não se pensava, nem se aprendia nada sobre arte efetivamente. Era muitas vezes ministrada por um professor que tinha outra formação, mas cuja carga horária não estava completamente preenchida. Foi isso o que nós vivemos e é ainda o que se vive em algumas regiões do Brasil. Em suma, de modo geral o nome Educação Artística passou

a carregar o estigma de algo que oscila entre o artesanal e o passatempo.

Para a aula de arte cunhou-se então um outro nome, arte-educação, que trata de um conhecimento engajado com seu tempo e com as questões sociais. O arte-educador não pede aos seus alunos que cortem bandeirinhas, ele se preocupa em levar a arte para a escola, em descortinar um universo no qual bandeirinhas podem adquirir outro significado, deixando de ser bandeirinhas. O universo de que se trata é muito amplo e pouco preciso. Por vezes, difícil de conceituar. Lida com aqueles aspectos perturbadores do homem que o fazem também ser humano. Trata-se daquela dimensão que, para além do raciocínio lógico formal, nos faz fremir e experimentar um verdadeiro êxtase ao ouvir uma bela música, por exemplo. Talvez seja algo da mesma ordem da fé, porque a experiência estética também conduz ao inefável.

Então passamos a aprender que a arte tem a ver com um tipo de experiência a qual os filósofos chamaram de estética. E mirando um pouco no escuro, buscando um alvo que não era fixo, porque era temporal, a saber a criação de um curso de artes adequado ao seu tempo, percebemos que o curso deveria tratar da experiência estética, uma vez que tanto o fazer como o contemplar arte abrem o campo para a experiência estética. E talvez o nome mais adequado ao curso que estava sendo proposto fosse *educação estética*. Esse nome abarcaria além do fazer e contemplar arte também o refletir, teorizar e criticar. Mas não só arte. A educação estética trabalha com todo o universo estético do homem. Inclui portanto a estética de consumo, a estética das tradições, a estética aparentemente ingênua do cotidiano. Relaciona isso com arte, redimensionando o mundo, fornecendo outros instrumentos para sua compreensão. A educação estética também trabalha com a sensibilidade, a percepção, a criatividade humana, estimulando e mantendo vivos estes aspectos tão abandonados pela correria da vida urbana. Pretende, em suma, melhorar a qualidade de vida das pessoas, respeitando sua história, suas crenças. Permite, através do próprio fazer arte, transformar problemas em soluções originais e criativas. Afinal, seja nas artes visuais, cênicas ou na música, este é o próprio processo artístico. Conforme Moles, "a criatividade é a aptidão de criar ao mesmo tempo o problema e a sua solução".²

Mas no Brasil não é hábito chamar a um curso superior de educação estética. O MEC sugere substituir o genérico Educação Artística, que segundo o Parecer nº 1.284/73 de 09/08/1973 subdivide-se nas habilitações Artes Plásticas, Desenho, Música e Artes Cênicas, por Licenciatura em Artes Cênicas, ou Artes Visuais, ou Música.

Assim, partindo do dito anteriormente e da sugestão para as Diretrizes curriculares para Artes Visuais, acabou-se chegando ao curso de **Licenciatura em Artes Visuais** ora proposto. Um curso que aliando arte e educação e entendendo arte como forma de conhecimento, proporcione aos nossos alunos

a vivência da experiência estética. Mais do que formar um profissional capacitado, o curso tem como finalidade formar um profissional consciente de seu potencial criativo, pois, ao se perceberem como seres criadores, os futuros professores serão capazes de estimular e oferecer maior espaço para a expressão de seus alunos. Conforme Herbert Read,³ a educação através da arte tem como objetivo geral encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano. Para Read, a individualidade assim induzida deve ser organizada com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence. Neste processo, a educação estética é fundamental.

Infelizmente, o nosso sistema educacional não percebe a importância do exercício plástico como forma de desenvolver a capacidade criadora dos indivíduos. A arte exige do sujeito o exercício do que chamamos de "pensamento divergente", isto é, uma atitude criativa ao gerar o maior número de respostas possíveis para a resolução de um problema, opondo-se ao pensamento convergente que deve encontrar uma única resposta. Somado a isso, é importante ressaltar que o tempo do exercício plástico é um tempo para si mesmo, ou seja vai contra qualquer idéia de uniformização.

O conhecimento na arte se dá através do fazer (*poiesis*), do pensar o fazer e o já feito, mas também do contemplar a obra de arte. Este fazer, sendo poético, não se reduz portanto à técnica, nem tampouco ao uso correto das mídias, mas se alastra pelo âmbito da criação e da linguagem. O próprio ato de fazer arte é um ato de criação que pressupõe uma transformação e conseqüentemente, a instauração de uma nova realidade, capaz de permitir àqueles que se dispõem a desvelá-la, o acesso ao conhecimento profundo que a torna real. Deste modo, a arte instaura a possibilidade de maravilhamento e perplexidade, condições essenciais à busca de conhecimento, para o sujeito contemplante. Entretanto toda prática deve estar ligada à reflexão teórica sobre a mesma. Somente esta união permite que o fazer arte seja também consciente, fruto de uma racionalidade estética, a qual respeita o não racional que subjaz ao momento de criação. É a racionalidade estética que torna possível o discurso sobre arte, permitindo o estabelecimento do elo entre arte e educação.

A arte opera com a verdade, com a transcendência, com a imanência. "O verdadeiro artista lida com abstração, tendo consciência que a mídia é apenas uma função de transporte, o corpo para uma alma (que é esse ato artístico), o suporte para se atingirem os propósitos mencionados".⁴ Se a arte lida com isso, o professor de artes tem que ser capaz de compreender essas coisas para poder estimular outros a penetrarem esse universo. E mais: o professor de artes tem uma tarefa política, que também é um ato de fraternidade. Trata-se de participar da construção de uma sociedade melhor, fazendo uso deste conhecimento específico com o qual trabalha.

Sabemos que são características da pós-modernidade o uso das

tecnologias eletrônicas, da automação e da informação. Decorre daí a idéia de um mundo globalizado, onde paradoxalmente convive certa perda de identidade do indivíduo lado a lado com um individualismo pungente. É a busca da afirmação como indivíduo face a uma crise de paradigmas, a uma falta de referências. A educação pós-moderna caracteriza-se então por ser multicultural, levando em conta a diversidade cultural, de acordo com as exigências de nosso tempo. Trata de aproveitar a tecnologia disponível e respeitar o indivíduo, ajudando-o a tornar-se humano, o que como já vimos é a função da educação luterana. Em outras palavras, "o pressuposto básico da educação pós-moderna é a autonomia, capacidade de auto governo de cada cidadão".⁵ Por fim, cabe citar as palavras de Augusto Rodrigues:

"Importa ressaltar que falamos em Arte, mas pensamos que Arte e Ciência, quando a serviço do homem, formam um binômio para que, ele próprio, assuma, em plenitude, a sua cidadania. E aí está a indicação do caminho natural para o processo democrático, voltado para o respeito ao ser humano na busca incessante de formas mais harmoniosas de vida e, portanto, mais capacitado a conduzi-lo à sua posição de ser livre e construtivo na transformação do mundo."

Assim, voltando à questão inicial, queremos formar um educador consciente do que seja a experiência estética, pois acreditamos que a arte se conhece pelo que da arte se vive, se experimenta. Mas não devemos nos contentar apenas com o campo do empírico. Como educadores, agentes construtores, devemos também criar um campo semântico, lingüístico, de reflexão e produção de saberes sobre arte. Afinal, sem isso, como ensinar? Como propiciar a outros que vivam a experiência estética? E mais, como mostrar para que serve a arte?

Sim, porque a arte serve para alguma coisa. A arte consegue manter o homem na estranheza. Ou seja, livrá-lo da automação do mundo. E consegue também fazê-lo se perceber como instaurador de um mundo. Como criador. É preciso mais?

¹ KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: Unimep, 1996. p.17

² MOLES, A. *A criação científica*. São Paulo: Perspectiva, 1981. p. 97.

³ READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes.

⁴ GLUSBERG, Jorge. *A arte da performance*. Série Debates. São Paulo, Perspectiva. p.163

⁵ GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1997.p. 312

⁶ Cf. palestra proferida no encontro de arte educadores na Escolinha de Arte do Brasil, Rio de Janeiro

UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL - UNIJUÍ

*Profa. Ms. Rosana Berwanger Silva
Coordenadora do Colegiado do Curso de Artes Visuais
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ*

O ensino superior na região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul tem sua origem na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí (FAFI), instalada em 1957. Em 1969, com a doação do patrimônio inicial para a constituição de uma fundação de caráter regional e leiga, surge a Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado (FIDENE). Em 1985 alcança a condição de Universidade de Ijuí, autorizada e reconhecida pelo Ministério da Educação. Em 1993, após a formalização do caráter regional e multicampi, transforma-se na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ -, contando com os Campi de Ijuí, de Santa Rosa, de Panambi e de Três Passos, e com os Núcleos Universitários de Santo Augusto e Tenente Portela.

Tem como visão, constituir-se em núcleo educacional, científico, tecnológico, artístico e cultural capaz de ser uma referência para a construção de práticas inovadoras e voltadas à excelência do fazer universitário e ao processo de desenvolvimento em suas diversas instâncias e formas de manifestações.

Sua missão é a de produzir, sistematizar e socializar conhecimentos através de programas de ensino, de pesquisa, de extensão e de serviços, em especial através da formação de profissionais capazes de interagir - de forma crítica, criativa e propositiva - política, técnica e socialmente.

Buscar constantemente a construção e a socialização do conhecimento como forma de gerar a excelência acadêmica e o desenvolvimento, de forma prioritária, da região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Possui atualmente 32 cursos de graduação, oferecidos nos seus diferentes Campi uma atuação significativa em projetos de extensão em diferentes comunidades, e diversos programas de pós-graduação.

Curso de Educação Artística

A partir do ano de 1985, foi implantado o curso de Educação Artística – licenciatura em Artes Plásticas na UNIJUÍ. Por mais de 15 anos o curso capacitou profissionais Arte-Educadores para o exercício do magistério da rede pública e particular desta e de tantas outras regiões do país.

Vale lembrar que o curso, a exemplo do modelo implantado na universidade para as licenciaturas, era oferecido nos regimes regular (março a junho e agosto a dezembro) e no regime especial (janeiro, fevereiro e julho).

O regime especial, em particular, atendendo principalmente a demandas de um público de diversas cidades de diferentes estados do país e que já estava atuando em escolas sem a formação específica de um curso superior. Apresentavam também alguma dificuldade de deslocamento diário para o estudo e/ou mudança para uma cidade que houvesse o oferecimento de um curso superior, optando por aulas concentradas nos períodos do regime especial na UNIJUÍ.

Outra questão significativa é o perfil apresentado pelo aluno que sempre esteve presente no regime regular do Curso de Educação Artística e na seqüência no de Artes Visuais. O perfil é de um acadêmico trabalhador que, com pequenas variações, consegue somente freqüentar um curso superior noturno. Uma parcela significativa viaja diariamente para Ijuí, após o turno de trabalho, para freqüentar a sala de aula. Percebe-se aí que o tempo para realização de estudos mais aprofundados passa a ser o “tempo de viagem”, finais de semana e feriados.

Essa realidade apresenta-se também como um desafio para os professores do curso na medida que passamos a valorizar intensamente o momento de encontro, vivência e estudo em sala de aula.

Curso de Artes Visuais

No ano de 2000, o Colegiado do Curso de Educação Artística, elaborou um projeto de reformulação curricular na perspectiva de atualização de sua proposta político-pedagógica e adequação aos novos indicativos que a Lei de Diretrizes Curriculares da Área de Artes apontavam. Após inúmeras avaliações, optou-se por propor a criação do Curso de Artes Visuais – Licenciatura e pelo Curso de Artes Visuais – Bacharelado, com seu início no primeiro semestre de 2001 para o regime regular e o curso de Artes Visuais – Licenciatura no primeiro semestre de 2002 para o regime especial.

A opção pelo nome “*ARTES VISUAIS*” deu-se pelo fato deste envolver um conceito mais amplo do que se entende por Obra de Arte. Este conceito refere-se principalmente ao estímulo percebido pela visão e é capaz de abarcar todas as manifestações de Arte cuja abordagem seja predominantemente visual. Neste caso, a Arte Visual, compreende “*o campo de criação onde o fazer não é realizado necessariamente com a mão, mas também resultante de tecnologias como a fotográfica, cinematográfica, videográfica e mesmo infográfica onde as mídias tecnológicas ocupam cada vez mais o espaço da criação ao lado das técnicas tradicionais.*” (Camargo, 1997:23)

Nas Artes Visuais identificamos as manifestações artísticas que vão além do referencial corpóreo dos objetos, e que podem ser obtidos em ambientes (instalações, Arte Conceitual, Body Art e Performances), nas imagens captadas ou projetadas opticamente (Fotografia e Cinema), nas que podem ser obtidas tecnologicamente através de hardwares como câmeras e

máquinas para a produção/reprodução de imagens através de sistemas térmicos, luminosos, eletrostáticos, químicos ou eletrônicos que possuam softwares mínimos e próprios.

Segundo Camargo (1997:24), neste conceito podemos ainda incluir o uso da cinética ou cibernética, incluindo o movimento, utilizando-se de motores, da gravidade ou do deslocamento de ar no ambiente. A gravação de imagens magnéticas e sua projeção em computadores, bem como sua transmissão à distância. O uso do raio laser ou da telecomunicação para o uso de computação para a produção de imagens ou ambientes virtuais e ainda softwares na busca de soluções expressivas e inovadoras para a arte em geral, nos demais campos da criação. As tecnologias colocadas à nossa disposição expandem as fronteiras da expressão ao mesmo tempo em que possibilitam o surgimento de novas linguagens.

A arte em nossos dias não se propõe apenas a contemplação passiva, mas a interação e, principalmente, à discussão e ao pensamento coletivo, onde o produto artístico pode ter apenas finalidades intelectuais e reflexivas. Tal atitude amplia substancialmente o conceito de criação artística e aponta para uma estética mais dinâmica, algumas vezes explicada no campo da semiótica e da teoria da informação.

O termo "*Artes Visuais*" possibilita incorporar novos conceitos de Arte, rompendo com a divisão ortodoxa entre as diferentes categorias básicas artísticas, permitindo resultados de trabalho híbridos. É comum atualmente vermos desenhos que reúnem valores pictóricos, pinturas que agrupam valores escultóricos, esculturas onde a cor é elemento prioritário, objetos que surgem de superfícies bidimensionais e avançam no espaço e assim por diante.

Pensando nesta perspectiva e na sua aplicação para a licenciatura, encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Arte um novo enfoque com relação ao ensino da arte, isto é, de que a arte na educação, em todos os níveis, deve despertar no aluno as possibilidades de aprimoramento de suas vivências diárias como instrumento de expressão e conhecimento, reflexão e crítica, indispensáveis ao seu processo de desenvolvimento em sociedade. A arte passa a ser entendida como uma forma de conhecimento, não antagônica a ciência, pois ambas originam-se do pensamento racional e da sensibilidade e se complementam no acesso a uma visão objetiva da realidade, do ser humano e do universo.

O ensino não deve ser voltado exclusivamente para o desenvolvimento da percepção, criatividade e expressão, mas como apropriação do conhecimento específico em arte através do ensino, da pesquisa e da extensão. O ensino da arte tem portanto um campo de conteúdos específicos (Leitura, Contextualização e Produção Artística) com filosofia e metodologias próprias. A arte hoje, e compreendida como patrimônio cultural da humanidade.

Tendo definido este entendimento a cerca dos conceitos contemporâneos

que delimitam as ações e procedimentos artísticos, buscou-se a definição da estrutura curricular no que se refere à definição de componentes curriculares, conteúdos desenvolvidos, como também a necessidade de se repensar o pedagógico tanto em termos de teoria do conhecimento quanto das metodologias para a formação do artista e do educador.

O confronto histórico existente entre a formação do artista-pesquisador em arte e o licenciado em arte-educação foi por nós ignorado uma vez que temos como pressuposto a elaboração de um currículo com componentes curriculares comuns e específicos/complementares ao longo do período de formação do acadêmico. Entendemos que, desta forma, estabelecemos uma maior riqueza para no debate do campo das artes. Acreditamos que a Arte é simultaneamente uma atividade humana e uma esfera de conhecimento, de modo que a inter-relação entre habilitação ou formação profissional e área de conhecimento, no caso da arte, é intrínseca.

O Curso de Artes Visuais - Licenciatura, fomenta as relações entre Arte e educação, buscando a formação do professor/pesquisador de Artes Visuais, voltado para o ensino fundamental e médio. Espera-se ainda que, através da aquisição de conhecimentos específicos de metodologias de ensino na área, o licenciado acione um processo multiplicador ao exercício da sensibilidade artística.

O Curso de Artes Visuais – Bacharelado fomenta a arte autônoma, ou seja, a formação do artista profissional, com autonomia para o contínuo desenvolvimento de seu potencial criativo, de seu conhecimento e habilidades específicas nas linguagens visuais. Além de artista/pesquisador, preparado para atuar no circuito da produção artística profissional e na formação qualificada de outros artistas, o bacharel em Artes Visuais tem a possibilidade de atuar em áreas correlatas, onde se requer o potencial criativo e técnico específico.

Ambos passam por componentes curriculares que tem como eixo norteador questões artísticas contemporâneas da arte embasados na pesquisa, na elaboração e desenvolvimento crítico.

Além das questões específicas para a formação do licenciado e bacharel, propõe-se a interação com outras áreas do conhecimento como a filosofia, a sociologia, a comunicação, a informática e a pedagogia.

O curso encontra-se em seu terceiro ano de implantação com um ganho significativo em relação aos nossos acadêmicos quanto ao seu desempenho dentro e fora da universidade. Percebe-se uma maior autonomia quanto à elaboração de projetos nas suas comunidades, uma pesquisa mais segura quanto aos rumos dado ao seu trabalho pessoal e uma postura crítica frente ao seu papel como estudante/profissional/cidadão na sociedade em que atua.

ENCONTRO DOS CURSOS SUPERIORES DE TEATRO DO RS

CURSO DE PEDAGOGIA DA ARTE, QUALIFICAÇÃO EM TEATRO - DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Prof. Ms. Gilberto Icle

*Curso de Pedagogia da Arte - Qualificação em Teatro
Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS*

O Curso de Pedagogia da Arte possui quatro qualificações: Música, Teatro, Dança e Artes Visuais e é oferecido em convênio entre a Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS.

A proposta principal do curso é não dicotomizar a relação arte e educação, portanto, pensando o mundo do trabalho no contexto diversificado que nos engloba, o curso visa formar um professor-artista ou um artista-professor.

Preocupado com uma formação sólida o curso pressupõe ingresso via vestibular ou extra-vestibular com prova de habilitação específica na qual o candidato opta por uma das qualificações.

Formar um profissional que possa transitar entre o fazer artístico e a docência é um desafio que já acontece no cotidiano. Muitos profissionais egressos de cursos de bacharelado desenvolvem-se profissionalmente como professores, sem ter tido a formação pedagógica. Por outro lado, um professor que mantém uma produção artística pessoal poderá sustentar práticas pedagógicas atualizadas e reflexivas, na medida em que precisa pensar a arte para seu trabalho próprio e sua ação como docente como um desdobramento de seu próprio processo criativo.

O curso teve sua primeira turma em 2002, portanto, ainda não diplomou seus primeiros egressos. O primeiro currículo (em andamento) nasceu das experiências da FUNDARTE no fazer arte e educação e incentiva a interdisciplinaridade entre as linguagens artísticas de várias formas. Além dos alunos conviverem num mesmo ambiente onde se promovem cerca de sessenta eventos por ano de música, teatro, dança e artes visuais, as turmas são mescladas com alunos de diferentes qualificações em componentes curriculares comuns, como por exemplo, Processos de Investigação Científica ou História das Artes.

Os professores, ao trabalharem de forma integrada e em equipes, procuram sublinhar as diferenças e semelhanças dos conteúdos e abordagens nas diferentes áreas, entretanto, isso não se torna uma pulverização dos limites de cada linguagem, ao contrário, o curso procura oferecer sólida formação em cada especificidade.

Nesse sentido, a qualificação em teatro aborda o trabalho do ator como

recorte possível para instrumentalizar o aluno nas idiossincrasias da área. Os demais conhecimentos estão a serviço desse objetivo principal, então, a direção teatral, os elementos da linguagem visual, a teoria e a história do espetáculo fundamentam o fazer teatral a partir da perspectiva do ator.

No primeiro ano o aluno tem um panorama prático da linguagem teatral através do estudo do trabalho corporal, vocal e da improvisação, essa última, permeando os demais elementos e sendo, também, foco de desenvolvimento da linguagem improvisacional.

Do terceiro ao quinto semestre, o aluno experimenta a montagem cênica como síntese dos elementos de improvisação estruturas e estruturantes de uma linguagem específica. Esse tronco de estudo da linguagem se aprofunda com o estudo da direção teatral no sexto e sétimo semestre, terminando com o trabalho de conclusão de curso, no qual o aluno terá de exercitar de forma autônoma e coletiva os aprendizados até então construídos.

Paralelo a isso, a formação pedagógica se inicia com o estudo dos fundamentos da educação no primeiro ano e se especifica com o estudo da Metodologia do Ensino de teatro, no segundo ano. Assim, ao final do quarto semestre o aluno já experimentou situações de observação da prática docente e ele próprio simulou tais práticas a partir da tentativa de integração das teorias específicas, em especial da Psicologia, Sociologia e do Estudo do Jogo e da Linguagem Teatral.

A prática pedagógica propriamente dita está programada em três estágios supervisionados, do quinto ao sétimo semestre. O primeiro reservado à prática em situação informal de ensino; o segundo, no ensino fundamental; e o terceiro, no ensino médio.

A pesquisa também constitui ênfase forte do curso, tendo sua iniciação através de componentes curriculares já no primeiro semestre, desdobrando-se como abordagem metodológica no decorrer do curso e finalizando em componente curricular específico sobre pesquisa em teatro no sétimo semestre; esse componente, por sua vez, preparando, também, o trabalho de conclusão de curso.

Essa abordagem curricular visa compreender o currículo não como um conjunto de elementos isolados, mas um conjunto articulado de perspectivas capazes de oferecer ao aluno os instrumentos que desenvolvam habilidades autônomas e o façam um artista cênico professor, dominando recursos que lhe possibilitem elaborar eventos cênicos como ator, como coordenador de grupos informais ou como professor em escolas formais, atuando como docente em teatro.

O desafio desta formação é conseguir articular os fazeres dentro da universidade aos fazeres contemporâneos, nos quais a autonomia, a reflexão e a experimentação são elementos dinâmicos e ativos no processo de construção de conhecimento e não reproduções de modelos dados.

O Curso de Pedagogia da Arte desafia a um olhar abrangente do teatro, possibilitando inserir no mundo acadêmico e científico distintas manifestações espetaculares. Propomos um olhar não etnocêntrico que seja capaz de nos alçar para além das tradições pedagógicas antigas, sem contudo negá-las.

Desafios de um curso que engatinha para um delineamento que expresse a vontade de seus participantes e que, sobretudo, possa atender o mundo do trabalho teatral nos diferentes ambientes onde ele se insere e onde possa vir a se inserir, não impondo limites marcados entre licenciatura e bacharelado, entre fazer e compreender, entre teoria e prática, entre arte e educação.

O interdisciplinar nesse curso se define na força de cada área que, por ser forte e estruturada, é capaz de manter sua identidade ao se unir com outra.

BACHARELADO OU LICENCIATURA?

Profa. Dra. Márcia Pompeu Nogueira

Curso de Teatro

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Convidado especial

A origem dos cursos universitários de teatro está frequentemente ligada aos cursos de educação artística criados durante a ditadura militar. Estes cursos evoluíram para cursos específicos de licenciatura nas diferentes linguagens artísticas, entre elas o teatro.

Em Santa Catarina, a falta de cursos específicos de formação de atores fez com que muitos atores e diretores de teatro procurassem o curso de Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas para sua formação. Cientes disso, nosso curso evoluiu tanto em termos teóricos, como práticos, para um currículo que pudesse atender a esta demanda. Entretanto, nosso currículo permaneceu sendo uma licenciatura.

Esta contradição resultava numa falha na formação de professores de teatro. Passamos a formar pessoas que ganhavam prêmios de interpretação, mas se sentiam inseguras para lecionar. A licenciatura era muitas vezes vista, pelos alunos e algumas vezes até para alguns professores, como inferior, menos interessante, de menor importância. Parecia que a licenciatura só servia enquanto fachada para uma formação em teatro.

A proposta de reformulação curricular, levantada por professores e alunos, era de separação do bacharelado e da licenciatura.

Recentemente, as resoluções sucessivas do MEC, que legislam sobre os cursos de licenciatura, têm ampliado a exigência de horas de estágio, inicialmente para 300 hora e atualmente para 400 horas. Esta medida tem contribuído para ampliar o espaço da vertente educacional de nosso currículo.

Paradoxalmente, a proposta de separação da licenciatura e do bacharelado vêm sendo recentemente questionada tanto por professores como por alunos. Questiona-se, por um lado, a falta de mercado profissional para atores e diretores, principalmente fora dos grandes centros, o que passa a redimensionar o papel da formação educacional enquanto ampliação de recursos para o acesso ao mercado de trabalho. Por outro lado, a carga horária elevada de disciplinas de prática e teoria teatral, passa a ser vista como importante na formação do professor-artista. A abertura para prática teatral na escola e na comunidade tem sido também encarada como aspecto importante no rompimento do atual isolamento do teatro, restrito a platéias cada vez menores que podem pagar para assistir espetáculos.

Para complicar um pouco mais o nosso quadro, a recente criação do curso de Mestrado em Teatro tem nos colocado a exigência de melhorar a

formação teórica dos nossos alunos, de forma a que nossos alunos possam aprofundar sua formação também nesta área.

O momento atual é de reflexão sobre o currículo. Ainda nos interessa separar a licenciatura do bacharelado? Um curso que forme o professor/artista/pesquisador não tenderia, por falta de carga horária, a ser superficial em todas estas áreas? Como abrir para disciplinas optativas sem fragmentar demais o curso?

PROBLEMAS E DESAFIOS DO TEATRO NO ENSINO SUPERIOR E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Prof. Dr. João Pedro Alcantara Gil
Coordenador da COMGRAD - Departamento de Arte Dramática
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS*

O presente texto trata de refletir sobre as últimas experiências adquiridas como professor de Teatro e Educação e coordenador da Comissão de Graduação de Arte Dramática da UFRGS. Embora muito específicas de uma determinada realidade, é sobre estas questões que posso discutir, uma vez que fazem parte do meu cotidiano acadêmico nestes últimos sete meses.

O primeiro problema a ser abordado é quantitativo. Somos muito poucos e estamos muito atrasados no tempo. Para se ter uma idéia temos um único curso de Licenciatura em Educação Artística - Artes Cênicas no Estado, que propicia a formação de professores em teatro. Somente sete alunos se licenciaram na última turma. Este curso em vigor se refere ainda à concepção de polivalência instituída pela Lei 5.692/71, já superada pela Lei 9.394/96 que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de ARTE, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Artes Visuais, Música e Teatro). Nos últimos encontros de pesquisa e extensão universitárias, em mais de 200 trabalhos apresentados, somente dois diziam respeito ao ensino de arte, particularmente o teatro. Para ampliar a dimensão do problema, existem mais professores de teatro na capital do que em todo Estado. Está previsto para este ano novo concurso público para professores do ensino fundamental na área específica de artes cênicas em Porto Alegre. No ensino particular, contam-se nos dedos as escolas que proporcionam atividades teatrais, embora alguns festivais e mostras já fazem parte do calendário escolar de instituições. O parecer do CNE 146/2002, que estabelece novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em teatro, prevendo, entre outros dispositivos, a obrigatoriedade de estágio supervisionado e atividades complementares de graduação, aguarda homologação.

A segunda questão a ser levantada é da avaliação. A necessidade de uma prova específica para teatro como pré-requisito para o ingresso antes do Vestibular, bem como os projetos de graduação apresentados pelos alunos ao final dos cursos de Licenciatura, Interpretação e Direção Teatral fazem da avaliação em arte dramática uma problemática permanente. Outros cursos da Universidade trabalham com proposta de avaliação semelhante, ao exigirem uma defesa de monografia em presença de banca examinadora. Mas, uma coisa é um relatório de pesquisa, outra é um espetáculo teatral, no caso dos trabalhos finais do bacharelado, com todos os elementos da linguagem

cênica, que servem de passaporte para o ingresso no mercado de trabalho artístico. Mais complicado ainda é um teste de interpretação que, num monólogo curto apresentado, pretende avaliar dicção, presença cênica, entre outros critérios, acompanhados de entrevista, para ver se o candidato está habilitado a concorrer a uma vaga num curso de teatro. Assim a polêmica é constante e as discussões sobre conceitos finais são intermináveis.

Nos aspectos qualitativos da pesquisa em teatro na educação superior também nos deparamos com sérios problemas. Mesmo se tratando de processos investigativos aos níveis de graduação e especialização, enfrentamos dificuldades que vai desde inserir um referencial teórico adequado até a própria metodologia de pesquisa. Muitas vezes esbarramos em relatórios sem consistência, profundidade e abordagens quantitativas para analisar um fenômeno puramente estético. Claro que, às vezes, também nos surpreendemos com trabalhos inovadores. Mas a grande maioria pertence a uma concepção crítica-reprodutivista do teatro e da educação, onde o sistema é criticado, mas não se busca abrir portas para novas e inventivas formas de fazer teatro e educação. Para construir novos espaços pedagógicos com teatro. Para criar novas propostas pedagógicas com teatro. Ou para desconstruir espaços e concepções tradicionais de ensino de teatro. E esta é, sem nenhuma dúvida, a maior implicação na educação básica. Até mesmo no interior do ensino superior público é preciso desfazer o conservadorismo e o tecnicismo educativos representados por visões moralizantes e/ou utilitárias do teatro.

O último problema a ser focado, e nem por isso menos grave, é o da ativação do público. A indústria cultural é colaboradora e destruidora da criação teatral e dos artistas educadores. É paradoxal. Ao mesmo tempo em que divulga a imagem dos atores, tornando-os populares e fazendo com que seus espetáculos tenham mais público, ignora as manifestações inovadoras e os trabalhos educativos com teatro. Sem ser as campanhas publicitárias contra o uso de drogas e os acidentes de trânsito, que acho louváveis particularmente, o teatro é muito pouco divulgado em todos os meios de comunicação. Se analisarmos os espaços distribuídos na televisão aberta para a programação local e, desta, para o teatro local, constataremos o mesmo índice de trabalhos de pesquisa em arte nos eventos científicos. E, mais grave, nos últimos anos, simplesmente a crítica teatral sumiu dos jornais. Junto com outras críticas, é verdade. A repercussão deste problema na educação básica é "fantástico". Até o adjetivo já demonstra a tese. Os jogos protagonizados, que são reconstruções das ações dos adultos, são desenvolvidos a partir de personagens bem distantes da realidade das crianças do meio rural e urbano. Isto quando não se apresentam cenas onde crianças são expostas a todo tipo de violência. Um desastre pedagógico. Para os professores de teatro e para os educadores em geral é uma missão quase impossível lidar com a videocracia. Esta expressão foi utilizada num trabalho final de graduação e

discute, a partir de Debray, o papel da imagem no mundo contemporâneo.

Diante de tantos problemas, diante desta verdadeira luta contra-hegemônica, ensinar teatro para crianças, jovens e adultos, mulheres e homens, não seria uma imensa bobagem? Num contexto tão cheio de obstáculos, onde o fracasso de nossas propostas é tão próximo, teria sentido conceber o campo teatral como saber específico, priorizando-o como tal? Neste processo colaborativo é que surgem os maiores desafios educacionais. Primeiro, o desafio teórico de superar as concepções de ensino de arte, para além de uma pedagogia tradicional. É preciso ultrapassar a idéia de arte como lazer, diversão, entretenimento, centrada em práticas educativas voltadas para as horas de folga, para o intervalo do recreio e para os festejos de datas comemorativas. Aliás, é preciso superar a própria concepção do homem que vive um lado sério e outro não sério da vida, a parte do labor e a parte lúdica. Como se fosse possível dividi-lo ao meio. O diagnóstico de Vigotski (2001), é de um ser doente, esquizofrênico. Uma sociedade emancipada é um projeto educativo não mais centrado no trabalho abstrato e na racionalidade tecnológica e sim no tempo livre e no trabalho criativo.

O segundo aspecto teórico, é a questão do jogo. A educação num enfoque sócio-histórico-cultural não pode admitir que o jogo surja de maneira espontânea. As teorias educacionais naturalistas que deduzem o jogo como instintivos e impulsivos são inconsistentes, pois examinam a criança isolada da sociedade em que vive e da qual faz parte. Não podemos admitir uma teoria do jogo simbólico, determinada por uma lógica sincrética especial de construção do mundo imaginário, dos sonhos autistas, dos desejos insatisfeitos. Segundo Elkonin (1998), estas teorias são unilaterais, não explicam nem a origem histórica, nem a natureza do jogo, concretamente, protagonizado. O tema dos jogos não é a realidade copiada, reproduzida, imitada e, sim, reconstruída pela criança. Assim, a ação criativa é o conteúdo característico do jogo, onde a criança reconstrói a atividade dos adultos e as relações que estabelecem em sua vida social e de trabalho. A psicologia da forma evoluída da atividade lúdica, sua origem, seu desenvolvimento e decadência, sua importância para vida da criança como futura personalidade, ainda não está claramente delimitada. A pesquisa do alcance do jogo para o desenvolvimento psíquico e a formação da personalidade é muito difícil. Falta ainda muito estudo e trabalho de campo. Talvez seja por esta razão que não se pode ainda criar uma teoria psicológica geral do jogo. Mas já podemos arguir: não será a simples reconstrução de um papel no jogo protagonizado capaz de determinar a ascensão ao psiquismo, a definição de uma personalidade? A importância de descobrir a psicogênese do jogo está diretamente vinculada a necessidade de ampliar o sentido do teatro histórico e socialmente.

Por outro lado, para quem não dissocia em nenhum momento a teoria de uma prática comprometida com as transformações sociais, há desafios

enormes pela frente. Primeiro estabelecer consensos sobre um programa mínimo para o ensino de teatro na educação superior, propondo alterações substanciais na organização curricular e nos projetos pedagógicos, onde a Licenciatura apareça com o mesmo grau de importância dos cursos de bacharelado em teatro, a partir dos seguintes eixos: conteúdos básicos – estudos relacionados com Arte e Cultura, desenvolvidos em quatro módulos; estudos específicos – relacionados especificamente à Licenciatura e ao Bacharelado em Interpretação e Direção Teatral; atividades complementares de graduação, já regulamentadas pelo CEPE; estágios supervisionados, nos três últimos semestres, com possibilidade de práticas cênicas na comunidade; monografia, orientada para o final do curso em Licenciatura em Teatro. Os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em teatro visem a integração de disciplinas, como é o caso da Atuação, que substituirá Expressão Corporal, Expressão Vocal, Interpretação e Improvisação, e dos cursos, como é a proposta de criação dos Laboratórios de Composição reunindo os alunos de Direção e Interpretação. A flexibilização do currículo está colocada na construção pelo próprio aluno de seus créditos a partir das Atividades Complementares e Estágios Supervisionados.

Em segundo lugar, e não em ordem de importância, o desafio é propor a integração do ensino, da pesquisa e da extensão. Questão velha, esta da indissociabilidade do trabalho universitário, requer novas respostas. Fazer extensão é dar prosseguimento na comunidade das discussões e práticas de sala de aula. E, sem pesquisa, não há nem sala de aula. Há um depósito de informações, como bem dizia Freire sobre educação bancária. O debate da falta de qualidade científica da educação estética se impõe na prática questionando sempre a arte que tem como objetivos a moralidade, a aprendizagem de outros saberes e o sentimento imediato do prazer e da alegria. Como destaca Vigotski: “quem pensa em implantar a estética na educação como fonte de prazer se arrisca a encontrar na primeira guloseima e no primeiro passeio os mais fortes concorrentes”. Para Vigotski, a emoção estética está baseada em um modelo absolutamente preciso de reação comum, que pressupõe necessariamente a existência de três momentos: uma **estimulação**, uma **elaboração** e uma **resposta**. Essa atividade específica, vinculada aos estímulos estéticos é o que constitui a natureza da vivência estética: “uma atividade construtiva sumamente complexa que é realizada pelo ouvinte ou o espectador em que viva com as impressões externas apresentadas”. Todo esse trabalho de recepção Vigotski chama de **síntese criadora secundária**, porque requer de quem percebe reunir em um todo e sintetizar os elementos dispersos da totalidade artística. Quanto mais orgânica nossa visão de mundo, mais complexa será síntese. Mas como realizar esta relação dialógica nas práticas educativas? Aqui reside a chave para a tarefa mais importante da educação estética: introduzi-la na própria vida, transformando-a numa exigência do co-

tidiano. Em casa, na escola, na conversa com os amigos, na leitura, na maneira de vestir-se, na maneira de andar, tudo isso pode servir igualmente como o mais nobre material para elaboração estética e, por sua vez, para a composição teatral. Gramsci afirmava que a arte é educadora enquanto arte, mas não enquanto arte educadora. Nesse sentido, a regra pedagógica da criação artística deve partir da sua utilidade puramente psicológica e nunca da visão de uma criança amortecida por uma determinada regra moral, pela mistura de diferentes ciências ou até mesmo na perspectiva de ver na criança que desenha um futuro pintor, na criança que joga, um futuro ator.

Nós chegamos até aqui colhendo frutos de um trabalho acadêmico árduo. Todo este esforço na formação de professores e pesquisadores de teatro leva em conta primeiro a falta de uma formação estética para a maioria da população, depois a ausência de um reconhecimento nacional para os criadores locais e, por fim, dialeticamente, a opção política de ver esta realidade modificada. Quantas vezes reclamamos por não acharmos espaços para ver e fazer arte. Quantas vezes fomos obrigados a dormir mais cedo, sem opção cultural. Quantas vezes não tivemos público em nossas peças? Se lutarmos juntos, a universidade e a escola poderão preencher estes vazios. Basta transformá-los em centros culturais. É um desafio muito grande. Nosso projeto de futuro, tem solidez porque está alicerçado mais na formação da sensibilidade humana do que na projeção da personalidade. O sentido de melhorar a vida das pessoas é o nosso maior objetivo. E quanto mais gente souber, melhor.



COMUNICAÇÕES

TESSITURAS TEÓRICAS - GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E ARTE - GEARTE/UFRGS

Mirna Spritzer
Maria Isabel Petry Kehrwald
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

“O encanto e a beleza das pesquisas não está em enumerar os fatos observados, mas em evidenciar o que estes fatos nos levaram a pensar, como eles nos afetaram”. (Analice Pillar)

QUEM SOMOS - a respeito dos afetos: o Grupo prima pelo prazer de estar junto, pela importância da interação de suas singularidades que seguramente viabiliza outros modos de convivência sensível, isto é, possibilidades ampliadas de tramar processos de enriquecimento pessoal e coletivo cujos efeitos reverterão no trabalho diferenciado (observem que o singular sempre transita por fluxos/correntes inusitadas que retornam ao singular fortalecendo a experiência social de cada um). Trata-se de repensar práticas que efetivamente contribuam para engendrar formas de trabalho, de criação, de comunicação, de comutação ética, enfim vivência política-estética radical. É outro sentido de pensar a socialidade de base, nosso modo particular de inventarmos a nós mesmos em convivência: o querer desdobra-se em mil querereres compartilhados em formas de amar ainda por descobrir...poéticas de sustentabilidade da sutileza do ser.

O GEARTE é formado por pesquisadores interessados em discutir a construção do conhecimento e as relações entre educação e arte, bem como pesquisadores de outras áreas e linhas de pesquisa, que possam contribuir para a ampliação das perspectivas educacionais da arte em diferentes contextos. Atualmente, é composto por dezesseis pesquisadores sob a coordenação da Professora Doutora Analice Dutra Pillar.

COMO NOS CONSTITUÍMOS - a trajetória: no ano de 1995, foi criada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) a linha de pesquisa Educação e Arte, - que somente existia na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, possibilitando a formação de mestres e doutores nesta área. Em 1997, houve uma redefinição das linhas de pesquisa do PPGEDU e as professoras - Analice Dutra Pillar (FACED/UFRGS) e Esther Beyer (Instituto de Artes/UFRGS) passaram a integrar a linha de pesquisa “O sujeito da educação: conhecimento, linguagem e contextos”, na temática Educação e Arte. Tal temática se propõe a desenvolver estudos e análises sobre a construção de conhecimentos específicos relativos às artes, ao modo de abordagem desses conteúdos em situação de ensino formal e informal, bem como a relação da arte com a construção de conhecimento em outras áreas. A idéia da criação do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte - GEARTE -, surgiu nos seminários de dissertação e de tese do grupo de orientação das referidas professoras e se concretizou em 20 de junho de 1997. Está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS e faz parte do Diretório de Grupos do CNPq.

O QUE NOS INSTIGA - os entrelaçamentos: a preocupação com a questão do conhecimento é tão antiga quanto a existência humana. Esteve sempre presente no desenvolvimento do homem assumindo funções e características as mais diversificadas, transformando-se em uma espécie de testamento epistemológico da evolução, da condição e da capacidade humanas.

No ocidente, o enigma, e posteriormente o paradigma do conhecimento como o entendemos e praticamos hoje, têm sua origem filosófica na premissa cartesiana que gerou a dicotomia corpo/mente. Como resultado desta dicotomia, criou-se um conflito e uma ruptura que se estabeleceram como bases para a noção de ciência e de arte. Como fio condutor desta dicotomia, localizamos uma discussão científica e uma discussão artística que perdura há vários séculos, identificadas por repetições cíclicas e por interferências nocivas ao processo de desenvolvimento do conhecimento.

Os elementos que constituem os fundamentos de uma área de conhecimento são estabelecidos a partir de uma práxis que se consolida através da sua historicidade, configurando os delineamentos críticos e analíticos dos quais emerge o seu conteúdo epistemológico. É uma espécie de enunciado para questões, modelos, paradigmas e teorias, documentando o rastreamento histórico dos seres humanos nas suas tentativas de construir respostas e soluções para os seus problemas. Assim, um discurso sobre a arte deve caracterizar-se como um diálogo, onde a teoria seja um suporte para investigar, analisar e explicar a própria práxis.

Dessa relação - práxis/teoria, com suas implicações e contradições - nasce uma configuração de referentes, de símbolos e de significados construídos a partir de unidades sonoras, visuais ou dramáticas, que através de um código explícito e de um modo de expressão peculiar, muitas vezes não discursivo, constituem a modalidade de conhecimento nessas diferentes linguagens.

O GEARTE tem como eixo temático de suas pesquisas a construção de conhecimento e a práxis específica das artes visuais, dramática e musical, bem como a forma de relação que estas áreas demandam em termos de contextualização cultural e social. Sua proposta consiste em trabalhar, numa perspectiva educacional, as linguagens musical, visual e dramática, na inter-relação, no entrelaçamento entre teoria e prática.

Configura-se, com esta proposta, uma possibilidade de comunicação/interação entre o conhecimento que vem sendo gerado na linguagem musical, o conhecimento provindo dos estudos na linguagem visual, bem como o da linguagem dramática. Assim, pensamos em realizar trocas, no sentido de compreender mais amplamente o conhecimento em arte.

Esta abordagem justifica-se pela quantidade de referentes a se pesquisar no que toca às etapas do desenvolvimento musical, dramático e visual no sujeito, observando-se múltiplas possibilidades que diferem conforme os contextos culturais, sociais e pessoais. O desconhecimento desta multiplicidade tem levado muitos educadores a planejar seus projetos pedagógicos de forma limitada, considerando um só tipo de compreensão, prejudicando, assim, aqueles que não se enquadram na perspectiva única do educador. Constatamos, então, a necessidade de ampliação de estudos para diversos contextos, a fim de delinear diferentes tendências musicais, visuais e dramáticas.

Por esta razão, é necessário realizar aproximações deste eixo temático e princípios teóricos com outras linhas de pesquisa, considerando que integram o

GEARTE pesquisadores de várias linhas.

NOSSAS INTENÇÕES - as paixões que nos movem: o GEARTE busca investigar a construção de conhecimento em arte bem como suas implicações para a educação formal e informal. As pesquisas visam a evidenciar a especificidade e a riqueza do conhecimento em arte para a formação do ser humano.

Os objetivos gerais do Grupo são:

- 1) desenvolver pesquisas individuais ou coletivas, buscando a produção de conhecimento na área de arte e suas inter-relações com outras áreas;
- 2) realizar intercâmbio com pesquisadores, grupos de pesquisa ou instituições ao nível nacional e internacional;
- 3) buscar subsídios para possíveis cursos, consultorias e oficinas, gerados a partir da reflexão das pesquisas realizadas.

Os objetivos específicos do Grupo são:

- 1) investigar como se evidencia a construção de conhecimento em cada uma das três áreas: música, artes visuais e arte dramática, bem como as relações entre elas;
- 2) divulgar a produção do grupo de modo a contribuir para que a arte tenha um lugar substantivo na educação brasileira, tanto no ensino formal como informal;
- 3) discutir o papel da educação e da arte no contexto sócio-político-educacional brasileiro.

O GEARTE tem como meta desenvolver a pesquisa individual e coletiva com a intenção de provocar convivências, trocas de aprendizagens com o que está sendo produzido fora do contexto regional e ao mesmo tempo permitir o fortalecimento de vínculos interinstitucionais, ampliando a circulação de conhecimento.

COMO DESENVOLVEMOS AS AÇÕES - as tramas que tecemos: o funcionamento do GEARTE compreende as atividades regulares de cada projeto de pesquisa e, no mínimo, uma reunião mensal congregando os diversos pesquisadores participantes.

Nestes seis anos o GEARTE tem oferecido Seminários Avançados, Leituras Dirigidas e Práticas de Pesquisa tanto aos alunos do programa de Pós-Graduação quanto aos alunos do Programa de Educação Continuada, bem como assessorias diversas.

Assim, o Grupo realiza atividades em três instâncias:

- 1) a pesquisa, individual e coletiva;
- 2) o ensino, configurando-se como uma instância de discussão, estudo e investigação em Educação e Arte dentro da FACED da UFRGS;
- 3) a produção de conhecimento, ao reunir interessados no eixo temático do Grupo e ao publicar textos relativos às investigações em andamento ou concluídas.

Alguns projetos executados pelo Grupo têm como corpus as discussões contemporâneas sobre os textos imagéticos, outros, dedicam-se a investigar a construção de conhecimento de linguagens específicas em contextos diferenciados sejam na área da música, do teatro, da dança, das artes visuais ou da educação no geral.

Em 2002, atendendo a uma de suas metas - dar visibilidade às suas pesquisas através da produção de livros -, o GEARTE em parceria com a Editora Mediação, lançou a Coleção Educação e Arte¹ com publicações de dissertações e teses do Grupo, voltadas aos professores de arte que atuam nos mais diversos contextos educativos.

¹ A Coleção é coordenada por Susana Vieira da Cunha e Vera Lúcia Bertoni dos Santos, ambas membros do GEARTE. Fazem parte da mesma os livros: *Brincadeira e Conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral* de Vera Lúcia Bertoni dos Santos, de 2002; *Imagens que falam, leitura da arte na escola* de Maria Helena Wagner Rossi de 2003; *A formação do ator: um diálogo de ações* de Mirna Spritzer de 2003; *Filosofia da criação: novas buscas para o sentido do sensível* de Marly Ribeiro Meira, de 2003. A coleção terá continuidade com novos títulos.

EDUCAÇÃO E CINEMA: REFLEXÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES DE APROPRIAÇÃO CULTURAL OFERECIDAS A ALUNOS E PROFESSORES NO FESTIVAL DE CINEMA DE GRAMADO¹

Maria Isabel Leite

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Cercado de glamour, com a presença de estrelas de diversas constelações e de todas as grandezas, o Festival de Cinema de Gramado², no Rio Grande do Sul, traz irrefutáveis benefícios à rede hoteleira, restaurantes, bares, comércio em geral. E as discussões sobre o cinema brasileiro e latino, a ampliação do repertório imagético, a possibilidade de aprendizado na área, a relação direta com a Arte, o desenvolvimento do gosto cinematográfico das pessoas da comunidade – existem? Passa a ser a questão central deste texto: que papel o Festival assume frente à possibilidade de apropriação cultural do cidadão gramadense, em especial, alunos e professores? O recorte em torno de alunos e professores é conduzido por meu foco de interesse na interface entre Educação e Arte e, mais ainda, pela crença irrevogável de que a Educação não pode ser entendida descolada da Cultura e que as escolas deveriam constituir-se em espaços privilegiados de produção e apropriação cultural. Complementa esta idéia o fato de considerar a formação cultural como direito de todo cidadão, interessando-me pensar criticamente as condições a eles oferecidas para a apropriação e produção de cultura.

Observando o movimento, vivendo intensamente a cidade naqueles dias e entrevistando 14³ pessoas ligadas direta, ou indiretamente, à Educação e ao Festival, pareceu unânime a idéia de que este, concretamente, é voltado para o turismo. Autógrafos, holofotes, artistas por todo lado. Favorecer o acesso do público ao Festival tem se traduzido, ao longo destes 31 anos, fundamentalmente, em favorecer seu contato com os artistas. Entretanto, nos últimos anos a organização do Festival acendeu luz verde para o acesso do público ao cinema através de mostras paralelas. Hoje, a relação do Festival com a formação cultural da comunidade se traduz em ações e Projetos, como o Projeto Cinema nos Bairros que “tem por objetivo a descentralização do festival, proporcionando à comunidade o contato com o cinema nacional”. Há, também, a Mostra Paralela de Cinema Infantil no Centro Municipal de Cultura. Há sessões gratuitas às 10:30, 14:30 e 16:30. Esse ano foram feitas 9 sessões

para a Mostra Infantil⁵, oferecendo cerca de 300 lugares para cada uma. Algumas sessões não ficam tão cheias, pois o horário de 16:30 dificulta a saída das crianças, ou mesmo porque as escolas ficam sabendo da programação em cima da hora, ou ainda pois já assistiram o filme no ano anterior.

Não há dúvidas de que é uma iniciativa fundamental levar as crianças ao cinema. Neste caso, algumas categorias de análise insistem em emergir para a pesquisa: para crianças só devemos expor filmes da categoria "infantil"? Que concepção de infância fica, assim, explicitada? Os filmes que devem ser privilegiados são aqueles de maior penetração pela mídia, como "Xuxa e os Duendes", ou outros menos acessíveis? Por que os filmes desta Mostra não são os do Festival? Por que se repetem de um ano para o outro? Há uma discussão que merece ser mais aprofundada, que diz respeito às condições de apropriação cultural oferecidas às crianças. A idéia do filme "infantil" parece-me fortemente enraizada numa concepção de criança como sujeito "a menos", ou "em falta" – aquele que não compreende, não se aquieta, não tem concentração, não conhece etc. Chavões que há anos tentamos arduamente abandonar mas que parecem impregnados como nódoa perene em muitos projetos voltados para crianças. Brecht diz que as crianças são capazes de compreender tudo aquilo que vale a pena ser compreendido. Concordo e preocupamo-me que subestimemos sua capacidade e, assim, não as estejamos oferecendo repertório de qualidade. Coloco, também, que ampliar repertório, desacomodar percepções, provocar o estranhamento é papel precípua de qualquer formação. Afinal, se existisse apenas uma verdade, como seria possível pintar 100 obras do mesmo tema? – instiga Pablo Picasso. A mídia já se encarrega de forma competente e eficaz de inculcar a cultura do enlatado, do mastigado, do pouco elaborado ou complexo. Não se trata de rejeitar, mas de compreender o espaço educativo como espaço de ampliação de experiências; de construção de olhares, escutas e movimentos sensíveis.

A partir do mote da Mostra Infantil, investigo mais as possíveis aproximações cinema-escola. Cabe, então, perceber como os profissionais da Educação as entendem. É sabido que a relação entre Educação e Arte é conflituosa, a começar pela estrutura paradigmática que norteia a Pedagogia ser alicerçada, fortemente, na normatização; em contraposição ao fato de a Arte pressupor transgressão e devaneio. A estratégia que historicamente vemos na Escola é a de "pedagogizar" ou "escolarizar" a Arte – o que significa parti-la, dilacerá-la e analisá-la enquanto objeto físico a ser estudado; ou colocá-la sob a égide dos conteúdos escolares: qual o sujeito da frase retirada da crônica? Qual a sílaba tônica da palavra destacada na poesia? Qual a característica geográfica do local aonde se passa o filme? Destaque uma palavra proparoxitona nesta música... enfim! Em ambos os casos lhe são subtraídas as dimensões estéticas e poéticas. Assumir a Arte enquanto atividade da cultura que traz conhecimentos e objetivos específicos, diferentes daqueles tidos como "escolares", mas tão importantes quanto estes é, ainda, um grande desafio para o sistema educativo atual. As escolas, normalmente, têm que enquadrar a linguagem artística em questão – no caso, o cinema – no projeto, ou programa, ou grade curricular. Caso contrário, fica sendo muitas vezes entendida como "perda de tempo".

Interessante percebermos como os profissionais ligados, não à escola, mas ao cinema, entendem esta questão de outra forma, defendendo a importância da Arte para a constituição do sujeito. É claro para os profissionais entrevistados que há dificuldades a serem enfrentadas na relação Arte e Escola e que deve-se batalhar

arduamente, mesmo que, para isso, talvez se devesse considerar que a "pedagogização" ou "escolarização" da Arte, neste momento, seja, ainda, um mal necessário. Será? Pode ser que sim, desde que tenhamos clareza que a estamos adotando como meio de atingir outros fins; desde que seja entendida como estratégia provisória de aproximação, como etapa a ser superada. Ultrapassada a resistência inicial da "porta de entrada", a Arte assume seu papel de não-submissa ou subordinada à Educação e deixa de estar "a serviço de" para favorecer a ampliação de olhares e escutas de alunos e professores. Hoje parece que a Arte tem servido para "suavizar" conteúdos escolares, tornar "gostoso" o aprendizado... mas seria esse seu papel junto à Educação? O conceito de Educação que se tem hoje está, na prática, reprodutor e subserviente. Ennio Puccini⁹ joga pesado: "(...) queiram ou não, a cultura fará a diferença, já que a educação adentra à subserviência do sistema. Daí os políticos amarem a educação e repudiarem a cultura. Um povo é livre somente quando culto." É de autonomia e de autoria que, essencialmente, falamos ao falar de Arte. Deveriam ser esses, também, os conceitos fundantes da Educação.

Vale dizer que, quando assistimos a um filme, o que "vemos" é a sua parte "visual" – a apresentação, a estética, a imagem. O significado vem depois. A tradução 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 a cognição e a afetividade. O sentido é o que nos faz sentir, nos afeta. Se não tocar, não afeta. Por isso, ter possibilidade de contemplar e dar significação é fundamental. Obra de arte é também conhecimento. Estar diante dela pode ser impactante e deflagrar uma série de questões e ações. Claro que ela pode ser um jeito outro de conhecer "sobre", de pensar "sobre"... mas ela própria é uma experiência estética e é esse caráter que não deve ser desconfigurado. Se estivermos disponíveis, a obra de arte, em sua forma direta, entra em contato com o contemplador e lhe fala coisas sobre ela, sobre o mundo, sobre o próprio espectador. Na Arte vemos não apenas as obras, mas a nós mesmos e a sociedade em que vivemos. Ela desacomoda as percepções, instiga, incomoda, rejubila. Ela aciona toda sorte de sensações positivas e/ou negativas mas, sobretudo, faz-nos estranhar o familiar e perceber coisas sob outros ângulos, de outras formas.

Mesmo que conseguíssemos viver intensamente a experiência estética do cinema durante o Festival, o que ocorre quando este se encerra? A Arte some de novo? Somente com projetos que visem possibilitar continuamente a apropriação crítica das diversas linguagens artístico-culturais – neste caso, do cinema – estaremos encarando de frente a questão da formação cultural permanente dos cidadãos.

A defesa de que a experiência estética e cultural exige, também, constância, faz com que se deseje que os "efeitos" do Festival possam prosseguir ao longo de todo o ano. Para tal, foi criado pelo Centro Municipal de Cultura um **Projeto Papo com Cinema**. Recém-iniciado, o Projeto espera levar, ao longo de todo o período letivo, debates acerca da sétima arte para o interior das escolas. Há, ainda, outros desdobramentos alicerçados na perspectiva de expansão da oferta de programas culturais a comunidades diversas. Segundo reportagem local¹⁰, o **Projeto Rodacine**⁸ pretende "levar produções cinematográficas a todos os municípios gaúchos", ressaltando que hoje, nos 497 municípios existentes, há 131 salas de projeção, das quais 80% na região metropolitana.

Nas palavras de Francisco Weffort (In Quintans, 2002: 19) é importante retomar

a perspectiva de “valorizar a busca de qualidade e criatividade, mediante o estímulo à experimentação e à renovação da linguagem e dos valores estéticos de nosso produto audiovisual”. Ir ao cinema, sim, estabelecer com ele uma contemplação ativa, que exige um movimento de entrega e de distensão, mas também de acionamento de imagens, relações, trocas, desacomodações, incômodo, busca. 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. O cinema deveria configurar-se como um espaço de troca e de confronto de idéias; de reestruturação, releitura, re-elaboração, recriação. Uma Arte que engloba tantas outras: cenário, figurino, fotografia, música, teatro, só para citar algumas. Uma Arte multifacetada e plural, que pode ser explorada criticamente por diversos ângulos. Não estou falando de imposição ou super-posição de culturas, ou de jogar fora o passado como “uma roupa que não nos serve mais”. Trata-se, sim, de defender que olhos e ouvidos sejam abertos na direção do outro, do diferente. Trata-se de trabalhar a alteridade, de tocar a subjetividade, a constituição de cada um. Aguçadas as linguagens, abre-se canais de compreensão do mundo. De sua própria significação. Passa-se a compreender que o mundo não é só o nosso lugar. Gosto se aprende. Cultura também se aprende. Acessar à cultura universalmente construída é direito inalienável, garantido constitucionalmente, de todos os cidadãos.

Bibliografia

- ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons – a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. O tempo no cinema, imagem em perspectiva, In: DE ROSSI, Vera Lúcia & ZAMBONI, Ernesta. *Quanto tempo o tempo tem! Educação, Filosofia, Psicologia, Cinema, Astronomia, Psicanálise, História...* Campinas: Alinea, 2003 (63-68).
- DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- GARCIA, Claudía Amorin; CASTRO, Lúcia Rabello de & JOBIM e SOUZA, Solange (orgs.). *Infância, Cinema e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.
- LEITE, Maria Isabel. *O que e como desenham as crianças? Refletindo sobre as condições de produção cultural da infância*. Tese de Doutorado. FE:UNICAMP, 2001.
- QUINTANS, Davide (coord.). *Gramado: 30 anos de cinema brasileiro – história visual*. Gramado: CICSAT, 2002.

¹ Este texto explicita resultados parciais da pesquisa “Educação e as linguagens do cinema, das artes plásticas, da dança e do teatro: processos de apropriação e produção de professores e alunos” que desenvolvo desde o início de 2003 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, dentro da linha de pesquisa “Educação, Linguagem e Memória”, no Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Estética – GEDEST – que tem, além do grupo de pesquisadores catarinenses, um braço em Campinas, junto à Faculdade de Educação da UNICAMP.

² O 31º Festival de Cinema de Gramado ocorreu de 18 a 23 de agosto de 2003, em Gramado, Rio Grande do Sul.

³ Para esta pesquisa foram entrevistados: uma garçoneite, ex-aluna da rede municipal e estadual de educação do município; uma professora de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, duas coordenadoras e uma diretora de uma escola da rede estadual localizada na cidade; a Secretária Municipal de Educação de Gramado; um jornalista que trabalha na rádio local; uma historiadora; um designer; um fotógrafo; uma professora de educação infantil da rede particular da cidade; um produtor de vídeo e a dirigente cultural do Centro Municipal de Cultura. A idéia foi capturar falas tão diversas quanto os diferentes papéis sociais exercidos por seus atores. Assumo inteira responsabilidade pela interpretação, recorte e organização dos dados recolhidos e agradeço a todos os depoentes por sua disponibilidade e pela

partilha de idéias.

⁴ "Cinema nos bairros de Várzea e Carniel" – reportagem do Jornal de Gramado, nº931, ano 20, p.14, de 22 de agosto de 2003.

⁵ Os filmes apresentados este ano foram: Menino Maluquinho 2; Didi, o cupido trapalhão; Xuxa e os duendes 2; Os três zuretas; Castelo Rá-Tim-Bum; Tainá – uma aventura na Amazônia; e Grilo Feliz.

⁶ Nota retirada do Jornal do Estado – Curitiba, 27/08/2003 – d3.

⁷ Palavras atribuídas ao Governador Germano Rigotto na reportagem "Os pa abriu Festival de Cinema na Rua Coberta" – do Jornal de Gramado, nº931, ano 20, p.14, de 22 de agosto de 2003.

⁸ Durante o 31º Festival este Projeto promoveu 5 sessões na Praça Central, 1 no bairro Moura e 2 em Piratini.

O OLHAR SENSÍVEL NA DANÇA: MODOS ESTÉTICOS DE ORGANIZAÇÃO DA COREOGRAFIA NAZARETH¹

Flavia Pilla do Valle

Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

A partir da obra coreográfica Nazareth de Rodrigo Pederneiras, apresentada pelo Grupo Corpo, foi feita uma leitura semiótica procurando fornecer elementos para educar o olhar sensível, abordando a compreensão de certos valores estéticos próprios da dança/movimento e desta em relação às outras artes.

Por Semiótica entende-se a ciência que tem como objeto de estudo os modos de constituição de qualquer fenômeno como a produção de significação e sentido. A Semiótica fixa como meta a construção de uma teoria dos processos de significação, e não se autodefine como a 'ciência' (já acabada) dos sistema de signos.

Neste trabalho visou-se traçar as relações entre movimento, música, cenário, figurino e iluminação, realizando uma análise semiótica da linha greimasiana do plano da expressão e do conteúdo da dança. Plano do conteúdo e expressão juntos resultam no sentido da obra, sentido este que nem sempre está articulado a uma intenção explícita de transmitir uma mensagem.

Enquanto nas artes visuais o plano da expressão nos remete a cores, linhas, formas, espaço, desenho, materialidade, na dança a expressão consiste no movimento corporal que também forma linhas, formas, volumes, relações, que são construídos, desconstruídos e reconstruídos numa sequência de imagens. Para descrever o plano da expressão foi usada a Labanálise.

Já o plano do conteúdo complementa o plano da expressão e está relacionado as particularidades na cultura e entre culturas. Ao assistir dança associamos o que vemos com a nossa vivência e conhecimento sobre o assunto. Oliveira (1997 p.50) , ao elaborar seus estudos sobre vitrinas aborda a co-presença de sentidos e, seguindo idéias postuladas por Arnheim, já colocava que perceber é recordar: "... no ato de vê-la, presentifica-se não só a imagem que se olha, mas também um conjunto de imagens repertoriadas pela experiência".

A fonte de dados para o trabalho foi o programa e o vídeo – este último limita a leitura, pois o filme nos direciona para onde olhar, nos tira a nitidez, é bidimensional, tem a iluminação distorcida e prejudica a noção de espaço da obra. Por outro lado o vídeo permite uma observação mais minuciosa que para os fins deste trabalho é

importante.

O programa de dança é uma publicação que anuncia e/ou descreve os pormenores do espetáculo. É distribuído ou vendido antes do início e pode variar de apenas uma folha até um pequeno livro. Normalmente consiste de uma apresentação sistemática das partes do espetáculo, assim como informações que envolvem a produção e ilustração com fotos. A origem do programa está relacionada aos grandes espetáculos da corte na época da Renascença, onde eram chamados de libretos.

A música composta por Wisnick foi inspirada na obra musical de Ernesto Nazareth e em um personagem compositor de um conto de Machado de Assis, intitulado Um Homem Célebre. De saída, pelo próprio nome da coreografia, a dança nos remete a intrínseca relação movimento e música.

Baseado na orientação de nomenclaturas do compositor para descrever as partes da música, criou-se uma divisão para se fazer a análise coreográfica. São estas partes descritas a seguir:

1. A Polca
2. A Valsa
3. A Polca II
4. A Sonata de Flora
5. O Maxixe
6. Sonata Barroca
7. O Maxixe II
8. Valsa de Espelhos
9. Chorinho/Marcha Fúnebre/Sonata de Flora
10. Ferramenta

Após a análise descritiva das partes da dança, pode-se constatar que no plano da expressão encontrou-se uma movimentação-base em relação ao Corpo/Espaço/Forma/Expressividade. Esta movimentação-base foi mantida ao longo de toda a coreografia, sendo pouco a pouco adicionado um passo novo que se acumulava no repertório. Quanto ao plano de conteúdo, os movimentos, entre outros aspectos, remetem a elementos das danças e manifestações brasileiras, do samba à capoeira. A segmentação de movimentos nas diversas partes do corpo nos remete a este tempero brasileiro, mas ao mesmo tempo é inegável o treino em danças eruditas. Estas se refletem na precisão e até na própria musculatura dos bailarinos.

Algumas partes da coreografia fogem da movimentação-base, porém pode-se associar estas partes ao efeito de espelho da música. Wisnick coloca no programa sobre a aculturação na música: " Esta estrutura saborosamente contrapontística é tão cristalina que, executada através de computador em movimento retrógrado (de trás pra diante como no 'caranguejo' dos polifonistas medievais), mantém um sentido construtivo nítido e intacto." A própria movimentação em cânone, utilizada amplamente pelo coreógrafo, é repetição como o reflexo de um espelho, porém começando em tempos diferentes. É nítida a mistura do popular e do erudito, tanto na música, como na movimentação e até mesmo na elaboração do programa.

O fato dos bailarinos estarem vestidos como homens e mulheres, realizando expressões faciais, nos leva a relacionar a sentimentos humanos. As interações trazem imagens de flerte, de dependência e de manipulação.

A rosa, que é o logotipo do espetáculo assim como presente no pano de fundo do cenário, tem por si só um plano de conteúdo que nos remete a delicadeza, requinte

e sensibilidade. Qualidades presentes na mistura do artesanal e refinado do programa e do erudito e popular da dança.

A iluminação, que fica bastante prejudicada no vídeo, tende a ser mais sóbria nos momentos mais sérios e introspectivos e clarear nos mais alegres. Uma vez que a cor laranja-avermelhada é projetada no ciclorama, esta tende a se perpetuar até o final, onde torna-se mais amarelada, como o nascer e radiar do sol.

O sentido da obra de Pedemeiras abusa da repetição e a variedade. A repetição como uma maneira de enfatizar o que o enunciador quer comunicar e que ao repetir comunica a mesma coisa de maneiras diferentes, que dá a variedade. Ele harmonicamente nos mostra a musicalidade em movimento e cenas que podem ser associadas ao cotidiano de qualquer história.

Através dos efeitos de sentido desencadeados pela coreografia Nazareth buscou-se a compreensão de significados e de valores estéticos do movimento e sua relação com as artes de compor música, cenário, figurino e iluminação. A leitura em dança, como um modo de apreciação, é um meio de reconhecer através da diversidade da dança, procedimentos comuns e educar o olhar sensível.

Bibliografia

GREIMAS, A. J. Semiótica Figurativa e Semiótica Plástica. In: Significação, Revista Brasileira de Semiótica, n.4, jun/1984.

OLIVEIRA, Ana Claudia. As Semioses Pictóricas. In: Foco, São Paulo, 4(2):104-145, jul/dez. 1995.

. Vitrinas: acidentes estéticos na cotidianidade. São Paulo: EDUC, 1997.

LANDOWSKI, Eric. A Sociedade Refletida. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.

_____. Viagem às nascentes do sentido. In: SILVA, Ignácio Assis(org). Corpo e Sentido: a escuta do Sensível. São Paulo: UNESP, 1996.

PILLAR, Analice Dutra. A Educação do Olhar no Ensino da Arte. In: Barbosa, Ana Mae(org). Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTAELLA, Lúcia. O que é Semiótica. SP: Brasiliense, 1983.

¹ Esta monografia foi desenvolvida durante um ano como aluna do programa de educação continuada da pós-graduação da FACED/UFRGS. Consistiu num exercício de pesquisa para fazer as conexões entre as disciplinas de semiótica visual I e II, ministradas pela professora doutora Analice Dutra Pillar, e a dança.

1 MOTIF = 5 SEQÜÊNCIAS UMA ANÁLISE DE MOVIMENTO PESSOAL

*Cibele Sastre
Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS*

Motif é um sistema de notação de movimento parecido com a Labanotação, porém não tão preciso. Labanotação é um sistema para a escrita do movimento, que contempla o desenrolar de cada parte do corpo no espaço e no tempo, com o devido

acompanhamento musical, e com informações específicas sobre aspectos qualitativos, referentes ao quadro de Esforço/Forma (*Effort /Shape*). Foi através da Labanotação, que Rudolf Laban tornou-se internacionalmente conhecido. Seu objetivo, ao criar um sistema de notação de movimento, era o de criar uma pauta que tornasse a dança (o movimento) possível de ser aprendida por todos aqueles que soubessem ler esta pauta, assim como acontece com a linguagem da música. Seu Sistema foi sendo reorganizado ao longo de sua vida e de seu seguidores, o que torna este material extremamente atualizado para pesquisas de movimento. Um *motif* usa estes mesmos símbolos da Labanotação, mas tem uma só linha vertical, que é dividida em frases de movimento e faz uma descrição mais genérica na medida em que pontua um ou alguns aspectos do movimento que devem aparecer naquele momento, naquela seqüência, deixando lacunas para a livre escolha de quem está interpretando.

Nas palavras de Valerie Preston-Dunlop, do Laban Centre em Londres, que trabalhou diretamente com Laban e esteve no Brasil ano passado para o Encontro Laban 2002, ela diz o seguinte:

A escrita de motifs é um sistema de notação que nos dá o contorno do movimento, sua motivação, sem descrever em detalhes como as ações devem ser executadas. Os símbolos básicos de kinetografia são usados para indicar ações genéricas do corpo todo, em vez de descrever o movimento exato de uma parte especial do corpo, como o é numa kinetografia completa. A interpretação da leitura do motif é tarefa do leitor, e assim ele (motif) se torna um veículo perfeito para descrever atividades de movimento onde a invenção criativa de quem se move é de primeira importância, como no caso de um trabalho educacional. (Preston-Dunlop: 1967)

No caso desta pesquisa, o *motif* funcionou como uma tarefa de improvisação. Por ele ter indicações genéricas ele serve como motivação para se mover, deixando espaço para criação, como disse Preston-Dunlop. O esquema de tarefas é muito usado por quem lida com improvisação em performance – performance aqui como apresentação. Apresentar trechos de improvisação requer uma estrutura, e a tarefa serve como uma estrutura. Meu objetivo não era trabalhar sobre a improvisação como performance, então a improvisação foi um meio que me levou a configurar seqüências. Por isso um único *motif* se desdobrou em 5 seqüências diferentes onde eu experimentei algumas das questões maiores a que me refiro no título do projeto de conclusão de curso, ou seja, busquei construir seqüências que se inclinassem para cada uma das minhas grandes questões: o que faz do movimento um movimento teatral; narrativo; abstrato; expressivo. Esta experiência indicou o recorte do trabalho, deixando estas questões para uma futura investigação mais específica, enquanto neste trabalho o foco se concentrou na análise do movimento.

Para que eu não criasse o *motif* usando os símbolos que me são mais familiares ou de minha preferência, o que deixa o processo comprometido, pedi para um colega desenhar o *motif*.

Uma vez fixadas as cinco seqüências, elas foram gravadas em vídeo, e o vídeo serviu de instrumento para que eu pudesse fazer a análise de movimento a partir do Sistema Laban, para me aproximar de um padrão de movimento que me é próprio, ou seja, quais são as minhas características de movimento mais presentes: minhas preferências, o que mais se repete, o que menos aparece. Isso tudo me

orienta um caminho, dizendo coisas sobre mim, sobre meu movimento. Isso possibilita criar estratégias para si próprio, “driblando” um lugar de conforto, e trazendo a construção para um lugar de Mobilidade/Estabilidade. Este “par” é um dos temas majoritários de Bartenieff. É conhecendo este lugar de preferência – que provoca certa estabilidade – que posso promover mobilidade, no sentido de novos lugares no corpo, no espaço, no tempo, para explorar recursos da expressão e da criação. Principalmente para o criador intérprete, que lida com seu próprio corpo, existe um caminho muito perigoso, no sentido de facilmente ser atraído para uma auto-indulgência não produtiva, na medida em que ele escolhe apenas os lugares confortáveis, familiares, estáveis. Então, este recurso se torna importante. Tendo consciência destes lugares é possível buscar oposições, contrastes, lugares que tragam mobilidade ao processo de criação e construção, não só no corpo, mas na obra.

O que é mostrado aqui é o instrumento de análise, e alguns destes lugares de constância do meu movimento, a partir das cinco seqüências. Depois de dissecar cada uma delas em termos de LMA – BESS¹, fiz algumas comparações entre elas, e pude ver que além de BESS, o desenho de chão, em termos de trajetória também anunciava coisas importantes, assim como o fraseamento das seqüências.

Entrando na análise propriamente dita:

Os Fatores de Esforço, ou de Expressividade, como Ciane Fernandes usa em seu livro **O corpo em Movimento: O sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas**, no Sistema Laban são Fluência, Espaço, Peso e Tempo. Cada um dos fatores tende a ser de uma ou outra qualidade: acelerado (súbito) e desacelerado (lento), para Tempo; direto ou indireto para Espaço, Forte e Leve para Peso e Livre ou Controlada/Contida para Fluência. Não existe uma polaridade fixa entre estas possibilidades, sendo consideradas as nuances, a partir de pontos de referência variáveis. As combinações entre dois destes Fatores chamam-se Estados enquanto a combinação de três, são Impulsos. Através destas combinações que foram aparecendo ao longo das seqüências, fui vendo a constância com que apareciam os Estados e impulsos, e com que configurações. Assim cheguei nas seguintes observações.

Com relação a Esforço / Expressividade, mesmo havendo algumas indicações de Esforço no *motif*, pude combinar outros esforços que apareceram como Estados ou Impulsos. Os Estados se configuram com a seguinte nomenclatura: Estado Móvel, combinação de Fluência com Tempo; Estado Rítmico, que une Peso e Tempo; Estado Estável, que une Peso e Espaço; Estado Remoto, combinando Fluência e Espaço; Estado de Sonho, que combina Peso e Fluência e o Estado de Alerta, combinação de Espaço e Tempo. Os Impulsos são: Impulso de Visão, que combina Fluência, Espaço e Tempo; Impulso de Paixão, que combina Fluência, Tempo e Peso; Impulso de Ação combina Espaço, Peso e Tempo e Impulso de Encantamento combina Fluência, Espaço e Peso.

O Estado que mais apareceu na minha construção foi o Estado Móvel! Este Estado é resultado da combinação de Fluência com Tempo. Não dá pra perceber uma tendência de combinação específica. Ela aparece misturando as quatro possibilidades de configuração: Controlada e Livre, Rápida e Lenta. Esta combinação aparece 30 vezes ao longo das cinco seqüências. O Impulso que mais aparece é o Impulso de Visão, ou seja, Fluência, Espaço e Tempo, sem ênfase para Peso. Aparece

às quedas o Peso Neutro, que é a entrega do peso do corpo para a força de gravidade, sem ênfase com o Fator de Esforço Peso. Iniciação e sequenciamento se tornam muito presentes em meu padrão. É mais comum encontrar Tensões Espaciais e Trajetórias (corporais) Centrais e Transversais do que Periféricas. Mostra uma tendência de me relacionar com o movimento de maneira mais visceral, em movimentos integrados e menos posturais ou gestuais. Tensões Espaciais Periféricas ainda são mais presentes do que Trajetórias Espaciais Periféricas. Isso faz com que minha Cinesfera também não expanda o suficiente, apesar da Dinamosfera ter uma projeção bastante distal.

Quanto à Forma, o que mais sustenta toda a minha movimentação é a Forma Fluida (*Shape Flow*). Formas curvas, cavando o espaço, moldando o espaço (*Shaping*) aparecem significativamente, tendo em vista que foi um aprendizado do curso, algo muito trabalhado. A Forma Direcional, que se relaciona com trajetórias periféricas é a que menos está presente. A forma corporal com que mais me identifico é a bola, e isso, assim como esta tendência ao movimento integrado, aciona o eixo e o Plano Sagital, que retoma a presença do Fator Tempo. Em termos de trajetórias espaciais em deslocamentos, volta a aparecer, inclusive a partir do desenho de solo das seqüências criadas, a tendência de usar o Eixo ou Plano Sagital, reforçando minha afinidade com Tempo, uma vez que o Eixo Sagital, na Cruz dos Eixos representa o Fator Tempo. Em seguida aparecem trajetórias circulares e espirais, nada direcionais ou periféricas, indicando afinidade com Fluência (fator de Esforço) e com Espaço Indireto.

Voltando a questão do Motif como mote para toda esta pesquisa, este foi um excelente ponto de partida. Em primeiro lugar porque de início resolvi trabalhar com uma dificuldade em desenhar. Em seguida fui descobrindo a riqueza que é trabalhar com *motifs*. O quanto eles são um instrumento poderoso de criação e a partir de uma tarefa dada. Quanto mais familiarizada eu ficava com o *motif*, tanto mais saboroso ia ficando. As diferentes expressividades que saíam de um mesmo mote foram me surpreendendo justamente por que funcionava!

Ao desenhar os *motifs*, percebi o quanto eles me ajudaram a entender o material deste Sistema. Eles são o resumo de todas as palavras que usamos. Como não tenho uma habilidade maior com objetividade e precisão, *motifs* me ajudaram neste aspecto. Ao mesmo tempo pude ser consistente e deixar espaço para a criatividade. Antes de começar esta pesquisa eu ainda achava que *motifs* eram algo ultrapassado, uma vez que o vídeo vinha substituir esta falta de registro em movimento. Com certeza o vídeo é um excelente instrumento, pode-se extrair coreografias, estudar a imagem em movimento de maneira viva e divertida. Mas vídeos também têm seu recorte de linguagem – como têm os símbolos – mas os símbolos conseguem lidar com a sutileza e com a compreensão do movimento da forma como ele foi concebido, permitindo a leitura de maneira mais clara e pontual.

Acima de tudo ter feito esta pesquisa me criou uma grande motivação para usar e manusear este material na minha profissão e na minha vida. Há um aspecto também interessante que, em função deste trabalho, meu padrão de movimento veio se modificando, e acredito que hoje, se fizesse outra vez uma pesquisa com esta metodologia, as descobertas seriam outras, demonstrando nossa constante mobilidade.

Bibliografia:

- BARTENIEFF, Irmgard e LEWIS, Dori. **Body Movement. Coping with the Environment.** Gordon and Breach Science Publishers, Amsterdam: 1980.
- FERNANDES, Ciane. **O Corpo em Movimento: O sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas.** Annablume, São Paulo: 2002.
- GOLDMAN, Ellen. **As Others See Us. Body Movement and the Art of Successful Communication.** Gordon and Breach Science Publishers S.A. Switzerland: 1994.
- GUEST, Ann Hutchinson. **Your Move. A New Approach to the Study of Movement and Dance.** Gordon and Breach Science Publishers S.A., Luxembourg: 1983.
- LABAN, Rudolf. **The Language of Movement. A Guidebook to Choreutics.** Macdonald & Evens LTD., Great Britain: 1974.
- LABAN, Rudolf, and LAWRENCE, F.C. **Effort. Economy of Human Movement.** Macdonald & Evens, Great Britain: 1974.
- PRESTON-DUNLOP, Valerie. **Introducing the Symbols. Readers in Kinetography Laban.** Macdonald & Evens LTD. Great Britain: 1967.

¹ LMA é Laban Movement Analysis – Laban Análise do Movimento e BESS são as iniciais em inglês para os quatro pilares do Sistema Laban/Bartenieff, que são Corpo, Esforço, Espaço e Forma, que estarão sendo referidos neste trabalho.

² Os Impulsos de Ação, que definem as oito ações no Cubo, apresentam uma nomenclatura, em português, que exige certa atenção, quando na execução destas ações, pois algumas das ações sugerem o movimento menos no corpo e mais no objeto, como é o caso do chicotear. O movimento que visualizamos ser do chicote é o movimento que deve estar no corpo, ou seja, indireto, acelerado e forte. A mão de quem chicoteia pode sugerir que o movimento fique mais direto no corpo e indireto no chicote. Por isso é preciso ter claras as qualidades de movimento que se combinam, mais do que as ações sugeridas pelos nomes.

DEVIR-CRIANÇA E DEVIR-ATOR: PARA UMA PEDAGOGIA DO ACONTECIMENTO COM TEATRO E EDUCAÇÃO

Sabrina Franciane Ramos
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Um ator é alguém capaz de viver naquilo que lhe acontece; um ator é alguém capaz de estar sendo, com aquilo que lhe acontece, de uma só vez: não primeiro ele, depois aquilo que acontece, que aconteceu; e não, também, aquilo que aconteceu para depois, falar do ator, mas um mesmo Ser que se diz dos dois, juntos; um Ser, uma natureza que faz deles uma mesma e inseparável ocorrência; eles acontecem; se for preferido vê-los separados, já não se estará mais falando do Ser que compõem juntos, mas de outro Ser, de uma natureza diversa desta. E isto, por que? Porque um ator é feito daquilo que ele faz, e aquilo que faz um ator, mistura certos tipos de elementos; mistura composta de certos tipos de elementos, que produz, por sua vez: o ator, aquilo que ele faz, e as demais coisas que encontrar (enquanto estiver durando isso que faz); tudo num mesmo corpo, num corpo que nasce, novo, e que se vai mostrando enquanto acontece. Então um ator não se dá pronto, preparado e fixado e

esperando em algum lugar, nem tampouco é algo e alguém que usa este nome; um ator acontece; um ator estará acontecendo quando um certo tipo de atividade é desenvolvida, atividade que usa certos tipos de elementos e modos para a sua consecução, e que ao estar sendo empreendida, revela esse ator; mostra, produz um ator, que é feito daquilo que acontece com ele.

Do que é feito aquilo que um ator faz? O que quer um ator? Um ator faz as coisas em que se empenha desenvolver, de um jeito seu, bastante peculiar e que o permite obter, como resultado, que ele seja capaz de viver nas coisas que lhe acontecem; um ator acontece quando ocorre, para aquele que vive, uma vontade de viver junto dos eventos que sucedem, junto do movimento que mostra os efeitos daquilo que está acontecendo; um ator quer estes efeitos em si mesmo. Um ator estará *acontecendo* quando a vontade de viver nas coisas que *acontecem* for capaz de impulsionar aquele que vive a usar seu próprio corpo, sua própria carne como isca para fisgar algum acidente, algum efeito, (para si, junto de si mesmo); e assim como a pele de um tambor deve ser bem esticada, a fim de que se bata nela e ela seja capaz de repercutir a vibração dessa batida, do mesmo modo procede também aquele que vive enquanto desempenha um *uso de ator*: sua antiga carne, que era feita de cabeça, tronco e membros, dentes, saliva e pêlos, vísceras e funções, órgãos de registro (órgãos que registram), transforma-se como que num imenso tapete, “vira” um corpo de superfície, como se fosse feito só de pele, um *corpo sem órgãos*. Um ator *acontece*, porque há a ação dessa vontade, que quer estar sendo com as coisas que lhe *acontecem* num mesmo e único corpo, numa mesma e singular existência.

Para Gilles Deleuze, um *uso de ator* é feito de uma atitude pré-individual por parte daquele que vive, que ao se expor num tempo de existência que não lhe restringe uma identidade, fá-lo instalar uma outra lógica no tempo em que vive; a sua antiga carne vivia num tempo que lhe permite saber dos seus órgãos, numerá-los, localizá-los e tê-los como certos; este é o tempo que mede as coisas, que mensura os corpos, que atribui nomes para significar as coisas; seu nome é Cronos, e é nele que aquele que vive é um sujeito, é indivíduo. Ao percorrer uma outra linha de tempo, aquela para a qual um *uso de ator* solicita que se tome uma atitude pré-individual, viver experimenta sua ação segundo um tempo que não mede corpos – porque esse tempo não é capaz de dar-lhes o contorno de uma forma acabada, pois aquilo que expressa está sempre escapando à significação, à fixação que se estabelece numa forma findada; a lógica deste tempo é somente capaz de sugerir contornos, nuances, efeitos que surgem irrompendo na superfície dos corpos em que se acometem, acidentais; e aquele que vive experimenta este tempo de existência, a partir da potência que esses efeitos forem capazes de gerar, da força, como um catalisador, desses acidentes. Este tempo é chamado de Aion, e ele pensa e produz experiências, pensamentos, amores, a partir do aparecimento destes efeitos, que irrompem na superfície dos corpos como signos, e que promovem ocasiões de *aprendizagem* para aquilo que vive.

A atitude pré-individual de um *uso de ator* promove, para aquele que a utiliza, não se apartar dos demais elementos que compõem, com ele, aquilo que produz no seu viver, o é capaz de transformar suas naturezas como se fossem tão leves, que já não mais existissem, que é como as concebe Cronos, mas como se apenas fossem capazes de insistir e persistir nos episódios que sucedem, vivendo como efeitos que se insinuam, que é como pensa o tempo Aion. Um *uso de ator* lhe permite, assim, ser

a *quase-causa* para aquilo que lhe acontece; "quase", porque ser a causa é para um mundo de corpos acabados, Cronos; *quase-causa*, porque um *uso de ator* não usa a solidez dos corpos, mas os efeitos, que surgem como potências, como signo, como *acontecimento*.

Ao querer saber do que um *uso de ator* pode ser feito, procurei o tipo de atividade onde um ator toma existência; o tipo de ator que interessa a este estudo é aquele que produz os saberes tidos por teatrais. Interessa *aprender* sobre o tipo de ator que *acontece* no teatro.

Para o plano de organização do teatro, isto é, o referencial já produzido e sabido que o campo teatral desenvolveu acerca da modalidade de saberes que sua execução envolve, tomei o conceito de *ação dramática* produzido por Constantin Stanislavski, que em conexão com o conceito de *acontecimento*, produzido por Deleuze, assinalo uma primeira idéia para pensar do que pode ser feito um *uso de ator*. Um ator procederia agindo dramaticamente para encarnar aquilo que lhe acontece. Diferentemente das ações cotidianas que realizamos no tempo pensado segundo Cronos, no tempo dos corpos, como correr, lavar a louça e secar o cabelo, as *ações dramáticas* pensam segundo Aion, pois sua urgência, sua necessidade mesma, não está na matéria, na solidez dos corpos, nos seus contornos, mas ocorre num limite antes disso, num exercício que se mantém equilibrando-se entre querer/pretender ser, fazer, dizer e não poder ser, dizer; a *ação dramática* produziria tipos de misturas capazes de pensar segundo Aion; na sua técnica, no seu uso, um ator mostra movimentos que inscrevem o seu corpo, agora desprovido do peso dos seus órgãos, numa conexão afectiva que exerce e é exercido junto dos materiais que compõem este novo corpo potente. A *ação dramática* remeteria o organismo daquele que vive à sua dilaceração; ao desfazer o contorno das suas formas fixadas, este tipo de ação poderia ser capaz de expandir o alcance possível de um corpo, estendendo-o numa trama que se vai compondo com os demais corpos que encontrar nesta sua ocorrência, e permitiria, assim, que um ator usufrua dos efeitos que lhe podem ser ocasionados. A *ação dramática* seria como que a alquimização de um corpo: a passagem de um corpo-possível não-manifesto para um corpo manifestado, mas que, porém, as formas não alcançam, porque este corpo não é feito de contornos, mas de efeitos, de sentidos que lhe animam seu espectro; trata-se de um corpo espectral, virtual; para que um ator goze destes efeitos, ele não pretende fixar o que lhe surge como efeito, mas quando surge, ele deseja fazer durar este tempo ao máximo de tempo pensável segundo Aion; é nesta instância que um ator encarna esses efeitos em seu corpo, quando se multiplicam por sua potencialidade própria; a *ação dramática* serve, justamente, para lançar o ator neste plano que lhe permite ser atingido pelo que por ali passar; a efetuação dessa ação lhe permitiria, como ganchos, como pontos que sustentam uma trilha, assegurar meios de contato para que, ao passar por eles, se cair, se derrapar, ser capaz de retomar algum ponto outro de apoio da trilha, para prosseguir em seu investimento.

Situando um segundo elemento que comporia um *uso de ator*, tomo de Jerzy Grotowski a concepção de que teatro é aquilo que se dá *entre* ator e espectador. Grotowski compreendeu que o elemento que alicerça a natureza daquilo que se desenvolve por teatro está sustentado no tipo de relação que produzem um ator e um espectador. Este é para mim um elemento fundamental para pensar no tipo de coisas que faz um ator, porque um ator, que existe no teatro, existe num tipo de atividade

que é feita para ser vista; interessa mesmo, para este estudo, pensar numa modalidade de atividades, chamadas comumente de “espetaculares”. Patrice Pavis, em seu Dicionário de Teatro, considera como “espetaculares” todas as formas de arte da representação e demais atividades que implicam uma participação do público, situando, então, esportes, ritos cultos e outras interações sociais. Aproximo, assim, mais este elemento que considero relevante para pensar num *uso de ator*: a presença de um espectador. Um ator, que apenas existe em ocasiões espetaculares, e cujo corpo é composição que se efetua composto pelos elementos que aí concorrem, é feito da presença de, como considerou Grotowski, no mínimo um espectador. Torna-se, então, fundamental considerar ator e espectador como seres que compõem, juntos, aquilo do que um *uso de ator* é capaz de fazer. Assim, problematizo: na instância espetacular, onde temos ator e espectador, não se trata de uma representação para o espectador, mas *diante* dele, ser impelido a fazer uma escolha. Não se trata de uma quantidade de gente na platéia para uma outra no espaço do palco, mas *diante* desta, assumir estar ali, assumir as conseqüências desta presença. Trata-se de um duplo processo, onde um compõe em solidariedade com o outro, a partir da força afectiva que estas presenças são capazes de gerar uma para a outra, uma *diante* da outra; este *diante* está implicando na responsabilidade que esta face Outra, que esta face amorosa e não capturável, for capaz de imprimir, no movimento que compõe estas presenças. Se o teatro acontece num *entre* (como assinalou Grotowski), *entre* ator e espectador que assim o são *diante* um do outro, e sendo o teatro uma manifestação de caráter espetacular, aquilo que toma ocorrência nesta instância é composição que se forja num *entre* que se produz espetacular. O que acontece entre ator e espectador, a natureza da sua relação, aquilo que animam juntos é o espetacular, é composição espetacular. Então, a atividade espetacular não reside nas ações situadas no corpo do ator, mas no corpo que se compõe no *entre*.

**Que tipo de relação eles estabelecem, que elementos disponibilizam, que faz permitir que sejam, um para o outro, presenças mútuas de *afecção*?
Corpos feitos, produzidos por intensidades espetaculares, são movidos pelo quê?**

Assinalo, aqui, a importância fundamental que reside, para a existência mesma da arte do teatro, a presença da audiência, na figura do espectador. Assim, acrescento ao *uso de ator* assinalado por Deleuze, esta outra característica que comporia a modalidade do seu viver, e característica imprescindível para efetivar o seu uso: um ator, para encarnar o que lhe acontece, depende de uma relação que estabelece *diante* de um espectador, e que este estabelece *diante* deste mesmo ator.

Até aqui, as duas ocorrências referendadas, quais sejam, dos conceitos de *ação dramática* e *acontecimento* e da ocorrência de um *entre espetacular* que é investido na relação que assumem ter ator e espectador, um *diante* do outro, estão assinalando, para este estudo, aquilo do que é feito um *uso de ator*, e assumem um nome, para este estudo, o de *corpo espetacular*.

**E para que serve querer saber do que pode ser feito um *uso de ator*?
Serve, neste estudo, para pensar numa modalidade de arte que se produza a partir dos *acontecimentos* próprios que compõem a carne singular de todo aquele que vive. Serve para que, a partir de um *uso de ator*, que é aquele que está preocupado em encarnar aquilo que lhe acontece, em merecer aquilo que lhe**

passa, pensar numa arte que se produza como aprendizagem; aquele que encarna o que lhe acontece, aprende com o que lhe acontece; seus instrumentos para este tipo de aprendizado são *perceptos* e *afectos*, que são os instrumentos através dos quais a arte pensa e problematiza o que investe.

Um ator é alguém que desenvolveu um modo peculiar de fazer o que faz: a capacidade de um ator é a de encarnar o que lhe acontece. Então, tomo este ator para querer saber, com ele, como é que ele faz, de que elementos dispõe, do que este seu exercício é composto, e que me mostra, também, do que é feita a sua aprendizagem; este estudo, ao perseguir as coisas que faz um ator, quer decifrar os signos específicos que constituem a matéria desse mundo.

Aprender é “considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados”¹. Para Deleuze, *aprender* não é o mesmo que reconhecer, não se relaciona com reconhecimento; neste modo de operar, o sentido funciona de acordo com Cronos, ele é fixo, pois tudo aquilo que surge é remetido a um *locus* original, que é de onde comparamos, julgamos, reconhecemos aquilo que está mais de acordo com este modelo, que nos serve de orientação, o sentido original para o qual tudo deve se reportar. *Aprender* é feito num *encontro* violento com o fora, que precipita um signo que irrompe na pele, na superfície sensível daquele que vive, e este *encontro* produz um corpo novo; do *encontro* da superfície de pele sensível com o signo que lhe fere, ocorre um conjugar dessas suas naturezas, manifestando um corpo que ainda não existia; nasce um Ser que ainda não havia; a energia que dá origem, que sustenta este corpo novo, esta idéia, esta “meta-morfose”, esta complexificação inusitada e energética, é o movimento do *aprender*.

Aprender, talvez, seja feito de disponibilizar-se, pôr-se em circunstância de experimentar o mundo, não como coisa a ser reconhecida, mas como coisa a ser criada, inventada. Na urgência deste movimento, para este estudo, riscaram a minha pele, crianças. A criança, ela é uma criatura em relação a qual muito se procura conhecer, e cuidar, mas que, fundamentalmente, não há saber capaz de contornar-lhe sua pura presença; a criança, aquela que leva consigo o rosto da infância, é um ser que vive diverso daquele que chamamos de infantil; e é nesta sua face irreconhecível, nesta sua face inapreensível e inominável, que ela me lança signos para pensar numa arte que *aprende*; e numa aprendizagem que cria.

A criança é face amorosa que mostra, para aqueles que vivem, as novidades do mundo; uma face de criança estará se mostrando toda a vez que se é capaz de inventar e criar e ser surpreendido pelas coisas que acontecem; uma criança é feita da carne flexível, atlética, super-heróica do *acontecimento*; a criança é a aia dos *encontros*, mestra das passagens. Então, percebi que um ator, que é aquele que *aprende* com os próprios *acontecimentos*, devia conviver bastante com crianças, já que elas moram no *acontecimento*; e para este exercício de pesquisa, para pensar naquilo que eles fazem, a fim de que me mostrem do que é feito aquilo que sabem fazer, coloquei a criança de um lado e o ator de outro, e considero que um *uso de ator* se assemelha muito a um *uso de criança*.

E a partir desta relação, pude ter por companhia, também eu, a presença de uma criança, para orientar a direção do meu olhar; pensando que um ator quer é capaz de *aprender* naquilo que lhe acontece; pensando que um ator existe no teatro, que é uma modalidade de existência, e que produz aquilo que pensa, aquilo que cria, por meio de instrumentos específicos da sua maneira de pensar o mundo, *aprendendo* suas idéias por *perceptos* e *afectos*, que são os seus nomes: um *percepto* é um

suporte material que partiu de uma percepção particular, de fluxos e intensidades desta situação particular, e que um artista tornou visível; um *afecto* seria estas forças, a intensidade que mostrou um movimento. O *afecto* está nestas forças que tensionam um movimento; o *percepto* está no meio material no qual o artista inscreve este movimento. Penso, então, que o *devir-criança* de um ator pode me mostrar pistas para problematizar o movimento de que pode ser feita uma arte que se dê na *aprendizagem* pelos próprios *acontecimentos*; então, considero: do que poderia ser feito *aprender* por uma *arte cartográfica*?

Anunciações: cruzar arte com *aprendizagem* compôs uma idéia de aprendizagem pela arte e de arte pela aprendizagem, que até então têm estado juntas. O seu movimento possível se mostra em referência à noção trabalhada por Deleuze (1997), em *Crítica e clínica*, quando aproxima a criança e a arte e as considera como imanescentes de uma ocorrência parecida, ou talvez, feitas de forças cujo desejo estreita-se. Porém, ao ver na arte este movimento que diz o mesmo que a criança, visualizar um modo outro de poder estar sendo no pensar a arte: vê-la como movimento feito de vontades intensas, no fazer, na experiência daquele que vive.

Este pode ser o percurso descrito por uma arte que caminha guiada por um *devir-criança*; esta pode ser uma arte pensada cartograficamente: *arte-cartografia*. Para este estudo, esta possibilidade de pensar a arte conjuga pensar a aprendizagem, porque verifica no seu encontro uma mistura singular: ser capaz de fazer escolhas; ser capaz de optar pela escolha que for mais potente; ser capaz de usar esta potência e talvez, ainda, ser capaz de ocasionar ocorrências para mais escolher, e mais potencializar, importando, ser capaz de viver intensamente naquilo que acontece.

Esta *arte-cartografia* pode conjugar *arte* e *aprendizagem* porque mostra que sua composição é feita das mais ínfimas partículas que seus colaboradores trouxeram para compô-la, e que, aliás e ao final, são inclusive eles próprios, de modo que não se necessita mais de um criador e uma criatura, mas um criado, um criado que se impõe, que existe em si mesmo, no puro expresso de si mesmo, que se conserva em si mesmo e que, para ter sido assim composto, não pode haver caminho de reconhecimento, pois não havia nada para ser ressignificado.

Penso que um ator pode, ao mostrar-nos como faz para encarnar o que lhe acontece $\frac{3}{4}$ os seus próprios acontecimentos $\frac{3}{4}$ mostrar-nos, também, o tipo de *aprendizagem* que ele desenvolve. Considero que a modalidade de pensamento que podemos exercer através da arte, é capaz de promover naquele que vive por *perceptos* e *afectos*, a capacidade de estar imanente àquilo que lhe acontece; e o *devir-criança* é doador deste tipo de movimento, porque faz por onde procede também a arte: estar a vir a ser, num fluxo involutivo, indiferenciado; naquilo do que é feito o que acontece.

Estou considerando que uma *arte-catográfica* está preocupada com o movimento dos signos, com a dinâmica de *perceptos* e *afectos* na cultura; *aprender* na cultura é proceder como faz a criança: é usar aquilo que encontra e permitir que aquilo que encontra produza algum tipo de ação, onde já não sou mais um “Eu”, nem tampouco há um “aquilo” que me chegou, mas um “algo” que nos conjuga, simultaneamente, mesmo e diferente; ser abatido pelo que *encontra*, é talvez, ser capaz de pensar segundo o tempo durável em Aion: é ser capaz de ver nas coisas, não formas estratificadas e destacadas, formas que significam coisas, que querem dizer coisas, mas conformações potentes $\frac{3}{4}$ quase-formas $\frac{3}{4}$, que não nos permitem que delas queiramos fazer vasos, porque são louças frágeis e se desmancham no ar.

Pensar, talvez, como fazem os verbos, que são feitos de conjugar: como quando falamos, que conjugamos verbos que empurram o sentido daquilo que queremos dizer, mas ficamos com a sensação de que não chegamos, de fato, bem naquilo que intentávamos dizer.

Aproprio-me dos saberes produzidos no teatro, para estudar sobre do que pode ser feita a sua *aprendizagem*; estudar do que é feito como nele se *aprende*, para pensar na natureza de uma *arte-cartográfica*, possível; pensar na possibilidade de uma *arte-cartográfica*, faz pensar, para este estudo, em uma pedagogia para o *acontecimento*.

¹Deleuze, *Proust e os signos*, 1987, p.4

BANDINHAS TÍPICAS ALEMÃS: LEMBRANDO UM POUCO DA HISTÓRIA

Cristina Rolim Wolffenbüttel
Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

Há anos a região de Montenegro tem sido palco de apresentações artísticas de diversas modalidades, incluindo a música, as artes visuais, o teatro e a dança. Em se tratando de música, foi marcante a influência que os conjuntos instrumentais de anos anteriores tiveram na formação do cenário musical da localidade. Atualmente, ainda podem ser encontradas referências sobre esses grupos que contribuíram para a formação da cultura musical local. Dentre estes, destacam-se as *bandinhas típicas alemãs*. A esse respeito, procurar-se-á resgatar um pouco da história.

A região de Montenegro (Wolffenbüttel, 1996, p.7), localidade composta pela cidade de Montenegro, seus atuais distritos e distritos emancipados¹, contou com dois tipos de grupos musicais: um deles com repertório erudito, incluindo trechos de ópera, danças de ballet, músicas de concerto, entre outros gêneros musicais; e um outro tipo, com repertório popular, que executava músicas populares alemãs - pois houve um predomínio efetivo desta etnia dentre os instrumentistas -, músicas brasileiras, músicas populares regionais - como as rancheiras, xotes, baiões, etc -, e músicas estrangeiras em geral - com ênfase, em alguns anos, no Jazz. Contudo, o que predominou na época foi mesmo a *bandinha típica alemã*.

Buscando a origem da banda, verifica-se que esta é o conjunto de instrumentos musicais de sopro e percussão, às vezes ligados à música militar. Todavia, no Brasil, houve uma diferenciação entre banda militar e banda civil. A diferença encontra-se em algumas particularidades.

“As bandas militares, de formação variada, atendem, às necessidades da caserna...as bandas civis se transformaram em instituição de importância ímpar na vida musical, social e cultural do interior brasileiro...participam da vida na comunidade tocando em festas, enterros, solenidades...apresentam-se...com flautim, flauta, requinta, clarinete em si bemol, trompetes, bombo, caixa clara, surdo e pratos” (Zahar, 1985, p.33).

Nas bandinhas típicas da região de Montenegro também predominavam os instrumentos musicais mencionados anteriormente.

A banda São João, de Harmonia, uma das bandas muito mencionadas nas entrevistas, foi formada no ano de 1919, tendo durado até 1929, quando veio a se dissolver. Vários músicos integravam-na, e a formação instrumental era a seguinte: três trompetes (José Aloísio Colling, João Edmund Streit e José Aloísio Simon), três clarinetes (Albino Heck, João Arthur Altenhofen e Nicolau Finger), quatro trompas (Nicolau Nonemach, Balduino Edvino Hartmann, Jacob Bruno Hartmann e Ernesto Pereira), dois trombones (Vendelino Colling e José Verlang), dois baixos-tuba (Miguel Colling e José André Weissheimer), uma requinta (Jacob Reinoldo Hoff) e um bombardão (José Estanislau Hartmann). Esta banda teve como mestres Jacob R. Hoff (regente) e José Boll Filho (subintendente).

Após a dissolução da Banda São João, alguns integrantes resolveram organizar outros grupos instrumentais. Surgiu, então, a Banda Ideal, constituída em 1942, tendo como regente Jacob Reinaldo Stoffel. Sua duração, porém, foi curta, pois em 1947 finalizou suas atividades. Dentre os instrumentos musicais integrantes, constavam três clarinetas (Albino Heck, Afonso Calsing e Nicolau Finger), duas trompas (Balduino Weissheimer e Roberto Theobald), dois trompetes (Pedrinho Polter e Aloísio Calsing), um bombardão (Bernardo Noschang), um baixo (João Wendling), um trombone (Libório Hartmann), um barítono (Miguel Colling), um bombo (Edgar Fink) e uma farola (Tarcisio Wendling).

Anos mais tarde, em 1964, a região viu a formação da Banda 1º de Abril. Esta banda

“foi fundada com alguns dos músicos que integravam as antigas bandas. Era, porém, um grupo um pouco menor, o qual incluía, até, um acordeão, executado por João Lauermann. Faziam parte, também, dois trompetes, executados por Nestor Hartmann e Libório Rudolf Hartmann, duas trompas, com os instrumentistas, Erno Hack e Paulo Colling, uma clarineta, a cargo de Ernani Hartmann, e uma bateria, cujo músico era Albino Fink”(Hartmann, 1993)².

Estas, porém, não foram as únicas bandas de Harmonia, tampouco, as mais antigas. Por volta de 1889 já funcionava um grupo musical com um número um pouco menor de instrumentistas, formado por um clarinetista, Felipe Schuster, um trompetista, João Wollmann, dois trompistas, um instrumentista de baixo-tuba, e três percussionistas, cada um com os seguintes instrumentos musicais: um bombo, executado por João Weissheimer, e os pratos, cujo nome do instrumentista não foi encontrado.

Além dos instrumentos musicais destas bandas, é relevante mencionar seu repertório. Dentre os gêneros musicais executados apareciam valsas, polcas, dobrados, xotes, corridos, marchas e mazurcas. As músicas de origem européia e, principalmente, as alemãs, também eram utilizadas pelos grupos. Muitas das partituras provinham diretamente da Alemanha; outras, em menor número, eram adquiridas no Brasil; outras músicas, ainda, eram compostas pelos próprios integrantes das bandas, bem como pelos seus regentes. Com esta instrumentação e repertório, os festejos eram animados no interior de Montenegro.

Tanto a música era um elemento constante na vida do povo local – o que ainda vigora -, que as bandas da região foram muito reconhecidas, tanto em âmbito nacional, quanto internacional. Foi o que aconteceu à Banda Luar, de Brochier, fundada em 1958, por Benno Willibald Müller. De acordo com as pesquisas realizadas junto à comunidade local³, a Banda Luar era uma das melhores do país, apreciada por muitos. Os integrantes eram exímios instrumentistas, o que fazia com que o nível musical fosse excelente.

Assim como os demais grupos na época, a Banda apresenta-se em lugares de acesso bastante difícil. Não era fácil, em alguns casos, chegar ao local da apresentação ou do baile. O meio de transporte utilizado pelos instrumentistas era o cavalo. Não importava se o tempo estava bom ou se chovia, ou mesmo se as estradas estavam totalmente enlameadas, o músico ou o grupo instrumental contratado, tinha de estar no local e na hora combinada. Não raras vezes, os músicos estavam muito cansados, não conseguindo controlar o sono, quando do retorno aos seus lares. Mas, conforme lembranças de Benno W. Müller, “graças aos cavalos, que já sabiam o caminho de volta, os músicos conseguiam chegar sãos e salvos”⁴.

A Banda Luar era formada por dois saxofonistas, Dealmo José Francisco e Benno Willibaldo Müller, dois trompetistas, Anselmo Alebrandt e Leo Sich, um trombonista, Edemar José Francisco, um trompista, Darci Palage, um acordeonista, Sirineu Esswein, e um baterista, Rui Alebrandt. Uma das particularidades da Banda Luar era a inclusão do violino no grupo, o qual era executado por Edvino Willers.

Na mesma localidade da Banda Luar, em Brochier, existia uma banda anterior, na qual apareciam os instrumentos musicais de sopro, comuns às demais bandas, violino e contrabaixo, também denominado de “rabecão”. Os músicos eram Alberto Willers, Arnaldo Lerman, Leopoldo Closs, Edvino Willers, Waldemar Fauth, Aldolfo Wrich e Hugo Koppe.

Ainda em Brochier, na década de 1940, foi possível presenciar o surgimento de um grupo de músicos que já cultivava outros gêneros musicais, além das músicas da bandinha típica alemã. Era o aparecimento do jazz no interior de Montenegro. Sabe-se, através da história do jazz, que esta música teve apreciadores em todo o mundo. No Brasil, a maior ênfase foi no período posterior à II Guerra Mundial, principalmente em São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. No entanto, no interior de Montenegro, há alguns exemplos da difusão deste gênero musical no meio das bandinhas, o que foi demonstrado nos conjuntos Jazz Brasil que, mais tarde, mudou o nome para Jazz Brochiense.

Por volta do ano de 1945, em Maratá, local próximo à Brochier – e que, em tempos anteriores, formavam um só distrito, chamando-se Brochier do Maratá -, existia uma bandinha, formada pelos músicos Oscar Lengler, no bandoneon, Walter Lengler, no violino, Augusto Rücker, no cavaquinho, e Beno Kirsten, com violino, gaita e flauta. Porém, o registro do nome desta bandinha foi perdido, restando poucas informações a respeito. Sabe-se, porém, que encerrou suas atividades em 1965 (KAUTZMANN, 1986, p.278).

Na cidade de Montenegro, sede do município, também foi grande número de grupos instrumentais, tanto as bandinhas típicas alemãs, quanto as de jazz, bem como as de caráter mais erudito. Na última década do século XIX, havia duas bandas de música, a de Abel Z. da Paixão e a de Antônio Kroeff. Estes grupos instrumentais animavam a maioria dos eventos da localidade, como casamentos, jogos de futebol,

festas de tiro ao alvo, corridas no antigo prado e nos coretos.

Posteriormente, surgiram outros grupos, dentre os quais podem ser citados a Banda José Rodrigues da Silva, a Banda de Getúlio da Paixão, a Banda de Miguelino Silveira, a Banda de Osvaldo Cornélius, e a Banda de Afonso Franco Martins, todas elas surgidas no início deste século. Em 1917 foi fundada a Banda de Oto Steigleder. Em 1920, com a mudança do maestro Maurice Maissiat para a cidade de Montenegro, também foi fundada uma grande banda. Esta, todavia, durou pouco, pois o maestro teve de transferir novamente sua residência para Uruguaiana, decretando a finalização de suas atividades. Três anos após, em 1923, foi criada a Banda de Música Independência, cuja regência ficou a cargo do maestro Leopoldo Gemmer.

Em meados de 1937, com a vinda do maestro Gustavo Koetz para a cidade, foi fundada a Banda de Música Gustavo Koetz. De acordo com pesquisas realizadas na localidade⁵, verificou-se que neste ano havia uma grande carência de conjuntos musicais e, por esta razão, a Associação Comercial de Montenegro decidiu adquirir um conjunto completo de instrumentos musicais, com o intuito de formar uma Banda Municipal. Em pouco tempo foram recrutados os músicos necessários para a sua formação e, em seguida, a banda já estava se apresentando em diversos locais da cidade. Atingiu seu auge entre 1931 e 1932, quando chegou a contar com vinte e um instrumentistas. Ao mesmo tempo foi formada uma orquestra com repertório erudito, cujo intuito era atuar em bailes e outros eventos.

A Orquestra Melódica Abílio Marca, que depois trocou o nome para Orquestra Marajoara, atuou em bailes e demais festas em Montenegro e outros municípios. Dentre seus integrantes, estavam Abílio Marca, o regente, Celene Marca, pianista, Ademar Zimmermann, baterista, Acácio Braga, executando o contrabaixo - também chamado de *rabecão* -, e Darci M. da Silveira, acordeonista.

Mais tarde, em meados de 1960, foi fundada a Bandinha Rosa da Primavera, com instrumentistas provenientes de diversos locais da região. Animavam bailes e festas no interior. Compunham este conjunto instrumental Miguel Veríssimo e Arno Luis V. da Silveira, acordeonistas, Valter Kruh, trombonista, Erni Augustin, baterista, Hugo Nabinger e José Kremer, saxofonistas, Roque Kremer, executando o trombone baixo, e Álvaro Leite da Rosa, trompetista. Por volta de 1973, a Bandinha Rosa da Primavera encerrou as atividades.

Outras bandas apareceram na região, sendo que algumas incluíram o jazz em seu repertório. Com esta proposta, em 1938, surgiu o Jazz Guanabara, organizado por Artur Gallas. No mesmo ano, outro conjunto, o Jazz Azul, também atuava bastante. Este grupo foi organizado e dirigido pelo maestro Emílio Cornelius. Formado por doze músicos, possuía um repertório bastante extenso, incluindo boleros, tangos, valsas argentinas, rumbas e mambos, sendo que este último gênero musical consagrou o grupo. Dentre os instrumentos musicais, faziam parte o violino, o bandoneon e o contrabaixo.

Posteriormente, outros grupos musicais foram surgindo. Por volta de 1950, João Carlos Marca montou o Jazz Montenegro. Entre tantos conjuntos, alguns continuaram em atividade, ao passo que outros foram desfeitos. Apareceram grupos como Trio Montecarlo, Conjunto 2001, Show Ritmo 100, Tip Top, The Red Dragons, Taboo, Conjunto Irmãos Rosa, Grupo Experiência, Banda Verde, Santo de Casa, Locomotiva, Champion, Amazônia, Flor da Serra, Som Arte, dentre os que foram encontradas informações durante pesquisas desenvolvidas neste sentido.

Ao apresentar as bandinhas típicas alemãs que compuseram o cenário artístico-musical da região de Montenegro, é possível que se tenha omitido algumas. No entanto, todas as referências que constam neste relato são fundamentadas em entrevistas com pessoas que participaram ou continuam participando do cenário cultural da região, ou mesmo em registros escritos ainda existentes. Deve-se salientar o caráter pioneiro deste estudo, na medida em que é uma das primeiras tentativas de contar a história musical nesta região. Buscou-se, assim, oferecer informações para o resgate da história da música instrumental na localidade.

Bibliografia

DICIONÁRIO DE MÚSICA ZAHAR. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

KAUTZMANN, Maria Eunice Müller et all. *Montenegro de ontem e de hoje*. São Leopoldo: Rotermond, 3º vol., 1986.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. *A música na região de Montenegro*. Porto Alegre: Mercado Aberto/FUNDARTE, 1996.

¹ Região de Montenegro é um termo criado pela autora para incluir distritos atuais e que anteriormente faziam parte do município. Fazem parte da região de Montenegro: Alfama, Bananal, Batinga Norte, Batinga Sul, Bom Jardim, Brochier, Campo do Meio, Chapadão, Costa da Serra, Despique, Estação Esperança, Faxinal, Fortaleza, Harmonia, Lajeadozinho, Linha Dom Diogo, Linha Pinheiro Machado, Macega, Maratá, Matiel, Montenegro, Muda Boi, Novo Pareci, Pareci Velho, Passo da Cria, Passo da Pimenta, Passo da Serra, Pinheiros, Porto Pereira, Salvador do Sul, Santos Reis, Serra Velha, Sobrado, Vapor Velho, Vitória e Uricana.

² Informações obtidas com Libório Rudolf Hartmann, em entrevista realizada no dia 29 de maio de 1993, em Harmonia.

³ Dentre os informantes, convém salientar o nome de Dealmo José Francisco, que tentou reativar a banda inúmeras vezes.

⁴ Informações obtidas em entrevista ocorrida no dia 1º de maio de 1993, em Brochier.

⁵ Informações fornecidas por Adenilo Edgar Rübnick, em entrevista datada de 28 de maio de 1991.

VIVENCIANDO UM NOVO ESPAÇO: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO COM CRIANÇAS DA 3ª E 4ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Andrea Pessutti Rampini

Olga Ribeiro de Aquino

Universidade Estadual de Londrina - PR

O trabalho aqui exposto é resultado de uma pesquisa de pós - graduação - em nível de Mestrado - realizada com crianças da 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental sobre o espaço escolar. Caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa/participante, sendo que a metodologia de coleta de dados envolveu a observação direta "in loco" institucional e diálogo informal com professores e alunos.

A pesquisa dividiu-se em duas etapas: a primeira, de observação – Agosto e Setembro de 2002, possibilitou um contato direto com as crianças e o acúmulo de

informações sobre a maneira como elas percebem e ocupam o espaço – sala de aula e pátio – durante as aulas de Educação Artística. E a segunda, a intervenção –Outubro e Novembro de 2002, constitui-se num momento de aplicação de um conjunto de atividades relacionadas ao ensino da Arte - elaboradas por nós -, onde procuramos destacar o elemento espacial como uma variável, alterando os arranjos e a distribuição do mobiliário na sala de aula. Partimos do pressuposto que a organização do espaço de ensino pode contribuir positivamente para o desenvolvimento pedagógico da aula em si e afetar a conduta dos alunos, estimulando –os para o cumprir de suas tarefas e gerando, ao mesmo tempo, outras interações e maneiras de perceber e ler o ambiente em que se ensina e vive.

Para tanto, buscamos apoio teórico em autores que bem exploraram a questão do espaço escolar – Frago e Escolano (2001), Buffa e Pinto (2002), Forneiro (1998), Foucault (1977) - destacando que a dimensão espacial dos estabelecimentos de ensino também possui uma dimensão educativa. Mais do que uma simples questão material ou física, “os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma quantidade de estímulos, conteúdos e valores.” (Escolano, 2001, p.27).

Nas páginas seguintes, apresentamos parte dos dados coletados em campo durante a primeira etapa da pesquisa, uma breve análise e o conjunto de atividades que aplicamos nas aulas de artes.

1. O OBSERVADO: A DINÂMICA NA E DA SALA DE AULA OU USO QUE SE FAZ DO ESPAÇO.

Dos dez encontros observados, seis foram realizados no pátio e quatro na sala de aula. Podemos caracteriza-los, segundo Delamont (1987), como “*encontros de rotina*”, pois nossos sujeitos estavam em contato permanente desde o início do ano letivo. Nesses encontros, o que difere dos encontros iniciais, é a convivência com o grupo discente; o tempo que professores e alunos já passaram juntos conhecendo-se interfere no tipo de interação entre ambos. As interações professor x alunos, nesse caso, são marcadas por negociações onde ambos apresentam estratégias típicas.

No decorrer do período de observação, percebemos que as crianças, enquanto produziam, manifestavam também outros modos de expressão - acompanhavam o desenhar/pintar com falas - conversas- e ações corporais. O corpo assumia posições variadas enquanto elas produziam “*suas obras*”. A brincadeira e a descontração estiveram sempre presentes durante as aulas de artes, não que a professora tivesse proposto algum tipo de brincadeira relacionada ao conteúdo que ensinava, mas ela surgia, aflorava espontaneamente entre as crianças. O próprio fazer da arte desencadeava a brincadeira. Ferraz e Fusari (1999), esclarecem que a prática artística é vivenciada pelas crianças como uma atividade lúdica, o fazer artístico identifica-se com o brincar. De acordo com as autoras, o brincar nas aulas de arte pode ser uma maneira prazerosa de a criança experienciar novas situações e ajuda-la a compreender e assimilar mais facilmente o mundo cultural e estético... (Ferraz e Fusari, 1999, p.84).

Olhar o trabalho dos colegas e mostrar seu próprio trabalho era bastante comum, o que demonstrava o desejo de “ler”, de realizar a leitura visual da produção.

Em relação ao espaço físico da sala de aula, percebemos que num primeiro

momento, era a professora quem determinava e organizava o espaço e num segundo momento, eram as crianças que o reorganizavam. Isto era evidente quando as aulas ocorriam no espaço físico da sala de aula; no pátio, a apropriação do espaço ocorreu de maneira diferente. Todas as atividades iniciavam com um grande círculo, que logo era desfeito e as crianças formavam pequenos grupos – algumas vezes em torno da professora – outras, apenas mini-círculos. Foi com base nessas observações iniciais que elaboramos nossa proposta de intervenção.

2. O VIVIDO NA ESCOLA: NOSSA PROPOSTA

Para elaborar as atividades propostas partimos do princípio de que a criança é dinâmica e que está inserida em um grupo social, essencialmente lúdico e imaginativo. As crianças convivem e interagem umas com as outras o tempo todo no espaço escolar – sala de aula ou pátio. Consideramos que a escola é um espaço interativo e que as interações ocorridas nesse espaço – criança x criança e professor x criança – são importantes para sua aprendizagem, assim as atividades deveriam propiciar o trabalho individual e coletivo. As atividades propostas se concentraram em torno das linguagens da arte: desenho e pintura e os novos arranjos espaciais da sala de aula e foram elaboradas com base nos seguintes critérios:

* A surpresa e o inesperado,* A imaginação e a brincadeira,* A reorganização do espaço físico da sala,* O trabalho individual e em duplas,* As vivências de diferentes situações corporais e espaciais,* A sensibilização artística e estética explorando a obra do artista Paul Klee.

Em cada atividade procuramos explorar a observação, estimular e desenvolver a percepção artística e estética e a reflexão sobre as obras, explorando os elementos da natureza e aqueles mostrados nas obras do pintor Paul Klee, bem como, ultrapassar as fronteiras do conteúdo formal e percorrer caminhos nos quais é possível criar, imaginar e enfim, poetizar. A criança é um ser essencialmente lúdico e imaginativo. Brinca, pelo simples prazer que essa atividade lhe causa, e sobretudo, porque o brincar para a criança é coisa séria. Manifesta - se com a mesma intensidade que os artistas em seu processo criador, e assim como os mesmos, suas imagens nascem da observação, da memória e da imaginação. Para percorrer os caminhos da imaginação, buscamos valorizar as imagens poéticas – especialmente nos ensaios do próprio pintor, na obra de Bachelard e nos ensaios de Merleau-Ponty (entre outros). Atribuímos um título a cada uma das atividades e procuramos relacioná-la com o conteúdo a ser desenvolvido. Assim, batizamos o conjunto de atividades propostas segundo os estímulos que procuramos valorizar. Abaixo apontamos as atividades: título e objetivos.

1ª OUTRAS MANEIRAS DE VER A NATUREZA. OBJETIVOS:

* Gerar outras interações e estimular outras leituras do espaço escolar a partir de uma nova organização espacial, alterando a disposição do mobiliário na sala de aula – das carteiras. * Refletir sobre as qualidades plásticas dos objetos dispostos sobre a mesa. * Explorar as possibilidades gráficas do meio plástico: desenho.

2ª. TÍTULOS POÉTICOS. OBJETIVOS:

* Gerar outras interações e estimular outras leituras do espaço escolar a partir de uma nova organização espacial, alterando a disposição do mobiliário na sala de aula – das carteiras.* Realizar a leitura das reproduções da obra de Paul Klee e dos desenhos infantis a fim de procurar semelhanças formais entre ambos, aproximações

visuais, e diferentes conexões. * Realizar uma composição plástica a partir da sugestão de um tema/título relacionado à obra do pintor Klee.

3ª. ESTUDO DE UMA CONCHA. OBJETIVOS:

* Gerar outras interações e estimular outras leituras do espaço escolar a partir de uma nova organização espacial, alterando a disposição do mobiliário na sala de aula – das carteiras.* Refletir sobre as manifestações circulares naturais e produzidas pelo homem (aspectos formais) tentando estabelecer relações com a obra do pintor em processo de estudo. * Realizar uma composição plástica imaginária a partir da observação, criação, imaginação: um mundo imaginário, concha imaginária, ser imaginário.

4ª e 5ª. O SER QUE MORA NA CONCHA e A CASA/CONCHA DO BICHO QUE MORA NA CONCHA.(atividades seqüenciadas). OBJETIVOS:

* Discutir e refletir sobre o ser que mora na concha: espaços /tamanhos, reflexões sobre o habitar/corpo/casa/concha/refúgio, a percepção de si e do outro.* Proporcionar às crianças diferentes situações, relações espaciais e corporais para que elas se expressem corporal e plasticamente (por meio de uma atividade lúdica).* Explorar os espaços abertos da escola – pátio.* Trabalhar a imagem (produzida anteriormente) - frente e verso - cortar, recortar, colar, desenhar, pintar: dar “forma” ao corpo, ao bicho/ser que mora na concha.* Discutir sobre questões plásticas/formais.

6ª. PALAVRAS QUE DESPERTAM IMAGENS. OBJETIVOS:

* Gerar outras interações e estimular outras leituras do espaço escolar a partir de uma nova organização espacial, alterando a disposição do mobiliário na sala de aula – das carteiras. * Realizar uma composição plástica a partir do estímulo visual que receberam.(imagem de uma concha seguida por frases referentes a concha/corpo/homem).

Destacamos, do conjunto de atividades, a relevância do elemento espacial como estimulador e gerador de outras interações na sala de aula, mas ressaltamos que são os conteúdos pedagógicos que dão qualidade ao espaço.

No caso desta pesquisa, o elemento espacial foi utilizado como uma estratégia pedagógica para o Ensino de Arte, com a finalidade de transformar e afetar a conduta dos alunos, no sentido de provocar – lhes uma outra atitude em relação ao espaço escolar e às interações que lá ocorrem, pois acreditamos que proporcionar uma outra experiência com o espaço escolar, diferente do modelo que o aluno vivência diariamente, pode ser positivo para processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito ao ensino de arte, podemos dizer que incluí-lo no nosso planejamento contribuiu positivamente para as situações de ensino. Trabalhamos o espaço como elemento dinâmico e lúdico, envolvendo as crianças da 3ª e 4ª séries num processo de experimentação e exploração das possibilidades espaciais e corporais: trabalhamos com as duas turmas juntas, um mesmo conteúdo, respeitando o nível de desenvolvimento, compreensão e aprendizagem em que as crianças se encontravam, ou seja, respeitando suas diferentes respostas plásticas. Assim, tentamos romper com os paradigmas baseados na setorialização, seriação e disciplina, que perpassam o cotidiano escolar e que submetem o corpo aos “desprazeres” de uma sala de aula, de um sistema educacional inflexível e imóvel. E procuramos também, apontar caminhos que podem ser trilhados por outras áreas de ensino, além do campo da Arte.

Bibliografia

- BUFFA, E. e PINTO, G. *Arquitetura e Educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971*. São Carlos: Brasília: EduFSCAR, INEP, 2002.
- DELAMONT, S. *Interação em sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte, 1987.
- FERRAZ, M.H.e FUSARI, M.F. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 1999.
- FORNEIRO, L.I. *A Organização dos Espaços na Educação Infantil*. In ZABALSA, M. A Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 229-281.
- FOUCAULT, M. Disciplina. In _____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: RJ: Ed. Vozes Ltda, 1977. pt 3, p-125-172.
- FRAGO, A. V. e ESCOLANO, A. *Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa*. 2ª ed. Rio de Janeiro:DP&A, 2001.
- KLEE, P. *Sobre a arte Moderna e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2001.
- FRANGE, L.B.P. *Por que se esconde a violeta?* São Paulo: annablume, 1995.

ARTES VISUAIS E CONTEXTO CULTURAL

Elisa Iop

Universidade Comunitária Regional de Chapecó - UNOCHAPECÓ - SC

A proposta de produção de material didático para professores da disciplina de artes, que atuam na rede estadual de ensino do município de Chapecó e região Oeste do Estado de Santa Catarina, busca apontar alguns caminhos possíveis para o ensino da arte na contemporaneidade; pois o ensino da arte deve partir dos códigos estéticos e culturais presentes no cotidiano dos alunos, de suas famílias e culturas específicas, para então, a partir daí e/ou concomitantemente, promover o encontro, o acesso a outros códigos e culturas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394/1996, acentua a necessidade de produção de materiais didáticos que possam contribuir para a formação do professor de arte. Advém daí a nossa opção pela construção desse material e por acreditarmos na importância da instrumentalização dos professores da rede pública estadual para que os mesmos possam desenvolver ações educativas tendo como principal elemento emblemático e problematizador o contexto sócio-cultural no qual os educandos estão inseridos, bem como propiciar relações com a arte produzida por culturas, contextos e períodos históricos diferenciados.

A proposta do Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas, da UNOCHAPECÓ, que envolve pesquisa/prática docente, também se constituiu em um importante referencial para a construção desse material de apoio didático. Essa proposta, além de privilegiar a formação do professor pesquisador em direção à prática pedagógica reflexiva e investigativa, entende que a busca da conscientização cultural dos educandos deve começar pelo reconhecimento da cultura local/regional, pois é através do ensino da arte que essa consciência consegue atingir os indivíduos de uma sociedade.

Portanto, vale aqui comentar sobre a primeira edição da matéria alusiva, que teve como enfoque a proposta de pesquisa/prática docente desenvolvida pelas acadêmicas Liliana de Marco e Mary Lucia Orso, junto a escolas estaduais do

município de Chapecó, durante o ano de 2002, sob a orientação da professora Elisa Iop³.

Os conteúdos propostos por essas acadêmicas/estagiárias foram referenciados em elementos concretos, visuais aqui entendidos como imagens da memória e do sentimento de pertença cultural dos educandos.

O estudo proposto pela acadêmica Liliana de Marco, intitulado Fotografias de Família: uma forma de representação sócio-cultural e artística na escola, foi aplicado em Chapecó na Escola Estadual de Educação Básica Pedro Maciel, junto aos alunos da 6ª. série do ensino fundamental e na 1ª. série do ensino médio⁴.

O trabalho de Mary Lucia Orso – Práticas artesanais presentes na comunidade de Colônia Cella: um processo de ensino/aprendizagem em artes, foi aplicado na 7ª. série do ensino fundamental da Escola de Educação Básica Antônio Morandini e na 1ª. fase do ensino médio da Escola Estadual de Educação Básica Professora Lourdes Ângela Sartori Lago, ambas de Chapecó.

A Concepção teórico-metodológica que norteou essa produção, bem como dessas duas propostas de pesquisa-prática docente fundamenta-se na abordagem multicultural crítica e suas relações com o ensino das artes visuais, especificamente na Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, construída a partir de um enfoque multicultural (contextualização, leitura e produção) e na experiência em torno da Estética do Cotidiano desenvolvida por Ivone Mendes Richter. Outros referenciais importantes são a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, os Parâmetros Curriculares Nacionais e os materiais de apoio didático produzido pela Bienal MERCOSUL e a Bienal Internacional de São Paulo. Quanto a metodologia de leitura da obra de arte⁵ destaco o método proposto pelo americano Robert William Ott denominado Image Watching, pois seu método constitui-se em um sistema dinâmico, integrado e articulado, composto por cinco momentos ou categorias: descrevendo, analisando, interpretando, fundamentando e revelando. Essas categorias são permeadas por uma outra denominada aquecimento/sensibilização.

Contudo, ampliaram-se os encaminhamentos teórico-metodológicos propostos pelas acadêmicas com o objetivo de estabelecer novas relações para os referidos conteúdos através de diferentes articulações entre práticas, conceitos artísticos, métodos, processos, bem como os procedimentos e atividades educativas elaboradas para construir esses conhecimentos.

Finalmente, esclareço que o material de referência é composto por uma breve reflexão sobre as contribuições do multiculturalismo para o ensino das artes visuais no Brasil e, no que concerne, por um indicador do itinerário metodológico a ser percorrido para o desenvolvimento dessas propostas. Apresentamos, além dos objetivos, as propostas de encaminhamentos e as sugestões de continuidade para a abordagem dos conteúdos – Fotografias de Família e Objetos Tramados e Trançados com Palha de Trigo – produzidos no Distrito de Colônia Cella, Chapecó, incluindo reflexões em torno da avaliação e um breve relato sobre a experiência desenvolvida pelas acadêmicas Liliana de Marco e Mary Lucia Orso⁶.

Em anexo, há imagens de alguns objetos artesanais e de obras de artistas plásticos que se relacionam os quais poderão ser utilizados **pelo professor**.

Sobre as fotografias de família

Para a abordagem das fotografias de família na escola parte-se do conceito

de que elas não são apenas uma representação mecânica do real, mas uma fonte de registro de nossa história e cultura, dos aspectos emocionais que atribuímos às experiências que vivenciamos ao longo de nossa vida e que queremos guardar por um instante em nossa memória. Portanto, inserir as fotografias de família enquanto conteúdo no ensino das artes visuais é oportunizar a rememoração de momentos importantes que marcaram a vida dos educandos, é fazê-los compreender a cultura na qual estão inseridos e promover a conscientização em torno de aspectos que influenciam a construção de suas próprias identidades culturais. Contudo, para o estudo das fotografias de família, o professor, deverá conhecer a realidade na qual vai atuar, devendo somente utilizá-la se não houver risco de perturbar um aluno cuja situação não é a de seus colegas (casos particulares)⁷.

Os caminhos possíveis propostos para a abordagem das fotografias de família pretendem possibilitar ao aluno:

- vivenciar uma experiência educativa que tem como referencial uma fotografia de família significativa de sua vida;
- compreender as fotografias de família enquanto forma de registro de sua própria história, cultura e vida;
- realizar a leitura dos aspectos formais e interpretativos dessas fotografias, levando-se em consideração a natureza da linguagem fotográfica, bem como a sua própria cultura;
- contextualizar a fotografia procurando analisar a época, o lugar, as vestimentas, as pessoas e os momentos fotografados;
- relacionar o momento fotografado com imagens oriundas de diversos meios de expressão, culturas e períodos históricos;
- conhecer artistas que desenvolvem processos criativos em artes visuais tendo como referência a fotografia de família significativa de sua vida como, por exemplo, a série Retratos Familiares: In Memoriam, de Luise Weiss;
- perceber aspectos que influenciam a sua própria identidade cultural, bem como a de seus colegas.

Apresentamos também sugestões de continuidade para a abordagem desse conteúdo na escola, bem como um breve relato sobre as ações educativas relacionadas às fotografias de família desenvolvidas pela acadêmica estagiária Liliana de Marco junto aos alunos da 7ª. série do Ensino Fundamental (8h/a) e a 1ª. fase do ensino médio (6h/a) na Escola de Educação Básica Pedro Maciel, durante o primeiro semestre do ano de 2002, em Chapecó (SC). Nesse relato constam alguns trabalhos desenvolvidos pelos alunos (poesias e fazeres expressivos), suas falas e, reflexões da própria acadêmica/estagiária em torno da prática docente desenvolvida⁸.

Sobre os objetos artesanais tramados e trançados com palha de trigo produzidos no Distrito de Colônia Cella (SC)

A abordagem do artesanato, em especial do produzido no distrito de Colônia Cella, Chapecó (SC), a partir de tramas e trançados com palhas de trigo, configura-se como um importante aspecto da estética do cotidiano presente no contexto cultural no qual os educandos da região Oeste do Estado de Santa Catarina estão inseridos, podendo constituir-se em um objeto de estudo para as aulas de artes. Nesse sentido,

o conceito de artesanato que mais se relaciona a nossa proposta é o que une o trabalho de artesanato ao da criatividade.

Os caminhos possíveis para a abordagem dessa prática artesanal pretendem possibilitar ao aluno:

- compreender a prática artesanal de tramas e trançados em palhas de trigo produzidos no distrito de Colônia Cella (Chapecó- SC), enquanto forma de expressão e cultura;
- conhecer aspectos sociais e culturais referentes aos imigrantes italianos e descendentes que colonizaram a região Oeste de Santa Catarina, hoje italo-brasileiros, em especial os que vieram para o município de Chapecó, no distrito de Colônia Cella;
- conhecer e realizar a leitura de objetos artesanais produzidos a partir de tramas e trançados de palha de trigo por Rosa Maria Orso Zarpelon do distrito de Colônia Cella;
- realizar a criação de um objeto artesanal a partir de tramas e trançados, utilizando-se de materiais alternativos, naturais e/ou industrializados;
- compartilhar objetos artesanais produzidos a partir de tramas e trançados com elementos naturais e/ou industrializados existentes na sua família, comunidade.
- conhecer tapeçarias tridimensionais realizadas pela artista catarinense Berenice Gorini, a partir de objetos de uso cotidiano e fibras naturais.
- desenvolver uma criação artística que busque descontextualizar um objeto de uso cotidiano, utilizando-se enquanto meio de expressão tramas e trançados com materiais naturais e/ou industrializados.

Além de algumas sugestões de continuidade⁹ para a abordagem desse conteúdo na escola, também apresentamos um breve relato sobre as ações educativas desenvolvidas pela acadêmica/estagiária Mary Lucia Orso para a abordagem dos objetos tramados e trançados com palha de trigo produzidos no distrito de Colônia Cella por Rosa Maria Zarpelon. Essas ações foram desenvolvidas junto aos alunos da 7ª série do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica Antônio Morandini, com a carga/horária de 8 h/a, e na 1ª. fase do Ensino Médio na Escola de Educação Básica Professora Lourdes Ângela Lago, 6h/a, ambas em Chapecó (SC)¹⁰.

Sobre a avaliação

Também realizamos alguns encaminhamentos com relação à avaliação, pois consideramos que durante o desenvolvimento do processo o professor pode solicitar aos alunos que registrem suas observações e anotem diariamente num caderno o que aprenderam, o que mais lhes chamou a atenção. Esse caderno de anotações, registro do que cada um viu, analisou e pensou, servirá de orientação no momento da avaliação realizada entre educador e educando.

Considerações finais

Ao reconhecermos a importância da inclusão dos diversos fazeres e saberes em arte na educação básica, principalmente os referenciados no contexto sócio-cultural no qual os educandos estão inseridos, no nosso caso a região Oeste do Estado de

Santa Catarina, e no conhecimento construído a partir da proposta de pesquisa/prática docente do Curso de Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas da UNOCHAPECÓ, pretendemos com esse material de apoio didático, apontar alguns caminhos para o ensino da arte na contemporaneidade.

Esperamos que, tendo como referência esse material, o educador construa o seu próprio caminho, levando-se em consideração sua formação e experiência profissional, adaptando os encaminhamentos teórico-metodológicos propostos, diante da realidade na qual vai atuar, do grau de escolaridade dos alunos.

Bibliografia

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: FTD, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Artes. Educação infantil, ensino fundamental e médio*. Brasília: 1997, 1998, 1999.

GUIMARÃES, Leda. *Artesanato: um tabu na academia*. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS. (10 : 1999 : São Paulo). Anais. São Paulo: ANPAP, V. 2, 1999.

KLINDER, Anna. *O desenvolvimento da identidade cultural em sociedades multiculturais e o ensino da arte*. In: *Arte & Educação em Revista*, Porto Alegre, n.4, 1997.

LEITE, Mirian. *Retratos de Família*. São Paulo: USP, 1993. V. 9

OTT, Robert Willian. *Ensinando Crítica no Museu*. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalismo e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2000.

SANTA CATARINA. *Secretaria da Educação e do Desporto. Proposta curricular*. Florianópolis: SED, 1998.

¹ Pesquisa financiada pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó – UNOCHAPECÓ-SC e Fundo de Apoio à Pesquisa do Estado de Santa Catarina – FUNCITEC.

² A UNOCHAPECÓ surgiu no ano de 2002, quando o Campus de Chapecó se desmembrou da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC).

³ Atualmente a professora Elisa Iop está realizando o curso de Doutorado em Cultura e Sociedade na Universidade do País Vasco- Espanha. Coordena o Grupo de Pesquisa *Arte, Educação e Identidade Cultural* da UNOCHAPECÓ e participa do Grupo de Pesquisa *Educação e Arte* da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS).

⁴ Destaco que a acadêmica Solange Lanner também desenvolveu, sob a orientação da professora Elisa Iop, o trabalho de pesquisa/prática docente intitulado – *Retratos das Famílias dos Educandos: uma experiência na área de artes visuais*, em 2000. O relatório também está a disposição na biblioteca da UNOCHAPECÓ.

⁵ Embora esse método seja proposto para a abordagem de obras de arte, construímos a partir dele possibilidades de abordar o estudo das fotografias de família e dos objetos artesanais tramados e trançados com palha de trigo. Para tanto, realizamos algumas adaptações nesse método levando-se em consideração, principalmente, a natureza dos objetos em estudo, as suas linguagens e aspectos conceituais.

⁷ Essa foto, se não existir, é feita em estilo tradicional, permitindo compará-la com outras antigas. Pode ser realizada pelo professor ou, se ele quiser aparecer, por outra pessoa.

⁸ O relatório de pesquisa/prática docente da acadêmica encontra-se a disposição na biblioteca da

UNOCHAPECÓ, sendo construído a partir dos seguintes instrumentos de coleta de dados: observação participante, textos e trabalhos plásticos desenvolvidos pelos alunos e a auto-avaliação descritiva dos mesmos.

⁹ Nesse momento consideramos importante o estudo de outros grupos que produzem objetos confeccionados a partir da trama e do trançado com outros tipos de fibras naturais como, por exemplo, os Kaingang.

¹⁰ O relatório da acadêmica encontra-se a disposição na biblioteca da UNOCHAPECÓ, sendo construído a partir dos seguintes instrumentos de coleta de dados: observação participante, textos e trabalhos plásticos produzidos pelos alunos, bem como a auto-avaliação descritiva realizada pelos mesmos.

POÉTICAS VISUAIS: UMA PRÁXIS DAS TRANSFORMAÇÕES DO CONTEXTO NÃO ESCOLAR EM CONTEXTO ESCOLAR¹

Jociele Lampert

Marilda O. de Oliveira

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Justificativa

Diante das inúmeras possibilidades de um trabalho, no campo educacional sobre arte, direcionou-se o olhar sobre a poética da moda em uma práxis de transformação do contexto não escolar do educando em uma proposta de abordagem em um contexto escolar, neste caso a proposta se desenvolveu como atividades voltadas para o ensino médio. Partindo do conceito de que a moda é um sistema de comunicação, usando a linguagem de signos não-verbais, tratou-se dela como indumentária e marca de sua época, onde seu vocabulário inclui não apenas roupas mas também estilos de cabelos, acessórios, jóias, maquiagem e ornamentação corporal.

A discussão da moda em uma práxis de transformação do contexto não escolar em contexto escolar, objetivou partir da história da moda estabelecendo questionamentos aos alunos das escolhas de seus "estilos" e conseqüentemente seus conceitos estéticos, dentro de suas concepções de caráter crítico através de inquietações e curiosidades, possibilitando assim a construção de um conhecimento amparado por reflexões de uma consciência cognitiva.

Metodologia

Foi adequado no caso da pesquisa sobre "**Poéticas Visuais: uma Práxis de transformações do Contexto Não escolar em Contexto Escolar**", adotar uma abordagem qualitativa que permitiu aprofundamento, em uma análise efetuada de forma contextualizada, onde foi considerado o universo real e particular de cada aluno em uma elaboração plástica dos seus conceitos.

Tendo como fundamento metodológico o qualitativo, a problemática do trabalho visou partir da realidade concreta de cada indivíduo, fundindo o contexto não escolar (a moda e seus estilos) em contexto escolar com atividade voltada a história da moda, feitura de desenhos e pinturas a partir de tipos de roupas e estampas que interessassem aos adolescentes e assim fazendo leituras de vitrines de lojas e materiais

publicitários de cunho pertinente a moda, sendo proposto uma reflexão crítica e estética.

Através da observação, procurou-se entender como se construía a formação de conceitos do adolescente e como essa formação influencia o meio sócio-cultural em que vive, ou seja, a relação interpessoal e intrapessoal, assim envolveu-se registro de campo, análise de documentos e entrevistas, voltados aos valores, concepções e significados culturais peculiares ao gosto de cada educando.

Método de Procedimento

Objetivos

Relacionar o cotidiano sócio-cultural dos alunos, relacionando com a práxis do desenho, pintura e tri-dimensionalidade, provocando transformações na vida escolar e consciência crítica.

1 – Permitir uma identificação com a realidade da linguagem plástica, principalmente o meio pictórico e tridimensional.

2 – Transpor o cotidiano não escolar para o cotidiano escolar, possibilitando ao aluno um novo olhar estético.

3 – Despertar a percepção do aluno, para o processo de visualização, interpretação e representação das diferentes poéticas visuais.

4 – Estimular a reflexão dialética aos alunos em seus percursos e resultados.

Referências Teóricas

Para sustentar esta pesquisa, buscou-se a teoria de Vygotsky, pois este construiu sua retórica tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, onde a aquisição central do aluno é a interação com o meio, que se processa através da linguagem e aprendizagem.

Sendo assim a cultura oferece um universo de significações ou sistemas simbólicos que permitem a construção de um mundo singular. Neste universo de significado, há constante processo de recriação e reinterpretação das informações e conceitos, que contribuem para o processo interpessoal transformando-se em intrapessoal.

Para Vygotsky o indivíduo faz parte de uma cultura/história que é fundamental na construção de seu desenvolvimento, nesta construção estão presentes as experiências, os hábitos, atitudes e valores éticos/morais, assim como a linguagem daqueles que integram seu meio social (família, escola, amigos), essa multiculturalidade proporciona a leitura e a construção de um mundo real e individual.

As diversas produções culturais instituídas historicamente, devem ser consideradas em uma relação permanentemente dialética e isto se verifica em Saviani (1994, p.62), quando ele comenta: "...a escola não é uma preparação para vida, é a própria vida; a educação é o resultado da interação entre organismos e o mundo através da experiência e da reconstrução da experiência...".

Assim a investigação dialética proporcionou, não somente ao pesquisador mas também aos alunos, a possibilidade de articular e desenvolver propostas cujo ponto de referência, foi a transformação da sociedade e não sua manutenção, pois também segundo Saviani:

"O que se chama de desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através da qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo através da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesses processos." (Saviani, 1997: 109)

Deste modo uma das preocupações da presente pesquisa, foi desenvolver atividades que abordassem "o analisar, o refletir e o compreender que são componentes intrínsecos às próprias habilidades práticas propostas no processo de aprendizagem. Espera-se, com isso, evitar a falsa dicotomia que opõe teoria e prática, pensar e agir", conforme propõe as Diretrizes e Bases para o Ensino Médio (1999, p.174). Somente assim poderia haver um questionamento sobre a inserção do ser humano, num permanente movimento de procura, que discutisse a curiosidade e a crítica, buscando a pesquisa, pois o pesquisador deve desenvolver em seus educandos, segundo Paulo Freire (2001, p.76): "a capacidade de aprender, não apenas para adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nele intervir, recriando-a..."

Cronograma

A presente pesquisa ainda está em andamento, já que, tem prevista quatrocentas horas e que segue o calendário escolar previsto para 2003.

Considerações Finais com Resultados Parciais

Levando em consideração a vivência no ensino da arte, deixa-se claro que foi abordada a construção de vitrines como processo do qual esta atividade proposta fez parte. O objetivo foi abordar, a partir da leitura de várias e diferentes imagens relativas ao tema da moda e suas implicações o processo da construção do conhecimento coletivo.

Para isto foi trabalhado com os alunos, imagens publicitárias (referentes à venda de determinados produtos) e imagens de propaganda (referentes à veiculação da idéia de uma campanha), levando o contexto não escolar ao contexto escolar, verificando assim, a possibilidade de trabalho em uma imagem de mundo, que proporcionou um olhar estético e cognitivo, diferenciando-se do olhar banal que este tema poderia apresentar. Trabalhando assim as diversas produções culturais instituídas historicamente, consideradas em uma relação permanentemente dialética.

O interesse foi despertar através da leitura de imagens uma compreensão da realidade, assim interpretando e significando uma contextualização reflexiva e crítica por parte do grupo. Despertando para um olhar consciente, diferenciado do ver espontâneo. Pois segundo Buoro::

"Uma das funções centrais do ensino da arte na escola deveria ser esta: a de construir leitores sensíveis e competentes para continuar se construindo, adquirindo autonomia e domínio do processo, fazendo aflorar, desse modo, ao toque do próprio olhar, uma sensibilidade de ser-estar-viver no mundo." (Buoro, 2002: 63)

Seguindo o pensamento de Buoro (2002, p. 58), também "somos as narrativas que construímos", por isto foi e ainda é, necessário propiciar novos modos de ver e

compreender a realidade, despertando um olhar leitor e dando visibilidade a visualidades específicas, pois fazemos parte de uma civilização da imagem e enquanto professores/pesquisadores, não podemos de maneira alguma, nos abstermos destes ritmos do cotidiano, ritmos dos quais nossos alunos estão expostos a todo o momento: programas e comerciais de televisão, jogos de vídeo *game*, imagens de *outdoors*, desfiles de moda, capas de cd's, imagens de vitrines, enfim todo e qualquer texto visual.

Como resultados parciais, constatou-se que as leituras propostas alcançaram maior sentido na formação dos conceitos estéticos dos alunos, implicando diretamente nas concepções de caráter crítico, o que possibilitou, até então, a construção pessoal de um conhecimento cognitivo.

Foi possível também perceber, que ao ser aplicada uma pedagogia contemporânea, levando conteúdos aparentemente fora do contexto escolar para o contexto escolar, houve uma aceitação por parte dos educandos. Pois a construção pessoal e as relações (intra e interpessoais), se deram a partir dos valores, concepções e significações culturais provindas do meio sócio-cultural de cada indivíduo.

BIBLIOGRAFIA

BUORO, Anamélia. **Olhos que pintam – a leitura de imagem e o ensino da arte**. São Paulo: EDUC/FAPESP/Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 2001.

FREYRE, Gilberto. **Modos de homens & modas de mulheres**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

LURIE, Alison. **A linguagem das roupas**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/artigosensaio.shtm>>. Acesso em 10 Jun 02.

OLIVEIRA, Ana Cláudia. **Vitrinas – acidentes estéticos na cotidianidade**. São Paulo: EDUC, 1997.

SAVIANI, Denerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

_____, **A pedagogia histórico crítico – primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1997.

¹ Pesquisa financiada pelo PROLICEN/2003/UFSM com área temática no Ensino da Arte e vinculada ao GEPEA (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Arte).

A MEDIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO DESENHO: UM ESTUDO DE CASO

Cristina Arns

Ana Luiza Ruschel Nunes

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Introdução

A construção do desenho diz respeito à forma como o sujeito social elabora e organiza suas vivências, envolvendo a capacidade de relacionar, ordenar, configurar e significar, ou seja, de criar. E criar é mais que um desejo, é uma necessidade do ser humano que se manifesta desde sua infância.

Para a maioria das crianças pequenas, o desenho é atividade que desperta interesse e prazer, sendo realizada com seriedade e envolvimento como num jogo. Seu espírito, curioso, atento e experimental, assim como o estado de encantamento pelas descobertas fica concretizado em suas marcas, em seus desenhos.

A linguagem gráfica do desenho, que se apresenta como a primeira escrita da criança, vai perdendo o encantamento, e lá pelo fim da infância e começo da adolescência passa a ser realizada com relutância e na maioria dos casos, é abandonada completamente. À medida que as crianças crescem, seus interesses e expectativas em relação ao desenho mudam. O esquema básico para a estrutura do desenho construído durante a infância já não atende mais a complexidade e abrangência das exigências do jovem, que acaba perdendo a confiança no seu traço. Este jovem começa a pensar em termos de representação e o tema, no desenho, passa a ser relevante assim como a habilidade do artista para produzir o realismo.

Parsons (1992) estudou a forma como as pessoas se relacionam com as obras de Arte e como as compreendem. Em seus estudos ele coloca que há cinco estágios de desenvolvimento estético, que são conjuntos de idéias para interpretar. Quando a idéia de realismo começa ser central o sujeito encontra-se no segundo estágio de desenvolvimento estético. O realismo diz respeito à análise da forma e apresenta-se numa seqüência dentro do segundo estágio. A primeira fase é designada de "realismo esquemático", para o qual um quadro deve conter todas as partes importantes de um tema, e a segunda de "realismo fotográfico", quando se pressupõe que as aparências são mais importantes a representar. O objetivo, então, é a representação das coisas tal como as vemos e não mais como são. Isto implica em conhecer técnicas especializadas como a perspectiva e o modelar das formas por meio de claro e escuro. Por volta dos doze anos quase todos nós atingimos uma noção do realismo fotográfico que não somos capazes de satisfazer nos nossos próprios desenhos.

Cox (2001) nos traz a questão da importância do ensino para a continuidade do desenvolvimento do desenho infantil. Para esta autora desenhar implica em certos conhecimentos técnicos e habilidades básicas que não se desenvolvem espontaneamente, mas precisam de um ensino formal. As crianças reconhecem que precisam de auxílio para aprender a desenhar e o pedem de várias formas, mas este pedido de ajuda é mais freqüentemente negado do que atendido. Existem vários fatores para que as crianças não recebam auxílio, ou um ensino formal específico para desenvolver a linguagem gráfica do desenho. Podemos relacionar: a falta de professores e pais com conhecimentos acerca do desenho que possam auxiliar a criança neste crescimento; a crença da capacidade criativa e artística ser, constantemente, considerada um "dom" com o qual se nasce ou não; o pensamento que considera saber desenhar interessante, mas não essencial; a concepção de que a educação artística deve proporcionar oportunidade de auto-expressão, onde a produção "espontânea" da criança relaciona-se mais ao eflúvio emocional de um indivíduo autêntico do que a uma construção transformadora e consciente de um sujeito social, e dentro desta lógica, esta espontaneidade pode ser sufocada pela interferência do professor.

Sem auxílio externo, a criança não consegue avançar na compreensão da linguagem gráfico-plástica que apresenta níveis de complexidade crescentes, e sem se apropriar destes instrumentos culturais construídos historicamente ela fica limitada,

e muitas vezes impedida, para estabelecer um diálogo com a cultura social.

É nesta perspectiva que a contribuição de Vygotsky (2000) e Bakhtin (1986) podem nos fornecer outras possibilidades de pensar o ensino do desenho, pois eles são contrários às posturas biologizantes e individualistas, valorizando, ao contrário, uma visão do social para o individual.

Para Bakhtin (1986, p. 121) a teoria subjacente ao subjetivismo individualista deve ser rejeitada pois "o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior", encontra-se na interação social do sujeito e não fechada na psique do indivíduo.

Vygotsky (2000), por sua vez, compreende que o desenvolvimento cultural se dá pela interação com o outro social, primeiro por meio de relações entre sujeitos e depois numa relação interna do sujeito, numa internalização dos conceitos. Para o autor as funções psicológicas superiores, aquelas que envolvem consciência, intenção, planejamento de ações voluntárias e deliberadas, dependem de processos de aprendizagem. Por isto o desenvolvimento do desenho é abordado aqui na sua condição de acontecimento que depende da interação entre sujeitos num processo de mediação, conforme a teoria trazida por este autor.

O presente trabalho busca compreender, através do estudo de caso, como se deu o processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento do desenho a partir da análise da experiência concreta e das práticas determinadas exercidas por mim como professora com dois alunos adolescentes no meu Atelier.

Registrar as aulas de desenho destes adolescentes, numa perspectiva de conhecer o processo de evolução gráfica desenvolvido por eles era a idéia inicial. Posteriormente percebi que interessava acompanhar a forma como eles se apropriavam dos conteúdos trabalhados para a construção dos seus desenhos. E isto significa pensar o processo do ensino do desenho.

Um estudo de caso com dois sujeitos adolescentes

Esta pesquisa foi realizada numa abordagem qualitativa de estudo de caso com descrição e análise interpretativa dos dados visa contribuir, na educação e nas artes visuais, para uma compreensão do processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento do desenho com dois sujeitos adolescentes que receberam aulas de desenho no meu atelier em Cruz Alta (RS).

Os instrumentos de coleta de dados foram: a observação participante, o diário de campo, as produções gráficas dos alunos compondo um processofólio, a entrevista aberta, a filmagem e as fotografias.

Os dados coletados foram analisados e interpretados no sentido de compreender o que eles pensam sobre o desenho, como realizam seu desenho, como compreendem a Arte, quais foram as mudanças ocorridas na construção gráfica ao longo das aulas e qual o papel mediador do professor durante este processo.

Os sujeitos da pesquisa, Elenice (11 anos) e Jonas (14 anos) participaram de doze aulas, de mais ou menos três horas de duração, no período de um mês.

No início da pesquisa os sujeitos, referiam-se ao desenho como uma questão de expressão individual que dependia de uma boa idéia para ser realizado. Nos desenhos que os sujeitos fizeram em casa e trouxeram na primeira aula foram utilizados os recursos, como desenhar sobre outra imagem, decalcando, e observando outras imagens e objetos, no intuito de alcançar melhores resultados. Ambos alunos tinham

a representação como idéia central e o desenho era valorizado pelo reconhecimento do tema e pela habilidade do artista em produzir um realismo fotográfico, configurando a preocupação formal típica do segundo estágio de desenvolvimento gráfico descrito por Parsons (1992). Eles manifestavam assim uma preocupação com o aparente, para isto a imagem produzida deve ser "parecida", ou seja, possível de ser reconhecida pelos outros também. A preocupação com a habilidade de desenhar e com o reconhecimento do tema traz a preocupação em fazer "bem feito" (de fácil compreensão) e "parecido" (de fácil reconhecimento). A semelhança ajuda neste reconhecimento. Conforme Goodman (1971) a semelhança, é estabelecida em relação ao sistema de representação cultural de um grupo social. Para os sujeitos da pesquisa, a semelhança atende, os critérios da representação do estilo realista da cultura européia que se instalou no Brasil e com o qual estão familiarizados.

O interesse pela semelhança acaba por se deslocar do representar parecido com "um" objeto para com "o" objeto, indo do universal para o particular. A preocupação com as questões formais gera a oportunidade de fazer o aluno perceber as questões dos contornos, dos espaços de fundo e figura, da luz e sombra, de estabelecer relações de proporção analisando tamanhos, direções e distâncias e as partes em relação ao todo da composição.

A almejada semelhança é conseguida prestando atenção não para o objeto, mas para os elementos como linhas, formas, tons, cores, etc. Quando desviada a atenção para os aspectos formais, estes começam ser percebidos como atores principais na expressividade e a atenção voltada para uma discriminação cada vez mais profunda dos pormenores, produz marcas no desenho que traduzem o próprio estilo do artista, pois a percepção já é estilizada. Conforme Merleau-Ponty (2002), "o estilo é que torna possível toda significação". Há significação quando submetemos os dados do mundo a uma deformação coerente. Minhas escolhas orientam meus gestos e o que encontro, comparado ao real observável, submetem-se a um princípio de deformações que fará com que aquilo que o espectador verá na tela seja uma maneira típica de habitar o mundo e de tratá-lo, de significá-lo.

Trata-se de promover rupturas na forma de pensar para desenhar. A seqüencialidade de exercícios propostos criou, os alunos, uma necessidade constante de reformulação da compreensão do desenho e sua construção, desencadeadas por situações de desafios estéticos, que atendem a condição de "desafio perceptivos", conceito sugerido por Arnheim (1989, p. 250), onde "as pessoas se defrontam com uma situação exterior de tal modo que suas capacidades de apreender, interpretar, elucidar, aperfeiçoar-se são mobilizadas".

Desta forma oportunizou-se aos alunos condições para, mais que produzir semelhança, que eles pudessem ter uma experiência estética onde o belo não está no reconhecer, mas no ver, na descoberta de aspectos até então desapercibidos. O desafio estético exige que se preste atenção. Atentar para algo significa estabelecer uma nova dimensão da experiência, portanto uma mudança de estrutura da consciência. Para Merleau-Ponty (1999, p.59) "o milagre da consciência é fazer aparecer pela atenção fenômenos que restabelecem a unidade do objeto em uma nova dimensão". Portanto, a atenção é constituidora de um novo objeto, que a cada instante o reapreende numa renovação de sentido.

O método adotado, para promover o aprendizado, foi justamente o de privilegiar o olhar atento e criterioso para observação. Observação de imagens fotográficas, produções de artistas, seus próprios desenhos, objetos, situações, materiais, formas

e significados.

Em termos de desenvolvimento gráfico, as mudanças ocorreram ao longo de cada proposta, num contínuo de rupturas dos procedimentos anteriores. A cada desafio estético proposto, novas relações foram estabelecidas para configuração do espaço gráfico, onde a compreensão dos elementos formais foi sendo renovada e resignificada. Esta resignificação e conscientização ocorrem durante o diálogo plástico, na produção, numa avaliação de causa e efeito, mas também e fundamentalmente, no diálogo entre sujeitos onde o confronto de idéias gera o entendimento e novas questões de investigação.

O avanço na forma de compreender e construir o desenho foi ocorrendo e se tornando observável ao longo desta seqüencialidade de propostas. Ao final da série de atividades os alunos apresentaram uma preocupação maior com a expressividade das obras compreendendo que ela dependia, dentre outros fatores, das possibilidades e limitações técnicas do próprio material empregado que produzem diferentes efeitos significativos e das escolhas do próprio artista na criação do seu desenho.

Para o desenvolvimento gráfico e estético dos alunos, o professor, o próprio desenho, os instrumentos culturais (como o plano de imagem de plástico, a medida do lápis, o visor, livros, imagens, computador, etc.), as obras dos outros, as condições físicas e geográficas do ambiente, os objetos, o colega, o próprio corpo e os materiais gráficos são mediadores no processo de ensino e aprendizado do desenho. As relações interpessoais, isto é, as relações entre sujeitos, do qual depende o desenvolvimento da linguagem gráfica, se dão através da interação do aluno com este outro social, concretizado no colega, no professor, nos objetos ou circunstâncias criadas.

Bibliografia

ARNHEIN, Rudolf. Intuição e intelecto na arte. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.

COX, Maureen **Desenho da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GOODMAN, Nelson. **Los lenguajes del arte:** aproximación de la teoría de los símbolos. Barcelona: Editorial Seix Barral, 1971.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

— . **A prosa do mundo.** São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

PARSONS, Michael J. **Compreender a arte.** Lisboa: Editorial Presença, 1992.

VYGOTSKY, L. V. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS: REVISITANDO OS SABERES PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA¹

Marilda Oliveira de Oliveira

Ana Luiza Ruschel Nunes

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Introdução

Os debates e estudos sobre a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado tem suscitado muitas críticas sobre suas inadequações e pouca contribuição no que tange

a formação inicial do professor de Artes Visuais. Esta iniciação profissional têm se dado na mais pura forma acadêmica e relegada aos últimos anos da faculdade. Foi com esta preocupação que desenvolvemos a presente pesquisa, no sentido de averiguar como se dava esta formação e de que maneira este profissional refletia na prática sua trajetória acadêmica.

Revisão Bibliográfica

“Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. O planejamento e a execução das práticas no estágio devem ser apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. Trata-se, assim, de tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o “supervisor de estágio”. (Brasil, CNE, 009/2001; p.22)

Se levarmos em conta esta resolução do Conselho Nacional de Educação verificamos que ela aponta para a necessidade de pensar a formação de professores em equipe, como um projeto próprio e autêntico. Tanto as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, Resolução 1 de 18/02/2002 como a Resolução 02/02/2002 vêm de encontro com este projeto no momento em que indica como carga horária mínima para compor um curso de licenciatura, a partir de 2004: 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso; e 200 horas para outras formas de atividades acadêmicos-científico-cultural. Isso significa uma mudança na concepção da estrutura curricular.

Desta forma o presente projeto naquela ocasião (2001) se preocupou, e agora (2003) com um novo viés continua preocupando-se com a necessidade de:

- Averiguar como dava-se e como continua dando-se a formação inicial do professor de Artes Visuais;
- Entender de que maneira este profissional continua refletindo na prática sua trajetória acadêmica;
- Continuar pensando a formação conjunta do professor de Artes Visuais;
- Rever o papel do estágio nos cursos de Licenciatura;
- Buscar compreender como os professores em formação inicial constroem sua prática educativa a partir dos conteúdos disciplinares.

Sobre esta última questão Clermont Gauthier fala-nos com muita propriedade sobre os “ofícios sem saberes e os saberes sem ofícios”, diz ele:

“É claro que basear o ensino no conhecimento do conteúdo, no “bom senso”, na experiência, na intuição, no talento ou numa vasta cultura não favorece de modo algum a formalização de saberes e de habilidades específicos ao exercício do magistério. Embora expressem uma certa realidade, esses enunciados vêm impedir, de forma perversa, a manifestação de saberes profissionais específicos, pois não relaciona a competência à posse de um saber próprio ao ensino”. (Gauthier, 1998:28)

Esta citação justifica a preocupação de como se constrói os saberes da ação pedagógica do cotidiano do professor. Os saberes profissionais devem resultar da soma de muitas variáveis, entre eles os saberes disciplinares, curriculares, experienciais

e das ciências da educação.

Dadas as características desta pesquisa e todas essas possibilidades de desdobramentos futuros optamos pela abordagem qualitativa, tendo em vista que este formato se ajusta ao desejo de investigar o significado dos fenômenos educativos. Sendo que nosso objetivo foi investigar os processos de formação do profissional em Artes Visuais.

Participaram da pesquisa, como sujeitos, 8 alunos do Desenho e Plástica-Licenciatura, do 7º e 8º semestre nas disciplinas Metodologia de Ensino do Desenho e Plástica e Estágio Supervisionado. Foi também realizado um estudo de caso com entrevistas e grupos de discussões com os sujeitos de pesquisa. Os dados foram coletados ao longo do ano de 2001 e 2002 com entrevistas semi-estruturadas, de forma a deixar aos alunos a possibilidade de seguirem seus próprios rumos narrativos, se assim o desejassem. A entrevista semi-estruturada foi utilizada por permitir que certas questões fossem aprofundadas. De acordo com as respostas dos professores em formação inicial foi possível entender seus sistema de valores, sua simbologia própria e seu conteúdo afetivo. Este tipo de entrevista desenvolve-se a partir de um esquema básico, não sendo aplicado rigidamente permite que o entrevistador possa fazer as adaptações necessárias para a realização da mesma. Os encontros aconteceram no Laboratório de Ensino de Desenho e Plástica, situado no Centro de Educação, prédio 16, sala 3366 da UFSM. Os alunos realizaram o Estágio Supervisionado em duas Escolas Estaduais de Ensino Médio na cidade de Santa Maria /RS.

O Estágio Supervisionado é essencial na formação do aluno do curso de Desenho e Plástica pelo fato de propiciar-lhe um momento específico de aprendizagem, de reflexão com sua prática profissional. Possibilita uma visão crítica da dinâmica das relações existentes no campo institucional, enquanto processo efervescente, criativo e real. Contudo, tal e como estava configurado – um semestre, que acaba significando no máximo três meses de atuação, quando não menos; prática solitária de um último semestre, desvinculando o aluno das demais disciplinas do curso e instituições que não oferecem as condições mínimas de estágio – não condiz com o esperado por nenhuma das partes.

A partir destes pressupostos e dos resultados da pesquisa de 2001 e 2002 lançamos um projeto piloto no qual previa para o ano de 2003:

- Observar a evolução do licenciado durante um ano de atuação em sala de aula, com encontros semanais com alunos do ensino médio;
- Promover grupos de discussão paralelos ao exercício da docência;
- Propor um novo olhar no curso de Desenho e Plástica, revendo a matriz curricular;
- Rever com os alunos alguns conceitos como: conteúdo, conhecimento, planejamento, competência e avaliação;
- Propor uma mudança conceitual na prática docente;
- Avaliar constantemente os processos de construção com o grupo.

Sempre existiu uma grande preocupação com a prática reflexiva no decorrer deste processo pois tínhamos consciência de que esta prática reflexiva não podia desvincular-se do conjunto da profissionalização docente.

“A Universidade parece ser o contexto privilegiado dedicado a uma formação

em prática reflexiva. No entanto, veremos que isso não corresponde exatamente à realidade e que a conjugação de uma formação teórica e uma iniciação às metodologias de pesquisa não gera, de forma automática, um profissional reflexivo. Para que esse objetivo ocupe o centro do programa, a universidade ainda deve evoluir". (Perrenoud, 2002: 89)

Conscientes de que ainda há muito caminho a percorrer estamos monitorando o processo de construção. E por acreditarmos que pensar o ensino de arte é também pensar o processo é que continuamos redefinindo e analisando o percurso que viemos caminhando juntos, em parceria, alunos e professores. É preciso atribuir significado ao que fazemos e por isso a construção da profissionalização do professor não pode estar baseada exclusivamente na cognição.

"Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, devemos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática". (Tardif, 2002: 234)

Conclusões Parciais

Através deste estudo foi possível verificar que a prática educativa dos sujeitos de pesquisa estava fortemente vinculada às suas concepções ideológicas, filosóficas e com a sua concepção de mundo alicerçada na crença de que após adquirir um nível satisfatório de conhecimentos teóricos, estariam preparados para aplicar o que aprenderam em sala de aula com seus alunos do Ensino Médio, de forma linear e muitas vezes não contextualizada.

Os resultados denotam também que é necessário uma grande melhoria na qualidade das aulas, redimensionar o sistema de avaliação como processo de aprendizagem e reduzir esta visão tecnicista de educação. O Estágio ainda é visto como algo obrigatório e não como uma possibilidade de crescimento. Ficou claro nas observações das aulas que os sujeitos de pesquisa vêem a docência como algo separado do fazer (ateliê).

O fazer é o que sustenta o bacharel, é a sua área de domínio. Tal vez seja por isso que sempre que o aluno, no exercício da docência, frente ao primeiro obstáculo na realização do seu projeto de pesquisa, lança mão única e exclusivamente da sua condição de bacharel, reproduzindo técnicas apreendidas no curso de Desenho e Plástica.

Esta pesquisa demonstrou que há uma necessidade urgente de um compromisso com um projeto educativo que vise reformulações qualitativas do Curso de Licenciatura de Desenho e Plástica desde a sua base. Somente a Metodologia de Ensino e o Estágio Supervisionado não dão conta do desenvolvimento em profundidade dos saberes necessários para um competente trabalho pedagógico. O professor de arte precisa ter sua prática-teoria artística e estética conectada a uma concepção de arte como área do conhecimento, ele sabe fazer arte, mas precisa aprender a ensinar, a ser professor de arte. Este saber para a docência precisa ser trabalhado ao longo do curso, ser revisitado com relações constantes entre teoria e prática.

Referências Bibliográficas

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP 1/2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. A duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Resolução CNE/CP 2/2002.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia, Pesquisas Contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, Unijuí, 1998.

NÓVOA, Antonio. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo, um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

¹ Projeto de Pesquisa vinculado ao GEPEA (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Arte) e financiado pelo CNPq.

HISTÓRIA DA ARTE ALIADA À ESTÉTICA DO COTIDIANO: UMA VIVÊNCIA COM ALUNOS E PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

Andréia Weiss

Letícia Uhmman Schneider

Ana Luiza Ruschel Nunes

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

O projeto buscou investigar como as crianças compreendem as obras de arte, que passos estabelecem na compreensão da leitura de imagens em arte e que relações estabelecem com o seu cotidiano vivido. Participaram duas escolas municipais de Itaara/RS, onde a prática educativa e reflexiva estiveram embasadas nos Complexos de Conhecimento de Pistrak (1981), nos Temas Geradores de Freire (1983) e na investigação-ação de Carr e Kemmis (1988), numa perspectiva dialética. Realizou-se uma pesquisa sócio-antropológica através de entrevistas com os pais, com os professores e alunos que originou o Complexo Temático "As Artes Viva no Cotidiano Cultural da Comunidade e a História da Arte Escolar", cujos planejamentos, realizados em colaboração, eram desenvolvidos na ação educativa com leituras de imagens de arte pertencentes a aquele contexto histórico-artístico mediando a história da arte escolar.

Conhecendo o Projeto

A presente investigação surgiu mediante a necessidade de tornar mais significativo o conhecimento da área de Artes Visuais e/ou Plásticas no Ensino Fundamental. Objetivava investigar a formação do professor de Infantil e Anos Iniciais do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria/RS, no sentido de oportunizar aos futuros profissionais a apropriação do conhecimento da História da Arte; no caso, a História da Arte Universal e investida, especialmente a Arte Brasileira, bem como o conhecimento da linguagem visual, abrindo possibilidades de sua inserção no ensino e desenvolvimento humano infantil.

Para tanto, realizou-se uma pesquisa com as acadêmicas do 5º semestre do Curso de Pedagogia – CE/UFSM, em 1996, em que se constatou que o conhecimento da História da Arte Brasileira e Mundial não era de domínio das acadêmicas. A partir desse instante, organizaram-se grupos de estudos sobre a História da Arte, criando o referido projeto, que foi aplicado pelas acadêmicas em seus estágios. Mediante o reflexo que o projeto teve, tanto com as escolas quanto com as acadêmicas do Curso de Pedagogia – CE/UFSM, do ano de 1999 ao ano de 2001, ampliou-se o projeto para duas escolas do município de Itaara/RS, sendo o mesmo financiado pelo PIBIC/CNPq/UFSM e, mais tarde, pelo FIPE/UFSM.

Assim, entrou-se em contato com as autoridades responsáveis do município de Itaara/RS e com as escolas municipais interessadas em participar. As duas escolas que se envolveram foram a Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Lense e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Santos Dumont, ambas nas turmas de Pré-Escola (Educação Infantil) e Ensino Fundamental da 1ª a 4ª série. Sendo assim, os estudos envolveram um grupo grande de pesquisadores: onze professores municipais, duas acadêmicas bolsistas do Curso de Pedagogia, três mestrandas do PPGE/CE/UFSM e uma professora do Ensino Superior do PPGE/CE/UFSM.

A temática possuía os seguintes objetivos básicos: contribuir com discussões sobre o ensino da Arte em relação à Educação Básica – da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como propósito maior estabelecer uma relação de conhecimento escolar e conhecimento espontâneo da realidade vivida pelo aluno em seu contexto; retomar a memória da História da Arte, possibilitando aos alunos a compreensão desse saber para além dele e de como as crianças aprendiam História da Arte e no que esse conhecimento contribui para o seu desenvolvimento cognitivo, em especial na compreensão das artes plásticas.

Ocorreram reuniões com os envolvidos na pesquisa; primeiramente, para esclarecer os objetivos e, posteriormente, foram realizados seminários para o estudo do conhecimento da História da Arte, de forma que fosse facilitado o conhecimento e a apreciação da mesma. Concomitantemente, buscavam-

se referenciais teórico-metodológicos que abrangessem o ensino da História da Arte nas diferentes fases históricas, contextualizando-as com as diversas culturas que existiram no seu decorrer procurando relacioná-las ao desenvolvimento humano infantil pontuando-a em diferentes contextos como potencializadora no desenvolvimento e aprendizagem expansiva da criança. O último instante culminou na elaboração dos planejamentos que seriam utilizados nas salas de aula. Esse momento foi primordial para a relação interpessoal do grupo, já que a execução dos planejamentos foi feita de forma conjunta.

Escolas: o espaço de pesquisa

As duas escolas envolvidas na pesquisa são do município de Itarra/RS, vizinho de Santa Maria/RS. Senda as mesmas escolas da zona rural, com o Ensino Básico Incompleto, possuem a Educação Infantil (Pré-Escola) e, no Ensino Fundamental, as Séries Iniciais (1ª a 4ª séries) e uma das séries finais (5ª séries).

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Santos Dumont localiza-se na região do Baú, próximo a BR 158, atendendo a clientela rural num total de 68 alunos, distribuídos entre as séries já citadas. Seu quadro funcional conta com 11 professores, sendo que 10 atuam em um dos turnos, e a diretora atua nos dois.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Lense localiza-se no Rincão do Canto s/n, sendo de difícil acesso por não ter condução da BR 158 até a mesma. É necessário percorrer 2 Km a pé em estrada de chão. Essa escola conta com 80 alunos, que também se distribuem nas séries já mencionadas, com um quadro funcional de também 11 professores, permanecendo na mesma um turno, com exceção da diretora. Ainda apresenta ao seu redor uma comunidade que a vê como ponto de referência e de encontro da mesma.

As duas escolas possuem deficiências estruturais, com poucas salas de aula, falta de biblioteca, de refeitório, quadra de esportes e de recursos tecnológicos, como retroprojetor, televisão, vídeo, entre outros. No entanto, a comunidade tenta obter os instrumentos e construir as salas de aula de que as escolas necessitam.

A realidade como referencial teórico

Na investigação da realidade da comunidade escolar, tomou-se a investigação-ação de Carr e Kemmis (1988) como metodologia de pesquisa, utilizando sua espiral reflexiva quanto ao planejamento, a ação, a observação e a reflexão, no qual eram organizadas reuniões para discussão, reflexão e elaboração dos planejamentos. Na busca de contemplar essas quatro etapas, a reflexão veio como o desfecho para visualizar a nossa ação como docentes

e pesquisadores. Preocupando-se ainda em investigar a realidade na qual as turmas e as escola estavam inseridas. O processo social não foi excluído, mas sim utilizado, pois a investigação: "Enfoca las prácticas sociales en la educación, los entendimientos cuyo significado sólo puede compartise en el proceso social del lenguaje y en la situaciones sociales, lo que incluye a las instituciones educativas." (Carr & Kemmis, 1988, p. 193)

Por ser o universo da sala de aula muito rico, serviram como base para a observação as falas dos alunos, dos professores, a postura dos pesquisadores e a forma de aprendizagem. Surgiram questionamentos entre o grupo de pesquisa de como o professor pode ser um mediador de conhecimentos. Isso surgiu quando discutia-se os livros de Freire (1983,1996,1999), em que o professor-mediador é aquele que participa, questiona, crítica e propõe a perceber a realidade de outras maneiras, de forma crítica e que, principalmente, aprende e interage com a turma. Além disso, é aquele que percebe que não é detentor de todo saber, que há um aprendizado potencial a ser mediado em interação coletiva entre os sujeitos pesquisadores e pesquisados.

A cada reunião, a criticidade e percepção da realidade ampliavam, o que refletia na busca de maior aprofundamento teórico para os planejamentos e na busca de investigação cada vez mais ampla do mundo daqueles alunos. Nesse ponto, percebia-se a aproximação de Freire (1983,1996,1999) e de Carr e Kemmis (1988, p.36) como:

(...)la necesidad de considerar al enseñante como la figura central de la actividad curricular, en tanto que son los que la ejecutan y deben formular juicios basados en sus conocimientos y experiencia, así como en las exigencias de las situaciones practicas. Quizá sería más exacto considerar el "movimiento" del enseñante como investigador.

Desejou-se, com essa aproximação, que o professor investigador, estivesse comprometido com o conhecimento que seria aprendido pelo aluno e que compreendesse a pesquisa como forma de reflexão de sua prática como profissional autônomo e que essa fosse conquistada, mantida e pesquisada na sua ação docente, pois na medida que ensinam, também investigam e aprendem.

Para tanto, era necessário conhecer a realidade daqueles alunos e da comunidade escolar em geral, mesmo dos professores da escola, que não tinham todos os conhecimentos, por não pertencerem àquela comunidade. Decidiu-se realizar entrevistas semi-estruturadas com os alunos e com os professores, o que serviu para uma aproximação maior, principalmente com os primeiros, pois com os professores já se trabalhava, e também visualizar seus conhecimentos sobre as artes, desde a presença de artistas, artesões, pintores da localidade e até o que estes sabiam sobre as artes.

O próximo passo foi realizar uma entrevista com os pais, através de uma pesquisa sócio-antropológica², na qual seguiram-se visitas marcadas e aceitas antecipadamente com os pais em suas casas. Buscou-se perceber a

compreensão que eles possuíam sobre a Constituição Familiar- Origem-Direitos e Deveres dos Filhos- Lazer- Religiosidade; Trabalho-Dificuldades que enfrentam na vida- Violência; Saúde/Doença-Meio Ambiente- Infra-estrutura; Melhorias Sociais-Participação em entidades de bairro, Expectativas em relação à escola- Concepção - Papel do (a) professor (a)- Avaliação; Expectativas em relação à Arte na escola.

Essa investigação se deve ao fato de que a metodologia de ensino estava embasada no grande "Complexo de Conhecimento de Pistrak" (1981) e nos Temas Geradores de Freire (1983), os quais se assemelham teoricamente. O primeiro autor diz que o complexo de conhecimento deve ser oriundo da realidade social, da realidade sócio-histórica dos alunos, criando os subtemas que serão trabalhados de forma transdisciplinar.

Assim, "o critério necessário para a seleção dos temas deve ser procurado no plano social e não na pedagogia 'pura'. O complexo deve ser importante, antes de tudo, do ponto de vista social, devendo servir para compreender a realidade atual." (Pistrak, 1981, p.108), ou seja, o autor enfatizava que o complexo deveria ser tirado do plano social e, portanto, a partir da realidade sócio-histórico do contexto cultural dos alunos, emergindo daí subtemas a serem trabalhados de forma transdisciplinar e contextualizada. Isto possibilitou uma real compreensão da temática proposta nesta pesquisa, de elencar eixos temáticos tirados da prática social da arte da comunidade até chegar à compreensão da História da Arte Mundial acumulada historicamente.

Freire (1983, p.103) nos revela que "O que se pretende investigar, realmente, não são os homens como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento – linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus "temas geradores"". Essa era a necessidade: saber com quem trabalhar e como trabalhar.

Tendo essas abordagens como subsídios, o levantamento de dados teve sua análise elencando os temas geradores, criando o grande complexo temático "As Artes Viva no Cotidiano Cultural da Comunidade e a História da Arte Escolar", às vezes disciplinando, outras vezes trabalhando de forma interdisciplinar as áreas do conhecimento, entendendo estes como possibilitadores de compreensão e transformação da realidade. No momento em que se criava o complexo de conhecimento, os pesquisadores, mais especificamente os professores da rede, se surpreendiam ao perceberem que os alunos tinham muito a colaborar e que possuíam seus saberes construídos culturalmente no seu cotidiano escolar. Vygotsky (1982), defende que o aluno traz para a escola seus saberes, sua história de vida e vivências. O que se necessita é do auxílio do professor para mediar esse conhecimento do cotidiano, tornando-os científicos, sendo importante principalmente para mediar o saber espontâneo ao saber artístico correlato em cooperação, como era o caso deste

estudo com a História da Arte, mas sem perder o contato com as outras áreas do conhecimento. Isso é o que Vygotsky (1998) denominou de nível de Desenvolvimento Potencial. Esse processo como um todo cria a Zona de Desenvolvimento Proximal entre ambos os níveis, o real e o potencial, como está explicitado abaixo:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (Vygotsky, 1998, p. 117-118)

Com o conhecimento do real dos alunos, a aprendizagem do tema proposto fez-se conjuntamente, numa troca de informações, numa relação contextual, em que o aluno aprende o saber científico partindo de sua realidade e o professor aprende com esta troca de informações. Respeitou-se a experiência de mundo, problematizando-a de forma crítica. As informações trazidas por ambas as partes tem como pressuposto que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". (Freire, 1999, p.25).

O fazer artístico tinha como base diferentes suportes e materiais para internalizar a criação, tais como: imagens e livros de artes, livros de outras áreas do conhecimento, fitas de vídeos, lâminas, tintas, argila, madeira, papel, e outros, para despertar a curiosidade e o interesse, pois a aula apresentava sempre questionamentos e discussões sobre o assunto que seria trabalhado, isto é, problematizava as questões pela leitura da realidade.

Leitura de imagens: a compreensão da obra histórica da arte pela criança

Partindo do pressuposto de que a Arte exprime mais do que aquilo que uma pessoa tem em mente num determinado momento, é enfatizado por Parsons (1992, p. 29), que diz "...o que a arte nos permite compreender não é forçosamente o que o artista procurou conscientemente comunicar. O sentido da arte pertence, por assim dizer, ao domínio público." Sendo assim, esse autor revela que "...todo e qualquer compreensão minimamente complexa da expressão artística é uma construção social e histórica, um produto colectivo, embora deva ser apreendido individualmente." (p.29). É nessa direção que seguimos o processo de leitura de imagens da História da Arte para crianças, sem deixar de fazer a leitura da História da Arte presente no contexto vivido pelos alunos.

Parsons (1992), defendendo que a arte desenvolve a capacidade de pensar e racionar, sugere estágios de desenvolvimento, sendo que a pessoa pode passar por todos esses, dependendo da experientiação, ou seja, do

contato que tiverem com obras de arte. Para ele, todos os homens nascem com impressões estéticas iguais, o que diferencia as impressões de uma pessoa para outra é o contexto sócio-cultural, é a troca de idéias, informações e diálogo com pessoas que possuem opiniões diferenciadas. O autor explica os estágios da seguinte forma: "Penso, basicamente, que os estágios são aglomerados de idéias, e não propriedades desta ou daquela pessoa. Cada aglomerado é uma configuração, ou estrutura, de pressupostos relacionados entre si que tendem a associar-se no espírito das pessoas precisamente por estarem interna, ou logicamente ligados." (Parsons, 1992, p.27). Percebe-se que as áreas do conhecimento devem estar interligadas como uma rede, em que todas são importantes e necessárias para o desenvolvimento humano e, portanto, o conhecimento entendido no seu sentido amplo.

Os apontamentos levantados na pesquisa

Foram tecidas algumas considerações, entendendo-as como dinâmicas e, portanto, abertas a novas reflexões. Os resultados revelam que a formação inicial dos professores aponta deficiência nas agências formadoras, tendo em vista que o saber da História da Arte está excluído de forma expressiva no processo educativo, mesmo sendo relevante na formação do professor, pois compreender a História da Arte exige antes de tudo o desenvolvimento de competências pelos professores na leitura de imagens, tanto da História da Arte como das demais imagens que circundam o cotidiano.

A prática educativa no campo de atuação profissional na área de Artes Plásticas, especificamente neste estudo da História da Arte, é possível e aponta mudanças de ordem teórico-metodológica de conteúdo a ser revisto no Ensino Fundamental.

Através da pesquisa sócio-antropológica, foi possível conhecer a realidade concreta dos educandos, possibilitando, a partir desta, construir os planejamentos de forma colaborativa.

A pesquisa sócio-antropológica serviu também como um meio de ligamento entre pais e escola, pois como já havia ocorrido a aproximação no momento da entrevista, esses vinham na escola saber o que os filhos estavam trabalhando.

O tema da prática social proposto de forma problematizadora, emergindo do eixo temático, "As Artes vivida no Cotidiano Cultural da Comunidade e a História da Arte Escolar", permearam as diferentes áreas do conhecimento, possibilitando a produção artística, que envolveu a compreensão, construção e transformação do fazer e ler arte criticamente.

A prática teórico-metodológico de ensino de Freire (1983) e Pistrak (1981) deram suporte para uma prática educativa social vinculando o saber espontâneo do saber escolar em arte de forma crítica.

Infere-se que o desenvolvimento de competências para a leitura de imagens é o caminho para a compreensão cognitiva de uma experiência

estético-cognitiva, ou seja, a educação do sensível com crianças. A prática de ensino em sala de aula, através da investigação-ação, possibilitou mudanças no campo de atuação profissional (escola) e na formação continuada do professor, cuja prática metodológica da educação escolar em arte, balizada por Freire (1983), Pistrak (1981), Vygotsky (1982), Carr & Kemmis (1988) e Parsons (1992), é fundante no processo de aprendizagem, superando a reprodução para um processo de criação em arte cujos temas, emergidos do eixo temático – A História da Arte do Cotidiano e a História da Arte Acumulada pela Humanidade, permearam as diferentes áreas do conhecimento. E possibilitou a produção artística, que envolveu a compreensão, construção e transformação do saber, fazer e ler criticamente arte.

Os alunos conseguem, de forma crítica e contextualizada, compreender a memória histórica da Arte.

Reconhece-se que compreender a História da Arte exige o desenvolvimento de competências e habilidades pelos professores e pelos alunos e, por sua vez, exige metodologia que potencialize ao professor o aprimoramento da compreensão da leitura de mundo pelo viés temático da História da Arte, sem dissociar a realidade concreta dos alunos. Assim, sugere-se a possibilidade das propostas de Freire (1983) e de Pistrak (1981) como forma metodológica para trabalhar a História da Arte na sala de aula, com o olhar da realidade vivida do aluno em seu contexto.

As escolas participantes do projeto refletem a condição das escolas no momento, falta dos materiais de consumo (pincel, tinta, papel, lápis de cor, entre outros) e materiais tecnológicos (computadores, televisão, vídeo). o que limitou a ação do pesquisador, pois os alunos não possuíam recursos para comprar o que era preciso, então os materiais de consumo eram comprados e levados até a escola. A Secretaria de Educação emprestou seu único retroprojeto para que fosse utilizado em aula, mas no momento em que outra escola o solicitava, era necessário devolvê-lo.

As escolas não possuem um ambiente favorável para o desenvolvimento das aulas de Artes. Faltam lugares adequados como estantes, armários para armazenar os trabalhos dos alunos, o que acarretou um problema na hora de guarda-los e conserva-los. A solução encontrada numa escola foi o empréstimo do armário de limpeza da escola.

Uma das dificuldades sentidas durante o projeto foi a falta de transporte até uma das escolas, sendo que ônibus parava na Br 158 e, a partir dali, o restante do trajeto era realizado a pé, em torno de 2Km em estrada de chão batido. Isso dificultava no momento de levar materiais pesados para as aulas de Artes, como madeira, argila, tinta, livros, entre outros materiais para a escola. Os livros e imagens utilizados nas aulas eram todos trazidas da instituição, pois esse material não existe nas escolas participantes.

No início do trabalho em cada escola, tanto os professores como os alunos não davam credibilidade ao projeto. Os primeiros, inicialmente, não

compareciam às reuniões e aos seminários, mas, no momento em que o projeto começou a ser executado, esses perceberam a importância e a necessidade de estudar e participar do processo de investigação. Por sua vez, os alunos, levaram na brincadeira ou simplesmente não queriam participar, mas no decorrer do tempo, foram se interessando e a aula de Artes tornou-se mais esperada da semana.

Não há uma preocupação com a cultura existente na localidade, como a cultura hebraica, alemã, italiana e espanhola, e com os artistas e artesões locais, sendo pouco valorizados e de pouco conhecimento dos alunos e pais.

Concluiu-se que compreender a História da Arte exige o desenvolvimento de competências e habilidades pelos professores e pelos alunos e, por sua vez, exige metodologia que potencialize ao professor o aprimoramento da compreensão da leitura de mundo pelo viés temático da História da Arte, sem dissociar a realidade concreta dos alunos.

Bibliografia

CARR, Wilfred, & KEMMIS, Stephen. Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, S.A., 1986.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. Pedagogia do oprimido. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

PARSONS, Michael J. Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do conhecimento cognitivo. Tradução de Ana Luisa Furtado. Lisboa: Editorial Presença, 1982.

PISTRAK. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Brasiliense, 1981.

VIGOSKII, L. S. La imaginacion y el arte em la Infancia. Madrid: Akal Editor, 1982.

¹ Trabalho desenvolvido no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Arte -GEPEA/CNPq.

² Baseada parcialmente no roteiro de entrevista da Escola Municipal Aramy Silva da SMED de Porto Alegre/RS.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS E A LEITURA DE IMAGENS¹

Andréia Weiss

Marilene Gabriel Dalla Corte

Sandra Borsoi Minetto

Ana Luiza Ruschel Nunes

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Busca-se nessa pesquisa investigar e refletir sobre a leitura de imagens, pesquisando como os professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental lêem imagens no Ensino das Artes Visuais. Assim, detectadas as

competências de como lêem e interpretam imagens, se fará uma prática educativa na formação do professor na escola buscando requisitos básicos para a realização desse processo. A pesquisa se desenvolve na Escola Municipal de Ensino Fundamental Miguel Beltrame-SM/RS, num total de sete professores de Educação Infantil e Anos Iniciais. O percurso metodológico fundamenta-se no método dialético e na abordagem qualitativa, possibilitando a problematização dialógica entre sujeitos e objetos do presente estudo.

Situando a pesquisa

Ao construir e implantar um projeto torna-se necessário propiciar a participação democrática de todos os envolvidos no processo de pesquisa, pois ao mesmo tempo em que se busca a participação e vivência na construção, nas mudanças, nas transformações sociais e educativas, também se compromete e se responsabiliza pela conquista dessa participação. Então, todo movimento que possa ser feito em relação à melhoria do processo de formação de professores precisa priorizar as potencialidades do professor como ser pensante, criativo, em desenvolvimento, capaz de reinventar a sua prática, comprometendo-se com a reflexão, o espírito crítico e a construção de uma atitude coerente frente à educação e sociedade.

O interesse em realizar a pesquisa em questão, surgiu através de experiências na prática pedagógica das autoras após a constatação de que os professores de Educação Infantil e Anos Iniciais, em sua maioria, possuem pouco conhecimento sobre a temática Arte - Educação e, conseqüentemente, sobre leituras de imagens. Isso pode acarretar um trabalho restrito e pouco significativo frente aos referenciais para o ensino das Artes Visuais. É transparente, no cotidiano escolar, a dificuldade que o docente têm em trabalhar a Arte de forma a desenvolver a criatividade e o espírito crítico do educando, destinando, também, um número reduzido de carga horária a esta atividade; isto é constatado através da proposta curricular das escolas.

Supondo, então, que a Arte está em caráter secundário para alguns educadores, e que não há como negar o seu currículo totalmente inexpressivo e as práticas artísticas ancoradas em técnicas repetitivas que não proporcionam o rompimento com o senso comum, ocorreu o interesse na Disciplina PPE 021- Ensino das Artes Plásticas: Pressupostos Teóricos e Práticos, no 1º semestre de 2002, a oportunidade da construção e realização da pesquisa, enfatizando a leitura de imagens no ensino das Artes Visuais no Ensino Fundamental, buscando refletir sobre a Formação Continuada de Professores que atuam no Ensino das Artes Visuais na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Volta-se não apenas à prática pedagógica, mas a uma visão ampliada das diferentes formas de leituras de imagens, partindo do contexto sócio-cultural dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem utilizando as categorias de leitura de imagens com aportes em Parsons (1992, 2000).

Dessa forma, objetivou-se abordar, investigar e refletir sobre a leitura de imagens, verificando como os professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental lêem imagens no Ensino das Artes Visuais, pressupondo requisitos básicos para a realização desse processo na prática pedagógica, bem como a instrumentalização da formação em Artes Visuais do educador.

Sabemos, também, que existem diferentes pontos de vista teórico e prático que divergem, no que tange a análise de uma obra de arte, já que cada pessoa tem suas particularidades culturais, um olhar diferente, bem como sua forma de reagir a uma imagem. Com isso nos perguntamos: Qual a compreensão e prática sobre a

leitura de imagens que os professores possuem ao trabalharem com o ensino de Artes Visuais na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental? A escola oportuniza a leitura de imagens no ensino da Arte? Que conhecimento(s) e quais implicações se manifestam para realizar uma leitura de imagens? O Professor de Educação Infantil e/ou Séries Iniciais é preparado para trabalhar o ensino de Artes Visuais?

Toda obra de arte é dirigida a alguém. Mas como entendê-la? Como ler sons, gestos, cores e formas? Da mesma forma que para ler os livros precisamos decodificar as letras e dominar a gramática, o mesmo acontece com as produções artísticas, ou seja, quanto mais a pessoa entra em contato com a arte, mais ela se aprofunda nessa linguagem e enriquece sua compreensão em leitura de imagens.

Nesse sentido os diversos estágios de desenvolvimento elencados por Parsons (1992), pressupõem uma seqüência de idéias a que cada pessoa consegue chegar dependendo do contato com imagens e/ou obras de arte, assim como o grau de estímulos que recebe no seu cotidiano e, na pesquisa em questão, o foco de interesse é a compreensão dos estágios de desenvolvimento cognitivo de Parsons através da leitura de imagens nas práticas educativas em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visando a formação continuada do profissional em educação e sua atuação no contexto educativo, uma vez que a aprendizagem escolar pressupõe a concretude das vivências cotidianas, dos valores morais e éticos de diversificados lugares e tempos sociais, vinculados ao saber científico.

Conhecendo o percurso metodológico

O percurso metodológico fundamenta-se na abordagem qualitativa, na pesquisa-ação e no método dialético; pois a pesquisa-ação apresenta-se como um processo social, pois, além de levar o pesquisador a reconhecer a característica social de sua prática, dos entendimentos sobre a mesma e das situações educativas, compromete-se ética e profissionalmente para que o processo abranja outros participantes, pesquisadores e colaboradores em todos os momentos do processo de investigação-reflexão-ação. Neste sentido, o método dialético, segundo Demo (1985), privilegia os fenômenos da transição histórica, possibilitando a problematização entre sujeitos e objeto de pesquisa, numa visão de totalidade, em um dinamismo que faz do conhecimento um processo e uma expressão criativa.

Revelando ainda um processo progressivo e contínuo, onde o avanço da investigação-reflexão elevou o nível de compreensão da pesquisa e dos envolvidos sobre a formação dos professores no ensino das Artes Visuais em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para elucidar melhor a temática, estabeleceu-se conceitos em torno dos principais temas da pesquisa, considerando os referenciais da abordagem de investigação, constituindo-se, então, três categorias de análise para interpretação de dados e intervenção na relação teoria e prática pedagógica em Artes Visuais.

A primeira categoria de análise, intitulada "Leitura de Imagens", refere-se à apreciação artística, explicitada por Michael Parsons, e traz condições de maior entendimento sobre a leitura de imagens. Já que Parsons (1992) constatou, em sua pesquisa, que cada estágio salienta uma idéia ou um grupo de idéias que se sobressaem sobre outras, sendo estas o tema, a expressão, o meio de expressão, a forma e o estilo e o juízo, de forma que: "Cada passo representa um avanço em relação ao precedente que possibilita uma compreensão mais apurada de artes. O

estádio da seqüência a que cada indivíduo consegue chegar dependente da natureza das obras de arte com que entra em contato e do grau em que se vê estimulado a reflectir sobre elas.” (Parsons, 1992, p. 21). E sem o entendimento do significado dos estágios elencados pelo autor, não seria possível realizar o processo de leitura de imagens e interpretação com os professores.

A segunda categoria é “Ensino em Artes Visuais”, que prioriza a análise da prática no ensino de Artes; requerendo conhecimento, preparação e mediação; um olhar habilidoso que demonstrasse, que apontasse, que escolhesse imagens significativas e propiciasse questionamentos para o educador tecer sua teia de significações em leitura de imagens. Visto que compreendemos que não existe a separação entre o conhecimento e a ação sendo a prática pedagógica a comprovação do suporte teórico, então, ao adotar a dialética na investigação educacional, é importante não aceitá-la como um simples método, mas tratá-la como uma opção metodológica em que a prática implica numa teoria, proporcionando o entendimento dos conceitos de arte do professor, sua metodologia, os materiais que utiliza, a relação que estabelece com o aluno e o processo avaliativo que dá suporte ao seu método de trabalho.

Na terceira categoria de análise, prioriza-se a “Formação Continuada de Professores” acreditando que é complexa e problematizadora, porque está engajada a uma realidade histórica e social, sendo que é possível interpretar as suas relações, mediações e contradições, enfatizando a formação inicial e continuada, a relação teoria e prática em Artes Visuais de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

O contexto investigativo e a pesquisa

O desenvolvimento da pesquisa está ocorrendo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Miguel Beltrame, no município de Santa Maria / RS. Participam dessa, duas professores de Educação Infantil, cinco professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, três acadêmicas do curso de Mestrado em Educação e uma professora do Ensino Superior, baseada nos princípios de interação sócio-histórica entre as pesquisadoras, os professores, bem como os alunos.

Preocupando-se com a multiplicidade de informações e as possibilidades de interpretações oriundas do ideário da pesquisa, num primeiro momento, priorizou-se a elaboração do projeto de pesquisa e estudos de aportes bibliográficos que propiciassem um referencial para favorecer a estruturação das etapas de pesquisa, dos instrumentos de coleta de dados e réplicas ampliadas de obras de arte.

No sentido de articular a pesquisa, foram realizados os primeiros contatos com a escola alvo, assim como com a equipe diretiva, para a explanação da proposta de pesquisa e conhecimento da realidade através da análise e reflexão do Projeto Político-Pedagógico e Regimento da Instituição. Em decorrência disso, foi oportunizada interação com a equipe de educadores envolvidos no processo ensino-aprendizagem da Educação Infantil e Anos Iniciais, no sentido de possibilitar a realização da observação participante e do diário de campo da prática pedagógica no ensino das Artes Visuais, e verificação do trabalho pedagógico em leitura de imagens.

Em seguida realizou-se a entrevista semi-estruturada individualmente com cada professor de forma a propiciar um diálogo entre pesquisadoras e docentes a fim de investigar o conhecimento em relação a arte, de seu contato e aprendizagem na universidade, da sua relação com as outras do conhecimento em sala de aula, sua

compreensão sobre leitura de imagens, entre outros. Posteriormente realizou-se uma nova entrevista semi-estruturada, individualmente com cada professor, sendo que cada um deveria escolher duas imagens entre oito selecionados pelo pesquisadores para a realização da leitura de imagens.

Considerando todas as informações coletadas e analisadas, a quarta etapa está consistindo na realização de encontros de formação continuada com os professores para propiciar reflexões sobre o ensino das Artes Visuais e a importância da Leitura de Imagem na Educação Infantil e Anos Iniciais.

A formação em arte dos professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental

Considera-se a arte capaz de mexer no campo psíquico, emotivo e educacional, com potencial para despertar no receptor maior interação e sensibilidade com a sociedade. A arte é de fundamental importância para a formação da pessoa, pois exerce o papel de mediadora entre o eu e o mundo, configurando os envolvidos com elementos construtores da sociedade individual ou coletiva, através da sensibilidade, da imaginação, do pensamento e da expressão crítica e criativa.

A arte precisa ser reconhecida, nas escolas, como potencializadora do movimento dialético da relação homem-mundo, já que ao longo da história da arte, a unidade do construir-representar-exprimir mostra-se através de várias manifestações em função de determinadas condições estéticas, históricas e de difusão de novas idéias.

Compreendendo a necessária função da educação, que é integrar o ser humano no mundo social, cultural e de trabalho e, ainda, o apelo da realidade em transformação, quanto à qualificação e formação do homem numa sociedade que tem como poder central o conhecimento científico, tecnológico e informativo, busca-se a reflexão sobre a formação profissional e a formação em arte do pedagogo, que tem o papel de mediar na prática educativa esse conhecimento.

No discurso da formação de professores, a linguagem artística é considerada importante, enquanto elemento responsável pelo desenvolvimento da criatividade dos envolvidos e enquanto elemento constituinte da subjetividade humana, porém, contraditoriamente, poucos são os olhares reflexivos e ações concretas em relação à formação do educador, no sentido de, o mesmo, desempenhar um papel construtivo e criativo; que contribua para o fazer e o refletir artístico na escola.

Ferraz & Fusari (1999, p.21) contribuem para o entendimento do trabalho pedagógico que o professor deve exercer, afirmando:

(...) para desenvolver bem suas aulas, o professor que está trabalhando com a arte precisa conhecer as noções e os fazeres artísticos e estéticos dos estudantes e verificar em que medida pode auxiliar na diversificação sensível e cognitiva dos mesmos. Nessa concepção, sequenciar atividades pedagógicas que ajudem o aluno a aprender a ver, olhar, ouvir, pegar, sentir, comparar os elementos da natureza e as diferentes obras artísticas e estéticas do mundo cultural, deve contribuir para o aperfeiçoamento do aluno.

Ainda, citando Lanier (1984), Ferraz & Fusari (1999) chamam a atenção sobre a necessidade de garantirmos a importância e a presença da arte no currículo escolar, onde esta não pode somente ser vista de forma simplista e mediadora de técnicas

como a prática de desenhos ou exercícios soltos, pinturas, gravuras, modelagens, vídeos, teatro, entre outros. As atividades artísticas, no currículo escolar, aqui enfatizando-se a Educação Infantil e os Anos Iniciais, devem "vincular-se a um projeto educativo na área" (ibidem, p.22).

Levando-se em consideração o pensamento infantil, assim como a criança constrói o conhecimento, podemos à partir de reflexões teóricas propor novos encaminhamentos nas diversas modalidades artísticas, com o objetivo de ampliar o contato com a produção artístico-cultural do contexto social das crianças e do patrimônio cultural da humanidade, contextualizadas no tempo e no espaço, promovendo a alfabetização visual-estética e organizando as aulas de arte de acordo com encaminhamentos metodológicos que podem compor o conjunto de idéias e teorias educativas que mediam a prática pedagógica do professor, ao ensinar Artes Visuais. Esses encaminhamentos constituem-se como opções educativas oriundas do "corpus de saberes" (Gauthier, 1998) que cada docente tem; "são idéias e teorias (ou seja, posições a respeito de "como devem" ou "como deveriam ser" as práticas educativas em arte) baseadas ao mesmo tempo em propostas de estudiosos da área e em nossas práticas escolares em arte e que cristalizam nas propostas e aulas" (Ferraz & Fusari, 1999, p. 98).

Neste sentido, é pertinente afirmar que a metodologia de trabalho educativo inclui os diferentes conhecimentos, experiências e opções pedagógicas da profissão docente, principalmente, quanto aos referenciais em arte, sejam eles os conteúdos, os métodos e processos da trajetória pedagógica. Essas escolhas nos mostram o posicionamento de cada professor em relação ao trabalho educativo.

Para tanto, é importante que o educador compreenda o sentido do fazer artístico, ou seja, entenda que através das experiências de desenhar, cantar, dançar, pintar, dramatizar - que não são atividades que visam a distração e a descontração - as crianças representam produções sabendo que ao fazer e conhecer arte percorre-se trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos diversos de apropriação crítica sobre a relação com o mundo. Desenvolve potencialidades importantes para a vida, tais como: percepção estética; observação; imaginação; sensibilidade e criatividade - estas potencialidades poderão contribuir tanto para a consciência de seu lugar no mundo como para a compreensão de sua intervenção na realidade.

A leitura de imagens segundo Michael Parsons

Inicia-se esclarecendo o que é arte para Parsons (1992, p. 29), na qual "a arte comporta diversas camadas de significação e pode revelar facetas dos seus criadores de que eles próprios não se aperceberam (...) decorre que toda e qualquer compreensão minimamente complexa da expressão artística é uma construção social e histórica, um produto coletivo, embora apreendido individualmente".

Na linguagem da arte há criação, construção e invenção e, nesta perspectiva, o ser humano forma e transforma a matéria oferecida pelo mundo da natureza e da cultura em algo significativo, onde vários caminhos são percorridos, para que ocorra o desenvolvimento da leitura de imagens, num processo de ir e vir sócio-histórico. Através da leitura de imagens o homem se vê mergulhado no caos criador: conflito entre o impulso para criar e a forma desejada; entre a subjetividade do ser e a objetividade da forma; entre o sentimento e o pensamento; entre a impressão e a expressão. Assim, o processo expressivo é elaborado pelo sentimento que resulta da síntese emocional do artista, provocado, então, por forças internas ou externas que

exige ação e reflexão humanas, necessárias à criação ou reprodução e da existência de imagens com a presença de elementos como a forma, o movimento e a percepção humana. Portanto, não pode haver imagem sem um processo de comunicação.

A leitura de imagens desvela possibilidades sonoras, visuais e cênicas, no sentido de captar e poetizar a realidade, combinando percepção, imaginação, repertório cultural e histórico, utilizando-se de conteúdo e forma – que são inseparáveis, concretizando representações sócio-culturais do indivíduo.

O fato de uma imagem ser interpretada por códigos, falas, leituras, entre o objeto que representa e a percepção por parte do receptor, e de decorrer um complexo processo de comunicação, pressupõe que exista uma série de estágios sucessivos que correspondem a esquematização de idéias, à combinação das cores, à transformação, à condensação, à manipulação e à criticidade. Por outro lado, na concretização desse universo, intervêm outros fatores que têm sua origem tanto na forma como nos aspectos superficiais de imagem em seu fundo, em seu conteúdo ou em sua significação ideológica, emotiva ou sentimental; da conjunção desses fatores nascem imagens que causam impacto no receptor.

Parsons (1992) percebe que a arte é explorada pela compreensão exterior do mundo dos objetos e pelo desenvolvimento da compreensão do mundo social, permeados pela exploração “implícita do eu e da natureza humana” (p. 15). Sendo assim, várias pessoas perante o mesmo quadro possuem reações e compreensões diferentes “as crianças pequenas começam todas, no essencial, pela mesma forma de entender a pintura, e vão reestruturando esse entendimento de maneira bastante idêntica à medida que crescem. Fazem-no para compreenderem melhor as obras de arte que vão encontrando” (ibidem, p. 21).

Segundo o autor, passamos por cinco estágios dentro da arte, sendo que se tivermos um maior contato com a arte, maior será o desenvolvimento cognitivo, e quanto mais estágios passarmos teremos facilidade em apreender outras áreas do conhecimento que estão interconectadas, como por exemplo: a história, a química, a matemática, a física, etc.

Parsons (1992, p.27) explica os estágios da seguinte forma:

Penso, basicamente, que os estágios são aglomerados de idéias, e não propriedades desta ou daquela pessoa. Cada aglomerado é uma configuração, ou estrutura, de pressupostos relacionados entre si que tendem a associar-se no espírito das pessoas precisamente por estarem interna, ou logicamente ligados.

Esses estágios são etapas que cada indivíduo passa, não havendo uma idade para começar, pois dependerá do contato e experenciação que as pessoas têm com a arte e da construção de seus pensamentos. É possível atingir um conhecimento mais aprofundado de arte, incorporando ações no cotidiano que levam o indivíduo a ver, ouvir, mover-se, sentir, pensar, descobrir, exprimir e fazer a partir dos elementos da natureza e da cultura, analisando-os, refletindo e transformando-os.

O primeiro estágio é o da preferência (pela cor e pelo tema) em que as pessoas não encontram defeitos nas obras de arte e quanto ao tema, ocorre o desenvolvimento da imaginação onde o nível de complexidade vai crescendo à medida em que vai se aproximando das operações concretas.

No segundo estágio, para Parsons (1992, p.29) “... a arte não se limita a ser um conjunto de objetos bonitos, constituindo antes tema das formas de que dispomos para articular a nossa vida interior.”. Este estágio é o da beleza e do idealismo,

predominando o tema; organizando-se na representação de algo. A emoção é representada e percebida através de gestos e sorrisos, onde a habilidade do artista é percebida. Nesse estágio, o ponto de vista de outras pessoas é percebido; o que sentem, ou vêem num quadro não necessariamente outra pessoa sente ou vê.

A expressividade é ressaltada no terceiro estágio, vista pela experiência do artista, a qual pode nos proporcionar sentimentos. Valoriza em primeiro lugar a criatividade, a originalidade e o sentimento, ocorrendo a interiorização de experiências das outras pessoas, percebendo sua experiência como única e íntima. Aqui, o abstrato torna-se presente em forma de sentimento, intenção e se deseja que a arte diga algo e, assim, a beleza torna-se secundária.

O quarto estágio é o do estilo e da forma, onde as significações são mais sociais do que individuais. Aqui observa-se a forma, a textura, a cor, o espaço, a expressão e as relações estilísticas, sendo possível chegar a diversas interpretações de uma determinada obra, pois possuímos a nossa interpretação e mais a opinião dos outros.

O último estágio, o quinto, é o da autonomia, na qual julga-se conceitos e valores presentes nas obras de arte, analisando os quadros e ao mesmo tempo analisando-se em relação ao quadro.

Visto que a leitura de imagens não é igual para todos, atenta-se a pressupor que a visão estética está relacionada aos valores e conceituações sociais, bem como estágios de desenvolvimento humano, estes suscitados pelas vivências individuais ou coletivas.

Resultados parciais

Através dos dados coletados percebe-se que os professores, sujeitos da pesquisa, possuem pouco conhecimento sobre a temática Arte-Educação e, conseqüentemente, sobre leitura de imagens. Outro aspecto relevante refere-se ao plano de estudos em Arte em relação a Educação Infantil e Anos Iniciais, já que er.contrava-se fragmentado, revelando-se na prática pedagógica "um fazer pelo fazer", pois não há um 'corpus' teórico que balize e dê sentido à leitura de imagens.

Os professores deixaram claro a preocupação de que são necessários conhecimentos e competências para realizar uma significativa ação docente em Artes, em especial, na leitura de imagens tanto de obras de arte como de outras imagens do cotidiano.

É transparente a dificuldade citada pelo docente, pedagogo de Educação Infantil e Anos Iniciais, no sentido de trabalhar a Arte de forma a desenvolver a criatividade e o espírito crítico do educando, mas em contrapartida destina um número reduzindo de carga horária a esta atividade. Verificou-se que os conteúdos formais das Artes Visuais estão em caráter secundário, assim como a leitura de imagens, onde não há como negar o seu currículo inexpressivo e práticas artísticas voltadas para técnicas repetitivas que não proporcionam a reflexão e a criatividade.

No decorrer das observações percebe-se que há preocupação por parte das professoras, da coordenação pedagógica e equipe diretiva com a integração dos alunos bem como a socialização entre eles. Ilustra-se, nesse sentido, que as mesas das salas de aula estão dispostas de maneira a propiciar o trabalho em grupo, onde os alunos compartilham espaços e materiais. Com tudo os alunos aprendem a compartilhar não apenas de seus materiais, mas também a se organizarem no espaço, onde acontecem entre eles, socializações, apontamentos e trocas de informações.

Os professores encontram-se abertos a negociações com os alunos devido as necessidades e a troca de materiais; todos dividem seus materiais e todo o grupo cresce com a diversidade, assim como as dificuldades encontradas no processo educativo.

Através da formação continuada e de grupos de estudos, busca-se uma nova possibilidade metodológica, através de leituras, reflexões e planejamento, o que poderá possibilitar o ressignificar da prática pedagógica em Artes Visuais. Para tanto, as discussões referentes ao universo artístico estão despertando nos professores envolvidos a interação, a sensibilidade, a consciência pedagógica, assim como a clareza de quais conteúdos e metodologia devem ser reverenciados no processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, configurando-se assim uma práxis mais reflexiva e construtiva na escola.

Concluindo, por educação entende-se um processo de conscientização da relação ser-estar-mundo e decorrente ampliação e comunicação de horizontes; por Arte Plástica/Visual entende-se um processo de decodificação e (re)criação das relações ser-estar-mundo. Então, o processo ensino-aprendizagem em Artes Visuais organiza-se através de referenciais pertencentes à expressão e seu discurso, que se dá em materialidades embuídas no contexto sócio-histórico. Assim, para além de qualquer forma, um ato de conhecimento² visual é um ato de criação e emancipação porque, na sua formação, há uma movimentação do espírito humano na busca de transformar as decodificações, tensões ou sentidos visuais em sínteses, ou seja, em imagens das experiências vividas pelo ser.

Bibliografia

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo. Atlas, 3ª edição, 1995.

GAUTHIER, Clermont (et al.). 1998. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: Ed. Unijuí.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, k., ENGELS, F. **Sobre Literatura e Arte**. São Paulo. Global editora, 1979.

PARSONS, Michael J. **Compreender a Arte**. Trad. De Ana Luísa Faria. Lisboa, Editorial Presença, 1992.

PARSONS, Michael J. Dos Repertórios às *Ferramentas*: Idéias como *Ferramentas* para a Compreensão das Obras de Arte. In: FRÓIS, João Pedro (Coord.) **Educação Estética e Artística. Abordagens Transdisciplinares**. Trad. Maria Emília Castel-Branco. Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian, 2000.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1981.

VIGOTSKY, L. S. **La imaginación y el Arte en la infancia** (Ensayo Psicológico). Madrid, Akal Bolsillo, 1982.

¹ Trabalho desenvolvido no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Arte -GEPEA/CNPq.

² Ato de conhecimento é um fenômeno que se apresenta reavivando, tematizando e compreendendo seus sentidos à medida em que são vividos, conscientemente percebidos, refletidos e expressados.

COMO SÃO CONSTRUÍDAS AS CRIANÇAS NO TEATRO INFANTIL – UM OLHAR SOBRE O OLHAR DOS ATORES

Taís Ferreira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

A análise do espetáculo deveria começar pela descrição do ator, pois este está no centro da encenação e tende a chamar o resto da representação para si. (Patrice Pavis, 2003: 49)

A citação que abre este artigo – do teatrólogo francês P. Pavis – contribui para legitimar um pensamento que há muito vem sendo formulado e presentificado nas experiências, teóricas e práticas, de minha biografia teatral: o ator constitui a centralidade de qualquer evento teatral. É a ele que é delegada a difícil tarefa da comunicação estética direta com a segunda parte imprescindível à existência do teatro enquanto tal: o espectador. Para haver teatro, há de se ter, básica e minimamente, um ator que represente/ comunique algo, a partir de uma intenção estética, diante de um espectador. São esses os elementos fundamentais ao teatro.

Este artigo constitui-se em um recorte de estudo relativo às construções de personagens-criança em espetáculos teatrais infantis¹. Nele, propus-me exercitar meu olhar sobre questões relativas às possíveis representações de infância presentes em dois espetáculos teatrais para crianças, "Do outro lado da cerca" e "Abracadabra"². Meu objetivo foi observar, nestas produções, como são representadas as crianças nos espetáculos teatrais dirigidos a elas, extraindo categorias de análise pertinentes aos Estudos Culturais, como o tratamento dado às questões de gênero, das raças e etnias. As análises que trago neste recorte, são aquelas em que lanço meu olhar, mediado pelas lentes dos Estudos Culturais, sobre o olhar dos atores acerca de seu trabalho de construção dos personagens-criança. Se partirmos dos pressupostos da virada lingüística, na qual, de acordo com Veiga-Neto (2003), a linguagem passa a ser tomada não como simples portadora de sentidos e significados, mas como a própria constituinte destes e dos indivíduos envolvidos nos processos discursivos e textuais, no ato mesmo de narrar suas experiências, os atores estão também as produzindo.

Outro pressuposto teórico que acompanha esta análise é o de que, percebendo a forma como os atores, diretores e dramaturgos do teatro infantil representam crianças em cena, podemos obter um caminho de acesso para entender, segundo Ellsworth (2001), qual é o público ao qual estes produtos culturais se dirigem, qual/ quais é/ são o(s) seu(s) modo(s) de endereçamento, enfim, para que criança estes espetáculos falam, que modelos de infância levam em conta e colocam em cena; qual é a infância da qual fala o teatro infantil e, conseqüentemente, a que infância ele se dirige.

Sendo os personagens que vemos em cena criações (ou construções) dos atores, no caso dos espetáculos citados, tendo como estímulo-base ao processo criativo textos dramáticos, minha tentativa foi observar, junto aos atores, quais os modelos de infância que buscaram durante o processo de feitura dos personagens e, a partir disto, quais as representações de infâncias veiculadas nos palcos, sugerindo, de acordo com Ellsworth (ibidem), um modo de endereçamento específico a um

provável/ pressuposto público alvo. Quatro atores destes espetáculos forneceram depoimentos escritos, respondendo a um questionário com três questões relativas aos processos de criação de seus respectivos personagens³. Comentarei, também, parte de algumas respostas dos entrevistados, traçando relações com as representações de infância através dos personagens-criança.

Na primeira questão que orienta o depoimento, relativa às características dos personagens levantadas pelos atores, pude verificar que todos eles conceberam seus personagens, primeiramente, a partir de características constitutivas de suas personalidades, adjetivando-os como 'atrapalhado', 'cansado', 'mimada', 'meiga', 'medrosa', 'super-criativo', 'inteligente', 'medroso', 'esperta', 'corajosa', etc.

Os dois atores que representam os 'gordinhos' das duas encenações, respectivamente os personagens Temis e Zé, citam a característica físico-corporal que os determina (ou seja, o peso excessivo), adjetivando seus personagens como 'comilões':

Zé era o gordinho da turma, o atrapalhado, o comilão, sempre cansado. Muito querido pelos amigos, mas ao mesmo tempo o motivo de chacota dos mesmos. (S)

O Temis é inteligente (apesar de ele se 'achar' mais do que é!), comilão, medroso (apesar de ser bem corajoso em certos momentos...), e gosta de ser o chefinho da turma. (D)

Possivelmente, o fato de ambos os personagens não se enquadrarem no padrão corporal de magreza – considerado como normal e desejável pela mídia – é um fator que constrói e determina seus lugares e suas identidades dentro do grupo. Contudo, o que observo é que, ao mesmo tempo em que Zé é motivo de gozação por parte dos colegas, Temis ocupa a privilegiada posição de líder do grupo. Pergunto: será que não temos na imagem do segundo personagem uma forma de resistência aos lugares sociais (inferiores e desfavorecidos) geralmente destinados aqueles que não se enquadram nos padrões de beleza estética da contemporaneidade?

Já as meninas são retratadas, preferencialmente, segundo seus caracteres comportamentais e psicológicos. Porém, a aparência física da personagem Clara é a primeira a emergir no relato da atriz que a interpreta, determinado todas as suas outras características identitárias e também subjetivas, em uma representação freqüente, proveniente dos contos de fada, de que a beleza sempre está associada à meiguice, a bondade e à fragilidade femininas. Conforme excerto extraído da fala de M:

A Clara tem uns sete anos e é a 'bonitinha' da turma. (...) Na turma ela é meiga e medrosa. Durante a aventura na floresta ela é sempre a primeira a querer voltar.

Comentando o enunciado acima, percebo que a meiguice e o medo relatados pela atriz remetem muito mais a características inerentes a uma representação de infância dependente e dócil do que à questão do gênero. Portanto, não me parece que a personagem Clara seja um exemplo de modelo feminino ultrapassado, condenado pela crítica feminista. Entretanto, outros personagens exercem um forte contraponto dentro da diversidade de tipos e possibilidades identitárias e de

subjetividade propostas pelas duas peças. A menina Flo-fló é exemplo disto, nas palavras da atriz A, que a interpreta:

Flo-fló é muito esperta, corajosa, gosta muito de brincar com os meninos (...). Flo-fló é um pouco esquentada, quando algo lhe incomoda ela põe a boca no trombone.

Todos os atores, em seus relatos sobre como foi seu processo de criação, referiram-se às observações de crianças nas ruas, em situações cotidianas, na saída do colégio, etc. como um dos métodos utilizados na composição dos personagens. Esse processo de mimese corpórea auxiliou, segundo os relatos, na construção da gestualidade, dos movimentos e da energia consideradas próprias das crianças.

Podemos inferir que, mesmo que a infância constitua-se em um construto essencialmente cultural e social, e não em uma fase da vida inerente ou imanente aos seres humanos, e sim, conforme Ariès (1991), em uma invenção humana, é fato que não é possível desconsiderar que a faixa etária acaba acarretando algumas diferenças relativas ao uso das capacidades motoras do indivíduo. É importante salientar que a energia, a movimentação constante e agilidade das crianças devem-se também a ser socialmente permitido a elas movimentarem-se e agirem de uma forma mais livre, sem a interferência tão constante de automatismos culturais que marcam os corpos no decorrer de nossas vidas. Assim sendo, crianças fariam uso pleno de suas capacidades e vigor corporais, em brincadeiras ou no trabalho que algumas executam desde cedo, segundo as representações de infância presentes nos relatos dos atores. Parece-me que é a estas características, de cunho físico-corporal, eminentemente possibilitadas pelas convenções culturais, que os atores se referem nos depoimentos:

(...) estávamos sempre observando crianças, principalmente nas ruas, para ter um contato maior com os gestuais delas, com sua energia (...) (D)

(...) observei atitudes e deslocamentos de crianças em situação cotidiana e aproveitei algumas coisas na composição da personagem. (A)

A inspiração veio em primeiro lugar da minha própria vida (sempre fui gordinho) e da observação de crianças na rua, suas motivações e a energia delas. (S)

Para Clara, comecei a observar as meninas na saída do colégio e na rua. Observando as crianças, sempre encontrava os 'tipos', e as Clarinhas. (M)

Os excertos acima refletem, sem dúvida, lembranças e rememorações de suas próprias histórias de vidas, em busca de uma infância perdida ou esquecida. Segundo Larrosa (1995), estes são processos de 'experiências de si' (como ver-se, expressar-se, lembrar-se e narrar-se através das estruturas de memória), os quais também aparecem como um dos recursos utilizados pelos atores na criação dos personagens.

Os atores falam em um pretenso retorno a uma infância já ultrapassada, fase de suas vidas que ficou para trás e que o trabalho de interpretar uma criança em cena incita-os a resgatar. Além disso, a preocupação em não compor personagens que fossem meras caricaturas de crianças, não parecer uma criança 'boba' ou

'retardada'[sic] – características facilmente encontráveis em muitos espetáculos destinados ao público infantil, subestimando a capacidade de percepção dos espectadores mirins – se impõe nos depoimentos. Nos atores que interpretam as crianças destas peças, percebe-se uma preocupação que caminha no sentido inverso, tentando ultrapassar os estereótipos de infância que se encontra com frequência em grande parte da produção cultural para crianças. Com isto, podemos crer que o público suposto pelo modo de endereçamento destes espetáculos (e de seus criadores/ produtores) não é raso, bobo ou impotente. As crianças às quais estes espetáculos se endereçam, depreendido isso dos depoimentos dos atores e também dos personagens vivos vistos em cena, têm a possibilidade de ver-se ao contemplar representações de crianças que têm medos, inseguranças e defeitos, que são cruéis, alegres, debochadas, carinhosas, protetoras e protegidas, espirituosas e aventureiras, amáveis e detestáveis, apaixonadas e apaixonantes, seres repletos de humanidade contrastante, típica dos indivíduos múltiplos de nossos tempos, e – por que não – de uma infância pós-moderna⁴?

. Desta forma, percebe-se que há uma consideração com a provável multiplicidade e heterogeneidade das crianças e platéias às quais endereçam-se os espetáculos. Os atores não pressupõem como seu público dóceis 'criancinhas' contentes ao ver seu 'teatrinho'. São crianças repletas de conflitos e dispostas a assistirem a um teatro que contemple suas necessidades de indivíduos múltiplos e complexos.

As falas seguintes exemplificam as duas questões expostas nos parágrafos anteriores:

Tentando sempre encontrar a minha própria criança, por isso trago características minhas para a personagem. Minha maior preocupação era de não interpretar uma criança boba, de não parecer um adulto. (A)

Nos ensaios, apareceram muitas características da minha infância. Algumas eu aproveitei, outras não eram compatíveis com a personagem. Mas, a grande busca, era tentar ser criança, sem subestimar meus 20 anos. O que não foi fácil. Temia ficar uma 'retardada' e não uma criança. (M)

Conforme se pode observar nos excertos de falas dos depoentes, a infância parece estar representada nestes enunciados como sendo 'o outro' das identidades adultas destes atores. A marcação da diferença na formação das identidades infantil e adulta opõe estas duas 'etapas da vida', culturalmente construídas, sendo que a presença de uma necessariamente exclui a outra. E a maior dificuldade dos intérpretes em seu trabalho de composição era, justamente, resgatar o 'outro perdido', sem fazer dele uma caricatura daquilo que supostamente foi.

As 'experiências de si' de lembrar-se e narrar-se, explicadas por Larrosa em "Tecnologias do Eu e Educação" (1995), são também elas constituintes de identidades e subjetividades. É no ato da rememoração e da narração que construímos a nós mesmos. E neste pequeno exercício de lembrar e narrar seu processo de criação nos depoimentos, os atores põem à vista o grande trabalho de constituir a si próprios através da (re)constituição da infância durante a construção dos personagens-criança.

Concluindo esta discussão – mas não encerrando suas possibilidades –,

interessa-nos, aqui, quais representações de infância emergiram deste híbrido de jogo de memória e blocos encaixáveis de Lego (pequenas peças em formatos variáveis, tijolinhos coloridos com os quais constrói-se os objetos mais diversos), proporcionadas tanto pela criação dos personagens em si como pela tarefa proposta de narrar este processo criativo. Através das lentes dos atores sobre seu trabalho, percebemos quem ou o que significa a infância para aqueles que são os agentes do teatro, que comunicam com seus corpos e almas, que, como observa Pavis (2003), estão no centro da encenação, sendo eles mesmos, através dos signos e discursos que produzem/ veiculam, a forma e o conteúdo apresentados aos espectadores. Desta forma, pode-se inferir que o teatro infantil (e seus personagens-criança), como todo produto cultural, produz e constitui identidades e subjetividades em seus sujeitos, receptores e produtores.

Bibliografia:

ARIÈS, P. *História Social da Infância e da Família*. Rio de Janeiro : LTC, 1981.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Nunca fomos humanos*. Belo Horizonte : Autêntica, 2001. p.07-86.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In SILVA, Tomaz Tadeu da. *O Sujeito da Educação – estudos foucaultianos*. Petrópolis : Vozes, 1995. p. 35-86.

PAVIS, Patrice. *A análise dos espetáculos*. São Paulo : Perspectiva, 2003.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro : Graphia Editora, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Cultura, culturas e Educação*. Revista Brasileira de Educação, n.22, no prelo.

¹ Trabalho realizado no semestre de 2003/01, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no qual sou mestranda da Linha de Estudos Culturais em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Elisabete Maria Garbin.

² Os dois espetáculos têm suas tramas centradas em *personagens-criança*, sendo que o primeiro conta com três meninos e três meninas e o segundo com duas meninas e três meninos. São eles: "Do outro lado da cerca", encenação do texto do dramaturgo gaúcho Hermes Mancilha, que teve sua primeira montagem em 1987 e que volta em outra montagem, com a direção de Fernando Ochoa, em 2001 (é à encenação de 2001 que farei referência); e "Abracadabra", que esteve em cartaz no primeiro semestre de 2003, sob direção de Roberto Oliveira, baseado no texto de Anelise Marques, em uma livre adaptação dos atores. Ambos estiveram em cartaz na capital gaúcha e o primeiro também realizou apresentações em várias cidades do interior do estado do RS.

³ Identificarei as falas dos atores transcritas ao longo do texto pelas letras maiúsculas correspondentes. Ator de Abracadabra: **D** (personagem Temis, o 'gordinho' líder da turma), atriz de Abracadabra: **A** (personagem Flo-fló, menina corajosa e participativa), ator de Do outro lado...: **S** (personagem Zé, o comilão preguiçoso e atrapalhado), atriz de Do outro lado...: **M** (personagem Clara, meiga, brincalhona e medrosa).

⁴ O conceito de *infância pós-moderna* que utilizo neste trabalho está atrelado ao estudo de Neil Postman (1999), que levanta a possibilidade de que, com o advento dos meios de comunicação, a dissolução das distinções entre crianças e adultos começa a transformar as noções de infância surgidas na Modernidade, com a tipografia. Minha visão é menos catastrófica que a deste autor e, ao invés de crer em um *desaparecimento da infância*, acredito que este construto social e cultural – a infância – sofre um processo de mutação fluida e constante, de acordo com as características da conjuntura pós-moderna a qual estamos atrelados e imersos. A partir deste ponto de vista, teremos não *uma infância universal*, mas múltiplas e distintas *infâncias* na pós-modernidade.

ENTRELAÇANDO ASPECTOS DA CULTURA, DA ARTE E DA EDUCAÇÃO: BUSCANDO E FOMENTANDO UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA

*Ivã Marcos de Souza
João Roberto Costa de Souza
Ronaldo Alexandre de Oliveira
Prefeitura Municipal de Jacareí - São Paulo
Fundação Cultural de Jacarehy "José Maria de Abreu"
Secretaria de Educação e Esportes*

Compreender e pensar numa educação estética na contemporaneidade, é procurar entender os caminhos pelos quais ela se mostra, e também o papel que assume as diversas mídias na construção desse imaginário, e nos valores que vão sendo fomentados e consolidados em cada comunidade. Há muito tempo, temos percebido, compreendido por meio de pesquisas e vivenciado em nossas salas de aula, o quanto o espaço da escola foi se transformando ao longo dos tempos.

O aprendizado foi ficando cada vez mais árduo e duro; o prazer de ensinar, longe das salas de aula, difícil de ser concretizado com qualidade. Outro aspecto a ser notado é o gradual distanciamento entre os saberes da escola e do mundo, como se, em última instância, essa mesma educação não tivesse como objetivo primordial voltar-se para vida daquele que lá está; isto é: cada aluno que deveria ter a possibilidade de conseguir ler o mundo de uma forma ampla, profunda e crítica e que essa criticidade pudesse auxiliá-lo na construção e reconstrução do seu mundo.

Chega-se mesmo a questionar o verdadeiro papel que a escola deve assumir no mundo contemporâneo, que por sua vez mostra-se inteiramente carregado de estímulos, de sons, imagens, gestos, cores, formas, tudo isso somado a um imenso movimento.

Pensar a alfabetização neste contexto exige que deixemos a visão que a via apenas como domínio e decodificação mecânica das letras e das palavras, e passemos a concebê-la num sentido mais amplo, uma alfabetização que incorpore aspectos da paisagem contemporânea, como vídeo, televisão, out-door, essas novas mídias e tantas outras linguagens da arte e do cotidiano.

Segundo Pillar e Vieira (1991) a grande maioria da população brasileira, mesmo as camadas mais desfavorecidas, vê televisão, o que a torna familiarizada com a linguagem do vídeo. Poucos espectadores, contudo, chegam a uma análise crítica das imagens que entram em sua vida por despreparo para a leitura de imagens.

É importante então que se introduzam imagens de boa qualidade no processo de alfabetização para oferecer aos alunos a oportunidade de ver, analisar, interpretar e julgar o que lhes é apresentado.

De acordo com Barbosa (1991): "Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a preparemos para entender a imagem em movimento".

Pensar numa alfabetização, que esteja de acordo com a contemporaneidade é então, incluir a decodificação e o entendimento destas novas mídias, privilegiar o vídeo e outras linguagens acreditando na força e potencialidade da educação, pois se todas as pessoas de certa forma tem contato com essas linguagens e não conseguem ler de fato, a escola precisa permitir o acesso a sistematizar estas informações, fazendo um trabalho que permita a decodificação, buscando uma compreensão real e significativa destes novos

meios aos quais estamos expostos, meios estes que muitas vezes utilizamos e de fato não conhecemos.

Recorremos a Penna (1995) quando nos aponta que: “o fato é que ninguém gosta, se interessa ou procura por algo que não consegue compreender (...) Se o interesse depende da capacidade de compreensão, a distância que a maioria do povo brasileiro mantém das formas de arte, principalmente daquelas ditas eruditas, é gerada pela falta de referenciais adequados, que permitam apreender as linguagens artísticas como significativas. A capacidade de compreender a arte não se deve a um dom inato ou algo assim; deve-se, sim, a certas formas de perceber, de pensar e mesmo de sentir que dependem da vivência, da experiência de contato com as obras de arte. Em outros termos, a capacidade de apreender as linguagens artísticas - o que podemos chamar de “competência artística” - depende da posse de esquemas de percepção, pensamento e apreciação que são gerados pela familiarização (Penna, 1995: 19).

Desta forma o que precisamos realmente é de um trabalho efetivo de aproximação, familiarização da população, seja ela escolar ou não, para com as mais diversas manifestações culturais. Um efetivo trabalho de Leitura Estética, nas mais diferentes linguagens, proporcionará aos alunos, professores a todos aqueles que tiverem acesso a uma “alfabetização” num sentido mais amplo, uma dimensão cultural, podendo considerar-se desta maneira, um cidadão que de fato tenha conhecimento do seu povo, da sua comunidade, da sua cultura, da cultura do outro, dos lugares conhecidos e também daqueles que o universo da arte e da cultura o poderá levar.

Concordamos com Mello (1990) se referindo ao papel da cultura e da escola quando nos aponta que: *“Não cabe à escola manter o homem em seu próprio berço e sim abrir-lhe novas perspectivas, descortinar o desconhecido e desafiar o aluno a sair de sua cultura em busca de novas visões de mundo, mais amplas e abrangentes, das quais sua vida e cultura local serão uma parte. À educação escolar não interessa o destino social de cada um, e sim que todos, democraticamente, tenham acesso à compreensão de seu mundo. Não importa se um aluno será torneiro mecânico, balconista, varredor de rua ou engenheiro, em qualquer caso ele será um cidadão que enfrentará o desafio de decifrar seu próprio destino, o de sua comunidade e o de seu país. Para isso precisará pensar, abstrair, o que será facilitado pelo estudo da equação. Uma pessoa pode nunca sair de seu bairro ou de sua cidade, mas sua visão do mundo será diferente se ela souber que existem outras cidades e países, outros povos e usos (Mello: 1990;34, 35)*

Faz-se necessário, mais do que nunca, resgatar a dimensão, o compromisso, o real papel e responsabilidade que a Instituição Pública tem para com a formação integral de cada indivíduo, tornando-o de fato um cidadão, conhecedor do seu mundo e de outros mundos e saberes que o homem acumulou na longa caminhada da humanidade através dos tempos.

Por outro lado, Sacristán também nos aponta o quanto à instituição escolar tem responsabilidade para com esse processo: “A instituição escolar deve ampliar a experiência para fora do raio de ação que limita as condições e os meios de que o sujeito dispõe estando na família, na ou na comunidade” (Sacristán; 2002;209).

Essas idéias postas, nos dão a dimensão da importância que assume a escola e a instituição pública nesse ato de ampliar o olhar de toda a comunidade educativa que dela faz parte, para que assim as informações e a geração de conhecimento possam abarcar outras dimensões que, muitas vezes, a escola e a instituição não dão conta ou mesmo, não conseguem enxergar como sendo as principais representantes nesse processo de incorporar ao seu currículo outras manifestações culturais.

Percebemos a importância e pertinência do quanto a educação precisa abarcar ou resgatar sua dimensão cultural, pois essa questão pode expandir os conhecimentos, desvelar e instigar manifestações que poderiam muitas vezes ficar ocultas para a comunidade.

Ressaltamos aqui a natureza de um projeto (trilhas da Cultura) de caráter artístico e cultural que vem sendo desenvolvido pela Fundação Cultural de Jacareí "José Maria de Abreu" em parceria com a Secretaria de Educação e Esportes Jacareí/SP. O trabalho consiste na aproximação e frequência por parte de professores e alunos da Educação Básica à um determinado espaço cultural da cidade, para formação e fruição de obras de arte em algumas linguagens artísticas.

O projeto prevê ainda a continuidade deste no âmbito escolar, para que a produção artística possa acontecer a partir do que foi desencadeado na visita realizada, no que foi visto, sentido, apreciado, para que as informações transformem-se em conhecimento e possibilitem aos alunos, pouco a pouco, estabelecerem relações entre o próximo e o distante; o conhecido e o desconhecido; o que era estranho, o que, pouco a pouco vai se transformando em possibilidade de interação com as linguagens da arte; o teatro, o cinema e artes visuais vão indicando para cada um a dimensão simbólica e criadora do humano. Este projeto guarda em sua essência a possibilidade da comunidade educativa ter acesso àquilo que tem direito. A Instituição pública, assim cumpre o seu papel de difusão, promoção e produção cultural, possibilitando que o cultural e o social dialoguem no terreno estreito e fértil para novas produções e resignificações.

Neste processo, a apreciação artística assume papel determinante, pois ela é o fio condutor desta alfabetização na qual acreditamos e fomentamos. Por meio destas ações que envolvem a fruição da obra de arte, tocamos na questão do que seja ensinar e aprender arte. Tradicionalmente o ensino de arte no Brasil tem sido pautado pela dimensão do fazer. Essa crença, valoriza apenas uma dimensão da aprendizagem e exclui a possibilidade de se exercitar e educar os outros sentidos humanos, neste caso os sentidos do olhar e da audição.

Aprendemos quando contemplamos uma paisagem, observamos uma pintura ou uma gravura, ouvimos uma música ou quando nos colocamos pacientemente para assistirmos uma sessão de cinema. Nestes momentos, ativamos nossa imaginação e entramos em contato com outras possibilidades de compreendermos a nós mesmos e a realidade que nos rodeia. Não temos a pretensão de formar artistas, mas sim, a de proporcionar à grande maioria da população o acesso aos bens culturais e artísticos, ser leitoras e conhecedoras da sua cultura e de seu mundo de forma crítica e nem por isso menos sensível. Estamos assim, enquanto instituição pública fomentando e formando professores e alunos numa dimensão de alfabetização que incorpora as questões estéticas/visuais. Acreditamos na possibilidade de ler e ver o mundo com olhos e ouvidos mais sensíveis, aguçados e mais felizes, formados num encontro com o outro e com o que o humano tem de mais espetacular, que é a sua capacidade de simbolizar, criar, aprender e transformar a vivência singular de cada um numa nova abordagem, resignificada no contexto da sua comunidade e da sua vida.

Bibliografia

BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte: Anos 80 e novos tempos*; Perspectiva, São Paulo. 1991.

FRANGE, Lucimar Bello. *Por que se esconde a Violeta? Isto não é uma concepção de desenho*,

nem pós-moderna, nem tautológica. São Paulo, Anna Blume / Uberlândia, EDUFU, 1995.

JACAREI, Fundação Cultural de. *Projeto Trilhas da Cultura.* Fundação Cultural 2003 (Folder do Projeto)

MELLO, Guiomar Namó de. *Social democracia e educação: teses para discussão.* São Paulo: Cortez, 1990.

PENNA Isaura in PEREGRINO, Yara Rosa (org). *Da camiseta ao museu - O ensino das artes na democratização da cultura.* João Pessoa: Universitária, 1995.

PILLAR, Analice Dutra e Vieira, Denise. *O Vídeo e a Metodologia Triangular no Ensino da Arte.* Porto Alegre, Fundação lochpe, 1992.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.* In: NÓVOA, António. (org.) *Profissão professor.* Portugal: Porto, 1995, p.63-92.

AÇÕES EDUCATIVAS NOS MUSEUS DE ARTE CONTEMPORÂNEA

Alice Bemvenuti

Universidade Luterana do Brasil - ULBRA

Na pesquisa que ora desenvolvo em meu trabalho de mestrado, identifico e comparo as ações educativas exercidas em museus de arte contemporânea através dos instrumentos de mediação utilizados como exercícios de frente a obra de arte original. A partir deste panorama busco refletir sobre as possíveis formas de atuação, de intervenção pedagógica dentro do espaço museológico e alternativas para a ação educativa frente a arte contemporânea.

Ainda hoje é presente a mitificação em torno do museu de arte e muitas vezes o convite para visitar uma exposição no Museu pode assustar pessoa que não viveram esse contato anteriormente, ou seja, não tiveram contato com obra de arte original no espaço museológico. Considerando que o processo de aprendizagem é um processo que passa por momentos de tensão, pois o sujeito está frente a frente com o desconhecido, com o novo, e que este poderá ser desvelado numa ação interativa, e considerando ainda que esse desconhecido, esse novo, entusiasmo pela curiosidade, excita, ao mesmo tempo que desafia e provoca medo e angústia, é que quero refletir a passagem dos grupos escolares dentro do Museu de Arte Contemporânea.

No processo de investigação (identificação e reconhecimento dos museus) realizei um levantamento panorâmico dos museus de arte existentes no Brasil, entre os quais identifiquei um perfil heterogêneo, são eles: museus que possuem acervo biográficos de um artista, geralmente sediados na própria casa da família onde residiu o artista; museus de arte sacra; museus de acervos mistos, caracterizados geralmente por objetos históricos acompanhados de peças ou obras que retratam pessoas ou fatos importantes de época; museus de arte popular; museus de arte naïf; museus específicos de gravura ou de escultura; institutos, centro culturais e fundações de arte; museus virtuais; museus-casa; museus de imagem e som; memorial, pinacoteca e museu de arte dos estados que apresentam um acervo abrangente entre diversos períodos e movimentos. Apesar de muitos destes museus e acervos exibirem exemplares de arte contemporânea brasileira, optei por incluir em minha pesquisa apenas os museus denominados museus de arte contemporânea, priorizando a própria denominação do museu, de outro modo ampliaria demais o recorte da pesquisa.

Entre os museus brasileiros, encontrados em diferentes guias de museus e

revistas, que apresentam acervos com peças contemporâneas, foram identificados 7 museus de arte moderna e 10 museus de arte contemporânea. Entre eles, cito os museus enumerados por esta pesquisa:

- Museu de Arte de Santa Catarina (Museu de Arte Moderna) (Florianópolis – SC);
- Museu de Arte da Pampulha (Belo Horizonte - MG);
- Museu de Arte Moderna Aluísio Magalhães (Recife – PE);
- Museu de Arte Moderna – Resende (RJ);
- Museu de Arte Moderna - Rio de Janeiro (RJ);
- Museu de Arte Moderna – Bahia (Salvador-BH);
- Museu de Arte Moderna - São Paulo (SP).
- Museu de Arte Contemporânea - Americana (SP);
- Museu de Arte Contemporânea - Campinas (SP);
- Museu de Arte Contemporânea - Goiânia (GO);
- Museu de Arte Contemporânea - Jataí (GO);
- Museu de Arte Contemporânea - Mato Grosso do Sul (MS);
- Museu de Arte Contemporânea - Niterói (RJ);
- Museu de Arte Contemporânea - Olinda (PE);
- Museu de Arte Contemporânea - Paraná (Curitiba-PR);
- Museu de Arte Contemporânea – Rio Grande do Sul (Porto Alegre - RS);
- Museu de Arte Contemporânea – USP (São Paulo – SP).

No processo de coleta de material, foi enviado a todos os museus acima relacionados o pedido de cooperação científica solicitando os estatutos e/ou regimento do museu e, caso desenvolvessem algum programa ou atividade educativa. Foi solicitado também documentos relacionados ao setor ou aos programas desenvolvidos. Poucos foram os museus que responderam a primeira correspondência, sendo que tornei a enviá-la, alcançando assim um retorno razoável. Considerando as informações relacionadas às ações educativas, foi possível visualizar um panorama talvez ainda incompleto, dos museus de arte moderna e contemporânea, abrangendo um período de 1948 até 1998.

Constatai que os museus utilizam diferentes nomenclaturas para o setor responsável pelo programa educacional, ou para a figura responsável pelo trabalho educativo, sendo que existe uma grande diversidade nos setores e nas atividades oferecidas, entre eles: visitas guiadas como monitores agendados previamente; atividades especiais com vínculo com setores educacionais municipais e estaduais; atividades especiais infantis e juvenis; treinamento e formação para professores e oficinas de arte. Alguns possuem equipe de profissionais especialistas para receber escolas e públicos em geral outros contam com apenas uma pessoa no setor. Alguns dados não foram respondidos como também não foi encontrado nenhuma evidência ou registro de trabalho educativo.

Diante do panorama dos MAMs e MACs brasileiros é possível perceber que as ações educativas contemplam desde: ações isoladas, como a monitoria informativa ou um programa de ação educativa que não instigam o espectador a refletir sobre o registro realizado pelo artista; por outro lado existem setores organizados e desenvolvendo pesquisas e atividades relacionadas à leitura de obra onde é possível pressupor o desenvolvimento de ações educativas sistematizadas.

A partir destas ações desenvolvidas efetivamente, selecionei três Museus de Arte Contemporânea para estudar os programas educativos. São eles: MAC-RS, MAC-

USP e MAC-Niterói.

Após a definição dos museus a serem estudados foi organizado o roteiro de pesquisa envolvendo entrevistas e visitas nas sedes, a fim de investigar as ações educativas desenvolvidas pelos museus na relação com escolas e grupos espontâneos em geral, priorizando as ações que compõem um movimento de ações para o encontro com a obra de arte original.

Analisando materiais e entrevistas, coube primeiramente verificar: quando os museus passam a ter uma preocupação com o trabalho educativo; quando a educação passa a ser um problema metodológico para os museus de arte; quando o museu passa a diferenciar a visitação escolar do projeto educacional propriamente dito; que entrecruzamentos a ação educativa e a arte contemporânea enfrentam num espaço museológico frente à abordagem de educação contemporânea.

A proposta desta pesquisa, que encontra-se ainda em processo de investigação de alguns dados, foi subdividida em quatro partes. Primeiramente identifico a natureza das ações educativas nos museus na história das coleções e dos museus públicos, considerando desde a ação de coletar e colecionar com o início das visitas às coleções existentes, na seqüência contextualizando com o percurso brasileiro até a criação dos museus de arte moderna e contemporânea em nosso País.

Em segundo lugar inclui a apresentação dos museus: MAC-RS; MAC-USP e MAC-Niterói é a história de criação do setor educativo. Na seqüência, o levantamento de dados referentes às ações educativas destes museus, detalhando desde as denominações utilizadas; os termos presentes, ou não, no estatuto e regimento interno relacionados às ações educativas de cada museu; o serviço educativo oferecido às escolas e ao grande público; recursos educativos disponíveis (visitação, oficinas, cinemas...) e a existência de processos avaliativos que realizam-se pela necessidade de perceber resultados da experiência educativa desenvolvida.

Num terceiro e quarto momento, articular a reflexão da prática da ação educativa a partir da análise dos conceitos que envolvem educação, arte e seu ensino desenvolvida nos museus selecionados e as condições para desenvolver uma experiência significativa frente a obra de arte original, ou seja, questões que apresentam algumas possibilidades de refletir quanto às práticas educativas desenvolvidas nos diferentes museus, indicando apontamentos para a continuidade da pesquisa em diferentes direções.

O espaço educativo e o museu de arte contemporânea

Compreender o espaço educativo dentro do Museu de Arte Contemporânea como espaço vivo de construção de saberes, requer proporcionar ao visitante condições para frente a obra contemporânea realizar um estudo crítico sistematizado. A relação aquecida no sutil encontro do olho do visitante com a imanência da obra no espaço museológico deve ser o foco do trabalho educativo no Museu de Arte. Cultivar o momento presente frente a obra, possibilitando a permanência deste olhar, a fim de aproveitar elementos gerados a partir do conflito, do questionamento, da dúvida e da reflexão impulsionado pela ampliação de conteúdos: estético, artístico, cultural e/ou histórico, do sujeito que submeteu-se ao enfrentamento. Diante deste contexto, é que devemos pensar na função social do Museu, no seu envolvimento não só com a conservação, preservação e divulgação do patrimônio artístico-histórico-cultural, mas com a possibilidade efetiva de projeto educativo.

Um dos mais flagrantes [problemas de abordagem de leitura] diz respeito aos

visitantes que, ao se utilizarem do monitor como tradutor, não permitiam que seu olhos vissem por si mesmos, inseguros de sua capacidade de construir significados na leitura de uma imagem.(Buoro, 2002:28)

Através de instrumentos mediadores é possível desenvolvermos a ação educativa realizada dentro do Museu, tanto pelos monitores, quanto pelos educadores que organizam atividades de leitura frente à obra original. Ao mencionar a utilização do instrumentos de leitura, não estou me referindo ao exercício infundável de tarefas descontextualizadas, nem aos discursos que depositam informação ao visitante, mas a reflexão do espaço e das obras de arte através de um questionamentos e leituras diversas de espaço e obra, de contexto e vínculos com questões do imaginar, jogar, recordar, confrontar, associar, discordar, entre outras ações que podem e devem ser estimuladas a fim de que a experiência vivida no espaço do museu estabeleça vínculos com o visitante, a fim de que ele estabeleça novos olhares para o mundo que o cerca e volte ao mundo para novo exercício, novo desencadeamento de uma revisão volte e exercite uma relação de processo de elaboração de conceitos e valores.

Como possibilidade de construção de relação com o patrimônio acolhido pelo museu de arte, cabe considerar que situações organizadas facilitam a aproximação e o acesso daquilo que poderiam permanecer distante. Através deste grande processo de mobilizar o museu como um espaço mediador de conceitos e valores, acabamos transformando o encontro com o objeto em um encontro de relações, saberes e aprendizagens.

"O Museu, pelo ensino crítico da arte, é um dos melhores lugares para selecionar os conteúdos de arte que elevam ao conhecimento e ao entendimento. O museu ainda permanece como o lugar, a fonte, onde a sociedade coleciona e cuida de seus tesouros. As obras de arte nos museus são geralmente de valor estético tão alto, e contém tantos princípios estéticos que o ensino de crítica nos museus pode ser feito imediatamente, e a arte torna-se uma das maiores fontes de inspiração por meio do conteúdo e do conhecimento que ela proporciona."(Ott, 1997:113)

A medida que comunicamos e ampliamos nossos olhares frente a obra de arte, também é coerente que a maneira de compreendê-la se transforme, devido as percepções e a imaginação que é acionada. Vygotsky diz que desafios e provocações são instrumentos fundamentais para que o sujeito possa elaborar novos conceitos frente ao novo, pois só na ação as crianças tornar-se-ão sujeitos e produtoras de novas relações e soluções e este é o movimento de estar vivo.

É necessário cultivar o prazer da descoberta e isso poderá ser organizado com exercício de leituras e atividades planejadas, que informem e instrumentalizem para um encontro prazeroso com a obra em seu estado original. Deste modo, entendo que planejar situações que dêem referências, informações, e que "acordem" o olhar, a percepção, a possibilidade para os novos padrões estéticos e temas provocadores e muitas vezes chocantes, abordados pela arte contemporânea, possam ser elementos facilitadores do encontro, onde a mediação com a obra oportuniza ao visitante obter pontos de apoio para internalizar e elaborar reflexões e conceitos .

A mediação supõe o exercício da linguagem favorecendo os processos de abstração e generalização de pensamento, que segundo Vygotsky, tem como função o intercâmbio social e o próprio pensamento generalizante. Vygotsky assim afirma que a elaboração de conceitos é realizada em situações mediadas, ou seja, um processo onde

o sujeito (visitante) da ação seja capaz de operar mentalmente sobre os fatos, supondo que ali há o conteúdo mental de natureza simbólica que representa os objetos e situações do mundo real.(Oliveira, 1992:26-27)

“...todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos esse signo é palavra, que em princípio tem o papel do meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo.” (Vygotsky apud Oliveira, 1992:30)

A questão da persistência do visitante diante de um primeiro encontro com a arte contemporânea retorna, pois ao deparar-se com a obra de arte contemporânea, o sujeito vive um processo de estranhamento, seu corpo sofrerá a reação do impacto estético de estar na presença da obra viva. Em muitos casos, a reação corporal poderá não ser identificada, o visitante apenas perceberá um desconforto, um incômodo com o conteúdo da obra, como também poderá emocionar-se, apaixonar-se, entre outras reações sutis que poderão ser acionadas. Ou seja, a interação neste caso, não é passiva, cabendo ao exercício do olhar um papel importante, o de mediar possibilidades de ampliação e produção de sentido. Desta maneira, a manifestação do sensível em nós é estendido no exercício de potencialização do encontro único com a obra de arte.

A importância do encontro com a obra de arte original também está nos instrumentos que mediam, que possibilitam um exercício de leitura, não entendendo aqui como leitor aquele erudito, mas qualquer sujeito interessado em discutir aspectos da arte à sua frente. Verifico com esta pesquisa, minha hipótese do quanto é significativo o processo de mediação como um instrumento de aproximação e aprofundamento com grupos escolares em torno da obra de arte original.

Bibliografia

- ALMEIDA, A. M. & VASCONCELLOS, C. M. *Porque visitar museus*. In: BITENCURT, Circe (org). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.
- ARAUJO, Marcelo Mattos e BRUNO, Maria Cristina de Oliveira (org.) *A Memória do Pensamento Museológico Contemporâneo - Documentos e Depoimentos*. São Paulo: ICOM, 1995.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação em um museu de arte*, Revista USP, n.º 02, junho-julho-agosto/1989.
- CANCLINI, Néstor Garcia. O Patrimônio Cultural e a construção imaginária do nacional. *Revista do Patrimônio e Artístico Nacional*, nº 23, 1994. (p.94-115)
- CHAGAS, Mário. *Museália*. Rio de Janeiro: JC Editora, 1996.
- GUARNIERI, Waldisa Rússio C. *Museu, museologia, museólogos e formação*. Revista de Museologia. São Paulo: Instituto de Museologia de São Paulo/FESP, v.1, n.1, 1989. (p.7-11)
- LEON, Aurora. *El Museo - Teoría, praxis y utopia*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1995. Cuadernos Arte, (6ª ed.). (p.11-12)
- MENEZES, Ulpiano T. Bezerra. *O Discurso Museológico: um desafio para os Museus*. In: Revista Ciências em Museus, v.4. out. 1992.

A INTOLERÂNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Claudia Mary May

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI - Joinville/SC

Toda pesquisa é, em certo sentido, uma busca para responder uma inquietude que nos acompanha e que reflete em nosso modo de ver o mundo. Este trabalho representa minha dissertação no Curso de Mestrado em Educação e Cultura promovido pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, e trata de um problema que me aflige desde quando iniciei minha caminhada como professora e observadora das práticas de intolerância na escola. Como “o olho não se contenta em apenas ver”, atribui ao processo de elaboração deste texto dissertativo reflexões que propiciem responder a esta necessidade. Uma necessidade que aborve as conseqüências desumanas da atual pedagogia. Uma pedagogia que é por demais rígida, que não dá liberdade aos sujeitos envolvidos no processo educacional, visto que a educação ao invés de ajudar a abrir horizontes e olhar/resolver a ferida narcisista, leva o sujeito a viver num simulacro de valores.

É difícil admitir a imperfeição. A educação dirige os sujeitos a solidificarem um único ponto de vista – a do diplomado – daquele que diz saber ver a tudo. Há então, uma supervalorização de um único ponto de vista e isto gera um isolamento dos indivíduos. A educação não está ajudando as pessoas – os alunos – a enxergarem o valor do outro. A abrir mão de seu próprio ponto de vista e respeitar o valor do outro.

No artigo 1.º da Convenção da UNESCO¹ sobre Educação afirma que a tolerância é um problema de convivência. Acredito que este estudo sobre a tolerância será e é uma contribuição para a pedagogia desafiar o contexto de análise e convivência em que estão inseridos os sujeitos que nela atuam. Ela pode criar uma brincadeira com o real. Nesta proposta de trabalhar a educação como um exercício de tolerância, de se permitir ver o diferente como uma forma para ajudar as pessoas a superarem conflitos na medida em que se propõe a percepção de alteridades, tem-se a impressão de se estar em um mundo de ilusão. O que é visto pode modificar a história visualizado de outro jeito.

Este olhar do ponto de vista da intolerância tem sua origem em uma predisposição comum pertencente a todos os seres humanos, a de impor seus próprios valores, suas próprias convicções e conceitos para convencer o outro de que o que pensa ou vê é mais correto e verdadeiro. O professor pressupõe que já sabe tudo e que os alunos só serão educados se se comportarem como o professor acredita ser o certo. Só então estará tudo salvo.

RICCEUR (in Foro Internacional sobre a intolerância: 2000, p.22) afirma que:

A idéia de tolerância transpõe um limite crítico com a crise da idéia de verdade. A simpatia pelas idéias das quais não compartilhamos dá lugar à suposição de que uma parte da verdade pode estar em outro lugar que não nas convicções que fundamentam as tradições em que fomos educados.

De fato, a educação segue um mesmo padrão de ensino para os sujeitos que dela dependem e que nela, estão envolvidos, direta ou indiretamente. Ou seja, a educação, norteia o olhar em direção à um único conceito de verdade uma verdade de quem aparentemente sabe mais e apesar de não ter a intenção de determinar um pré-julgamento ela ajuda as pessoas/os alunos a reverem as estratégias do olhar.

A tolerância não é a mistura entre o bem e o mal, entre o justo e o injusto. Mas é sim, o resultado da relação entre a verdade e o não real que está onde cada um acredita

que está, na qual cada um vê da sua forma, da sua maneira e que ninguém tem o direito de querer que o outro enxergue com os mesmos olhos. O que está em jogo aqui é nada menos que a relação a ser estabelecida entre o olhar e como olhar. É a estreiteza do olhar. É respeitar o valor do "outro" dentro dos seus limites do próprio olhar. É descobrir no falso o verdadeiro olhar.

Penso em identificar as manifestações de intolerância no ambiente educacional para legitimar o postulado da diferença. A diferença, passa a ser a intolerância decifrada num falso valor – num simulacro. A educação que constrói esta intolerância é vista como uma educação narcisica, repleta e formada por sujeitos egocêntricos que pensam apenas em si e não no outro. Neste tipo de educação intolerante cria-se uma miragem entre o desejo e o real. Não se reconhece o respeito à convivência, não se sabe nem mesmo decifrar a "condescendência" dos valores. Aqui a educação não é o lugar para onde se vai mas sim um lugar para onde se trocam valores. Nestas trocas de valores entram em jogo as relações de poder, de liberdade, de igualdade, de justiça e principalmente de respeito mútuo.

Com esta perspectiva, este estudo busca estimular e desenvolver a utilização da percepção de fatos que decifram as práticas de simulacro e de feridas narcísicas nas escolas por que além da compreensão de alteridades, estas também supõem a consolidação de exercícios de intolerância. Essas razões justificam minha necessidade de trabalhar a educação para refletir sobre as práticas de intolerância existentes no ambiente escolar. É como se o ser humano se enxerga-se num auto-retrato, para refletir sobre a sua própria identidade.

Estas reflexões partem de minha experiência profissional como docente na área de Artes do Ensino Fundamental, numa escola particular situada na cidade de Joinville – S.C., onde foram construídos e desenvolvidos questionamentos que, hoje, instigam a busca de respostas para a questão da intolerância no ambiente educacional. Estes questionamentos críticos, pessoais e singulares resultam de vivências, numa relação de sujeito-objeto. A interpretação do tema é uma entre muitas interpretações possíveis. O estudo fenomenológico inicia-se pela identificação das unidades de significado do discurso. Nessa tarefa, como uma modalidade de pesquisa qualitativa, será dada grande ênfase na natureza descritiva do fenômeno pesquisado. Logo, ao apropriar-me de fenômenos existentes na educação estes serão a fonte de interpretação deste estudo.

A problemática existente na prática educacional vem exigindo uma autocrítica e acredito que este estudo pode colaborar para que o ser humano/ aluno se enxergue e que pode, também criar uma discussão nas escolas para a educação de sujeitos mais conscientes pois esta pesquisa entra na cooperação para fazer algo melhor para a humanidade e para não destruir o outro apenas porque ele é diferente.

O sujeito vai para a escola por que acredita que tem algo para si. Um exemplo, é na arte-educação onde não se ensina apenas a ver um Van Gogh, mas se descobre outros Van Goghs e se permite que sejam reconhecidos, respeitados e tidos como parceiros em tantos outros momentos pedagógicos.

O efeito do impacto deste estudo pede mais que a visão. Pede uma leitura comprometida com valores psicológicos, filosóficos e cognitivos que superem apenas a construção do olhar, mas que se faça de cada sujeito envolvido no processo, um ser humano portador de valores de respeito ao "outro".

A investigação sobre o fenômeno da intolerância pede, primeiramente a compreensão do conceito de "Tolerância". É interessante mencionar que foram também pesquisadas declarações, leis, foros, e palestras que estivessem diretamente

relacionados ao tema. Dentre estes cabe salientar a Declaração da UNESCO (em anexo), que elege o ano de 1995 como o Ano Internacional em Defesa da Tolerância. Para dar sequência e aprimorar este estudo científico, busquei apoio em autores que contribuíssem para fundamentar e clarificar os anseios referentes ao tema. Em relação ao exposto, John Locke, Voltaire, e Michael Walzer colaboraram para a fundamentação teórica e para a compreensão da tolerância numa dimensão filosófica.

A tolerância exibida na carta de Locke (filósofo inglês do séc. XVII) deixa visível o desconforto existente entre as relações de poder do Estado e da Igreja que aconteciam em sua época. Ele opõe uma filosofia baseada na reflexão e na mediação da razão através do valor do conhecimento. Procura definir os papéis de cada entidade na disputa pelo poder. A tolerância aparece como forma de respeito aos valores do outro. Através de uma distinção entre o público e o privado faz-se necessário dar liberdade para escolha e liberdade de expressão. Os cidadãos devem respeitar regras estabelecidas. As relações de poder necessitam ser negociadas e cada indivíduo tem o direito e a liberdade para acreditar em seu "Deus".

Voltaire, assim era chamado o filósofo francês François Marie Arouet, que aproximadamente um século após de Locke escreve o "*Tratado sobre a Tolerância*". Voltaire encontrou uma vez mais a oportunidade para encarar um novo combate pela liberdade. Ele é o defensor dos valores morais e da justiça. Funda sua argumentação no que concerne à discriminação social; ou seja lidar com o justo – defender a verdade e apoiar-se na distinção entre o bem e mal são sua mais rica contribuição para a tolerância. A veracidade dos fatos, numa disputa pela razão, está na sua crença e na argumentação mais convincente para o momento. A intolerância esta em não cumprir a ordem, em não ouvir as partes envolvidas e acreditar numa só verdade.

A respeito do mesmo assunto, Michael Walzer, professor de Ciência Social no Instituto de Estudos Avançados em Princeton, mostra como o poder, classe e gênero interagem com religião, raça e etnia nos diferentes regimes e discute como a tolerância funciona ou deveria funcionar em sociedades multiculturais. Walzer aceita tirar proveito da diferença. Apodera-se das diferenças culturais – do multiculturalismo para estabelecer a compreensão da tolerância entre os seres humanos e suas características próprias. Aceita a diferença para construir a coexistência pacífica. Para ele **tolerar é**: um ato de poder, é o respeito mútuo, é reconhecer as diferenças de classes, é estabelecer igualdade de gêneros, é a acomodação das diferentes religiões, é a inclusão de sujeitos excluídos, é uma identidade ambígua caracterizada pela mistura de sujeitos na pós-modernidade e é o confronto estabelecido pela rivalidade de valores e virtudes.

Para Walzer o papel da escola está em ensinar as crianças a serem diferentes de maneira certa através do reconhecimento de si próprio e do grupo. Talvez por ser um sujeito do nosso tempo, entenda melhor os problemas atuais de intolerância nos quais nos defrontamos. Sua abrangência de conteúdos enriquece em demasia este estudo. Difere de Locke e Voltaire pela variedade de itens sobre a Tolerância. De Locke aproveita a questão religiosa na forma de livre associação à outros valores. De Voltaire pouco observou, pois sua linha diretriz não preocupa-se com prioridade pela injustiça, mas sim, como liberdade de aceitar ao diferente. Assemelha-se ao tema direcionado à família Callas quando se refere à intolerância das classes sociais. Para ele, apoiado num pensamento de Julia Kristeva, estamos vivendo num mundo de estrangeiros, somos estrangeiros, e nos tornamos sujeitos vazios, distantes de nossa base cultural, quase que perdendo a identidade.

O tema que segue procura ressaltar como instrumento de pesquisa, a compreensão **“da Tolerância e da Alteridade”**. Porque alteridades? Porque a compreensão do diferente gera a tolerância. A compreensão do outro, do estrangeiro e de sujeitos narcisistas encoraja o ser humano para olhar a si próprio e se confrontar com sua própria existência. Na escola o convívio e a aceitação do diferente tornam os sujeitos mais humanos para viverem em harmonia com a tolerância.

Faço a análise posterior sobre a **“Tolerância e Simulacro”**, na tentativa de comprovar que existem falsos valores na educação que são instrumentos que participam da construção de intolerâncias. Para tanto, procurei em Hygyna Bruzzi de Melo (Mestre em Filosofia), através do livro: *“A cultura do simulacro: filosofia e modernidade em J. Baudrillard”*, uma forma de legitimar os estigmas existentes na escola os quais servem como códigos de consumo na sociedade em que vivemos. Na verdade o falso valor não deixa de ser uma miragem entre o desejo e o real, um engano que se transforma em intolerância para quem não quer ver. O reconhecimento dos estigmas legitima a existência de valores ocultos no ambiente educacional e por consequência da intolerância assumem um aspecto viral característico do mal da Pós-Modernidade.

Posteriormente, o próximo assunto contempla um estudo sobre a escola como um ambiente em que operam múltiplos referentes culturais. Para a realização deste capítulo, busquei reforço em depoimentos de professores que vivenciam o fenômeno da intolerância. O instrumento de pesquisa baseia-se nas práticas da intolerância no ambiente escolar. Os depoimentos foram avaliados para posterior coleta de dados e análise dos principais itens que aparecem como intoleráveis na escola. Estes instrumentos qualitativos servirão para discutir a manifestação do fenômeno da intolerância no ambiente escolar os quais serão justificados pelas idéias iniciais de Locke, Voltaire e Walzer. O especialista em Psiquiatria Dr. Christian Gauderer, faz um relato das dificuldades que pais e professores têm quando se fala em dar limites na educação. A descrição e o comentário sobre estes fatos servirão nesta pesquisa apenas para exemplificar e confirmar a dificuldade que se têm para lidar com o tema da *“Tolerância Zero na Educação”*. O educador neste contexto deveria ser o agente da tolerância.

As proposições do filósofo Martin Buber irão apontar para alternativas que podem amenizar o problema da intolerância. Na relação estabelecida por ele, o **“ENTRE”** poderá contribuir para que se estabeleça a exata decifração para a solução deste problema. Mas esta é uma opção de solução que busca apenas que os sujeitos pensem sobre o valor da condescendência na educação e para que através desta descoberta possam ser mais felizes e humanos. O texto sobre mediação, visto como uma possibilidade de mediação na hora dos conflitos, é só uma breve reflexão, sobre um aspecto que é fundamental mas que merece um tratamento mais intenso. Minha preocupação neste texto se resume a apontar possibilidades para o tratamento das práticas de intolerância na escola.

Saliento que não vou propor métodos de transformação, porque o contexto deste trabalho não permite abordar este desdobramento que julgo necessário e urgente. Vou propor sim uma decantação do tema, juntamente com indagações e opções que poderão auxiliar que cada sujeito que ler esta pesquisa venha a pensar sobre o assunto e se movimente para modificar ou pelo menos compreender, e enxergar a intolerância que pode estar ao seu lado ou em si próprio

Bibliografia

BAUDRILLARD, Jean. **A transparência do mal: ensaio sobre os fenômenos extremos**. Campinas

. SP: Papyrus, 1990.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC:UNESCO, 2001.

FORO INTERNACIONAL SOBRE A INTOLERÂNCIA. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

GAUDERER, Dr. Christian. **Tolerância Zero na Educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

LOCKE, John. **Carta sobre a Tolerância**. Lisboa: Edições 70, 1965.

MELO, Higyna Bruzzi de. **A cultura do Simulacro: filosofia e modernidade em Jean Baudrillard**. São Paulo, ed.loyola, 1988.

VOLTAIRE. **Tratado sobre a Tolerância: a propósito da morte de Jean Calas**. São Paulo: martins Fontes, 1993.

WALZER, Michel. **Da Tolerância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

¹ UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). Instituição especializada da ONU (Organização das Nações Unidas), constituída em 1946 para proteger as liberdades humanas e incentivar o desenvolvimento cultural). (ARANHA: 1996.p.241).

A INTERPRETAÇÃO DE IMAGENS VISUAIS PARA UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

Edite Volpato

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Apresentação da pesquisa:

Se interpretar já é algo bastante subjetivo, a pesquisa sobre a interpretação também é, provavelmente; mas como o que nos desafia não é o mais cômodo, nem tampouco o mais fácil, esta investigação volta-se exatamente para o estudo das dificuldades relacionadas à interpretação no ambiente escolar.

Este estudo, realizado do ponto de vista da arte na educação, procura desvendar algum modo de desenvolver e aprofundar a capacidade de interpretação dos nossos alunos. Trata-se, principalmente, de procurar saber se o exercício da interpretação de imagens na escola pode ser um instrumento para ampliar a compreensão da identidade sócio-histórico-cultural do aluno. É uma busca para verificar se a imagem visual pode ser um instrumento para motivar e facilitar o processo de interpretação, se trabalhada de forma interdisciplinar¹.

O objetivo maior, ao realizar este estudo, é o de pesquisar e buscar subsídios para poder ajudar a melhorar o trabalho dos educadores que estiverem vivenciando a mesma problemática descrita na escola estudada, e que apresenta a interpretação como um dos grandes problemas da nossa educação escolar, nos dias de hoje.

Também é objetivo desta pesquisa, alertar os educadores de todas as disciplinas para a necessidade de explorar as imagens, não somente visuais, dentro do contexto educacional; por este motivo, o enfoque interdisciplinar estará sempre presente neste trabalho.

Afinal, não seria a interpretação necessária e imprescindível a qualquer área do conhecimento? E, se nosso mundo está repleto de imagens e imaginários visuais,

assim também não deveria ser em todo o meio educacional?

As questões que se apresentam vêm da experiência vivida por esta pesquisadora, daí o fato de muitas colocações serem transpostas diretamente para o texto, a começar pela narrativa na primeira pessoa do singular.

Embora a preocupação com a realidade educacional já venha me acompanhando há vários anos, foi no convívio com meus colegas professores e com os alunos, que a problemática da interpretação surgiu e acabou motivando a necessidade da pesquisa. No entanto, a situação mais específica, a qual solidificou a minha vontade de pesquisar sobre a interpretação, foi um momento de discussão da nossa prática pedagógica, acontecido no ano de 2000. Abordávamos algumas dificuldades que a escola, onde leciono, vinha enfrentando e, em meio à discussão, foi destacada a interpretação como uma problemática central, que necessitava de um trabalho mais urgente.

Nessa ocasião, alguns professores da área das ciências “ditas exatas”, afirmavam que o problema estava na deficiência do trabalho realizado pelos professores da área da comunicação, que precisavam propiciar maior desenvolvimento na capacidade de interpretação, uma vez que os alunos sabiam ler, mas não entendiam o que estava sendo pedido nos enunciados, mas a recíproca também aparecia. Então, nessas discussões, questionava-se: de quem seria a responsabilidade?

Mais adiante e, já em meio à caminhada da pesquisa, o que serviu como mais um ponto de destaque, para mostrar a necessidade da sua realização, foi o conteúdo do artigo intitulado MEC Felipão², da revista Educação³, que publica um resultado do Programa Internacional de Avaliação de Alunos⁴. Segundo o PISA, os estudantes brasileiros tiveram o pior desempenho em três provas; leitura, matemática e ciências, cujo objetivo era verificar como os jovens estão sendo preparados para desafios futuros e detectar até que ponto adquiriram conhecimento e desenvolveram habilidades essenciais para a participação consciente na sociedade.

Parte Metodológica:

A pesquisa realizada é de natureza aplicada, pois visa investigar o problema específico das dificuldades relacionadas à interpretação na educação escolar, mais concretamente utilizando apenas uma escola como referência.

O tratamento do problema envolve o estudo de signos culturais, e a abordagem da pesquisa é qualitativa uma vez que envolve a descrição, interpretação e a atribuição de significados com relação à realidade investigada. Existe o envolvimento desta pesquisadora desde o surgimento do problema, até o direcionamento da pesquisa como um todo.

Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa é experimental, pois busca a aproximação do problema com a hipótese, isto é, das dificuldades apresentadas para a interpretação com a possibilidade da utilização da imagem como recurso, entrevistando os envolvidos com o problema no seu próprio ambiente. Pesquisador e atores da pesquisa estão em ação na mesma realidade.

O grupo de alunos convidados para participar da pesquisa, foi escolhido de forma casual, uma vez que não houve intenção ao escolher uma turma específica de alunos entre os mil e duzentos (1200) alunos da escola em questão.

Os questionários utilizados com os alunos - na forma de pré e pós-teste - assim como as entrevistas para os professores foram padronizados, possuindo o

caráter de questões pré-estabelecidas e com respostas abertas.

As entrevistas com os professores foram realizadas de forma escrita e assistidas. Tanto as entrevistas como os questionários não buscam provas para uma verdade inquestionável, mas sim, procuram trazer as concepções dos envolvidos na questão em estudo.

A pesquisa de campo possui a pretensão de revelar os diferentes níveis de interpretação, alcançados em duas situações diversas vivenciadas pelos alunos, através das próprias reflexões sobre o desempenho de cada um.

Considerações Finais:

Muito ainda existe para ser lido, hipotetizado, pesquisado e experienciado no que se relaciona à interpretação, mas quando Marx dizia que “os filósofos não tem feito nada a não ser interpretar o mundo de diferentes maneiras: o que importa é transformá-lo”⁵, com certeza, afirmava-o como um visionário. Suas palavras elucidam o primordial: interpretar sim, compreender sim, mas para, além disso, buscar a transformação.

Utilizando as definições das semióticas ou os significados que constam em dicionários da língua portuguesa para o termo interpretação, e relacionando com os entendimentos dos professores e dos alunos que participaram da pesquisa, pode-se perceber que existe um consenso de que a interpretação é a busca de um entendimento da realidade apresentada que, mesmo sendo infinita, é ela que possibilita a educação compreensiva.

Ao sugerir as disciplinas que poderiam explorar mais a imagem e o que gostariam de saber, os alunos citaram as várias disciplinas que compõem o seu currículo escolar, porém não o fizeram pensando em um trabalho interdisciplinar, mas sim, vendo cada disciplina ou área separadamente. Isso se deu porque é assim que pensam e convivem diariamente: com o ensino fragmentado.

Trabalhar com a interpretação de imagens é um ponto de partida para o trabalho interdisciplinar e também poderá ser um dos caminhos mais certos para uma aprendizagem significativa, tanto pelo uso de imagens como recursos, mas também pela interpretação que leva a uma busca de sentido.

Eco⁶ enfatiza que numa interpretação de imagem “deve-se buscar no texto aquilo que o autor queria dizer” mas também, “deve-se buscar no texto aquilo que ele diz, independentemente das intenções do autor”.

Cabe aqui perceber então, que é preciso, enquanto educador, analisar o que os alunos interpretam, o que o artista diz e o que desejava dizer. Isso significa que um mesmo texto - visual ou não - pode ser interpretado e compreendido de formas diferentes, pois como diz Eco⁷, “texto algum pode ser interpretado segundo a utopia de um sentido autorizado, fixo, original e definitivo. A linguagem sempre diz algo mais do que seu inacessível sentido literal”, e isso é o mais interessante, porque frente à variedade de interpretações construídas pelos alunos, cria-se a oportunidade de apresentá-las ao grupo e desenvolver uma discussão crítica que será rica, pois estará envolvendo todo o contexto cultural de cada aluno.

O papel da escola e do professor é de ser provocador e filtro ao mesmo tempo, uma vez que devem estar comprometidos com a construção de verdadeiras competências que, como diz Perrenoud⁸, é “a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

Esse tipo de ação/reflexão provocado pela interpretação é a base para a

compreensão e é ela que desencadeará a nova ação. Isso se dá, uma vez que a compreensão objetiva a possibilidade de transferir o que se aprendeu a outras situações e problemas. É a transferência. Quando o aluno consegue estabelecer a transferência do que aprendeu para outras situações, ele consegue uma compreensão mais ampla da realidade e por conseqüência, da sua identidade.

A afirmação dos alunos de que tudo hoje é interpretação, vai ao encontro do pensamento de Orlandi⁹ quando diz que não há sentido sem interpretação; de Hernández¹⁰, que entende ser a interpretação, a parte central de um currículo que queira voltar-se a uma educação mais consciente e crítica; e de Gombrich¹¹, quando concebe que não há realidade sem interpretação. São pensamentos que validam e motivam mais a necessidade do estudo e trabalho com a interpretação.

Quando alguns alunos afirmam que, relativamente à obra, gostariam de saber mais por achá-la interessante e pela possibilidade de elaborar vários significados, seus pensamentos estavam de acordo com Greimas e Courtés¹², porque, além do entendimento pessoal (é o enunciatário que criou significado), os alunos gostariam de saber a mensagem do artista (enunciador) e o significado histórico (nesse caso, bíblico) da imagem.

E nesse sentido, embora em nossa realidade não tenhamos um currículo centrado na interpretação, nem tampouco um trabalho voltado para a leitura semiótica das imagens, temos a possibilidade de, através da interpretação não-linear nem fixa de imagens, mas com a intervenção e o direcionamento de professores que conduzam ao alcance dos objetivos educacionais, aproximar os alunos da autonomia crítica da interpretação.

O ensino da interpretação deve ser a parte central de uma educação comprometida com a dialética da sociedade atual e com aprendizagens que possibilitem e instrumentalizem a compreensão crítica desse contexto sócio-histórico-cultural e da identidade do aluno enquanto cidadão crítico.

O que é necessário, é o diálogo tanto entre as disciplinas, quanto entre escola e sociedade.

Como organizar o currículo para que isso seja realizado com maior facilidade nas mais diversas realidades que temos, já é assunto para muitas outras pesquisas, porque a estrutura que se tem hoje no universo educacional brasileiro, ainda é a do engavetamento e fragmentação disciplinar e, com certeza, a mudança será uma batalha penosa e, a princípio, bastante individual.

Bordenave e Rocha¹³ vão direto ao ponto vital quando afirmam que nós os professores precisamos dominar a nossa insegurança e nos abrimos para o diálogo com os colegas de profissão no intuito da parceria, da cooperação, da síntese do enriquecimento educacional. Colocam como primordial a necessidade de superar o esmigalhamento ou esfacelamento em disciplinas nada ou pouco relacionadas entre si e apresentam alguns obstáculos que estão incrustados em nossa prática pedagógica como: o enclausuramento de especialista; a separação do saber em setores administrativos diferentes e que inibe a comunicação; a autodefesa de cada um para a segurança emocional e garantia sobre os demais; além de outras separações de línguas, áreas culturais e de tradições diferentes.

Esses autores ainda apresentam como caminho para a mudança, a necessidade de perceber o que se ganha dando abertura à pesquisa, à troca de conhecimentos, de emoções e com o estudo coletivo; e por fim, destacam que a escola precisa cada vez

mais se abrir para a comunidade e redefinir seus objetivos.

E retomando o objetivo da pesquisa, que dentro da ótica do ensino da arte, mas sempre com o desejo de realizar um trabalho interdisciplinar, buscou desvelar meios para enfrentar as dificuldades relativas à interpretação, pode-se agora, após a participação de professores e alunos, estabelecer as relações entre as experiências vivenciadas e o problema em comum. Tanto as afirmações e preocupações dos professores ao justificar esta pesquisa encontraram ressonância nas experiências vivenciadas pelos alunos, como nas reflexões que os mesmos realizaram logo após a experiência interpretativa. As inquietações relativas às situações vivenciadas por causa da interpretação nos processos de ensino e aprendizagem, encontraram respaldo nas atividades realizadas com a imagem da pintura *A Degolação de São João Batista*, que serviu como parâmetro para esta discussão, mas que, e principalmente, comprova o quanto ainda precisamos caminhar nesse processo educativo.

Espero que a pesquisa teórica, a experiência e estas reflexões possam servir não somente a esta pesquisadora, ou ao grupo de professores, alunos e à escola escolhida, mas, que sirva como subsídio para melhorar o trabalho de outros educadores que vivenciam essa mesma problemática. Acredito também, ter conseguido sensibilizar para a necessidade de estar explorando as imagens dentro do contexto educacional, e que as mesmas possam ser um instrumento, uma ferramenta a mais nas mãos de educadores que desejam realizar um trabalho mais crítico e significativo.

Trata-se de explorar um meio que já está mais desenvolvido pela própria profusão de imagens da sociedade atual, e levar para a sala de aula, como instrumento para aprendizagem, que possa motivar mais e levar o aluno a interagir mais.

Da mesma forma, aliando o trabalho entre interpretação e imagens, faz-se necessária a atitude, a postura pedagógica interdisciplinar. Basta entender o ensinar e o aprender como processos coletivos, para perceber que as fronteiras disciplinares precisam ser rompidas.

Cabe a cada educador, independentemente da disciplina ou nível escolar que trabalhe, saber onde quer chegar, estabelecer metas, objetivos, realizar um trabalho alicerçado na coletividade, num planejamento interdisciplinar. Que o professor abandone o papel de transmissor de conteúdos, para se tornar um transformador.

Se nós educadores da arte e os de outras áreas do conhecimento, pudermos ensinar a ver mais, a interpretar mais, a buscar a compreensão dos textos das linguagens que nos rodeiam (em especial, a visual), estaremos encaminhando nossos alunos para que reconheçam e construam autonomamente sua identidade sócio-histórica e cultural.

A partir das afirmações de tantos autores, do que foi exemplificado com os alunos, e das reflexões realizadas na pesquisa, pode-se entender então, que a interpretação de imagens é um instrumento, e que se utilizada de forma interdisciplinar e desenvolvida com a mediação e questionamentos dirigidos pelo educador, leva a um maior aprofundamento e motivação por parte do aluno com relação à aprendizagem escolar.

Bibliografia:

- BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GREIMAS, Algirdas J. e COURTÉS, Joseph. **Dicionário de Semiótica**. Traduzido por Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Cultrix, 1979.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Traduzido por Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura. Um Conceito Antropológico**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1997.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho e. **Leitura de Imagens para a Educação**. São Paulo: Tese de Doutorado na PUC, 1998.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação; autoria, leitura e efeito do trabalho simbólico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

¹ Entendida como a integração entre as disciplinas, buscando o inter-relacionamento do conhecimento. No dicionário Aurélio, "interdisciplinar é comum a duas ou mais disciplinas ou ramos do conhecimento." (FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa. 3ª edição, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999).

² Técnico da Seleção Brasileira de Futebol que conseguiu o título de pentacampeão.

³ REVISTA EDUCAÇÃO. MEC Felipão. Edição 249, São Paulo: Segmento, 01/2002.

⁴ O Programa Internacional de Avaliação de Alunos é o PISA.

⁵ In: RIUS. Conheça Marx. São Paulo: Proposta Editorial, s.d., p. 65.

⁶ ECO, Humberto. Os Limites da Interpretação. Traduzido por Perola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1999, p. 07.

⁷ Idem. P. 14.

⁸ PERRENOUD, Philippe. Construir as Competências desde a Escola. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p. 07.

⁹ ORLANDI, Eni Puccinelli. Interpretação; autoria, leitura e efeito do trabalho simbólico. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

¹⁰ HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho. Traduzido por Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

¹¹ GOMBRICH, E. H. Arte e Ilusão. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1986.

¹² GREIMAS, Algirdas J. e COURTÉS, Joseph. Dicionário de Semiótica. Traduzido por Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Cultrix, 1979.

¹³ BORDENAVE, Juan Diaz, e ROCHA, Paulo Diaz. A Dimensão Ecológica da Educação. in: Revista de Educação AEC: um paradigma para a escola no século XXI? Ano 31, número 122, Brasília: 2002.

TELEVISÃO E VIDEOGAME: TRANSFORMAÇÕES NO MODELO DE PENSAMENTO E SUBJETIVAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

*Maria Helena Pinheiro de Barcelos Leitão
Universidade de Caxias do Sul - UCS/RS*

Existe uma nova sensibilidade

O objeto deste trabalho centraliza-se na imagem especular, referente as imagens veiculadas pelo receptor do vídeo da televisão ou pelo monitor do computador.

Procuraram-se explicações sobre estas imagens geradas pela junção do vídeo com o computador e dos efeitos produzidos nos indivíduos que estão em contato com elas desde a infância.

Nesta época pós-industrial, em que parece existir uma destruição dos mitos existentes, ou melhor, uma substituição acelerada de mitos e crenças, o modelo de vida dos indivíduos, as relações de trabalho, os limites territoriais, enfim, a sua forma de interagir com o mundo e com as coisas apresentam-se modificadas, certamente advindas da aceleração com que a todo momento surgem novos aparatos tecnológicos e vão sendo assimiladas. Como disse McLuhan, dessas extensões ou próteses, vai se formando um novo indivíduo, um novo ser, pertencente a uma nova ordem.

Esta nova subjetividade para Virilio (1994:22) é proveniente da utilização não moderada pelas crianças, desde a mais tenra idade, destas “próteses visuais e audiovisuais” de transmissão instantânea, atualmente elas provocam, uma “codificação das imagens mentais cada vez mais elaborada, com redução do tempo de retenção”.

De acordo com Menezes (1994:158), a difusão democrática da tecnologia, na sociedade pós-industrial, modifica definitivamente o mito do desconhecido que a máquina carregava em si. Mostra que enquanto alguns autores vêem neste fenômeno da informatização como um estágio superior da industrialização da modernidade, outros vêem na sociedade informática uma superação da sociedade industrial e acreditam que este seria “um novo período cultural com características toda próprias que anulariam as estruturas do período anterior”.

Em vista disto o autor acha oportuno fazer a seguinte conjectura: “até que ponto a modificação do quadro técnico de um período, por si só, realiza mutações no âmbito das sensibilidade, do pensamento e da mentalidade de toda uma comunidade” (Menezes, 1994:158).

O impacto das imagens técnicas no imaginário do adolescente

A busca de respostas para o problema ocasionado por esta troca de signos de toda espécie provocada pelos meios de comunicação de massa e audiovisuais, mais precisamente a televisão e os jogos eletrônicos, é o aparato motivador deste trabalho.

Das pesquisas que já foram produzidas desde o início da TV, o que se expandiu foi principalmente a divulgação de seus perigos, enquanto que pouco progresso foi feito no sentido de empregá-la de uma forma positiva. Greenfield (1988:16) mostra que os adultos temem, mais que a televisão, os *videogames*, considerando-os “bestificantes e violentos”. Entretanto, a familiaridade dos jovens com os computadores é vista por muitos como uma tendência promissora, enquanto outros temem que ela reforce “inclinações associativas, ou mesmo anti-sociais”.

As crianças que crescem expostas ao contato de diversos meios de comunicação adquirem uma série de habilidades que não era possível na época em que a palavra escrita dominava como meio de comunicação de massa. A autora defende que o desenvolvimento equilibrado depende de um contato balanceado entre os vários meios e que, cada um deles, tem algo a contribuir no desenvolvimento humano (Greenfield, 1988:16-18).

Segundo Wolf, o antigo paradigma que se baseava na questão dos efeitos entendidos como “mudanças a curto prazo” está hoje profundamente modificado, dando lugar ao novo paradigma em que os efeitos são entendidos como “conseqüências de longo prazo” (1992:124). Esta diferença entre o velho e o novo paradigma vieram modificar a perspectiva bastante tradicional das pesquisas sobre

os tipos de efeitos.

Considerando os novos paradigmas em relação ao contexto e à comunicação, torna-se evidente que o significado das mensagens se estabelecem de forma diversa no imaginário das pessoas atuando como redes de associações que determinam as significações.

Esta pesquisa busca entender como os estímulos provocados pelas mudanças na forma de olhar e compreender o mundo ocorrem nas crianças e adolescentes que se criaram na frente das telas da televisão ou do monitor do computador e em que elas diferem daquelas crianças e adolescentes cujos estímulos visuais provinham somente do seu cotidiano, das paisagens rurais e urbanas, e do pouco acesso tinham com a imagem impressa ou cinematográfica.

A nossa amostra é constituída de 290 jovens, com a idade entre 14 a 17 anos, que estavam cursando o 1º ano do Ensino Médio ou o 8º do Ensino Fundamental e residentes em "Zona urbana" e "Zona Rural", dos municípios de Caxias do Sul, Bento Gonçalves e Antônio Prado / RS.

O experimento se desenvolveu em três fases: na primeira, os adolescentes de cada grupo, inicialmente separados por sexo, receberam a tarefa de criar um comercial de um tênis para ser veiculado na televisão; logo após, na segunda, com grupos de ambos os sexos, o objetivo era conciliar as idéias elaboradas ou então criar uma nova e, posteriormente, realizar a filmagem; na terceira fase, a final, em um outro dia realizam a edição do vídeo.

Pretende-se com este procedimento verificar se existe um comportamento padrão ou diferenciado nas formas como tais adolescentes, autores dos vídeos, estruturam o seu discurso, ou seja, de que forma colocam as situações, constroem as personagens, compõem as cenas e, ainda, se dão algum tratamento às imagens e aos sons nas suas produções e quais são eles? Procura-se também identificar, dentro do processo criativo, se existem padrões e diferenças na forma como cada um dos grupos agiu até chegar ao produto final.

Convém salientar que os resultados deste estudo provêm de um momento na vida dessas pessoas, desconhecendo-se resultados de trabalhos mais sistemáticos realizados para verificar a evolução do comportamento da criança como espectadora, desde a infância até a adolescência. Isto ocorre talvez pela dificuldade de adequação de instrumentos precisos que permitam a comparação no tempo.

Para desencadear o processo de criação nesses grupos de adolescentes, foi utilizada na primeira fase a técnica denominada de *brainstorm*¹, tempestade de idéias. Escolhemos essa técnica porque supomos que, por meio dela, os adolescentes poderiam se sentir mais descontraídos visto que estariam vivendo uma situação atípica: não se conheciam, encontravam-se em um lugar estranho, sabiam que estavam participando de um experimento sobre a mídia, mas desconheciam o objetivo do projeto. O fato de estarem participando de uma pesquisa e saberem que as reuniões seriam gravadas, por si só, poderia ser um elemento inibidor do processo de criação.

Aplicação do experimento

Na 1ª etapa o total de sujeitos foi de 290 adolescentes. Eles responderam um questionário em que buscou-se uma forma de nivelamento na composição dos grupos. Para obter alguma referência dessa trajetória, procurou-se agrupar adolescentes de acordo com as respostas dadas às perguntas sobre a sua infância e relacionadas ao

tipo de convivência que mantiveram com os audiovisuais, mais precisamente a TV e os *games*.

Os sujeitos foram selecionados em grupos que se diferenciaram:
pelo sexo: feminino / masculino;
pela convivência na infância com brinquedos eletrônicos;
pelo tempo que ocupam vendo televisão.

Para participarem do experimento, os adolescentes foram selecionados através de um sorteio dentre os alunos de cada escola. Eram dez escolas, de cada uma delas foram sorteados um adolescente do sexo feminino e um do sexo masculino, de acordo com as características de cada uma das variáveis. Foi usada esta estratégia para seleção dos participantes de cada um dos grupos porque: para que qualquer técnica de grupo obtenha um aproveitamento mais satisfatório, torna-se indispensável que os sujeitos selecionados para o experimento e componentes de cada grupo específico não se conheçam uns aos outros, a fim de que não haja nenhum outro tipo de interferência a não ser as relacionadas com o problema a ser resolvido.

Para facilitar a identificação dos grupos no decorrer do relato, vamos usar as seguintes denominações: TVS/VGN - para o grupo de adolescentes que não brincava com *videogame* na infância e assistia muito à televisão e ainda assiste; TVN/VGN - para o grupo de adolescentes que não brincava com *videogame* na infância e assistia muito pouco ou não assistia à televisão e ainda assiste muito pouco; VGS/TVS - para o grupo de adolescentes que brincava com *videogame* na infância e assistia muito à televisão e ainda assiste; VGS/TVN - para o grupo de adolescentes que brincava com *videogame* na infância e assistia muito pouco ou não assistia à televisão e ainda assiste muito pouco.

Reunidos por sexo e categoria, no início dos trabalhos, promovemos a apresentação de todos os membros dos grupos e, na ocasião, justificamos a necessidade de gravar as reuniões pelo tipo de experimento de que eles estavam participando. Em seguida, foi explicada a técnica *brainstorm*, o problema que eles deveriam discutir, e o tempo que deveriam levar para a discussão e apresentação dos resultados. A escolha desta técnica se deu porque se julgou que ela seria a mais adequada para ser aplicada em grupos de adolescentes que não se conheciam considerando-se que tinham como proposta resolver um problema e por ser esta técnica um meio desencadeador de grande número de idéias pelas associações que permitem provocar nos participantes.

O problema apresentado foi a criação de um comercial para lançamento no mercado de um tênis. Este comercial poderia ser veiculado em qualquer TV comercial. Não se especificou nem que tipo de tênis seria e nem um outro fator que pudesse cercear a atividade criativa, assim como não foram mencionados os custos e o tempo de veiculação do comercial. Neste momento eles só tinham que criar um roteiro.

No segundo momento, os membros dos grupos femininos e masculinos se reuniram para a elaboração da proposta final do comercial do tênis e a filmagem das cenas. Tomaram então conhecimento dos limites impostos em função dos recursos disponíveis para a realização do roteiro e o que, conseqüentemente, seria viável executar.

A edição dos vídeos aconteceu em dois momentos: no primeiro, com a duração de duas horas, que chamaremos de pré-edição, em uma sala com TV e videocassete. Ali, eles teriam de decidir as cenas a serem aproveitadas, os cortes, a seqüência das cenas, a inclusão de outras imagens, de textos, de sons, ruídos, efeitos ou alguma coisa que imaginassem possível acrescentar às imagens já gravadas. No segundo momento, com a duração de 1h30, usariam o laboratório de edição e teriam o auxílio de um técnico.

Esta pesquisa pretende analisar através do processo de criação de um vídeo publicitário, como os membros de cada grupo conciliam os seus interesses em vista de uma proposta final, como agem para chegar a um roteiro que seja viável de ser executado com os recursos de que dispõem e no momento da filmagem como decidem as cenas, cenários, personagens, movimentos de câmera, enquadramento, etc. Pretende também verificar se existe, dentro do processo criativo desses adolescentes uma incidência de "clichês" da linguagem televisiva ou do tipo de cenário virtual, movimento da imagem ou sons que identifiquem uma referência aos brinquedos eletrônicos. Isto é, qualquer índice que possa insinuar uma diferença entre os que na infância só assistiam televisão daqueles que brincavam com o *videogame*. Com a gravação das reuniões, queremos observar não a solução do problema, mas o processo, que é o que nos interessa no caso. Da edição, pretende-se verificar se eles vão introduzir outras imagens junto com as já filmadas, quais são elas e como vão fazer isso. Serão observados ainda o modo como vão utilizar dos recursos tecnológicos da mesa de edição, as modificações realizadas durante esse processo e se os recursos utilizados vão somente servir para reforçar a mensagem ou se existe uma preocupação com a estética da imagem.

Comparando resultados

Comparando-se os resultados visuais dos quatro grupos, podemos observar algumas diferenças e algumas semelhanças entre os vídeos produzidos entre os adolescentes que brincavam ou não com *videogame* na infância, objeto desta pesquisa.

Analisando os vídeos dos grupos que não brincavam com *videogame* e assistiam muito ou pouco à TV, na infância. O grupo TVS/VGN foi o que criou o comercial mais longo, um enredo composto de diversas situações, com uma seqüência lógica totalmente previsível, obedecendo a uma estrutura linear, sem cortes abruptos entre as cenas. Eles se valem de um apelo que sugere a energia e o romantismo tão próprios da juventude, em que barreiras são transpostas a partir de uma fantasia romântica do tipo folhetim. (Aeroporto).

No grupo TVN/VGN, mesmo elaborando um enredo linear, cada tomada de cena interrompe uma situação para deixar surgir na tela outra situação totalmente imprevisível. Utilizam-se da mímica e da expressão corporal para transmitirem a mensagem. Com a mímica, elaboram uma situação em que a câmera passeia de uma personagem para outra que, em seqüência, vão executando um gesto e mostrando, nessa passagem seqüencial, o sentido que desejam transmitir, que seria como se o pensamento fosse passando de uma para outra mente (a lembrança do tênis) sem que o espectador saiba ainda qual é o pensamento. Jogam aí com o elemento surpresa. (O mato).

Os grupos dos adolescentes que brincaram na infância com jogos eletrônicos

foram aqueles que realizaram seu comercial utilizando um único cenário e em uma única ação. O comercial do grupo VGS/TVS se desenrola em uma única situação, como se fosse um instante da vida das personagens, enquanto o vídeo do grupo VGS/TVN, além de abranger uma única situação, incluíram entre as cenas três quadros com textos elaborados dentro da linguagem publicitária, em que aparece, desde a primeira cena, a marca do produto, sendo esta reforçada nas demais. E diferente do comercial "O mato", cujos textos fazem parte do enredo e servem para conduzir a seqüência dos episódios.

Os vídeos dos grupos de adolescentes que brincaram com *videogame* na infância, em comum, eles têm o tipo de discurso objetivo, uma linguagem curta, sintética, que se aproxima mais da linguagem do videoclipe ou mesmo dos *games* do que da linguagem televisiva ou cinematográfica, isso pela redução da narrativa, cenas truncadas por cortes bruscos e a inclusão de ordens. A mensagem leva sempre em conta duas situações antagônicas, podendo-se considerar as posições de vencedor e vencido dos jogos.

Além desses pontos que podem indicar uma diferença na construção do imaginário dos adolescentes e que podem ser observados nos vídeos, produtos visuais que eles construíram com as mesmas condições e recebendo o mesmo tipo de orientação, podemos também observar outras diferenças como, as que se relacionam com as atitudes desses adolescentes no seu grupo e com o grau de envolvimento que tiveram com a proposta. Essas observações nós as chamamos de paralelas, visto que foi uma surpresa quando nos deparamos com diferenças de comportamentos que nos parecem significativas entre os grupos pesquisados. Os grupos dos que brincaram com *videogame* tiveram mais facilidade em se comunicar em um grupo desconhecido e mesmo em uma situação também estranha a eles. Agiram de uma forma mais democrática do que os grupos dos jovens que não brincaram com *videogame* na infância. Podemos considerar ainda como um diferencial entre os grupos o grau de envolvimento com a proposta pelo número dos que compareceram para realizar a edição. Pode-se chegar à conclusão de que aqueles que interagiram como grupo de criação e filmagem também tiveram maior curiosidade e ou sentiram maior responsabilidade pela edição e, conseqüentemente, pelo resultado final.

Isso vem confirmar que crianças e adolescentes que conviveram desde a infância com os meios tecnológicos possuem uma nova sensibilidade e desenvolvem outras habilidades diferente dos que não tiveram essa experiência. Podemos especular que esteja se formando um novo homem e, até quem sabe, com uma postura diferente frente às situações da vida.

Cabe a nós, pesquisadores, professores e pais aguçarmos nossa percepção e investigar para descobrir, talvez, outras habilidades nesse novo homem e que poderão ser melhor desenvolvidas dentro do processo ensino- aprendizagem.

A presente pesquisa difere da maioria das pesquisas sobre criança, adolescente, televisão e jogos eletrônicos porquanto estas últimas dão ênfase aos prejuízos que tais aparatos podem acarretar no desenvolvimento psicossocial. O *videogame* atualmente é considerado o grande vilão, responsável pelo isolamento social e sempre especulado quando dos atos de violência realizados por crianças e adolescentes, principalmente nos Estados Unidos. Esta pesquisa faz uma rota inversa daquelas outras, pois procura investigar se existe alguma diferença no imaginário de crianças e adolescentes determinada pelo hábito de na infância brincar com jogos eletrônicos

ou assistir à televisão. Os resultados desta pesquisa, que procurou verificar a evolução do impacto da mídia em adolescentes, pretendem, junto com os de outras pesquisas realizadas neste campo, somar-se aos esforços de pais e professores, para que, através de um maior entendimento da linguagem visual veiculada, possam melhor orientar as crianças e adolescentes a poderem criticar, selecionar e fruir este universo de imagens que povoa o mundo atual.

É preciso notar que os pensadores consultados, mesmo não concordando em todos os pontos, assinalam que a partir do surgimento da televisão e mais recentemente com a informática e a expansão dos audiovisuais começam a ocorrer uma série de transformações no modelo de pensamento e subjetivação dos indivíduos. Todos apontam para uma redefinição da imaginação e da inteligência ocasionada por este convívio.

Bibliografia

FRAGOSO, Suely Dadalti (1997): *Towards a semiotic toy: designing na interactive audio-visual artefact for p̄ayful exercise of meaning construction* , Tese de doutorado em Filosofia / Institute of Communications Studies: The University of Leeds, London.

GREENFIELD, Patricia Marks (1988): *O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica: os efeitos da tv, computadores e videogames* . São Paulo: Summus.

MCLUHAN, Marshall (1969): *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix.

MCLUHAN, M. & Fiore, Quentin (1971): *Guerra e paz na aldeia global*. Rio de Janeiro: Record.

MENEZES, Philadelpho (1994): *A crise do passado: modernidade, vanguarda e metamodernidade*. São Paulo: Experimento.

SANT'ANNA, Armando (1977): *Propaganda: teoria, técnica e prática*. São Paulo: Pioneira.

VIRILIO, Paul. (1994): *A máquina de visão*. Rio de Janeiro: José Olympio.

WOLF, Mauro (1992): *Teorias da comunicação*. Lisboa: Presença.

¹ *Brainstorm* – com a exposição do problema, as associações que ele provoca, deve-se fazer uma reunião de livre associação, de modo a que todos comecem a sugerir soluções. Nesta reunião, deve haver completa ausência de crítica e o julgamento deve ser adiado. Todas as idéias que surgirem devem ser anotadas, quaisquer que sejam elas, mas nunca julgadas na mesma hora. Busca-se idéias que sejam 'expelidas' pelos participantes no momento exato em que vêm à mente (Sant 'Anna, 1977:152).



**RELATOS DE
EXPERIÊNCIAS**

Título: Construindo a aula de música a partir de temas musicais do cotidiano de alunos

Relatores: Ms. Adriana Bozzetto (Org.), Adriano Krahl, Germano Schmidt e Cássio Nunes

Instituição: Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

Resumo: O presente relato surgiu da troca de experiência entre professor e alunos do curso de Pedagogia da Arte - habilitação em música da Fundarte/UERGS - sobre trabalhos que vinham sendo desenvolvidos com alunos de instrumento (teclado, flauta doce e violão) e em oficinas de música, que tinham em comum propostas pedagógicas, como por exemplo, trabalhar com músicas de celular, temas de filmes e desenhos animados e, a partir dessas fontes, construir pontos de partida para o desenvolvimento de um repertório musical que fizesse parte do cotidiano dos alunos. Nesse sentido, as melodias do celular, os temas de filme e desenhos foram trazidos para as aulas de música como elementos de motivação e possibilidades pedagógicas a serem ampliadas e desenvolvidas durante o trabalho dos autores com seus alunos. O objetivo desse relato é apresentar, discutir e contextualizar como os autores têm contemplado as músicas do cotidiano musical dos alunos, partindo de um repertório musical que tenha um significado para eles., de modo a contribuir para uma maior reflexão sobre o papel da Educação Musical enquanto área do conhecimento. Esse “trazer para a sala de aula” deve ser pensado como uma construção metodológica onde os autores procuraram observar e desenvolver estratégias pedagógicas a partir do que foi sendo revelado como preferência e gosto musical de seus alunos. Algumas questões foram sendo desenvolvidas como “O que vocês escutam em casa?”, “quais músicas gostam mais?”, “de onde conhecem estas músicas?” O apoio teórico contempla autores como Tedesco (1999), Souza (2000), Steinber (2001), Bozzetto (2003), que falam sobre cotidiano, mídia e educação e o papel do leitor e problematizador dos múltiplos espaços onde se produz conhecimento e “daquele” repertório musical que convive diariamente com os alunos mas que ainda não é assunto dentro das aulas.

Título: Respeitar o trânsito é amar a vida

Relatora: Márcia Beatriz de Mattos

Instituição: Escola Municipal de Ensino Fundamental Othelo Rosa, Escola de Ensino Fundamental Nossa Senhora Medianeira (Erechim-RS)

Resumo: O projeto tem como objetivo desenvolver a percepção artística e estética do aluno, através do desenho e pintura, proporcionando contato com materiais diversos; incentivar o processo de educação fundamental, e buscar através da compreensão o sentido amplo do tema: TRÂNSITO. Sabendo da importância de um trabalho integrado, a escola engaja-se no projeto Trânsito, com o intuito de proporcionar aos alunos e à comunidade escolar maior orientação a esse assunto e a disciplina de Arte contribui para a conscientização deste através de painéis, Que também embelezam a Escola. Os desenhos foram realizados pelos alunos de 7ª e 8ª séries, com a temática Trânsito, e coordenados pela professora de arte. O material utilizado foi tinta acrílica de diversas cores, pincéis e rolos.

Título: Percursos Visuais - Mediações no Museu de Arte

Relatora: Alice Bemvenuti

Instituição: Universidade Luterana do Brasil - ULBRA (Canoas -RS)

Resumo: O Projeto de Extensão Comunitária intitulado "Percursos Visuais - Mediações no Museu de Arte", desenvolvido com acadêmicas do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, teve como principal preocupação a ampliação da compreensão e interpretação do conhecimento estético-visual em torno de obras de arte de acervos gaúchos. Entre os objetivos estavam: desenvolver estudos da mediação, construindo alternativas para a ação pedagógica e metodológica no ensino das Artes Visuais; aprofundar a compreensão do processo de leitura da obra de arte, a fim de construir um conhecimento estético-visual frente à obra de arte original; desenvolver percursos visuais com obras de artistas brasileiros e gaúchos, envolvendo metodologias contemporâneas do ensino da arte. O Projeto "Percursos Visuais - Mediações no Museu de Arte" realizou no primeiro semestre deste ano, encontros sistemáticos para estudos e produção de alternativas para o trabalho proposto, envolvendo o Museu de Arte do Rio Grande do Sul - MARGS - e a Pinacoteca Ênio Pinalli, de Montenegro, oportunizando o exercício com atividades frente à obra de arte original mediado pelas acadêmicas. Entre as escolas envolvidas estavam: duas APAE (Lageado e Porto Alegre); e três escolas de Ensino Fundamental (Viamão, Porto Alegre, Três Cachoeiras e Capela de Santana), totalizando 10 turmas e 150 alunos do Ensino Fundamental.

Título: Des-Contruindo Marcas - A Arte na Formação Inicial de Educadores

Relatores: Mayra Diniz Vallim, Ronaldo Alexandre de Oliveira

Instituição: Instituto de Educação da Universidade do Vale do Paraíba/SP

Resumo: A proposta desta participação no 17º Seminário de Arte Educação é relatar uma experiência de Formação Inicial de Educadores que vem sendo desenvolvida no Curso Normal Superior - Universidade do Vale do Paraíba - São José dos Campos - São Paulo. A proposta deste trabalho é relatar e refletir um processo de formação inicial em artes para educadores que trabalham ou irão trabalhar com Educação Infantil e séries iniciais. Partimos da idéia de que o necessário é, em primeiro lugar, investigar as marcas que estes aprendizes de educadores trazem das suas vivências e das suas vidas na área da arte. A partir da prática docente, de três anos neste curso, vamos percebendo que o ensino de arte que tiveram não foge muito à regra, do que foi o ensino de arte no Brasil. Um ensino marcado por técnicas, modelos estereotipados de exercícios advindos do magistério que ainda perdura, em muito, entre a cultura escolar. A partir deste diagnóstico, o curso estrutura e fomenta um saber fazer deste aprendiz que ficou perdido ao longo dos anos da sua formação. Aliando as linguagens da Música e das Artes Visuais nos propomos ir desconstruindo marcas, idéias e conceitos cristalizados do que seja arte, para que possamos ir, pouca a pouca, criando condições favoráveis, onde cada um possa se ver enquanto produtor, leitor e conhecedor de arte. Trabalhamos com a idéia de *habitus* de Bourdieu, ressignificada por Perrenoud (1993), onde ele nos mostra que *habitus* é a gramática geradora das práticas. Portanto, a nossa idéia ancora na possibilidade de cada educador ser um conhecedor de si mesmo e de se ver com potencialidade e capaz de produzir imagens e sons. Como ensinar se não sou capaz de saber? Como mediar aquilo que não reconheço como sendo capaz?

Título: A relação do trabalho na sociedade globalizada

Relator: José Edimar de Souza

Instituição: Colégio Santa Teresinha -Campo Bom/RS

Resumo: O Relato de experiência apresenta reflexões sobre as relações de trabalho na sociedade do século XX/ XXI e como o homem reage frente aos mecanismos geopolíticos de poder. As atividades interdisciplinares realizadas permitiram ampliar as reflexões sobre a função do trabalho na sociedade globalizada e compreender melhor a interação e comportamento do homem nesse processo. O Projeto Pedagógico envolveu interpretação, declamação e análise de filmes, poemas e músicas. Painéis ilustraram os sentimentos despertados com a atividade, riquíssimos em criticidade e discernimento. A interação da comunidade ocorreu com a participação dos pais no painel de discussão sobre o título do projeto respondendo a perguntas e falando sobre as relações entre patrão e empregado, tempo disponível para o lazer e condições sociais dos trabalhadores. O que também foi analisado a partir das entrevistas realizadas na cidade. Produziu-se gráficos e relatórios. Concluindo o projeto, produziu-se uma história em quadrinhos sobre os conteúdos que estudamos. A geografia dinâmica e próxima da realidade permitiu aos alunos transcender e desafiar os limites do saber. Sendo possível explorar diferentes habilidades dos alunos, que resultaram em tomadas de atitudes coesas a um comportamento singular na sociedade.

Título: Resgatando os contos e as lendas da nossa terra

Relatora: Cristina Rolim Wolffenbüttel

Instituição: Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS/RS

Resumo: *Resgatando os contos e as lendas da nossa terra* foi um projeto realizado na disciplina de Educação Artística, com alunos do Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA), na Escola Municipal de Ensino Fundamental Grande Oriente do RS. Este trabalho contemplou a prática da pesquisa e o resgate do folclore na comunidade. Dentre os objetivos que permearam o projeto salientaram-se: pesquisar e registrar o folclore do bairro em que residia a maioria dos alunos, o Rubem Berta. Toda a pesquisa, desde a escolha do assunto a ser pesquisado, até o projeto, bem como seu registro escrito, foi planejada e executada em conjunto com os alunos, buscando uma maior democratização destes processos, historicamente encaminhados pela figura do professor. O projeto resultou na publicação de um livro, pelos próprios alunos denominado *Resgatando os contos e as lendas da nossa terra*.

Título: Arte e Tecnologias Multimídia no Ambiente Escolar

Relatora: Edite Volpato

Instituição: Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC/SC

Resumo: Com a inserção e avanço das novas tecnologias de informação e comunicação em nossa sociedade, surgem novos desafios para a educação: Como introduzir essas tecnologias no espaço escolar? Como desenvolver um trabalho de inclusão digital e que ao mesmo tempo, amplie as possibilidades de aprendizagens mais interativas e significativas? Utilizando a tecnologia como ferramenta pedagógica, será feita a demonstração de alguns, dos diferentes tipos de trabalhos realizados nas aulas de artes, por alunos do ensino fundamental e médio do Colégio Marista de Criciúma(SC). São apresentações criadas no Power Point e no Everest, que

possibilitam a junção de pesquisas, imagens, sons e movimentos na construção dos conhecimentos e nas relações com a Arte. Entre os trabalhos temos: 1. Biografias de Artistas Brasileiros; 2. Problemas Sociais - Clip temático com música brasileira e pesquisa de imagens; 3. O Brasil e sua composição cultural (raças, etnias); Sexualidade e Arte - pesquisa de música e imagens correlacionadas.

Título: Avaliando professores em formação: relato de uma experiência

Relatora: Ana Maria Petraitis Liblik

Instituição: Universidade Federal do Paraná/PR

Resumo: A presente pesquisa trata do relato de uma professora/pesquisadora do curso de Didática da Universidade Federal do Paraná que, ao perceber o quão pouco os alunos fazem anotações das aulas resolveu, como estratégia avaliativa, solicitar que cada aluno elaborasse um portfólio. A avaliação por portfólios não é nenhuma novidade. Em que consistem os portfólios? Em pastas, com a seqüência das atividades de aula relatadas de forma pessoal e organizadas com um mínimo de critérios estéticos. Não há muitos textos sobre o assunto e o livro¹ mais lido, sugerido, comentado atende alunos de até apenas oito anos! Portfólios bem elaborados, cada aula com seu conteúdo explicitado (ou textos dissertativos ou esquemáticos), uma crônica sobre a aula e uma atividade gráfica (recortes e colagens, desenhos, fotografias, poesias, etc.) compõe o que será mostrado como uma experiência que até agora, pode ser considerada bem sucedida.

Título: Uma proposta de ensino-aprendizagem em artes visuais - os prazeres estéticos presentes no cotidiano dos educandos

Relatora: Elisa Iop

Instituição: Universidade Comunitária Regional de Chapecó - UNOCHAPECÓ/SC

Resumo: Este relato de experiência versa sobre uma proposta de ensino-aprendizagem em artes visuais desenvolvida na disciplina Oficina II do curso de Educação Artística da atual Universidade Comunitária Regional de Chapecó (UNOCHAPECÓ - SC)², durante o 1º. semestre do ano 2000. Os fundamentos teórico-metodológicos que nortearam a construção desta proposta foram: a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, construída a partir de um enfoque multicultural, e a experiência, em torno da Estética do Cotidiano, desenvolvida por Ivone Mendes Richter. O principal elemento emblemático e problematizador desencadeador do processo foram os prazeres estéticos presentes no cotidiano dos educandos, sendo a metodologia utilizada composta de três momentos: narrativas particulares em torno da preocupação, interesse estético escolhido, fazer expressivo aliado à reflexão teórica, sobretudo com relação a arte contemporânea e significado atribuído ao processo vivenciado, destacando-se suas possibilidades de abordagem na escola. Tal experiência aponta para a importância dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais proporcionarem aos professores de arte vivências artísticas e pedagógicas dessa natureza, pois só dessa forma eles poderão propor ações educativas para a educação formal e/ou informal que possam levar à compreensão de que o prazer estético também está presente na vida diária dos educandos, o que possibilitará uma melhor compreensão da produção artística contemporânea, pois uma de suas características centrais é a inserção da arte na vida/cultura.

Título: Visitando museus virtualmente

Relatora: Tânia Mara Mattiello Rossetti

Instituição: Colégio Marista Rosário/RS

Resumo: O Projeto "Visitando Museus Virtualmente" foi desenvolvido com alunos de 5ª série do Colégio Marista Rosário, nas aulas de Educação Artística sob a orientação da professora Tânia M. Rossetti, durante o período de agosto/setembro de 2003. O projeto teve início após uma conversa com os alunos sobre o interesse por Museus motivando para descobrirem que tipos de Museus existem e para que servem. No momento seguinte, foi sugerido um roteiro de pesquisa, a ser desenvolvido em casa, utilizando os recursos tradicionais de pesquisa (livros, enciclopédias, revistas), a internet e conversas com pais, avós e demais familiares, coletando fotos, cartões postais, folders, catálogos... Em aula, utilizando os computadores do Laboratório de Informática, os alunos acessaram a página do Colégio e localizaram a sugestão de atividade para a aula. Ali, foram apresentados 9 desafios a serem concretizados através de uma apresentação em Power Point explorando além dos conteúdos, os diversos tipos de letras para títulos e textos, as cores, os efeitos visuais na composição dos slides, as figuras, o fundo entre outros elementos. Os slides foram construídos ao longo de 8 horas/aula, nos grupos de 4 alunos que abordaram as seguintes questões: o que é Museu e para que servem? Quais os tipos de Museus que existem? Museus do Mundo, do Brasil e do Rio Grande do Sul, Artistas Gaúchos, Museus que existem e tratam de um assunto escolhido pelo grupo, seleção e divulgação de sites para visitas e, convite para uma futura viagem. Para finalizar o desafio os alunos socializaram suas apresentações com a turma e fizeram um lanche coletivo.

Título: Relato de experiência

Relatora: Rosa Maria Rembowski Casaccia

Instituição: Colégio de Aplicação UFRGS, Núcleo Integração Universidade-Escola - UFRGS/RS

Resumo: Os alunos estão fazendo pesquisa sobre drogas lícitas (cigarro e álcool) e ilícitas. Apresentei a pintura Café, de Van Gogh, perguntando o que viam e como achavam que aquele quadro tinha sido pintado. À medida que iam observando e descobrindo coisas, eu contava como Van Gogh pensava a cor e a luz e como pintava seus quadros. Pedi que se separassem em dois grupos. Ao primeiro solicitei que os alunos criassem uma situação com início, desenvolvimento e fim que terminasse naquela cena mostrada pela imagem. Ao outro grupo, pedi que contassem uma história com início, desenvolvimento e fim que começasse ali no bar. As situações foram filmadas em vídeo. Perguntei o que aconteceu em cada grupo e o que aparecia no quadro? A quem pertencia cada uma das situações? Como eles estavam vendo o quadro, agora. Após, os alunos assistiram aos seus vídeos e escolheram a situação que mais agradaram a todos de cada grupo e desenharam em um painel grande de papel pardo, com lápis cera. Colocamos os trabalhos coletivos no painel-suporte da sala de aula e discutimos oralmente a experiência. Alguns escolheram relatá-la no programa de computador do Word, outros em Front Page, criando uma página de Internet, outros ainda em apresentação de Power Point, anexando os vídeos, relatos da experiência e suas conclusões, que apresentaram aos demais colegas.

Título: Retrato e auto-retrato: o processo de trabalho na recriação da imagem

Relatora: Elaine Tedesco

Instituição: Centro Universitário Feevale - Novo Hamburgo/RS e Colégio Monteiro Lobato - Porto Alegre/RS

Resumo: O presente relato apresenta a construção do *processo de trabalho Retratos e auto-retrato: a recriação da imagem*, junto a série final do ensino fundamental no Colégio Monteiro Lobato em Porto Alegre. Observa-se como as ações entre as disciplinas, os professores e os alunos movimentam-se na construção dos saberes. São estabelecidas comparações entre projetos de trabalho e processos de trabalho em artes visuais. O *processo de trabalho* que relatamos não partiu de um planejamento prévio, da clara idéia de ser um *projeto de trabalho*. Ele foi sendo construído através de uma combinação de relações entre: as aquisições anteriores dos alunos, os conceitos a serem trabalhados pelas disciplinas, o material disponibilizado e as relações interpessoais. No *processo de trabalho* vivido por artistas durante a criação de sua propostas, nem sempre, há um roteiro ou projeto a ser seguido. É durante a ação que muitos artistas, observando o que ocorre com o trabalho em andamento, vão tomando as decisões de continuidade ou alteração de rumo. O *processo de trabalho*, também, é prática de professores que se mostram mais atentos às construções das aprendizagens do que a seguir a risca os objetivos dos planos de estudo. Nesses casos, a avaliação implica em um reposicionamento constante entre os agentes.

Título: Escola, Volte a Cantar!

Reladoras: Isabel Bonat Hirsch, Regiana Blank Wille

Instituição: Universidade Federal de Pelotas - UFPel/RS

Resumo: Este trabalho consiste em apresentar um relato da experiência do projeto intitulado: "Escola, Volte a Cantar!", desenvolvido pelo Departamento de Música e Artes Cênicas do Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal de Pelotas. Este é um projeto de extensão que está retornando às suas atividades depois de um período de afastamento. O mesmo consiste em levar a música às escolas estaduais e municipais da cidade, através da formação de grupos vocais. Esta formação pressupõe a participação dos professores de música das escolas envolvidas, bem como de alunos licenciandos em Artes - Habilitação em Música. Há também a necessidade de envolver os professores já formados, que se sentem distantes da universidade a retornarem, buscando aprimoramento e incentivo. Através de sua atuação no projeto, tenciona-se que estes possam refletir e agir, partindo de um processo de atuação, repensando suas atividades cotidianas. Pretendemos articular âmbitos que pouco relacionamento tem mantido nos últimos anos, ou seja, levar a universidade e a música até a escola e ao mesmo tempo trazer a escola para estar junto à universidade. Pretendemos sair da "redoma" numa interação entre a teoria e a prática, capacitando-nos a atuarmos de forma efetiva na formação dos futuros professores.

Título: A linguagem clownesca no trabalho do ator

Reladoras: Andrisa K. Zanella, Marina Pelle e Rozane S. Cardoso

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS

Resumo: O presente trabalho surge do interesse em aprofundar as pesquisas a cerca da linguagem *clownesca*, iniciadas no ano de 1997, por alunos e docentes da UFSM, que formaram o grupo "O Tau do Cloun". De início, centrou-se em trabalhar as

capacidades criadoras do ser humano, interagindo com pessoas portadoras de deficiências e idosos asiladas. Com o tempo, o grupo passou a constituir-se apenas por pessoas do Curso de Artes Cênicas, o que viabilizou buscar as contribuições deste estilo no trabalho do ator. A pesquisa iniciou com a aplicação de questionários semi-estruturados, em que pode-se conhecer as expectativas de cada ator frente ao que seria desenvolvido. Em seguida, elaborou-se o trabalho prático, visando os elementos *clownescos*, como a base para o treinamento do ator, num processo coletivo, mas com resultados individuais, uma vez que, buscou-se suprir as necessidades e dificuldades de cada um. Portanto, a pesquisa consiste em estudos teóricos e práticos, observando a evolução de cada aluno-ator em seu processo de superação de seus limites psicofísicos, através de um nexos com o lúdico. Com o desnudamento, que o permite jogar sinceramente e a improvisar com um lógica incomum, o ator se despe de suas máscaras e vícios, para inserir-se num universo mágico pleno de "verdade", elemento essencial para a arte da atuação.

Título: O teatro não-verbal de sombras

Relatora: Marcelle Teixeira Coelho

Instituição: Escola Estadual de Educação Básica Presidente Roosevelt/RS

Resumo: A prática com teatro de sombras na escola consiste na possibilidade de trabalhar três áreas artísticas diferentes: a dramaturgia, as artes plásticas e as cênicas. O trabalho é feito em duplas. A primeira etapa, a dramaturgia, é a mais complexa, pois o teatro de sombras é feito de imagens e efeitos sonoros. A palavra está subentendida na imagem. Para o aluno, escrever um texto teatral onde os personagens não falam, possibilita que desenvolva um outro tipo de percepção e uma nova possibilidade de expressão, onde o "mostrar" é mais importante que o "contar" e o "ver" é mais importante que o "ouvir". Antes de iniciar a confecção das silhuetas é importante fazer o aluno perceber a sua sombra e as produzidas em nosso meio. Trazer para aula objetos com formatos distintos é uma boa maneira para fazer perceber que a silhueta não necessita de volume. Ela é bidimensional e sua riqueza está no formato. O material utilizado pode ser reciclado como papelão, caixas, varetas de guarda-chuva, etc. O único material que necessita ser comprado é o papel vegetal, para a confecção da caixa de projeção das silhuetas. Sala escura. Lanterna acesa. Cada apresentação dura alguns minutos. O fazer teatral se dá através da ação corporal do aluno sobre o objeto (deslocamento da silhueta no espaço) e de sua interação com o colega. A atuação possibilita o desenvolvimento da expressão corporal e da noção espacial. De resto, só imagem.

Título: Educação e Patrimônio Cultural - A Galeria de Arte Brasileira do Século XIX do Museu Nacional de Belas Artes

Relator: Rossano Antenuzzi de Almeida

Instituição: E. E. de Ensino Supletivo Vicente Licínio Cardoso/RJ

Resumo: Esta comunicação discute a ação educativa que vem sendo desenvolvida desde o ano 2000 com os alunos do Ensino Fundamental e Médio da Escola Estadual de Ensino Supletivo Vicente Licínio Cardoso, localizada na área portuária da cidade do Rio de Janeiro à Galeria de Arte Brasileira do século XIX do Museu Nacional de Belas Artes e objetiva, face ao mundo globalizado, dar-lhes consciência da função social do museu na salvaguarda da nossa memória, consubstanciada nos bens

culturais do patrimônio cultural brasileiro e o papel do cidadão na defesa desse patrimônio, afirmando assim a nossa identidade cultural. A metodologia adotada consiste em: 1) discutir em sala de aula conceituação formal e os elementos estruturais da pintura, escultura e arquitetura. 2) contextualizar historicamente a sociedade brasileira do século XIX e os reflexos na produção cultural, estabelecendo uma conexão com o panorama artístico-histórico internacional. 3) caracterizar : museu, bem cultural, patrimônio cultural, preservação e conservação, memória, cidadania e o papel do cidadão na salvaguarda do Patrimônio Cultural. 4) Visita ao Museu e leitura estética-histórica dos bens culturais em exposição na Galeria de Arte Brasileira do século XIX.

Título: Estudar é Ensinar - Para uma melhor compreensão da Arte Contemporânea.

Relatoras: Carla Meyer e Maryl Rodrigues

Instituição: Colégio Batista - Porto Alegre/RS

Resumo: Este exercício prático de pesquisa relativo à disciplina de Prática I, ministrado pela professora Alice Bemvenuti, propõe uma aproximação do acadêmico licenciado ao seu objeto de estudo - a sala de aula em artes, os processos cognitivos e suas relações entre aprendiz e professor de arte. A busca do desenvolvimento da pesquisa revela-nos adjacências, percalços, enfim, desafios. Partindo da premissa que “estudar é ensinar” (título deste trabalho), centramos uma discussão sobre arte contemporânea e sua aceitabilidade frente as diversas mudanças de paradigmas dentro da história da arte. Os olhares lançados e infinitos “modos de ver” dos alunos sobre desenho aqui especificamente estudados, são referenciais fundamentados nos estudos textuais de Rhoda Kellog, Claire Colomb, Viktor Lowenfeld e Edith Derdyk. A partir dos conhecimentos relativizados da turma sobre estudos relacionados à anatomia humana das pinturas e esculturas e, por conseqüência a compreensão do corpo na Renascença (Michelangelo); estimular a construção de um desenho do corpo humano e sua transfiguração no lúdico com ênfase na arte contemporânea através de um processo prático individualizado, ampliando seus conhecimentos específicos (intelecto/motor) e valorizando o pensar em conjunto. O resultado deste processo culminou na Exposição Artístico-Literária da Escola .

Título: Valorização da vida através da linguagem visual de Lichtenstein na Pop Art.

Relatoras: Jeanne Adamy da Rosa e Denize Inez Volkart Pinto

Instituição: Colégio Sinodal - São Leopoldo/RS

Resumo: Esta unidade foi desenvolvida na oficina de Publicidade e Propaganda na 1ª série do Ensino Médio, no Colégio Sinodal, em 2003. A idéia central foi expressar graficamente, através da linguagem da história em quadrinhos, uma campanha visando uma mudança de comportamento. Teve como objetivos conhecer a vida do artista, explorar a técnica, linguagem e temática usadas pelo artista, criadas chamadas ou diálogos impactantes entre os personagens e desenvolver uma linguagem visual que atraia pela composição, pela empatia dos personagens identificados com o público alvo e pela vibração das cores. Como motivação os alunos assistiram o filme “Diário de um Adolescente”, com Leonardo di Caprio sendo realizado após um *brainstorming* com o objetivo de buscar idéias para o trabalho. Depois o grupo conheceu a vida e obra de Lichtenstein. Em duplas ou trios desenvolveram a proposta, a partir dos objetivos citados, em pintura e colagem sobre MDF. Os trabalhos se completam e formam uma composição que foi organizada num espaço da escola de grande circulação de adolescentes.

Título: Ateliê Alquimia da Terra: vivendo consigo mesmo e com arte

Reladoras: Eliane Böhr Frutuoso e Deneusa Rodrigues

Instituição: Ateliê Alquimia da Terra -Joinville/SC

Resumo: “Manipular linguagens artísticas, antes de mais nada, é permitir um encontro consigo mesmo e dar significado à própria existência” (Sarubbi,s/d). A Alquimia a Terra é um espaço que tem como proposta o fazer artístico, a pesquisa de materiais expressivos, o autoconhecimento, a amizade, o amor, a paz e a alegria. Rodeado do cheiro das árvores, das flores e do canto dos sabiás, a harmonia é presente da natureza e preservada pelas pessoas que lá estão. Um espaço de trabalho idealizado pôr três mulheres, arte educadoras, artistas e sonhadoras, que buscam pela arte o mistério da vida, a alegria de Ser. O Ateliê está aberto a quem se sentir atraído a participar das oficinas de cerâmica e papel artesanal com fibras naturais, fundamentadas na pesquisa, no conhecimento da arte e do artesanato. Outra proposta do espaço é o Ateliê como extensão da escola formal. Recebendo alunos para oficinas e trabalhos das aulas de Arte, ampliando a experiência vivida na sala de aula com o trabalho em Ateliê, possibilitando que ele se descubra além do espaço escolar como um Ser pensante e criativo. Fazendo novas descobertas, trabalhando a afetividade e a expressão que a Arte possibilita nas suas várias linguagens.

Título: A Integração do teatro com a música e a dança através da montagem de “Os Saltimbancos”

Relator: Carlos Mödinger

Instituição: Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS/RS

Resumo: Relato de Experiência de montagem do musical infantil “Os Saltimbancos” pelo Grupo de Teatro da FUNDARTE. Serão abordados os procedimentos para a construção da montagem, a integração do teatro com a música e a dança, as apresentações para públicos diversificados e a manutenção da montagem.

Título: Curso de Graduação em Pedagogia da Arte: uma nova proposta curricular

Relatora: Júlia Maria Hummes

Instituição: Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS/RS

Resumo: Em sintonia com a proposta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, este curso se propõe a contribuir com o desenvolvimento local e regional do Estado, formando profissionais na área de Artes que atuarão tanto como artistas, quanto como professores no ensino fundamental e médio, por meio da reflexão crítica e criativa, sobre as relações entre ser humano, arte, sociedade, ciência, trabalho, cultura, ambiente, educação e desenvolvimento, como trabalho inerente da atividade artística e da docência. Esta proposta de curso diferencia-se da maior parte dos cursos de artes existentes no Brasil, pois caracteriza-se por estimular a formação de profissionais que possam atuar nos fazeres artísticos e pedagógicos, dessa forma, um profissional com a identidade de professor-artista e artista-professor com capacidade de transitar e se expressar em múltiplos ambientes onde as manifestações artísticas atuem como elementos de transformação social. São oferecidas 20 vagas anuais por qualificação num total de 80 vagas anuais: ingresso mediante vestibular e prova de habilitação específica para cada área. A Carga horária: 3030 horas/aula,

sendo 188 créditos obrigatório: 28 de estágio(420 h/a); 130 teórico/prático (1950 h/a); 30 de teoria e prática pedagógica (450 h/a);14 créditos eletivos (210 h/a: temas emergentes). **Aluno egresso de música:** poderá atuar como professor de música no ensino fundamental e médio e na educação informal; atuar como músico em grupos ou individualmente; atuar como coordenador de grupos musicais ou como coadjuvante em projetos de pesquisa na área de música; atuar como criador de peças musicas para as mídias e espetáculos. **Aluno egresso da dança:** Poderá atuar como professor de dança no ensino fundamental e médio e na educação informal; atuar como coadjuvante em projetos de pesquisa na área da dança; atuar em processos criativos relacionados as mídias e espetáculos. **Alunos egressos das artes visuais:** Professor de artes visuais no ensino fundamental e médio e na educação informal; atuar em museus, pinacotecas e agências de publicidade; atuar em produção gráfica; participar como coadjuvante em projetos de pesquisa na área das artes visuais; atuar como criador de elementos visuais para as mídias e espetáculos. **Alunos egressos de teatro:** Poderá atuar como professor de teatro no ensino fundamental e médio e na educação informal; atuar em grupos teatrais individualmente ou como coordenador; atuar como coadjuvante em projetos de pesquisa na área do teatro; atuar em processos criativos relacionados as mídias e espetáculos. **Base curricular:** Três grupos de componentes curriculares: Os específicos da linguagem artística; Os específicos da formação pedagógica; Interdisciplinares ou complementares. A prática em pesquisa constitui um elemento fundamental que permeia os três grupos de componentes curriculares; inicia com a sistematização e o reconhecimento do quadro conceitual e prático da pesquisa e transita dentro dos componentes curriculares em distintas abordagens até finalizar no trabalho de conclusão de curso.

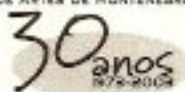
Título: Poéticas do Processo: o fazer inventivo como construção do conhecimento

Relatora: Eduarda Gonçalves

Instituição: Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS/RS

Resumo: A experiência relatada no 17.º Seminário de Arte e Educação, fundamenta-se nas ações e reflexões desenvolvidas no Componente Curricular Eletivo Poéticas do Processo do Curso de Pedagogia da Arte da FUNDARTE/UERGS. O objetivo era desenvolver a capacidade de refletir e singularizar a prática artística dos alunos das distintas qualificações do curso, revelando os mecanismos que envolvem o processo de criação. O conteúdo e as propostas práticas originaram-se dos estudos que realizei durante o Mestrado de Artes Visuais - ênfase em Poéticas Visuais, do Instituto de Artes da Universidade do Rio Grande do Sul, que resultou na dissertação (In) tecidos: uma geologia do corpo pictórico, e sete pinturas. A pesquisa em poéticas Visuais "delimita o campo do artista-pesquisador que orienta sua pesquisa a partir do processo de instauração de seu trabalho plástico, assim como a partir das questões teóricas e poética, motivando-os à fazeres inventivos, e à construção do conhecimento que essas ações proporcionam. No final do semestre realizamos uma apresentação no palco do Teatro Therezinha Petry Cardona, que mesclava fazeres poéticos de atores, músicos, artistas plásticos e dançarinos, na Mostra de Artes da Graduação.

REALIZAÇÃO



APOIO

