REVISTA DA FUNDARTE
Ano 14 – Número 28 – Julho/Dezembro 2014

O lugar da arte na escola

Manoela dos Anjos Afonso
manoanjosafonso@gmail.com
Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiânia – FAV/UFG
Chelsea College of Arts/University of the Arts London – CCW/UAL

Resumo: Qual era o lugar da arte na escola há trinta anos? E qual é o lugar da arte na escola hoje? Considerando uma perspectiva futura, que outros lugares a arte pode ocupar na escola? Este texto está dividido em três partes e constitui-se como uma partilha de histórias, leituras e reflexões relacionadas com os questionamentos feitos aqui inicialmente, e com foco nas artes visuais. Na primeira parte, faço um exercício reflexivo em forma de escrita de si, com o objetivo de identificar qual era o lugar da arte na minha escola, na década de 1980. Em seguida, escrevo sobre a relevância do aspecto criativo para o exercício reflexivo dos professores de artes. Na terceira parte, comento o trabalho artístico chamado *Hidden Curriculum* (Currículo Oculto), da artista alemã Annette Krauss, e busco encontrar alguns apontamentos que indiquem outros possíveis lugares para a arte no espaço escolar num contexto contemporâneo. Por último, nas reflexões finais, volto às questões iniciais para abrir espaço para mais perguntas.

Palavras-chave: Arte; escola; lugar; prática reflexiva; prática artística.

Abstract: Which place did art occupy at school thirty years ago? And what is the place of art at school today? Then, considering a forthcoming perspective, what are the other possible places for art at school? This text is divided into three parts and comprises stories, readings and reflections related to questions presented here initially, focused on the visual arts subject. In the first part, I use self-writing as a tool to reflect on the place of art at my school, in the 1980s. In the second part, I discuss the creative aspect of the reflective practice developed by art teachers. In the third part, I present the project Hidden Curriculum created by the German artist Annette Krauss, in order to observe and find other places for art at school in a contemporary context. Lastly, I deliver my final thoughts by returning to the initial questions in order to open space to more inquiries.

Keywords: Art; school; place; reflective practice; art practice.

O lugar da arte na escola

Qual era o lugar da arte na escola há trinta anos? E qual é o lugar da arte na escola hoje? Considerando uma perspectiva futura, que outros lugares a arte pode ocupar na escola? Este texto está dividido em três partes e constitui-se como uma partilha de histórias, leituras e reflexões relacionadas com os questionamentos feitos aqui inicialmente, e com foco nas artes visuais. Na primeira parte, faço um exercício reflexivo em forma de escrita de si, com o objetivo de identificar qual era o lugar da arte na minha escola, na década de 1980. Em seguida, escrevo sobre a relevância do aspecto criativo para o exercício reflexivo dos professores de artes. Na terceira parte,

comento o trabalho artístico chamado *Hidden Curriculum* (Currículo Oculto), da artista alemã Annette Krauss, e busco encontrar alguns apontamentos que indiquem outros possíveis lugares para a arte no espaço escolar num contexto contemporâneo. Por último, nas reflexões finais, volto às questões iniciais para abrir espaço para mais perguntas.

Rubem Alves (2010) chamou a atenção, certa vez, para a incoerência de discutirmos assuntos sobre educação sem sequer ouvirmos nossos educandos e educandas. Foi pensando na escuta que precisamos desenvolver como professores que passei a considerar com mais cuidado não só a voz de meus próprios estudantes, mas também a experiência da estudante que fui no passado. Hoje, quando me proponho refletir sobre a escola e a docência, a estudante que fui é a primeira a pedir a palavra. Tenho aprendido, então, a fazer dessa escuta um estímulo à escrita de si, o que acabou se transformando num método criativo de reflexão e (re)invenção de minha própria identidade como artista e professora. Assim, busco refletir sobre a minha prática docente a partir também das experiências vividas como discente, criando uma estratégia que desloca a alteridade para o centro de minhas reflexões e ações.

Para me pensar professora, é imprescindível que eu considere também a perspectiva da estudante que fui (e continuo sendo). Sendo assim, ao me perguntar sobre o lugar da arte na escola hoje, escolhi fazer um exercício reflexivo sobre o lugar da arte na escola ontem. Coloco-me na posição da professora que busca um atravessamento de sua prática docente pela experiência estudantil do passado e pergunto-me: O que mudou, no ensino de artes, em trinta anos? E o que ainda precisa ser transformado?

Qual era o lugar da arte na minha escola?

Das aulas de educação artística dos tempos de primário, lembro-me é do percurso que fazíamos até a sala onde elas aconteciam. Sair da nossa sala de aula "normal" era uma quebra de rotina e as aulas que nos deslocavam para outros espaços do colégio eram muito bem-vindas.

Em fila, saíamos da nossa sala em direção ao subsolo, um lugar cheio de eco que chamávamos “metrô”, e que nada mais era do que um largo e comprido corredor com muitas portas distribuídas dos dois lados.

O metrô ficava debaixo do pátio verde, o qual era composto por duas quadras de esportes descobertas (obviamente verdes). Ali, pegávamos sol no inverno enquanto nos agrupávamos na curiosa verdura provocada pelo ajuntamento de estudantes vestindo uniformes da cor da esperança (ou da cor do regime militar daquela década de oitenta).

O piso do metrô era de granitina e sempre pensei que ali daria uma bela piscina. Aquele chão parecia bem mais claro, limpo e liso que os demais pisos do colégio. Enquanto descíamos os degraus, sempre em fila, eu ficava analisando aquela textura: ela era cheia de pontinhos e, de vez em quando, vinha uma linha. Crianças corriam e se lançavam loucamente aos próprios joelhos naquele chão, escorregando até o final do corredor, onde havia um janelão que se abria para um muro cinzento, divisa entre o colégio franciscano e o hospital marista. É claro que quando as professoras estavam por perto criança nenhuma corria. Neste caso, eram os olhos que percorriam a perspectiva daquele espaço até atingirem o seu ponto de fuga, lá no muro. Era assim que, quando eu não corria, engolia aquela imensidão subterrânea, em silêncio, e sempre em fila.

No metrô estavam localizados também a papelaria, o laboratório de ciências, a biblioteca e uma sala onde tínhamos aulas de teatro vez por outra. Quando chegava lá embaixo, eu costumava olhar para o beco que ficava à esquerda, entre a papelaria e o laboratório. Lá era possível observar o efeito de alguns raios de sol vindos do andar de cima. Era bonito, e também fascinante, porque ao mirar aquela luz solar entrando pelo teto, meus olhos encontravam a janela alta do laboratório de ciências e viam os vidros que continham cobras e outros seres imersos em líquido turvo. Na hora do recreio eu costumava ir ao metrô só para esticar meu pescoço e olhar aqueles bichos: o beco, a porta da papelaria, os potes de vidro na janela e a luz do sol descendo em feixes compunham um conjunto que atiçava os meus sentidos. Nunca esqueci.

A sala de educação artística ficava numa das primeiras portas depois da escada, à direita. Íamos entrando na sala aos poucos e, à medida que as crianças ocupavam seus lugares lá dentro, a fila ia diminuindo e se acabando na soleira da porta. E é justamente deste ponto, ali da soleira, que guardo as únicas imagens que tenho desse ambiente: havia uma mesa comprida da qual tínhamos que desviar ao entrar e, na lateral da sala, existia uma janela estreita que cortava a parede de fora a fora. Era através dessa tripa de janela aberta ao mundo exterior que podíamos ver os pés das pessoas que passavam lá em cima, ao nível da rua, fora dos portões do colégio. Eu gostava de olhar aquelas idas e vindas... aquilo parecia cinema.

Quanto à soleira da porta, para mim ela simboliza uma espécie de fronteira: quando eu a ultrapassava e tomava o meu assento, passava a aguardar pelas instruções da "tia", deixando do lado de fora a minha curiosidade investigativa. Assim, como uma criança disciplinada – e entregue ao programa da disciplina – executava a proposta que supostamente me educaria artisticamente, mas que por vezes subtraía do meu próprio fazer as dimensões exploratória e poética inerentes à arte e aos seus processos.

Das atividades que desenvolvemos nas aulas de educação artística, lembro-me apenas de duas: a do cinzeiro e a do crucifixo. O cinzeiro deveria estar pronto para o dia dos pais, pois seria o nosso presente para eles; quanto ao crucifixo, não lembro bem o seu propósito, talvez fosse apenas porque aquele era um colégio franciscano.

Todos nós fizemos o mesmo cinzeiro de argila: redondo e com três depressões onde os nossos pais iriam apoiar os seus cigarros. O crucifixo, também produzido em série, foi feito com prendedores de roupa e tinha até um Cristo pregado na cruz!

Ambas as atividades nos exigiram uma disposição corporal diferente, se comparadas aos desenhos e pinturas que estávamos habituados a fazer. Para preparar e modelar a argila, por exemplo, foi preciso investir alguma força física e realizar outros tipos de movimento e raciocínio. Além disso, trabalhar com este material me despertou para o fazer tridimensional e para aspectos como simetria, viscosidade, cheiros, frieza e sons da massa úmida sendo modelada entre as mãos.

Quanto aos grampos de roupa, quando os pedi para minha mãe, jamais imaginaria que eles virariam um Cristo crucificado. Apesar dessa ter sido uma

atividade em que também devíamos seguir à risca o passo a passo indicado pela professora, ao menos senti uma satisfação matemática ao montar aquilo que parecia ser um quebra-cabeças. Desenvolvemos tal tarefa individualmente, mas ao querer saber como um ou outro colega estava se saindo com a sua própria cruz, conversávamos sobre o fazer, fazendo.

Em casa, meu pai riu-se do cinzeiro, afinal, ninguém fumava em nossa pequena família. Quanto ao crucifixo, tentei carregá-lo para casa sobre uma folha de papel, temendo a todo momento que aquele Cristo se despregasse da cruz e que ninguém lá em casa pudesse conhecer aquela transmutação dos grampos de roupa. Fiquei tão surpresa em fazer um Cristo com apenas três grampos de roupa desmontados que, depois de tal experiência, passei a procurar em todas as coisas outras coisas que a princípio não estavam nelas.

Uma prática reflexiva criativa

A escrita de si está ligada à formação de si. Michel Foucault (Apud RABINOW, 1997) investigou as tecnologias de si utilizadas na Antiguidade clássica e verificou que a escrita era um dos instrumentos utilizados no desenvolvimento dos processos "cuidar de si" e "conhecer a si". A (auto)escuta que venho desenvolvendo por meio da escrita de si tornou-se um método através do qual reflito, dentre outras coisas, sobre a prática docente. Ao escrever sobre as experiências da estudante que fui, reconheço-me como narradora de minha própria história e reinvento-me como pessoa e profissional ao longo desse processo. A máxima Freireana "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 2011, p. 25) é uma inspiração. Pensando no que posso aprender com a estudante que fui, procuro criar trânsitos entre aprender e ensinar para além dos limites do tempo.

O reconhecimento dos saberes construídos extraoficialmente nos espaços escolares pode contribuir para o desenvolvimento de uma prática docente mais aberta e sensível às demandas dos nossos próprios estudantes. A escuta da estudante que fui tornou-se, portanto, crucial para a construção de minha identidade como professora e hoje reconheço a inviabilidade de pensar a prática docente dissociada da experiência discente. Percebo nestes dois papéis uma complementaridade e os

compreendo como duas identidades que se fortalecem durante os processos de ensinar e aprender.

O sociólogo Philippe Perrenoud (2002) destaca a prática reflexiva como uma das condições para o desenvolvimento de um bom profissional em qualquer área do conhecimento. Ao se referir à docência, ele ressalta a importância de estimular a aprendizagem da prática reflexiva desde a formação inicial até a formação continuada de professores. Para Perrenoud,

> [...] a formação de bons principiantes tem a ver, acima de tudo, com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso. (2002, p. 17).

Quanto à formação continuada, Perrenoud afirma que

> para formar um profissional reflexivo deve-se, acima de tudo, formar um profissional capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e de sua experiência. (2002, p. 24).

São três os tipos de prática reflexiva propostos por Perrenoud: a) a reflexão durante o calor da ação, momento em que o professor ou a professora se pergunta o que está acontecendo no tempo presente para, então, tomar decisões rápidas sobre determinado problema; b) a reflexão distante do calor da ação, que diz respeito à análise de um fato já ocorrido e sobre o qual o professor ou a professora pode "capitalizar a experiência, ou até mesmo transformá-la em saberes capazes de serem retomados em outras circunstâncias" (PERRENOUD, 2002, p. 36); c) e a reflexão sobre o sistema de ação, que diz respeito à reflexão permanente sobre as estruturas da ação do/a docente e sobre o sistema no qual tal profisisonal está inserido/a.

A capacidade de reexaminar a própria prática é um dos elementos cruciais para o desenvolvimento de um profissional, o qual deve aprender a construir mecanismos para que, com o tempo, torne-se autor de sua própria aprendizagem:

> Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica. (...) Trata-se de uma relação com sua prática e consigo mesmo, uma postura de auto-observação, auto-análise, questionamento e experimentação. (PERRENOUD, 2002, p.44).

Perrenoud afirma ainda que, por meio de uma prática reflexiva constante, professores e professoras estarão aptos a reconhecer as situações complexas que se apresentam em seu cotidiano de trabalho, e passarão não só a dar soluções criativas para os problemas do cotidiano da sala de aula, como também poderão se (re)inventar como profissionais.

Diante do que aqui foi exposto, pergunto: Como professores e professoras de artes têm refletido sobre suas práticas? Que competências têm construído? Como buscam aprimorar seus conhecimentos, habilidades e atitudes referentes à docência no campo das artes? O espaço para a construção de competências ligadas ao ofício da docência em artes pode se dar também no trânsito entre prática docente e prática artística. A prática artística pode ser um lugar para a criação de metodologias, para a inter-relação de prática e teoria e para a reflexão sobre saberes construídos e processos de aprendizagem que são exclusivos do fazer artístico e que podem auxiliar a prática docente.

Perrenoud adverte que a capacidade de invenção é tanto mais desenvolvida à medida que cada profissional adquire uma autonomia, elemento que, segundo ele, habita o cerne do exercício de toda profissão:

> A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. (...) Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão (...). (PERRENOUD, 2002, p.13, grifo do autor).

Considerando que a prática artística pode se constituir como um espaço de autonomia, criação de sentido e reflexão, gostaria de acrescentar mais um tipo de prática reflexiva aos três anteriormente citados por Perrenoud: é a prática reflexiva que se dá pela ação artística. Como professores de artes podem se beneficiar dos processos reflexivos inerentes à prática artística? Como construir, por meio da prática artística, um espaço de reflexão sobre a prática docente?

Perrenoud afirma que a motivação para a reflexão sobre a própria prática pode ser resumida como uma construção de sentido para o trabalho e para a vida. Ele vê a prática reflexiva como uma relação ativa, crítica e autônoma com o mundo, reconhecendo que “diversas experiências de vida, fora do âmbito familiar ou escolar,

podem predispor a uma prática reflexiva: viagens, trabalhos temporários, participação em diversas causas ou redes" (PERRENOUD, 2002, p. 63). Considero, portanto, a prática artística como um lugar favorável ao exercício da prática reflexiva docente, já que o fazer artístico também é uma forma de construção de sentido que estabelece relações ativas, criticas e autônomas com o mundo.

Annette Krauss e o currículo oculto

Annette Krauss é uma artista alemã que reside na Holanda e, desde 2007, desenvolve um projeto chamado *Hidden Curriculum* (Currículo Oculto). O currículo oculto diz respeito aos conteúdos extraoficiais, ou seja, aqueles que são aprendidos por meio das relações interpessoais nos espaços extraclasse da escola. Krauss decidiu abordá-lo e lançar-se a um projeto artístico que busca respostas para a pergunta: como sabemos o que aprendemos? A artista busca, então, transitar entre arte, política e cotidiano, com foco nas possibilidades de participação e performance desenvolvidas em espaços educacionais e, posteriormente, transpostas para espaços institucionais da arte.

Paulo Freire e a Pedagogia da Libertação, Augusto Boal e o Teatro do Oprimido, bem como Judy Chicago e Mirjam Shapiro (criadoras do primeiro programa de arte feminista fundado na Califórnia, nos anos 1970) são algumas de suas referências. Krauss é também professora, mas ao longo de sua formação como docente rapidamente percebeu que, apesar do seu interesse pelas questões da educação, não gostaria de trabalhar numa sala de aula. O seu desafio passou a ser atuar na escola como uma artista interessada pelas questões da educação, utilizando projetos artísticos para discutir o espaço escolar.

O projeto *Hidden Curriculum* (Currículo Oculto) consiste na investigação sobre como alguns grupos de estudantes habitam a escola e, ao mesmo tempo, ensinam uns aos outros o que aprendem extraoficialmente nos espaços escolares. Krauss utiliza o formato da oficina para estruturar colaborativamente o trabalho com os participantes do projeto. As atividades nascem a partir de questionamentos sobre como abordar o currículo oculto, tais como: Quais são as rotinas da escola? Como os estudantes encaram as tarefas na vida cotidiana? Quais são as regras escritas? Quais

são as regras invisíveis? Quais são as formas desejadas de aprendizagem? E as indesejadas?

Durante as oficinas, os estudantes são estimulados a desenvolver situações performativas em pequenos grupos. Krauss destaca a importância da presença do corpo no desenrolar das atividades e chama a atenção para a fisicalidade da educação, já que a escola por si só é uma instituição normatizadora do corpo. Então, é por meio da performance, de intervenções e da construção de uma documentação por meio de filme e fotografia, que os estudantes são estimulados a buscarem possíveis respostas às perguntas elaboradas no início do projeto. Durante o processo, eles são introduzidos às formas e conceitos de documentação e aprendem a manusear câmeras e equipamentos de som.

Krauss estimula um espaço de reflexão e criação que é também uma investigação sobre a natureza dos saberes construídos ocultamente no espaço escolar. Depois de um certo tempo, ela propõe aos estudantes uma transposição das questões levantadas na escola para o ambiente da galeria de arte. Então, ao habitarem o espaço expositivo, os estudantes passam a refletir, por comparação, sobre os possíveis currículos ocultos existentes também nas instituições responsáveis pela mostra e circulação da arte.

Desde 2007, a artista já desenvolveu diferentes propostas dentro do projeto *Hidden Curriculum.* Dentre elas estão: *Disbeliefs* (Descrenças), *Operational Disorder* (Transtorno Operacional), *Can we disturb?* (Nós podemos perturbar?), *Mobile* (Portátil), *(In)Visibilities* ((In)Visibilidades), e *In search of the Missing Lessons* (Em busca das lições que faltam). Esta última refere-se à sua ação mais recente, desenvolvida durante os anos 2012 e 2013, quando participou de um programa de residência artística na galeria de arte Whitechapel, na cidade de Londres, momento em que envolveu grupos de estudantes das escolas St. Paul's Way Trust School e Cumberland School, também localizadas nesta cidade.

Em entrevista dada à curadora do setor educativo da Galeria Whitechapel e ao diretor da escola Welling School, Annette Krauss comentou alguns aspectos do projeto *In search of the Missing Lessons* (Em busca das lições que faltam), destacando o seu interesse em estimular processos alternativos de aprendizagem inspirados em

correntes pedagógicas que buscam tensionar os espaços e formatos da educação tradicional.

Krauss propõe uma prática artística participativa que convoca os próprios estudantes à reflexão, ação e tomada dos espaços da escola e da galeria, promovendo uma crítica a ambas instituições. Como o mundo da arte e o mundo da educação convivem? E como poderiam conviver melhor? Que outros espaços de aprendizagem podem constituir juntos?

Interessada nas margens do que é considerado arte e também nas margens do que é compreendido como educação, Krauss reconhece que trabalhar nas franjas é algo que gera desconforto, uma vez que ela às vezes pode não ser identificada nem como artista, nem como professora. Quando questionada sobre a recepção de seu projeto nas escolas, a artista admite que os maiores problemas enfrentados por ela dizem respeito à desconfiança com que certas pessoas o veem, já que ele estimula um comportamento exploratório e crítico que às vezes é visto como um "desvio". Como o objetivo do projeto é estimular o pensamento dos estudantes sobre como agem no mundo, encorajando-os a duvidar das coisas como são, as atividades acabam por levá-los a questionar a estrutura na qual estão inseridos. Sendo assim, diante do despertar de um/a estudante crítico e reflexivo, é natural que a escola, como instituição de controle que costuma ser, sinta-se incomodada.

Ao pensar nas dificuldades em envolver a escola em projetos que fomentam a reflexão e desestabilizam rotinas, Krauss cita uma das ações desenvolvidas por um dos grupos. A ação consistiu em mudar os armários da escola de lugar, o que causou certa confusão e muitas reclamações. Mesmo o diretor, que sabia das propostas e consequências do projeto, demonstrou não estar de acordo com aquela intervenção. A artista, que havia conversado previamente com os estudantes sobre as consequências da arte que tensiona limites instituídos, orientou-os a lidarem com as consequências de suas ações. Após receberem as reclamações, Krauss sugeriu que eles fossem à direção explicar o motivo daquela ação no contexto do projeto; se eles não conseguissem convencer o diretor de que aquela ação fazia sentido, então ela interviria. Como combinado, o grupo de estudantes explicou ao diretor que os armários foram mudados de lugar porque o grupo investigava o conhecimento corporal dos

usuários daqueles armários. Explicaram-lhe que, quando você tem um armário, você vai até ele sem lembrar do seu número, sendo guiado por uma memória que é corporal. Então, quando os armários são movidos para um outro lugar, mesmo que próximo, as pessoas já não podem encontrá-los. Ao final da explicação, o diretor ficou convencido e os estudantes aprenderam a negociar mais um espaço para suas ações na escola. E a artista, por sua vez, afirma que gostaria de ver o currículo oculto como uma experiência das coisas que poderiam ser diferentes na escola.

Reflexões finais

Volto às perguntas iniciais: Qual era o lugar da arte na escola há trinta anos? E qual é o lugar da arte na escola hoje? Considerando uma perspectiva futura, que outros lugares a arte poderia ocupar na escola?

Ao pensar sobre a arte na minha escola, há trinta anos, às vezes assusto-me por perceber que hoje, em algumas instituições de ensino, as práticas das aulas de artes ainda se parecem muito com aquelas dos meus tempos de primário, quando a disciplina era chamada “educação artística”. Já que as artes (e o mundo) passaram por tantas transformações neste período, espera-se também que o ensino de artes, num mundo contemporâneo, acompanhe tais mudanças.

Quando procurei lembrar das atividades que desenvolvíamos nas aulas de educação artística, foi o espaço escolar que se impôs a todo momento, o que me fez perceber que ele exerceu uma influência maior sobre os saberes sensíveis que construí naquele período se comparado às aulas de educação artística de então. Já que passamos grande parte de nossas vidas no ambiente escolar, é natural que o espaço participe ativamente dos nossos processos de aprendizagem. Além disso, para aqueles que se tornaram professores e continuam a frequentar os espaços da escola, vale fazer uma reflexão mais atenta sobre até que ponto o espaço escolar também interfere na qualidade da prática docente.

Ao darmos sentido aos espaços que nos circundam, inauguramos lugares particulares muitas vezes sem nem percebermos. Cada experiência significativa vivenciada no espaço gera uma pausa no movimento, e cada pausa simboliza um possível lugar de aprendizagem. O conceito de espaço como movimento e lugar como

pausa foi cunhado pelo geógrafo chinês Yi-Fu Tuan (1983), um dos pioneiros da geografia humanista. Para ele, espaço e lugar são elementos do meio ambiente que estão intimamente relacionados entre si e que podem ser abordados a partir da perspectiva da experiência do indivíduo. Segundo Tuan,

> "Espaço" é mais abstrato do que "lugar". O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. (...) A partir da segurança e estabilidade do lugar estamos cientes da amplidão, da liberdade e da ameaça do espaço, e vice-versa. Além disso, se pensarmos no espaço como algo que permite movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar. (1983, p. 6, grifos do autor).

Como criamos lugar na escola? Onde ficam, no espaço escolar, nossas pausas repletas de sentido? Na história que contei inicialmente, citei o pátio verde, o metrô e o beco iluminado pelo sol como exemplos dos lugares que inaugurei na escola e que hoje habitam o meu imaginário.

A partir dos conceitos de espaço e lugar, retomo a pergunta: qual é o lugar da arte na escola? Ou melhor: que tipo de lugares as aulas de artes são capazes de fundar no espaço escolar? O que nos indica Annette Krauss quando decide recusar a posição de professora de sala de aula, preferindo trabalhar como artista que intervém no espaço escolar de forma extracurricular? Seria esse um indício de que o ensino de artes não cabe num currículo? E se ele não couber num currículo, que estratégias podemos adotar para que o ensino de artes continue existindo nos espaços da escola, para além da sala de aula?

Ao pensar sobre os desafios que rondam as práticas de professores e professoras de artes no mundo contemporâneo, dentre tantos outros relacionados às más condições de trabalho, à estrutura opressora e burocrática do sistema educacional, ou mesmo à falta de valorização das artes como um campo importante de construção e produção de saberes, gostaria de ressaltar um problema localizado na formação inicial desses profissionais, e pergunto: Qual é o lugar da arte na formação inicial de professores e professoras de artes? Infelizmente, ainda podemos perceber a fronteira existente (e resistente) entre a formação do bacharel e a do licenciado em artes. Ao revisitar a minha própria experiência como estudante de licenciatura e, mais tarde, como docente em cursos de graduação em artes, percebo

que a prática artística do licenciado não é devidamente valorizada como um elemento crucial da sua formação. Compreende-se a produção artística como uma competência do bacharel, o que o diferencia (e o supervaloriza?) do estudante de licenciatura. Do licenciado, cobram-lhe principalmente a competência pedagógica, que muitas vezes fica dissociada da competência artística.

Professores de artes precisam conquistar o direito de se tornarem artistas, não como *hobby*, mas como uma prática que visa também à produção de saberes específicos e fundamentais ao exercício da docência em artes. Um professor ou professora de artes não prepara suas aulas apenas lendo livros e artigos, separando slides, fazendo cursos teóricos complementares, visitando exposições ou assistindo a conferências; um professor ou professora de artes se torna um profissional mais completo, autônomo e criativo quando também enfrenta os processos e questionamentos inerentes à prática artística. Assim, poderá desenvolver saberes que só podem ser aprendidos pelo/no/com o fazer artístico. Enquanto tais profissionais tiverem uma formação inicial que os limita ou desestimula como artistas, suas aulas na escola poderão também estar limitadas aos limites que a sua própria formação lhes impôs.

Reivindicar e reconhecer o lugar da arte na formação inicial e continuada desse/a professor/a é fundamental para que, numa escola do futuro, a arte ocupe e produza outros lugares nos espaços escolares, onde práticas de trinta anos atrás só serão admitidas sob o senso crítico, reflexivo e criativo tanto de professores e professoras como de seus estudantes.

Referências

Alves, Rubem. *Conversas sobre educação*. 10ª ed. São Paulo: Versus, 2010.

Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Krauss, Annette. Hidden curriculum, an interview with Annette Krauss by Annabel Johnson and Henry Ward. In: *Arts & Education*, issue 5, Autumn/Winter 2013. p. 9 – 11.

Perrenoud, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor*: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Rabinow, Paul (ed). *Michel Foucault – ethics*: essential works of Foucault 1954 – 1984. Volume 1. England: Penguin, 1997.

Tuan, Yi-Fu. *Espaço e lugar*: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

Referências consultadas:

Allen, Felicity (ed). *Education*: documents of contemporary art. London: Whitechapel, 2011.

<http://www.whitechapelgallery.org/education/schools/projects-residencies/201213-annette-krauss-hidden-curriculum>. Acesso em 13/08/14.

<https://www.youtube.com/watch?v=jWjs4jZo7VA>.Acesso em 13/08/14.

Klinger, Diana. *Escritas de si, escritas do outro*: o retorno do autor e a virada etnográfica. 2ª ed. Rio de Janeiro: 7letras, 2012.

REVISTA DA FUNDARTE
EDITORA da FUNDARTE
Ano 14 – Número 28 – Julho/Dezembro 2014

Da sala ao pátio: o teatro do acontecimento na escola

Gabriela Greco
gabygreco@bol.com.br
E.M.E.F. Mário Quintana

Resumo: Propõe-se uma reflexão sobre a trajetória da educadora/artista que percebe sua prática como atriz distante de sua prática em sala de aula e busca aproximar essa relação entre a concepção de teatro vivenciada e a forma de construção de cena que propõe como educadora. A partir de um recorte do cenário educacional da cidade, na qual percebe-se a escola quase como uma ilha, discute-se o cuidado de si na formação da identidade dos sujeitos. Pensa-se sobre a relação hostil dos alunos e de como romper com a resistência para a experiência teatral. O artigo tem como pano de fundo uma performance de criação coletiva, com adolescentes, que aconteceu no ano de 2008 no pátio de uma escola municipal da Restinga, na periferia de Porto Alegre.

Palavras-chave: Teatro; espaço escolar; identidade; performance.

Abstract: It proposes a reflection about the educator/artist's trajectory who sees her practice as an actress distant from her classroom practice and tries to approach this relation between the conception of theater experienced and the way she proposes the scene construction as an educator. From a cutout of the educational scenery of the city, in which the school is seen almost as an island, it's discussed the care of themselves when forming other subjects' identity. It's thought about the students' hostile relation and how to break the resistance to the theatrical experience. The article's backdrop is a group creation performance with teenagers which happened in 2008 at the courtyard of municipal school in Porto Alegre.

Keywords: Theater; school space; identity; performance

Na maioria das vezes, a escola pública, quando oferece aos alunos e alunas a possibilidade da aprendizagem em Teatro, não dispõe de uma estrutura apropriada para tal prática, ou seja, uma sala ampla com espaço livre e/ou um auditório/palco que contribua para uma aula que desperte o estado sensível no qual possam acontecer as criações e possíveis apresentações dos alunos e alunas.

As escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre também, na sua maioria, não dispõem de espaços e tempos para a atividade teatral. São escolas localizadas na periferia da cidade que atendem às classes mais populares. A fragilidade da estrutura familiar, o cenário de abandono, as situações de risco, o isolamento, o tráfico crescente de drogas e as inúmeras formas de violência que as crianças e os jovens sofrem contribuem para que a escola seja vista apenas como o único espaço público que funciona na comunidade, espaço de segurança,

proteção e controle. A relação com esse espaço, que é também de lazer e cultura, urge em ser repensada como espaço poético, de produção do sensível.

Nesse sentido, a possibilidade de estabelecermos uma relação entre a escola, o teatro e o chamado *teatro pós-dramático* surge como uma proposta possível dentro da crise atual na educação que estamos enfrentando. Segundo Carminda Mendes André,

> O contexto de crise e mudanças no ambiente cultural brasileiro exige do professor de teatro a ampliação desse ensino para além da sensibilização, para além do ensinar modelos já estabelecidos, colocando-o para fora da sala de aula e o fazendo atuar no pátio da escola, na rua, no bairro, servindo como agente mediador entre arte e comunidade[...] se há algo que a arte pode fazer na escola é aproximar-se dos comportamentos culturais da comunidade local para reinventá-los (ANDRÉ, 2007, p. 21).

Este breve artigo propõe uma reflexão para a problemática do espaço e da relação da escola com a encenação teatral contemporânea tendo como base uma experiência de performance realizada em 2008, que foi um desafio tanto para os/as alunos/as quanto para mim, que nunca havia me encorajado a utilizar a rua, o pátio, com jovens iniciantes. Sempre acreditei que atenção e concentração, silêncio e uma boa projeção vocal, assim como o ver e o escutar, são necessários para esse encontro. De tal forma que o pátio normalmente apresenta-se um tanto dispersivo e barulhento para tal feito.

Como atriz, nunca havia tido até então a oportunidade de atuar em outro espaço que não fosse o palco em uma sala fechada com refletores e cortinas e, por isso, foi instigante e amedrontador propor aos educandos realizar algo que ocorresse no pátio da escola, ao ar livre, com sons e ruídos fazendo parte da performance.

Para isso, a prática de fazer teatro já na sala de aula, pensando nesse público organizado em círculo e as técnicas que utilizamos para a construção desse trabalho, bem como o contato com espetáculos teatrais de rua e em espaços não convencionais, fez parte dessa experiência.



Foto 1 - na sala de aula

Durante o processo, a escolha e utilização de figurinos foi fundamental para as saídas de rua. Fiz aqui um recorte das aulas transcorridas do mês de abril a outubro de 2008, período no qual esses encontros ocorriam, na maioria das vezes, numa típica sala de aula, com classes e cadeiras, numa turma extremamente resistente, com histórico de ausências na escola.

Em contrapartida, alguns alunos que quase sempre ficavam à sombra dos demais e que nunca tomavam a frente do grupo participaram e começaram a se envolver nessa performance que foi sendo construída através de improvisações a partir de um tema proposto pelo grupo. Aos poucos, os alunos contribuíram assumindo as figuras que faltavam e que eram fundamentais no roteiro que se inventava. A presença da plateia não convocada durante as aulas no pátio, os demais alunos, funcionários e professores que circulavam, auxiliou na concentração do grupo. De qualquer forma, é evidente que essa instabilidade causava um desconforto e me deixava insegura em relação à continuidade das coisas. Tive apenas uma única certeza: de que realmente não saberia o que podia acontecer e até quando conseguiria mantê-los envolvidos.

Como uma gangorra, o grupo oscilou entre o envolvimento e o descaso. Alguns me provocavam no dia anterior à aula, dizendo que não viriam; os mesmos compareciam no dia seguinte e assumiam a liderança do grupo. E eu, no buraco desse furacão, entre a tensão e o alívio, segui até o fim como um soldado de guerra que não desiste da batalha.

Essa problemática que enfrentei, ou seja, esse caos que perpassou a minha prática nesse ano, essa confusão que se fez diante do meu olhar, deixando-o nebuloso e sem saber para onde focar, revela o conflito de concepção pelo qual estava passando. De um lado existe aquilo que já vi e vivenciei e conheço como teatro contemporâneo, de outro a quase ausência de uma ideia de teatro e, quando ele existe para esses sujeitos, prescinde de uma coerência e de uma lógica.

Para me auxiliar na organização dessas ideias, Lehmann vai dizer que

> A coletividade é a essência dos gêneros estéticos. No entanto, torna-se motivo de descrédito justamente aquela coletividade que se reconhece em uma forma vivida em comum. Assim, se o novo teatro quer ir além de posições descomprometidas e permanentemente particulares, precisa procurar outros caminhos para pontos de encontro supra-individuais. E os encontra na realização teatral da liberdade: liberdade de submissão a hierarquias, liberdade de obrigação de perfeição, liberdade de exigência de coerência [...] o teatro como uma dramaturgia que produz estruturas antes parciais que totais, deixa de ser o setor institucionalizado que era e torna-se o nome para uma prática artística de desconstrução multimedial ou intermedial do acontecimento instantâneo. (2007, p. 139).

Ao estudar sobre o teatro pós-dramático, na obra de Lehmann e nas pesquisas de Carminda Mendes André, busco compreender como os conceitos *de acontecimento, presentação, teatro do real* e *poesia do espaço* estão presentes no modo de ver, agir e reagir dos alunos com relação ao teatro que fazemos.

Ao analisar a necessidade que os jovens têm de colocar na cena situações bem concretas vivenciadas no seu cotidiano, incluindo seus próprios nomes e de outros moradores da comunidade, veremos que são cenas sem início, meio e fim, sem uma preocupação com uma coerência temporal e espacial. Situações que se repetem na sua temática (tráfico, roubos, assassinatos, prostituição, policiamento e violência) e nas suas ações (portes de arma, reunião às escondidas de pequenos grupos, clima tenso, preparação de “buchas” de cocaína, venda de pedra de crack, briga de casais), poderia afirmar que é um indício de uma estrutura pós-dramática

já que o que é exposto é quase acontecimento instantâneo, real?

> Sem o real não há o encenado. Representação e presença, reflexo mimético e atuação, o representado e o processo de representação: essa duplicação, tematizada radicalmente no teatro do presente, tornou-se um elemento essencial do paradigma pós-dramático, no qual o real passa a ter o mesmo valor do fictício. Contudo, o que caracteriza a estética do teatro pós-dramático não é a aparição do real como tal, e sim sua utilização auto-reflexiva. (LEHMANN, 2007, p.167).

Na tentativa de experimentar outras situações imaginárias, propus ao grupo o trabalho de observação do outro pelo "espelho", no qual cada um deveria acompanhar o movimento do outro como se estivesse se vendo na sua frente. Exercício até bem tradicional e quase um clichê das aulas de teatro. Ao usar a trilha composta pelo músico Jean Jacques Lemètre para *Les Ephèmerès*, espetáculo do grupo *Thèâtre du Soleil*, os/as alunos/as frente a frente passaram a se movimentar ainda um pouco tímidos, porém, concentrados. Conforme a tensão do grupo foi baixando e o estado de presença e atenção aumentando, resolvi aproveitar aquele momento único e raro de ação, atenção e envolvimento.

Propus, logo após o término do exercício, que cada um criasse, a partir dessa mesma ideia de ação cotidiana em frente ao espelho, uma ação qualquer que estivessem habituados/as a fazer no dia a dia e que precisasse de objetos. Nesse momento, tive a ideia de criar partituras com eles a partir das ações, de alterar tempo e espaço no momento da sua execução e transformar as ações em "dança" com a música utilizada anteriormente.

O resultado disso foi algo muito singelo e sensível. Uma música, uma ação qualquer, uma atenção, corpos e um grupo de pessoas fazendo algo junto. Distribuí o grupo no espaço em círculo, às vezes no centro, equidistantes, propus que fôssemos para a rua e que eles repetissem várias vezes a sua ação, agindo lento e rápido, pequeno ou grande. Assim sendo, o simples fato desses corpos em exposição despertarem a atenção de quem passava pelo pátio me fez pensar sobre o que Lehmann nos traz a respeito dessa ideia do teatro pós-dramático:

> De modo geral, o teatro pós-dramático se apresenta como o teatro de uma corporeidade auto-suficiente, que é exposta em suas intensidades, em seus potenciais gestuais, em sua presença aurática e em suas tensões internas ou transmitidas para for a. (LEHMANN, 2007, p. 157)

Se analisarmos o movimento teatral nas cidades hoje e os poucos espaços reservados para essa manifestação artística, veremos que alguns grupos locais apropriaram-se de lugares que não seriam, *a priori,* próprios para a representação teatral, como a rua, garagens, depósitos, armazéns, presídios e hospitais.

Esse deslocamento para espaços não convencionais alterou o modo de encenação e de concepção da cena; no mundo inteiro, vários grupos experimentaram novos espaços e, portanto, novas linguagens e modos de encenações a partir daí foram surgindo.

O ato de ir para a rua, de sair pelas ruas, já traz um significado de manifestação política, que nos lembra passeatas e caminhadas em defesa de uma ideia ou luta contra algo que fere a democracia. A maneira de mobilizar, de ganhar visibilidade do público/povo é estar no meio dele, perto dele, junto dele. André Carreira percebe a história dos movimentos de teatro de rua no Brasil muito vinculados às questões políticas, como uma resposta à repressão da ditadura militar, na qual a arte teatral serviu como uma importante ferramenta em prol desses movimentos. Carreira diz que

> [...] as manifestações de teatro de rua que observamos no Brasil estão diretamente relacionadas com os processos de criação cujas raízes se relacionam com o período final do regime ditatorial, durante a chamada etapa de transição democrática dos anos 80 [...]. Uma memória fragmentada registrou apenas a existência de um teatro de rua com caráter militante e isso favoreceu a consolidação de um modelo teatral combativo em detrimento de outras formas teatrais, e plasmou um pensar que teve como referenciais principais os escritos de Augusto Boal e as propostas e realizações dos Centros Populares de Cultura. (1999, p.01).

Desse modo, o autor questiona um modelo rígido de teatro de rua, no qual os grupos buscam discursos, formas e técnicas de um mesmo referencial próprios daquele tempo e do momento em que o país se encontrava.

Outra referência que veio de fora do país e que interferiu muito no fazer teatral brasileiro, principalmente no que diz respeito ao treinamento dos atores e a uma nova perspectiva para os grupos de teatro de rua, foi Eugenio Barba.

Barba fundou, em 1964, o Odin Teatret, grupo que hoje tem sede em Holstebro e que se tornou conhecido pelos espetáculos que fez. Ele apresenta uma estética de teatro de rua que foge à regra de caráter militante e afirmava "*que não queria fazer*

a revolução através do teatro, e que portanto, não reconhecia no teatro a capacidade de estimular transformações macro-sociais" (CARREIRA, 1999, p.02). Sua busca é da teatralidade e dos elementos que a ela pertencem, assim sendo, toda sua pesquisa é de descobrir técnicas que tratam desta "arte secreta do ator". Carreira nos lembra que,

> [...] a partir do Encontro do Terceiro Teatro organizado por Barba em 1973 na Itália, e a subseqüente organização de encontros periódicos da International School of Theatre Antropological (ISTA) se difundiu pela Europa, e posteriormente pela América Latina uma prática de revalorização dos espetáculos de rua com fusões de técnicas num espectro muito amplo, que vai desde exercício grotowskiano até a acrobacia circense. Muitos dos elementos técnicos, tais como as formas para reunir e controlar uma grande quantidade de público, a técnica das bandeiras, as personagens em pernas-de-pau, que também são características da linguagem circense e da carnavalesca, que aparecem abundantemente em vários espetáculos de rua, em grande parte são adaptados das encenações, dos filmes, ou das oficinas e palestras do Odin Teatret. (1999, p.7).

Em se tratando de espaços abertos, públicos, além dos recursos de máscaras, instrumentos musicais, técnicas circenses, bonecos gigantes, que servem para chamar a atenção do público e mantê-lo em contato com os atores, a presença do performer deve ser extremamente dilatada. Para que o ator possa chegar a esse estado físico, Eugenio Barba propõe alguns caminhos, através do treinamento, que seja descoberto e pesquisado antes da representação propriamente dita, ou seja, tudo aquilo que vem antes da cena, do personagem, do espetáculo. Ele considera

> O nível que se ocupa com o como tornar a energia do ator cenicamente viva, isto é, como o ator pode tornar-se uma presença que atrai imediatamente a atenção do espectador, como pré-expressivo [...] cujo objetivo, durante o processo, é fortalecer o bios do ator. (BARBA; SAVARESE, 1995, p.188).

Outro diretor de enorme relevância no cenário teatral e que concentra suas pesquisas na questão do espaço teatral é Peter Brook. Autor do termo o *espaço vazio*, Brook nos traz a reflexão sobre o espaço em que se encontra o ator e o público. Assim como Grotowski, na sua busca por um teatro pobre, Brook vai defender a ideia de um teatro pautado na relação: ator x ator, ator x público, ator x espaço e ator x vazio. A pesquisadora Larissa Elias apresenta esse conceito do autor da seguinte forma:

> A noção de vazio apresenta três principais desdobramentos: o vazio do espaço teatral, o vazio instaurado pelo caráter inusitado de um espaço qualquer, não-teatral, e, por último, o vazio interior do ator. As experiências sobre a idéia de vazio se intensificam no início dos anos 1970, com os carpet shows ou espetáculos no tapete. Viajar pela África fazendo improvisações sobre um tapete foi uma atitude decisiva e radical [...] o grupo apresentava-se em qualquer lugar. Os atores chegavam, desenrolavam o tapete e começavam. As improvisações se baseavam em um tema, objetos, sons, ritmos ou movimentos realizados com varas de bambu. (2006, pp. 278 - 279).

Para Brook, era de extrema importância que os atores passassem por essa situação de risco, ou seja, o ator improvisava perante um público e aquele instante de criação genuína é o que deveria ser visto, quando as coisas mais criativas e imprevisíveis acontecem.

Esse grupo que viajava com Peter Brook era formado por atores de culturas e nacionalidades diferentes e um deles era japonês, Yoshi Oida, que esteve em Porto Alegre e cujo trabalho como pedagogo pude vivenciar de perto. Yoshi nos falava, na oficina, que um ator não pode estar "nem tão aqui e nem tão lá", que deve haver um equilíbrio entre a concentração como ator na sua ação e na sua relação com o público. A respeito da experiência na África em 1972, ele conta que

> Durante o espetáculo, não sabíamos de jeito nenhum se estávamos conseguindo transmitir alguma coisa. Além do mais, era nossa primeira experiência numa apresentação teatral popular, inspirada no teatro tradicional de rua, em que o espetáculo se desenvolvia a partir de um esboço meio fixo, meio improvisado. (OIDA, 1999, p.91).

A busca por uma metodologia, seja de treinamento físico ou de experiências mais arriscadas em espaços inusitados, vem sendo pesquisada e desenvolvida por vários grupos teatrais brasileiros também, grupos que têm contribuído para a renovação das artes cênicas no encontro de novas linguagens. Dentre esses grupos destaco o LUME, que teve e tem até hoje contato direto com o *Vindenes Bro*, e outros grupos de pesquisa europeus.

Estive em contato com o grupo em duas ocasiões e ao participar dos workshops de treinamento pude ter maior contato com suas pesquisas, dentre os pesquisadores, com o ator Renato Ferracini. O ator define o grupo *"como um núcleo de pesquisas teatrais da Universidade de Campinas, cujas origens repousam na experiência de Luís Otávio Burnier (1956-1995) em seus oito anos de treinamento na*

Europa" (FERRACINI, 2003, p. 251).

Em 1998, o grupo montou o espetáculo *Parada de rua* sob direção do músico-ator do Odin, Kai Bredholt. Esse espetáculo, que faz parte da linha de pesquisa música e teatralização de espaços não convencionais, é uma performance cênico-musical em forma de cortejo, em que os atores-músicos circulam em fila entre as pessoas, provocando e divertindo.

Outro grupo de renome nacional, que já passou por aqui diversas vezes deixando seu rastro de qualidade e ousadia, é o Galpão. O grupo, que levou *Romeu e Julieta* para a rua, utilizando-se da linguagem clownesca, é um belo exemplo de transcendência do espaço da rua.

Em Porto Alegre, voltando para nossos grupos locais, temos, além do *Oi Nóis aqui outra veis*, o *Oigalê cooperativa de artistas teatrais*, *Falos & Stercus* e o *UTA Usina do Trabalho do Ator*, com seu último espetáculo realizado também na rua, *A mulher que comeu o mundo*. Esse trabalho foi criado com duas versões, uma para sala e outra para a rua, e as diferentes versões ganharam alterações necessárias para o espaço aberto, conforme nos descreve Gilberto Icle, um dos atores e fundadores do grupo. Ele diz que,

> Se na rua se perdem as sutilezas musicais e os detalhes da ação, ganha-se em intensidade e encanto na surpresa [...] se a versão da rua perde em detalhes, ganha em energia que, para além da conquista e sedução do público, deve, antes, dar conta de atingi-lo no seu nível mais elementar: o sensório. É por isso que os atores em A mulher que comeu o mundo aumentam deliberadamente o desenho das ações, além de multifacetarem em diversas direções o endereçamento das mesmas. (ICLE, 2007, p.116).

Essas e outras técnicas que possam dar maior visibilidade para as ações dos atores são criadas para que a leitura e a recepção sensória possam realmente acontecer. Aqui acrescento ainda o fato que o ator, quando está na rua, deverá estar alerta e atento para aproveitar e usufruir de qualquer imprevisto ou reação que possa ocorrer ao longo do espetáculo, estabelecendo assim um jogo entre atores e público e não só o contato visual.

Depois desse breve recorte sobre algumas experiências de grupos locais, nacionais e internacionais, volto à seguinte questão: se, no cenário cultural, o teatro tem encontrado outros caminhos e feito novas viagens, na escola, por onde

anda a cena? Tive muita dificuldade de encontrar escritos, pesquisas que tratem de experiências teatrais na escola em espaços diferenciados, ditos não convencionais.

As dificuldades encontradas para poder se desenvolver um projeto de teatro de qualidade nas escolas são inúmeras, e não é meu objetivo aqui mais uma vez apontar tudo aquilo que emperra o trabalho do professor de teatro e sim encontrar alternativas possíveis de fazer a coisa acontecer. Nesse sentido, entendo que se nada temos, nem apoio, nem estrutura e muito menos uma política para arte dentro da escola pública, temos então o vazio, o espaço vazio, como define Brook. Se é possível construir imagens, ideias, figuras e personagens nesse vazio do tapete, podemos, então, buscar maneiras de fazer isso dentro dos espaços escolares.

Sabe-se que no auge dos anos 60, em diversos países, grupos teatrais, em contraposição aos regimes totalitários, organizaram maneiras de se manifestar, ocupando as ruas e locais públicos e mostrando, às vezes de forma radical, um teatro diversificado, com novas linguagens, dentre elas: o happening, a performance e as intervenções urbanas. Conforme a descrição de Lehmann, podemos encontrar o que essas manifestações têm em comum e os desdobramentos que surgiram a partir desses movimentos artísticos e que encontramos hoje na cena contemporânea.

> Essas práticas artísticas se caracterizam pela perda de significado do texto, com sua devida coerência literária. Ambas elaboram a relação corporal, afetiva e espacial entre atores e espectadores, sondando as possibilidades da participação e da interação; ambas acentuam a presença (o fazer no real) em detrimento da representação (a mimese do fictício), o ato em detrimento da totalidade. Assim, o teatro se afirma como processo e não como resultado pronto, como atividade de produção e ação e não como produto, como força atuante (energeia) e não como obra (ergon) (LEHMANN, 2007, p. 170).

O foco da pesquisa realizada por mim em 2008 não foi o de estudar todas essas manifestações, sua história e trajetória no Brasil e no mundo, tampouco, aprofundar estudos sobre o teatro de rua e o teatro pós-dramático, e sim encontrar, com base nos estudos e pesquisas feitas a respeito dessas práticas, novos caminhos possíveis para fazer teatro na escola a partir desses avanços.

Muitos desses grupos (Living Theatre, The Performance Group, Wooster Group e Squat Theatre), que vivenciavam uma nova perspectiva no fazer teatral,

buscando novas linguagens, de chamar a atenção do público para uma forma de conscientização, acabavam também defendendo um discurso para causar efeito político, o que não deixava de ser catequização, didatização. Aqui no Brasil, como já vimos, Augusto Boal é uma das referências nesse sentido, com o seu Teatro do Oprimido, cujo objetivo é de uma transformação social do público participante.

Na busca dessa transformação social, outras manifestações foram apropriadas para tal fim como o *happening*, por exemplo. Conforme nos elucida o crítico Urias Correa Arantes,

> O discurso cênico aproxima-se do sermão: exalta as qualidades do crente e lhe mostra a natureza da sociedade em que deve agir, ou vocifera contra a cegueira dos pecadores, responsabilizando-a pela miséria ignorante em que chafurdam [...] a vontade do palco é a de fundir-se com a vida, em detrimento do teatro. (ARANTES apud ANDRÉ, 2007, p.66).

Apesar desses movimentos serem de certa forma datados, cumprirem uma função que fez parte de um determinado contexto cultural, social e político dos anos 1960 e 1970, deixaram suas marcas e influenciam até hoje o teatro contemporâneo. Lehmann, como já vimos, vai chamar as novas tendências de um teatro pós-dramático. Com isso, passamos a ter espetáculos ora sem textos, silenciosos e com poucos aparatos cênicos, ora palcos cheios com *superabundância* de objetos e cenários, muitos monólogos, a volta do coro, das narrações, de apresentações *hipernaturalistas,* entre tantos outros conceitos e formas de encenação que o autor traz nos seus estudos.

No entanto, o que me conduziu até aqui é como a cena, a performance, o pós-dramático, o experimento, a ação, a intervenção, a invenção, o acontecimento (ou qualquer outro nome que quisermos encontrar) é possível no espaço do pátio escolar e quais são os meios de envolver os estudantes nesse trabalho?

Uma das estratégias utilizadas, que é recorrente nas encenações de teatro de rua, por exemplo, foi a utilização da formação do coro; era preciso unir, somar, estar junto para sentirem-se seguros, encorajados, tirar o foco individual para depois voltar a dissipar, a dividir funções e papéis. Ressignificar o grupo e o indivíduo. Porque os

> Indivíduos, em busca de alteridade, se valem do sonho de ver-se ampliados. Os poemas cênicos dos performers podem ser considerados como falas dessa identidade biocibernética, jogos de exploração dos modos

> de ser produzidos pelo ambiente urbano cada vez mais tecnologizado. (ANDRÉ, 2007, p.81).

A esse sujeito em busca de identidade, oferece-se um teatro também em crise de identidade*, "não mais dramático, sem sujeito e sem obra, sem objeto definido, sem objetividade[...] é algo que logo se desfaz".* (ANDRÉ, 2007, p.86).



Foto 2 - Cena/performance "O velório"

A rua é tudo aquilo que está fora da sala de aula, se pensarmos que expressões co*mo "a vida lá fora, o mundo lá fora",* muito utilizadas pela família e por educadores, referem-se a tudo aquilo que não acontece dentro. Existe o dentro e o fora, o centro e a periferia, como entendem alguns estudantes da escola onde atuo, "*sora a senhora mora lá em Porto Alegre, né?*" ao se referirem ao centro da cidade. A Vila Castelo existe como uma ilha que não faz parte da capital, da vida e do mundo.

Após outros jogos e atividades de ocupação espacial, como formação de coro, caminhadas e corridas pela área onde trabalhamos, alguns alunos e funcionários paravam para observar a aula. Isabel, funcionária responsável pela entrada no portão da escola, me procurou depois e indagou *"o que era aquilo que tu*

fazia com a turma no pátio? Todos fazem tudo que tu pede, né? Que interessante aquilo deles andarem juntos", se referindo ao movimento do grupo em coro.

Do mesmo modo, a professora de dança afro também me procurou e se manifestou *"Nossa, como é que tu consegue, fazer que uma C30 (8ª série) faça aquilo aqui embaixo, super concentrados e gostando né? Eles não gostam de fazer nada, tudo é ruim, que legal!".* O professor do laboratório de aprendizagem que passou pelo pátio para ir ao banheiro, depois, na sala dos professores, perguntou: "*O que era aquilo que tu estavas fazendo com eles, parecia algo bem interessante?"*

Nesse momento me questionei: será que algo tão simples pode ser interessante como demonstração cênica perante o público? Depois eu mesma respondi: depende do que se espera dessa demonstração, das expectativas que recaem sobre ela, de quais objetivos que nos conduzem a realizá-la e se esses objetivos são realmente necessários.

O fato de ocuparmos o espaço, com os corpos agindo de uma outra forma, já traz outros significados para ele porque

> A cena inventada é poesia do espaço e, como tal, constitui-se dele. Nos lugares que essa cena acontece, seu efeito é o de perturbar aquilo que está fixo, ressignificando os signos, mudando o valor das coisas [...] a cena, quando próxima ao jogo da intervenção, é feita no espaço cru da vida que corre – no pátio escolar, nas portas das casas, nas ruas, todos sem modificações, para que os atuantes trabalhem com os específicos que constituem aqueles lugares [...] Nesse tipo de jogo, a cena é uma intervenção presentada no lugar da escola cuja proposta é cavar um espaço transitório para o teatro.[...] não se quer ensinar um modo de fazer, nem uma estética, nem fazer mediação entre discurso da arte e aprendiz. (ANDRÉ, 2007, p.149).



Foto 3 - Cena/performance: Invasão da polícia no casamento”



Foto 4 - Cena/performance “O Velório” no saguão da escola.



Foto 5 - Cena/performance "Coro com imagens"

Ao mesmo tempo era visível que só aquilo bastava para despertar curiosidade e estranhamento. Quando pergunto para o grupo, no retorno para a sala, como foi agir perante as crianças, Luciano responde: "*fizemos uma coisa banal, mas a turma inteira do JB parou para ver",* então pergunto: "*Por que a turma parou para ver algo banal?"* Luís se manifesta: "*por curiosidade, porque é uma coisa diferente que não acontece todo o dia".*

Nesse sentido, o conceito de *acontecimento é "uma desordem criativa, aquele referente ao agir humano de que nos fala Hannah Arendt, e que aposta na vida e na ação como acontecimento, como imprevisibilidade, como experimentações do político nos amplos espaços da vida social*" (FISCHER, 2007, p. 09) que pode nos ajudar a pensar em um *Teatro do acontecimento*.

É preciso deixar aqui registrado, entretanto, o quanto essa experiência visível aos olhos da comunidade escolar, durante os ensaios no pátio, causou efeitos e gerou demandas. Hoje, seis anos depois, conduzo um grupo de teatro que se reúne no turno inverso e realiza espetáculos que são apresentados para essa comunidade dentro da escola.

Para concluir, deixo aqui essa experiência como forma de provocação sobre os ciclos que se encerram, sobre o sujeito inacabado que somos, sobre a importância da pesquisa e da investigação e de como não se apagam as luzes nem se fecham as portas. Perguntas nem sempre são respondidas, outras são

criadas. Fica a certeza da continuidade de um trabalho que necessita de tempo, espaço, paixão e invenção, trabalho e dedicação, reflexão e superação. Trabalho que precisa de mais prazer e alegria, de coragem e de força.

Referências

ANDRÉ, Carminda Mendes. *O teatro pós-dramático na escola*. Tese de doutorado/USP. São Paulo: 2007.

BARBA, Eugênio e SAVARESE, Nicola. A Arte Secreta do Ator. São Paulo: Editora Hucitec, Editora da Unicamp, 1995.

CARREIRA, André. Teatro de rua: mito e criação no Brasil. Net, Revista Arte online, Universidade do Estado de Santa Catarina, Departamento de Artes Cênicas, vol. 02, nov. 1999.

ELIAS, Larissa**.** Ausente-presente**:** o vazio no teatro de Peter Brook. Congresso da ABRACE, IV. Rio de Janeiro, 2006. *Anais…* Rio de Janeiro: 2006, p. 278-279.

FERRACINI, Renato. *A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator*. Campinas: Unicamp, 2003.

FISCHER, Rosa Maria Bueno**.** *Cinema e TV na formação ético-estética docente*. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu (MG): 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 14/07/08.

ICLE, Gilberto. A mulher que comeu o mundo: dramaturgia do ator e multiplicidade da cena. *Latin American Theatre Review,* 2007, p.111-120. Center of Latin American Studies, University of Kansas.

LEHMANN, Hans Thies. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

OIDA, Yoshi. *O ator errante*. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

Referências consultadas:

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Mídia, juventude e reinvenção do espaço público*, pesquisa realizada de 2002 a 2004, com apoio do CNPq. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 4/08/08.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 14 – Número 28 – Julho/Dezembro 2014

Música para tubos voadores: Uma experiência com "Libertango" de Astor Piazzolla

Uirá Kuhlmann
uira@musicaemovimento.com.br
Música e Movimento

> "Mas eu posso emprestar o meu tubos pra ele professor!", disse meu aluno César (nome fictício).
> "Mas você estará longe dele na apresentação meu querido César" indaguei
> "Não tem problema professor eu "taco" pra ele" respondeu César.

Esta simples idéia de um aluno e a princípio inocente no ponto de vista de sua percepção, trouxe um desdobramento um tanto quanto amplo sobre um novo conceito que nascia naquele momento para as minhas futuras abordagens e arranjos com a utilização dos tubos percussivos melódicos denominados "Boomwhackers®": proposta para arranjos colaborativos compartilhando tubos através de arremessos.

Para explicar melhor esta idéia devo primeiramente apresentar o material em questão:

O Material: Boomwhackers®

Em Agosto do ano passado (2013) chegou ao Brasil um material um tanto quanto interessante: Os Boomwhackers®. São tubos percussivos melódicos feitos de plástico, provavelmente de um PVC de alto acabamento onde conjecturam-se outros materiais em sua composição como por exemplo, pó de madeira. Sua fórmula tem sido um segredo. Particularmente, já trabalho com o material desde 2010, pesquisando as possibilidades de desenvolvimento didático e de construção de arranjo trazendo sempre um enfoque de jogo e brincadeiras no conceito prático/musical do repertório.

Tessitura

Nota	Comprimento em cm	Peso em gramas
C2	130	153,9
C#2	122,6	145,1
D2	116,6	138
D#2	108,8	128,8
E2	100,8	119,3
F2	95	112,5
F#2	89,4	105,9
G2	84,2	99,7
G#2	79,6	94,2
A2	75,1	88,9
A#2	70,8	83,8
B2	66,5	78,2
C3	62,7	74,2
C#3	59,1	70
D3	55,7	66
D#3	52,2	61,8
E3	49,4	58,5
F3	46,3	54,8
F#3	43,6	51,6
G3	41,4	49
G#3	38,6	45,7
A3	36,3	43
A#3	34,3	40,6
B3	32,1	38
C4	30,3	35,9
C#4	28,4	33,6
D4	27	32
D#4	25,2	29,8
E4	23,5	27,8
F4	22	26
F#4	20,5	24,3
G4	19,4	23

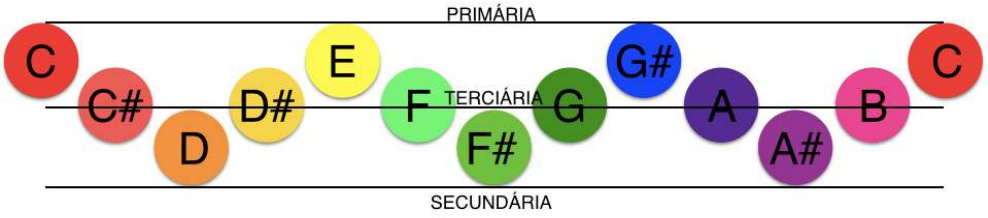
No que se refere à tessitura, os tubos são cromáticos e compreendem duas oitavas e meia da Escala de Dó Maior, desde o Dó 2 até o Sol 4. O maior dos tubos mede 130 cm (Do2) e pesa 153,9 gramas, o menor tem 19,4 cm (Sol4) e apenas 23 gramas de massa. Todos possuem o mesmo diâmetro: 4,3 cm e o peso do tubo relativo ao DO central com 62,7cm de comprimento é de apenas 74 gramas.

Cada tubo possui uma nota fixa afinada e uma respectiva cor. A relação das cores foi pensada de forma relacionando a matemática dos intervalos com o conceitos da formação das cores:

O vermelho no DO, o amarelo no MI e o Azul no SOL# fazem a formação das cores primárias e distribuem a relação de intervalos musicais de maneira equidistantes, ou seja, uma terça maior (2 tons entre estas notas).

Ao misturarmos as primárias, obtemos as secundárias: Laranja (Vermelho+Amarelo), Verde (Amarelo+Azul) e Lilás (Azul+Vermelho), onde serão as cores que representam as notas intermediárias nos intervalos entre os 2 tons: (Ré laranja), Fa# (verde) e Sib (lilás).

E o complemento cromático das notes dialoga diretamente com o cromatismo das cores ao se misturar uma cor primária com uma secundária obtendo a terciária os tons transitivos (“vermelho + claro", “amarelo + escuro", verde claro, verde escuro, roxo e rosa).



Os Boomwhackers® são disponibilizados em 5 Kits: Grave Diatônico de DÓ2 a SI2, (referência: BWJG); Grave Alterado do DÓ#2 ao SIb2 (referência: BWKG); Médio Diatônico de DO3 a DO4, (referência: BWDG); Médio Alterado do DÓ#3 ao SIb3 (referência: BWCG); Agudo Cromático do DÓ#4 ao SOL4

Há também um Kit com 8 tampinhas, que são os denominados oitavadores, onde, uma vez colocado no tubo, transpõe a nota uma oitava para o grave. (ref. OC8G) Isto porque seu efeito é de causa puramente física uma vez que a onda que se forma no tubo utiliza o seu comprimento resultado da vibração do ar (energia acústica) que entra por um lado e sai pelo outro, e com o recurso da tampinha, dobra-se de tamanho desta onda pois a entrada e saída da vibração do ar agora se fazem pelo mesmo lado.

Existem diversas maneiras de você percurtir os Boomwhackers®: batendo-os no chão; no corpo; um com outro; na palma da mão; na parede; com baquetas e, quando estão com as tampinhas oitavadoras, na vertical perpendicular ao chão. As atividades musicais que podem ser trabalhadas com esses tubos são inúmeras podendo-se realizar propostas tanto harmônicas quanto melódicas. A liberdade de movimento e de possibilidades cênicas também é grande uma vez que os tubos são extremante leves, assim possibilita uma proposta musical e performática ao mesmo tempo.

Pelo fato de permitir o deslocamento do executante pelo espaço, a ideia de se mover ao mesmo tempo que se executa, potencializa a prerrogativa do conceito música e movimento da educação musical ativa.

Na minha opinião a utilização dos tubos no que tange à execução deve ocorrer sempre aos pares de notas para cada um dos executantes favorecendo diversos atributos e relações que se elencam a seguir:

1º: A articulação de colcheias e semi colcheias, pois simplifica e otimiza a percepção destas divisões rítmicas, na contramão deste conceito (um tubo por aluno) traria dificuldade para a precisão rítmica e maior probabilidade de erros na execução da peça.

2º: O movimento dos executantes se torna mais natural e orgânico trazendo como possibilidade a distribuição da sequência das notas que se estruturam na peça.

O contrário acabaria se tornando enfadonho o entendimento de que cada aluno desenvolvesse o papel de executar apenas uma nota, vislumbrando a ideia de aluno/tecla e resultando novamente na perspectiva de imprecisão musical.

3º: O trabalho da lateralidade e das mesmas possibilidades de desenvolvimento técnico de manipulação de baquetas que ocorrem na aprendizagem de instrumentos percussivos. Ornamentos, bordaduras, trinados e outras possibilidades ganham vez.

A escolha de articulação também é definida na prerrogativa do executante se posicionar de maneira mais ativa e alerta, uma vez que os tubos permitem a possibilidade de se montar arranjos criando jogos colaborativos e dinâmicos dos integrantes e dos tubos.

As peças musicais que podem ser executadas com os tubos são inúmeras pois temos uma tessitura total de três oitavas e meia, mas devemos lembrar que a duração das notas é uma questão importante a ser observada. Para tanto elejo sempre melodias que apresentam sequências de notas com duração curtas e motivos rítmicos definidos e articulados.

A peça escolhida – Libertango de Piazzolla

A experiência relatada ocorreu no mês de abril de 2013 nas aulas semanais de música, com alunos do sétimo ano, como mencionado acima, sendo que nesses três dias de atividade 18 crianças estiveram presentes. Tais aulas fazem parte da grade horária regular na escola.

A proposta dessas aulas foi de executar a peça “Libertango” de Astor Piazzolla, compositor argentino com xilofones baixos, metalofones, flauta e os tubos “Boomwhackers”

A peça apresenta num primeiro momento tema três vozes:

A primeira voz, que é a melodia de característica mais cantábile com notas mais longas na região do médio agudo trazendo a identidade melodiosa para a peça.

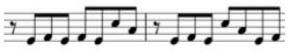
A segunda voz que traz uma rítmica precisa e intensa com a finalidade do preenchimento harmônico e da paisagem marcante, parte inerente do ritmo do tango.

A terceira voz que desenvolve a função do baixo, trazendo a característica rítmica para a peça que evidencia a rítmica do estilo tango além de evidenciar o caminho tonal do encadeamento harmônico.

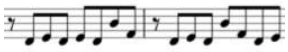
Na Organização do arranjo ficou definido os metalofones e a flauta doce tocassem a primeira voz, os Boomwhackers tocassem a segunda voz e que os xilofones baixos fariam as notas graves da terceira voz.

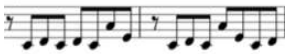
Na primeira aula foi pedido para que os alunos escolhessem o que tocar dentro da seguinte limitação: 12 alunos para executar os Boomwhackers, 2 alunos para executar os xilofones baixos e 4 alunos para executar os metalofones e flauta a escolher. Apenas 1 aluna preferiu tocar a flauta doce, outros 3 se incumbiram de tocar os metalofones.

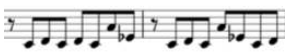
Tal limitação se deu em função da montagem do arranjo onde foi concebido seis pares de alunos para a realização dos motivos melódicos da peça:

1º par de alunos: E F (tubos aluno 1) C`A (tubos aluno 2) 

2º par de alunos: D# E (tubos aluno 1) B F# (tubos aluno 2) 

3º par de alunos: D E (tubos aluno 1) B F (tubos aluno 2) 

4º par de alunos: C D (tubos aluno 1) A E (tubos aluno 2) 

5º par de alunos: C D (tubos aluno 1) A D# (tubos aluno 2) 

6º par de alunos: B C (tubos aluno 1) G# D (tubos aluno 2) 

Na primeira aula todos os alunos experimentaram algumas dinâmicas com os Boomwhackers a fim de experimentar o material e as articulações pretendidas para o decorrer do arranjo. Todos os 18 alunos realizaram a atividade, mesmo aqueles que foram eleitos para tocarem os xilofones, metalofones e flauta.

Antes de utilizarmos os tubos, realizei um exercício rítmico preparatório utilizando de palavras e percussão corporal.

A atividade se iniciou com a experiência de articular vocalmente a frase:

" GOSTO MUITO DE TANGO"

Em seguida solicitei que batessem o pé antes da frase

" (pé) GOSTO MUITO DE TANGO"

Em seguida foi solicitado a inversão da frase da seguinte maneira:

" (pé) GOSTO DE TANGO MUITO"

Agora nova etapa inserindo a percussão corporal.

Pé para começar, batidas de palmas nas coxas junto com a articulação da frase "GOSTO MUITO DE", palmas junto com a articulação da palavra "TANGO"

(pé) GOSTO MUITO DE TANGO" " (pé) GOSTO DE TANGO MUITO"

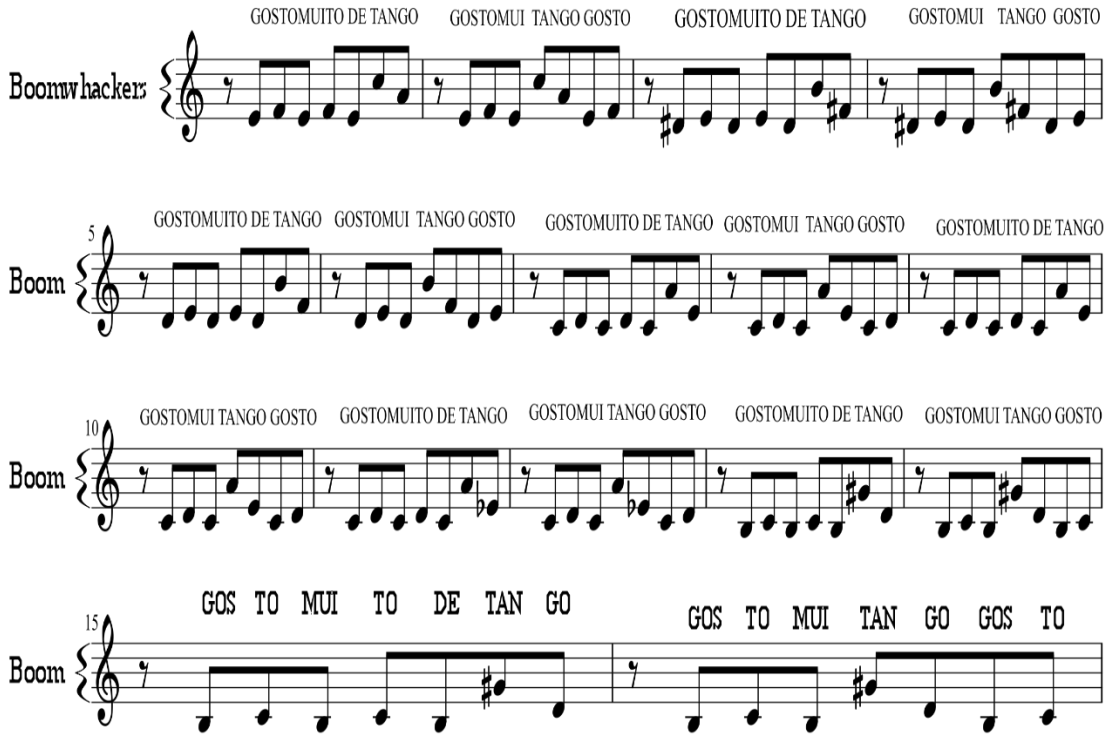
P C C C C C K K P C C C K K C C

P= pé; C= palmas nas coxas; K=palmas

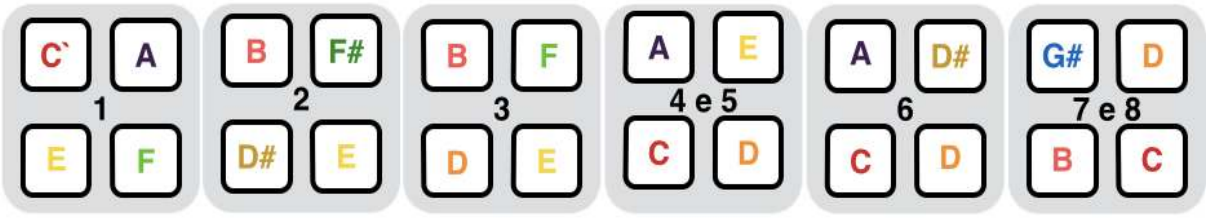
Em seguida a classe foi dividida em 2 grupos de alunos. Cada grupo realizaria uma articulação corporal, além do pé, que estaria inserido nos dois grupos. As palavras também deveriam ser ditas juntos com as articulações da percussão corporal.

Por fim, distribui os tubos para os 12 alunos. Cada par de alunos articulava então as frases nessa ordem:

O primeiro par de alunos, depois o segundo, o terceiro, o quarto par articulava duas vezes a frase, pois a mesma frase é repetida, o quinto par, e por fim o sexto par que, assim como o quarto, articulava duas vezes a frase, obtendo a seguinte sequência melódica:

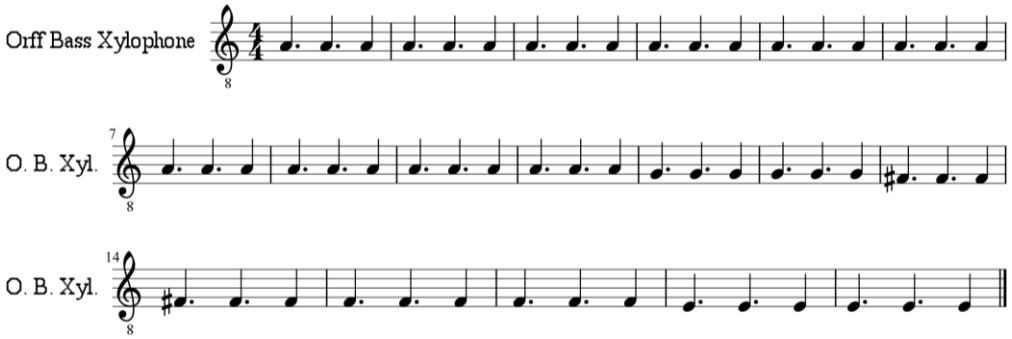


Aqui, segue a organização dos alunos:

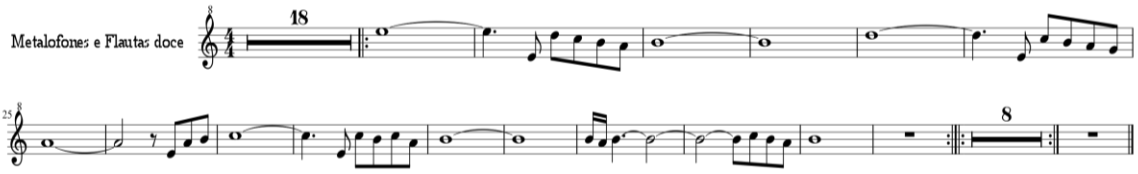


Na segunda aula, me dediquei ao ensino do baixo e da melodia no instrumental Orff, que como a abordagem sugere deve ser realizada por imitação. Todos os alunos se puseram a aprender, cada um com um xilofone as sequências.

A Parte do xilofone baixo:



A parte das flautas e metalofones:



Na terceira aula retomei a parte dos boomwhackers. Nesse dia tinha esquecido de levar alguns tubos que estavam na outra escola que lecionava e no momento da montagem do arranjo me deparei com a falta de duas nota para que conseguíssemos tocar o arranjo de forma completa:

Para que o leitor entenda melhor, a parte dos boomwhackers requer 24 tubos para 12 pessoas, portanto, 2 tubos para cada aluno, um para cada mão: Para compor o arranjo de maneira completa até aquele momento visualizava a necessidade do seguinte setup de tubos:

1 SI grave - 3 DOs médios - 4 RÉs médios - 2 RÉ#s médios - 4 MIs médios - 2 FAs médios - 1 FA# médio - 1 SOL# médio - 3 LAs médios - 2 SIs médios - 1 DO agudo

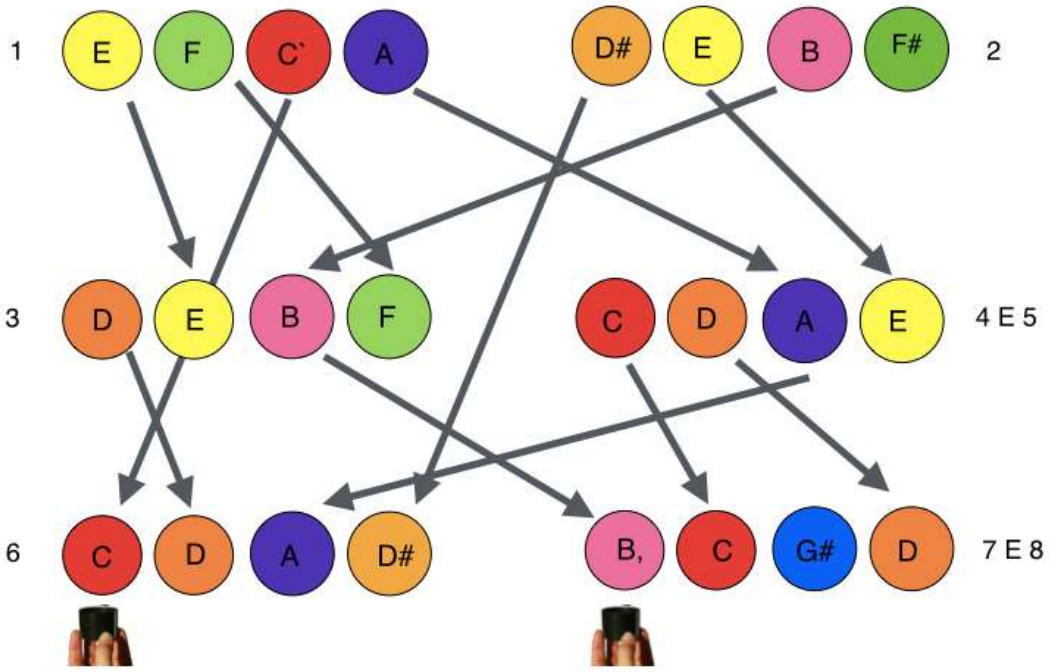
Como podem observar a demanda de tubos RÉ e MI são maiores, 4 tubos ao todo, e naquele dia dispunha de apenas 3 de cada. No momento em que organizava os alunos para tocar me deparei com a falta e imediatamente levantei a questão na sala, já pegando os tubos de volta para que abortássemos a idéia deste ensaio, pois a quantidade de tubos não ia dar conta. Enquanto eu recolhia os tubos um dos alunos que aqui chamarei por um nome ficctício (César) questiona:

> “Mas eu posso emprestar o meu tubos pra ele professor!”

Eu ainda sem entender respondi.

> “Ué, mas sem emprestar seu tubo pra ele, você fica sem tocar”.
> “Não professor, eu toco e depois eu empresto, disse ele”.
> “Mas você estará longe dele na apresentação meu querido César”, indaguei.
> “Não tem problema professor eu ‘taco’ pra ele”, respondeu César.
> “Ok, César! Então vamos tentar”.

Naquele momento, enquanto os alunos tocavam começou a descoberta de um divertido jogo em minha cabeça, onde eu comecei a verificar as notas que eram em comum e comecei a experimentar.

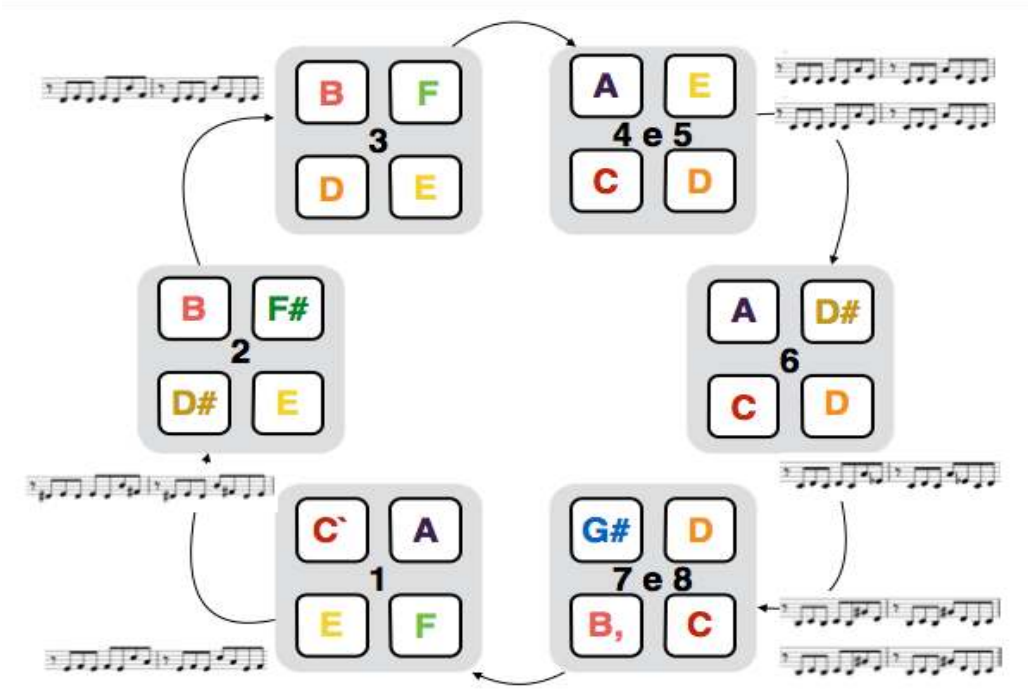


Um mapa de notas em comum começou a ficar claro:

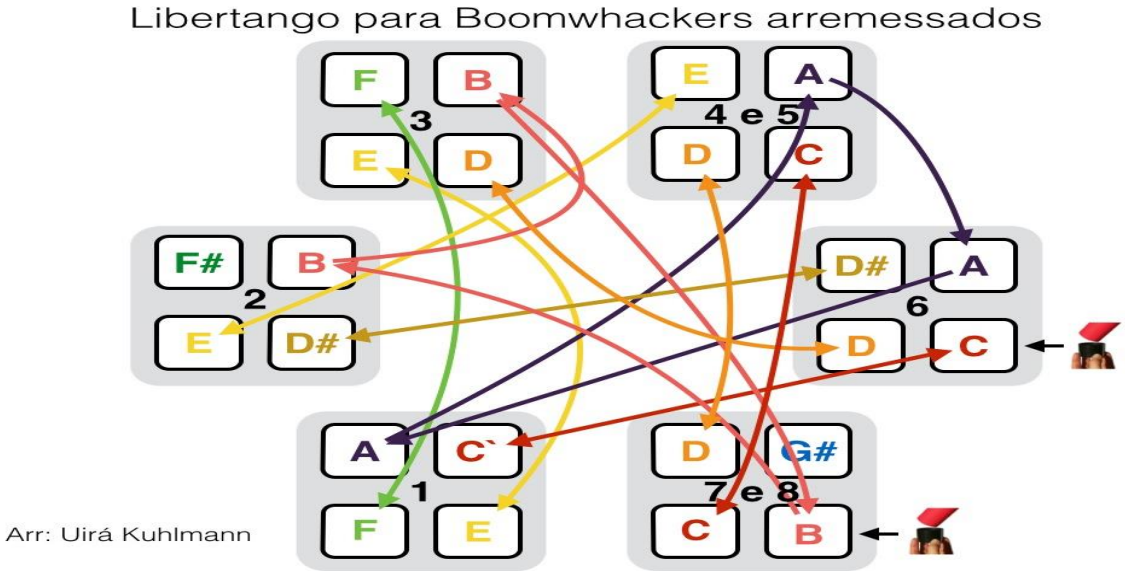
Quando me dei conta havia descartado 12 tubos! Muitas notas em comum eram compartihadas!

Tive que posicionar os alunos em círculo para que pudéssemos realizar os lançamentos.

Dessa forma, pudemos realizar a peça com grande economia de tubos e com um incremento a mais: os arremessos, potencializando como forma de jogo e de resultado estético:



Disposição das duplas em círculo



Trajetória dos arremessos

Para o arranjo proposto podemos concluir que o elemento articulatório de prerrogativa orgânica se manteve para que todos pudessem tocar seus pares de tubos no momento certo, mas o fator de compartilharem tubos trouxe mais recursos no efeito da peça ganhando em economia de tubo, criação de jogo, senso estético e a importância do colaboração no trabalho musical.

Um excelente material para a educação musical. Seja bem vindo ao universo dos Boomwhackers®!

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 14 – Número 28 – Julho/Dezembro 2014

Treinamento de Potência para bailarinas iniciantes em dança clássica: uma análise no movimento de "sauté" em primeira posição.

Bruna Naiara Felicio Lorrenzzetti
bruh_n@hotmail.com
Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE
Pedro Jorge Cortes Morales
pedromorall@gmail.com
Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo analisar o desempenho de bailarinas iniciantes na faixa etária de 11 e 12 anos quando expostas a um treinamento para membros inferiores, voltado à verticalização dos saltos na dança clássica, observando o movimento base das mesmas, o *"sauté"* em primeira posição. A pesquisa foi realizada com 14 bailarinas de dança clássica da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil, Joinville-SC, do 2º ano de formação. O estudo teve parecer favorável do CEP da UNIVILLE sob nº 176/2012. Tratando-se de menores, os responsáveis assinaram o TCLE, autorizando o estudo. Protocolos utilizados: Teste para medir a força explosiva de membros inferiores: *Vertical Jump Test*, segundo Johnson & Nelson (1979, apud MARINS e GIANNICHI, 1998), que fornece também o desempenho da potência dos MMII durante o salto executado. O segundo teste foi com a utilização do Eletromiógrafo de 16 canais da EMG System do Brasil Ltda. Coletaram-se dados no *Vertical Jump Test* no tríceps sural medial e lateral das pernas direita e esquerda. Realizaram-se ambos os testes com os pés paralelos e em primeira posição. No salto vertical, a média da diferença da potência entre pré e pós-teste com pés paralelos ficou 3,191 kg/s e em primeira posição 5,173 Kg/s. Concluiu-se que os testes apresentaram melhores benefícios em primeira posição com os exercícios pliométricos adaptados e que a aproximação do treinamento à modalidade gera uma adaptação neural que altera as respostas dos impulsos musculares e resulta em melhores resultados para a modalidade referida, de acordo com Jorge e Palavicini (2012).

Palavras-chave: Dança clássica; treinamento de potência; membros inferiores.

Abstract: This research aims to: analyze performance of beginner dancers aged between 11 and 12 years when exposed to training for lower limbs, back to the vertical jumps in classical dance, watching the base movement of themselves, the "sauté" in first position. The research was performed with 14 girls dancers dance classic in Bolshoi Theater School in Brazil, Joinville – SC, who attend the 2nd formation grade. The study was approved by the CEP of UNIVILLE under nº 176/2012. How the case of minors, their parents has signed a consent form authorizing the study. Protocols used: Test to measure the strength of lower limbs: *Vertical Jump Test*, according to Johnson & Nelson (1979, apud MARINS and GIANNICHI, 1998), which also provides power performance of the lower limbs during the jump executed. The second test was with the use of Electromyograph 16 channels of EMG System do Brazil Ltda. The data were collected in the *Vertical Jump Test* in triceps surae medial and sideview left and right legs. Both tests were performed with parallel feet and in first position. In the vertical jump the media of difference of power between pre and post-test with parallel feet was 3.191 kg/s and in first position: 5,173 kg/s. It was concluded that the tests presented the best benefits in the first position of plyometric exercises adapted and the approach of the plyometric training mode generates a neural adaptation that modifies the response of muscle impulses and results in better outcomes for that combination, according to Jorge and Palavicini (2012).

Keywords: Classic dance, power training, lower limbs.

Introdução

A dança clássica é uma disciplina que exige de seu praticante dedicação de no mínimo oito anos de aulas de ballet clássico e ensaios para alcançar o nível profissional. A preparação física é indispensável para que sejam desenvolvidas valências físicas necessárias na aquisição da melhor forma e técnica. Entre as principais características que os bailarinos devem desenvolver destacam-se: flexibilidade e força, incluindo, nesta última, a força explosiva de membros inferiores.

O conhecimento das ciências do movimento contribui para o alcance da execução ideal e, por consequência, previne lesões. A análise biomecânica dos movimentos no ballet é relevante, se tratando de uma área extremamente exigente também no ponto de vista psicológico, no qual muitos bailarinos fixam seus interesses nas dificuldades e se desmotivam, ao invés de procurarem soluções para suas limitações, adaptando-se às imperfeições e otimizando seu rendimento. Mesmo com o avanço da ciência nos esportes, os bailarinos não se aprofundam em estudos do movimento humano, devido ao fato de a dança fazer parte do contexto artístico, em que a realização se dá na conquista e na busca de sentimentos. Ao contrário, a ciência busca respostas racionais. Contudo, um bailarino trabalha seu corpo e deve lapidar seu instrumento para alcançar a perfeição.

Algumas referências mundiais do ballet clássico, como a bailarina russa Natalia Osipova e a brasileira Ana Botafogo, possuem potencial para papéis que exigem a força explosiva. Coreografias como a da personagem “Kitri”, do Ballet “O Don Quixote”[1], limitam-se a bailarinas com boa impulsão e verticalização dos saltos. Para bailarinas, a flexibilidade desenvolve-se de forma mais natural e existem inúmeros trabalhos específicos referentes à flexibilidade voltados à dança. Mas não há muita literatura relativa à análise de saltos. Porém, podem ser feitas transferências a partir de estudos com atletas de outras modalidades: atletismo, voleibol e basquetebol, as quais também exigem a força explosiva como característica essencial.

[1] Ballet de Repertório baseado em um episódio retirado do romance “*Dom Quixote de la Mancha*” por Miguel de Cervantes . Foi originalmente coreografado por Marius Petipa com a música de Ludwig Minkus e apresentado pela primeira vez pelo Ballet do Teatro Imperial Bolshoi de Moscou - Rússia em dezembro de 1869.

A presente pesquisa visou ao trabalho com crianças, encontrando respostas em treinamentos de pliometria muito utilizados no desenvolvimento da potência de membros inferiores em jovens atletas. Segundo Weineck (2003), a pliometria é um método de treinamento físico utilizado especialmente para desenvolver a força explosiva em diversas modalidades esportivas que envolvem os membros inferiores. Para esta faixa etária, utilizou-se o método de forma lúdica. Feijó (1992) afirma que o lúdico é uma necessidade básica da personalidade, corpo e mente fazendo parte das atividades essenciais da dinâmica humana.

Outro motivo importante para a investigação desta proposta é encontrado na informação de um estudo de Martins (1999, *apud* DIAS, 2009), em que a dança clássica é considerada como parte do processo de preparação desportiva das modalidades que constituem o grupo do Desporto de Composição Artística[2] (DCA), com o objetivo de melhorar a qualidade técnica e a estética da movimentação dos esportes envolvidos. Observa-se assim como a realidade do ambiente desportivo vem se relacionando cada vez mais com a dança clássica.

Um dos movimentos mais utilizados no ballet são os saltos. A sua realização procura transmitir a sensação de leveza e ausência de gravidade aos espectadores, ocultando as forças que atuam durante a execução de cada elevação. Este objetivo é comum nos saltos realizados em outras áreas da dança (Dança Moderna, Dança Jazz, entre outras) e em modalidades esportivas (Ginástica Artística, Rítmica, Patinação, Acrobática, dentre outras).

Existem metodologias diferentes no mundo, nas quais mestres[3] e bailarinos estudam sua técnica herdada de determinada escola e, às vezes, de uma combinação de estilos de várias escolas. Neste estudo toma-se a escola russa como referência, pois o local e a amostra deste projeto trabalham com este método. O ballet, em qualquer metodologia, utiliza a nomenclatura francesa desde suas origens. Assim,

[2] Composto por modalidades como: Patinação Artística, Ginástica Artística.
[3] No meio artístico o termo é utilizado para referenciar os professores que possuem um notável saber na arte da dança.

todos os saltos são realizados em "*en dehors*"[4], em que todas as articulações e músculos voltam-se para fora até cento e oitenta graus (180º).

Desta forma, a pesquisa apresentada tem como objetivo analisar o desempenho de bailarinas iniciantes na faixa etária entre 11 e 12 anos quando expostas a um treinamento para membros inferiores, voltado à verticalização dos saltos na dança clássica, observando o movimento base de bailarinas iniciantes, o "*sauté"* [5] em primeira posição[6], pelo fato de todos os demais saltos da dança clássica partirem de uma posição *en dehors*.

A pesquisadora do presente estudo vivenciou em seu corpo as necessidades que a dança clássica exige. Estudou oito anos a metodologia *Vaganova,* conhecido método de origem russa. Atualmente certificada como artista instrutora de ballet e trabalhando na mesma instituição, procura com esta pesquisa contribuir para sua formação acadêmica e profissional.

Materiais e Métodos

Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE, conforme a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde para pesquisa com seres humanos, obtendo parecer favorável para a sua execução, sob número 176/2012. Tratando-se de menores, os responsáveis assinaram o TCLE, autorizando o estudo.

Realizado na Escola do Teatro Bolshoi[7] no Brasil, Joinville-SC, o estudo obteve como população praticantes de ballet clássico da referida escola. A amostra submetida aos testes foi composta de 14 meninas, com idades entre 11 e 12 anos, que estão no 2º ano de formação de dança clássica, consideradas iniciantes na modalidade, segundo Caminada; Aragão (2006).

[4] O termo faz referência ao posicionamento dos membros inferiores, que em francês significa "para fora" (PAVLOVA, 2000).
[5] O termo derivado do francês significa saltado/pulado (PAVLOVA, 2000).
[6] Este termo se refere à posição base dos membros inferiores na dança clássica (SAMPAIO, 1999).
[7] Autorização de imagem em anexo.

O desenvolvimento da coleta de dados previu a sua realização de forma individual por meio dos instrumentos relacionados a seguir: Teste para medir a força explosiva de membros inferiores: salto vertical (*Vertical Jump*), segundo protocolo de Johnson & Nelson (1979, *apud* MARINS e GIANNICHI, 1998). O mesmo ainda fornece o desempenho da potência dos membros inferiores durante o salto executado a partir da equação de predição (PMI= 2,21 x peso corporal x Raiz (salto obtido em metros)).

O pré-teste foi realizado no prédio anexo da Escola, nos dias 04 e 09 de abril de 2013, das 8h às 9h30min, e o pós-teste nos dias 09 e 10 de julho de 2013, no mesmo horário e local. O teste consistiu em saltar o mais alto possível, com membros inferiores flexionados, balanço dos membros superiores e partindo da posição estática para o início do salto. Neste caso, os pés estavam paralelos (posição anatômica). Em seguida aplicou-se o mesmo procedimento, mas em primeira posição da dança clássica.

Outra forma de investigação utilizada foi a Eletromiografia no *Vertical Jump Test* realizado nas posições mencionadas. O segmento muscular analisado foi o tríceps sural medial e lateral das pernas direita e esquerda. Para a captação dos sinais eletromiográficos utilizou-se o Eletromiógrafo de 16 canais produzido pela EMG System do Brasil Ltda., com banda de frequência entre 20 e 500hz. A pele das participantes da pesquisa foi preparada com álcool para remoção de células mortas e oleosidade e melhor fixação dos eletrodos de coleta. Foram utilizados dois canais de recepção para quatro posicionamentos de feixes musculares das pernas das avaliadas.

Os dados, depois de coletados, foram organizados em uma tabela do *Excel for Windows* e posteriormente inseridos em uma planilha de análise estatística do pacote estatístico S.P.S.S. 16.0, na qual foram analisados pela estatística descritiva com medidas de tendência central (media) e dispersão (desvio padrão). Para dados que apresentaram normalidade no teste *Shapiro Wilk* utilizou-se o teste *"t de Student"* para a comparação e para os que não apresentaram, foi utilizado o teste não-paramétrico de *Wilcoxon* pareado e nível de confiança de 95%.

Após analisados, os dados foram comparados com os normatizados existentes na literatura, tendo como base a tabela de referência de Lancetta (1988, *apud*

MARINS e GIANNICHI, 1998). Os dados obtidos em primeira posição no ballet clássico não possuem dados normatizados, entretanto utilizamos a referência já citada. Os dados sobre a caracterização do grupo, incluindo peso corporal, altura e percentual de gordura, foram cedidos pela própria instituição. Desta forma, foram utilizados apenas para analisar as características no pré e pós-teste e compará-los a estudos realizados com outros grupos amostrais na mesma faixa etária.

Durante o período entre o pré e pós-teste, foram desenvolvidas atividades lúdicas de pliometria. Os exercícios foram aplicados duas vezes na semana, por 45 minutos, em um período aproximado de oito semanas. Foram utilizadas as aulas de ginástica específica cedidas pela instituição e acompanhadas pelo preparador específico e responsável da disciplina.

Aplicou-se um programa de desenvolvimento de força explosiva com treinamento pliométrico adaptado para bailarinas iniciantes. Os exercícios foram estruturados com base na literatura e adaptados de forma que as estimulassem no sentido lúdico. Seguindo o princípio da especificidade de Coutinho (2011), os exercícios tentaram imitar o máximo possível os movimentos do esporte praticado; assim, foi incluído em alguns saltos o *en dehors*, com materiais alternativos como: arcos (amarelinha), saltos com barreiras (duas pernas e uma perna), elástico (saltos de várias formas e direções), corda, saltos de um lado para o outro.

Para Coutinho (2011), a intensidade dos exercícios pliométricos varia muito. Os exercícios de saltos baixos e sem barreiras são classificados como de intensidade baixa. Utilizamos a intensidade baixa e média. Não foram utilizados saltos em profundidade, por serem de alta intensidade e as bailarinas serem iniciantes. O volume dos exercícios pliométricos se refere ao número de repetições por sessão. Para MMII, uma repetição é um contato no solo. Coutinho (2011) sugere o volume de exercícios pliométricos: no nível Iniciante de 80 a 100 contatos no solo. Nesta pesquisa, utilizamos entre 40 a 60, pois, além das aulas de ginástica, as bailarinas trabalham saltos pliométricos nas aulas diárias de ballet.

Resultados

Os dados obtidos a partir das duas coletas (pré e pós-teste) num período de oito semanas: idade, estatura, peso corporal e percentual de gordura estão presentes na tabela 01.

Sujeito	Idade 1*	Idade 2**	Estatura 1	Estatura 2	Peso corporal 1	Peso corporal 2	%G1¤	%G2¤
1	12,3	12,5	1,44	1,44	31,70	31,70	12,6	11,5
2	12,6	12,8	1,64	1,67	49,20	49,90	14,1	15,8
3	12,6	12,8	1,64	1,66	50,00	53,40	18,3	18,5
4	12,3	12,5	1,51	1,52	33,40	32,50	17,0	15,1
5	12,3	12,6	1,52	1,53	35,00	37,00	14,7	14,5
6	12,1	12,4	1,43	1,44	31,40	31,50	14,9	15,8
7	12,2	12,4	1,42	1,44	33,80	34,90	19,0	18,1
8	12,5	12,7	1,50	1,52	36,60	38,30	16,3	16,9
9	10,9	11,2	1,39	1,41	25,30	26,50	15,6	13,2
10	12,6	12,8	1,62	1,63	46,30	47,40	14,6	15,1
11	11,9	12,3	1,36	1,37	27,20	28,30	10,9	10,5
12	11,5	11,8	1,45	1,49	32,60	34,00	12,2	12,1
13	12,5	12,9	1,48	1,50	33,80	35,00	13,4	13,3
14	12,6	13,0	1,62	1,63	44,20	45,00	18,4	17,5
Média	**12,205**	**12,478**	**1,501**	**1,516**	**36,464**	**37,529**	**15,143**	**14,850**
Mediana	**12,310**	**12,540**	**1,493**	**1,506**	**33,800**	**34,950**	**14,800**	**15,100**
Desvpad	**0,485**	**0,483**	**0,095**	**0,095**	**7,852**	**8,261**	**2,453**	**2,481**

* pré-teste ** pós-teste ¤ Os dados sobre o percentual de gordura corporal foram cedidos pela escola.

Tabela 01 – Características dos sujeitos entre pré e pós-teste.

Do *Vertical Jump Test*, aplicado em posição anatômica, apresentam-se os seguintes dados na tabela 02: altura total, altura do salto, diferença entre a altura total e a altura do salto e os resultados de acordo com a classificação de Lancetta, onde:

FC =Fraco: ≤33 - **REG = Regular:** 34 a 36 - **BOM = Bom:** 37 a 40 - **MB = Muito Bom:** 41 a 43 - **EXC = Excelente**≥44.

Sujeito	Alt. Total 1*	Alt. Total 2**	Alt. Salto 1	Alt. Salto 2	Diferença 1	Diferença 2	Classif. 1	Classif. 2
1	183,5	185,0	217,5	220,0	34	35	**REG**	**REG**
2	214,0	215,0	253,0	257,0	39	42	**BOM**	**MB**
3	217,0	218,0	249,0	252,5	32	35	**FC**	**REG**
4	195,7	196,5	228,0	234,5	32	38	**FC**	**BOM**
5	195,0	200,1	240,0	245,5	45	45	**EXC**	**EXC**
6	184,0	184,0	224,0	229,0	40	45	**BOM**	**EXC**
7	184,0	187,0	220,0	227,0	36	40	**REG**	**BOM**
8	194,0	194,0	230,0	235,0	36	41	**REG**	**MB**
9	178,0	179,5	214,0	220,0	36	41	**REG**	**BOM**
10	210,0	211,0	260,0	262,0	50	51	**EXC**	**EXC**

11	172,0	173,5	214,0	215,0	42	42	**MB**	**MB**
12	189,0	193,0	224,0	227,0	35	34	**REG**	**REG**
13	192,0	194,0	232,0	235,0	40	41	**BOM**	**MB**
14	209,5	206,0	245,0	246,0	36	40	**REG**	**BOM**
Média	**194,121**	**195,468**	**232,179**	**236,107**	**38,057**	**40,639**		
Mediana	**193,000**	**194,000**	**229,000**	**234,750**	**36,000**	**40,750**		
Desvpad	**13,890**	**13,371**	**14,928**	**14,538**	**5,036**	**4,589**		

* pré-teste ** pós-teste

Tabela 02 – Comparação entre dados obtidos no *Vertical Jump Test* nos pré e pós-teste em posição anatômica.

O mesmo teste realizado em primeira posição apresentou os dados da tabela 03. Não existindo parâmetros de comparação, utilizaram-se normativos para salto com pés paralelos.

Sujeito	Alt. Total 1*	Alt. Total 2**	Alt. Salto 1	Alt. Salto 2	Diferença 1	Diferença 2	Classif.1	Classif.2
1	183,0	184,0	213,0	219,0	30	35	**FC**	**REG**
2	216,0	215,0	251,0	254,0	35	39	**REG**	**BOM**
3	218,0	214,5	246,0	251,0	28	37	**FC**	**REG**
4	195,0	196,5	226,0	231,0	31	35	**FC**	**REG**
5	198,0	198,5	235,0	240,0	37	42	**BOM**	**MB**
6	184,0	185,5	214,0	225,0	30	40	**FC**	**BOM**
7	182,0	184,0	212,0	224,0	30	40	**FC**	**BOM**
8	196,0	196,0	227,0	231,0	31	35	**FC**	**REG**
9	176,0	178,5	209,0	217,0	33	39	**FC**	**BOM**
10	211,0	212,0	251,0	258,0	40	46	**BOM**	**EXC**
11	169,0	172,5	204,0	211,0	35	39	**REG**	**BOM**
12	189,5	192,5	215,0	226,0	26	34	**FC**	**FC**
13	188,5	194,0	227,0	232,0	39	38	**BOM**	**BOM**
14	209,0	207,0	243,0	245,0	34	38	**REG**	**BOM**
Média	**193,929**	**195,036**	**226,643**	**233,143**	**32,714**	**38,107**		
Mediana	**192,250**	**195,000**	**226,500**	**231,000**	**32,000**	**38,250**		
Desvpad	**15,088**	**13,436**	**16,218**	**14,469**	**4,108**	**3,241**		

* pré-teste ** pós-teste

Tabela 03 - Comparação entre dados obtidos no *Vertical Jump Test* nos pré e pós-teste na primeira posição da dança clássica.

Apresentam-se na tabela 04 os resultados da potência dos MMII durante a execução dos saltos em paralelo e em primeira posição, adquiridos com uma equação matemática[8].

[8] Canadian Society for Exercise Physiology. The Canadian Physical Activity, Fitness & Lifestyle Appraisal. Ottawa, Ontario: Author. 1996.

Sujeito	MMII 1 paralelo	MMII 2 paralelo	Δ Kg/s	MMII 1ª posição	MMII 1ª posição	Δ Kg/s
1	40,85	41,45	0,6	38,37	41,45	3,08
2	67,9	71,47	3,57	64,33	68,87	4,54
3	62,51	69,32	6,81	58,47	71,3	12,83
4	41,95	44,28	2,33	41,1	42,19	1,09
5	51,89	55,13	3,24	47,05	52,68	5,63
6	43,89	46,7	2,81	38,01	43,75	5,74
7	44,82	48,78	3,96	40,91	48,78	7,87
8	48,53	54,2	5,67	45,04	50,08	5,04
9	33,55	37,27	3,72	32,12	36,34	4,22
10	72,35	74,81	2,46	64,71	71,05	6,34
11	38,96	40,29	1,33	35,56	38,81	3,25
12	42,62	43,81	1,19	36,38	43,49	7,11
13	47,24	49,53	2,29	46,35	47,68	1,33
14	58,2	62,9	4,7	56,96	61,31	4,35
Média	49,661	52,853	3,191*	46,097	51,270	5,173*
Mediana	46,030	49,155	3,025	43,070	48,230	4,790
Desvpad	11,486	12,276	1,731	10,848	12,088	2,949

*Existe diferença significativa para p<0,05

Tabela 04 – Dados referentes à potência pré e pós-teste em paralelo e primeira posição.

Como leitura adicional à coleta nos saltos do *Vertical Jump* e nos dados matemáticos, também foi utilizada a eletromiografia nos segmentos musculares (Triceps sural medial e lateral – direito/esquerdo), com os dados obtidos visualizados na tabela 05.

		Pré-teste		Pós-teste				
Salto	Variáveis	Ẋ∑	SD	Ẋ	SD	Δ	%	*p*
Paralelo	TRSLD	97,94	28,00	159,16	29,90	61,22	38,46	*
	TRSLE	84,47	27,23	145,58	36,67	61,11	41,98	*
	TRSMD	103,99	23,69	198,76	62,52	94,77	47,68	*
	TRSME	126,23	27,70	167,37	27,02	41,14	24,58	*
Primeira posição	TRSLD	93,24	15,61	145,00	22,82	51,76	35,70	*
	TRSLE	82,07	20,23	140,69	26,41	58,62	41,67	*
	TRSMD	110,69	33,04	154,38	23,09	43,69	28,30	**
	TRSME	109,04	33,89	132,97	28,76	23,93	18,00	*

Ẋ média; SD desvio padrão; **p<0,05 **p>0,05*

Tabela 05 – Eletromiografia do TRSLD/E e TRSMD/E durante os saltos com os pés paralelos e em primeira posição.

Discussão

Os estudos relacionados ao ballet clássico e seus intérpretes são muito pequenos e não apresentam cientificismo para ajustar este estudo aos padrões de comparação e associação de informações. Entretanto, outras atividades esportivas forneceram informações para poder contextualizar as obtidas nesta pesquisa. Não foram encontradas referências para caracterizar a população que atua nos espaços de dança clássica, onde seja possível perceber o biótipo adequado traduzido em informações quantitativas; entretanto, é de conhecimento da área que os praticantes desta modalidade possuem um perfil biotipológico brevilíneo (baixa estatura e corpo delgado), com linhas de fragilidade muscular e certo desenvolvimento de massa muscular.

Observando a tabela 01, encontramos o perfil médio da estatura do grupo amostral no pré: 1,501±0,095 m e no pós-teste: 1,516±0,095 m. Sobre o perfil médio de estatura coletado, foi possível encontrar referências como a de Anjos et al (1999), analisando o crescimento e estado nutricional de escolares no Município do Rio de Janeiro. Avaliaram 1.705 meninas e 1.682 meninos na faixa etária de 4 a 17 anos.

Na análise de Anjos et al (1999), os dados corresponderam a 1,451±0,0759 m nas meninas na faixa etária de 11 anos, e para 12 anos 1,503± 0,0790 m. Comparando com o presente estudo, podemos observar que, mesmo com um grupo amostral de diferentes características biotipológicas, os resultados aproximaram-se.

A amostra da presente pesquisa apresentou perfil médio de massa corporal no pré: 36,464±7,852 kg e no pós-teste: 37,852±8,261 kg. A mesma referência analisada de Anjos et al (1999) apresentou para as meninas na faixa etária de 11 anos 38,7±10,10 kg e para 12 anos 41,9 ±10,13 kg. Mesmo com a aproximação dos dados, nota-se que as bailarinas apresentam um valor abaixo do que as estudantes do Rio de Janeiro.

Ferreira et al (2003) afirma que o pré-adolescente cresce rápido e de maneira desproporcional, o que justifica essas diferenças que ocorrem na puberdade. O exercício físico também pode alterar o peso corporal. Em bailarinas, a proporção de massa magra é baixa em relação a outras modalidades. A variação do desvio padrão

pode ser explicada pelo princípio da individualidade, no qual cada grupo está em processo de maturação biológica.

Analisando o perfil médio do percentual de gordura, a amostra da presente pesquisa apresentou no pré: 15,143±2,453 kg e no pós-teste:14,850±2,481kg. Não foi possível encontrar na mesma faixa etária um estudo paralelo, porém foi realizado um estudo transversal sobre a composição corporal de bailarinos da Companhia de Ballet Nacional de Cuba, com 10 homens e 10 mulheres com idades entre 18 e 34 anos. Segundo León et al (2007), as bailarinas apresentaram 17.730±2.548 kg.

Sabendo que existem várias tabelas de referência para identificar os valores de percentual de gordura nas determinadas faixas etárias, veremos que sempre em bailarinas este percentual é menor. Existem tabelas específicas dentro das próprias instituições de ballet nas quais pode ser analisado o percentual relacionado à faixa-etária e ao desempenho da bailarina. As conclusões de León et al (2007) afirmam que na ausência de padrões de composição corporal derivados de metodologias bem validadas, o controle do peso da bailarina deve ser feito a partir da reavaliação durante o período de desenvolvimento dela e de seu próprio desempenho.

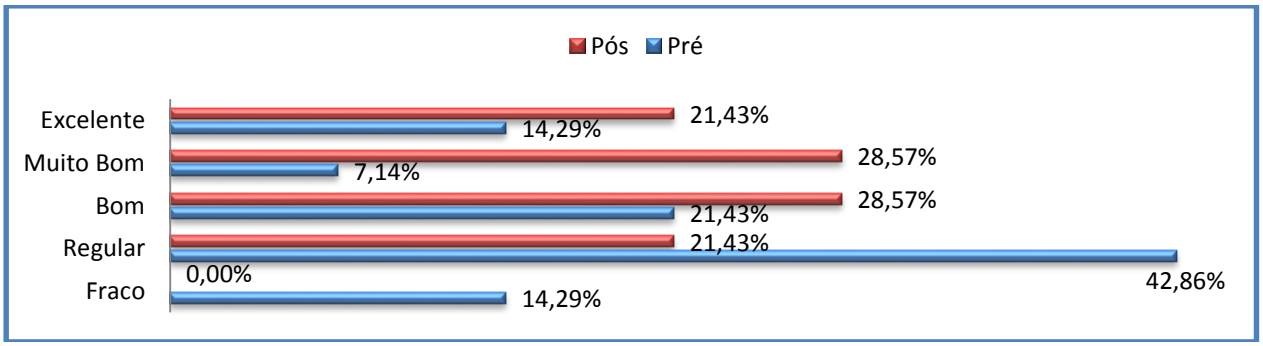


Gráfico 01 – Comparação dos resultados no *Vertical Jump Test* no pré e pó teste em paralelo com a classificação de Lancetta.

No gráfico 01, podem ser visualizadas as classificações no pré e pós-teste com os pés paralelos. Pode-se destacar a melhora nos resultados após a aplicação da pliometria.

Com os dados da tabela 02, verifica-se um aumento na diferença em centímetros referenciada na tabela de Lancetta, sendo a média no pré: 38,057±5,036 cm e no pós-teste: 40,639±4,589 cm. Podemos comparar estes dados à pesquisa de

Jorge e Palavicini (2012), na qual estabeleceram comparação entre atletas masculinos iniciantes em Voleibol de 12 a 14 anos, um grupo pliométrico e um grupo que não participou das atividades. O grupo pliométrico iniciou com 38,23±9,57cm e após dois meses de aplicação ficou com 44,72±10,37 cm.

Mesmo havendo um aumento em ambas as pesquisas, nosso grupo amostral apresentou uma diferença pequena em relação à outra. Porém justifica-se, por sabermos que no que se refere às pesquisas comparando o nível de força e resistência entre meninos e meninas, apresentou-se que estas são crescentes ao longo das idades, porém após os 12 anos os meninos apresentam resultados estatisticamente superiores às meninas.

Simão (2004) considera que as alterações no desempenho motor das crianças ocorre em pouco tempo devido às variações individuais. As qualidades naturais herdadas pelos pais possuem grande influência no desempenho individual. Assim, observa-se que a sujeito 4 apresentou um aumento de 6 centímetros entre os testes com pés paralelos, igualando média do aumento em cm da pesquisa citada com meninos.

As bailarinas 12 e 13 não obtiveram evolução, permanecendo na mesma classificação após a aplicação das aulas. O desempenho em teste de potência depende de diversas variáveis, das quais os avaliadores não possuíram o controle. Estas variáveis são as intervenientes, que, segundo Cooper e Schindler (2003), podem ser definidas como um fator que teoricamente afeta o fenômeno observado, mas não pode ser visto, mensurado ou manipulado. Exemplos: esforço durante o teste, durante as aulas, faltas consecutivas nas aulas, sono, alimentação, atividades extracurriculares, individualidades biotipológicas, entre outros que podem influenciar os resultados nos testes.

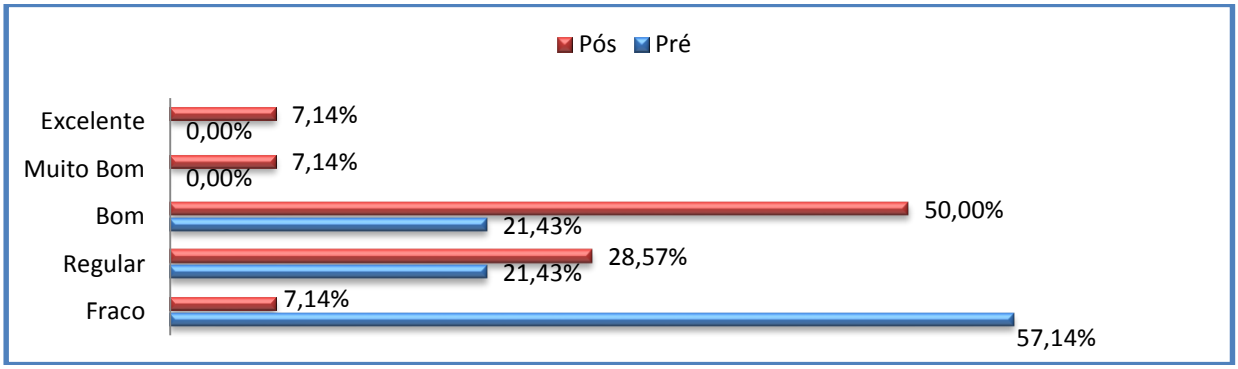


Gráfico 2 - Comparação dos resultados no *Vertical Jump Test* no pré e pós teste em primeira posição da dança clássica com base na referência utilizada para pés paralelos.

No gráfico 02, visualizam-se as classificações em primeira posição. Nesta posição não existem pesquisas voltadas para o grupo amostral, porém observa-se que após o treinamento pliométrico, aproximando-se da movimentação da modalidade, os resultados foram superados.

Na tabela 03, sobre o salto em primeira posição, observa-se que houve também um aumento na diferença analisada em centímetros. No pré: 32,714±4,108 cm e no pós-teste: 38,107± 3,241. Pode-se verificar que os melhores resultados foram das bailarinas sujeito 3, 6 e 7, que apresentaram uma melhora de 9 e 10 centímetros, valores superiores aos da pesquisa de Jorge e Palavicini (2012) com meninos. Estes valores individuais superiores podem ser justificados também pelas variáveis intervenientes, pelo princípio da individualidade, em que cada criança desenvolve-se de maneira e em tempos diferentes.

Em primeira posição, o aumento na altura do salto em cm foi maior em relação ao teste com pés paralelos. Podem-se considerar os exercícios que trabalharam os movimentos em *en dehors,* que proporcionaram uma adaptação neural dos exercícios pliométricos, segundo Jorge e Palavicini (2012), por se aproximarem das características da modalidade.

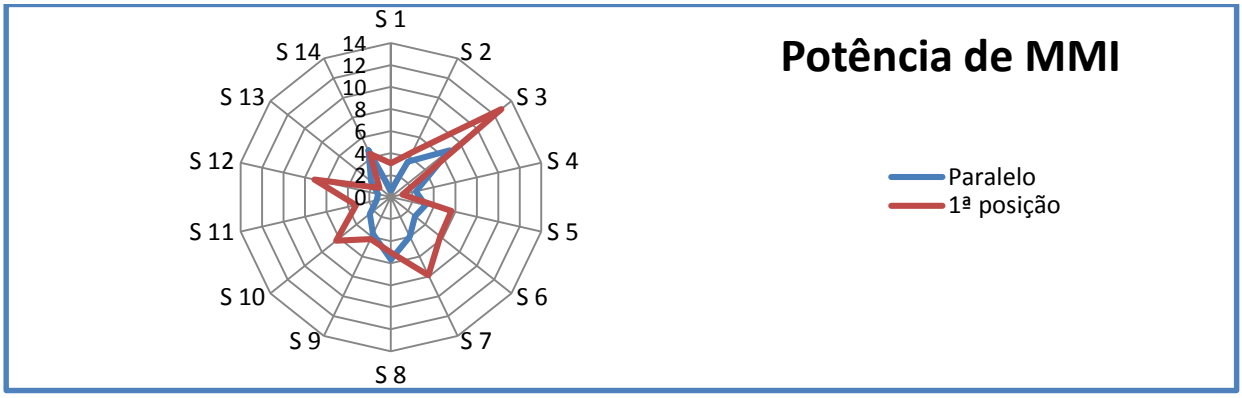


Gráfico 03 – Comparação dos resultados da amostra através das diferenças entre pré e pós-teste com os pés paralelos e em primeira posição.

Com o gráfico 03, observamos que a maioria das bailarinas atingiram valores maiores para pés em primeira posição, correspondendo apenas 4 meninas com melhores resultados em pés paralelos. Analisando individualmente, vemos que a bailarina 3 em paralelo atingiu um aumento na potência de 6,81 kg/s e em primeira posição 12,83 kg/s. Em oposição, vemos que a bailarina 13 resultou em 2,29 com os pés paralelos e 1,33 em primeira posição. Já a bailarina 8 manteve quase os mesmos valores para ambas posições, atingindo a diferença de 5,67 kg/s em paralelo e 5,04 kg/s em primeira posição.

Outra variável que interfere no desenvolvimento da força explosiva e não foi utilizada neste estudo é citada por Moura (2003): o treinamento pliométrico como treinamento de força recruta inicialmente fibras tipo II. Há três tipos de fibras musculares, cada um com suas características específicas em relação à produção de força, velocidade de encurtamento e de resistência à fadiga: Tipo I: vermelhas, oxidativas, de contração lenta; Tipo IIa: intermediárias; Tipo IIb: brancas, glicolíticas, de contração rápida. Dependendo da predominância da tipologia de fibra, cada testanda responde ao treinamento diferenciadamente.

Na tabela 04, os resultados atingidos relacionados à potência de membros inferiores obtiveram significância, atingindo valores de $p<0,05$ através do *teste t.* Observamos que no salto vertical a média da diferença da potência entre o pré e pós-teste atingiu melhores resultados no salto em primeira posição, sendo esta diferença

com pés paralelos de 3,191 kg/s e na primeira posição de 5,173 Kg/s, confirmando assim os demais resultados analisados.

Por último, na tabela 05, observam-se os dados recebidos dos impulsos musculares dos TRSL e TRSM direito e esquerdo através da EMG. O ganho é apresentado a partir do aumento da resposta elétrica obtida na coleta quando comparado pré/pós-teste, ou seja, o trabalho de estimulação com a pliometria apresenta resultados significativos ($p<0,05$) para quase todos os segmentos, sendo o TRSMD (em primeira posição) o único a não apresentar esta condição.

Os resultados obtidos pela EMG contradizem os obtidos pelos outros testes, o que sugere que os impulsos elétricos podem ser destoantes no trabalho de impulsão. Porém, destaca-se o fato de os músculos estarem envolvidos na rotação dos MMII *en dehors,* podendo influenciar na perda de estímulos elétricos na EMG. Outro movimento diferenciado entre a posição anatômica e a primeira posição é o *demi-plié.* O impulso para o salto, um movimento de flexão dos joelhos, um contramovimento, conforme Dias (2009). Barbanti et al (2002) explicam a *força explosiva (elástica reflexa)* como a força derivada de um contramovimento, executado como um trabalho negativo de ação excêntrica do membro responsável pela propulsão, com maior rapidez e menor amplitude. No *demi-plié* essa amplitude é maior do que com os pés paralelos, podendo assim interferir na resposta elétrica dos segmentos musculares.

Considerações

Comparando os testes realizados, nota-se que os valores de diferença nos testes de potência foram melhores em primeira posição. O planejamento das atividades se mostrou positivo no que se refere à melhora da potência dos MMI tanto para pés em paralelo como em primeira posição, embora os dados mostrem que o benefício foi melhor para os pés em primeira posição na média das testagens no salto vertical e no cálculo matemático para potência.

As crianças podem melhorar seu desempenho com treinamentos de força em atividades desportivas nas quais força, velocidade e resistência são essenciais. De acordo com Simão (2004), a *Associação Nacional de Força e Condicionamento*, as *Sociedades de Medicina Desportiva* e a *Academia Americana de Pediatria* aceitam os

treinamentos de força em crianças e adolescentes e afirmam que podem trazer muitos benefícios se forem prescritos e aplicados de forma correta. É importante ressaltar que há evidência em ganho de força nas crianças pré-púberes e púberes, mas não em termos de massa muscular. Não está ligada à hipertrofia, mas à capacidade do sistema nervoso central estimular os músculos.

Lima (2011) afirma que este tipo de treinamento normalmente inclui pulos e saltos que exploram o ciclo de contração e relaxamento dos músculos com o objetivo de aumentar a potência muscular. Vários estudos como o de Almeida e Rogatto (2007, apud JORGE e PALAVICINI, 2009) apresentam que mesmo em um pequeno espaço de tempo, com quatro semanas de treinamento pliométrico é possível verificar-se aumento no desempenho de atletas.

Concluiu-se que os testes indicaram melhores benefícios em primeira posição com os exercícios pliométricos adaptados e que a aproximação do treinamento à modalidade gera uma adaptação neural que altera as respostas dos impulsos musculares e resulta em melhores resultados para a modalidade referida, de acordo com Jorge e Palavicini (2012). E que os impulsos elétricos no EMG foram diferenciados em primeira posição, podendo ser justificado pela rotação do *en dehors* ou pela execução do *demi-plié.*

Referências

ANJOS, Luiz Antonio dos, et al. *Crescimento e estado nutricional em amostra probabilística de escolares no Município do Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro: 1999.

BARBANTI, Valdir J. et al. *Esporte e interação entre rendimento e saúde atividade física.* Barueri: Manole, 2002.

CAMINADA, Eliana; ARAGÃO, Vera. *Programa de ensino de ballet - uma proposição*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2006

CANADIAN SOCIETY FOR EXERCISE PHYSIOLOGY. *The Canadian Physical Activity, Fitness & Lifestyle Appraisal*. Ottawa, Ontario: Author, 1996.

COOPER, Donald R.; SCHINDLER, Pamela S. *Métodos de Pesquisa em Administração.* 7. ed. São Paulo: Bookman, 2003.

COUTINHO, João. Mini-Guia de Treinamento Pliométrico. 2011. Disponível em: <http://www.treinamentoesportivo.com/wp-content/uploads/2011/05/Mini-Guia-Pliometria.pdf >. Acesso em: 26 ago. 2012.

DIAS, Ana Sofia Monteiro de Almeida. *Descrição Biomecânica de Saltos Específicos do Ballet Clássico*: Determinação da Influência de Movimentos que Antecedem os saltos com Contra Movimento. Dissertação de Licenciatura apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Porto: Universidade do porto, 2009. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/21664/2/16243.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2012.

FEIJÓ, O. G. *Corpo e movimento*: Uma Psicologia para o Esporte. Rio de Janeiro: Shape, 1992.

FERREIRA, Berta Weil et al. *Psicologia e educação*: Desenvolvimento humano, adolescência e vida adulta. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

JORGE, Kleiton; PALAVICINI, Liciane. Pliometria, forma de aumentar o Desempenho de Atletas Iniciantes da modalidade de Voleibol com idades entre 12 a 14 anos, na execução do salto vertical. *Ágora Revista de Divulgação Científica*. Mafra, v. 16, n. 2, 2009. Disponível em: <www.periodicos.unc.br/index.php/agora/article/download/33/140>. Acesso 9 em: 2 jul. 2012.

LEÓN,Hamlet Betancourt et al. Composición Corporal De Bailarines Élites De La Compañía Ballet Nacional De Cuba. *Revista Cubana*: Aliment Nutr 2007; v. 17, n. 1, p. 8-22.

LIMA, Marina Acacia. *Treino pliométrico para crianças e adolescentes***.** Universidade Católica de Santos – UNISANTOS, 2011. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/acsm46.htm>. Acesso em: 26 ago. 2012.

MARINS J. C. B.; GIANNICHI R. S. *Avaliação e prescrição de atividade física*: guia prático. 2ª ed. Rio de Janeiro: Shape, 1998.

MOURA, Alfano Nelio. Treinamento da força muscular. São Paulo: Revinter, 2003. Disponível em: <http://www.mmatletismo.com.br/My_Homepage_Files/Publica%C3%A7%C3%B5es%20e%20Estudos/Treinamento_da_For%C3%A7a_Muscular.pdf>. Acesso em 1 ago. 2012.

MOURA, Alfano Nelio. *Treinamento da força muscular*. São Paulo: Revinter, 2003. Disponível em:

<http://www.mmatletismo.com.br/My_Homepage_Files/Publica%C3%A7%C3%B5es%20e%20Estudos/Treinamento_da_For%C3%A7a_Muscular.pdf>. Acesso em 1 ago. 2012.

PAVLOVA, Anna. *Novo dicionário de ballet***.** Rio de Janeiro: Nórdica, 2000.

SAMPAIO, Flávio. *Ballet essencial*. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

SIMÃO, Roberto. *Treinamento de força na saúde e qualidade de vida*. São Paulo: Phorte, 2004.

WEINECK, J. *Treinamento ideal*. 9. ed. Barueri: Manole, 2003.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 14 – Número 28 – Julho/Dezembro 2014

Curadoria educativa como processo artístico

Nirvana Marinho
nirvana.marinho@gmail.com
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP

Resumo: A partir da experiência em acervos (Acervo Mariposa, desde 2006), na atuação artístico-pedagógica em programas de formação não formal na cidade de São Paulo (Programa Vocacional, 2008, 2010, e Fábrica de Cultura 2013) e da prática de curadoria, sobretudo recente na Curadoria de Dança do Centro Cultural São Paulo, este artigo propõe reunir aspectos da curadoria educativa como prática artística a fim de fundamentar a hipótese de que a educação e a prática artística têm relações transversais em níveis não esperados e programáticos, mas que podem ser observados tanto com educadores como com os artistas.

Palavras-chave: Dança contemporânea; curadoria educativa; processos educacionais.

Abstract: From these experiences as such as with archives (like the Acervo Mariposa, since 2006), with educational non formal programs in the São Paulo through their artistical and pedagogical actions (like Programa Vocacional, 2008, 2010 and Fábrica de Cultura, 2013) and with a curator practice, recently and mainly at Centro Cultural São Paulo, this article proposes to bring together aspects of a educational curator process as a artistical practice. The aim is to underlie the hypothesis that education and art exercise have transversal relations in non-expected and programmed levels, although these relations can be observed by the educators and by artists as well.

Keywords: Contemporary dance; educational curator process; education process.

A hipótese de que partimos neste artigo é fundamentalmente empírica por basear-se na atuação profissional em dança contemporânea nestes últimos quinze anos, embora certamente apoie-se na prática acadêmica prévia (mestrado, 2002, doutorado, 2006)[1]. Falamos desta tal dança contemporânea partindo do pressuposto comum de que não falamos de um estilo, gênero ou tipo de encadeamento de movimentos ou modo de composição, mas sobretudo de um pensamento acerca do dançar, do corpo e dos meios e ambientes que o definem. A dança contemporânea deste ou daquele artista diz respeito ao seu tempo, mas sobretudo a sua forma de

[1] "Olho do gesto: modos de corpo conhecer", Mestrado em Comunicação e Semiótica, PUC, SP (2002) e "A política do corpo: Lia Rodrigues e Xavier le Roy", Doutorado também em Comunicação e Semiótica, PUC, SP (2006).

pensar, compreender e implicar seu corpo e dança no meio em que se encontra (TOMAZZONI, 2006)[2].

Dito isso a respeito da arte sobre a qual estamos pautando nossa prática e reflexão, o propósito de falar de educação aproximando-a do fazer artístico é, sobretudo, um enunciado político, pois sabemos o quão importante tem sido o debate acerca da arte-educação e seu progressivo estabelecimento nas instituições formais de ensino, embora ainda com dificuldades de assimilação e relação com demais saberes.

Duarte Jr afirma: “A arte se constitui num estímulo permanente para que nossa imaginação flutue e crie mundos possíveis, novas possibilidades de ser e sentir-se. Pela arte a imaginação é convidada a atuar, rompendo o estreito espaço que o cotidiano lhe reserva" (DUARTE, 1991, p. 67). Sendo, portanto, importante para o autor que na arte-educação “a atenção deve recair sobre o processo de criação. O processo pelo qual o educando deve elaborar seus próprios sentidos em relação ao mundo a sua volta. A finalidade da arte-educação deve ser, sempre, o desenvolvimento de uma consciência estética”. (DUARTE, 1991, p. 73).

Compreendendo os processos de criação na arte e na educação, nossa proposta é fundamentar a hipótese de que a educação e a prática artística têm relações transversais em níveis não esperados e programáticos. Isso porque, ao atentar para o processo de criação (DUARTE, 1991), nossa relação com a representação da arte chama também pelas instabilidades do fazer artístico, e não somente por suas definições.

No caso de programas de formação dos quais falaremos como estudos de caso neste artigo, podemos tomar como exemplo o Programa Vocacional, da Secretaria de Cultura do Município de São Paulo. Desde 2001, o Vocacional desenvolve uma pedagogia de emancipação do sujeito atuante da arte, seja em dança, teatro, artes visuais ou música. A partir da instauração de processos criativos como atuação norteadora da prática artístico-pedagógica, o Vocacional preza pelas perguntas, lacunas, sem necessariamente conhecimento prévio de técnicas ou habilidades, mas

[2] “Esta tal dança contemporânea”, Airton Tommazoni, 2006, em http://idanca.net/esta-tal-de-danca-contemporanea/.

com a possibilidade aberta de experienciar a arte. A prática coletiva de criação inspira a participação e a tomada de posicionamento por parte do AO (artista orientador) ou do vocacionado (educando). Assim afirma a educadora Carmem Soares:

> [...] retornar ao simples, ao zero, reconhecer as falhas, dar alguns passos para trás e rever a própria conduta, tentar encontrar nas contradições, nos pontos de choque, nas negativas, nas contrapropostas dos vocacionados um outro caminho, um outro movimento e uma experiência que faça sentido a todos. (2011, p. 54).

Espera-se que a dúvida gere conhecimento na arte porque abre possibilidades não esperadas e tanto educador como educando são motivados para essa nova realidade. O ensino-aprendizagem pauta-se, portanto, na relação de descoberta, de hipóteses de criação, de tornar arte o que se apresenta como dúvida, desafio, problema.

Evill Rebouças, artista orientador também do Vocacional, apresenta passos para a desestruturação de processos criativos a partir de elementos poéticos (título de seu ensaio), a saber: estruturação do desafio – questões a serem investigadas, improvisação estruturada – o princípio da trilha, treinamento técnico e trabalho autoral – como conjugá-los e os temas que surgem dessa prática, podendo ser diversos conforme a turma, para, por fim, manter-se em busca da não repetição – estruturar e desestruturar (Rebouças, 2011, pp. 64-66).

Essa programática dialética entre definir e vagar sinaliza uma prática pedagógica eminentemente artística, errática, não linear, que, por sua vez, não é certamente um programa, mas um dispositivo entre o que pode ser aprendido e apresentado e o que é assimilado e criado coletivamente. Assim, nesse jogo entre um e muitos, entre arte e conexões possíveis, falamos aqui de uma hipótese aberta de prática educativa. Não é um teorema, mas uma proposição.

Interessa-nos abrir proposições diversas entre a educação e a prática artística, fazendo do binômio artístico-pedagógico uma premissa. Não trataremos de pressupostos pedagógicos que não se inspirem na prática endógena do fazer artístico, nem de uma arte que não seja capaz de ser partilhada, muito embora seja possível e usual.

Dada a complexidade das relações que buscamos entre educação e arte, nosso propósito é abrangente a fim de compreender que o exercício educativo da arte faz-se não somente em espaços formais (escolas), mas não formais (como Vocacional, por exemplo) e também em espaços institucionais, como o Centro Cultural São Paulo, do qual estou curadora desde fevereiro de 2014.

Chama-me atenção como nossa prática curatorial, estabelecida no âmbito empoderado da arte, não prescinde de preocupações proeminentemente pedagógicas, ou seja, a preocupação com o outro. Aquilo que embeleza, altera o estado da arte, eleva o sujeito que faz e recebe tem estreitamentos que são da ordem pedagógica, pois usam subterfúgios de conexão e construção de sentido para seu fim, um certo tipo de construção de conhecimento a que chamamos política cultural. Não trataremos aqui deste conceito que estabelece diretrizes de acesso e democratização culturais, mas sim do caminho pelo qual isso se dá, que se pauta por pontes do saber.

Centro Cultural e um todo que o constitui

O Centro Cultural São Paulo (CCSP) tem mais de três décadas de existência e seu estabelecimento promete e cumpre a máxima da convivência, relação e constante aprimoramento de uma programação cultural e a proximidade com seu público, artistas e fruidores. Em constante relação de aprendizado de como aproximar, relacionar, dialogar, ouvir e propor, o CCSP se destaca por certa empatia de um público frequentador e por uma equipe de curadores que se atentam para não somente programar (preencher dias e salas), mas compreender dificuldades e apontamentos para promoção artístico-cultural da cidade.

Tarefa difícil, mas o curador aqui não vive isolado da prática artística e, por vezes, pode se colocar na função de educador desta tal política cultural, exercendo-a, modificando-a, questionando-a. A relação entre obra, público e artista é estreitada pelo curador que, no caso do CCSP, tem a Divisão de Ação Educativa (DACE) como interlocutora, sabe que o público está ora na posição de educando, ora de educador das possíveis novas proposições curatoriais.

É nesse viés que este artigo faz um desvio do que conhecemos como curadoria – escolha de obras artísticas para definição de um certo mercado – para a curadoria

como prática educativa e artística. Repleta de procedimentos artístico-pedagógicos, além de sua atuação técnica de gestão cultural, a curadoria tem um propósito político de gerar conhecimento e por tal responsabilidade se aproxima de inquietações tanto artísticas como educativas.

Curadoria com propósitos

As relações transversais entre a arte e a educação guardam semelhanças e aproximações que não devem ser tratadas como aspectos coincidentes e que se encerram como tal, mas sim como dispositivos que, quando acionados, multiplicam o efeito das obras artísticas, desdobrando-se em camadas de aprendizado coletivo.

1

Tanto na criação como no aprendizado, a criatividade, a tomada de decisão, a cinestesia com os outros e com o mundo são dispositivos atuantes que influem em todo processo artístico-pedagógico. Não necessariamente existe uma ordem, nem um é pré-requisito do outro, mas criam uma teia de saberes entre quem apresenta, quem assiste, quem comenta, quem frequenta. Observar esse processo e ser capaz de rastreá-lo é uma demanda de diálogo e escuta do público e pode, sim, gerar conhecimento.

A curadoria que tem por metodologia um viés educativo busca observar esses espaços, fazer deles um propósito de escolha de um novo artista, de um novo parceiro, de outros públicos.

Na Curadoria de Dança do CCSP, este ano, propusemos um diálogo com um tipo particular de público de dança – problema tão antigo quanto obsoleto. Mas nos propusemos a conversar com os estudantes de dança das instituições de formação da cidade de São Paulo – Faculdade Anhembi Morumbi, Graduação em dança da UNICAMP e da PUC-SP (Comunicação das Artes do Corpo), Escola Técnica (ETEC, Dança), ou programas de formação tais como Vocacional, já comentado, e as Fábricas de Cultura, do Estado de São Paulo. Nossa hipótese para dialogar com coordenadores, professores e alunos foi: o estudante de dança é público de dança?

Muito embora a pergunta nos pareça óbvia e que a constatação do estudante esteja na mesma direção, a ida aos teatros não é facilitada por diversos aspectos, como a mobilidade pública. Mas ainda pior é que o interesse é camuflado por dúvidas, desconhecimento, timidez, inércia. “Não assistimos porque... não assistimos dança tanto quanto gostaríamos”.

Isso gerou outras iniciativas como a encomenda artística de um projeto chamado “Precisa-se público”, de Claudia Muller e Clarissa Sachelli (2014, apresentado no Semanas de Dança do CCSP). O projeto abriu novas possibilidades de escuta e escrita do público ao assistir dança, entre outros propósitos. Cercar a questão foi uma estratégia tanto curatorial como de produção efetiva de conhecimento, a partir da possibilidade de o público fazer parte de uma obra artística, como autor de fato.

2

É comum artistas que aproximem sua prática artística do exercício pedagógico, juntando dar aulas e criar em um mesmo fluxo de ideias, interesses, referências. Isso é uma prática comum, mas tem se tornado um propósito, à medida em que os artistas reconhecem que lecionar modifica seu estado de criação, de invenção, de relação com o outro.

O quanto isso pode modificar os processos de aprendizado da arte, e da dança fundamentalmente, é visível. O Fábricas de Cultura, por exemplo, que é um programa de formação não formal da arte para regiões de maior vulnerabilidade juvenil, tem entre seus educadores artistas atuantes. Levam e trazem aspectos do exercício artístico para a sala de aula e fazem dos processos de aprendizado experiências de arte, e não coleção de conteúdos. Como se o programa pedagógico pudesse se tornar uma criação. No que isso influi na relação do educando com o que é aprendido? Como ele poderá ver a arte, com o passar de mais tempo e que seremos mesmo capazes de mensurar mudanças culturais?

Se o artista for capaz de lidar com as diferenças entre criar e ensinar, será que as semelhanças também não vão alterar os públicos? Será que facilitados pelo educador ou pelas instituições com suas curadorias educativas, a arte não será um

meio cultural fértil de percepções mais atuantes na nossa comunidade, como, por exemplo, termos uma visão mais sensível do outro, dos significados, da literatura e das artes em geral?

3

Outro aspecto dedutivo do fazer arte e educar como processos mutuamente implicados é a não previsibilidade ou uma certa erraticidade dos processos criativos, fazendo do aprendizado outro possível processo criativo. A arte pode trazer ao exercício educativo um propósito explícito de levantamento de hipóteses, ou ainda devaneio, vagar, flanar no conhecimento, como um artista muitas vezes se coloca no seu fazer.

A metodologia aponta para sua finalidade, o aprendizado pede padrões de avaliação, de diagnóstico do que é aprendido. Mas o devaneio é um modo de aprender pela sensação, pela intuição, pela percepção mais ampla da realidade que compõe o aprendizado e dele tem, por vezes, se isentado.

E para esta versão do aprendizado, não precisamos atentar-nos centralmente às medidas, elas se compõem pouco a pouco. Elas se colocam. É autorrevelador o aprendizado e ainda motivo de novas criações.

Reiterar este aspecto dos processos artístico-pedagógicos é um enunciado importante, tanto para a arte como para a educação e tem consequências fundamentais em nossa prática.

Curadoria com fins

Reunir tais aspectos da curadoria considerando uma ação educativa com implicações da prática artística tem por finalidade:

- considerar o público como algo que se aprende ser;
- fazer da obra artística um meio de novas relações educativas;
- criar novos signos da obra artística orientada ao outro;
- e elevar a categoria "público" a uma posição fundamental tem consequências tanto na educação como na cultura.

Tais fins justificam-se a partir dos meios pelos quais a arte e a educação se fazem presentes tanto no espaço formal ou não formal de aprendizado, mas também nos espaços culturais da arte. Restringir a educação da arte aos meios formais fez perder, sob determinado ponto de vista, as nuanças possíveis de outros espaços institucionais, sobretudo quando as curadorias consideram seus movimentos também educativos.

Temos como exemplo a criação de novos signos e disposições da obra artística orientada ao outro como função eminente da curadoria e pode ter outros desdobramentos. Ou proporcionar ao público ser público, aprender esta relação com a obra, com o espaço, entre si.

O que pensamos aqui ser uma curadoria educativa é responsabilidade não somente de um curador ou de um agente educador da instituição, mas é certo que instituições culturais têm se ocupado da função de um curador com olhar educativo, o que indica novos cruzamentos possíveis entre a arte e a educação. Seja um novo curador dedicado a isso ou um educador atento à produção artística, invertemos o cenário perguntando quais habilidades artísticas podem ser externalizadas ao educador de espaços de formação para sua visão mais ampla das relações de ensino-aprendizado quando a arte está envolvida? Elencar obras, relacionar contextos históricos, gerar público que assista, frequente e comente arte, multiplicar o olhar, proporcionar espaços de fruição e quantas outras possibilidades.

Como isso pode acontecer 1: gerar partilha

Em uma experiência pregressa e ainda em atuação com acervos e a história da dança (Acervo Mariposa, desde 2006 e Cartografias de ficção, 2014), capturamos uma percepção sobre a ação de gerar partilha. Isso especialmente acontecia por entendermos que tanto a memória como a história são aspectos da cultura ocultados da partilha, ou simplesmente esquecidos.

Nos espaços de roda ao fim de cada prática, educadores abrem o campo da apreciação, do comentário, da reflexão coletiva. Ao fim dos espetáculos de dança, é comum ter espaços de conversa com o artista, hoje menos usual que há anos atrás. Em exposições, é desejável que monitores ou mesmo educadores possam

acompanhar o público gerando espaços de diálogo. Aqui, estes e outros exemplos se assemelham como espaços de partilha.

A “partilha do sensível”, como nomeia Rancière (2009), é uma espécie de reivindicação política do espaço necessário no qual possa acontecer a arte e, porque não pensar, a educação. Então, dar maior visibilidade a estes espaços de partilha é uma ação política, para repartir a voz, a escuta, o diálogo, aspectos estes comuns à arte e à educação.

Como isso pode acontecer 2: curadoria e ação educativa

É árdua a correlação entre curadoria e ação educativa, como recentemente vivenciamos na Curadoria de Dança do Centro Cultural São Paulo. Exige ações concretas, mas sobretudo um diálogo permanente das duas áreas. Sem que uma esteja a serviço da outra, nem tampouco a educação seja compreendida como facilitadora da arte, nem a arte um atalho para novos aprendizados, a relação entre esses dois fazeres age desviando armadilhas e refazendo novos sentidos.

Projetos em comum, como o caso do CC Seu Próprio do CCSP, ou ainda projetos em que as instituições envolvidas compreendam seu escopo multiplicador do exercício artístico-educativo pode ser um novo atalho. Ou ainda, parcerias com outras instituições que possam ampliar o serviço de agendamento das salas de aula e fazer do “passeio pedagógico” um uso complexo da arte também é um desafio constante.

O próprio profissional – educador ou curador – também pode rever suas motivações que façam necessárias conexões diferenciadas entre programação e conteúdo, avançando a educação e a arte para o exercício do convívio, da coabitação e, sobretudo, da reflexão.

Suave conclusão

Muito embora nosso propósito não tenha sido sedimentar nossa hipótese a fim de lançar conclusões, o emparelhamento entre educação e arte (ações paralelas) aponta para uma compreensão que também torna paralelo o chamado projeto político-pedagógico e a conhecida e desejada política cultural. Dois projetos que, colocados

em ação, exigem uma nova habilidade de manter particularidades e multiplicar ações transversais.

Tanto um como outro projeto intentam repartir saberes e percepções, construir história e trazer o individuo ao seu espaço coletivo de conhecimento. Entendemos que a proposição de que espaços de curadoria sejam eminentemente educativos não pode esboçar um enfraquecimento das especificidades nem colocar a parte mais fraca a serviço de qualquer outra. Mas quais seriam os novos parâmetros de escolha das obras, organização da programação e atendimento ao público – no caso de instituições culturais – e de objetivação do projeto pedagógico, escolha dos espetáculos para assistir ou relação entre aprendizado e criação possíveis – no caso de instituições de formação – se assim estivessem entrelaçadas educação e arte através do exercício curatorial.

As escolhas nem sempre são ações pontuais mas são sim com propósito e que seja do encontro, da produção de saberes e da *poiesis* como forma de conhecimento.

Referências

DUARTE Jr, João Francisco. *Por que arte-educação?* São Paulo: Papirus Editora, 1991.

RANCIERE, Jacques. *A partilha do sensível*. São Paulo: Editora 34, 2005.

REVISTA VOCARE, *Revista do Vocacional – edição comemorativa dos 10 anos*. Secretaria Municipal de Cultura, São Paulo, 2011.

TOMAZZONNI, Airton. “Esta tal dança contemporânea”, Airton Tommazoni, 2006, Disponível em: <http://idanca.net/esta-tal-de-danca-contemporanea/>. Acesso em: 11/09/2014.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 14 – Número 28 – Julho/Dezembro 2014

Leitura & Literatura: uma breve provocação

Ana Maria Haddad Baptista
professoraanahb@gmail.com
Universidade Nove de Julho - UNINOVE

Resumo: A leitura e a Literatura têm sido alvo de muitos debates, em especial, no âmbito da Educação. Este texto busca provocar educadores no que se refere a dados, sob nossa perspectiva, infundados a respeito de leitura e Literatura no Brasil. A maioria das pessoas desconhece o real papel das linguagens e da Literatura. Literatura não pode ser vista apenas como entretenimento e ser pautada por quantidade. A qualidade da leitura deveria ser muito mais verificada do que índices indicativos de leitura. Contesta-se, neste texto, afirmações que acusam o brasileiro de que ele lê pouco e que os outros países leem muito mais do que o Brasil.

Palavras-chave: Literatura; leitura; educação.

Abstract: Reading and Literature have been the subject of much debate, especially, in the context of Education. This text search result teachers with respect to data, in our view, unfounded about Literature reading and Brazil. Most people are unaware of the actual role of languages and Literature. Literature can not be seen merely as entertainment and be guided by quantity. The quality of the reading should be checked much more indicative than reading scores. Disputed, in this text, statements that accuse the Brazilian that he bit and read more countries than Brazil.

Keywords: Literature; reading; education.

Introdução

O contemporâneo exige, praticamente, a imediaticidade de quase tudo. Poucos são os espaços para a compreensão de algo a médio e longo prazo, como seria o caso, por exemplo, da sabedoria que pode nos legar a Literatura. Assistimos, várias vezes, de forma passiva, à ausência de paixões alegres e potentes, assim como a potencialização de mecanismos que vivem de almas despedaçadas, para usar uma expressão de Spinoza. As desmemórias imperam em diversos sentidos, em especial, no caso da Literatura e da leitura.

A literatura de Homero foi a grande fonte de ensinamentos de quase todas as formas de sabedoria dos antigos. Fonte literária e histórica. Platão, entre outros grandes nomes que ficaram registrados, leu Homero. Contudo, muitos poderão afirmar: mas isso foi na Antiguidade Grega, os dias de hoje não comportam mais espaços para Literatura, Filosofia, como se os tempos humanos, as memórias, se dessem de forma isolada. Lembremos pontos fundamentais: quando nascemos, o

universo está em funcionamento, fluindo. O fluir das ideias. O fluir das interrogações. O fluir das invenções. O fluir dos encontros fundamentais. O fluir das transformações. O eterno fluir dos afetos constatados nas reciprocidades. O mundo não se fixa. Está sempre mudando. Existem, inclusive, transformações veladas. Quase imperceptíveis. E nessa medida, jamais se pode ignorar o legado que gradativamente a humanidade herda de seus antecedentes, em especial, da Literatura.

A Literatura possibilita, infinitamente, a revelação de singularidades e diferenças. O estilo que obviamente cada escritor possui depende, fundamentalmente, do ser revelado, materializado por um sólido repertório daquele que arrisca colocar para todos o mais íntimo de seu ser. De sua forma de ver o mundo. De sua forma de desvelamento.

A importância da Literatura é um tema quase que esgotado. Fala-se, há muitas e muitas décadas, tanto nas escolas, de todos os níveis, como em outros espaços, a respeito da importância da Literatura, especialmente, da impressa. Diga-se de passagem: como se as outras formas de leitura, nos dias de hoje, não tivessem a menor importância. Lembremos: todas as linguagens, isto é, a musical, a pictórica, a televisiva, a cinematográfica, a teatral, possibilitam leituras, portanto, deveriam ser mais valorizadas, mais pensadas, o que nem sempre acontece, esta é a grande realidade.

Ao mesmo tempo em que se fala da necessidade de mais leituras nas escolas e em outras instâncias, sob nossa perspectiva, há inúmeros equívocos em relação, propriamente, à Literatura, assim como à leitura. Posições, na maioria das vezes ingênuas, que somente tomam a Literatura enquanto uma diversão, digressão sentimentaloide, deixando de lado o que entendemos sobre sua real importância e significado. Em suma: o ensino da Literatura, via de regra, despreza sua dimensão cognitiva, sensível e estética, além de outros aspectos que julgamos importantes. Outras vezes é superestimada, de uma forma tão idealizada, que nem mesmo as fadas e as famosas Musas do Olimpo (caso existissem) acreditariam.

O que é leitura e Literatura?

A maioria das pessoas, inclusive educadores, são tentadas a afirmar, num primeiro momento, que ler é pegar um livro, de preferência impresso, sentar-se num lugar confortável, retirado e ler com os olhos (a leitura silenciosa) um belo romance ou um livro de poemas. Esquece-se, porém, que tal situação possui algumas centenas de anos. Esquece-se, fundamentalmente, que em se tratando de leitura, a questão exige alguns questionamentos importantes.

Na verdade, estritamente, quando olhamos para o mundo já estamos lendo. Interpretando-o. De acordo com nosso repertório, podemos fazer as mais diversas leituras de tudo o quanto nos rodeia.

Um outro ponto fundamental: pode-se fazer a leitura de um quadro, de uma música, de uma peça de teatro, de uma telenovela. Enfim: existem muitas formas de leitura que são realizadas ao longo de nossas vidas e que são, igualmente, importantes para a vida de uma pessoa.

As transformações sociais exigem que se tenha disposição e ferramentas para outras formas de leitura, além da impressa. A leitura de filmes e outras linguagens que envolvem a imagem são fundamentais para as sociedades contemporâneas. Saber ler imagens é essencial para entender melhor a vida e seus diversos mecanismos, inclusive, aqueles que mascaram o real.

Toda e qualquer linguagem, deve-se lembrar, possui diversas dimensões. Podemos olhar para um rio e estabelecer uma relação de leitura apenas contemplativa. No entanto, um pesquisador a respeito do assunto pode estabelecer uma relação que exija uma dimensão predominantemente cognitiva para fins completamente voltados para uma determinada pesquisa. São leituras diferentes. Em suma: as dimensões de leituras são aplicáveis para todas as linguagens. Variam desde uma dimensão meramente de entretenimento até dimensões altamente estéticas e cognitivas.

Nas palavras de nosso escritor brasileiro Nuno Ramos:

> Ler é um ato incrivelmente cansativo, em que nosso corpo é muito exigido. Às vezes dói, é bastante desconfortável depois das primeiras horas e parece nunca chegar ao fim (ao contrário de um exercício físico ou de um jogo, que tem hora para terminar). Estou dizendo isso porque tanto a obra impressa quanto o ato de ler têm uma fisicalidade de que nunca nos lembramos, como

> se o ato intelectual fosse uma coisa de anjo. Não é. É coisa de quem sua, cansa, quer sair dali mas não consegue (2013, p.48).

Nessa medida, vale ressaltar que cada forma de linguagem exige, em princípio, determinadas faculdades mentais do leitor. A Literatura exige de seu receptor uma concentração e síntese mentais diferentes, se comparadas com as outras linguagens. A Literatura trabalha com o ausente. Quando lemos um romance ou qualquer tipo de literatura impressa, obrigatoriamente, temos que imaginar, abstrair, sintetizar. Este tipo de recepção exige uma posição, muitas vezes desconfortável, de introspecção. Um verdadeiro mergulho em estratos profundos de subjetividade. Somente desta maneira pode-se interagir com um texto literário.

Deleuze propõe questionamentos simplesmente fascinantes a respeito da leitura em si. Um deles (2011, p. 66) é a respeito do ritmo que toda leitura solicita, ou seja, segundo ele, quando lemos um livro dispendemos além da síntese intelectual, de tempos fortes e de tempos débeis. São os níveis de leitura que podem ou não alcançar ritmos mais acelerados ou mais lentos. Como fazer uma leitura sem captar o seu ritmo? E isso vale, segundo Deleuze, para qualquer tipo de texto, inclusive, o filosófico.

A Literatura por si só provoca e potencializa atitudes que, talvez, nenhuma outra linguagem consiga. Não se deve esquecer que a Literatura solicita, por sua própria especificidade, uma conduta diferente, como, por exemplo, a de uma grande introspecção que leva a estratos mais profundos de um eu que dificilmente seria alcançado por outras formas de linguagens. Ao nos depararmos com um texto, obrigatoriamente, somos levados a imaginar, a exercer um tipo de exercício reflexivo fascinante e agudíssimo. A Literatura não nos dá nada pronto. A denúncia de Zola, em relação ao caso Dreyfus, mudou a história da justiça da França. José de Alencar mudou a história da língua portuguesa ao lutar por estruturas literárias justapostas, especialmente, em Iracema. Machado de Assis usou o interdito de forma exemplar. Guimarães Rosa dá verdadeiras lições de língua aos gramáticos e principalmente aos pseudogramáticos. Kafka conceitua a impotência humana perante o imprevisível e ao que independe da humanidade de forma aguda e penetrante.

E ainda mais: a Literatura não está obrigada a provar nada. Literatura não é História no sentido mais estrito da expressão. Não deve satisfações "científicas" à tal da verdade. Não precisa passar pelos critérios de verdade das ciências experimentais. Literatura não é ciência e nem pretende sê-la, eis a sua singularidade, integridade.

Por si só a Literatura diz a verdade, não foi por mero acaso que os poetas, na Grécia Arcaica, foram denominados "os mestres da verdade" (2012, p. 56).

Evidentemente, reconhecemos que a Literatura, por si mesma, não poderá "libertar" a tudo e a todos; Saramago, em seus momentos mais pessimistas e amargos, chegou mesmo a afirmar:

> Em horas de pessimismo agudo, cheguei a afirmar que se o Cervantes ou o Shakespeare não tivessem nascido o mundo seria o que é. Em todo o caso, a literatura pode exercer uma influência pessoal, mas não social. Há que ter em conta, além disso, que os escritores jamais estiveram de acordo na ideia do que deve ser uma transformação: cada um tem a sua percepção da sociedade, a sua consciência de mundo (2010, p. 183).

Nas palavras de Rubens Figueiredo, escritor brasileiro:

> Hoje em dia, a maior parte da literatura, como quase toda produção simbólica, tem a função de apoiar a mecanização de nosso comportamento e pensamento. Ou seja, adaptar e integrar as pessoas aos mecanismos pelos quais a sociedade se reproduz tal como é. E aos mecanismos pelos quais ela se expande, ocupando setores de atividade ainda não de todo rendidos às relações capitalistas. Tentar questionar pelo menos alguns desses mecanismos me parece um quesito para que um livro tenha alguma relevância. A dificuldade para o escritor será sempre a de construir e reconstruir continuamente os meios de pôr em prática esse questionamento (2013, p. 87).

Historicamente, a Literatura teve diversos papéis. Contudo, diante do exposto, deve-se considerar que a Literatura possui papéis social e culturalmente determinados. Em outras palavras: educadores, em especial, assim como a sociedade, mostram um certo idealismo bastante ingênuo em relação à Literatura. Ela não é, nem de longe, o único mecanismo importante da Educação.

Equívocos frequentes a respeito de leitura e Literatura

a.Saudades do passado

Observa-se, por experiência e outras fontes bastante frequentes em nosso cotidiano, que a maioria das pessoas possuem uma saudade do passado quase invencível. Cremos, com bastante segurança, que quase todo mundo já ouviu afirmações do tipo: “no meu tempo as coisas eram bem melhores”, “no meu tempo é que se comia bem”, “no meu tempo era bem mais fácil comprar uma casa”, “no meu tempo as roupas duravam e passavam de pai para filho”, “no meu tempo as mulheres eram bem mais dedicadas ao lar e os casais viviam de forma harmônica”, “no meu tempo eu respeitava a minha sogra” e assim as saudades de um passado extinto voltam às memórias como se tudo tivesse sido flores e maravilhas. E sabe-se que não. A verdade, tudo indica, é que o fascínio pelo passado é agudizado, em especial, quando as pessoas ficam mais velhas e não conseguem vislumbrar no presente aquilo que um dia imaginaram.

Muitos registros indicam que as saudades do passado sempre existiram em todos os níveis e épocas. Há uma espécie de “desconfiança nas gerações mais novas” e uma certa insatisfação em se contemplar as mudanças que ocorrem, em especial, as atuais, visto que a velocidade é muito alta e sem precedentes ao longo da história da humanidade. Nem mesmo Goethe escapou dela:

> Não quero investigar a maneira por que chegaram os nossos moços de hoje a imaginar que já trazem de nascença o que até agora só ao cabo de muitos anos de estudo e experiência se podia conseguir. Creio contudo poder dizer que as exteriorizações tão frequentes agora na Alemanha, de um senso que ultrapassa todas as fases de uma evolução gradativa, poucas esperanças dão de futuras obras-primas (2004, p.116).

Pelo exposto, verifica-se que Goethe, escritor lúcido, não deixou de ter saudades do passado e de criticar a nova geração. Em sua fala, a grande desconfiança de que a Alemanha, no futuro, não teria condições de produzir obra prima na Literatura.

As saudades do passado, infelizmente, se fazem presentes, em particular, nas questões mais ligadas à leitura e Literatura. De que forma? De várias. Afirmações de professores de todos os graus, como por exemplo “no meu tempo sim...as pessoas liam”. “No meu tempo era produzida literatura de fato”. “No meu tempo eu lia em latim no original”. Enfim, a partir da maioria dos educadores, existem as afirmações de que em seu tempo tudo era melhor e que as pessoas liam muito mais. Outro equívoco.

Como as pessoas poderiam ler mais se o índice, sabe-se, de analfabetismo do mundo e do Brasil eram bem maiores, se compararmos com os índices atuais? Como as pessoas liam muito mais se o acesso à leitura era infinitamente pior? Os livros eram muito mais caros, não havia acesso, de forma nenhuma, às bibliotecas virtuais com seus belos livros, hoje digitalizados e disponíveis gratuitamente. Desta maneira, como afirmar que antigamente as pessoas liam muito mais? Penso que devemos questionar, a fundo, certos equívocos de senso comum a respeito de leitura e Literatura.

b. O brasileiro lê pouco

Antes de qualquer abordagem, ouçamos Sêneca (04-65 d.C.):

> Para que inúmeros livros e bibliotecas dos quais o dono, durante um vida inteira, lê apenas os índices? Uma infinidade de livros sobrecarrega, mas não instrui. Melhor ater-se a poucos autores do que errar por muitos.
> Quarenta mil livros arderam em Alexandria. Belíssimo monumento de régia opulência elogiou outro, assim como Lívio, que disse ter sido uma obra da elegância e do cuidado dos reis.
> Não foi, porém, do meu ponto de vista, nem elegância nem cuidado, mas estudada luxúria, ou melhor, não foi estudada, pois não para os estudos, apenas para o espetáculo essas obras foram reunidas. Tal como acontece com muitos que, embora desconheçam as primeiras letras, fazem dos livros não instrumentos de estudos, mas apenas ornamentos das salas de jantar. Assim, juntem-se apenas os livros que sejam suficientes, nenhum por ostentação. (...) Hoje, como as piscinas nas termas, a biblioteca também é um ornamento obrigatório em qualquer casa de prestígio. Eu perdoaria tal mania se o erro fosse por um exagerado desejo dos estudos. Agora, estas conquistadas obras dos gênios consagrados, instaladas em torno das estátuas de seus autores, são compradas apenas para adorno das paredes (2013, p. 63-64).

A maioria das pesquisas, sabe-se, afirmam que o "brasileiro lê pouco". Parece-nos, de acordo com Sêneca, que há mais de 2000 anos o problema de pouca leitura já existia. E o que é pior: em uma época em que havia poucos concorrentes para a leitura. Quais eram os espaços que concorriam com a Literatura se compararmos com a atualidade?

As pesquisas indicam, inclusive, que o Brasil é um país bem mal colocado no *ranking* das leituras face aos resultados de pesquisas em outros lugares do mundo. Os professores, infelizmente, aceitam acriticamente tais afirmações e na busca de

possíveis leitores lutam, lutam, lutam e parece que os resultados continuam os mesmos. O “brasileiro não quer saber de ler”. E, claro: a culpa é das escolas e, em especial, dos professores.

Prefiro questionar a afirmação. Ou seja, quais foram as metodologias usadas nas pesquisas para afirmarem que o brasileiro lê pouco? Quem pode efetivamente medir o que uma pessoa lê e, evidentemente, não somente o brasileiro? Será que após uma leitura haveria meios objetivos para se mensurar o ato? O que significa ler um livro? Que livro? Aqueles julgados como legítimos de serem declarados, como afirma Bourdieu (2011, p. 232). E, talvez, este seja o melhor questionamento: que livros estão sendo lidos fora do Brasil? Ao que nos parece, conforme se sabe, a maioria dos livros no *ranking* dos mais lidos são livros de puro entretenimento. A maioria conta historietas que há séculos já foram desconsiderados. Livros, em geral, traduzidos para dezenas de línguas que contam com um trabalho de marketing nunca visto, tipo lançamento simultâneo e outras estratégias mercantilistas, puramente mercantilistas. Os brasileiros, inclusive, leem tais tipos de literatura, ninguém nega, mas os franceses, os espanhóis, os americanos, os ingleses, não ficam atrás! Logo, os brasileiros acompanham a lista dos mais lidos no mundo.

E aqui vai meu argumento final: se é para ler o que todo o mundo está lendo em quantidade, prefiro que nós, brasileiros, leiamos menos. Mas que leiamos literatura de qualidade.

Finalizando...

A verdadeira Literatura, a única que deveria, efetivamente, ser lida por educadores e estudantes de todas as áreas, é aquela que desestabiliza. A Literatura provocadora. Provocadora de dilemas, problemas e de subjetividades. A Literatura de fato, que merece ser rotulada como tal, exige um longo exercício de renúncia a determinados prazeres porque cansa. Solicita as camadas mais profundas de nossa duração, no sentido de Bergson. Literatura é liberdade equivalente ao peso do compromisso que o escritor estabelece quando nos possibilita uma proposta irredutível de caráter universalizante. Aquela que solicita, veementemente, uma

apreensão não apenas emocional, superficial, mas, inclusive, cognitiva. A Literatura que potencializa em todos os graus e sentidos.

Em se tratando de leitura e Literatura, os educadores deveriam questionar mais quando ouvissem relatos passadistas, ingênuos e, muitas vezes, amargos. Jamais a humanidade leu como na contemporaneidade. Os elementos de contexto são objetivos. Materiais. Os meios atuais indicam que a verdade é uma só: nunca houve tantas possibilidades de leitura como nos dias de hoje. Nunca houve tantas publicações. Nunca houve tanta acessibilidade, apesar de muitas dificuldades, a leituras.

O brasileiro lê. O brasileiro gosta, sim, de ler. Um dos problemas dos brasileiros, inclusive, estudantes universitários, é o pouco tempo que lhes resta para ler. A Educação isolada jamais poderá propiciar tempo de leitura para os estudantes. Nessa medida, como vários pesquisadores a respeito do assunto já expuseram, somente uma política ampla e justa poderia possibilitar mais tempo para o brasileiro ler.

Ler, de fato, Literatura, depende não somente de um programa de incentivo à leitura. Ler é um ato extremamente cansativo como foi apontado neste texto. É preciso, mais do que nunca, condições físicas e materiais para que a leitura se complete. Não bastam escolas com fartura de livros. Não bastam bibliotecas bem equipadas.

E, finalmente, a leitura depende, fundamentalmente, de um encontro singular. A Literatura absorvida e como um ato de prazer depende de um longo, fascinante e belo encontro intersubjetivo. Um autor e um leitor. Nada mais.

Referências

CASTELLO, José, CAETANO, Selma (org.). *O livro das palavras:* conversas com os vencedores do Prêmio Portugal Telecom. São Paulo: Leya, 2013.

CHARTIER, Roger (org.). *Práticas de Leitura.* Tradução de Cristiane Nascimento. 5ª. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

DELEUZE, Gilles. *Los signos del movimento y el tiempo.* Tradução de Sebastián Puente e Pablo Ires. Buenos Aires: Cactus, 2011.

ECKERMANN, Johann Peter. *Conversações com Goethe.* Tradução de Marina Leivas Bastian Pinto. Belo Horizonte: Itatiaia, 2004.

SÊNECA. *Da tranquilidade da alma.* Tradução de Lúcia Sá Rebello e Ellen Itanajara Neves Vranas. Porto Alegre: L&PM, 2013.

Referências Consultadas

A Century of Greek Poetry 1900-2000 Bilingual Edition. Seleção e edição de Peter Bien, Peter Constantine, Edmund Keeley e Karen Van Dyck. Grécia: Cosmos Publishing, 2004.

As entrevistas da Paris Review, vol.I. Tradução de Christian Schwartz e Sérgio Alcides. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

BAPTISTA, Ana Maria Haddad. *Tempo-memória.* São Paulo: Arké, 2007.

_____. *Gêneros Literários.* São Paulo: Arte-Livros Editora, 2009.

_____. *Educação, Ensino e Literatura*: propostas para reflexão. São Paulo: Arte-Livros Editora, 2012.

BONNARD, André. *A Civilização Grega.* Tradução de José Saramago. Lisboa: Edições 70, 2007.

CANETTI, Elias. *Sobre os escritores.* Tradução de Kristina Michahelles. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

COUTO, Mia. *Terra Sonâmbula.* São Paulo: Cia das Letras, 2007.

_____. *O fio das missangas.* São Paulo: Cia das Letras, 2009.

DARWIN, Charles. *Entendendo Darwin: a autobiografia de Charles Darwin.* Tradução de Débora da Silva Guimarães Isidoro. São Paulo: Planeta, 2009.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos.* Tradução de Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

DETIENNE, Marcel. *Los maestros de verdad em la Grecia arcaica.* Tradução de Juan José Herrera. México: Sexto Piso Editorial, 2004.

EINSTEIN, Albert. *Notas autobiográficas.* Tradução de Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

FOUCAULT, Michel. *De lenguage y literatura.* Tradução de Isidro Herrera Baquero. Barcelona: Paidós, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. 50.ed. São Paulo, Cortez, 2009.

_____. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GADAMER, Hans-Georg. *Hermenêutica da Obra de Arte.* Tradução de Marco Antonio Casanova. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

HOBSBAWN, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991.* Tradução de Marcos Santarrita. 2ª. edição. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

_____. *Globalização, Democracia e Terrorismo.* Tradução de José Viegas. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

KAVÁFIS, Konstantinos. *Poemas.* Tradução de Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Odysseus Editora, 2006.

PESSOA, Fernando. *Escritos autobiográficos, automáticos e de reflexão pessoal.* São Paulo: A Girafa Editora, 2006.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.

_____. *Timeu: Diálogo Vol.XI.* Tradução de C.A. Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1986.

_____. ΤΙΜΑΙΟΣ . Βασιλης ΚαλΦας . Atenas: Polis, 2005.

RAMOS, Graciliano. *Memórias do Cárcere (volumes I,II).* São Paulo: Record, 1987.

SABATO, Ernesto. *Entre la letra y la sangre.* Buenos Aires: Editorial Planeta, 2003.

SARAMAGO, José. *As palavras de Saramago:* catálogo de reflexões pessoais, literárias e políticas. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

SEFÉRIS, Georges. *El Estilo Griego (volumes I,II,III).* Tradução de Selma Ancira. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

_____. *Dias 1925-1968.* Tradução de Vicente Fernández González. Madri: Ed. Alianza Editorial, S.A., 1997.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 14 – Número 28 – Julho/Dezembro 2014

Colecionismo alternativo: o Repositório Auxiliar de Publicações Artísticas ou Especiais

Paulo Antonio de Menezes Pereira da Silveira
paulo.silveira@ufrgs.br
Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Resumo: O artigo faz a apresentação de motivos do projeto de pesquisa Repositório Auxiliar de Publicações Artísticas ou Especiais, do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, incluindo particularidades de uma proposição que inter-relaciona coleta, acervo e reflexão. Faz-se a introdução de sua fundamentação teórica, interesses estratégicos, objetivos e metas metodológicas imediatas, transcrevendo alguns argumentos da proposição original e enfatizando a importância de sua relação com ensino, extensão e pesquisa em arte e em história da arte, e, eventualmente, em áreas afins.

Palavras-chave: Acervo; coleção; *ephemera;* impressos; publicações de artistas.

Abstract: The article presents reasons for the research project Repositório Auxiliar de Publicações Artísticas ou Especiais (Auxiliary Repository of Artistic or Special Publications), that is in progress at the Institute of Arts of the Federal University of Rio Grande do Sul, Brazil, including particularities of a proposition that links collecting, collection and reflection. One makes the introduction of its theoretical groundwork, strategic interests, general objectives and immediate methodological goals, quoting some of the original propositions and arguments as recorded in UFRGS's Research System emphasizing the importance of their connection with undergraduate and graduate studies, community outreach and research in art and art history, and eventually related fields.

Keywords: Collection; collecting; ephemera; printed matter; artists' publications.

O propósito desta explanação é oferecer-se em relatório, como documento para uma primeira avaliação dos argumentos para instalação de uma pesquisa acadêmica que procura resposta a problemas de constituição e manutenção de acervos específicos da arte contemporânea, mantendo a ligação possível e desejável entre pressupostos teóricos e funcionais. Trata-se de investigação que tem como finalidade compreender as principais causas dos impedimentos à atualização de acervos de publicações especiais em instituições de ensino de artes visuais e de história da arte (sobretudo públicas), tanto para graduação como para pós-graduação, em especial o Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, local de lotação do pesquisador proponente. Busca-se, também, a efetiva superação de dificuldades, mesmo que em parte, assim como a operacionalização de meios (métodos tradicionais ou alternativos) para coleção de fontes primárias e secundárias de

qualquer descrição. Ou seja, possibilitar uma coleção de publicações não periódicas e periódicas, além de produtos gráficos auxiliares à ação do artista visual (*ephemera*, múltiplos e produções difíceis de classificar).

A proposição de pesquisa encontra arrazoado em seu próprio cotidiano, incluindo insucessos anteriores. Do passado recente vem a lição aprendida pelo fracasso na tentativa de implantação de uma coleção de livros de artista, proposta em conjunto com a professora Maria Lucia Cattani. Naquele momento, sobretudo os anos de 2010 e 2011, as conversas com os setores de biblioteca e de acervo do Instituto de Artes foram infrutíferas. Tanto a Biblioteca Carlos Barbosa quanto o Acervo Artístico da Pinacoteca Barão de Santo Ângelo não tinham recursos humanos e espaciais para responder afirmativamente à demanda. Quanto ao cotidiano recente, a eficácia da ampliação de acervo de livros, periódicos e impressos em geral tem sido mínima, devido, entre outros fatores, à limitação institucional quanto à compra de volumes fora de catálogo (títulos esgotados, compreendidos como “usados”) e a falta de área para armazenamento na biblioteca ou espaços complementares.

Entre suas ambições, o projeto de pesquisa, formalizado no início de 2014 junto à instância competente, o Sistema de Pesquisa da UFRGS, tem como objetivo geral declarado “reunir subsídios teóricos e informações instrumentais para o estudo das publicações de artista em sua relação com os mecanismos de pertencimento a acervos”, como exposto a seguir. Seus objetivos específicos, que entendemos como louváveis (acessibilidade a fontes, amadurecimento profissional do Instituto de Artes e estímulo à investigação) levaram à criação do seu instrumento extremo, o Repositório Auxiliar de Publicações Artísticas ou Especiais, com a mesma denominação do projeto que o abriga e que demonstra resultados desde o ano anterior à data oficial de criação, 01/01/2014. O Repositório apresenta-se num primeiro momento como estrutura idealizada por sua fundamentação teórica, que vem sendo induzida a partir das atividades que acompanharam a elaboração de pesquisa de mestrado, prosseguindo em paralelo às atividades de doutoramento e posterior docência na graduação (nos cursos de História da Arte e de Artes Visuais) e na pós-graduação (em Artes Visuais, especialmente História, Teoria e Crítica). O projeto deve ser considerado como resultante de necessidades de investigações em andamento e endógeno de outros

esforços dispensados a problemas correlatos. Suas causas são, por isso, as principais incubadoras dos questionamentos aqui propostos.

A partir dos parágrafos seguintes, o projeto está transcrito praticamente na íntegra, com apenas algumas atualizações ou ajustes. As referências ao final não são diretas ao texto, mas referências para fundamentação teórica. Servem de subsídio para a avaliação quanto à existência de estudos ou recensões sobre produções anteriormente tidas como alternativas, hoje já sob análise acadêmica de ponta. As referências têm também função argumentativa, agregando justificativa e comprometimento conceituais ao projeto e comprovação do vínculo e compromisso entre a proposição de trabalho, as pesquisas anteriores e a conformidade com a produção intelectual do proponente.

Título

O título da pesquisa é homônimo ao do acervo pretendido como sua derradeira finalidade. É uma designação com substantivos próprios que identificam uma instância institucional: *Repositório Auxiliar de Publicações Artísticas ou Especiais*.

Tema

A pesquisa é conceitual e instrumentalizadora, tendo como tema e problema a compreensão de causas e o sobrepujamento das dificuldades de atualização de acervos de publicações especiais em instituições superiores de ensino da arte, especialmente o Instituto de Artes da UFRGS, e a operacionalização de meios alternativos ou não para coleta e guarda de fontes primárias e secundárias bibliográficas ou afins, como publicações não periódicas e periódicas, peças ou produtos gráficos auxiliares ao exercício do artista visual (*ephemera*) e múltiplos com significado expressivo ou documental da produção artística, especialmente se relacionados à arte contemporânea.

Justificativa

Parte significativa das tarefas de professor pesquisador no Instituto de Artes da UFRGS têm sido dificultadas pela ainda tímida eficácia dos mecanismos de manutenção e atualização de acervo para livros, revistas e impressos em geral. Dada a pouca eficiência institucional para compra de livros importados (mesmo que diretamente necessários ao uso em sala de aula) e devido aos espaços acanhados da Biblioteca Barão de Santo Ângelo (o que praticamente impede o aumento do acervo disponível), os professores podem apenas doar obras com sua produção intelectual ou indicadas como obrigatórias. Pode-se tomar um exemplo pessoal: para que as atividades de ensino fossem realizadas a contento, o autor deste projeto precisou, ao longo de quatro anos, doar alguns exemplares da bibliografia obrigatória em língua estrangeira. E isso não é raro entre seus colegas, especialmente quando envolvidos com disciplinas antes inéditas na UFRGS.

Especificamente quanto ao acervo de livros de artista (e publicações associadas) as dificuldades ficam mais claras se observarmos que a coleção com número reduzidíssimo de exemplares no Acervo Artístico da Pinacoteca (em quantidade que poderia ser bem maior) tem dificuldade de articulação instrumental e profissional com a Biblioteca do Instituto de Artes. Ao pesquisador consulente (deste ou de outros centros) não é oferecido acesso universal aos títulos e aos artistas (aqui considerados autores de obras bibliomórficas) pelo catálogo do Sistema de Bibliotecas da UFRGS, problema que já foi apontado anteriormente em publicação acadêmica (Silveira, *Estúdio*, 2012). Da mesma forma, o SABi não registra a ocorrência no Instituto de Artes, ou não oferece a localização (tanto na Biblioteca quanto na Pinacoteca) de documentos efetivamente primários, como cartazes, cartões, prospectos etc., aqui entendidos como aqueles impressos singulares em sua forma, conteúdo ou função. O Instituto está ciente dessas limitações e tem buscado soluções ao problema, sobretudo após o início das atividades do Bacharelado em História da Arte, qualificador natural de público para essas informações.

Com a chegada de novos professores e o incremento das pesquisas em andamento em todos os níveis, a carência espacial e gerencial tornou-se evidente, expondo a talvez maior fraqueza do Instituto no apoio à pesquisa, a falta de agilidade

dos mecanismos de compreensão teórica, coleta, guarda e disponibilização universal desse tipo de patrimônio. Especialmente quanto ao envolvimento pessoal deste proponente com suas pesquisas (que geram expectativas em terceiros), eventuais doações têm sido encaminhadas para outras universidades do país, solução provocada pelo desânimo doméstico. A perda de acervo potencial é a razão principal da busca por ações práticas que sejam robustecidas pela investigação, através da teoria e da articulação teórica e técnica, objetivando critérios e métodos de atuação de curto e médio prazos que resultem em fortalecimento dos resultados buscados.

Objetivos

O objetivo geral dessa proposição é reunir subsídios teóricos e informações instrumentais para o estudo das publicações de artista em sua relação com os mecanismos de pertencimento a acervos. Acreditamos que esse é um trabalho extremamente atual, sobretudo se considerado no espaço geográfico da América Latina.

Os objetivos específicos são previstos como ganhos naturais de uma pesquisa com articulação teórico-prática: (1) propiciar ou facilitar aos docentes, discentes e técnicos o acesso direto a produtos múltiplos específicos da produção contemporânea; (2) propiciar ao Instituto de Artes uma fortuna histórica e teórica que ampare a busca de soluções para a cessação ou redução da perda de sua capacidade de coleta e guarda de edições ou pequenos objetos múltiplos; e (3) estimular a visibilidade da capacitação de agentes aos procedimentos associados (sobretudo em iniciação à pesquisa).

Referencial teórico

O eixo estrutural idealizado resulta de uma construção espontânea, surgida de uma pulsão cotidianamente vivenciada pelo proponente a partir das atividades paralelas à elaboração de sua pesquisa de mestrado, prosseguindo em conjunção às atividades de doutorado e de docência em História da Arte. Portanto, ainda que autônomo, este projeto deve ser considerado como em descendente ou endógeno de outras pesquisas em andamento, não de apenas uma. As investigações do

proponente conduzidas na UFRGS são, elas mesmas, as principais incubadoras dos questionamentos aqui propostos. Estão amparadas por autores importantes da área, todos vinculados ao registro e compreensão da arte contemporânea, alguns relacionados nas referências bibliográficas. Manuais e orientações de catalogação não estão mencionados nas referências, mas são de consulta prioritária e óbvia.

Metodologia

A abordagem conceitual deverá privilegiar a fundamentação e a inteligibilidade de argumentos que justifiquem ou não a propriedade de políticas específicas de constituição de acervo. A abordagem empírica nasce em continuidade aos contatos passados, desta vez com legitimação da acolhida de contribuições destinadas ao Instituto de Artes, antes negadas, agora temporariamente sob a guarda do pesquisador, com garantia de destinação institucional. Os primeiros contatos com a Biblioteca e o Acervo da Pinacoteca foram desestimulantes e pouco produtivos, mas já deflagraram algumas preocupações. Devem ser destacados os esforços do Acervo da Pinacoteca quanto à manutenção de obras em papel em novo endereço, o que poderá abrir possibilidades (algumas já discutidas com a coordenação). Portanto, o prosseguimento efetivo de uma pesquisa organizada que gere resultados práticos implica procedimentos objetivos e não hesitantes.

Destacam-se como metas imediatas: (1) busca de informação histórica em fontes mais precisas e pontuais sobre as relações de publicações, impressos e pequenos múltiplos em geral com a instauração da arte moderna e contemporânea; (2) busca de fontes de informação técnica específicas ao problema artístico em questão; (3) formulação de princípios para um protocolo mínimo para tarefas de aceite ou aquisição de itens e posterior colecionação ou encaminhamento para agentes colecionadores na UFRGS (ou outras universidades, se impossível a manutenção); e (4) para os casos de obras ofertadas em doação, estabelecer pela fé pública do projeto de pesquisa a segurança e legitimação esperada pelo doador, com a guarda provisória do pesquisador pelo tempo que for necessário até uma solução final, de preferência a transferência para os acervos do Instituto de Artes.

Quanto aos recursos necessários, não há plano de gastos imediatos ou a médio prazo, prevendo-se a sua implantação a partir das disponibilidades do pesquisador (inclusive espaço em residência particular). Tão imediatamente quanto possível o projeto buscará apoio do Instituto de Artes para ocupação parcial de um espaço físico mínimo que comporte móveis adequados (arquivo e, talvez, mapoteca horizontal), com chaves. A tabulação de dados poderá ser feita em computador compartilhado, com cópia das informações em servidor remoto. O auxílio de bolsista colaborador poderá ser solicitado. Buscar-se-á apoio institucional do Departamento de Artes Visuais, diretamente através do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais e do Bacharelado em História da Arte.

É omitido aqui o cronograma detalhado, já que as particularidades de apresentação e de desenvolvimento inicial do projeto permitem essa omissão. A fase de implantação será longa, com duração inicial de três anos, todos eles ocupados com busca de informação teórica acumulada por experiências semelhantes em outros centros. A verificação de resultados é continuada, com relatório final da etapa previsto para o sexto semestre de pesquisa.

Em sua dimensão técnica ou operacional, as atividades dependem muito da instituição sede. Para o primeiro ano está previsto o esforço de aproximação com a graduação, a pós-graduação e os acervos do IA (tarefa em paulatina execução no momento deste relato). E para os anos seguintes espera-se o efetivo acolhimento ao Repositório e aos constructos que o sustentam, se identificada e confirmada sua pertinência oficial. Especificamente quanto à coleção, mesmo que o Repositório deixe de existir, absorvido por uma esperada eficiência do sistema que agora o justifica, não há intenção de conclusão da disponibilidade acadêmica para triagem.

Conjuntura e repercussões

O projeto foi aprovado pelo Sistema de Pesquisa da UFRGS sob número 26508, com data de início oficial em 01/01/2014. Está associado ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, identificado com a área de concentração em História, Teoria e Crítica, sob a linha de pesquisa *Obra de arte e seus aspectos constitutivos*.

Participam do projeto as mestrandas Paola Mayer Fabres (desde sua criação) e Carolina Sinhorelli de Oliveira (a partir do segundo semestre de 2014).

É muito cedo para evidenciar repercussões, mas o projeto vem sendo apresentado ao ambiente das artes com retornos que demonstram aprovação inicial e confiança nos métodos. Suas premissas estão sendo encaminhadas para as instâncias de legitimação para serem testadas. As primeiras doações nacionais e internacionais foram efetivadas, estando armazenadas em ambiente privado, mas à disposição de pesquisadores e discentes, por agendamento. Algumas publicações foram apresentadas em sala de aula, em atividades didáticas de disciplinas dos cursos de bacharelado em História da Arte e de pós-graduação em Artes Visuais. E já foram realizados os depósitos iniciais no Acervo Artístico e na Biblioteca do Instituto de Artes, os primeiros, espera-se, de uma série que deverá confirmar sua importância metodológica para os públicos envolvidos.

Referências Consultadas

AARONS, Philip E.; ROTH, Andrew (org.). *In numbers*: serial publications by artists since 1955. New York: PPP Editions; JRP Ringier, 2010.

ALLEN, Gwen. *Artists' magazines*: an alternative space for art. Cambridge: MIT Press, 2011.

BOIVENT, Marie (Org.). *Revues d'artistes*: une sélection. Rennes: Cabinet du Livre d'Artiste/Lendroit Galerie; Fougères; Galerie des Urbanistes, 2008.

BUCHHOLZ, Daniel ; MAGNANI, Gregorio (ed.). *International index of multiples*: from Duchamp to the present. Tokyo: Spiral Garden, Wacoal Art Center; Köln: Walther König, 1993.

DU CATALOGUE. *Les Cahiers du Musée National d'Art Moderne*. Paris, Éditions du Centre Georges Pompidou, n. 56/57, été-automne 1996.

FREIRE, Cristina. *Poéticas do processo*: arte conceitual no museu. São Paulo: MAC-USP/Iluminuras, 1999.

FUSCO, Maria; HUNT, Ian (org.). *Put about*: a critical anthology on independent publishing. London: Book Woorks, 2004.

HELD JR, John. *Mail art*: an annotated bibliography. Metuchen: The Scarecrow Press, 1991. (ISBN: 0810824558).

HENDRICKS, Jon. *Fluxus Codex*. Detroit: Gilbert and Lila Silverman Fluxux Collection; New York: Harry N. Abrams, 1988.

LIEBER, Steven (org.). *Extra Art*: a survey of artists' ephemera. San Francisco: CCAC/Smart Art Press, 2001.

LIPPARD, Lucy. *Six years*: the dematerialization of the art object from 1966 to 1972 [...] Berkeley: University of California Press, 1997.

MOLES, Abraham. *O cartaz*. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PLAZA, Julio. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva/CNPq, 2000.

ROCHA, Michel Zózimo da. *Estratégias expansivas*: publicações de artistas e seus espaços moventes. Porto Alegre: edição do autor, 2011.

SCHRAENEN, Guy. *Vinyl*: records and covers by artists: a survey. Bremen; Barcelona: Neues Museum Weserburg; Museu d'Art Contemporani, 2006.

SILVEIRA, P. A arte e seus empórios: lojinhas e livrarias na pesquisa de fontes primárias. XVII Encontro Nacional da ANPAP, 2008, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UDESC, 2008. v. 1. p. 589-596.

SILVEIRA, P. A crítica e a avaliação do livro de artista. *Ramona* (Buenos Aires), Buenos Aires, Argentina, n.35, p. 69-72, 2003.

SILVEIRA, P. Identidades e poderes do catálogo de exposição. XXIV Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte, 2005, Belo Horizonte. *Anais*... Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2005. v. CD-ROM.

SILVEIRA, P. Meio acadêmico e livro de artista: primeiros apontamentos. 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2010, Cachoeira, BA. *Anais...* Salvador: EDUFBA, 2010. p. 765-773.

SILVEIRA, P. O livro de artista como assunto acadêmico. *Estudio*: artistas sobre outras obras, Lisboa, v. 3, n. 6, p. 273-277, 2012.

SILVEIRA, P. O livro de artista como documento na metodologia da pesquisa em história da arte. XXII Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte: direções e sentidos da história da arte, 2012, Brasília. *Anais...* Campinas: Comitê Brasileiro de História da Arte CBHA, 2012. p. 1427-1442.

SILVEIRA, P. O museu das pequenas coisas. *Jornal do MARGS*, Porto Alegre, n.99, p. 3-3, 2004.

SILVEIRA, P. O olhar pericial na arte: publicações, 'ephemera' e 'memorabilia'. 21º Encontro Nacional da ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas), 2012, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAP, 2012. p. 1823-1833.

SILVEIRA, P. Os livros desalinhados do Brasil. 14º Encontro Nacional da ANPAP, 2005, Goiânia, GO. *Cultura visual e desafios da pesquisa em artes*. Goiânia, GO: ANPAP - Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2005. v. 1. p. 365-372.

SILVEIRA, P. The university and the artist's book. In: Sarah Bodman. (Org.). *Artist's Book Yearbook 2012-2013*. Bristol: Impact Press, Centre for Fine Print Research, University of the West of England, 2011, p. 65-68.

THE CONSISTENCY of shadows: exhibition catalogs as autonomous works of art. Chicago: Betty Rymer Gallery, School of the Art Institute of Chicago, 2003.

WYE, Deborah; WEITMAN, Wendy. *Eye on Europe*: prints, books & multiples/ 1960 to Now. New York: Museum of Modern Art, 2006.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 14 – Número 28 – Julho/Dezembro 2014

Dança, Música, Artes Visuais e Teatro: reflexões sobre as práticas pedagógicas em sala de aula e o professor propositor

Ana Denise Ulrich
ulrichana28@gmail.com
Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE
Sandra Rhoden
smrarte@yahoo.com.br
Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE
Suzana Schöellkopf
sukopf@gmail.com
Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE

Resumo: Este artigo consiste numa reflexão sobre as práticas pedagógicas em sala de aula a partir das quatro linguagens das artes: DANÇA, MÚSICA, ARTES VISUAIS e TEATRO. O texto aborda especificamente cada área, apontando sua importância para o desenvolvimento do aluno em seu ato criativo, bem como a necessidade de um *professor propositor* para a educação contemporânea.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas, professor propositor, quatro linguagens das artes.

Abstract: This article is a reflection on pedagogical practices in the classroom from the four language arts: DANCE, MUSIC, THEATRE, and VISUAL ARTS. The text specifically addresses each area, pointing out its importance for the development of the student in his creative act, as well as the need for a proposer to contemporary teacher education.

Keywords: Teaching practices, teacher proposer four languages of the arts.

O presente artigo versa sobre a presença das quatro linguagens das artes na sala de aula: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Discorre sobre a importância das áreas trazendo reflexões de práticas pedagógicas no contexto do Ensino Fundamental, buscando fomentar o ato criativo, desafiando o ensino tradicional e apontando para a valorização do professor propositor.

O trabalho na sala de aula a partir das quatro linguagens vai além do desenvolvimento da sensibilidade do ser humano, pois estimula as pessoas em múltiplos aspectos, como, por exemplo: disciplina, memória, concentração, socialização, percepção, coordenação, possibilidades estéticas, entre outros, sendo cada área contemplada a partir dos seus conteúdos específicos, colaborando para a formação do ser humano mais completo.

A presença das quatro linguagens artísticas na escola é um objeto de estudo que necessita de investigação e reflexão permanente para que as práticas pedagógicas específicas de cada área, trabalhando isoladas ou interdisciplinarmente, sejam motivadoras e significativas para os alunos. Para que isto aconteça, é interessante que o professor participe do planejamento escolar em todos os níveis, que conheça a realidade social da escola e dos alunos, bem como da comunidade onde esta escola está inserida.

Neste momento, num tempo plural e contemporâneo em que se deseja que o professor seja um *propositor*, provocador das propostas por ele pensadas, selecionadas, dotadas de um olhar sensível para práticas pedagógicas que possam compreender também o conhecimento prévio do aluno, é preciso olhar, dar voz a ele, conhecer e reconhecer os seus saberes, com suas subjetividades e intencionalidades, buscando cada vez mais sentido aos objetivos do trabalho em artes, pois o processo da reflexão é dinâmico e gera novas construções de conhecimento.

Para refletir sobre as relações entre a arte e a educação em diferentes contextos do ensino é fundamental buscar um diálogo entre as práticas expressivas da arte consonante com o histórico sociocultural e afetivo do aluno. Neste sentido, desde os anos noventa a escola vem discutindo a melhor maneira de ensinar arte nos mais variados espaços escolares, bem como vem tentando regulamentar o Ensino de Artes na Educação Básica. Esta ideia de valorizar o que o aluno traz como experiência concreta do espaço onde ele vive, ou seja, a valorização de suas experiências e o pensamento artístico de seu entorno, vem ao encontro dos PCNs em arte, que nos dizem que:

> A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. (BRASIL, 1997, p. 15).

Todos os campos de conhecimento, nas ciências exatas e nas ciências humanas, estão interligados e a especificidade de cada um nos leva a compreender estas relações e introduzi-las à vida cotidiana.

Como esse pensamento pode ser traduzido especificamente nas quatro linguagens das artes?

A Dança como possibilidade de re-Conhecimento

Com este olhar, podemos pensar a Dança como um dos interlocutores deste diálogo. Um veículo para o percurso da descoberta do corpo, do movimento e das potencialidades expressivas e criativas. Da socialização, da autoestima, da percepção do espaço próprio e do espaço compartilhável, formando uma rede de trocas entre professores e alunos das diversas áreas das artes.

A introdução da dança na escola deve ser vista como uma *oportunidade de re-conhecimento.* Falamos *re-conhecimento*, pois é fato que todos sabemos que possuímos um corpo, mas, como percebemos este corpo? Onde situamos este corpo no espaço social, na nossa intimidade? Para que ele nos serve? Apenas como um meio de locomoção? Como nos expressamos? Nossa postura física está ligada ao nosso intelecto? Várias são as questões que norteiam a aula de dança na escola; portanto, a dança não deve ser vista somente como uma alusão às formas estéticas, mas "o que" e "como" são estas formas e "porque" chegamos a elas são reflexões importantes no ensino da dança.

São muitas as maneiras e métodos de "se fazer dança"; seja através de um repertório de dança específico, da escolha de um tema gerador para a realização de uma composição coreográfica ou mesmo de uma improvisação. Estas várias maneiras podem ser encontradas nas palavras de Dantas (2012), ao falar de propostas formativas como a improvisação em dança ou em Marques (2003), ao tratar de questões também ligadas à improvisação. Conforme Mônica Dantas:

> Para bem formar, é preciso recorrer inúmeras vezes ao exercício. O exercício formativo nada mais é do que uma interpretação produtiva da matéria-prima, uma fase de preparação, na qual se trabalha sem a pretensão ou intuito de produzir a obra, mas só com a intenção de realizar estudos que lhe favoreçam o surgimento; [...]. Uma das formas de exercício formativo é a improvisação. (DANTAS, 2012, p. 101).

E, sublinhando este pensamento, Isabel Marques fala que:

> O processo de improvisação em dança – que pode ou não levar ao processo de composição coreográfica – implica que aprendamos a trabalhar com os nossos gostos, preferências pessoais e necessidades internas de movimento

> e exploração espacial sem que nos desliguemos do grupo. [...] Ao experimentar tais possibilidades, o aluno poderá também aprender sobre a flexibilidade e o respeito na tomada de decisões, e como interagir criativamente no mundo sem que tenha que impor de maneira autoritária, injusta e desrespeitosa suas ideias. (MARQUES, 2003, p. 49).

Porém, para que estas possibilidades de ação não se tornem "receitas de bolo" faz-se necessário um professor disposto e atento às necessidades e anseios de seus alunos, aberto às propostas que irão surgindo.

Assim como as outras áreas da arte: Artes Visuais, o Teatro e a Música, a Dança não existe por si só. Há que se perceber que o "objeto" a ser "trabalhado" é sempre o mesmo em qualquer destas áreas, que é o próprio ser humano. E ele não está fracionado em atitudes, sentimentos ou plasticidade. A cada movimento que se pode chamar de "dança" estão subtendidos a plástica através da forma, a interpretação cênica pela intenção e o som (ou ausência dele) neste deslocamento. Enfim, o ser humano é "intrínseco", "interligado" em suas ações, e não fracionado. Por isto a arte o torna um ser mais amplo em suas percepções. De acordo com os PCNs: arte:

> O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. (BRASIL, 1997, p. 19).

A Música na escola: sobre repertórios e mídias eletrônicas

A presença da música na sala de aula é muito diversificada, tanto pelos repertórios que fazem parte do contexto social e individual dos nossos alunos, quanto em relação à presença das mídias eletrônicas.

Na busca de ampliar repertórios, é necessário que criemos o hábito de dar voz, ou seja, *ouvir* e *escutar* as preferências musicais de cada um; caso contrário, o ensino da música se coloca de maneira arbitrária, pois como vou gostar da música padronizada pelo meu professor se ele não tem interesse em saber o que eu gosto de ouvir? Percebo que incluindo as preferências musicais dos alunos, aliadas às práticas pedagógicas e proposições pensadas e articuladas pelo professor, atribuo mais

sentido e significado aos conceitos e conteúdos referentes à linguagem musical, especificamente.

Considerando as vivências e experiências estéticas do cotidiano musical dos nossos alunos, confiro maior interesse dos mesmos pelas práticas pensadas por nós, enquanto professores propositores.

A prática do professor de música em sala de aula pode partir do princípio da leitura do conhecimento musical prévio dos alunos. A partir da escuta desse conhecimento, que é vivo e vivido, é possível pensar em metodologias alicerçadas e desdobradas sobre um tema, ou de um novo conhecimento. De acordo com Souza (2000, p.174), "a música na vida cotidiana faz-se cada vez mais presente, e sua massiva utilização na sociedade ocidental contemporânea indica o seu significado para o ser humano".

Outra questão que merece igualmente a nossa atenção é o reconhecimento das tecnologias que podem e devem ser utilizadas também nas outras linguagens artísticas. As tecnologias estão cada vez mais presentes em todos os espaços em que circulamos e na sala de aula. Elas se apresentam nos celulares, tablets, Iphones, Ipads, entre outros artefatos eletrônicos, os quais, certamente, podem contribuir com ações e proposições pedagógicas mais próximas e significativas para o nosso aluno. De acordo com Giroux (1995, pp. 74-75), é importante "reconhecer a importância pedagógica" do que os nossos alunos "trazem para a sala de aula ou qualquer outro local de aprendizagem, como sendo crucial para descentrar o poder na sala de aula". Dessa forma, a inclusão das novas tecnologias de informação cumpre o propósito de transformar e subsidiar as práticas em educação musical.

As Artes Visuais: o desenvolvimento de uma consciência crítica

Impossível falar sobre o ensino das artes visuais sem contextualizar as práticas docentes histórica e socialmente. Na linha do tempo das práticas pedagógicas encontramos o ensino do desenho enquanto cópia de modelos prontos, trabalhos manuais, artes industriais, artes domésticas, a livre expressão, a valorização máxima

da criatividade e a Metodologia Triangular[1] que versa sobre ações que valorizem a vivência dos alunos, relacionadas com outros campos do conhecimento, bem como valoriza o fazer artístico, a análise de obras e objetos de arte e a história da arte.

Já falamos, ainda que brevemente, sobre a importância das práticas em artes visuais no contexto escolar, dos seus objetivos em relação ao desenvolvimento do nosso aluno; entretanto, é necessário que priorizemos uma prática voltada para a transformação, que vai além do ato de sensibilizar, de pintar, recortar, colar, moldar e ler textos imagéticos. De acordo com Martins (2005, p. 06), "é preciso provocar experiências que ressoem na pele e que penetrem no corpo". Nesse sentido, cabe a nós, professores, essa busca constante, alicerçada em uma reflexão permanente do nosso fazer em sala de aula, com um olhar voltado para a proposição de experiências que sejam significativas para os alunos.

Proposições pedagógicas desafiadoras contribuem para a construção do conhecimento em artes visuais, principalmente quando as propostas são contextualizadas com a realidade contemporânea, ou seja, com as imagens que povoam o contexto cultural do nosso aluno. A partir das imagens impregnadas e atravessadas pelas mídias, que, certamente, fazem parte do seus repertórios, ao desdobrar-se, contribuem para a construção de outras imagens e para a ampliação do imaginário.

A partir das ideias defendidas aqui, ressalta-se que o ensino das artes visuais precisa cada vez mais compreender e propor práticas que oportunizem um questionamento diante das produções que ilustram o nosso tempo, provocando outros olhares, significados, conceitos e novas criações.

O Teatro e o Jogo

O contato com o teatro na escola se dá, muitas vezes despercebido, através do jogo. Huizinga, um filosofo holandês, em seu livro *Homo Ludens,* apresenta o jogo

[1] Proposta elaborada por Ana Mae Barbosa. Essa modalidade de ação pedagógica vem sendo estudada desde a década de 1990. Iniciou em São Paulo, no Museu de Arte Contemporânea da USP, teve continuidade no Rio Grande do Sul pela Fundação Iochpe e Universidade Federal do RGS, disseminando-se nas instituições de ensino por todo o país.

como um fenômeno fundamental da cultura que se encontra presente na linguagem, no direito, na ciência, na filosofia, na guerra e nas artes. Logo, ele define o jogo como

> [...] uma atividade voluntária exercida dentro de certos determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente de vida cotidiana. (HUIZINGA, 2011, p.33).

Portanto, partindo desta definição, percebe-se que o jogo está presente na vida. Independentemente do nível socioeconômico e cultural, todos jogam. Volto aqui novamente meu olhar ao universo infantil, quando brincam no pula-pula em uma festa de aniversário, quando correm suando por entre as mesas e cadeiras de jantar de uma festa de casamento, quando gritam (ou falam alto por ser um espaço amplo) no pátio da escola na hora do recreio, quando jogam futebol ou bolita na rua. Enfim, poderia citar inúmeras situações. Apesar destas situações parecerem uma bagunça, um caos, uma desordem, há uma organização permeada por regras estabelecidas entre as crianças e, como Huizinga (2011, p.33) mesmo menciona, "exercida dentro de certos determinados limites de tempo e espaço". Quando mudamos nosso olhar perante estas situações e tratamos com naturalidade, podemos ficar mais tranquilos, pois passamos por um entendimento de que não precisamos, necessariamente, intervir neste "espaço e tempo" já organizado por "regras livremente consentidas".

Spolin (1987, p. 03) afirma que "se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. 'Talento' ou 'falta de talento' tem muito pouco a ver com isso." Sendo assim, o teatro é uma arte com potencial para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que estimula a criatividade, a interdisciplinaridade, o trabalho coletivo e a pesquisa, colaborando para a formação do aluno, desenvolvendo aspectos sociais, afetivos, éticos e cognitivos, ao mesmo tempo em que reflete e relaciona as questões que envolvem o seu cotidiano com a realidade social mais ampla. Deste modo, é importante que os alunos tenham contato com *jogos teatrais* e de *improvisação*. Sendo este processo a 'peça' final. Pois, de acordo com Japiassu,

> A finalidade do jogo teatral na educação escolar é o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos jogadores por meio do domínio, da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, numa

> perspectiva improvisacional ou lúdica. O princípio do jogo teatral é o mesmo da improvisação teatral, ou seja, a comunicação que emerge da espontaneidade das interações entre sujeitos engajados na solução cênica de um problema de atuação. (JAPIASSU, 2001, p.26).

Assim, o aluno vivencia a importância de um longo caminho antes de se propor um texto dramático. Entendendo o 'estar em jogo', jogar com o corpo e solucionar os problemas propostos pelos jogos, podendo estes ter relação com o cotidiano dos alunos.

Considerações finais

Ao provocar novos olhares e sentidos pelo ato de afetar e tocar, percebemos novas possibilidades de ampliação das competências em relação ao trabalho docente que compreende as quatro linguagens artísticas. Assim como somos capazes de dançar, tocar, cantar, ouvir, atuar e ver, enquanto professores de ARTES, somos responsáveis pela proposição de práticas que vão além da prescrição.

Ao pensar que a sala de aula pode ser o único espaço em que nosso aluno tem a oportunidade de realizar experiências no campo das artes, devemos refletir seriamente sobre as nossas práticas diárias e fazer uma análise sobre a história cultural dos alunos, para garantir que as nossas práticas docentes proporcionem a construção de conhecimento.

Consolidar uma educação em ARTES que possa contribuir para a formação do aluno, levando em conta o seu contexto e a sua cultura, implica em aceitar e garantir um ensino que tenha significado para os alunos e adotar metodologias e práticas pedagógicas propositoras. O aluno que só executa não é capaz de criar novas possibilidades em torno do seu fazer, o aluno que só conhece o que vive, não é capaz de arriscar-se, criar e recriar o novo.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: arte. Brasília: MEC, 1997. Disponível em
<arte - portal.mec.gov.be/selo/arquivos/pdf/livro06.pdf> Acesso em: 01 set. 2014.

DANTAS, Mônica. *Dança*: o enigma do movimento. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

GIROUX, Henry A. Disneysação da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio B. (Orgs.). *Territórios contestados*: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 49-81.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2011.

JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas: Papirus, 2001.

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

MARTINS, Miriam Celeste. *Mediação*: provocações estéticas. São Paulo: Unesp, 2005.

SOUZA, Jusamara. Caminhos para a construção de uma outra didática da música. In: SOUZA, Jusamara. *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000, p. 173-184.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 1987.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 14 – Número 28 – Julho/Dezembro 2014

Compartilhar e criar na vulnerabilidade e no risco: a experiência de uma aula de teatro com alunos surdos

Marcia Berselli
marci.bob@gmail.com
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
Sergio Andres Lulkin
sergiolulkin@gmail.com
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Resumo: O artigo propõe-se a evidenciar e problematizar alguns aspectos da ordem técnica e sensível a respeito da criação de aulas de teatro para alunos surdos. A partir da experiência pedagógica junto às oficinas do projeto "Teatro e Dança com alunos surdos", desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Bilíngue Salomão Watnick (Porto Alegre / RS), busca-se refletir sobre os agenciamentos atualizados na elaboração e realização de propostas cênicas utilizando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Acrescem às discussões apontamentos a respeito de diretrizes que buscam pensar o espaço criativo proporcionado pelas artes como produtor de conhecimento e potencializador da afirmação social de um grupo minoritário.

Palavras-chave: Teatro; surdez; criação; contato.

Abstract: The article aims to highlight and discuss some aspects of technical and sensitive nature regarding the drama classes for deaf students. Based on our teaching experience from drama and dance workshops of the project "Teatro e Dança com alunos surdos" at Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Bilíngue Salomão Watnick (a bilingual school in Porto Alegre / RS), we try to reflect on the settings of dramatic approaches using the Brazilian Sign Language (LIBRAS). Besides these discussions, some notes are added regarding the Arts and its potential to produce knowledge and encourage the social empowerment of a cultural minority.

Keywords: Theatre; deafness; creation; contact.

O início

Entro na Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Bilíngue Salomão Watnick, os seis alunos que participam das oficinas que integram o Projeto de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) "Teatro e Dança com alunos Surdos"[1] me aguardam reunidos em uma sala: descansam, conversam, brincam... me esperam. Juntos nós vamos para a sala das artes. Já temos uma estrutura estabelecida: primeiro uma conversa, sentados no chão formando um

[1] Ação de Extensão coordenada pelo coautor do presente artigo e oficinas ministradas pela autora. Registros em foto e vídeo realizados por bolsista de Extensão, André Macedo, em 2013.

círculo, em seguida aquecimento, massagem, exercícios, jogos e cenas. Como em toda sala de aula, temos os nossos contratempos: um aluno que faz piada, outro que acha muito difícil e não quer fazer e outro que durante grande parte da aula conversa com o colega. Normal. A mim, como "organizadora" da aula, cabe chamar a atenção, chamar para o jogo, conquistar. E assim vamos descobrindo a cada aula novas dificuldades e desafios, ao mesmo tempo em que ganhamos confiança e "crescemos" como jogadores, conhecendo limites e os superando, nos maravilhando com novas descobertas e tendo contato com a mágica do teatro que acontece quando o grupo coloca-se disponível a um compartilhar efetivo.

Gosto de imaginar que essa mágica nos ronda o tempo todo, está ao redor, como um ser invisível, pronta a colorir nossa experiência quando nos colocamos efetivamente em jogo. Colocarmo-nos em jogo, efetivamente, significa estarmos disponíveis ao outro, dispostos a um verdadeiro compartilhar, abertos a uma verdadeira experiência. A experiência é explicada tão bem por Larrosa quando colocada como "nossa maneira de 'ex-pormos', com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e risco" (2002, p. 25). E a experiência em sala de aula é exatamente isso: vulnerabilidade e risco. E o teatro é exatamente isso: vulnerabilidade e risco. A mágica envolta em uma aula de teatro depende dessas duas palavras.

Nosso espaço e as oficinas

A Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Bilíngue Salomão Watnick, localizada na cidade de Porto Alegre / RS, é uma escola que atende a alunos surdos com ou sem outras deficiências associadas. Como escola bilíngue, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é a língua de instrução, a primeira língua, e o Português é trabalhado em sua forma escrita.

Os alunos que participam das oficinas têm entre 11 e 16 anos e apresentam conhecimentos variados de português escrito e mesmo da Língua de Sinais[2]. Nossas

[2] Como todo aluno em formação na escola básica, o acompanhamento e participação da família é fundamental. Alunos que são mais estimulados pelos pais, os que têm familiares que conhecem a LIBRAS, sabem se expressar e se colocar de maneira diferenciada, participando mais das discussões

oficinas acontecem na sala de artes e/ou no pátio da escola, com a duração de 01h45min. Nestas, temos como objetivos trabalhar com a dança - utilizando como base princípios do Contato Improvisação[3] - e o teatro, visando como eixo principal ao desenvolvimento da linguagem corporal dos alunos. Através de jogos e exercícios, buscamos enfatizar a conexão do teatro e da dança em um só corpo, desenvolvendo a expressividade, a ludicidade e o trabalho em grupo. Ao aproximar o teatro e a dança ao contexto do aluno, tencionamos promover um espaço em que o aluno sinta-se à vontade para explorar suas potencialidades e desenvolver o pensamento imaginativo através das experiências cênicas.

Nas aulas, utilizando a Língua Brasileira de Sinais, busca-se desenvolver: exercícios teatrais, jogos dramáticos e teatrais, improvisações dramáticas e coreográficas, montagem de cenas, criação de roteiros e apreciação de trabalhos teatrais e de dança. Durante as aulas, o foco está em envolver todos os alunos nas atividades, porém respeitando as necessidades individuais. Buscando desenvolver as capacidades artísticas e intelectuais dos participantes, os jogos e atividades são selecionados levando-se em conta o grupo como um todo, mas instigando a reflexão sobre as diferenças e particularidades de cada aluno.

A organização básica dos encontros das oficinas segue uma sequência que visa estabelecer o contato entre os alunos e uma disponibilidade corporal e atenção ao momento, propiciando o desenvolvimento do estado criativo. Iniciamos nossos encontros com um momento de conversa, sentados em círculo. Conversamos sobre o encontro anterior e abrimos espaço para colocações acerca das reverberações e relações de nossas atividades com o cotidiano de cada aluno. A seguir, há o aquecimento corporal, o qual é feito em círculo, trabalhando com a mobilização de articulações e alguns alongamentos, e em seguida passamos a um momento de manipular o corpo do outro, em duplas, trios ou em fila. Como a referência visual é

e mesmo apresentando certo protagonismo, ao auxiliar o professor nas explicações e incentivar os demais colegas.

[3] O Contato Improvisação é uma forma de dança desenvolvida pelo bailarino e *performer* Steve Paxton na década de 70. Envolve a interação entre os corpos e a improvisação, além de elementos técnicos como rolamentos, apoios, carregadas, compartilhamento de peso, deslocamento do eixo e tomadas de decisão em conjunto. Não havendo hierarquia, todos podem participar.

bastante importante, realizamos juntos esse aquecimento inicial, o qual, com o avanço das oficinas, passa a ser conduzido pelos próprios alunos, que organizam a sequência com o acompanhamento do professor.

Em seguida, realizamos exercícios que propiciem um engajamento físico, trabalhando com ritmos e direcionando a atenção para o corpo em relação ao espaço e tempo. Exercícios e jogos de Contato Improvisação, a partir dos quais passamos a estabelecer o contato entre os jogadores. Este contato é entendido como uma relação efetiva entre os jogadores, criando um "entre" que não é individual, mas existe somente na relação entre os participantes. Augusto Boal (2000, p. 143), teatrólogo brasileiro, fala desse contato entre os atores do jogo ao dizer que "Teatro pra mim sempre foi essa energia que passa de um a outro, entre os dois. Como o amor, que não está contido em um ou outro amante, mas existe intenso *entre um* e *outro*".

Estabelecendo o contato, os exercícios e jogos de Contato Improvisação são mesclados a jogos teatrais, desenvolvendo assim competências técnicas. Disponibilidade, abertura ao outro e ao espaço, atenção, concentração, comunicação, imaginação, adaptação, capacidade de agenciar e ajustar meu corpo em relação aos outros jogadores e aos elementos com os quais componho, capacidade de ação-reação, consciência de si e do outro são competências desenvolvidas no estabelecimento do contato entre os jogadores.

Com estas ferramentas atravessando os corpos em contato, passamos a composições e criações de pequenas cenas. Estas são desenvolvidas a partir de algum momento diferenciado surgido nos exercícios e jogos anteriores, ou através de temas ou assuntos previamente escolhidos pelo grupo, ou mesmo a partir de um roteiro que algum aluno inicia e que é desenvolvido por todos em conjunto. Improvisamos, compondo as cenas, que são recuperadas algumas vezes em busca de apropriação, aprofundamento e memorização a fim de que possam, se assim desejarmos, serem retomadas em um próximo encontro. E assim nos encaminhamos à finalização do encontro.

No fechamento deste, há um novo momento de conversa, no qual levantamos questões sobre as atividades e criações realizadas no dia. Cada aluno é instigado a

colocar e compartilhar com os colegas suas percepções, contentamentos e descontentamentos, dúvidas e críticas. Quando nenhum jogador se disponibiliza a iniciar a fala, lanço uma questão que possa estimular um pensamento sobre a prática. Alunos que apresentam uma característica de liderança fazem suas colocações, estimulando assim os demais. Respeitando cada colocação individual, os alunos encontram um espaço, nesse momento final de conversa, para trazerem o que se passa em seus pensamentos de maneira muito livre e sem cobranças excessivas. Questões das oficinas mesclam-se com relatos de seus cotidianos, com acontecimentos vivenciados na escola em outros momentos, com inquietações gerais.

Compartilhando do pensamento sobre as atividades teatrais, o sentido de grupo estimula o compartilhar de questões pessoais, quando cada aluno se sente seguro para expor o que o atravessa naquele momento, sem a cobrança tradicional de um certo ou errado, de algo que pode ou não pode ser dito. A confiança desenvolvida nos jogos que engajam o físico – como, por exemplo, exercícios e jogos de Contato Improvisação, no qual um aluno é sustentado pelo outro – e as tomadas de decisão em jogos nos quais não há uma escolha certa ou errada, mas sim diversas possibilidades à disposição do aluno, permanecem sendo exercitadas e vivenciadas também através da fala, que encerra nosso encontro.

O estar em contato

Línguas diferentes. O que nos une neste espaço é o que o teatro nos proporciona enquanto experiência, enquanto compartilhar. Porque é isso que fazemos: compartilhamos daquele momento, daqueles experimentos, nos jogos, nos exercícios, nas cenas. Descobrimos juntos a importância de cada jogo, juntos determinamos um sinal para cada jogo, criamos convenções que auxiliam o entendimento, a apropriação e a recuperação de jogos e exercícios. Juntos vamos transformando jogos que inicialmente foram organizados com comandos a partir da fala/audição. E nos entendemos entre tropeços e mal-entendidos. Entre explicações e expressões de dúvidas. Entre sorrisos e olhares atentos. Entre mãos ágeis e abraços carinhosos. Compartilhamos cada momento da aula, e compartilhar só é

possível porque nos colocamos lado a lado. Porque buscamos o olhar e a percepção do outro. Porque fazemos em conjunto. Porque estamos em contato.

Estar em contato efetivo envolve o estado de disponibilidade que é o mesmo necessário para que a experiência aconteça. Segundo Grotowski, o

> [...] contato é uma das coisas mais essenciais. Muitas vezes, quando um ator fala de contato, ou pensa em contato, acredita que isto significa olhar fixamente. Mas isto não é contato. Contato não é ficar fixado, mas ver [...] trata-se de contato, e isto me força a modificar meu jeito de agir. (GROTOWSKI, 1987, p. 187).

Assim, estar em contato é estar aberto, compartilhar as minhas fragilidades e dúvidas, aceitar propostas que não tenho certeza de como serão – e se serão – aceitas e realizadas. É lidar com a instabilidade de cada momento. Mais do que olhar no olho, é olhar no olho deixando que o outro me invada, me perceba. O olhar de quem usa o sentido da visão como o principal é um convite para a invasão, um convite que pode gerar tensão e medo em um primeiro momento, mas também um convite a uma experiência intensa. Estar em contato também pressupõe que eu não controle o olhar do outro sobre mim. Que eu abra minha perspectiva de ver e ser vista, deixando-me entrar no campo de visão do outro e deixando que a imagem dele me invada também. Estar em contato é evidenciar um espaço "entre" no qual não há um comandante e um comandado, mas ambos comandamos, em contínuas reações que não têm um início estabelecido.

Novamente a vulnerabilidade e o risco. Para Stanislavski (2013), a criação é verdadeira quando se assume a possibilidade do não êxito, do fracasso, do risco. À criação em teatro aproximo a criação da aula de teatro: pessoas – em suas definições formais de professor e alunos – reunidas em um espaço em uma abertura para o que não é totalmente conhecido e estabelecido, mas em processo de pesquisa, com toda a possibilidade de fracasso e risco que a pesquisa deixa a ver.

Grotowski (1987, p. 105) traz a perspectiva do desconhecido: "não monto uma peça para ensinar aos outros o que já sei. Só depois da montagem ficar pronta, e não antes, é que terei aprendido mais. Todo método que não se abre no sentido do desconhecido é um mau método". Também na sala de aula há este espaço do

desconhecido. E assim constitui-se a experiência, porque eu me abro e o outro também, porque ambos nos aceitamos em um confronto sensível, instigado pelo teatro. Quando Grotowski (1987) fala que se interessa pelo ator por ele ser um ser humano, e por estar em contato com este ser, a magia do teatro faz-se perceber a partir desse encontro, dessa possibilidade de contato entre pessoas.

O sensível e o pedagógico

Neste espaço de estar em contato, de compartilhar, desenvolvemos aspectos da ordem do sensível, do expressivo, do pedagógico. Através das oficinas os alunos têm acesso a um conhecimento do fazer teatral, que vai da ludicidade a mecanismos e competências técnicas, bem como do apreciar trabalhos teatrais e performáticos, dentro do próprio espaço escolar, através de parcerias realizadas com artistas locais[4].

No sensível do jogo, praticamos e refletimos a respeito da prática. Em duas línguas – e mesmo com uma terceira, criada a partir das convenções do grupo, de uma ética temporária que o mantém coeso – buscamos desenvolver um pensamento reflexivo e um aprofundamento de questões relativas aos jogos em um sentido de elaborar uma fala sobre a prática. Nos diversos momentos de conversas que complementam as experimentações práticas, põe-se em jogo a minha capacidade de articular explicações e proposições acerca dos jogos e exercícios, bem como ajustamentos necessários ao traduzir minha fala – pensada em um primeiro momento em Português – para a LIBRAS – que muitas vezes apresenta palavras que não têm exatamente o sentido utilizado no Português e/ou em relação à área teatral, que também apresenta um vocabulário próprio.

Nesse sentindo, unir a prática dos exercícios e jogos com o momento da explicação em LIBRAS coloca-se como importante também para aprofundar as relações estabelecidas pelos próprios alunos em relação aos jogos, fomentando questionamentos e despertando interesses que por vezes não se condicionam apenas ao momento da aula de teatro ou às questões teatrais. Nestes momentos há outra

[4] Vale ressaltar, no segundo semestre de 2013, a apresentação de “Teoria Bang Bang”, trabalho de Di Nardi e Gabriela M. Chultz, com orientação de Suzi Weber. Trabalho vinculado ao DAD/IA/UFRGS.

situação de compartilhar, de se colocar disponível: por um lado buscando os melhores sinais, criando aproximações através de exemplos, e sendo instigada a aprender novos sinais; por outro, sabendo acolher relações a partir de eventos da vida cotidiana dos alunos, compreendendo uma formulação de pensamento a partir da LIBRAS. Buscamos equalizar, equilibrar as forças e a comunicação na hora de estabelecer convenções, criando códigos de conduta do grupo para que este sobreviva, para que seja coeso, coerente com os seus participantes, com as culturas que se encontram.

Refletindo sobre a prática e buscando um aprimoramento a partir da própria prática, a cada aula novas competências, da ordem técnica e sensível, são atualizadas em relação aos questionamentos advindos das propostas já realizadas. Em contato, buscamos avançar no sentido da experiência efetiva, sem a obrigação de concretizar uma obra, mas abertos às possibilidades que variados experimentos nos proporcionam no curso da prática e da pesquisa.

Assim, durante as aulas procuramos procedimentos que auxiliem a um aprimoramento e aprofundamento em relação aos jogos e criações propostas. Um recurso bastante utilizado é a filmagem e fotografia de cenas e jogos. Através deste recurso, é possibilitado aos alunos um distanciamento – da ordem de se colocar "fora de cena" para perceber o que acontece "dentro" – e uma aproximação a elementos técnicos que por vezes não são conscientizados em uma perspectiva de "dentro" da cena. O estudo dos vídeos se mostra uma boa maneira de aprofundarmos questões quando a explicação parece não contemplar de todo os jogos e exercícios. Através destas análises, é possibilitado aos alunos tecerem relações a partir de suas próprias percepções enquanto atores do jogo e espectadores do vídeo. Como local de "armazenamento" e "compartilhamento", bem como visando à possibilidade de estudo – e memorização – dos vídeos para além do horário das oficinas, utilizamos uma ferramenta bastante presente na vida dos alunos, o *Facebook*. Direcionamos para esta plataforma alguns vídeos selecionados, advindos de filmagens das cenas em aula, bem como dos vídeos escolhidos como objeto de experimentações – cenas de espetáculos, de práticas corporais, de performances, etc.

Através deste registro empírico, a memória dos alunos é desenvolvida e posta em relação ao trabalho, sendo também uma forma de retorno da prática ao aluno. Ali, disponível a todos os participantes, o trabalho realizado em conjunto adquire um forte sentido de "compartilhar". Todos são legitimados como propositores do trabalho, como possuidores dos vídeos, como agentes das práticas desenvolvidas em sala. Há uma apropriação do trabalho, que começa em sala, passa pelo acesso aos registros e culmina no momento em que os alunos são autônomos para compartilhar o conhecimento com outros alunos da escola que não participam das oficinas. Ao se proporem a "ensinar" jogos, frases de movimentos corporais advindas da pesquisa sobre personagens e mesmo sequências de cenas, os alunos adentram um universo pouco acessível e quase nunca aberto a eles: de propositores legítimos de um saber. Segundo Cabral, "o propósito da educação não é apenas informar, mas criar oportunidades para que o aluno faça uso dos conhecimentos adquiridos em diferentes contextos e circunstâncias" (2002, p. 214). Desta forma, através da prática e da reflexão sobre a prática, podemos pensar o espaço criativo proporcionado pelas artes como produtor de conhecimento e potencializador da afirmação social de um grupo minoritário.

Neste sentido, o recurso do vídeo também se constitui como ferramenta importante quando utilizado para enfatizar movimentos e organizações corporais no espaço da cena, e para que o próprio aluno visualize em seu corpo o que é apontado pelos colegas ou o que ele próprio vê no outro. Em um espaço em que a apreciação de obras teatrais ou performáticas é escassa e de difícil acesso, ver-se a si mesmo em cena – por mais que através do recurso da filmagem – é uma possibilidade de aproximação e prática do olhar "externo" como auxiliar ao fazer "interno", já que na cena pressupõe-se o contato não apenas entre atores, mas destes com o público. Assim sendo, entender as implicações envolvidas no processo de criar algo que é visto por alguém amplia as percepções do aluno ator. Estas percepções são atualizadas a cada refazer da cena, a cada recuperação, a cada retomar de frases de movimentos corporais dos personagens.

É preciso refazer tudo: livre tradução para o título de uma publicação que dá nome aos escritos sobre teatro de Jacques Copeau (2002), a expressão serve para encorajar a permanência de uma atividade que retoma, sistematicamente, o processo de criação. Talvez a ideia de refazer seja o princípio básico da pedagogia da criação: mostrar, apontar acertos e erros, buscar as vias que traduzam melhor o tema, buscar as expressões mais próprias daqueles atores, buscar uma apropriação da narrativa a partir da possibilidade de comunicação dos participantes. Esta narrativa não exclui o professor que está coordenando o trabalho e o integra através de alguma forma de representação desse papel.

Quando o aluno se vê atuando no vídeo, há uma abertura para uma compreensão maior da totalidade da cena e dos agenciamentos necessários por parte de cada ator para com o todo da composição. Cabe ao propositor do trabalho, de maneira sensível, auxiliar os alunos em uma abertura a esta percepção, e assim a abertura a um olhar crítico e generoso sobre seu trabalho e dos colegas. Identificar situações, tecer relações entre os jogos e as cenas, perceber questões ligadas à expressividade corporal são competências desenvolvidas a partir de um olhar que passa a ver detalhes antes despercebidos. Desenvolver este olhar atento, que no decorrer das oficinas propicia ao aluno participar cada vez mais na criação em contato com os colegas – sugerindo, destacando, auxiliando, com alguns alunos mesmo apresentando um papel diferenciado, auxiliando o coordenador na explicação dos jogos e exercícios, se colocando disponíveis para criar bem como organizar as cenas com os colegas – cria uma sensação de pertencimento ao grupo e apropriação do trabalho, este não sendo mais criação do "professor", mas do grupo.

Estas competências técnicas, concomitante ao desenvolvimento de outras questões que são da ordem do sensível – evidenciadas no trabalho com o Contato Improvisação, por exemplo – propiciam uma evolução cognitiva que tem a ver com o desenvolvimento do aluno para além da oficina de teatro. Em estado de jogo, agindo e reagindo em relação aos colegas, o aluno é estimulado a encontrar novos mecanismos para "resolver" as situações do jogo dentro do jogo, em tempo real. Em contato com os parceiros de cena, o jogador está confortável para efetivamente criar

em situações desconfortáveis. Pode parecer paradoxal, e é, mas é neste espaço de vulnerabilidade e risco que o jogador, em contato com os parceiros num clima de confiança, encontra espaços para a criação. A criação de novos espaços, identidades, situações que, pelo caráter fictício, permitem uma entrega maior por parte dos jogadores.

Peter Brook (1973) diz que, na vida cotidiana, a ilusão que se cria ao contar uma história é um "se" ficcional: "se isto acontecesse, teria sido assim..." e a narrativa inventa, conta, recria. No teatro, o "se" é real: se isto acontecer será assim, e a cena ganha vida, o experimento se materializa, o sujeito está presente, aquele que olha também está. No mínimo se encontram dois sujeitos presentes. Um deles experimenta a história, o outro observa. Um deles cria o ato, o outro compartilha observando. Um deles é o ator, o outro é alguém do público, ou o diretor, ou o professor que está na sua sala de aula, no seu lugar de experimentação. E podem ser vários sujeitos presentes, de um lado e outro do espaço. A relação que se estabelece é dialógica: há um intercâmbio de sentidos entre esses dois grupos – ou duas pessoas – sobre um acontecimento comum. Quando se acaba, este evento se torna memória. E pode ser recuperado, com sutilezas. E pode ser fixado, com algumas regras para a recuperação, que o torna um novo "se" a cada vez que é retomado em ação. Os breves, ou longos, momentos em que os sujeitos presentes acompanham o ato dramático – drama é ação e o teatro é o lugar aonde se vai para vê-la – estão inseridos numa realidade maior que é aquela que circunda este evento breve. Uma entrada em outra realidade, que parte da ficção, torna-se material e desaparece. Sua materialidade é um jogo. Logo, somando as colocações de Peter Brook, a cena é jogo e a cena é real.

Um dos livros marcantes de Brook para a pedagogia teatral, adotado como uma referência para quem trabalha com a educação, se chama "O espaço vazio" (1973). A partir desse espaço, reiterado em muitos textos que fazem alusão ao lugar do teatro, apostamos numa possibilidade infinita de criação onde há o "nada" do vazio e onde o "todo" da imaginação pode ganhar forma e conteúdo pela ação dramática. Essa ação serve a todas as idades do ser humano e a todas as imaginações que ali ponham à

prova sua comunicação. O espaço da imaginação também é uma abertura ao "sensível" e ao desenvolvimento de ações que se desenvolvem e encontram razão de ser dentro do próprio jogo, não necessitando demais explicações.

Aqui, há a evidenciação da importância do trabalho com movimentos abstratos, com o toque físico e com a questão de confiar nos colegas. O trabalho com o Contato Improvisação utiliza muito a questão do toque e da confiança, nos momentos de compartilhar o peso corporal com o colega, ou manipular partes do corpo, bem como experimentar novas sensações a partir do deslocamento do equilíbrio do corpo que coloca a ver novas organizações corporais. O toque pode limitar, em um primeiro momento, mas possibilita uma entrega e um sentido de comunhão no grupo, perceptíveis no decorrer do trabalho. O mesmo se dá com a confiança: instável, em alguns momentos, mas que em um contínuo do trabalho vai se estabelecendo e qualifica, de forma diferenciada, as relações dentro do grupo e mesmo sobre o trabalho desenvolvido.

Recursos do cômico

No desenvolvimento das oficinas é recorrente a criação de cenas que têm por mote a comicidade. As piadas permeiam o cotidiano da comunidade surda, assim não é diferente no contexto escolar. Durante as oficinas, o caráter breve e superficial de piada é dissolvido em cenas nas quais, através de pré-estruturas e espaços de improviso, o recurso do cômico é acessado em narrativas e desenvolvimento de situações.

A presença do cômico, em nosso cotidiano, se manifesta por diversos meios: na TV, vídeos, cinema, livros, revistas e jornais, as charges e caricaturas, as piadas, as crônicas cotidianas, os espetáculos teatrais. A produção cinematográfica nos brinda, nesse sentido, com artistas que povoam nossa infância e nossa maturidade, nos fazendo rir e pensar sobre o de que e de quem rimos: as comédias mudas são exemplares de um humor e de uma poética diante da vida que nos seduzem pelo riso, por vezes levemente esboçado, insinuado, e por reações empáticas quando nos

colocamos na condição daquele personagem em apuros ou em risco de sério equívoco.

Através das figuras do cômico também podemos rir de nós mesmos. Ou rimos do outro, numa situação de embaraço, em conflito consigo mesmo, com os objetos que rodeiam ou com as contingências. O mesmo pode se dizer das nuances da fala, quando a ironia e a paródia ganham espaços para a mobilização do pensamento e o riso é a sua manifestação evidente. Os recursos do cômico nesses processos de ensino e aprendizagem, quando presentes na formação pedagógica e não apenas entregues ao "acaso" – embora devam ser reconhecidos e incorporados ao cotidiano pedagógico – operam com diferentes efeitos sobre a comunidade (sala de aula, seminário, congresso) reduzindo tensões, propondo novos pontos de vista sobre um mesmo tema, discutindo conceitos através de recursos não formais, mobilizando com agilidade o pensar sobre situações reconhecíveis ou surpreendentes, subvertendo as assimetrias de poder quando corpos e mentes são desterritorializados de seus lugares habituais. O cômico, por seu caráter paradoxal e transgressor, também se constitui num ato político, quando as interações se mobilizam para fazer "dançar o pensamento", solicitando uma circulação pelo espaço do contra-senso. O cômico, na prática escolar, é um campo para a ação.

Ocupando um (novo) espaço

Apropriar-se. Experimentar-se. Permitir-se. Colocar-se em contato com o outro. Receber uma crítica, um elogio, apontar uma falha, uma possibilidade. Descobrir um novo movimento junto ao colega. Apropriar-se dos exercícios, dos jogos, dos personagens, das histórias, das cenas. Experimentar-se em contato com o outro, no toque, no direcionamento, na confiança. Permitir-se não ter certeza, escolher uma ação, interferir na ação do outro, dizer o que, como e por que acha algo interessante sem esperar uma confirmação por parte do outro. Saber que há singularidade, que pode haver, que é sempre melhor que haja e que sempre é necessário aprender a lidar com as diferenças, sejam de qual ordem forem.

Nas oficinas, nos reunimos para praticar uma infinidade de possibilidades que o mundo do teatro abre a nós. Confrontamo-nos, em LIBRAS e Português, com receios e dúvidas. Colocamo-nos no local da vulnerabilidade e do risco. E gostamos desse local. Criamos no desconforto, nos contínuos agenciamentos. Nas experimentações cênicas nos colocamos em um espaço que permite a experiência sem a necessidade da produção de obras, mas que permite que as descobertas do processo nos guiem a partir de algumas regras pré-estabelecidas e escolhas decididas em conjunto.

No papel de organizadora da oficina, sou convocada todo o tempo a ser jogadora junto aos alunos. Criamos a aula de teatro conjuntamente a partir do momento em que me coloco disponível para as novas organizações propostas pelos alunos para os jogos. Uma pré-estrutura atua como linha condutora, mas sempre permitindo adentrar novos caminhos e encontrar novas possibilidades. Neste jogo contínuo, cabe aos alunos colocarem-se também disponíveis, investindo nas propostas e efetivamente permitindo-se atuar em relação às experimentações.

O teatro no cotidiano escolar de um grupo minoritário atua como agenciador de novos papéis, possibilitando ao aluno experimentar diversas funções de caráter flutuante. Mais do que uma abertura à criação cênica, as oficinas de teatro permitem criar um espaço de verdadeiro compartilhar, desestabilizando determinadas hierarquias e apontando novos horizontes de atuação.

Referências

BOAL, Augusto. *Hamlet e o filho do padeiro*: memórias imaginadas. Rio de Janeiro, Record, 2000.

BROOK, Peter. *El espacio vacío*: arte y tecnica del teatro. Barcelona, Península, 1973.

CABRAL, Beatriz A. V. Avaliação em Teatro: implicações, problemas e possibilidades. *Revista Sala Preta*, v. 02, n. 01, 2002, p. 213-220.

COPEAU, Jacques. *Hay que rehacerlo todo*: escritos sobre el teatro. Madrid: Asociación de Directores de Escena de Espana, 2002.

GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. [Tradução de Aldomar Conrado]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, n. 19, p. 20-28.

STANISLAVSKI, Constantin. *A preparação do ator.* [Tradução de Pontes de Paula Lima]. 30ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 14 – Número 28 – Julho/Dezembro 2014

Interdisciplinaridade e a música: reflexões e possibilidades

Catarina Justus Fischer
catarina.fischer@gmail.com
Universidade Nove de Julho - UNINOVE

Resumo: Este artigo visa fazer uma reflexão sobre a interdisciplinaridade e a possibilidade da música ser a catalizadora dos saberes. Considera uma maneira de se utilizar a música para facilitar o aprendizado e ao mesmo tempo englobar as disciplinas ao ensino da mesma. Como um pequeno exemplo desta possibilidade, vemos na obra *Quadros de uma Exposição*, uma peça originalmente composta para piano pelo compositor russo Mussorgsky, uma breve amostra de como as outras disciplinas curriculares como, por exemplo, a História, a Geografia, a Literatura e outras, podem ser incluídas no ensino da música. Ao mesmo tempo o ensino da música pode ser também considerado um meio facilitador para o aprendizado em geral.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; música; educação; cultura; criatividade.

Abstract: This article is a consideration upon the interdisciplinary teaching possibility of music promoting knowledge. It considers the possibility of an easier way of learning through music and at the same time uniting other disciplines to the teaching of music. As a small example of this possibility, the work 'Pictures at an Exhibition', originally written for the piano, by the Russian composer Mussorgsky, shows briefly how the other disciplinary curriculum like History, Geography and Literature, among others, can be added to music teaching, at the same time as it can favor learning.

Keywords: Interdisciplinary teaching; music; education; culture; creativity.

Introdução

Muitos de nós, em algum momento durante a nossa vida acadêmica, fomos contestados, incompreendidos ou marginalizados quando uma ideia ou uma questão nossa não teve a fundamentação necessária dentro da competência científica em que nos encontrávamos em um determinado momento.

E, ao surgirem estas ideias, elas nem sempre se encontram no rigor das nossas competências acadêmicas. E se elas não forem colocadas para fora no momento, acabarão por adormecer com o tempo, ou permanecer latentes até o momento de serem trabalhadas novamente, desta vez como uma competência científica.

Quando temos uma ideia ainda não concebida, nos engajamos aqui e ali em um caminho que poderá nos conduzir à reforma do nosso pensamento.

Cada vez mais os processos de aprendizagem vêm a ser um meio de crescimento e de desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade, que, conforme

se sabe, envolve minimamente quatro áreas: a do conhecimento, a do afetivo-emocional, a de habilidades e a de atitudes ou valores.

Neste processo, surge uma característica que, como já sabido, chamamos de *aprendizagem significativa,* isto é: onde se aprende o novo ressignificando o que já se sabia anteriormente.

Sabemos que as disciplinas acadêmicas, no decorrer dos anos, cada vez mais se especializaram enquanto matérias, tornando-se totalmente independentes umas das outras.

Apesar de não haver conflitos entre a educação, as artes e a ciência, atualmente não se pode afirmar que elas atuem em sincronia, ou em conjunto.

Cada ramo do conhecimento desenvolve suas disciplinas próprias, cada vez mais técnicas e especializadas.

De acordo com Baptista:

> Determinadas áreas do conhecimento, segmentos artísticos, incluindo a Literatura, possuem uma posição sem prestígio dentro do contexto atual. Sabe-se, e isso não é de hoje, que as ciências humanas ocupam um espaço secundário dentro do que se elege como prático, imediato e que renda dinheiro na famosa era do capital. Literatura poderia ser definida, inclusive, como um mero tempero da vida (BAPTISTA, 2012, p. 32).

Entendemos que com a música ocorra a mesma problemática. O prestígio que a música tem atualmente é muito discutível e para diversas pessoas nada mais é do que um meio de diversão.

Entretanto, a música e as disciplinas do segmento artístico começam a ser implicitamente pensadas como um complemento de alguma outra coisa (mais especificamente na música) nos anos 80 do século XX, com Joseph Kerman, autor de *Contemplating Music* (KERMAN, 2009).

Estamos nos referindo à interdisciplinaridade, que é um pressuposto básico de toda a nossa formação teórica. A definição da palavra interdisciplinaridade nos dicionários é *o que é comum a duas ou mais disciplinas.* Conforme podemos constatar, a busca por *receitas, fórmulas e modelos de toda espécie* (COIMBRA, 2000, p. 52) surgiram há quatro décadas, aproximadamente, para tentar responder às *inquietações teóricas e práticas* que vêm acompanhando o desenvolvimento do saber

atualmente. Procuraremos identificar o que pode ser comum em uma ou mais disciplinas, neste artigo[1].

A interdisciplinaridade começa a ser discutida e admitida pelas matérias curriculares como a História, por exemplo, porque proporciona a colaboração de outras competências científicas como a Psicanálise, Semiótica, Linguística, Antropologia, Semiologia, Geografia Humana e Filosofia da Linguagem. Com isso, surgem novas abordagens, renovação de noções documentais e de pesquisa. Temas diversos como amor, sentidos, natureza, cosmologia, arte, família, saber, medo, loucura e diversos outros começam a fazer parte da pesquisa histórica que vai perdendo lentamente a sua característica diacrônica. (BAIRON, 2002, p. 19).

Acredita-se que quando nos damos conta de que o saber é uma preocupação, mas que o compreender é algo essencial, percebemos que as diversas disciplinas devem atuar como fios de uma linha de costura que podem unir aqui e acolá algumas competências, possibilitando, além do saber, a compreensão de um todo no que se refere às disciplinas e ao conhecimento.

> A experiência do pesquisador na construção de seu texto científico deve ser aquela que resulta da soma de seu cotidiano cultural, seja ele qual for, com a sua fonte de pesquisa, seja ela qual for. (BAIRON, 2002, p. 49)

Entendemos, com a citação de Bairon acima, que ao se criar um texto científico podemos e devemos incluir no mesmo a nossa experiência e a nossa bagagem cultural, como contribuições, utilizando-nos destas experiências e bagagens como parte das nossas pesquisas. Como fazer esta adequação é que pode ser o problema, mas quando começamos a criar o texto talvez as ideias que surjam venham justamente desta soma de experiências e de bagagens.

Quando ainda estudantes, identificamos inúmeras dificuldades enfrentadas pelos alunos do curso de bacharelado em Música, devido a esta compartimentalização extrema dos saberes.

As aulas de História da Música nada tinham em comum com as aulas da História Geral, estudadas na escola anteriormente, apesar de a música sempre refletir

[1] Para ver mais sobre a Interdisciplinaridade como a entendemos neste artigo, vide, Coimbra, 2000, pp. 52-70.

os períodos históricos nos quais se encontrava. Para se estudar as disciplinas no curso de música, tinha-se a impressão de que a música fazia parte de um outro universo, um outro patamar, distante ou separada do desenvolvimento da humanidade nas outras áreas do conhecimento. O mesmo que ocorre com outras disciplinas das ciências humanas.

A pergunta essencial é a mesma para todos aqueles que se dedicam à busca do conhecimento de uma maneira mais compreensiva e abrangente.

> Como transpor fronteiras impostas pela extrema especialização das diferentes áreas do conhecimento? Como enfrentar a impossibilidade do diálogo entre disciplinas científicas provocado pela Babel da fragmentação do saber? (SANTAELLA e VIEIRA, 2008, p. 102).

A educação está intimamente ligada à formação das pessoas. E acreditamos que a meta do educador seja a de que seus educandos entendam o mundo em que vivem, que dele se nutram e que passem a modificá-lo para torná-lo cada vez melhor, assim como Gardner (GARDNER,1999).

Acreditamos que para que se possa entender o mundo em vivemos, devemos ter uma compreensão mínima, básica, deste todo que faz parte do mundo. A fragmentação do saber em disciplinas fechadas sem nenhuma "ponte" que as interligue, ou fios condutores que as unam, não permite aos educandos apreenderem e formarem, com abrangência, a ideia de como pode ser este mundo.

Infelizmente, as artes ocupam um espaço secundário na educação. Toda a forma de arte é marginalizada e, devido à rigidez das disciplinas, os alunos não são introduzidos de uma outra maneira, quem sabe de uma maneira mais abrangente, que propicie o aprendizado através do belo, também.

Interdisciplinaridade

Atualmente, estamos em uma época na qual se apregoa o compartilhamento. É comum a prática de incentivar o compartilhamento dos saberes em diversas áreas. Esta prática tem desempenhado uma função importante entre as pessoas, dentro das instituições de ensino, nas instituições de saúde ou mesmo de entretenimento, mais especificamente no mundo digital, nas redes sociais e assim vai.

É praxe, hoje em dia, nas instituições de pesquisa, dúzias ou centenas de pessoas colaborarem umas com as outras em um único projeto de pesquisa. Um experimento como o Grande Colisor de Hádrons, para dar um exemplo, pode envolver até 3000 cientistas (GARDNER: 2011).

Conforme nos demonstra Howard Gardner, professor adjunto de Neurologia na Boston School of Medicine e de Psicologia na Harvard University e diretor adjunto do projeto Zero, a razão de se trabalhar atualmente desta maneira deve-se aos fatos se sucederem rápido demais e as coisas a nossa volta acontecerem de forma muito dinâmica. E acrescenta que há 50 anos os cientistas trabalhavam em pares e que há 100 anos, e retroativamente, trabalhavam em suas pesquisas, solitários. Ainda segundo Gardner, tanto as ciências físicas quanto as naturais foram sendo gradativamente mescladas e a relação entre as ciências "puras" e a tecnologia tornou-se atualmente indistinta (GARDNER, 2011).

Especificamente na música, diversos autores já pensaram na interdisciplinaridade como uma possibilidade para a música transpor esta compartimentalização do saber (MIRANDA e BORGES, 2014, pp. 126-27), fazendo a música tomar parte de outras matérias curriculares.

Pois bem, nos questionamos se não seria interessante, em vez de a música transpor-se, ela manter-se onde está e através dela expandir-se o conhecimento e a educação para outras áreas do saber. Esta é uma questão muito importante, pois, segundo um segmento do pensamento contemporâneo, a música é a linguagem mais completa que existe.

Música

Sabemos que existem diversos estudos que estão comprovando que a música é uma linguagem que pode e deve ser aproveitada para as mais diversas finalidades educacionais.

Trataremos aqui das artes em geral e da música mais especificamente. Como se sabe, o estudo da música como uma disciplina acadêmica iniciou-se por volta de 200 anos atrás e foi a partir de uma tentativa de se unir os valores da arte ao estudo

da música mediante os métodos científicos, que a ideia de se ter uma matéria acadêmica iniciou.

E assim foram surgindo as disciplinas de Musicologia, Etnomusicologia, Regência e Composição, Teoria Musical, Percepção Musical, História da Música, Estética da Música, Filosofia da Música, Prosódia, Psicologia da Música, entre tantas outras.

No entanto, lembramos que até o final do século XVII muitos pensadores já discutiam a música dentro do contexto das sete Artes Liberais. E lembramos também que o músico sempre foi versátil e com uma atuação ativa em diversos meios. Além de seu perfil artístico, o músico também pode ser um docente, um intérprete, um pensador, um criador, um virtuoso, assim como também pode apresentar competências em outros segmentos do conhecimento e de tecnologias que não sejam pertinentes exclusivamente à música.

Se voltarmos no tempo, veremos que Platão já dava grande destaque para a música. Em *Crátilo,* observamos diversos comentários dele sobre a música. Um deles refere-se a Apolo, que é músico e possuidor de um conjunto de técnicas, além de ser profeta, médico e arqueiro (PLATÃO, 2013, p. 404b). Poderíamos arriscar uma constatação herética afirmando que Apolo possuía diversas "especialidades"?

Propomos neste artigo uma investigação, na medida do possível, em tecer o entrelaçamento da História com a Literatura, as Artes Plásticas, a Educação e a Cultura, tentando com a música pincelar uma forma de auxiliar e facilitar alguns estudos disciplinares.

Quando diz-se que a música é a forma de linguagem mais completa que existe, sabemos não tratar-se de nenhum exagero.

Teceremos algumas considerações que buscam demonstrar a viabilidade de tal afirmativa.

Se pegarmos um músico formado, Bacharel com especialidade em canto, como exemplo, teremos basicamente uma pessoa alfabetizada que conhece e sabe ler o nosso alfabeto alfanumérico, bem como conhece e sabe ler uma partitura musical.

O que torna este indivíduo apto a usufruir da linguagem mais completa que existe?

Imaginemos um indivíduo lendo um livro. Neste livro ele lê: "João subiu a montanha. E João foi subindo, subindo, subindo até chegar ao cume".

Quando o indivíduo lê este trecho, ele logo imagina o João subindo a montanha, entretanto ele não está vendo a sua frente o João subir. Ele apenas está imaginando a cena da subida de João na montanha.

O texto, independente do que está escrito, se mantém na horizontal fisicamente e não altera o seu curso, que é a característica de nossa escrita. Ela se inicia no lado esquerdo de uma folha e corre horizontalmente para a direita até chegar à borda, reiniciando na fileira abaixo o mesmo processo, e assim sucessivamente, até o término do texto enunciado.

Ao se ler uma partitura musical, para cantores especialmente, o mesmo texto do João subindo a montanha escrito horizontalmente se apresentará, mas será acrescido das notas musicais, que provavelmente estarão notadas em ascensão melódica, bem como estarão também representando a duração de tempo em cada uma delas e a partitura conterá, ainda, a notação da expressão e do acompanhamento musical que deverá ser tocada.

Percebemos, portanto, que o cantor estará desempenhando diversas operações simultâneas ao ler uma partitura musical de canto, o que não ocorre com o leitor quando lê um livro.

Na realidade, esta leitura é mais complexa ainda. Quando o leitor lê em voz alta o texto, ele imprime seu entendimento e expressa em sua voz as emoções do texto lido.

Já o cantor, além de imprimir seu entendimento e expressar com sentimentos o texto lido, ainda deve emitir as alturas diversas, escritas na partitura, para criar e cantar a melodia notada dentro do ritmo e do tempo determinados pela partitura musical. E deverá também estar treinado em sua escuta para poder emitir os sons nas alturas certas (e não destonar), além de ter um treino vocal primoroso para emitir os sons de maneira agradável aos ouvidos de quem escuta.

Estas são algumas das bases elementares do ato de ler e cantar do músico. Aqui temos uma pequena ideia de quão complexa e polivalente vem a ser uma leitura musical quando comparada a uma leitura de um texto escrito não musical.

Jeanne Bamberger, que tem como especialidade a educação musical das crianças, afirma que:

> Os estudos demonstraram que os sistemas de símbolos convencionais, tais como a notação musical, os números ou os sinais referentes às funções aritméticas, restringem a atenção para determinados apontamentos aos quais se referem, e ao fazer isso, os símbolos implicam em suposições, afetando os tipos de objetos e a relação que atribuímos a que se referem (BAMBERGER: 1995, 270).

A afirmação de Bamberger nos remete imediatamente ao cientista, generalista (matemático, físico, químico, filósofo e psicólogo) Charles Sanders Peirce (1839-1914), que tentou fornecer uma linguagem comum a todas as ciências.

Pois bem, de acordo com a Semiótica de Peirce (que é uma ciência geral dos signos que estuda todos os tipos de signo e as formas do pensamento), os signos são todas as formas do pensamento que possibilitam, trabalhando com conceitos abstratos, determinar quando certos processos podem ser considerados signos.

> O signo é qualquer coisa que represente outra coisa e cause um efeito em uma mente em potencial podendo, segundo Peirce, ser analisado de acordo com suas propriedades internas, seu significado, de acordo com sua referência àquilo que indica, como representação, e de acordo com os efeitos que está apto a produzir nos seus receptores, como interpretação (NICOLAU et tal., 2010).

Notamos que este artigo vem a ser apenas um pequeno estudo das possibilidades de as disciplinas transitarem entre si tendo a música como intermediadora, em uma sala de aula.

Os elementos de arte, de história e cultura, bem como de literatura contidos neste estudo, estão interligados através da música, como tentaremos demonstrar a seguir.

Em ***Pictures at an Exhibition***[2] de Modest Mussorgsky (1839-1881), notamos que tanto o período histórico, o contexto social, a cultura, as artes, a geografia quanto a música em si, neste contexto, podem ser estudados e aprendidos simultaneamente, desenvolvendo também dentro de cada um dos tópicos possibilidades infinitas para um aprofundamento maior nos estudos.

[2] **Quadros de uma Exposição**, de Modest Mussorgsky. Este texto foi por nós apresentado em seminário na Universidade Presbiteriana Mackenzie em 2003. A obra de Mussorgsky era tocada como fundo musical, ilustrando auditivamente, a exposição do tema.

Modest Mussorgsky foi um compositor nascido na Rússia. A Rússia é um país que se localiza no norte da Eurásia, sendo considerado o maior país do planeta, pois cobre mais de um nono da área terrestre. Foi habitada por diversos povos. Desde seus vizinhos europeus até os povos eurasianos, estes devido a diversas invasões nômades vindas da Ásia. Da Ásia foram impingidas as comunidades agrícolas com seus vales e suas florestas localizadas ao Norte e através do Mar Negro chegaram as influências do Mediterrâneo. A partir do século XVII, estabeleceu-se uma interessante troca de cultura e arte entre os russos e os outros países europeus (HAMLYN, 1970, 6).

Durante o reinado do Czar Nicolas I (1796-1855), a Rússia lentamente desperta para o sentimento de nacionalismo e volta-se para recriar as glórias de um passado histórico do povo russo (HAMLYN, 1970, 125). O reinado de Nicolas I durou exatos trinta anos, de 1825 a 1855. Seu programa de governo tinha como lema principal a "Ortodoxia, Autocracia e Nacionalidade".

Mussorgsky, que durante a maior parte de sua vida trabalhou a serviço do governo russo, iniciou sua vida pública como cadete da Escola da Guarda Imperial, ingressando, depois de formado, no Regimento da Guarda Preobrazhensky. Exerceu o cargo de escrivão no Ministério das Comunicações durante quatro anos, antes de ser dispensado (SLOMINSKY, 1994, 700-1).

Compôs a primeira versão da ópera *Boris Godunov* (Ópera em 4 atos, 1868-69), com a qual teve seu maior êxito. Apesar do texto também ser de sua autoria, Mussorgsky baseou-se na tragédia escrita originalmente pelo escritor e poeta da era Romântica, Alexander S. Pushkin (1799-1837).

Mussorgsky busca introduzir o naturalismo na música e não simpatiza com o conceito comum em seu tempo da “arte pela arte”. Isto em parte devido ao sentimento nacionalista que ressurge como um movimento a partir de meados do século XIX, quando o sistema agrário e econômico, que tinha ainda servos que trabalhavam como escravos, inicia seu declínio depois da Guerra da Crimeia (1853-1856). (HAMLYN, 1970, p. 139).

A Guerra da Crimeia inicia-se quando o Czar Nicolau I resolve expandir seu território, assim como proteger as cidades sagradas de Jerusalém e Nazaré. A

Turquia, que foi invadida pela Rússia, é apoiada pela França e o Reino Unido. Em 1856, a Rússia assina o Tratado de Paris, no qual se retira das províncias turcas do Danúbio[3].

O Czar Alexander II (1818-1881) assina um decreto emancipando os servos do trabalho escravo. Além deste decreto, mais reformas foram promulgadas por ele, tais como conceder maior liberdade acadêmica nas Universidades russas, incluir a presença do júri em julgamentos e o relaxamento da censura.

É um período de grande impacto e que marca o início da Revolução Industrial na Rússia. Como consequência destas reformas, nasce uma arte mais criativa, acompanhada de um novo espírito intelectual, que impulsionou a década de 1860 como a mais vibrante e vital da História da Rússia (BROWN, 2006, p. 30).

Quadros de uma Exposição foi originalmente composta para o piano. Porém, mais tarde, foi orquestrada pelo compositor francês Maurice Ravel (1875-1937), tornando-se mais conhecida. A edição da partitura original contém ilustrações das pinturas e dos desenhos originais da exibição a qual Mussorgsky foi pessoalmente visitar.

A exibição aconteceu em fevereiro de 1874, na Galeria de Exibições da Associação dos Arquitetos de São Petersburgo, cidade localizada às margens do Rio Neva, na entrada do Golfo da Finlândia, no Mar Báltico. A mostra era dedicada inteiramente às obras do arquiteto e artista Victor Alexandrovich Hartmann (1834-1873), que morreu repentinamente aos 39 anos, um ano antes dos seus quadros serem ali exibidos.

Esta obra musical teve como intenção descrever o próprio compositor, enquanto caminhando pela galeria de arte observando os quadros dentro da exposição.

O movimento de abertura, *Promenade,* foi composto para ser ouvido seis vezes no total, abrindo cada novo tema, tema este que contém a mesma melodia recorrente, que a cada nova escuta é executada em andamento e ritmo diferentes. Apenas a linha melódica é que se mantém em todas as vezes que a ouvimos. Na última vez em que

[3] www.guerras.brasilescola.com/seculo-xvi-xix/guerra-crimeia.htm Acessado em 24/08/2014.

é tocada, Mussorgsky modifica o título de *Promenade* para *Com mortuis in Lingua Mortua*[4].

As modificações do andamento e do ritmo são propositais e têm por finalidade transmitir as diversas sensações que o compositor experimenta ao deparar-se com os diferentes quadros.

Originalmente, Hartmann desenhou a pintura *Presentation Jug* para ser gravada num quebra-nozes[5] de madeira. Os quebra-nozes são feitos até os dias de hoje na Suíça e eram muito populares na Rússia durante aquele período. Eram usualmente feitos em madeira e não em prata, como são mais conhecidos. O compositor russo Piotr Ilyich Tchaikovsky (1840-1893) utiliza-se de um destes, transformando-o num homenzinho e no herói e personagem principal no famoso balé homônimo, *O Quebra-Nozes*. Este balé foi composto baseado no libreto de Alexandre Dumas intitulado *L'Histoire d'un casse-noisette* (1845), que foi adaptado por ele do conto famoso de E.T.A. Hoffmann, *Der Nussknacker und der Mausekönig* (1816).[6]

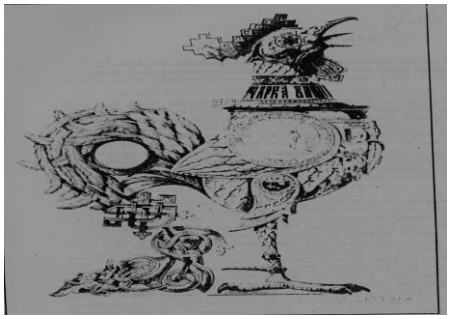


Fig. 1 *Presentation Jug* [7]

Hartmann e Mussorgsky eram muito amigos e ambos eram membros de um grupo de artistas que faziam parte das diversas áreas das artes. Todos os membros deste grupo buscavam algo novo. Procuravam se inspirar na história da Rússia, em seu folclore e no cotidiano da vida contemporânea russa para o desenvolvimento de novas ideias culturais, artísticas, sociais e políticas. Este movimento produziu diversas

[4] Do Latim, "com os mortos em língua morta".
[5] Para ver mais informações sobre quebra-nozes, MILLS, Robert. *Nutcrackers,* Buckinghamshire: Shire Publications, 2001. MALONE, Noreen. *A brief history of nutcrackers.* www.slate.com/articles/life/holidays/2010/12/in_a_nutshell.html Acesso em 20/08/2014.
[6] ZIPES, Jack. *Nutcracker and Mouse King and The Tale of the Nutcracker, E.T.A Hoffmann, Alexandre Dumas.* New York: Penguin, 2007.
[7] Fig. 1. Copyright by International Music Company, New York City: 1952.

obras-primas na Rússia, tanto na literatura quanto na música. Porém, curiosamente na arquitetura, que era a principal atividade de Hartmann, nada de muito novo fora conquistado durante aquele período.

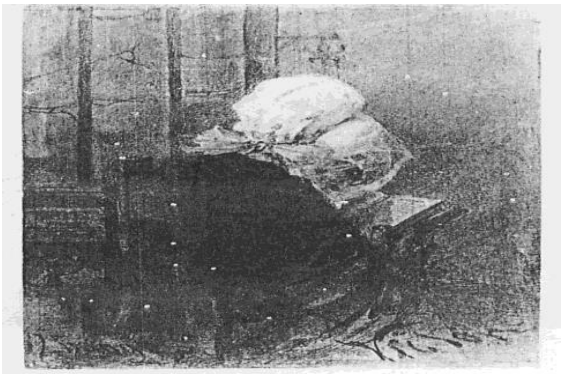
No final dos anos de 1860, as viagens de Hartmann à Europa Ocidental eram custeadas pela Academia Imperial de Artes. Como ele estudava arquitetura, enviava à Rússia os desenhos e as pinturas que evidenciassem a sua total dedicação ao trabalho.

As diferentes sensações que Mussorgsky deseja transmitir começam a ser percebidas em *Promenade III*, que no caso já começa a perder aquele caráter vigoroso e confiante do início, para tornar-se a cada momento mais calmo, transmitindo aos ouvintes uma sensação de expectativa.

Mussorgsky se interessava infinitamente mais por seres humanos do que pelas obras primas, tanto da arquitetura quanto da pintura, razão pela qual utiliza as figuras humanas como ideia básica de suas notas, que soam leves e rápidas.

No movimento chamado *Bydlo*, Mussorgsky retrata uma carroça de boi polonesa enorme, que se move com dificuldade. Pode-se escutar o piano pesado e socado antes de finalmente seu som desaparecer, como se estivesse a cada momento mais distante.

Entre muitos outros trabalhos, Hartmann pintou mais de 150 aquarelas na cidade de Limoges, a maioria retratando a famosa catedral da cidade, localizada no centro-oeste da França. Ele retrata uma senhora idosa de 112 anos orando dentro de uma igreja em Limoges, para a qual Mussorgsky dedica uma composição também.



7. A 112 Year Old Woman in Church, Limoges

Fig. 2. Mulher idosa na Igreja, Limoges.[8]

No movimento em homenagem aos *Grandes Portões de Kiev*, uma das cidades mais antigas da Europa Oriental, desenhados por Hartmann, que nunca chegaram a ser construídos, pode-se notar um resquício da Censura Imperial Russa. Isso devido a uma competição organizada pelo Conselho da Cidade de Kiev para a comemoração de um evento que iria ocorrer no dia 4 de abril de 1866. Porém, nunca foi dito ao público em geral o verdadeiro motivo desta comemoração.

Na realidade, o que os censores escondem é um atentado contra a vida do Czar Alexandre II, causado por uma bomba quando ele passava por Kiev. Felizmente, ninguém se machucou no atentado.



Fig. 3. Os Grandes Portões de Kiev.[9]

Como podemos notar neste muito breve resumo da obra de Mussorgsky, a música apresenta características representativas de coisas que não se restringem apenas à música em si, o que está sendo uma questão bastante debatida pelos musicólogos.

Entretanto, acreditamos que se pode, sim, considerar a música como possuidora destas características representativas, se tomarmos como hipótese o que alega o filósofo da música, Peter Kivy. Segundo ele, a música possui duas

[8] Fig. 2. Copyright. Op.cit.
[9] Fig. 3. Copyright, Op.cit.

representações básicas, sendo uma delas nomeada por ele como 1) *Imagem Musical* e a outra como 2) *Representação Musical*.

Acredita ele que o primeiro caso, a *Imagem Musical*, refere-se à música que, quando escutamos, achamos ***que se parece com alguma outra coisa***. Por exemplo, uma determinada passagem da obra de Messiaen, que ***parece ser*** um canto de pássaros. Quando ouvimos uma música deste tipo, imediatamente nos remetemos ao que ela está retratando (KIVY, 1997). (Conforme já visto por nós também em algumas passagens do *Quadros em Exibição* de Mussorgsky, acima).

Já a *Representação Musical,* para Kivy, trata-se de algo mais genérico. Neste caso, as melodias lembram alguma coisa mais geral, mais abstrata e não necessariamente um som. A *Representação Musical* pode musicalmente representar tanto uma batalha quanto o Êxodo (GROLL, 2001).

Conforme notamos acima, a música pode interligar os elementos da história, da cultura, das artes, da filosofia, bem como da arquitetura, geografia e de outros, de uma época específica. Esta é a razão pela qual acreditamos que através da música inúmeras possibilidades se concretizam, permitindo que se faça um estudo mais dirigido para qualquer uma das disciplinas acadêmicas, através da criatividade de cada um de nós.

Educação

É devido a nossa condição de seres humanos que possuímos uma necessidade primal de deixar legados para nossas futuras gerações. Da mesma maneira que as gerações passadas, desde que o mundo é mundo, sempre tiveram esta mesma preocupação.

E a continuidade do conhecimento só poderá ser mantida através da educação e formação dos nossos descendentes.

Do ponto de vista da biologia, a educação é um requisito para a sobrevivência de nossa espécie. Apesar de o homem nascer com informações presentes em seu DNA, assim como acontece aos outros animais, a raça humana possui também um cérebro capaz de múltiplas atividades, captando informações e utilizando-se das mesmas para modificar a sua realidade de acordo com suas necessidades.

Ao contrário do que imaginamos que aconteça com os animais, biologicamente o ser humano consegue memorizar e reter informações para depois transmiti-las para suas futuras gerações.

É interessante a colocação do biólogo Fernando Reinach:

> O homem biológico de hoje é igual a um homem pré-histórico, e é a educação que faz cada um de nós progredir em 20 anos o equivalente aos 20 mil anos de cultura da humanidade. [...] Em algum momento do passado o processo evolutivo atrelou nossa sobrevivência à educação. Aceitar essa relação de dependência talvez nos ajude a colocar a educação como prioridade número 1 de nossa espécie (REINACH: O Estado de São Paulo, A 20, 2007).

Talvez este argumento seja um pouco exagerado, entretanto acreditamos na importância da educação para que a nossa sobrevivência seja facilitada, como tem sido até os dias atuais, graças ao desenvolvimento das tecnologias e das ciências médicas, apenas para citar dois setores do saber.

É devido à educação que receberam desde a infância que os médicos adquiriram a sabedoria de prolongar a idade média dos seres humanos. E é devido à educação tecnológica que o mundo está inteiramente conectado e tudo do que se passa em um canto do mundo é sabido, no mesmo instante, em todos os outros cantos do planeta Terra.

Sabemos que a educação deve inculcar nos alunos a curiosidade de presenciar os fenômenos na prática para que sejam incentivados a pensar por conta própria. Por meio da curiosidade despertada, o aluno deverá fazer sua própria pesquisa e com isso irá descobrir as respostas para as suas questões.

Paulo Freire explica muito bem esta questão quando diz que:

> Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas, espécies de respostas a perguntas que não foram feitas (FREIRE, 2003, p. 86).

Como vimos em Mussorgsky, apenas como um exemplo dentro das inúmeras possibilidades, o relato acima contém elementos de múltiplas escolhas tanto para despertar a curiosidade quanto para incentivar as pesquisas, bastando apenas deixar a criatividade emergir.

Virginia Wolff, Mozart, Freud, Darwin, citando apenas alguns poucos, foram personalidades importantes dentro de suas próprias competências e cada um deles

destacou-se em campos diferentes do saber. Wolff (1882-1941) destacou-se, como sabemos, como escritora; Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791), como menino virtuoso e compositor, tornando-se conhecido como um gênio da música; Sigmund Freud (1856-1939), como o fundador da psicanálise e Charles Darwin (1809-1882) conhecido, entre outros motivos, por sua contribuição à teoria da Evolução.

Pois bem, perguntamo-nos, o que pode haver de comum entre estas personalidades com competências tão diversas entre si?

Se nós analisarmos apenas as competências individuais de cada um, poderemos afirmar que nada há em comum entre elas. Todavia, ao olhar mais atentamente, verificaremos que todos os quatro, em sua área de competência, foram extremamente criativos, além de possuírem uma grande bagagem de conhecimento, não descartando, claro, o talento individual de cada um[10].

Sabemos também que a tendência cada vez mais é a de um ensino que busque aproximar o aluno ao mundo real e estimular cada vez mais seu pensamento, dando explicações fáceis e acessíveis que estejam ao nível de sua compreensão.

Através da música, ou da educação musical, o individuo poderá adquirir um domínio maior no autocontrole, sensíveis melhoras no poder de concentração, adquirindo também um melhor domínio na capacidade de cognição. Isso devido ao fato de que a educação musical exige tanto do estudante, que quando o treino é concluído proporciona a ele um domínio maior sobre seu corpo e sua mente.

O que há de comum entre as disciplinas?

Na Grécia da Antiguidade, fazia parte da educação de todo cidadão grego estudar a música, a astronomia, a geometria, a gramática, a dialética, a retórica e a aritmética. Lembrando também que, para os gregos, a educação física, além de ser incentivada como o treino da destreza corporal, era também acompanhada de questões morais e estéticas.

[10] Conceito: a palavra *talento* é associada a uma habilidade de criação inata, que poderá ser eventualmente desenvolvida por intermédio de treinos e práticas. Pode ser entendido como uma expressão da inteligência emocional do indivíduo.

Conforme já vimos, a matemática, a filosofia e a música andavam juntas na Grécia Antiga. Diversos matemáticos tais como Terprando (XVII a.E.C.), Pitágoras (XVI a.E.C.) e Polinimesto (XVI a.E.C.) escreveram sobre a música. Platão discute a importância da música no Livro III da *República,* onde ele discute a música em detalhes.

Em suma, para Platão, a música era importante enquanto uma arte com o propósito de servir na construção do caráter e para acalmar as paixões dos seres humanos. Em História da Educação, Aranha cita Platão quando se refere à formação dos meninos da Grécia Antiga, mais especificamente em relação à música,

> Eles [os mestres de música] familiarizam as almas dos meninos com o ritmo e a harmonia, de modo que possam crescer em gentileza, em graça e harmonia, e tornar-se úteis em palavras e ações. (ARANHA, 2002, p. 52).

Ainda nos referindo à civilização grega da Antiguidade, Foucault nos relata com palavras mais atuais que havia um conjunto de práticas gregas com o intuito de despertar os sentidos através do treinamento das percepções (FOUCAULT, 2011, p. 45).

Neste ponto de nossa reflexão, podemos adicionar mais uma disciplina em comum às outras já mencionadas, a da Ciência Cognitiva. Foucault dá a entender que o próprio Pitágoras desenvolvia os sentidos de seus seguidores, como podemos constatar a seguir:

> Considerando que se começa a ter cuidados com os homens pela sensação, fazendo-os ver formas e figuras belas e fazendo-os ouvir belos ritmos e belas melodias, ele [Pitágoras] fazia começar a educação pela música (...) (FOUCAULT, 2011, p. 57).

Portanto, conforme observamos, a proposta de se iniciar a educação dos indivíduos pela música não é absolutamente nova.

E incluímos novamente as considerações de Howard Gardner, que explica haver três ciências básicas que devem ser levadas em conta para a nova educação.

A primeira, a Psicologia (que é o estudo da mente).

A segunda, a Biologia (que é o estudo da mente e dos genes).

E a terceira, não menos importante, a Antropologia (estudo das diferentes culturas). (GARDNER, 1999, p. 70).

Conclusão

Vimos que a humanidade tem em sua trajetória, ou melhor, caminhada, os mesmos objetivos em quaisquer das suas manifestações, sejam elas artísticas, como na pintura, na música, na literatura, ou sejam elas nas ciências do conhecimento. E para qualquer uma destas manifestações, o que *existe comum a duas ou mais disciplinas* vem a ser primeiramente, como analisamos, a diversidade do conhecimento e, em segundo lugar, mas não menos importante, a habilidade da criação.

E como um fio condutor, que costura os segmentos, ousamos afirmar que talvez, através da interdisciplinaridade, o saber poderá ser impulsionado gerando um conhecimento mais acessível e pleno para todos. E a música, que é tida como o meio mais completo de comunicação, pode ser considerada (e por que não?) como a facilitadora deste processo.

Quem sabe se mediante o treino e o estudo da música como uma disciplina primeira, o aprendizado possa ser facilitado nas escolas, possibilitando um acesso ao conhecimento de maneiras inusitadas e criativas, abrindo, talvez, caminhos para infinitos novos horizontes? Fica aqui lançada a questão.

Referências

BAIRON, Sérgio. *Interdisciplinaridade*: Educação, história da cultura e hipermídia. São Paulo: Editora Futura, 2002.

BAMBERGER, Jeanne. *The Mind Behind the Musical Ear*: How children develop musical intelligence. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995.

BAPTISTA, Ana Maria Haddad. *Educação, Ensino & Literatura*: propostas para reflexão, São Paulo: Arte Livros, 2012.

BROWN, David. *Mussorgsky*: His Life and Works, New York: Oxford University Press, 2006.

COIMBRA, José de Ávila Aguiar. Considerações sobre a Interdisciplinaridade. In: *Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais,* PHILLIPI Jr. A., TUCCI, C. E. M., HOGAN D. J., NAVEGANTES, R. (ed.). São Paulo: Signus Editora, 2000.

FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do sujeito*: Curso dado no Collège de France (1981-1982), São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. *As Palavras e as Coisas*: Uma arqueologia das Ciências Humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GARDNER, Howard. *Creating Minds*: An Anatomy of Creativity as seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi. New York: Basic Books, 2011.

_____. *O Verdadeiro, o belo e o bom*: Os princípios básicos para uma nova educação. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GROLL, Daniel. *Prolegomena.* Summer 2001, www.arts.ubc.ca/philos/papers/Groll.htm

HAMLYN, Paul. *Art Treasures in Russia*: Monuments, Masterpieces, Comissions and Collections, London and Sydney: The Hamlyn Publishing Group, 1970.

KERMAN, Joseph. *Contemplating Music*: Challenges to Musicology. Harvard: Harvard University Press, 2009.

KIVY, Peter. Sound and Semblance. In: *Aesthetics*: A Reader in the Philosophy of the Arts. David Goldblatt, Lee B. Brown (Eds.), New Jersey: Prentice Hall, 1997.

MIRANDA, Simone de & BORGES, Maria Helena J. A profissão de músico diante da diversidade nas possibilidades de atuação. In: *Revista da Fundarte*, Ano 14, N. 27, Jan/Jun, 2014.

MUSSORGSKY, Modeste. *Pictures at an Exhibition, for the piano*, Authentic Edition, New York: International Music Company, 1952.

NICOLAU, Marcos; ABATH, Daniel & LARANJEIRA; MOSCOSO; MARINHO, NICOLAU. Comunicação e Semiótica: visão geral e introdutória à Semiótica de Peirce. In: *Revista Eletrônica Temática,* Ano VI, N.08, agosto, 2010.

PLATÃO. *Diálogos de Platão: Obras Completas, Diálogos Polêmicos.* Centaur Editions, 2013.

_____. *Crátilo.* DUKE, E. A., HICKEN., Tradução de Carlos Alberto Nunes. New York: Oxford University Press, 2011.

REINACH, Fernando. *O Estado de São Paulo, VIDA &.* Artigo: A educação, do ponto de vista biológico. A 20, 29 de março de 2007.

SANTAELLA, Lucia, VIEIRA, Jorge Albuquerque. *Metaciência:* Como guia de pesquisa: Uma Proposta Semiótica e Sistêmica. São Paulo: Editora Mérito, 2008.

SLOMINSKY, Nicolas. *The Concise Baker's Biographical Dictionary of Musicians,* New York: Schirmer Books, 1994.

Referências consultadas

AIELLO, Rita, SLOBODA, John A. *Musical Perceptions.* New York: Oxford University Press, 1994.

CROSS, Ian, REBUSCHAT, Patrick, ROHRMEIER Martin, HAWKINS, John A. *Language and Music as Cognitive Systems,* CROSS, I. Music: discursive category or biological universal?. New York: Oxford University Press, 2012.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade.* São Paulo: Paz e Terra, 2012.

GROUT, Donald J. & PALISCA, Claude V. *História da Música Ocidental.* Lisboa: Gradiva, 1988.

KLEIN, Julie Thompson. *Humanities, Culture and Interdisciplinarity*: The Changing American Academy*,* New York: Suny Press, 2012.

MOOREHEAD, Phillip D. *The New International Dictionary of Music,* New York: Meridian, 1992.

SCHAFER, Murray. *O Ouvido Pensante.* São Paulo: Editora UNESP, 1992.

SLOBODA, John A. *The Musical Mind*: The Cognitive Psychology of Music*.* New York: Oxford University Press, 1990.

STRUNK, Oliver. *Strunk's*: Source Readings in Music History. New York: W.W. Norton & Company, Inc., 1998.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 14 – Número 28 – Julho/Dezembro 2014

Arte, museus e mediação cultural: a experiência estética e a construção do conhecimento sensível

Marcelo Feldhaus
profmarcelo@unesc.net
Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Resumo: O presente artigo tem por objetivo estabelecer reflexões entre arte, museus e mediação cultural como possibilidade de construção do conhecimento sensível. As discussões visam traçar o levantamento bibliográfico para o desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado. A realização deste trabalho comunga com a ideia de que a arte é criação do homem, conhecimento elaborado cientificamente e historicamente indo ao encontro de autores como LEITE (2005), BUORO (2003), OLIVEIRA (2006). Nesse breve estudo busco aproximar os espaços museais com a possibilidade de educação em espaços não-formais. Desta forma, traço como cartografia de escrita um paralelo entre arte e construção do conhecimento, arte na educação, museus e espaços de formação cultural, artista – obra e espectador, seguido de reflexões sobre a mediação cultural como possibilidade de construção de conhecimento em espaços não-formais de educação. Para fundamentar, utilizo os estudos de GANZER (2005), LEITE (2005) - estes pesquisam e apontam caminhos para os conceitos tratados ao longo do texto. Contudo, esse artigo não busca apontar resultados sedimentados, uma vez que trata-se de uma pesquisa em andamento, porém propõe alternativas teóricas para dialogar com conhecimentos criados historicamente e que podem ser transformados, gerando no processo crítico e experimental novas e inusitadas soluções. A tessitura deste texto visa sobretudo apresentar as discussões iniciais para uma pesquisa que tem como objeto investigar: “que performances corporais podem ser identificadas nas mediações culturais realizadas no Museu da Infância da Unesc/Criciúma?”

Palavras-chave: Arte e educação; processo poético; museus; mediação cultural.

Abstract: This article aims to establish reflections between art, museums and cultural mediation as the possibility of construction of sensitive knowledge. The discussions aim to draw out the literature for the development of my master's research. This work communes with the idea that art is man's creation, knowledge elaborated scientifically and historically going to meet authors like LEITE (2005), BUORO (2003), OLIVEIRA (2006). In this brief study I seek to bring the museological spaces with the possibility of education in non-formal settings. Thus, trait mapping as writing a parallel between art and knowledge building, arts education, museums and places of cultural, artist - artwork and viewer, followed by reflections on cultural mediation as an opportunity to build knowledge in areas not -formal education. For support, use studies GANZER (2005), LEITE (2005) these research and point to ways the concepts addressed in the text. However, this article does not seek sedimented point since it is an ongoing research results, but proposes alternatives to dialogue with theoretical knowledge created historically and that can be transformed, creating new and unusual solutions in critical and experimental process. The fabric of this text especially vis present the initial discussions for a research whose object investigate "that bodily performances can be identified in the cultural mediations held at the Museum of Childhood in Unesc /Criciúma?

Keywords: Art and education; poetic process; museums; cultural mediation.

Introdução

Este artigo busca contextualizar e discutir o estado da arte, dos museus e espaços de cultura bem como o papel da mediação cultural na perspectiva da

experiência estética e da construção do conhecimento sensível. O estudo envolve o levantamento bibliográfico dos temas apresentados no sentido de constituir referencial teórico em diálogo com a delimitação da metodologia para o desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado que buscará investigar "que performances corporais podem ser identificadas nas mediações culturais realizadas no Museu da Infância da Unesc/Criciúma?"

Para o desenvolvimento da pesquisa, busco neste artigo discutir conceitos essenciais para a constituição do referencial teórico, aprofundando conhecimentos sobre os temas envolvidos no objeto de pesquisa, bem como contribuindo com a ampliação das reflexões e publicações já veiculadas na área.

O início do processo: a escolha do método

> Dialogar com a realidade talvez seja a definição mais apropriada de pesquisa, porque apanha como princípio científico e educativo. Quem sabe dialogar com a realidade de modo crítico e criativo faz da pesquisa condição de vida, progresso e cidadania.
> (DEMO, 2005, p. 44)

Parafraseando Demo, através do diálogo e da observação da realidade e de ações de sujeitos e para sujeitos, somos capazes de compreender e transformar as verdades que ali coexistem.

Tais inquietações me mobilizam para a realização da pesquisa em torno do estudo sobre as diferentes performances do corpo em diferentes culturas ao longo da história da sociedade, com viés nos processos de mediação cultural em museus e instituições culturais. Perceber e discorrer sobre como a arte, a visitação de museus e as mediações culturais contribuem na construção da experiência estética e a formação do conhecimento sensível em diferentes espaços de formação/educação contribuirão para a investigação do objeto.

A escolha, bem como os critérios que envolverão os sujeitos da pesquisa, ainda estão sendo estudados, no entanto buscarei tomar como ponto de partida um grupo de alunos (faixa etária a ser definida) que visitarão o acervo do Museu da Infância,

localizado na Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc a partir de agenda mensal disponibilizada pela unidade museal.

O objetivo é de analisar, através da poética do registro fotográfico e de filmagens, quais os fatores que influenciam na performance do corpo em um espaço de ação cultural educativa.

Cabe ressaltar que esta pesquisa possuirá características que a classificam como sendo uma pesquisa de campo de natureza básica. Sendo descritiva e exploratória quanto aos objetivos, pois, além da fundamentação teórica, serão coletados dados que correspondam à problematização e às questões levantadas, contrapondo com as proposições, ações e narrativas dos sujeitos envolvidos – através de registros fotográficos, filmagens, gravações, entrevista não estruturada e anotações – tendo como objetivo gerar conhecimentos, envolvendo verdades e interesses universais. Será também uma pesquisa exploratória, pois busco a compreensão do problema de pesquisa.

Os dados serão coletados por meio de pesquisa de campo em espaços de narrativa, onde, segundo Honorato (2008), ocorrerão "espaços de troca entre sujeitos e pesquisador", constituindo assim "uma forma diferenciada de ouvir" em que os envolvidos "deixam de ser objetos de pesquisa para ser sujeitos dela – mais que isso, tornam-se coautores das investigações, pois mudam seus rumos, apontam novas possibilidades, (re)constroem os caminhos previamente pensados" (HONORATO, 2008, p. 117). E ainda:

> Esses a que chamo de *espaços de narrativa* são constituídos por narrativas orais, corporais, gestuais e visuais. Emergem quando se acredita na potencialidade da história de cada um, na constituição de sujeito fazedor de sua cultura, no valor da história narrada, na concepção de história descontínua. (HONORATO, 2008, p.116).

Estes espaços serão desenhados de forma a buscar evidenciar a performance do corpo do grupo a partir de uma proposta que instigue esses dispositivos durante a mediação. Os gestos, os sentidos, as falas, a postura do corpo juntamente com sua expressividade serão o foco no registro por imagens e depoimentos.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 14 – Número 28 – Julho/Dezembro 2014

O conhecimento em arte: tentativas de conceituação

A arte constrói, com elementos
extraídos do mundo sensível, um outro mundo,
fecundo em ambiguidades.
(COLI, 2006, p.50).

Quando o assunto é arte, imediatamente surgem questões relevantes, inquietantes, polêmicas até, considerando que muitos são os aspectos que a envolvem, e muitos são os envolvidos. Como nos diz Coli:

> Dizer o que seja a arte é coisa difícil. Um sem-número de tratados de estética[1] debruçou-se sobre o problema, procurando situá-lo, procurando definir o conceito. Mas, se buscamos uma resposta clara e definitiva, decepcionamo-nos: elas são divergentes, contraditórias, além de frequentemente se pretenderem exclusivas, propondo como solução única. [...] Entretanto, se pedirmos a qualquer pessoa que possua um mínimo contato com a cultura para nos citar alguns exemplos de obra de arte ou de artistas, ficaremos certamente satisfeitos. (2006, p. 7).

De certa forma, o autor considera que, enquanto sujeitos[2], atribuímos valores às coisas ao nosso redor e tudo que se refere à vida que temos ou que idealizamos torna-se um símbolo, com significados múltiplos e valores também diferenciados, pois cada um carrega consigo uma forma pessoal de perceber o mundo, de estar no mundo e de vivê-lo. Esteticamente – ou não. Segundo Aranha e Martins:

> Costuma-se dizer que a experiência estética, ou a experiência do belo, é gratuita, é desinteressada, ou seja, não visa a um interesse prático imediato. Só nesse sentido podemos entender a gratuidade dessa experiência, e jamais como inutilidade, uma vez que ela responde a uma necessidade humana e social. A experiência estética não visa ao conhecimento lógico, medido em termos de verdade; não visa à ação imediata e não pode ser julgada em termos de utilidade para determinado fim. A experiência estética é a experiência da presença tanto do objeto estético como do sujeito que o percebe. (1993, p. 343).

A arte surge como uma espécie de ponte, uma conexão desse indivíduo com o externo, na qual ele possa perceber a importância de sua existência e as

[1] Etimologicamente, a palavra estética vem do grego aithesis, com o significado de "faculdade do sentir", "compreensão pelos sentidos", "percepção totalizante". A ligação da estética com a arte é ainda mais estreita se considera que o objeto artístico é aquele que se oferece ao sentimento e à percepção. Por isso podemos compreender que, enquanto disciplina filosófica, a estética tenha também se voltado para as teorias da criação e percepção artísticas. (ARANHA, 2003, p. 369)

[2] Segundo Ferreira (1999, p. 1900): (...)12. *Filos.* O indivíduo real, que é portador de determinações e que é capaz de propor objetivos e praticar ações. (...) 14. *Filos.* Agente, fonte de atividade. (...). Assim, pode-se pensar o sujeito como um ser que pensa, age, e que ao passo que constrói também se constrói estética e culturalmente.

transformações que ocorrem constantemente em sua vida com outro olhar. Uma vez que o sujeito é tocado pela arte tudo muda. O olhar cultivado pelo viés da arte permite que este sujeito seja perceptivo, sensível e criativo a cada gesto, a cada relação estabelecida do interno com o externo. Sendo assim:

> Toda linguagem artística é um modo singular de o homem refletir – reflexão/reflexo – seu estar no mundo. Quando o homem trabalha nessa linguagem, seu coração e sua mente atuam juntos em poética intimidade. (MARTINS, 1998, p.41)

A arte possibilita ao sujeito momentos de reflexão sobre a própria identidade, onde o ser e o ter ficam frente a frente, ou lado a lado, tudo depende do modo como concebemos os momentos vividos. O mais importante é que em meio a tantas descobertas a arte nos permite trilhar caminhos diferentes. Argolo, em suas reflexões, nos lembra que:

> A história mostra o quanto a arte humaniza e aproxima os seres humanos pelas possibilidades de comunicação criadas por sua própria linguagem. Essa é a linguagem da humanidade, ampliada e enriquecida ao longo da nossa história. Ela reflete a maneira como a humanidade amplia a sua sensibilidade, sua consciência e seu entendimento sobre o mundo. (2005, p. 79).

Cada um se torna responsável por suas escolhas, com a vantagem de poder transitar nestes caminhos conforme a necessidade, um ir e vir que só acrescenta à bagagem do sujeito conhecimento e vivências significativas.

A construção da identidade é feita constantemente e a relação que temos com todo o universo da arte é imprescindível para que ela ocorra de maneira enriquecedora.

> Várias correntes da Psicologia (e a Psicanálise inclusive) nos ensinam que o reconhecimento do eu se dá no momento em que aprendemos a nos diferenciar do outro. Eu passo a ser alguém quando descubro o outro e a falta de tal reconhecimento não me permitiria saber quem sou, pois não teria elementos de comparação que permitissem ao meu eu destacar-se dos outros eus. Dessa forma, podemos dizer que a identidade, o igual a si mesmo, depende da sua diferenciação em relação ao outro. (BOCK, 1999, p.204).

Muitos são os caminhos para o envolvimento com a arte e ao trilharmos estes caminhos descobrimos muitos outros. E estes surgem para nos mostrar que há um mar de possibilidades no universo da arte. Um espaço rico, onde artistas e as suas obras nos mostram seus percursos, seus processos de criação e o modo como cada

um em determinado momento usou a linguagem da arte para tornar externo, concreto, lúdico, poético e sensível o que até então eram apenas desejos ou meros devaneios escondidos, apagados... (BUORO, 2003).

Percursos nos caminhos da educação: a experiência estética em diálogo com a construção do conhecimento sensível

É só isso que desejo fazer:
saltar sobre os limites que separam o possível existente
do utópico desejado, que ainda não nasceu.
Dizer o nome das coisas que não são,
para quebrar o feitiço daquelas que são...
(ALVES, 2005, p.32)

A importância da arte na educação estética do sujeito é clara e evidente: somos seres sensíveis e inteligíveis, capazes de transformar as coisas ao nosso redor, como a nós mesmos. Somos reflexivos e possuímos capacidades de estratégias diversas para expressarmos nossas ideias, desejos, angústias e alegrias. Sendo assim, como sujeito de atitude, faz-se necessário uma leitura de mundo, uma análise que perpassa nos campos sensíveis do ser humano, nos campos da ciência, atingindo todo o âmbito emocional e histórico-social do mesmo.

Ainda nesta perspectiva de importância da arte na educação estética que constitui o sujeito, Martins nos faz refletir quanto aos espaços que proporcionam estes encontros com a arte:

> [...] a arte é importante na escola, principalmente porque é importante fora dela. Por ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, a arte é um patrimônio cultural da humanidade e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber. (1998, p.13).

A arte para além dos muros da escola, em espaços que possam proporcionar momentos de apreciação e apropriação da arte. Onde olhares se cruzam ao mesmo tempo em que se (re)constituem. No entanto, faz-se necessária a presença de mediadores nestes espaços não formais de educação estética. Sujeitos que promovam ações/situações culturais as quais possam ser acessadas, vivenciadas por sujeitos outros. E há que se destacar a importância da relação do sujeito mediador com a arte, com a construção do seu repertório, de sua bagagem cultural. Neste viés, Kramer nos aponta uma luz:

> [...] a experiência de profissionais da educação nos mais diversos espaços culturais pode atuar no sentido de informar seu olhar, sensibilizar e flexibilizar seu conhecimento e, desse modo, propiciar situações que se configurem como importantes momentos de aprendizagem do ponto de vista cultural, político, ético e estético. Considerando que tal formação constitui os profissionais como pessoas no que se refere ao gosto estético e aos valores éticos, entendendo que ela contribui para sua atuação no mundo do trabalho, com crianças, jovens e adultos, dentro ou fora da escola. (2007, p. 200).

Por tudo isso, é possível compreender a relação da arte com a Educação como algo que vai além da escola. Apesar de que – infelizmente - para muitos, este acesso à arte depende única e exclusivamente de vivências limitadas às salas de aula e – muitas vezes – partindo de leituras de más reproduções das linguagens artísticas - se é que se pode usar o termo no plural, pois em alguns/muitos casos, "linguagem artística" somente.

Espaços de arte e educação: museus, galerias e formação cultural

> Nossa cultura também prevê locais específicos onde a arte pode manifestar-se, quer dizer, locais que também dão estatuto de arte a um objeto. Num museu, numa galeria, sei de antemão que encontrarei obras de arte [...] Esses locais garantem assim o rótulo "arte" às coisas que apresentam, enobrecendo-as. (COLI, 2006, p.32).

Como seres sociais, os humanos organizam-se de diversas formas, procurando estabelecer regras que favoreçam o todo – ao menos deveria. Dentre tantas normas políticas de convivência, há as que instituem a preservação, bem como a permanência, de ações culturais, para que seja possível, em todos os sentidos, (des)envolver cada vez mais o sujeito neste processo cultural.

Diante de tantas reflexões sobre a arte, cultura e sujeito, torna-se evidente a importância do acesso às diversas linguagens artístico-culturais que se ressignificam a cada momento, dignificando o olhar e ampliando nosso repertório estético.

Muitos espaços oportunizam o encontro direto do sujeito com a arte,como galerias e museus por exemplo. Tais espaços dignificam as obras, dando *status*[3] não só à obra, mas também ao artista. Estar nesses espaços e poder fruir da arte que ali se encontra não só amplia o repertório do espectador, como também modifica algo – no olhar, no sentir, no perceber.

> Os sujeitos, em suas interações diversas, circulam em variados espaços culturais e experienciam, também, diferentes formas de produção cultural. É no diálogo com o outro e com a cultura que cada um é constituído, desconstruído, reconstruído, cotidianamente. O acesso aos bens culturais é meio de sensibilização pessoal que possibilita, ao sujeito, apropriar-se de múltiplas linguagens, tornando-o mais aberto para a relação com o outro, favorecendo a percepção de identidade e alteridade. (LEITE, 2005, p. 23).

E Leite continua nos iluminando quando diz que "diante da abertura em torno do que é arte, fica mais difuso o papel dos museus que se propõem a abrigá-la." (2005, p.23) - pois se nem tudo é arte e há quem possa dizer o que é - obviamente os locais onde permanecem também serão próprios – e diversas vezes, infelizmente.

Mas se o objetivo é difundir cada vez mais o encontro do sujeito com a arte, faz-se necessária a desmistificação do gesto de ir ao museu – ou galerias, ou outros eventos que promovam a arte/cultura. É preciso romper com as barreiras que a história construiu de que a arte é para poucos, pois as intenções dos museus mudaram. Os objetivos de outrora não sustentam mais as necessidades do sujeito que hoje frequenta os museus.

> Os museus, historicamente, foram criados por e para os setores dirigentes, na maioria das vezes com objetos provenientes de saques e conquistas. Sua estrutura guardava, e suas mensagens ideológicas objetivavam, a manutenção do *status quo.* O acesso era restrito a eleitos mediante a argumentação de que o povo não se interessava pelos instrumentos de cultura, não sabendo comportar-se nos museus. (LEITE, 2005, p. 25).

Portanto, por mais sofisticados que alguns museus sejam, a arte continua sendo para todos. Aqueles que se sentirem provocados por ela devem ir ao seu encontro, levados pela curiosidade, pelo desejo, ou até pela curiosidade ou o desejo

[3] *Status* no sentido de adquirir o reconhecimento enquanto objeto artístico, enquanto arte. Arte que muitas vezes se transforma durante o encontro com o espectador. Contrapondo o termo *status quo* que representa uma situação inalterada, independente da situação/encontro. (WEISZFLOG, 1998).

do outro. E que estes reconheçam na sua presença uma relação singular, o encontro do sujeito com ele mesmo através de tudo o que é representável e sensível na arte.

> A visita ao Museu de Arte provoca o gosto pela descoberta das impressões sensoriais, a curiosidade e o prazer. A proximidade com as obras originais proporcionam melhor visibilidade às cores, formas e técnicas utilizadas, interferindo também na relação do espectador com as dimensões das pinturas, dos desenhos ou fotografias e, no caso das obras tridimensionais, com o volume e seu entorno. (GANZER, 2005, 86).

Mas, para isso, é preciso ir ao seu encontro além dos muros da escola, para além das reproduções – mesmo porque, quando bem reproduzidas, ainda não estabelecem as relações que a original proporciona. Leite, em um de seus generosos textos, nos lembra as sensações de estar nestes espaços e traz uma fala importante de Coli: “não é apenas necessário termos acesso às artes pelos álbuns, pelo rádio, pelos discos, pela televisão; é necessário visitar monumentos. É necessário poder ler.” (COLI, 2002, apud LEITE, 2005, p.24)

Em suma: nada substitui o momento de fruição do espectador mediante a obra original. O contexto é outro. São outras dimensões. O momento é singular. Pode-se até repetir o gesto, mas as marcas deixadas serão outras – outros detalhes que antes escaparam aos sentidos. É preciso ficar diante da obra e deixar-se levar pelas sensações que ali surgem. Fruir o momento, a obra e o próprio espaço que tudo isso proporciona.

Reflexões sobre a tríade estético-poética dos sujeitos: o artista, a obra e o espectador

> É curioso lembrar que os primeiros espectadores que entraram numa sessão de cinema se assustaram com as imagens que viram e saíram correndo, sem saber ao certo do que se tratava. Nós tivemos que aprender a ver cinema, assim como os cineastas tiveram que aprender a lidar com nossa percepção.
> (COSTA, 1999, p.23)

Por mais que o artista se afaste da companhia de outras pessoas durante o seu processo de criação, estará com ele toda a sua bagagem estético-cultural, carregada de influências advindas de fruições diversas. Experiências vividas que outrora foram proporcionadas por outros sujeitos e situações do cotidiano.

Na busca pelo inédito que provoca e gera novas sensações – ou talvez com o intuito de mexer com os sentidos já adormecidos, através do que já se conhece, mas há tanto fora esquecido – o artista cria vínculos com sua obra e com os espectadores sensíveis a ela. Ele nunca está só.

Ao refletirmos sobre o que nos diz Costa a respeito: "Se o papel do artista é tão importante que é capaz de modificar a maneira que olhamos o mundo à nossa volta, sem o público que percebe sua beleza e transpõe para seu cotidiano a obra de arte também não existiria." (1999, p. 104). Eis a tríade!

Refiro-me à poética em torno da palavra tríade, correlacionando com o envolvimento destes três sujeitos. No dicionário "Novo Aurélio: século XXI" encontramos uma definição de *tríade* que diz: "S.f. 1. Conjunto de três pessoas ou três coisas; trindade; trilogia. [...] 4. *Mús.* Acorde de três sons. [...] (FERREIRA, 1999, p.1998).

Isto se torna inspirador, sendo possível até poetizar sobre: tríade, algo sacro como a Santíssima Trindade. A obra que ao fazer parte do grupo torna-se sujeito. Que forma e transforma olhares. Já a ligação do termo com a música inspira falar de sintonia, de ritmo, harmonia. Sem falar o quanto torna-se forte remetendo ao cinema e à narrativa quando diz *trilogia.*

Um trio certamente inspirador, que suscita muitas reflexões em torno da arte e a construção do olhar, do sujeito que olha e que é olhado.

O artista assume um papel fundamental na arte. Ao criar sua obra, traz à tona o que há de mais sensível em si, (des)construindo coisas sob novos paradigmas, acrescentando seu olhar a tudo o que (trans)forma. Sendo assim, é possível refletir à luz de uma fala categórica de Leite (2005, p. 22) que diz: "Ao artista cabe convocar o olhar para o que não era anteriormente visto." Convocar o olhar. Esplêndido! Desafiador! Ao artista, o esplendor e ao mesmo tempo o desafio de suscitar emoções, aguçar os sentidos, equilibrar ou desequilibrar aquele que olha a sua obra e nela vê coisas tantas.

Já a obra, esse fio condutor carregado de significados, pode – e acaba tendo – mil e uma interpretações. Pode provocar em cada sujeito que a olha algo diferente, algo que diz respeito a sua bagagem, suas vivências – as mais significativas –

estabelecendo um diálogo entre o espectador e o artista – este também com histórias imbricadas, repletas de signos e suas interpretações pessoais. E ela se mantém ali, provocadora, aberta ao diálogo – este muitas vezes silencioso – com quem a frui. Este momento é muito bem descrito por Argolo, que através de suas reflexões ilumina caminhos.

> A inquietação provocada pela obra de arte em virtude dos sentidos que se atribuem ao contato com ela diz respeito à necessidade que o homem tem de compreender o que está à sua volta, o que faz parte de suas experiências de vida como ser singular, único. (ARGOLO, 2005, p. 79)

Discorrendo sobre a obra de arte como quem se refere a um sujeito e suas propriedades, Leite (2005, p. 20) projeta sua luz: "A obra de arte é sempre social – o próprio artista é, também, espectador de sua obra. Ela carrega em si suas próprias categorias de veracidade; forma e conteúdo caminham juntos.". E é no caminhar que tudo acontece. Ao caminhar escolhem-se trajetos e percursos vão se formando a partir de outras tantas escolhas que surgem neste decorrer.

Muitos são os fatores que contribuem para o surgimento de novos movimentos na arte. Novos artistas, novas obras e novos espectadores. Cada qual com seu estilo e linguagem. Mas todos querendo fruir a arte.

A sociedade está diretamente ligada a essas mudanças, pois a arte reflete a cultura do sujeito, que através dela se expressa e registra o seu olhar sobre os fatos.

Poeticamente, romanticamente, com ideais políticos e sociais – ou até pelo deleite que a obra de arte pode trazer a quem a revela com o seu olhar.

Não importa de que maneira isso ocorra. É fato, a presença do artista e sua obra é uma constante na história do ser humano. Desde os primórdios aos dias atuais.

Sendo assim, pode-se dizer que

> Mudanças na arte e no gosto de uma época são provocadas também pelos próprios artistas que estão sempre desenvolvendo novos recursos, novas formas de se expressar. Portanto, a dinâmica da arte depende das transformações históricas, das modificações resultantes da popularização dos estilos e do desenvolvimento dos artistas. (COSTA, 1999, p. 34)

Assim como os artistas, os espectadores vivem o seu momento com a obra. No momento de fruição, a obra remete algo ao espectador – lembranças marcantes, momentos vividos... Mas para que esse momento seja pleno, o espectador deve estar

aberto, disposto a envolver-se e entregar-se às sensações que surgem. O julgamento virá depois – ou não. Aos poucos as coisas farão sentido – ou não. Ou simplesmente o encontro não o tocará. O que já foi dito, e aqui é repetido, é que este encontro com a obra é único, pessoal, intransferível. Porque quem transfere acaba moldando conforme a sua leitura. Aquele que recebe, já vê não só com seus olhos, mas com a influência do olhar do outro.

Oliveira (2006, p.96), ao falar da interação do público com a obra de arte, afirma poeticamente que "o que você sente, é o que você leva das coisas e o que você é". Neste momento o sujeito se descobre, ao passo que a arte também se revela cheia de significados a ele.

Portanto, no encontro com a arte e com o artista o sujeito também é revelado. Através de seu olhar, de seus sentidos aguçados e de tudo mais que pode vir a acontecer neste encontro entre a obra, o artista e o espectador, é que comungo mais uma vez com os dizeres poético-estéticos de Leite:

> Tudo pode ser... Temos uma certeza apenas: há que haver disposição para o encontro com a obra! Vale dizer, há que haver o desejo, muitas vezes a coragem, de ficar frente a frente com a obra, pois, ao ficar diante da obra, pode acontecer a experiência da alteridade: eu encontro o outro e recebo sua diferença, e, então, encontro-me comigo mesmo. (LEITE, 2005, p.15)

Dentre tantos encontros, há aqueles que nos revelam muito e há os que nos revelam pouco. Há também aqueles que não só revelam como nos queimam com sua luz, marcando-nos para uma vida inteira. Incendiando-nos de emoções e de (re)significações.

O que não podemos esquecer é que, geralmente, tais encontros são mediados por outros olhares. E antes, durante - e até depois! - o olhar de quem medeia o encontro do sujeito com a arte pode influenciar e até modificar a sua concepção. Parafraseando Leite, questiono-me quanto à mediação e aos mediadores... Estão eles dispostos para mediar o encontro com a obra? Há neles o desejo e a coragem necessária de ficar frente a frente com a obra? Estão preparados para o momento da alteridade? Estas e outras questões sobre mediação são intrigantes e extremamente relevantes no processo de apreciação/ apropriação no encontro com a arte.

Sujeitos interlocutores: a performance do corpo no museu

Quem nos contou a história foi a
princesa do castelo.
Natana[4]

Receber o espectador em um espaço museal, expositivo requer do monitor uma postura de sujeito provocador e de sujeito mediador deste encontro com a arte. Conhecer as obras e os artistas, assim como o perfil dos espectadores, são fatores que contribuem – e muito! – para que o monitor desempenhe bem o seu papel. É preciso estar integrado à exposição que irá mediar, é fundamental o contato maior com a obra e com o artista.

Além disso, é preciso estar "alimentado" e ter as suas "necessidades supridas" – no que se refere à linguagem estético-cultural e outras representações do universo da arte - para então poder subsidiar reflexões em torno da arte à mostra.

Frente à necessidade de estar em contato constante com as linguagens artísticas, os artistas, os signos e tudo mais que corresponda à mediação dos espaços expositivos, concordo com a autora quando ela se refere à construção do mediador a partir de vivências significativas: "A possibilidade de ir aos museus, fazer seus próprios percursos e suas seleções pessoais torna os monitores mais autônomos, confiantes, atentos e dinâmicos em sua relação com o público. (MACHADO, 2005, p. 98)". Ou seja, quanto mais integrado o monitor estiver com o espaço museal, maior será o seu envolvimento, melhor será a sua articulação e a sua interlocução durante a mediação que realizar.

Além de sua fala, o monitor/mediador não está só nesta missão de instigar o encontro do sujeito com a arte. Há outras informações no espaço que também comunicam algo. O que muitas vezes leva o espectador a não querer monitoria e a querer fruir o que mais lhe chama a atenção sem a interferência de outro olhar. Porém, estes outros materiais dispostos no ambiente expositivo também acabam influenciando – e até direcionando – a leitura e a fruição da obra. Como nos diz Grinspum (2007, p. 62):

[4] Fala de uma aluna da educação infantil, com idade entre quatro e seis anos, que participou de uma pesquisa de Adriana Aparecida Ganzer (2005, p. 90). Ela refere-se à visita ao museu [castelo] e à monitora [princesa] que realizou a mediação.

> Não podemos acreditar naquela ideia que muitas vezes se tem de que os objetos falam por si. Objetos não falam por si, nós é que atribuímos significados aos objetos. E em uma exposição sempre existem instrumentos de mediação. Você nunca vai entender qual é o discurso curatorial se não leu o folheto, o texto de parede ou o catálogo.

Entretanto, deixar levar-se somente pelos escritos, sem uma provocação a mais, também pode levar o espectador a conclusões equivocadas. Ou seja, informações podem ficar distorcidas quando o espectador é privado de um diálogo maior com a obra, o contexto que ela traz e o seu próprio repertório. Coli (2006, p. 121) nos alerta para certas informações aparentemente explícitas:

> É importante não confiar nos textos como desvendadores ou chaves do objeto artístico. Eles são instrumentos complementares, auxiliares da frequentação, mas não são "tradutores" ou explicadores absolutos da obra – mesmo quando, autoritariamente, pretendem sê-lo. É importante saber servir-se dos textos com cautela. Frequentar uma obra é antes de tudo, um ato de interesse.

Interesse esse que não deve ser apenas do espectador, mas do mediador também.

Machado, ao falar sobre a sua experiência de ser mediadora da apresentação de Lasar Segall para grupos de monitores em formação estética, relata suas percepções no momento da fruição e apropriação dos mesmos:

> Afinal os monitores precisavam motivar o olhar das pessoas que visitavam a mostra, pois eles seriam responsáveis por estabelecer uma relação prazerosa do público com as imagens. Ou seja, pra provocar prazer, o monitor tinha que sentir e ter prazer em buscar conhecimento, associar dados sobre as obras, a vida e a produção de Segall, partindo de uma ordenação pessoal e muitas vezes afetiva sobre o artista. (MACHADO, 2005, p. 99)

Motivar, instigar, provocar, dialogar acreditando no outro, usar estratégias de aproximação: estas, entre outras ações, fazem parte do fazer de um mediador. Porém, ao estar integrado com a obra e com o artista, o monitor/mediador não pode esquecer a bagagem cultural que o espectador traz consigo. Ignorar estes conhecimentos pode prejudicar o processo mediador ao invés de ampliá-lo. Com relação a este comportamento, Argolo nos ilumina com suas palavras:

> Não se devem ignorar os diferentes tipos de experiências de vida, o background das pessoas, pois são fontes de novas e ricas experiências de encontro com a arte. Isso porque os sentimentos em relação às obras são únicos e singulares. Por isso mesmo, impor informações nem sempre desejadas não garante envolvimento, não assegura que a experiência com a arte provoque a necessidade de saber mais, o desejo de voltar. (2005, p. 81).

E esse "desejo de voltar" e de "saber mais" leva o espectador a ampliar seu repertório cultural e estético, buscando cada vez mais um contato maior com as linguagens, com os artistas e com outras atividades culturais.

Em suma, reflito à luz dos dizeres de Ganzer, que retrata a mediação como um valiosíssimo diálogo: "um trabalho educativo que constrói fruidores sensíveis e propõe um novo olhar para as coisas corriqueiras – que podem ir além dos nossos referenciais – privilegia o diálogo entre o visual e o verbal na tentativa de compreender os processos e as relações oferecidas." (2005, p. 87).

Estabelecer relações de indivíduos com a arte ao mesmo tempo em que colabora com a construção do repertório do outro, deixa-o ainda mais envolvido, pois também se reconhece como sujeito apreciador.

Contudo, é necessário expor a importância da performance do corpo como meio de expressão e intencionalidade no processo de apreciação, onde, segundo Gaiger:

> O corpo reflete todas as nossas experiências e tem em si inscrita toda a nossa história; é através dele, essencialmente, que nós nos comunicamos e nos expressamos. No ser humano, as emoções, o movimento, o gesto, o pensar, a linguagem estão carregados de forças intencionais e expressivas. (2000, p.110).

Neste sentido, proponho que as corporeidades e os museus sejam a evidência de estudo desta pesquisa na perspectiva de romper com o engessamento do corpo que é "podado" em sua criação e consequentemente se reflete na formação de sujeitos sem expressividade e potencial criativo, estabelecendo um link direto com a educação, em especial o ensino da arte, em que buscamos alunos que saibam se expressar, comunicar e não tornem-se, conforme Gaiger:

> [...] Jovens e adultos alienados de nosso corpo, recalcados em nossa criatividade e emoções, engessados por comportamentos definitivos e inquestionáveis, e, pior, potencialmente capazes de reproduzir estes sistemas, inclusive como professores, sem ter a mesma força volitiva para deles duvidar e rompê-los. (2000, p.109).

Referências

ALVES, Rubem. *Educação dos sentidos e mais...* Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando*: introdução à filosofia. 3. ed. rev. São Paulo: Moderna, 2003.

ARGOLO, Gabriela Salles. Olhares e saberes do encontro com a arte. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana E. (Orgs.). *Museu, educação e cultura*: encontros de crianças e professores com a arte. Campinas, SP: Papirus, 2005. p.73-84.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T.. *Psicologias*: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. São Paulo: Ed. Saraiva, 1999.

BUORO, Anamélia Bueno. *O olhar em construção*: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COLI, Jorge. *O que é arte*. 11ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

COSTA, Cristina. *Questões de arte*: a natureza do belo, da percepção e do prazer estético. São Paulo: Moderna, 1999.

DEMO, Pedro. *Pesquisa*: princípio científico e educativo. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI*: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GAIGER, Paulo. A escola, o corpo, o teatro uma fotografia no deserto. In: CONGRESSO NACIONAL DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR, 2., 2000. Blumenau. *Anais*... Blumenau: Edifurb, 2000, p.107-111

GANZER, Adriana Aparecida. Turbilhão de sentimentos e imaginações: as crianças vão ao museu, ou ao castelo... In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana E. (Orgs.). *Museu, educação e cultura*: encontros de crianças e professores com a arte. Campinas, SP: Papirus, 2005. p. 85-92.

GRINSPUM, Denise et al. Entre o encontro e a provocação: a ação mediadora. In: MARTINS, Mirian Celeste; SCHULTZE, Ana Maria; EGAS, Olga. *Mediando contatos com arte e cultura.* São Paulo: Ed. da UNESP, 2007.

HONORATO, Aurélia Regina de Souza**.** A formação de professores (re)significada nos espaços de narrativa. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine. *Educação e arte*: as linguagens artísticas na formação humana, Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 109-117.

KRAMER, Sonia. Produção cultural e educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museu. In: _____; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.). *Infância e produção cultural*. 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 199-215.

LEITE, Maria Isabel. Museus de arte: espaços de educação e cultura. In: _____; OSTETTO, Luciana E. (Orgs.). *Museu, educação e cultura*: encontros de crianças e professores com a arte. Campinas, SP: Papirus, 2005. p. 19-54.

MACHADO, Adriana de Almeida. O seu olhar melhora o meu: o processo de monitoria em exposições itinerantes. In: *Museu, educação e cultura*: encontros de crianças e professores com a arte. Campinas, SP: Papirus, 2005. p. 93-115.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. *Didática do ensino de arte*: a língua do mundo: poetizar, fruir, e conhecer a arte. São Paulo: FTD, 1998.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Convocações multissensoriais da arte do século XX. In: PILLAR, Analice Dutra. *A educação do olhar no ensino das artes*. (Org.). 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 85-98.

WEISZFLOG, Walter. *MICHAELIS*: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1998.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 14 – Número 28 – Julho/Dezembro 2014

O estudo da cultura africana e afro-brasileira na formação inicial do professor de arte

Mariza Missako Sakamoto
mzmariza@yahoo.com.br
Faculdade Mozarteum de São Paulo – FAMOSP

Resumo: O artigo aborda o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na escola, previsto na lei 10.639/03, com o objetivo de apresentar a complexidade deste assunto para promover a desconstrução de preconceitos e estereótipos, respeitando-se as diferenças através da aquisição de conhecimento. É abordado o conceito de cultura africana e afro-brasileira e sua inserção no contexto escolar. A pesquisa indica a importância deste estudo na formação inicial do professor de arte, relatando uma experiência no curso de Artes Visuais da Famosp, que culminou no projeto Totens, integrando pesquisa, criação, elaboração de oficina e participação em fórum e simpósio, possibilitando metodologias de ensino e ampliação do saber no campo da educação através da arte.

Palavras-chave: Arte afro-brasileira; ensino de arte; formação docente.

Abstract: The article covers the teaching of Afro-Brazilian history and culture at school prescribed by law 10.639/03 with the objective to present the complexity of this subject to promote deconstruction of prejudices and stereotypes, respecting the differences through the acquisition of knowledge. Is approached the concept of African and Afro-Brazilian culture and its insertion of school context. Research indicates the importance of this study on early formation of art teacher reporting an experience in the course of Visual Arts of Famosp that culminated in the project totems, integrating research, creation, elaboration of workshop and participation in Forum and Symposium, enabling teaching methodologies and expansion of knowledge in the field of education through art.

Keywords: Afro-Brazilian art; teaching art; teacher education.

Introdução

Falar sobre cultura africana e afro-brasileira não é algo simples. Em primeiro lugar, a noção do continente africano é muitas vezes baseada em informações estereotipadas de uma África primitiva e homogênea – um conceito equivocado.

O continente africano possui hoje cinquenta e três países e seus povos são diferentes uns dos outros quanto às características físicas, culturas e línguas (LOPES; GALAS, 2006). De lá, um grande número de escravos veio para o Brasil, dos séculos XVI a XIX, partindo de diferentes regiões da África e desembarcando em terras brasileiras, em vários portos como o de Salvador e do Rio de Janeiro. Depois eram vendidos para trabalhar em diversos lugares do nosso território.

Sistematicamente embaralhados, a disposição a que eram submetidos impossibilitava comunicar-se com outros que se encontravam em situação semelhante no seu próprio idioma ou dialeto, "dificultando intercâmbios, agrupamentos e uniões de modo a impedir revoltas, insurreições" (CONDURU, 2007, p. 14). Portanto, a diversidade das culturas africanas é enorme e precisa ser considerada.

Em segundo lugar, se examinarmos a definição de cultura como um conceito antropológico, de acordo com Laraia (2003), veremos a complexidade de sua natureza. Para Kroeber (apud LARAIA, 2003), ela determina o comportamento do ser humano, justificando suas realizações na sociedade e é um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores.

A cultura é dinâmica, pois o homem tem a capacidade de questionar os seus próprios hábitos e modificá-los, conforme a necessidade, ao longo dos tempos.

> Cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. (LARAIA, 2003, p. 101)

Por isso, o termo cultura africana é muito abrangente e generalizado, tornando-se necessário fazer um recorte preciso na história, selecionando alguns aspectos fundamentais para o entendimento da situação do negro no Brasil e, consequentemente, a formação de uma cultura negra brasileira, bem como sua contribuição para a História do Brasil, como prevê a lei 10.639/03, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática *"História e Cultura Afro-Brasileira"*, que inclui como conteúdo programático "o estudo da história da África e dos Africanos, a luta do negro no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil". (BRASIL, 2006, p. 22)

Um terceiro ponto a ser observado é a significação da palavra afro-brasileira, o que se constitui num grande desafio e para melhor elucidar a questão,

> Afro-brasilidade pode ser entendida como expressão que designa um campo de questões sociais, uma problemática delineada pelas especificidades da

> cultura brasileira decorrentes da diáspora de homens e mulheres da África para o Brasil e da escravidão deles e de seus descendentes, do século XVI ao XIX. (CONDURU, 2007, p. 10)

Assim, a cultura afro-brasileira pode ser abordada como um campo plural, não indicando apenas a produção por afrodescendente brasileiro, e sim considerando a diversidade de práticas vinculadas à cultura afro-brasileira, em seus diferentes aspectos.

Finalmente, chegamos à educação e com ela novos questionamentos surgem: como a cultura africana pode ser estudada no contexto da atualidade de nossas escolas? Que abordagem será a mais adequada para os alunos brasileiros? Como relacionar a cultura africana e afro-brasileira para o processo de construção de uma identidade nacional? E mais especificamente no campo da arte (objeto deste estudo), como abordar a produção artística, conscientizando os estudantes sobre a importância da arte africana e afro-brasileira em nossa formação cultural, com a devida valorização e respeito?

É preciso refazer e dialogar com os conceitos já existentes em nossa sociedade, estabelecendo novas definições e buscando novas metodologias de ensino, pois se torna necessário e urgente um plano de ação educativa para que o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira seja efetivado na escola.

Uma das premissas é a constituição de um perfil de professor-pesquisador que procure, constantemente, por esclarecimentos que o auxiliem a compreender melhor a situação do negro na sociedade atual, para a construção da identidade racial, através da educação das relações étnico-raciais.

Vários estudiosos, como Rocha (2010), defendem a aquisição de conhecimentos efetivos sobre o continente africano, buscando conteúdos desses fatos da humanidade e trazendo-os para o cotidiano escolar, preenchendo assim as lacunas deixadas pela história e promovendo a quebra de estereótipos. Desconstruir preconceitos, enxergar e respeitar as diferenças, construindo ações para estabelecer relações coletivamente, é o desafio da educação escolar hoje.

O presente artigo abordará a importância da educação multicultural no contexto da atualidade, bem como o desafio para o desenvolvimento da temática Cultura Africana e Afro-brasileira através da arte. Por fim, será apresentado um trabalho

desenvolvido no curso de formação inicial do professor de artes visuais, como possibilidade de criação através da pesquisa, experimentação e vivência, na forma de relato de experiência e sua posterior análise reflexiva.

A cultura afro-brasileira e africana na escola: uma educação multicultural

O trabalho com a temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* na escola possibilita a aquisição de conhecimentos, desconstruindo preconceitos e promovendo o respeito e a valorização das diferenças. Para isso, é preciso considerar a multiculturalidade na sala de aula.

O termo *multiculturalidade* indica a presença de múltiplas culturas na sociedade atual. A educação multicultural promove "o cruzamento cultural das fronteiras entre as culturas" (RICHTER, 2002, p. 88), através de um adequado acesso aos diferentes códigos culturais, não limitando somente ao estudo da riqueza da diversidade cultural, mas apresentando também o problema da discriminação e da desigualdade social.

> Por muito tempo, acobertada pelo "mito das três raças", a sociedade brasileira negou a discriminação, tornando-a ainda mais cruel, pelo fato de não ser explícita. Hoje, precisamos rever esta situação e tentar reverter esse quadro. Existe uma grande diferença entre a diversidade cultural, fruto da diferenciação entre as culturas e da singularidade de cada grupo social, e a desigualdade social, fruto da relação de dominação existente em nossa sociedade. (RICHTER, 2002, p. 89-90)

Não se trata de reduzir as distinções. Pelo contrário, a identidade cultural se constrói através das evidências das diferenças, pois procurando "igualdade sem considerar as diferenças é obter uma pasteurização homogeneizante". (BARBOSA, 1998, p. 80)

No campo educacional, torna-se necessário que o professor conheça e compreenda a heterogeneidade da comunidade escolar, constituindo-se num referencial para a elaboração de um caminho metodológico, com conteúdos adequados à sua realidade. Por isso é importante o educador ter a capacidade de escuta, para perceber a necessidade do grupo através da observação de aspectos do cotidiano dos alunos, suas singularidades e interesses e a partir daí construir práticas de respeito e valorização da matriz africana e afro-brasileira de nossa sociedade.

Atualmente, o termo que melhor identifica o inter-relacionamento entre os códigos culturais de diferentes grupos é apresentado como interculturalidade,

> Uma educação inclusiva no seu sentido mais amplo, respeitando as individualidades pessoais e as características culturais de todos os grupos presentes em sala de aula e que compõem a nossa sociedade, de forma a propiciar uma educação mais justa e um tratamento mais igualitário para todos. (RICHTER, 2008, p. 105)

O estudo da história e das culturas africanas permite um novo olhar sobre a África, para além dos estereótipos da miséria e dos conflitos e o conhecimento da cultura afro-brasileira nos permite entender melhor o Brasil e sua pluralidade cultural. O reconhecimento da marcante influência africana e afro-brasileira em nosso cotidiano amplia a discussão no espaço da escola, mobilizando saberes e promovendo outras maneiras de perceber o mundo e pensar a realidade, acolhendo as diferenças e questionando visões da cultura hegemônica para a construção de um país mais justo e democrático.

Além disso, através da capacidade de escolha, a educação “deve produzir possibilidades de diferentes identificações, deve privilegiar não a igualdade, mas a diferença tanto quanto possível aos referenciais dos grupos que compõem nossa sociedade”. (SOUSA, 2010, p. 56)

É preciso uma prática educativa de resgate de todas as culturas presentes na escola, promovendo a inclusão de todos, pela valorização de sua riqueza, exatamente por sua diversidade e um dos caminhos possíveis é através de uma efetiva educação em arte.

A arte africana e afro-brasileira em sala de aula na construção de uma identidade

O trabalho com a temática Cultura Africana e Afro-Brasileira nas aulas de arte requer um estudo mais específico no campo da produção artística. Isso exige do professor uma constante pesquisa para o estudo em questão.

De acordo com Sales (2005), os artefatos produzidos na África, de uso decorativo e ritual, no contexto dos museus, tornaram-se objetos artísticos devido à impressionante qualidade estética, abrindo campo de investigação para a arte europeia.

Retirados de seu ambiente, os significados desses objetos permanecem desconhecidos para nós, porém, suas produções são dotadas de grande força expressiva, levando os estudiosos a examinar a enigmática materialidade africana. As imagens escultóricas instigam o nosso pensamento acerca da vida das sociedades africanas, suas diferentes etnias e períodos históricos distintos.

Misteriosos, esses materiais revelam o modo de vida dos povos, suas culturas, a história da comunidade e do seu cotidiano. Os objetos fazem alusão a essas percepções de mundo, manifestando estilos bem definidos.

No Brasil, a cultura africana, em sua diversidade, sofreu adaptações de crenças, valores e hábitos, adequando-se à realidade deste país, conforme necessidade e condições locais, pois “transportados forçosamente e escravizados, os africanos estiveram impedidos de reproduzir livremente suas culturas no Novo Mundo”. (CONDURU, 2007, p. 13)

Para a constituição de uma arte genuinamente afro-brasileira é preciso considerar a estética, o destacado papel da religiosidade africana tradicional e o cenário sociocultural do negro em nosso país, como propõe Salum (apud CONDURU, 2007).

As apropriações da cultura europeia e aproximações com os costumes de outros povos (nativos, ciganos e orientais) criaram diálogos com as diferentes culturas presentes na sociedade brasileira. Surge, então, uma arte sincrética, com fortes traços da religiosidade, unindo tradição africana e suas ressonâncias no Brasil. Todavia, esse tipo de obra ainda é marginalizado em nossa sociedade, constituindo-se numa arte de resistência à espera de intérpretes sensíveis (CONDURU, 2007).

As produções artísticas desde meados do século XX trazem uma característica singular e original, explorando diversas formas de abordagem de temas, ultrapassando a dimensão folclórica. São configurações ora abstratas ou geométricas, ora simbólicas ou míticas, constituindo-se como arte afro-brasileira.

Nesse contexto, a arte afro-brasileira marca sua presença na sociedade contemporânea, pelos esforços e realizações dos artistas, que abrem caminhos e indicam rumos, levando-nos a reflexões sobre o valor de seus trabalhos, sendo parte integrante na formação da cultura brasileira.

Ao perceber essas intrincadas relações, o professor poderá explorar aspectos da arte afro-brasileira com os estudantes, propondo discussões conceituais a partir de imagens artísticas, comparando semelhanças, diferenças e reconhecendo a plasticidade das obras, bem como a valorização das práticas culturais afrodescendentes.

Mas como efetivar um trabalho sobre cultura africana e afro-brasileira através da arte? Para melhor exemplificar a questão, será descrito um trabalho realizado no curso de Licenciatura em Artes Visuais, resultando na criação de objetos escultóricos, intitulados *Totens*, dotados de grande valor simbólico – uma atividade bastante significativa para os futuros professores de arte, como veremos a seguir.

Estudo sobre arte africana e afro-brasileira no curso de licenciatura em artes visuais: um relato de experiência

Para o desenvolvimento de estudos sobre intervenção urbana, o tema *Arte africana e afro-brasileira* foi apresentado aos alunos do terceiro semestre do curso de Licenciatura em Artes Visuais, na disciplina Oficina de Criação Tridimensional, em atendimento à lei 10.639/03, que determina a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

Este tem sido um desafio para os professores de Língua Portuguesa, História e Artes, suscitando diversos questionamentos: como abordar o assunto? Qual enfoque é o mais adequado? De que forma trabalhar a cultura africana em sala de aula, para que, de fato, seja um acréscimo ao conhecimento e promova mudanças justas e necessárias, melhorando as condições de vida dos cidadãos afrodescendentes, com respeito e dignidade, pelo acolhimento da sociedade, no tocante à diversidade que existe em nosso país?

Em primeiro lugar, torna-se indispensável que o professor sinta-se seguro quanto à abordagem junto aos estudantes e, para isso, é preciso investir em sua formação continuada através de estudos para entender melhor esta complexa cultura, procurando caminhos viáveis para o desenvolvimento de um bom projeto educativo. Depois, é preciso ser capaz de fazer alguns recortes pontuais, ou seja, uma

delimitação do tema, elegendo aspectos da cultura a ser trabalhada. Por fim, dedicar-se ao projeto junto com a turma, em busca de um aprendizado significativo, tanto para o professor quanto para os alunos.

Mas é igualmente importante trabalhar estas questões durante o curso de formação inicial. Assim, no curso de Licenciatura em Artes Visuais, é necessário garantir uma boa formação dos futuros arte/educadores, para que sejam capazes de trabalhar esta temática tão importante, mas ao mesmo tempo controversa, devido ao grau de complexidade que envolve, pois a cultura é um conceito muito amplo, porém, torna-se necessário e urgente tal abordagem.

Por este motivo, foi proposto um trabalho de pesquisa junto aos estudantes universitários da Faculdade Mozarteum de São Paulo (Famosp), iniciado em 2011 e estendendo-se no ano de 2012. A professora responsável pela orientação do projeto é a autora deste artigo.

Para o melhor entendimento sobre cultura africana e afro-brasileira, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o assunto, composto por livros de arte, fotografias, catálogos de exposições, artigos e textos extraídos da Internet. Por iniciativa própria, os estudantes também assistiram a uma palestra sobre cultura afro-brasileira para professores, na unidade do SESC Belenzinho (Serviço Social do Comércio), em São Paulo, ampliando a compreensão sobre a influência da crença, costumes e hábitos africanos na cultura brasileira.

Tudo foi observado atentamente, havendo trocas de informações entre os alunos, comparando-se anotações pessoais e textos lidos em busca da melhor ideia para o desenvolvimento do trabalho. As imagens de esculturas africanas tornaram-se marcantes durante a apreciação do material bibliográfico trazido para a aula, bem como explicações obtidas na palestra. Figuras entalhadas em madeira, usadas em cultos religiosos, carregavam valores e tradições dos povos da África.

Este fato suscitou indagações e novas associações com a cultura brasileira: as esculturas africanas remetiam à ideia de carrancas usadas nos barcos de pescadores, como símbolo de proteção e também aos totens, presentes nas tribos primitivas, contando a história dos homens, suas conquistas, aquisições e grandes feitos. Esta foi uma incrível descoberta e trouxe para o grupo novas perspectivas.

Então, o projeto caminhou nesta direção. O totem era um objeto que se adequava à proposta e poderia ser transformado em figura escultórica, inspirada nas peças africanas, contando histórias e, simbolicamente, criando a própria história.

Assim, o grupo procurou informações a respeito de totens: sua origem, características e evoluções através dos tempos. Pesquisando sobre o totem na arte, surgiram as obras de Rubem Valentim, no Brasil, e esculturas em madeira da África. As informações adquiridas estimularam os alunos à criação do próprio totem, quando cada estudante elaborou a sua peça, baseando-se em alguns aspectos da cultura africana e afro-brasileira, em fusão com a própria história de vida, compondo a sua identidade pessoal.

O material selecionado para a construção do trabalho foi a caixa de papelão, pela sua versatilidade e facilidade de aquisição, além do reaproveitamento de material, ação condizente com a atual necessidade de reciclagem para uma vida sustentável (Figs. 01 e 02).



Fig 01: Caixa de papelão durante a montagem.



Fig. 02: processo de papietagem.

As caixas foram sobrepostas com fita adesiva, da altura de uma pessoa (1,50 a 1,70m, aproximadamente), encaixadas e trabalhadas com a técnica do empapelamento (forrado com papel) e papietagem (técnica que consiste em misturar tiras de papel e cola, tornando a peça mais encorpada), além da colagem de papéis previamente recortados e montados. Após a secagem, foram pintadas com tinta,

colocando-se alguns adereços naturais para decoração e acabamento. Assim, os totens surgiram em sua grandiosidade e simbolismo (Figs. 03 e 04).



Fig. 03- pintura da peça com tinta spray.



Fig. 04- acabamento da peça

Colocados lado a lado, estes objetos foram expostos no saguão da faculdade, em uma exposição intitulada *"Totens"*, criando relação com o espaço da instituição, proporcionando um ambiente calmo e tranquilo – um convite à reflexão, estimulando o imaginário das pessoas que por ali passavam, a respeito da cultura africana e afro-brasileira (Fig. 05).



Fig. 05 – Exposição Totens

Foi um aprendizado bastante significativo para os alunos participantes, que também são afrodescendentes e futuros professores de artes visuais, descortinando saberes velados da ancestralidade e, ao mesmo tempo, indicando possibilidades para um efetivo trabalho pedagógico, por meio da pesquisa e prática educativa.

Esta proposta foi iniciada em março e concluída em junho de 2011. Em 2012, a turma foi convidada para apresentar o projeto *"Totens"* em forma de oficina, no *IV Fórum do Ensino Superior sobre os Desafios para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena* promovido pela Secretaria Municipal de Participação e Parceria, através da Coordenadoria dos Assuntos da População Negra (CONE), em São Paulo, que aconteceu no mês de outubro.

A oficina foi elaborada a partir do conhecimento adquirido com os totens e intitulada *"O totem no ensino de arte para o estudo da cultura africana e afro-brasileira", na qual* os alunos puderam compartilhar saberes e descobertas com os participantes do evento, por meio do relato de experiência e a orientação para a confecção de um minitotem, simbolizando a temática apresentada. Para esta oficina foram utilizadas sucatas de papelão encaixadas e coladas, com resultados diversificados (Figs. 06 e 07).





Figs. 06 e 07: momentos da oficina.

No mês de novembro, em comemoração ao Dia da Consciência Negra, o trabalho desenvolvido ao longo de dois anos foi apresentado na modalidade Comunicação, durante o *I Simpósio de História e Cultura Africana e Indígena – Famosp Conta e Canta a História*, na sede da Faculdade Mozarteum de São Paulo, sob o título *"Arte africana e afro-brasileira na educação: construção de uma identidade"*. A palestra mostrou possibilidades de trabalhos sobre esta temática, abrindo espaço para a reflexão e criação de novas ideias no ensino de arte.

Reflexão do processo vivido

Esta pesquisa proporcionou muito aprendizado ao longo do percurso. A importância da cultura africana e afro-brasileira como abordagem nas aulas de arte, em sua diversidade e riqueza, foi compreendida pelos estudantes universitários no papel de arte/educadores que desempenharão futuramente, no exercício de sua profissão.

Durante o processo de elaboração das peças, algumas dificuldades técnicas surgiram. Houve momentos de cansaço e desânimo nos alunos, pois os totens eram grandes e a confecção demorada. Foi necessário fazer uma adaptação, de acordo com a capacidade de cada um. Porém, prevaleceu a vontade de concluir o trabalho, que se apresentou como um grande desafio. Os acertos e os erros integram o

aprendizado do educando e, nesse sentido, a vivência prática e teórica foi de fundamental importância para o êxito do projeto. Esta é uma atitude positiva a ser cultivada, pois, de acordo com Schön (1997), o professor pode aprender com os próprios erros e esse reconhecimento é bastante estimulante. Portanto, é preciso criar condições para uma prática reflexiva, ou seja, refletir na ação sobre o que aprende.

O interesse pelo tema aumentou significativamente, motivando o grupo para a busca de mais informações sobre o assunto, aquisições de novos livros e a participação no Fórum, bem como no Simpósio, em 2012. Esse processo ampliou conhecimentos e referências, promovendo novos olhares e possibilidades de criação, tornando o projeto rico e viável, no campo da educação através da arte.

Considerações finais

O estudo da cultura africana e afro-brasileira torna-se imprescindível no contexto da atualidade, considerando a constituição do povo brasileiro, pois conforme dados do IBGE, datados de 2008, a população brasileira é composta por 48,8% de brancos e 50,6% de negros (pretos e pardos), segundo autodeclaração dos informantes (HERINGER, 2010).

Conhecer as matrizes africanas, bem como a cultura afrodescendente brasileira é reconhecer-se como parte integrante do meio social. É assumir sua identidade, numa sociedade multicultural, cuja diversidade necessita ser compreendida em seus mais diferentes aspectos.

Não se trata de uma transposição, mas, antes, de desenvolver uma atitude de pertencimento social através da informação e do esclarecimento do passado, de sua própria história, a conquista de oportunidades no presente, para a construção de um futuro mais justo, humano e solidário, com igualdade de oportunidade para todos, sejam brancos, negros, pardos, amarelos ou indígenas.

Desta forma, o futuro professor poderá reconhecer e respeitar a diversidade étnico-racial, através de situações educativas, estudando contextos, propondo intervenções na escola junto aos alunos, com respeito, valorização e garantia de direitos. O acesso ao conhecimento permitirá estabelecer relações raciais, refletir

sobre a atual condição do ser humano na constituição da cidadania, produzindo saberes por meio de textos, imagens e formas artísticas, rumo à construção de uma sociedade mais justa.

O caminho é árduo e há muito a ser feito ainda, mas são desafios que precisam ser vencidos e a educação é a melhor via na superação de preconceitos e injustiças sociais.

Referências

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

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. 3. ed. Bauru: Edipro, 2006.

CONDURU, Roberto. *Arte Afro-Brasileira*. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

HERINGER, Rosana. Desigualdades raciais na educação e ação afirmativa no Brasil. In: LAIA, Maria Aparecida de; SILVEIRA, Maria Lucia da. (Orgs.). *A universidade e a formação para o ensino de história e cultura africana e indígena*. São Paulo: Coordenadoria dos Assuntos da População Negra/Secretaria Municipal de Participação e Parceria /Prefeitura de São Paulo, 2010.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura*: um conceito antropológico. 16. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LOPES, Ana Lucia; GALAS, Maria da Betânia. *Uma visita ao Museu Afro Brasil*. São Paulo: Museu Afro Brasil, 2006.

RICHTER, Ivone Mendes. Multiculturalidade e interculturalidade. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte.* São Paulo: Cortez, 2002, p. 85 – 93.

_____. Arte e interculturalidade: possibilidades na educação contemporânea. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (Orgs.). *Interterritorialidade*: mídias, contextos e educação. São Paulo: Sesc SP, 2008, p. 105 – 111.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *Pensando os referenciais para a organização de práticas pedagógicas sobre as relações etnorraciais.* Conferência proferida no II Fórum do Ensino Superior sobre os desafios para o ensino de História e Cultura

Africana e Indígena. São Paulo: Secretaria Municipal de Participação e Parceria, 2010. (Anotações pessoais).

SALES, Heloisa Margarido. Arte da África: leituras de obras. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/educação contemporânea*: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005, p. 163 – 186.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1997, p. 77 – 91.

SOUSA, Romilson da Silva. Ações afirmativas e a lei 10.639: elementos para outra cultura educacional. In: LAIA, Maria Aparecida de; SILVEIRA, Maria Lucia da (Orgs.). *A universidade e a formação para o ensino de história e cultura africana e indígena*. São Paulo: Secretaria Municipal de Participação e Parceria, 2010, p. 49 – 75.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 14 – Número 28 – Julho/Dezembro 2014

Artefundartefundartefundartefundartefundartefundartefund

Júlia Maria Hummes
julia@fundarte.rs.gov.br
Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE
Márcia Pessoa Dal Bello
marcia@fundarte.rs.gov.br
Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE
Ana Denise Ulrich
ulrichana28@gmail.com
Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE
Débora Brandt Alencastro
deborabalencastro@yahoo.com.br
Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE
Gisele Flach
giflach@gmail.com
Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE
Patriciane Born
patti.born@gmail.com
Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE

As massas modeladas, as sapatilhas sujas do uso, os pincéis manchados, as cordas já soltas de tanto tocar e os corpos disponíveis para o "fazer artístico", no mesmo momento, no mesmo local, no mesmo tempo.



Criar uma arte gráfica que represente o trabalho da FUNDARTE[1], eis uma tarefa difícil, quase impossível! Uma escola onde o ensino das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro se entrelaçam e que possui um canal aberto de TV à disposição das produções artísticas. Uma imagem para representar tudo isto? Um trabalho interdisciplinar? Como fazer?

Neste sentido, nos apoiamos nas palavras de Luck (2003) quanto a sua definição sobre o trabalho interdisciplinar. Para ela, neste processo

> [...] busca-se estabelecer o sentido de unidade na diversidade, mediante uma visão de conjunto, que permita ao homem fazer sentido dos conhecimentos e informações dissociadas e até mesmo antagônicas que vem recebendo, de tal modo que possa reencontrar a identidade do saber na multiplicidade de conhecimentos. (LUCK, 2003, p.59).

O trabalho da FUNDARTE envolve vários ângulos de um mesmo objetivo, voltado ao ensino da arte, o qual é executado com ferramentas variadas e pessoas distintas, cada uma com sua identidade, mas com saberes afins. A cena não é linear, mesmo que seja numa exposição na Galeria de Arte Loide Schwambach, por exemplo. Aquele espaço fica repleto de sons, aromas, movimentos, expressões e é regularmente visitado por artistas das várias áreas das artes. Uma área "contamina" a outra sem que haja uma ação efetiva e planejada. As disciplinas são justapostas, isto é, elas se sobrepõem, algumas vezes somente através de uma apreciação musical, visual ou cênica. Transcendem a disciplinaridade num sistema de múltiplos níveis, tornando-se inerente entre as pessoas que participam do espaço FUNDARTE.

Multi, trans, pluri, inter, mas afinal, qual é a diferença entre estas nomenclaturas? Na verdade, são maneiras diferentes de se articular as disciplinas[2]; todas partem de uma regra e seguem articulando este "formato tradicional", transformando-o. Dessa forma, consideramos fundamental definirmos os termos

[1] Fundação Municipal de Artes de Montenegro/RS, escola de Artes, produtora de Eventos e radiodifusão através da TV Cultura do Vale, atua há 41 anos buscando contribuir para a história das artes no estado e no país.

[2] Segundo o Dicionário Aurélio online: disciplina é o conjunto dos regulamentos destinados a manter a boa ordem em qualquer assembleia ou corporação; a boa ordem resultante da observância desses regulamentos: a disciplina militar. / Submissão ou respeito a um regulamento. / Cada uma das matérias ensinadas nas escolas.

interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade. Para facilitar a compreensão dos leitores frente ao que buscamos expressar neste texto, utilizaremos o quadro abaixo apresentando um breve resumo sobre esses conceitos, de acordo com alguns autores.

Multidisciplinaridade

É o estudo de um objeto sob vários ângulos, mas sem pressupor um acordo ou um rompimento de fronteiras entre as disciplinas.

Provavelmente é mais de uma disciplina; aparentemente, não têm relação uma com a outra; cada disciplina permanece com sua metodologia própria; não há um resultado integrado.

Pluridisciplinaridade

Sistema de um só nível e de objetivos múltiplos; caracterizada pela justaposição de disciplinas agrupadas de modo a evidenciar as relações entre elas. Há troca entre elas, ainda que não seja organizada; propõe estudar o mesmo objeto em várias disciplinas ao mesmo tempo. Sua finalidade ainda é "multidisciplinar".

Interdisciplinaridade

Intercâmbio mútuo e interação de diversos conhecimentos de forma recíproca e coordenada; perspectiva metodológica comum a todos; integrar os resultados; permanecem os interesses próprios de cada disciplina, porém, buscam soluções dos seus próprios problemas através da articulação com as outras disciplinas.

Transdisciplinaridade

Não se restringe a interações ou reciprocidade das disciplinas, mas que vai além e derruba as fronteiras das disciplinas e interdisciplinares, formatando um sistema de múltiplos níveis.

Etapa superior à interdisciplinaridade; não atinge apenas as interações ou reciprocidades, mas situa essas relações no interior de um sistema total; interação global das várias ciências; inovador; não é possível separar as matérias.

Fonte: JAPIASSU, 1976 e o site Os Muros da Escola. Acesso em 2014

A nossa intenção aqui não é encaixar o trabalho da FUNDARTE em um desses conceitos, entretanto pensamos que a interdisciplinaridade que encontramos aqui mantém as individualidades de cada área, juntamente com um diálogo que flui naturalmente. Trata-se de possibilitar aos envolvidos a percepção da intrincada rede de relações em que vivem, dando-lhes a oportunidade de apropriações de significados. Dessa forma, consideramos que há realmente uma unidade na diversidade das formas, dos materiais, dos corpos e dos pensamentos.

Na foto símbolo do 24º Seminário Nacional de Arte e Educação da FUNDARTE, a qual foi apresentada no início do texto, mostramos o formato MANDALA[3] (circular) para representar nossos processos de criação artística. Julgamos mais adequado usar este formato porque a mandala não tem um ponto de início nem de fim, um ponto prioritário ou focal, mas existe uma energia que articula todos os objetos com a mesma intensidade.

Dessa forma, a FUNDARTE aposta numa dimensão multifacetada, que acredita que, no mundo de hoje, a formação do ser humano necessita ser voltada às diversidades, em concordância com a ideia de Santomé (1998), o qual defende que

> [...] é preciso frisar que apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica. O mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais frequentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade. (SANTOMÉ, 1998, p.45)

Ferreira (2001) complementa o pensamento de Santomé (1998) referindo-se à interdisciplinaridade como uma sinfonia, com seus instrumentos, o público e o maestro, sugerindo que, para sua execução, além da integração entre todos os elementos, é preciso harmonia entre eles, para que assim se construa o entendimento do público.

O trabalho desta Fundação está alicerçado em uma crença na arte como um meio de desenvolver o ser humano, apresentando uma proposta pedagógica que difunde a ideia de que transitar em ambientes de arte como teatros, galerias,

[3] Segundo o Dicionário Aurélio online: Símbolo hindu ou budista do universo; em especial um círculo com um quadrado inscrito, tendo uma divindade a cada lado.

concertos, espetáculos, entre outros, propicia a quem participa uma percepção mais ampla e uma formação mais completa. Sublinhando assim a importância da arte como área de conhecimento e envolvendo todos em processos poéticos orientados por profissionais reconhecidos que dela fazem parte.

Referências

FERREIRA, Sueli (Org.). *O Ensino das Artes*: construindo caminhos. Campinas: Papirus, 2001.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LUCK, Heloísa. *Pedagogia interdisciplinar*: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade*: o currículo integrado. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

<http://osmurosdaescola.wordpress.com/2011/07/06/multi-pluri-trans-inter-mas-o-que-e-tudo-isso/>. Acesso em 02/set/2014.

Referências consultadas

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade*: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, Ivani. *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; BRUM, Lucas Pacheco; HOPPE, Martha Wakler. Interdisciplinaridade: ambiguidades e desafios para a formação inicial de professores. *Revista da FUNDARTE*, Ano 13, nº 24, janeiro/junho 2013.

<http://www.ufrrj.br/leptrans/arquivos/conhecimento.pdf>. Acesso em 02/set/2014.