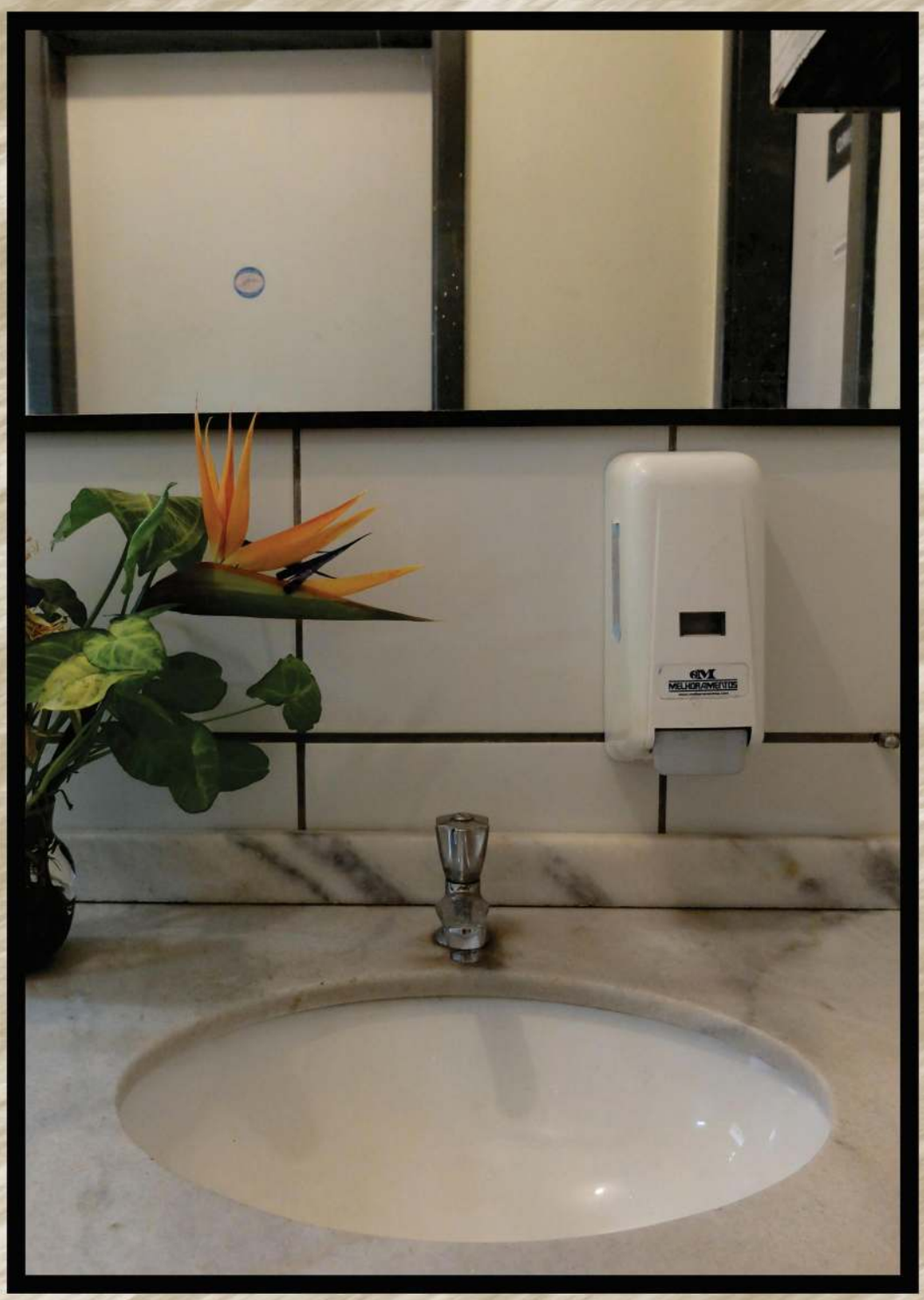
REVISTA DA FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

Ano 15 - Número 29 - Janeiro a Junho 2015



PESQUISA, ARTE E PEDAGOGIA

REVISTA DA FUNDARTE
EDITORA da FUNDARTE
Ano 15 – Número 29 – Janeiro/Junho 2015

Naturalismo e Simbolismo: arestas e depressões no teatro moderno

Marcelo Ádams
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

Resumo: Naturalismo e simbolismo são dois dos mais importantes movimentos artísticos surgidos na passagem do século 19 para o século 20. Este artigo contextualiza o período em questão, privilegiando um possível hibridismo entre os dois movimentos citados, na encenação de algumas das peças de Anton Tchékhov dirigidas por Konstantin Stanislavski.

Palavras-chave: Naturalismo; Simbolismo; Konstantin Stanislavski; Anton Tchékhov.

Abstract: Naturalism and simbolism are two of the most important art movements in the theatre field since the late 19th century until the first decades of the 20th. This paper proceeds to an contextualization of this period, looking to a possible hibridism between the two movements in the staging of Anton Tchékhov's plays by director Konstantin Stanislavski.

Keywords: Naturalism; Simbolism; Konstantin Stanislavski; Anton Tchékhov.

Em várias das historiografias do teatro escritas ao longo dos séculos XX e XXI[1], quando chega a ocasião de tematizar as transformações que essa arte vivenciou a partir das últimas décadas do século XIX e durante os primeiros decênios do século seguinte – em que, dentre outras "revoluções" colocadas em marcha, podem ser citadas o surgimento do encenador e a utilização da iluminação elétrica na cena teatral –, é comum o arrolamento de alguns dos principais nomes que se dedicaram à teoria e à prática das artes cênicas nessa época tão significativa da pesquisa teatral. Um dos possíveis pontos para abordar essas transformações é a constatação da convivência simultânea entre as correntes naturalista e simbolista. São considerados desenvolvedores do naturalismo no teatro nomes como os do duque de Saxe-Meiningen, que empreendeu turnês de seus espetáculos pela Europa a partir de 1874; André Antoine, o criador do Théâtre-Libre em Paris (em 1887); e Konstantin Stanislavski e Niemiróvitch-Dântchenko, os fundadores do Teatro de Arte de Moscou (em 1898). Por outro lado, defendendo a teatralidade intrínseca ao simbolismo, são

[1] Podem ser citadas obras como *A linguagem da encenação teatral*, *A arte do ator* e *Introdução às grandes teorias do teatro*, as três de Jean-Jacques Roubine; *História mundial do teatro*, de Margot Berthold; *Teorias do teatro*, de Marvin Carlson; e *As grandes teorias do teatro*, de Marie-Claude Hubert.

citadas figuras como “Appia na Suíça, Craig em Londres, Behrens e Max Reinhardt na Alemanha, Meyerhold em Moscou” (ROUBINE, 1998, p. 20).

Não se pode afirmar que os pesquisadores do naturalismo teatral tenham buscado seguir os passos do escritor francês Émile Zola – que em 1879 publicou o texto *O naturalismo no teatro* –, identificado como o responsável pela divulgação e defesa de uma nova aplicação do conceito de naturalismo no palco e no romance experimental[2]. As pesquisas que Saxe-Meiningen, Antoine e Stanislavski empreenderam no teatro não se restringiram à cartilha do naturalismo – entre eles, segundo a defesa de Zola, a ambientação do espaço cênico ficcional, que deveria influenciar a personagem. Para valorizar a necessidade do naturalismo na arte de seu tempo, Zola cita a dramaturgia do século XVII, na qual critica “o cenário abstrato” em que “o meio não conta ainda”, de maneira que “parece que a personagem anda no ar, liberta dos objetos exteriores. Não tem influência sobre eles, e nunca é determinada por eles” (2004, p. 354).

A orientação da pesquisa de Stanislavski buscou, é verdade, com maior intensidade, o aprofundamento do trabalho do ator na criação da personagem na estética naturalista, valendo-se – também – de uma encenação detalhada e minuciosa em aspectos plásticos como cenografia e figurinos. É a partir da encenação das peças do escritor Anton Tchékhov[3], realizadas pelo Teatro de Arte de Moscou (TAM) de 1898 a 1904, que Stanislavski reconhece a “principal contribuição para a arte dramática” (STANISLAVSKI, 1989, p. 301) daquele ainda jovem agrupamento de artistas. Para Stanislavski, o *insight* em relação à maneira como deveriam ser encenados os dramas de Tchékhov se deu no momento em que o TAM percebeu que a “atividade não está na forma externa mas em sua evolução interior. Na própria inatividade das criaturas por ele [Tchékhov] criadas reside a complexa ação interna” (idem, p. 302). Compreende-se assim a importância que as pesquisas de Stanislavski deram ao

[2] *O romance experimental* é o título de um dos artigos de Émile Zola (1840-1902) que, juntamente com *O naturalismo no teatro* e outros textos – publicados esparsamente durante o ano de 1879 em periódicos e revistas russas e francesas –, foi publicado pela primeira vez em um mesmo volume na França, em 1880.

[3] Anton Tchékhov (1860-1904) foi médico, dramaturgo e contista, nascido na Rússia.

trabalho do ator e à busca das "imagens internas e a vida interna" – que podem ser encontradas até mesmo nas mais simples e corriqueiras ações executadas pelo ator em estado de representação; que, no entanto, as eivará de significância, a partir do trabalho embasado nessa ação interna.

É valioso chamar a atenção para outro ponto de defesa do naturalismo feito por Zola, utilizando como medida de comparação a literatura dramática do século XVII – que considera superficial. Argumenta ele que nessa dramaturgia setecentista a personagem

> [...] mantém-se sempre no estado de tipo, nunca é analisada como indivíduo. Mas, o que é mais característico, é que a personagem é então um simples mecanismo cerebral; o corpo não intervém, apenas a alma funciona, com as suas ideias, os seus sentimentos, as paixões. Numa palavra, o teatro da época usa o homem psicológico, ignora o homem fisiológico. Daí, o meio não tem qualquer papel a desempenhar, o cenário torna-se inútil. Pouco importa o lugar em que a ação se passa, a partir do momento em que se recusa aos diferentes cenários qualquer influência sobre as personagens. (ZOLA, 2004, p. 354-355).

A afirmação de Zola classificando o teatro do século XVII de psicológico soa estranha atualmente, principalmente pelo conhecimento que hoje detemos a respeito do elevado grau de convenção existente na cena elizabetana ou no teatro espanhol daquele período, representado por autores como William Shakespeare e Lope de Vega. Marie-Claude Hubert ressalta essa convencionalização da cena (2013, p. 130) citando um trecho do drama histórico *Henrique V*, escrito por Shakespeare em 1597, que demonstra muito bem o exercício de imaginação esperado de um espectador da peça:

> Pode esta rinha conter os vastos campos da França? Podemos amontoar neste círculo de madeira todos os cascos que assustaram o céu em Azincourt? Oh! Perdão, já que um reduzido número vai, num pequeno espaço, representar um milhão, permiti que contemos como cifras desse grande número as que sejam forjadas pelas forças de vossa imaginação. (...) Supri minha insuficiência com vossos pensamentos. Multiplicai um homem por mil e criai um exército imaginário. Figurai, quando falarmos de cavalos, que os estais vendo (...). Permiti que eu supra como coro as lacunas desta história e que, fazendo a função de prólogo, rogue vossa bondosa indulgência para que escuteis e julgueis tranquila e bondosamente nossa peça. (SHAKESPEARE, 1957 apud HUBERT, 2013, p. 294).

Um ator elizabetano poderia bradar ao seu público: “E na falta de grandes cenários, ricas roupas e ornamentos, contai com nosso pouco talento que contamos com vosso generoso coração” (ABREU, 2011 p. 88)[4]. Parece lógico supor que as deficiências materiais da encenação – deliberadas ou não – sejam supridas com aquilo que de mais próprio o teatro tem como fundamento de linguagem: o *encontro* entre ator e espectador. E esse encontro se dá na interação entre os corpos, mesmo que não haja contato físico entre ator e espectador. O corpo do ator será o principal meio de expressividade, através de sua fisiologia, entendida como as funções físicas, orgânicas e bioquímicas que o organismo coordena, e que mantêm o corpo vivo independentemente de sua vontade. A alegação de que o teatro do século XVII “ignora o homem fisiológico” não resulta, então, em argumento para a defesa do teatro naturalista, porque se mostra equivocada nessa oposição artificial entre fisiológico e psicológico construída por Zola. A defesa do “meio” para o autor francês – representado na forma de cenografias detalhadas e descrições minuciosas do ambiente social no qual se movem as personagens –, afirmado por ele como preponderante na influência do comportamento do homem, não se sustenta: equívoco semelhante seria assegurar que o “meio” não influencia “psicologicamente” as atitudes do ser vivo.

Problemática é também a divisão estrita entre corpo e mente, ou entre corpo e alma, dada a entender por Zola no texto citado. Admitindo ser possível que na construção de uma personagem “o corpo não intervém, apenas a alma funciona, com as suas ideias, os seus sentimentos, as paixões”, Zola filia-se ao dualismo platônico, tradição filosófica que remonta ao século IV a. C.[5]. Essa divisão entre corpo e alma, que durante muito tempo foi considerada “natural” (como se vê em seu diálogo *Fédon*), encontra, também em Platão, uma alternativa integradora, como se pode constatar com a leitura de outros de seus escritos (em *Timeu*, por exemplo). Segundo Giovanni

[4] Trecho do prólogo do texto teatral *Sacra folia*, escrito por Luís Alberto de Abreu, em que um grupo de atores-contadores recria com poucos recursos materiais a história do nascimento de Jesus Cristo e sua fuga de Herodes – para o Brasil!

[5] Platão (428-347 a.C.), filósofo e matemático da Grécia clássica. Entre seus escritos, encontram-se alguns especialmente valiosos para a reflexão sobre arte e teatro: *República*, *Górgias*, *O banquete*, *Fédon*.

Reale, a aparente contradição entre os pontos de vista deve ser compreendida em "seu valor intencionalmente provocador e, portanto, no seu alcance protrético" (2002, p. 180).

No *Fédon*, Platão narra o diálogo entre Sócrates e Símias, no qual aparece claramente a valorização dada à alma em detrimento do corpo. Tal ideia passa pela definição da morte como o apartamento ao qual o corpo é submetido em relação à alma. A morte é o isolamento do corpo e da alma, como duas entidades de diferente matéria (ou não matéria). Não se pode esquecer o lugar privilegiado que Platão reservava ao filósofo dentro de sua *República*, e é sob essa perspectiva que deve ser entendida a seguinte exposição: que não é próprio do filósofo o regalar-se com prazeres físicos, como comer e beber, tampouco os do amor. E, se for verdadeiramente filósofo, deverão estar fora de seu espectro de interesses as preocupações com vestimentas ou com sandálias de boa qualidade. Sócrates constata assim que, ao afastar-se das miudezas relativas ao corpo, ao filósofo resta voltar sua atenção ao que concerne à alma.

Mais um argumento em favor da alma é apresentado: a sabedoria só é possível de ser apreendida pela alma, através do raciocínio, pois a verdade não é absorvida pelo corpo, ou seja, pelos órgãos dos sentidos. A visão e a audição, por exemplo, são enganadoras e estão sujeitas à imperfeição na captação do mundo. Se é pelo raciocínio que a alma toma conhecimento da realidade de um ser, chega-se à constatação de que o corpo aparece como um obstáculo à alma. A alma raciocina melhor quando não se lhe apresenta nenhum empecilho, ou, se quisermos, nenhuma distração, seja pela visão, pela audição, pelos prazeres ou pelos sofrimentos. Platão é contundente, conforme Reale:

> Platão, sempre no *Fédon*, recorre a metáfora também provocadora: *a alma está no corpo como numa "prisão"*. (...) No *Crátilo* Platão discute a imagem do corpo como "túmulo", baseando-se na correspondência do termo *soma* (corpo) com o termo *sema* (túmulo). (2002, p. 177).

Para contrabalançar esse ponto de vista que atribui ao corpo um papel obstaculizador em relação à sabedoria e à verdade, no *Timeu*, do mesmo Platão, e em um diferente contexto, encontra-se um elogio aos órgãos dos sentidos humanos:

> Em meu entender, a visão foi gerada como causa da maior utilidade para nós, visto que nenhum dos discursos que temos vindo a fazer sobre o universo poderia de algum modo ser proferido sem termos visto os astros, o Sol, e o céu. (...) Afirmo que este foi o maior bem facultado pelos olhos. (2011, p. 127)

Fica explicitada aqui a dependência da alma em relação ao corpo, já que se mostra necessário ao desenvolvimento do raciocínio o conhecimento físico das coisas do mundo, que por sua vez só podem ser percebidas através dos órgãos dos sentidos. O trabalho em conjunto, do corpo e da alma, é indispensável ao filósofo. O dualismo se dá, segundo Reale (2002, p. 183), no fato de que estão lado a lado as naturezas da alma "imortal" e do corpo "mortal": "O corpo é considerado, como considerava Sócrates, um *instrumento a serviço da alma*, e Platão, usando mesmo uma terminologia muito forte, diz que o corpo é um 'veículo' (*ochema*) da alma". Portanto, ainda que a associação entre corpo e alma seja necessária, há uma relação dominante-dominado bem clara.

Se interpretarmos a separação que Zola constata entre "homem psicológico" e "homem fisiológico" no teatro do século XVII como uma crítica à "não afetação" do homem pelo mundo em que está inserido, com suas especificidades sociais, econômicas e culturais, também teremos dificuldades em concordar com o escritor francês. Pensemos novamente em Shakespeare e seus textos teatrais, ambientados reiteradamente em lugares e épocas distantes da Inglaterra em que viveu. Sob um véu de certo exotismo, devido à ambientação em cidades como Veneza, Roma ou Verona, e em países como Grécia ou Dinamarca, Shakespeare falava de seu tempo, de seu país, das relações de poder que flagrava no império do qual era um dos súditos. Em *Hamlet*, o universo de intrigas que se desenvolve em influências políticas, opressão feminina, batalhas por territórios e lutas pelo trono influencia as ações e o comportamento das personagens. O homem fisiológico e o homem psicológico são um só, o meio e a alma se afetam mutuamente.

Stanislavski

O pretenso favorecimento do homem psicológico é uma das características frequentemente atribuídas à pesquisa de Stanislavski no trabalho do ator sobre si mesmo. São bem conhecidos os estágios iniciais da investigação com os atores do

Teatro de Arte de Moscou, em que uma das bases era a *memória afetiva*, que poderia ser utilizada pelo ator de maneira similar à memória visual ou auditiva. A *memória afetiva*, segundo o encenador russo, seria a maneira pela qual sentimentos e emoções já vivenciadas anteriormente pelo ator poderiam ser buscados dentro dele, sendo esse arquivo emocional de grande valor no momento de compor a lógica da personagem. Essas emoções, entretanto, não seriam reproduzidas em cena da mesma forma como foram vivenciadas: poderiam vir de maneira mais amenizada ou intensificada. Os atores deveriam "encontrar a forma adequada de utilizar o material emocional de que dispõem" (STANISLAVSKI, 1988, p. 104), e pode-se concluir que o objetivo primaz fosse realizar um aprofundamento psicológico no mundo interior da personagem, que, em última instância, é o mundo interior do ator, levando em conta que a personagem é uma construção ficcional, uma embalagem esboçada pelo dramaturgo[6] e recheada pelo ator com, dentre outros itens, a memória afetiva. No entanto, Stanislavski arrazoa, o peso da balança para qualquer um dos lados – teatralidade e artificialismo, que podem ser colocados no mesmo prato do simbolismo; e, em contrapeso, a "simplicidade" do naturalismo, no outro prato – não é aconselhável:

> Em ambos os casos há excessos. (...) No primeiro, o grau muito elevado da teatralidade chega às raias do absurdo; no segundo, a simplicidade e a "naturalidade" são levadas aos limites do ultra-naturalismo. (...) Por exemplo, um ator exagera a veracidade de uma cena de morte a ponto de torná-la inconveniente (...) através de espasmos, náuseas, grunhidos e caretas horríveis, (...) entregando-se ao naturalismo pelo naturalismo (...) em vez de preocupar-se com os momentos derradeiros de uma alma humana. A verdade em cena (...) deve ser tangível, mas traduzida poeticamente através da imaginação criadora. (STANISLAVSKI, 1988, p. 131).

A "tradução poetizada" de que fala Stanislavski alinha-se à sua criação, nos primeiros anos do século XX, de espetáculos "oníricos e alusivos", em que o pesquisador russo buscava a essência humana, que não seria mais encontrada na "realidade aparente", mas na "interioridade do ser humano, como se o homem fosse o depositário da realidade, um espelho privilegiado no qual se reflete o cotidiano" (CAVALIERE; VASSINA, 2005, p. 114).

[6] Tendo em vista o contexto em que a pesquisa de Stanislavski se deu, até 1938, o ano de sua morte, não interessa a este trabalho problematizar o fato de que, naquele momento histórico, era a partir do texto dramático que se estruturava a maioria das produções teatrais.

Imobilizar Stanislavski sob o rótulo de naturalista, como comumente é feito quando se tenta definir o trabalho do encenador russo, é injusto e incorreto, basta relembrar suas experiências com a dramaturgia simbolista. Em 1904, por indicação de seu amigo e colaborador Anton Tchékhov, encenou três peças curtas do poeta e dramaturgo belga Maurice Maeterlinck (1862-1949), um dos maiores expoentes da literatura simbolista. Stanislavski, ao incursionar por um território dramático que lhe era desconhecido na prática (apesar de já conhecer a dramaturgia de Maeterlinck há vários anos), efetuou uma "guinada para a obra de Maeterlinck [que] era brusca, inesperada, uma verdadeira reviravolta" (RUDNÍTSKI, 1989 apud CAVALIERE; VASSINA, 2005, p. 112). Cavaliere e Vássina (p. 113) destacam a divisão estética do mestre russo, pois desde o início

> [...] suas atrações estéticas estiveram marcadas por um certo dualismo fundamental: atraía-o a fiel representação da vida em sua forma escrupulosa do naturalismo, com sua análise minuciosa da natureza do homem e das condições do meio e, ao mesmo tempo, "caprichos" do impressionismo e certos lances poético-metafísicos próprios do decadentismo e do simbolismo, com seus meio-tons e sua sensibilidade repleta de nuances. (CAVALIERE; VASSINA, 2005, p. 127)

O insucesso na encenação das três peças curtas de Maeterlinck, segundo Cavaliere e Vássina, levaram Stanislavski a abdicar da pretensão de transformar o TAM em um espaço de investigação de novas propostas cênicas, o que certamente contribuiu para a criação, em 1905, do Teatro-Estúdio da Rua Povarskáia, este sim dirigido, desde sua concepção, à experimentação formal. Assim, o TAM abraçou inteiramente sua vocação de "casa da 'emoção humana autêntica' e como o 'teatro de autêntica emoção' (...), um teatro baseado na verdade e na autenticidade" (CAVALIERE; VÁSSINA, 2005, p. 114), em um momento em que a valorização dos elementos puramente estéticos, formais, davam os rumos nas artes. Segue-se que, tendo convidado seu ex-ator do TAM, Vsevólod Meyerhold, para comandar o recém criado Teatro-Estúdio em uma montagem jamais estreada de *A morte de Tintagiles*, de Maeterlinck, com claro propósito de desenvolver pesquisas em direção à encenação de textos simbolistas, Stanislavski busca algo novo, afirmando haver chegado "o tempo do irreal no palco", em que "não devíamos apresentar a vida tal qual transcorria na realidade, mas como a sentíamos vagamente em nossos sonhos,

visões e momentos de elevação suprema" (STANISLAVSKI, 1989, p. 394). A turbulência política daquele ano de 1905, marcado por greves e repressão violenta à revolução, além da insatisfação de Stanislavski com o resultado cênico que se anunciava sob o comando de Meyerhold, levou, no entanto, à interrupção dos ensaios e consequente abandono do projeto de montagem. O primeiro Teatro-Estúdio teve vida curta, sendo extinto nessas condições.

Um naturalismo simbolista ou um simbolismo naturalista?

Béatrice Picon-Vallin (2006, p. 9) informa que Maeterlinck publicou em russo, em 1900, um texto chamado *O trágico quotidiano*, onde pode ser encontrada a seguinte passagem: "Há um trágico quotidiano que é bem mais real, bem mais profundo e bem mais conforme ao nosso ser verdadeiro que o trágico das grandes aventuras"[7]. Segundo a estudiosa francesa, a dramaturgia de Maeterlinck não se propõe a "imitar o visível, mas a tornar visível, a dar a ver o irrepresentável, o indescritível" (idem). A maneira de encenar um tipo de texto como esse está no polo oposto ao da maneira de encenação naturalista, segundo Picon-Vallin, já que no drama simbolista há necessidade de "um vazio espacial ou criação de um embaçamento, um esbater-se de contornos visuais por demais violentos, presença realçada de vácuos sonoros, silêncios, pausas" (2006, p. 9-10). Nada a divergir em relação à menção ao espaço vazio e à fluidez dos contornos, mas chama a atenção a referência à *presença realçada de vácuos sonoros, silêncios, pausas*. Considerando a afirmação de que há mais "realidade" no trágico quotidiano – mínimo em revoluções – que nas grandes aventuras, e que esse mínimo se expressa através de interstícios e silêncios, pode-se abordar a dramaturgia de Anton Tchékhov, considerada quase unanimemente como naturalista – como de raiz simbolista.

Stanislavski descreve o encanto que as peças de Tchékhov lhe provocavam: "não se traduz por palavras mas está oculto sobre elas ou nas pausas (...). Aí ganham vida em cena até os objetos mortos, os sons, as decorações, as imagens criadas pelos artistas, e o próprio clima da peça" (STANISLAVSKI, 1989, p. 300-301). As pausas e

[7] Tradução minha: "Il y a un tragique quotidien qui est bien plus réel, bien plus profond et bien plus conforme à notre être véritable que le tragique des grandes aventures".

os silêncios, que habitam o senso comum como sendo tipicamente tchekhovianas, devem-se muito mais às célebres encenações de Stanislavski do que propriamente às indicações de Tchékhov em forma de rubricas. A leitura de suas principais peças nos mostra que as personagens falam muito, às vezes até mesmo impensadamente: é como se o ato de falar exorcisasse o incômodo existencial. No entanto, Stanislavaski encontrou a forma mais potente de acrescentar sentido a essa verborragia reincidente, instalando silêncios e "vácuos sonoros" (estes, recheados com as célebres paisagens sonoras do encenador russo, compostas de inúmeros sons e efeitos sonoros) sob os quais a desesperança e o fracasso se mostravam.

É certo que Stanislavski instalava, em suas encenações de Tchékhov, o que ele chamou de "clima externo", ou seja, "as decorações, *mise-en-scènes*, iluminação, som e música" (idem, p. 306-307), aproximando-se da definição que Picon-Vallin faz do naturalismo, "que consiste em mostrar tudo, em acumular objetos quotidianos ou históricos" (2006, p. 9). Entretanto, talvez seja o caso de encarar como uma espécie de hibridismo aquelas pioneiras montagens do TAM de textos como *A gaivota*, *Tio Vânia* e *As três irmãs*, em que se associava uma dramaturgia à primeira impressão naturalista, mas orientada de maneira simbolista pela encenação de Stanislavski – que ressaltava os aspectos lacunares e inconclusivos do texto. Como bem aponta Elen de Medeiros, "pela indefinição da intriga, a *ação* deixa de ser o eixo da composição dramática; agora, a *situação* em que as personagens se encontram é o que se destaca" (2011, p. 23). Fato marcante: Elen de Medeiros está se referindo, nessa citação, à dramaturgia de Maeterlinck, mas é plenamente possível estender suas palavras para comentar Tchékhov. Ainda que se consiga colocar em forma de sinopse os acontecimentos mais gerais das peças de Tchékhov, umas poucas linhas não são suficientes para abarcar a complexidade e a sutileza dos eventos que têm lugar em seus textos. Quando Medeiros afirma que a *ação* deixa de ser o eixo da composição, refere-se não à ação como veículo para a exposição das personagens (a ação psicofísica de Stanislavski), mas à *ação fabular*, ou seja, aquela em que o acúmulo, a variação e o crescendo (este, no sentido da dinâmica musical) tornam-se os principais elementos da cena. Assim, a *situação* na qual estão inseridas as personagens revela-se como propiciadora da emersão dos "estados de alma".

O hibridismo que aventamos existir nas encenações stanislavskianas para as peças de Tchékhov é vislumbrado pelo próprio Stanislavski, que de alguma forma percebe a dificuldade de rotular a dramaturgia do autor de *O jardim das cerejeiras*: "Em algumas passagens é *impressionista*, em outras *simbolista*, onde precisa é *realista*, chegando às vezes a ser quase *naturalista*" (STANISLAVSKI, 1989, p. 303). É possível ousar afirmar que um dos paradigmas do naturalismo – as encenações de Tchékhov pelo TAM – foi contaminado pelo simbolismo "não institucionalizado" de Tchékhov. Mérito de ambos: seguisse as orientações do dramaturgo, Stanislavski teria encenado comédias (que é como Tchékhov classifica, por exemplo, *A gaivota* e *O jardim das cerejeiras*). Por outro lado, graças à dificuldade de "deixar de pé" as peças de Tchékhov, onde aparentemente pouco de significativo acontece, Stanislavski buscou uma encenação que diferia de tudo que era feito à sua época em matéria de teatro:

> As peças de Tchékhov não revelam logo o seu valor poético. (...) Não raro o primeiro contato com as suas obras chega a ser frustrante. Parece que nada temos a falar sobre elas após sua leitura. A fábula, o enredo?...Podem ser expostos em duas palavras. (1989, p. 301).

Beatrice Picon-Vallin afirma que o TAM não percebeu o parentesco com a escrita simbolista que a dramaturgia de Tchékhov propunha, atribuindo apenas a Meyerhold esse reconhecimento, conforme carta enviada pelo criador da biomecânica teatral ao dramaturgo, em 8 de maio de 1904 (PICON-VALLIN, 2006, p. 11). Entretanto, o vocabulário empregado por Stanislavski em várias passagens de *Minha vida na arte* para falar da dramaturgia de Tchékhov nos revela uma aproximação com aquele "indizível" que é associado ao simbolismo como corrente estética. Se a temática da morte, preferida pelo simbolismo, é menos perceptível nas encenações Tchékhov-Stanislavski, não se pode ignorar a inadequação do carimbo naturalista para essas obras montadas no TAM.

Referências

ABREU, Luís Alberto de. *Um teatro de pesquisa*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CAVALIERE, Arlete; VÁSSINA, Elena. O simbolismo no teatro russo nos inícios do século XX: faces e contrafaces. In: CAVALIERE, Arlete; VÁSSINA, Elena; SILVA, Noé (Orgs.). *Tipologia do simbolismo nas culturas russa e ocidental*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005, p. 114.

HUBERT, Marie-Claude. *As grandes teorias do teatro*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MEDEIROS, Elen de. Formas crepusculares, dores silenciosas: o teatro simbolista de Roberto Gomes. *Pitágoras 500 - Revista de Estudos Teatrais*. Campinas, V.1, p. 22-39, out. 2011.

PICON-VALLIN, Béatrice. *A arte do teatro*: entre tradição e vanguarda: Meyerhold e a cena contemporânea. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto: Letra e Imagem, 2006.

PLATÃO. *Timeu-Crítias*. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, 2011.

REALE, Giovanni. *Corpo, alma e saúde* - O conceito de Homem de Homero a Platão. São Paulo: Paulus, 2002.

ROUBINE, Jean Jacques. *Linguagem da Encenação Teatral*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

STANISLAVSKI, Konstantin. *Minha vida na arte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

STANISLAVSKI, Konstantin. *Manual do ator*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZOLA, Émile. O naturalismo no teatro. In: BORIE, M.; ROUGEMONT, M. de; SCHERER, J. *Estética teatral-textos de Platão a Brecht*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

REVISTA DA FUNDARTE
EDITORA da FUNDARTE
Ano 15 – Número 29 – Janeiro/Junho 2015

Da reconfiguração do espaço expositivo para um caminho poético

Lucas Pacheco Brum
Universidade de Brasília – UNB

Resumo: Este trabalho apresenta parte do resultado da minha pesquisa poética relizada para o Trabalho de Conclusão de Curso, que tem como objetivo a reconfiguração do espaço arquitetônico (original) da galeria de arte Loide Schwambach da FUNDARTE, passando por questões de arquitetura e tridimensionalidade. A partir disso, lida com a questão da adequação do espaço da exposição àquilo que é exposto e à forma como o corpo do público age de maneira distinta a partir da alteração do próprio espaço e, ainda, como expor trabalhos bidimensionais a partir das alterações que proponho a um espaço por excelência tridimensional. Para que o espaço seja reconfigurado, o corpo do visitante tenha um deslocamento/locomoção diferente do espaço original e o ângulo de visão seja alterado ao olhar os trabalhos bidimensionais expostos, crio elementos arquitetônicos que partem da própria estrutura da galeria e se estendem pelo espaço, mudando suas características primárias e não sua funcionalidade.

Palavras-chave: Reconfiguração do espaço expositivo; a carta; bidimensionalidade.

Abstract: This present paper represents part of the result of my poetic research made as the conclusion of my graduation course in which has the aim to reset the original architectural space of the art gallery Loide Schwambach from Fundarte, which is going through an architectural and three-dimensionality issue. From this point on, the gallery deals with the exhibition space adequacy, what is exposed and how differently the public body respond to the modification of their own body, and still, shows how to exhibit two-dimensional works from the changes I propose in an excellent three-dimensional space. Wherefore to reset the space, the visitor's body has a different displacement from the original, and the vision angle would be changed by looking at the two-dimensional work, I cried an architectural element, which comes from the gallery structure itself and extends the space modifying their primary characteristics and not its functionality.

Keywords: Rest of the exhibition space; the letter; two-dimensionality.

q u e s t õ e s - p r o b l e m a

A presente investigação em arte é um resultado do meu Trabalho de Conclusão de Curso[1]. O trabalho originou-se procurando empreender uma pesquisa que lidasse com as dificuldades com o bidimensional[2], que tive durante a minha graduação, com a relação entre o compartilhamento, espaço e corpo. A proposta do trabalho foi a realização de um *site-specific* para a galeria de arte Loide Schwambach da Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE que reconfigurasse o espaço

[1] Monografia apresentada como exigência para a conclusão do curso de Graduação em Artes Visuais: Licenciatura Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.
[2] Trato aqui a bidimensionalidade como questão- problema por não conseguir, durante o curso, dominar linguagens como: pintura, desenho e gravura.

expositivo da galeria a partir de sua estrutura arquitetônica, partindo de características de sua arquitetura que sugerem ou estão associadas ao plano bidimensional e passam, no meu trabalho, a se constituir como planos bidimensionais que se deslocam, ou quase tocam a tridimensionalidade, ganhando sentido com a trajetória desenvolvida por mim, no curso.

A reconfiguração do espaço da galeria de arte deu-se com elementos arquitetônicos[3] que partiam da sua própria estrutura arquitetônica, baseada no modelo canônico do cubo branco[4]. Outra etapa deste trabalho foi partir da nova arquitetura e propor uma exposição que já esteve nesse espaço com a arquitetura original. Mas, agora, essa exposição foi exibida a partir dos elementos arquitetônicos que criei, possibilitando assim novos desafios para o público, tais como: locomover-se dentro do espaço, distinguir a arquitetura original, desenvolver uma leitura sobre os trabalhos expostos, observar a disposição do corpo a patir dos elementos no espaço e com os trabalhos exibidos.

Partindo desses pressupostos e das minhas inquietações com a galeria Schwambach, surgiu esta pesquisa, que salienta os seguintes questionamentos: como reconfigurar o espaço da galeria Loide Schwambach a partir de sua estrutura arquitetônica? Como o corpo do público se desloca/locomove dentro desse novo espaço arquitetônico? A partir dos elementos arquitetônicos criados e de alguns trabalhos que formavam a exposição *"A Carta"*[5], quais as possíveis relações nessa nova arquitetura? Quais são as possibilidades do corpo do público andar e se locomover para apreciar esses trabalhos agora que, ao invés de seguir a ordem estabelecida pelo cubo branco, ele se apresentará de maneiras diversas daquelas em que a exposição foi exibida pela primeira vez? O que muda em relação ao espaço da galeria e os trabalhos apresentados?

[3] Elementos arquitetônicos é nome das peças que criei para o meu projeto.
[4] Termo usado por Brian O' Doherty em seu livro "**No interior do cubo branco: a ideologia do espaço da arte"**, 2002, originalmente publicado em 1976**.**
[5] Exposição coletiva de Michele Martines e Patriciane Born, realizada de 07 a 31 de outubro de 2014 na galeria de arte Loide Schwambach, na Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE. Os trabalhos da exposição que usei no meu projeto são apenas trabalhos bidimensionais por ser uma das questões que me propus a discutir.

Toda a estrutura da galeria foi reconfigurada com elementos que saem das paredes, do chão e do pilar. Não são elementos soltos no espaço e sim elementos que partem da própria estrutura arquitetônica da galeria para reconfigurá-la. Pretendi, com isso, atingir alguns objetivos desta investigação que eram: reconfigurar o espaço original da galeria Loide Schwambach passando por questões de arquitetura e tridimensionalidade e a partir disso lidar com a questão da adequação do espaço de exposição àquilo que é exposto e à forma como o corpo do público age de maneira distinta a partir da alteração do próprio espaço e, ainda, como expor trabalhos bidimensionais a partir das alterações que proponho a um espaço por excelência tridimensional.

O trabalho foi realizado com estruturas de madeira em formas dispostas a partir da própria arquitetura da galeria. Dessa forma, intencionei mexer na sua estrutura - paredes, teto, pilar - aumentando-a, diminuindo-a e reconfigurando-a. Em um ponto da galeria coloquei uma parede atravessada que repartiu o espaço ao meio, fazendo com que o espectador tivesse que se abaixar e cruzar por uma pequena porta que criei nesta parede. A porta original de entrada principal não é uma das partes que foram problematizadas no meu trabalho, pois, neste caso, ela não tem nenhuma influência sobre as alterações que proponho.

Entre os temas específicos que residem na minha proposta, está a forma como o público interage a todo o momento com a nova estrutura arquitetônica da galeria. Interessava-me por saber como o espaço reconfigurado proporcionaria outras possibilidades de interação entre os trabalhos expostos na nova arquitetura e o público (figura I).

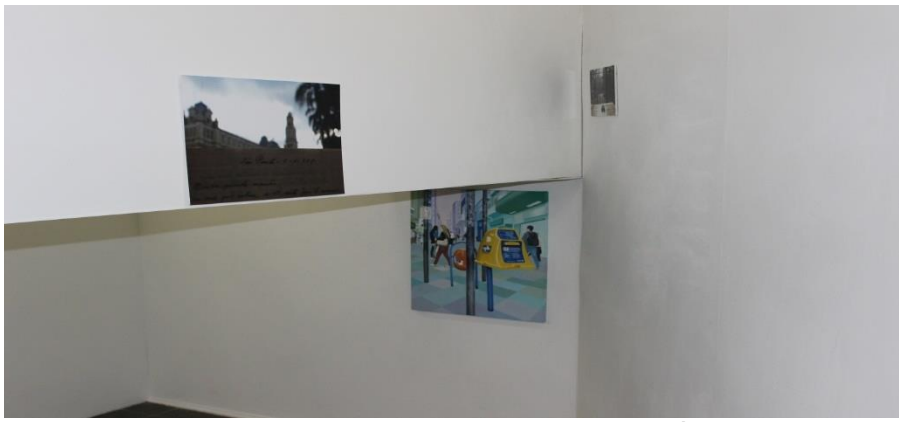


Figura I: **Fragmento dos elementos arquitetônicos.**

A possibilidade de interação no trabalho tornou-se visível no deslocamento que o visitante teve que fazer para poder mover-se (abaixar-se, subir escada, andar de lado, etc.) a partir dos elementos arquitetônicos e da exposição. Nesse sentido, pretendi jogar com outras proposições para a presença do corpo do público dentro do espaço expositivo, que são trabalhos da exposição "*A Carta*". Havia também uma frequência e recorrência de um mesmo público na galeria. No instante em que esses indivíduos reencontraram a exposição reconstruída junto com o novo espaço, eles perceberam uma nova parede que dividia a galeria ao meio e criava uma nova e (pequena) porta de acesso, degraus no meio da sala, o teto rebaixado e outras partes que saíam da estrutura da galeria, além de trabalhos bidimensionais expostos nessa nova estrutura que mudava o ângulo de visão dos visitantes ao olhar os trabalhos que eram expostos inclinados, na diagonal, etc. Sendo assim, o corpo do público era desafiado a locomover-se para entrar em contato visual com os trabalhos expostos na galeria reconfigurada (figura II).

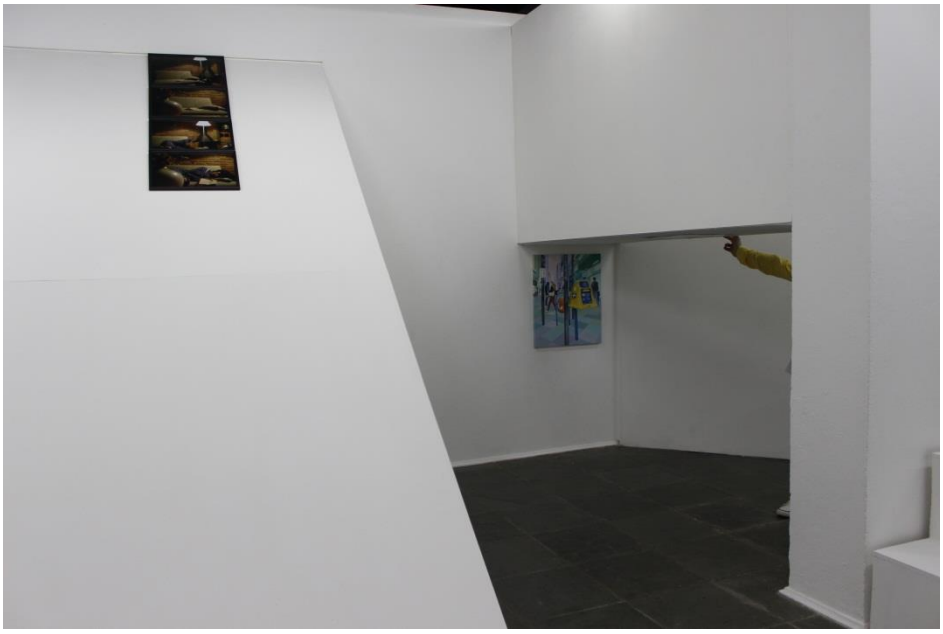


Figura II: **Fragmento dos elementos arquitetônicos.**

.

m e i o s d e r e p r e s e n t a ç ã o / p r o c e s s o / g a l e r i a d e a r t e L o i d e S c h w a m b a c h

No meu projeto realizado para a galeria de arte Loide Schwambach, da Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE, utilizei os seguintes meios de representação: maquetes e um software chamado *promob*, além de desenhos, esboços que também constituíram o meu trabalho[6]. Essas representações, principalmente as duas primeiras escolhas do projeto, foram para mim as que mais me ajudaram a perceber os detalhes minuciosos durante o processo de produção do trabalho.

A prática projetual nesse sentido "é inventar artefatos, isto é, objetos que sejam concretizados em um meio físico: documental, edificado ou ambos" (OLIVEIRA; RECENA, 2012, p.34). A escolha do modelo de representação do objeto projetado - como croquis, desenhos, esboços, softwares especializados, fotografias, montagens em computadores e maquete - ajudou a perceber as particularidades da obra e do processo, além de terem sido ferramentas facilitadoras para medir, analisar, conhecer e interpretar o espaço do trabalho, possibilitando a percepção dos materiais dispostos no ambiente, conforme o planejamento do trabalho.

A primeira representação em 3D foi a maquete. Realizei-a em papelão de uma gramatura espessa, usei as medidas exatas que coletei da galeria, local onde foi executado o trabalho. Essa primeira experimentação começou a dar vida ao meu trajeto, pois consegui sair do desenho e perceber o trabalho em todas as dimensões, além de permitir visualizar lugares específicos do trabalho.

As imagens abaixo mostram a planta baixa do espaço da galeria (figura III); a partir dela foram realizados os primeiros esboços, desenhos e escritos. Esta primeira fase de desenhos e esboços foi realizada dentro da galeria, juntamente com as medidas exatas da planta baixa e a partir dela foram dando-me novas medidas pensando na construção do trabalho, o que depois facilitou a construção da maquete e das imagens em 3D[7] (figuras IV, V e VI).

[6] Todas as representações espaciais como: esboços, desenhos e softwares especializados em desenhos usados no meu projeto não foram realizados por mim, por eu não dominar o desenho.
[7] As imagens realizadas em 3D foram criadas num software chamado *promob.*

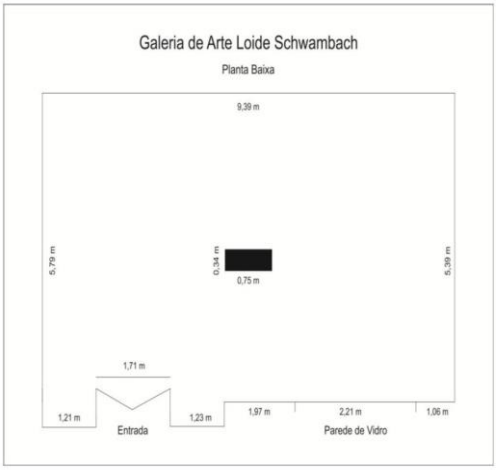


Figura III: **Imagem da planta baixa da galeria Loide Schwambach.**

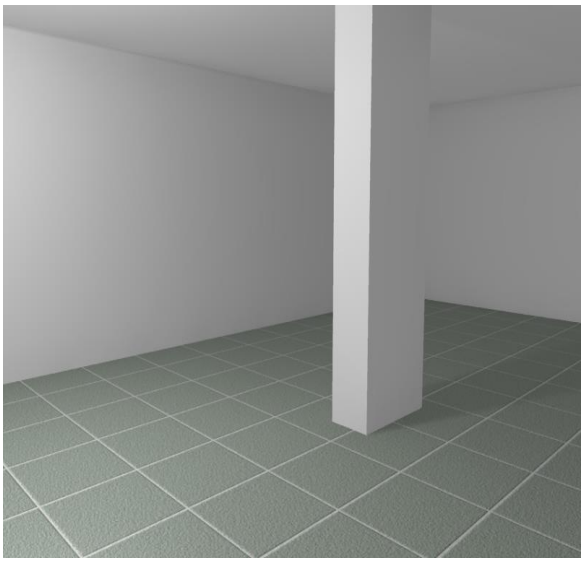


Figura V: **Imagem da parte do fundo da galeria.**



Figura IV: **Imagem do lado direito da galeria em direção à porta de entrada.**

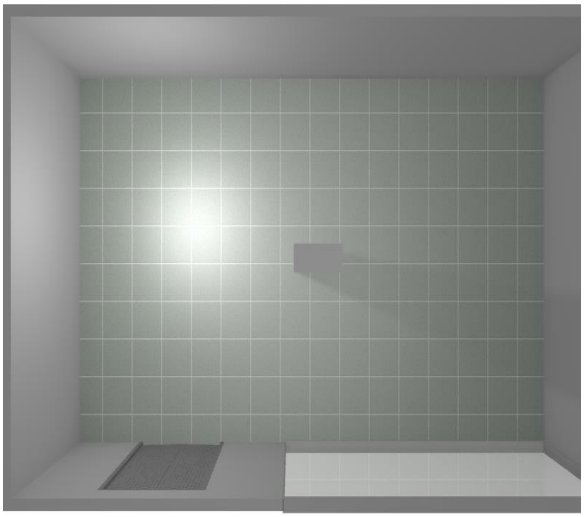


Figura VI: **Imagem de cima para baixo da galeria**.

O processo de desenvolver em software um desenho em 3D a partir das medidas da planta baixa permitiu que eu tivesse uma outra percepção espacial de todas as dimensões do lugar, possibilitando um planejamento com as medidas exatas para a construção do meu projeto. No programa, foram digitadas as medidas da planta baixa e, a partir destas, o programa fez um cálculo das medidas que digitei (aumentando e diminuindo), o que me proporcionou elaborar as dimensões para cada

um dos elementos. Nesse sentido, considero que as imagens em 3D ampliam a percepção para as minúcias do trabalho e do processo.

Assim, tanto o projeto quanto o trabalho andam paralelamente. Outro recurso usado para a representação no meu projeto é a maquete, como escrito anteriormente (figura VII).

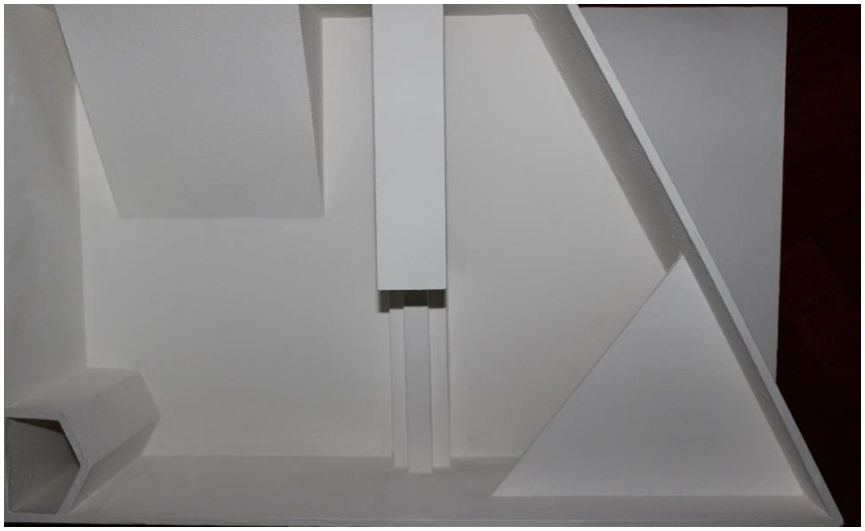


Figura VII: **Projeção realizada da galeria realizada através de maquete.**

A escolha deste meio se deu para tornar palpável o projeto, ampliando a compreensão do trabalho executado. Existem diferenças em representações bidimensionais e tridimensionais; por mais que os desenhos 3D sejam eficazes para perceber todo o projeto, ele continua sendo bidimensional, por isso escolhi a maquete também. Esses dois meios de representação tornaram-se ativos durante o desenvolvimento do meu processo de criação. Oliveira e Recena corroboram sobre os meios de representação:

> Os “meios” não são apenas registro mecânico de acúmulo de operações, como se o projeto surgisse da manipulação abstrata de dados previamente ordenados pela aplicação de uma “metodologia” empirista, veiculando instruções para a execução da obra. (OLIVEIRA; RECENA, 2012, p.37/38).

Compreendo que meios de representação não são apenas abstratos, mas integrantes ativos do processo e da construção do trabalho. Seus meios residem na utilização do tempo. Acrescentando ainda que desenhos, rascunhos e anotações também fizeram parte do meu projeto.

Após a realização da maquete e das imagens em 3D e a partir da planta baixa da galeria, passei a construir os elementos constituintes do meu trabalho em 3D, (figura VIII, IX e VX), agora com todas as medidas de cada um e com todos os acabamentos necessários. Nesta etapa do projeto, levei em consideração a maquete e as imagens em 3D do espaço expositivo para a disposição dos elementos arquitetônicos na galeria. As imagens abaixo mostram fragmentos dos elementos realizados em 3D.

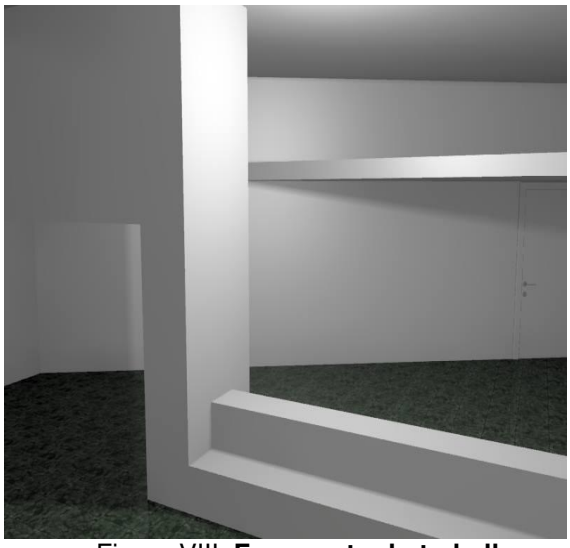


Figura VIII: **Fragmento do trabalho em 3D.**

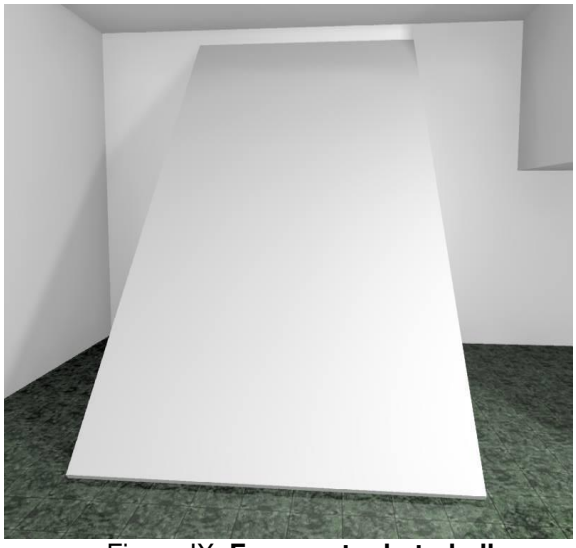


Figura IX: **Fragmento do trabalho em 3D, elemento E.**

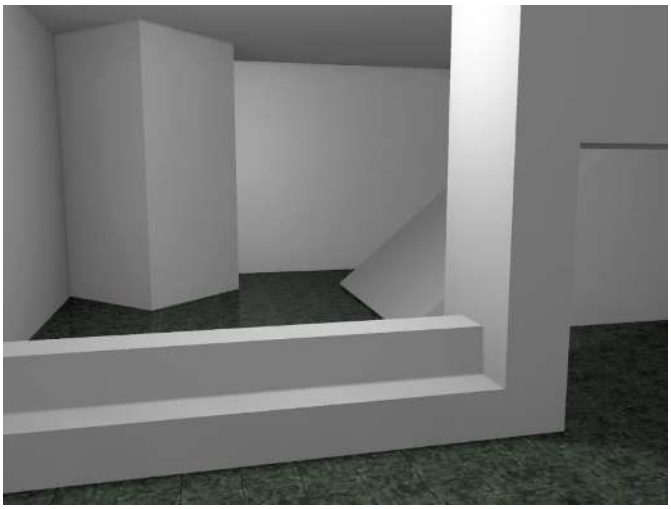


Figura X: **Fragmento do trabalho, elementos D e F.**

A segunda etapa do projeto, depois de decididos os meios de representação e o que seria feito, foi a execução no espaço da galeria. Nesta fase, os meios de representação foram levados para um grupo de conhecidos e colaboradores que me auxiliaram na construção do trabalho; os elementos foram divididos por partes, cada parte é referente a uma letra (A, B, C, D, E, F). A escolha por dividir o trabalho em letras foi para melhor organização entre mim e o grupo de colaboradores.

O projeto apresenta seis elementos produzidos especificamente para esse lugar. São peças que partem da arquitetura da galeria e que se estendem pelo espaço, criando novas relações de estar e se locomover dentro dela e com possibilidades de relações com trabalhos expostos a partir dos elementos arquitetônicos criados. O corpo do público, quando esteve dentro da galeria, teve que se adaptar, achando possiblidades de locomoção e interação com essa nova arquitetura e com os trabalhos da exposição "*A Carta*" exposta nos elementos arquitetônicos.

Um dos elementos é uma parede (elemento B), que se encontrava localizada na diagonal da galeria. Nesta parede realizei uma pequena porta com medidas de aproximadamente 1m x 25 cm. No meu trabalho, esta foi a única porta que criei que dá acesso à exposição. Uma porta nos padrões normais da arquitetura tem 2,10 cm x 80 cm, correspondendo aos padrões de altura para todos os sujeitos poderem adentrá-la. Esta medida corresponde à porta de uma casa normal, o que não faz deixar de existirem tamanhos de portas com diferentes medidas. No meu trabalho, o corpo (do público) foi provocado a partir da porta de acesso a desenvolver um deslocamento no espaço da galeria diferente do que no espaço original.

A criação desta porta com pequenas medidas foi realizada propositadamente para que despertasse no público uma curiosidade/interesse em conhecer esse novo lugar, desafiando os visitantes a interagir com os elementos dispostos que partem da arquitetura, possibilitando novas maneiras de estar no espaço da galeria a partir de uma nova exigência física.

Para que o visitante tivesse acesso à reconfiguração do espaço, ele teve que se abaixar e andar alguns metros abaixado, porque criei um teto rebaixado na altura da porta. Assim, ao entrar, o público foi levado a participar dos elementos arquitetônicos e da exposição a partir de seu deslocamento.

Nesse sentido, a vitrine[8] que há na frente da galeria Loide Schwambach, local por onde passamos e sempre olhamos para dentro para ver o que está sendo exposto, também foi mexida propositalmente. A vitrine, em meu trabalho, não tem função nenhuma. Sua função, na maioria das vezes, quando a galeria tem exposições, é fazer com que o público que circula do lado de fora possa olhar a exposição que está sendo exibida. Assim, o que o público vê do lado de fora é uma rampa, do lado avesso.

Este elemento (E), a rampa, foi a peça que mais ocupou espaço na galeria, pois media 2, 20 cm x 2, 21 cm. Ao olhá-la de dentro, ela lembrava uma rampa de "*skate"*, um escorregador, uma subida, até mesmo uma das faces de uma pirâmide. Suas extremidades, que saíam das paredes e se prolongavam até chegar ao chão da galeria, provocavam no público a ideia de interação em tentar subir, escalar ou inclinar o corpo na diagonal sobre a rampa, o que fez desses elementos dispositivos de interação com o corpo do espectador.

da BIDIMENSIONALIDADE ao DJ

A ideia de convidar as artistas a participarem com seus trabalhos da exposição "*A Carta*" e voltarem para o mesmo local surgiu durante meu processo de criação, quando analisava e refletia sobre os elementos arquitetônicos que criei. Percebi que minhas questões quanto à bidimensionalidade se faziam presentes nos elementos. Para resolver a questão, convidei as artistas Patriciane Born e Michele Martines a me cederem seus trabalhos, que fazem parte da exposição "*A Carta*". As artistas aceitaram colaborar com a minha pesquisa. A escolha de convidar estas artistas com esta exposição e não outra e participarem do meu projeto aconteceu através da relação de amizade que tenho com elas e pelo fácil acesso que tinha a esta exposição. A negociação dos trabalhos que fariam parte do meu projeto ficou sob minha responsabilidade. As artistas me emprestaram todos os trabalhos da exposição e eu montei a expografia do meu projeto a partir dos trabalhos de "*A Carta".* Na organização da expografia dos trabalhos, escolhi apenas os trabalhos bidimensionais que

[8] "Vitrine" é um nome que dei para um vidro que separa o lado interno e externo da galeria, que se parece com uma vitrine de loja.

demosntrassem movimento na sua composição, por exemplo, pessoas caminhando nas ruas.

A exposição das artistas foi realizada em outubro de 2014, nas dependências do mesmo local em que meu projeto foi desenvolvido. A partir dessa exposição, pedi a elas que me cedessem os seus trabalhos para expor novamente na galeria Loide, mas, dessa vez, a partir dos meus elementos arquitetônicos.

O que criei são elementos arquitetônicos que fazem parte de um espaço expositivo, sendo assim, os elementos são para exposições. Mas o que diferencia esse local dos demais locais de exposição é que no meu projeto a parede, a rampa, os degraus e os outros elementos são o próprio trabalho, não somente os trabalhos sobre as paredes.

Portanto, até aqui eu negava a bidimensionalidade, mas a maneira que achei de superar a minha negação foi assumir exatamente a minha "negação da bidimensionalidade", pois esta questão se tornou parte da minha pesquisa. Quando eu assumo este conceito, proponho expor trabalhos bidimensionais em uma arquitetura tridimensional criada por mim. Tanto os elementos arquitetônicos como os trabalhos expostos se inter-relacionam, pois ambos são o trabalho. Percebo os meus elementos esticados, puxados; é como se eu pegasse um pano maleável e esticasse somente o meio do pano e suas pontas ficassem presas na parede. Isso é o que acontece com os elementos, que partem da estrutura arquitetônica da galeria e se estendem pelo espaço tocando a tridimensionalidade e a partir dos quais há trabalhos expostos. Chega a ser até uma ironia quando trago para esta investigação um problema, a (bidimensionalidade), criando formas que tocam a tridimensionalidade e que também não deixam de ser tridimensionais e depois exponho nelas aquilo que neguei durante minha trajetória acadêmica - o suporte bidimensional.

Tanto os trabalhos expostos como os elementos arquitetônicos mudaram a disposição desse espaço e a relação com o público, pois se fundiram através do que era disposto e percebido. Esse local, que recebeu os trabalhos artísticos que já estiveram ali, me colocou em dois papéis: o do artista (produtor) e do curador (montador da expografia) da exposição. Colocar-me nestes dois papéis, o de quem cria o trabalho e o que monta uma exposição que não é minha, me fez pensar nos

papéis desses profissionais no sistema da arte e como eles se definem ou se agrupam na realização das tarefas. Na pós-produção, essa miscigenação de papéis na arte contemporânea Nicolas Bourriaud (2009) chama de DJ.

Além do DJ na pós-produção, aparece também a função do internauta e do artista que supõem, segundo Bourriaud (2009), uma mesma figura, que se caracteriza pela invenção de itinerários por entre a cultura. Os três sujeitos produzem e criam percursos originais entre os signos, "toda obra resulta de um enredo que o artista projeta sobre a cultura, considerando como o quadro de uma narrativa – que, por sua vez, projeta novos enredos possíveis num movimento sem fim" (BOURRIAUD, 2009, p. 14/15). Nesse sentido, o autor corrobora que o

> [...] trabalho do DJ consiste na concepção de um encadeamento em que as obras deslizam umas sobre as outras, representando ao mesmo tempo um produto, um instrumento e um suporte. Um produtor é um simples emissor para o produtor seguinte, e agora todo artista se move numa rede de formas contíguas e se encaixam ao infinito. (BOURRIAUD, 2009, p. 41/42).

No emaranhamento de papéis, O DJ atua como sujeito/artista/curador a partir de coisas já preexistentes, ou seja, um misturador autoral de materiais. O DJ se apropria de coisas já fabricadas ou já vividas, para torná-las de sua própria autoria, mas ele não nega a autoria original dos fabricantes; "o desvio de obras é comum hoje em dia, mas os artistas recorrem a ele não para "desvalorizar a obra de arte", e sim para utilizá-la". (BOURRIAUD, 2009, p. 38). Na área da música chamamos de mixagem, com acréscimos sonoros. É o que faço no meu projeto quando as artistas me concedem seus trabalhos para expor no meu. Dentro do meu projeto realizei estas duas funções, a de artista e de curador no meu próprio trabalho; portanto, também assumo o papel de DJ, cuja função é:

> [...] em reutilização de elementos artísticos preexistentes em uma nova realidade é uma das ferramentas que contribuem para a superação da atividade artística, dessa arte "separada" executada por produtores especializados. (BOURRIAUD, 2009, p. 36).

Assim, os trabalhos artísticos (cultura da atividade da obra) na pós-produção funcionam como o término provisório de uma rede de elementos interconectados que reinterpretam e criam com as narrativas anteriores. A partir desse pressuposto, compartilho a ideia do autor de que a pergunta artística na pós-produção não é mais:

"o que fazer de novidade?" e sim: "o que fazer com isso?" (BOURRIAUD, 2009, p. 13). Sobre essa questão, o autor corrobora:

> A obra de arte contemporânea não se coloca como término do "processo criativo" (um "produto acabado" pronto para ser contemplado), mas como um local de manobras, um portal, um gerador de atividades. Bricolam-se os produtos, navega-se em redes de signos, inserem-se suas formas em linhas existentes. (BOURRIAUD, 2009, p. 16).

Partindo da minha função de DJ (artista, curador e internauta), os trabalhos exibidos nos elementos arquitetônicos alteram a percepção do público sobre o que está exposto, pois, no momento em que exponho um trabalho numa rampa ou no teto de uma exposição, eu mexo com as regras canônicas de estar presente frente a um trabalho. É o que acontece na reconfiguração do meu projeto a partir da expografia e dos elementos arquitetônicos. O público, ao desenvolver uma leitura sobre os trabalhos, tem que se curvar, aproximar, abaixar, olhar para cima, ficar de cócoras; isso é provocado pelos elementos arquitetônicos dispostos e pela expografia na organização dos trabalhos que foi realizada prepositivamente. As imagens (figuras XI, XII e XIII) da exposição "*A Carta",* realizada pela primeira vez. Alguns desses trabalhos fazem parte do meu projeto; para compor minha exposição, escolhi apenas os trabalhos bidimensionais.

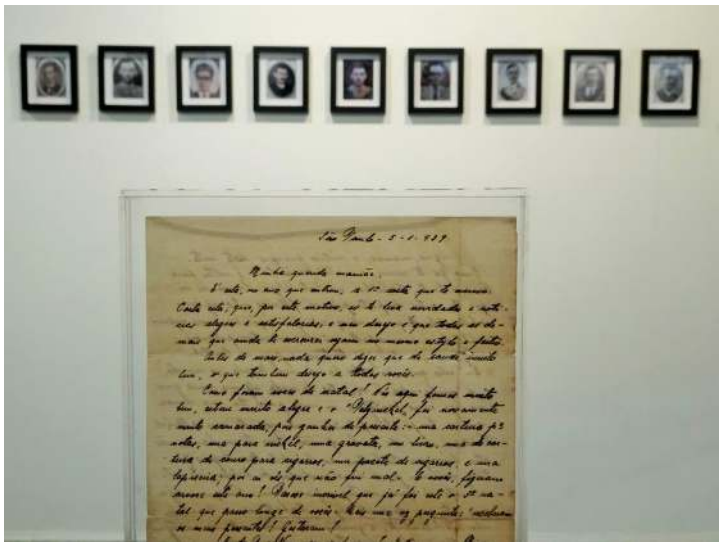


Figura XI: **Fragmento da exposição "*A Carta*", de 2014, das artistas Patriciane Born e Michele Martines.**



Figura XII: **Fragmento da exposição "*A Carta*", de 2014, das artistas Patriciane Born e Michele Martines.**

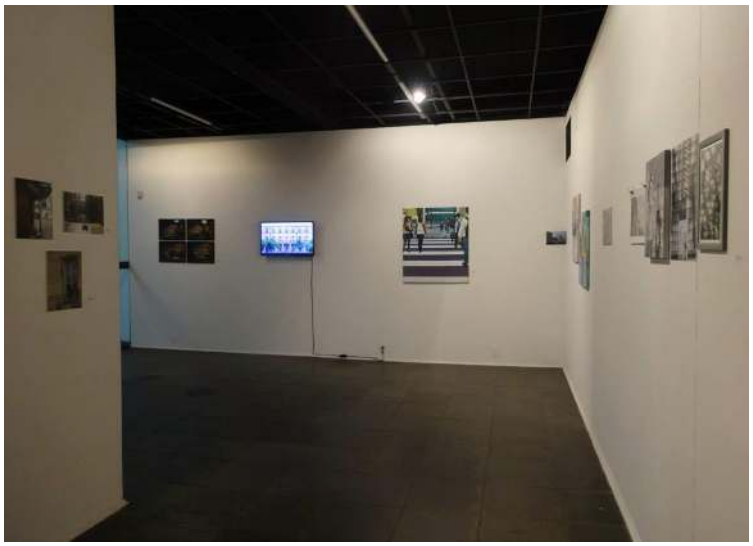


Figura XIII: **Fragmento da exposição "*A Carta*", de 2014, das artistas Patriciane Born e Michele Martines.**

os elementos arquitetônicos

Durante o meu processo, busquei na arquitetura palavras-conceito para cada um dos meus elementos; após esta busca, descrevi o que é cada um destes elementos e relacionei com objetos, imagens, palavras ou coisas com que se pareça ou a que remete.

e l e m e n t o (a)

O elemento **A,** o **"teto"**, na arquitetura entendido como telhado. "A face inferior, que olha para baixo dos forros dos compartimentos, delimitando superiormente o espaço de abrigo". (CORONA e LEMOS, 1972, p. 451).

Pode ser também: cobertura, face superior, estrutura arquitetônica, telhado, abrigo, capa, cobertura, capote, proteção, refúgio, telhado, revestimento, resguardo, habitat, moradia, união, extensão, habitação, residência, abóbada, edificação e moradia.

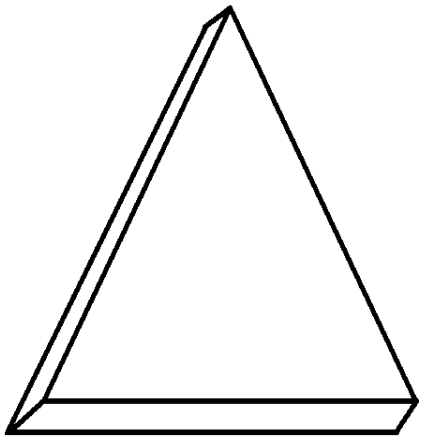


Figura XIV: **t e t o**

Em meu trabalho, este elemento (que se parece com uma forma triangular) é uma ligação entre duas paredes, abrigando o corpo do público quando ele tem acesso à porta de entrada da nova arquitetura. O corpo do visitante dentro deste teto sente-se desconfortável pelo fato de ter que ficar abaixado, assim cria tensões em se abaixar para poder estar dentro deste espaço, diferentemente dos tetos normais, em que ficamos em pé sem a provocação de nenhuma tensão. Imagino que estar neste elemento faz com que o espectador ali permaneça pouco tempo, pelo desconforto em ficar abaixado.

e l e m e n t o (b)

O elemento **B**, a **"parede**", na arquitetura é entendida como:

> […] elemento de fecho, vedação ou seleção de ambientes, geralmente construídos de tijolos ou blocos de materiais variados tais, como: placas

> rígidas de madeira ou gesso acartonado. Sua espessura é determinada pela função que desempenham os diversos usos e ambientes que se destina. (CORONA e LEMOS, 1972, p. 359).

Pode ser também: separação do meio externo do interno, divisória, estrutura de uma casa, elemento de sustentação de uma habitação, muro, proteção, vedação, cerca, tapume e marcação de território.

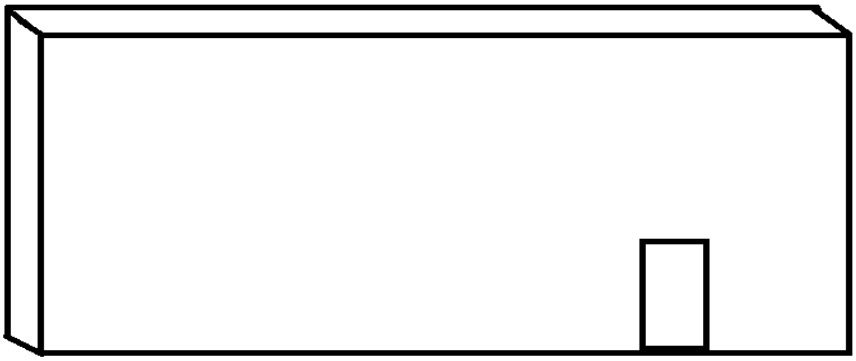


Figura XV: **p a r e d e**

Para mim, este elemento arquitetônico é uma parede que reparte a galeria na diagonal, que separa o lado interno e o lado externo. O lado externo, que na arquitetura primária faz parte da galeria, no meu projeto não faz. A partir desta delimitação, o que está de fora não pode ser visto de dentro, ao contrário da arquitetura original. Do lado de dentro a parede é suporte para uma porta, é um teto rebaixado (elemento A), mas a parede vai do chão até o teto original; assim, do lado de dentro conseguimos ver a parte superior do teto que criei.

e l e m e n t o (c)

O elemento **C**, o **"pilar rebaixado"**; na arquitetura, o pilar é entendido como um:

> [...] elemento estrutural, que trabalha a compressão. Quando sua secção é circular recebe o nome de coluna. Daí, no linguajar comum, chamar-se de pilar unicamente o elemento sustentante de secção quadrada ou poligonal. (CORONA e LEMOS, 1972, p. 373).

Pode ser também: estrutura, poste, sustentação, coluna, amparo, apoio, estaca, sustentáculo, pilastra, base, eixo, suporte, protetor, viga, alicerce, esteio, reforço e rigidez.

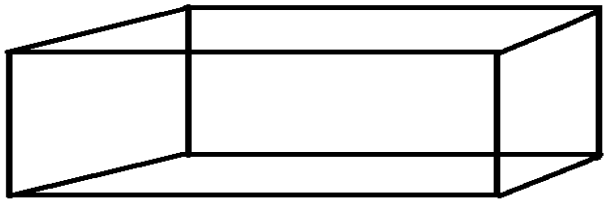


Figura XVI: **p i l a r r e b a i x a d o**

Neste trabalho, o pilar rebaixado é uma sequência da coluna original que desce até a metade, juntamente com a parede à frente. Como o pilar é rebaixado, imagino que o público, ao passar para o outro lado, tem que se abaixar, provocando uma sensação de desconforto. Com trabalhos expostos na parte inferior do pilar, o visitante tem que ficar de cócoras olhando para cima. Assim, muda a relação em que o corpo olha para o trabalho exposto e os diferentes ângulos como o corpo se posiciona em frente aos trabalhos, a percepção que o espectador desenvolve sobre um trabalho que está acima dele.

e l e m e n t o (d)

O elemento **D**, o **"degrau"**; temos na arquitetura a escada, entendida como

> elemento formado por duas superfícies em desnível, em geral paralelas, que permite a passagem entre níveis diferentes. Nas escadas, cada um dos pisos onde se assenta o pé para subir ou descer. Chama-se de degrau direto aquele que tem a figura de um retângulo. (CORONA e LEMOS, 1972, p. 165).

Pode ser também: cada uma das partes da escada, plataforma, topo, escada, ponto alto, ponto baixo, ponto sucessivo de uma série de níveis, acesso, o que é pisada, subida, descida e distância.

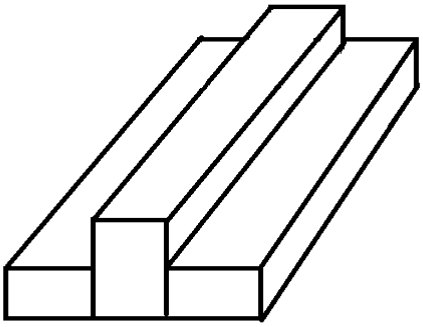


Figura XVII: **d e g r a u**

Este elemento arquitetônico, em meu trabalho, é um acesso para o outro lado da galeria; para o público poder passar para o outro lado, ele tem que subir e descer dois graus. No momento em que o espectador está em cima do degrau ele tem acesso para olhar o que está em cima do teto no (elemento A). Imagino que isso muda o ângulo de visão, possibilitando aos visitantes olharem para cima estando em pé no degrau, sendo provocados a equilibrarem o seu corpo. Este elemento foi colocado propositadamente neste espaço da galeria tirando a funcionalidade do piso reto e linear, o que não existe, na maioria das vezes, nas salas de exposições. Assim, o visitante é convidado a passar para o outro ambiente da galeria subindo degraus ou passando pelo pilar rebaixado (elemento C) abaixando-se.

e l e m e n t o (e)

O elemento **E**, a **"rampa"**; na arquitetura, a rampa é "um membro arquitetônico que apresenta uma inclinação, superfície que constitui dentro ou fora dos edifícios" (CORONA e LEMOS, 1972, p. 402).

Pode ser também: ligação de um local ao outro, acesso, subida, altura, declive, aclive, ladeira, lomba, caída, inclinação, declividade, lacuna, desvio, barreira, descida, base, escorregador, tobogã, desequilíbrio e rampa de pista de "*skate*".

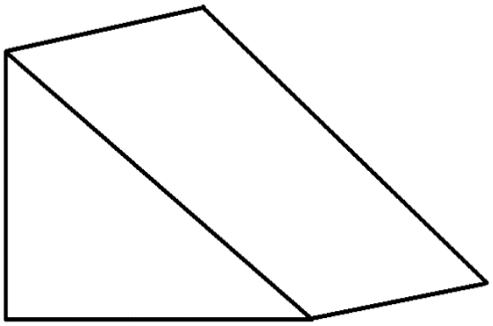


Figura XVIII: **r a m p a**

A rampa, neste projeto, foi o primeiro elemento a ser criado. A galeria tem uma espécie de vitrine antes de ter acesso à porta de entrada. Esta vitrine faz parte da identidade da galeria. Muitos artistas, ao expor na galeria, ocuparam esse ambiente como parte de suas exposições. Como me proponho a reconfigurar esse espaço com uma nova arquitetura, a primeira coisa que realizei foi tirar a funcionalidade da vitrine, assim como eu fiz com toda a parte de vidro da galeria. Durante o meu processo de criação, em algumas experimentações criei uma parede para a vitrine, mas o resultado não foi satisfatório, porque a parede deixou indícios de que ela ainda era uma vitrine, como se ela fosse apenas tapada. Assim, criei a rampa nesse espaço na tentativa de anular completamente sua funcionalidade. Do lado de dentro, quem vê a vitrine percebe que ela desaparece, não permitindo enxergar o lado de fora.

No momento em que criei a rampa, ou seja, um pedaço da parede que desce e que se inclina, eu altero a funcionalidade da parede; é uma parede em forma de rampa, tocando a tridimensionalidade com trabalhos expostos em cima. É como se fosse o lugar onde expus alguns trabalhos bidimensionais e agora fossem deslocados para o espaço com os mesmos trabalhos expostos.

e l e m e n t o (f)

O elemento **F**, **“bloco retangular”**; na arquitetura, o bloco retangular é a:

> [...] designação dada a um prisma cujas faces são paralelogramos. Um paralelepípedo tem seis faces, sendo que duas são idênticas e paralelas entre si. Os paralelepípedos podem ser retos ou oblíquos, consoantes as suas faces laterais sejam perpendiculares ou não à base. (CORONA e LEMOS, 1972, p.78).

Pode ser também: seis faces, sustentação, solidez, base, encosto, base de uma estrutura arquitetônica e caixa em forma de bloco.

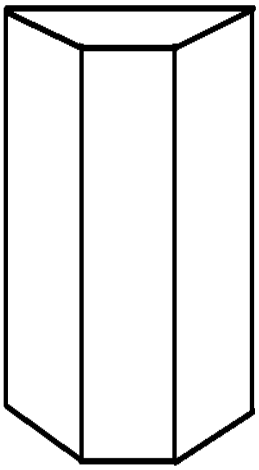


Figura XIX: **c u b o r e t a n g u l a r**

Este elemento foi o último a ser criado, pois tive dificuldade em definir que forma teria e o que queria com ele dentro da galeria. Portanto, decidi que seria um bloco retangular de seis faces, mas que, ao enxergar, percebemos apenas três das seis faces. A escolha por colocar este elemento num canto é para criar um pilar dentro da galeria, num espaço pouco valorizado dentro desse cubo branco. A alteração que faço nesse espaço com este elemento arquitetônico é diminuir o canto, trazendo para fora um bloco retangular que anula o canto original e cria outros dois na direita e na esquerda.

e l e m e n t o s (a), (b), (c), (d), (e) e (f) - o q u e m u d a n o e s p a ç o d a g a l e r i a

O conjunto de todos estes elementos arquitetônicos foi pensado para cada espaço da galeria. São elementos que aumentam e diminuem o seu espaço, partindo de sua arquitetura original. Assim, a galeria é reconfigurada por um novo espaço que crio, mas ela não perde sua funcionalidade. Com a nova arquitetura, o corpo do público é levado a locomover-se dentro do espaço a partir de possiblidades que são criadas. O conjunto de todos estes elementos e dos trabalhos da exposição muda a lógica interna da galeria, que operava na arquitetura primária. Com o meu projeto,

esse espaço perdeu suas características originais, como por exemplo: trocando a porta de entrada no espaço expositivo primário por uma parede que reparte a galeria na diagonal, deixando de fora no meu espaço de exposição um espaço que fazia parte da galeria original; anulando a vitrine; projetando uma nova arquitetura com degraus e pilar e teto rebaixado; expondo trabalhos de uma exposição que já esteve nesse espaço, mas agora a partir dessa arquitetura criada; mudando a relação do corpo dos visitantes com estes elementos arquitetônicos movidos por diferentes possibilidades de locomoção e permanência na galeria e mudando a percepção dos ângulos de visão para os trabalhos expostos, provocados por novos desafios para observar e se locomover, em vez daqueles dentro dos procedimentos canônicos do cubo branco.

Referências

BOURRIAUD, Nicolas. *Pós-produção*: como a arte reprograma o mundo contemporâneo. São Paulo: Selo Martins. Tradução Denise Bottmann, 2009.

CORONA, Eduardo; LEMOS, Carlos A.C. *Dicionário da Arquitetura Brasileira*. São Paulo: Edart, 1972.

OLIVEIRA, Rogerio de Castro; RECENA, Maria Paula. *Práticas projetuais e práticas artísticas: representações, anotações, arquiteturas*. Arq.urb, nº 07, primeiro semestre de 2012. Disponível em: <http://www.usjt.br/arq.urb/numero_07/06_rogerio_castro.pdf>. Acesso em 20 ago. 2014.

O'DOHERTY, Brian. *No interior do cubo branco*: a ideologia do espaço da arte. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 15 – Número 29 – Janeiro/Junho 2015

Observações, planejamentos e práticas musicais de um grupo de bolsistas PIBID-Música: entre reflexões e ações na Escola

Bruno André Antunes*
Rede Metodista de Educação do Sul – IPA
Cristina Cabral Fernandez*
Rede Metodista de Educação do Sul – IPA
Eliana Haas*
Rede Metodista de Educação do Sul – IPA
Felipe Pereira Claudio*
Rede Metodista de Educação do Sul – IPA
José Luiz Gularte*
Rede Metodista de Educação do Sul – IPA
Sinval Junior*
Rede Metodista de Educação do Sul – IPA
Maria Cecilia Rodrigues Torres**[1]
Rede Metodista de Educação do Sul – IPA

Resumo: O presente trabalho é uma síntese de observações, planejamentos e práticas musicais de um grupo de seis bolsistas do Subprojeto Música, PIBID/CAPES/IPA, realizados ao longo do ano de 2013 em um Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio da cidade de Porto Alegre/RS. O principal objetivo deste Subprojeto foi, após o período de observação e conhecimento do espaço escolar e dos alunos, organizarmos planejamentos e práticas musicais no sentido de trabalharmos aspectos da docência em música no espaço da escola básica.

Palavras-chave: Iniciação à docência; **p**ráticas musicais; escola básica.

Abstract: This paper is a synthesis of observations, plans and musical practices of a group of six scholars from the Music Subproject, PIBID/CAPES/IPA, executed throughout the year 2013 in a State Elementary and High School in the city of Porto Alegre/RS. The main goal of this Subproject was, after the period of observation and knowledge of the school and the students, to organize plans and musical practices, in the sense of working aspects of music teaching in the Elementary School environment.

Keywords: Teaching initiation; musical practices; elementary school.

Introdução

Este capítulo, escrito a várias mãos, busca relatar e, desta maneira, promover reflexões acerca das atividades pedagógico-musicais desenvolvidas ao longo do segundo semestre de 2012 e todo o ano de 2013, com as aprendizagens e desafios inerentes ao fazer pedagógico, através de ações desenvolvidas por um grupo de

[1] *Alunos bolsistas do Subprojeto Música PIBID/CAPES/IPA durante o ano de 2013. **Professora Coordenadora do Subprojeto Música PIBID/CAPES/IPA.

bolsistas do Subprojeto Música PIBID/CAPES/IPA, em um Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio, na cidade de Porto Alegre/RS.

O objetivo principal do Subprojeto Música foi desenvolver atividades musicais no espaço da escola de educação básica e, assim sendo, possibilitar o exercício da docência por parte dos bolsistas, a partir de atividades que envolveram observações, conversas, reuniões de planejamentos, criação e organização de estratégias metodológicas, leituras e práticas musicais.

No bojo da proposta do PIBID (Programa de Incentivo de Bolsas de Iniciação à docência), destacamos a riqueza desta oportunidade, tanto para os licenciandos, como para os alunos da escola, professora supervisora e para a coordenadora deste subprojeto no sentido do exercício da docência.

Ao longo deste um ano e meio de Projeto, tivemos a oportunidade de ler vários artigos e também de pesquisar e conhecer autores das áreas da Educação e da educação Musical que referenciaram as discussões, resumos acadêmicos, planejamentos de aulas e práticas musicais.

Como já foi destacado anteriormente, este Projeto desenvolveu-se entre os meses de agosto de 2012 e dezembro de 2013, com períodos iniciais para a observação e conhecimento das escolas parceiras envolvidas, assim de seus documentos legais, incluindo as concepções pedagógicas que permeiam as propostas, com sua estrutura física e as dinâmicas do cotidiano escolar.

As aulas observadas foram as de Música, em nove turmas do Ensino Médio, nas quais a professora supervisora do Subprojeto Música atuava como professora e foi nestes espaços que os bolsistas atuaram e desenvolveram várias propostas musicais.

Neste texto, descrevemos e trazemos reflexões de cinco etapas do nosso trabalho desenvolvido ao longo de 2012 e 2013, sob diferentes perspectivas e olhares dos bolsistas, em um exercício quase caleidoscópico de olhar o espaço da escola como espaço para práticas musicais ecléticas.

Práticas de expressão vocal e corporal dentro do projeto PIBID

Dentre as atividades musicais desenvolvidas, trazemos o trabalho realizado nas três turmas de primeiro e segundo ano do ensino médio, cujo foco principal foi de aproximá-los do canto e da expressão corporal como algo intrínseco ao ser humano e que pode ser desenvolvido por todos, e não somente por pessoas consideradas com aptidão musical.

Neste sentido, Schroeder (2004) pontua que

> […] “gênios” e “talentos” existem e são exceções em qualquer área. Entretanto, na música, muitas vezes esas qualidades são consideradas condição *sine qua non* para o sucesso. E isso, educacionalmente, é extremamente desastroso, pois provoca, de antemão, uma classificação dos alunos em “musicais” ou “nãomusicais” e uma conseqüente apatia por parte de muitos educadores em relação aos considerados menos favorecidos, que geralmente são levados em “banho-maria” até que desistam, por se verem totalmente inaptos para a música. (SCHROEDER, 2004. p 118).

Deste modo iniciamos as aulas explicando as principais bases do canto, buscando uma maior consciência dos alunos sobre a forma como eles utilizam o corpo e a voz e cominfluência no resultado sonoro.

Primeiramente, abordamos, com cada turma, o tema ‘postura’, demonstrando a diferença positiva naqualidade do som, quando estamos centrados em nosso eixo, em um estado de disponibilidade em relação a quando abandonamos o mesmo, deixando-o sem tônus. Trabalhamos o tema ‘respiração’, explicando como apoiar o ar e emitir o som, buscando uma sonoridade mais estável e limpa. Também conversamos sobre a respiração intercostal, que auxilia neste apoio, os diferentes tipos de ressonadores e a articulação ampla no auxílio de uma boa dicção. Desta maneira, buscamos trazer diversos dados técnicos sobre fisiologia vocal e corporal e fazer com que os alunos explorassem seu corpo e voz, por meio de exercícios variados, demonstrando que, para cantar, mais que talento, é necessário técnica. Deste modo, todos podemos cantar.

Os alunos fizeram diversas perguntas sobre cada música, canto, voz, higiene vocal, entre outras, e, aos poucos, a turma foi se desinibindo e tornando-se mais receptiva. O segundo passo foi a escolha de repertório a ser desenvolvido por cada turma como objetivo final de nos apresentarmos no encerramento do projeto.

Pedimos aos alunos sugestões de músicas para cantarmos. Embora ficasse evidente, por seus comentários que o *Funk* e o *Pagode* eram os géneros musicais preferidos dos alunos das três turmas. Os alunos deram-se conta de que, para uma apresentação, existiam outras músicas que poderiam combinar mais com a ocasião, sugerindo músicas de cantores e bandas nacionais como: *O Rappa, Legião Urbana, Natiruts, Armandinho, Paralamas do Sucesso*, Lulu Santos, entre outras.

Após definir o repertório por votação, iniciamos os ensaios, sempre antecedidos de exercícios de alongamento, respiração e aquecimento vocal. Nem sempre os alunos demonstravam-se disponíveis para fazer os exercícios e cantar, mas, à medida que eram estimulados por nós e pelos colegas, a participação ficava mais ativa.

Trabalhamos o canto em grupo de forma uníssona. Em cada turma, havia alunos que tocavam algum instrumento e estes participaram ativamente, ficando responsáveis pela parte instrumental dos ensaios e apresentação.

Desta maneira, ao atingirmos um dominio e conhecimento das músicas por parte das turmas, iniciamos a busca por padrões rítmicos corporais para integrar à música, tendo como referência o método "O Passo", de Lucas Ciavatta.

Ao iniciarmos este processo diversos acontecimentos – como greve na escola, mudança dos horários das turmas e uma apresentação de dança programada entre os professores de música e educação física – fizeram com que o planejamento tomasse outro rumo, direcionando-se mais ao auxílio destas novas turmas para a apresentação de dança, que solicitava o espaço da aula de música para ser realizada. Deste modo, adaptando o planejamento a esta nova realidade, trabalhamos expressividade e ritmo dentro da criação das coreografias.

Aproximando-se do final de nosso projeto e da apresentação programada no inicio deste, realizamos o fechamento das atividades com uma apresentação das turmas no pátio da escola na hora do recreio. Foi interessante perceber como todas as turmas se apresentaram, mesmo as que tiveram trocas dos regentes, neste caso os "bolsistas pibidianos" com as mudanças ocorridas em função de trocas de horários nas escolas.

Uma forma de desenvolvimento de ritmo em sala de aula.

Uma outra experiência musical que realizamos foi com uma turma de 1° ano e duas de 2° ano do Ensino Médio, nas quais procuramos conhecer cada uma com suas características específicas para então direcionar as atividades centradas no desenvolvimento da percussão corporal por meio de exercícios de ritmos e pulsação.

A escolha desta temática teve como base os nossos conhecimentos de bateria e a articulação destes com as técnicas desenvolvidas pelo educador musical e compositor Émile Jaques-Dalcroze (2011), nas quais tem destaque o fato de o corpo e a voz serem os primeiros instrumentos musicais que podemos tocar e também "propõe o rompimento da dicotomia corpo-mente, estabelecendo relações entre estes dois através de uma educação musical baseada na audição e atuação do corpo" (MARIANI, 2011, p.31).

Nas primeiras aulas, desenvolvemos o conceito de pulsação com os alunos por meio de uma partitura gráfica (com quatro pontos na horizontal). Deste modo, demonstramos, visualmente, como seria o exercício proposto.

A maior preocupação foi em deixar os alunos confortáveis em relação à dificuldade do tema proposto. Desta maneira, procuramos trabalhar os elementos por partes: primeiramente, contando até o número quatro em um andamento bem devagar, batendo as mãos. Ao percebermos que as turmas começavam a fixar os exercícios, aos poucos inserimos novos elementos, como bater com as palmas das mãos e os pés sempre que falavam os números dois e quatro. Observamos que, aos poucos, os alunos começavam a internalizar a pulsação e deste modo aumentamos o grau de dificuldade dos exercícios.

O próximo objetivo foi somar a contagem da pulsação com as mãos à marcação com o pé nos tempos um e três, realizando uma alternância entre membros inferiores e membros superiores.

Sempre, ao chegar em aula, tínhamos como prática retomar o que havia sido visto nas ultimas aulas com o intuito de que os alunos fixassem os padrões rítmicos aprendidos.

Mesmo com o aumento da dificuldade do exercício, percebemos que os alunos estavam internalizando a pulsação com mais facilidade. Desta maneira, eles

desenvolveram com desenvoltura os padrões rítmicos propostos e realizamos um jogo de perguntas e resposta rítmicas com a turma.

Separamos a turma em dois grupos e apresentamos uma nova partitura gráfica, designando um grupo a marcar com o pé, os tempos um e três e o outro grupo, com as mãos, a marcar os tempos dois e quatro, com diferentes andamentos. No começo da atividade, alguns alunos apresentavam um pouco de dificuldades de coordenação ao aumentar o andamento, mas com o passar do tempo o objetivo foi alcançado e o retorno deles foi gratificante.

No decorrer das aulas, foi proposto, por meio do Subprojeto/Música, que atuava na escola e fazer uma apresentação com as turmas, na qual os alunos tocariam e cantariam as músicas do repertório que estava sendo trabalhado. Acreditando que a rítmica é um modo de estabelecer relações, reunimos com as turmas com o propósito de estabelecer uma música para ensaiamos e tocarmos. Ao chegarmos a uma definição, trabalhamos a parte rítmica, com o uso da expressão corporal em que alguns alunos faziam a parte rítmica, outros cantavam e outros tocavam violão.

O processo de ensaio foi bastante trabalhoso, mas gratificante, porque, com o passar do tempo, os horários foram trocados e, com isso, trabalhamos com outras turmas diversas vezes. Com isso, o trabalho, que estava sendo feito de forma semanal, foi interrompido, o que proporcionou aos alunos e a nós certa frustração, porque estávamos em processo de criação. Independentemente destas questões da escola, o objetivo foi alcançado, pois os alunos realmente fixaram cada um a sua parte dentro de cada música com seus arranjos de músicas de MPB (música popular brasileira).

A apresentação aconteceu em uma manhã, no intervalo do turno no qual todos os bolsistas do subprojeto Música/PIBID/CAPES/IPA apresentaram as nove turmas, como resultado dos trabalhos realizados em sala de aula e com um repertório eclético.

Vale ainda ressaltar que as atividades que fizemos com o ritmo foram de escolha nossa: poderíamos trabalhar outras formas de percussão corporal.

Ritmos brasileiros: A relevância do Baião no fazer escolar

Na sequência das ações desenvolvidas com as turmas, trazemos alguns conceitos que embasaram a proposta com ritmos brasileiros, com destaque para o trabalho com o Baião. Destacamos que a cultura e a arte são elementos inseparáveis dentro de uma sociedade, revelando características e traços específicos de cada povo e localidade. Como vivemos em um país continental, devido à sua enorme extensão territorial, há uma imensa diversidade cultural bem característica de região para região, cultura essa que enriquece nosso povo e proporciona várias expressões culturais e artísticas marcantes e significativas para nosso país.

Dentro dessa perspectiva cultural, destacamos a música como um elemento marcante para um povo, sendo que a música está intimamente ligada com a tradição cultural de uma determinada região, influenciando toda a população atingida. Na cultura nordestina, muito influenciada por indígenas, africanos e europeus, temos uma diversidade musical muito grande, com ritmos como *Frevo, Xote*, *Xaxado*, *Capoeira, Côco, Baião, Forró* e muitos outros de que poderíamos tratar. Pontuamos, assim, que, neste presente trabalho, queremos destacar o *Baião*, ritmo musical que ficou popular na década de 40, por meio do trabalho dos músicos Luiz Gonzaga (conhecido como o “rei do baião”) e Humberto Teixeira (o “doutor do baião”).

Na sua origem, o *Baião* recebeu influências das modas de viola, música caipira e também de danças indígenas, tendo como principais instrumentos a viola caipira, a sanfona, o triangulo, a flauta doce e o acordeon. Com todas essas e muitas outras características, é de suma importância que o *Baião* seja estudado e pesquisado em nossas instituições educacionais, sendo papel do educador levar o aluno ao conhecimento cultural do Baião. Neste sentido, Penna (2008), ressalta a necessidade de

> [...] ter cuidado de não reproduzir ou mesmo impor, em nossa prática pedagógica, concepções estereotipadas do que é a cultura / a arte / a música nordestina (...), lembrando que concepções deste tipo são bastante correntes em livros didáticos. (...) o respeito à diversidade cultural implica no diálogo e na troca de experiências, como orientações básicas para o trabalho pedagógico em arte e em educação musical. (PENNA, 2008, p. 117).

Assim posto, relatamos esta proposta que foi trabalhada com três turmas do segundo ano do ensino médio. Os objetivos principais das atividades realizadas com

os alunos foram desenvolver o conhecimento sobre a cultura e o ritmo Baião, levando-os a desenvolver uma consciência da relevância do Baião, conhecendo seus principais precursores e a cultura em torno desse ritmo. As atividades propostas se deram durante três aulas, sendo que na primeira aula o projeto foi apresentado aos alunos; foram divididos em grupos de no máximo cinco alunos, nos quais eles ficaram encarregados de pesquisar sobre o tema Baião, relacionando seus principais intérpretes, sua cultura, os principais instrumentos musicais e outros elementos que trouxessem detalhes e informações sobre o tema.

Também ficou acordado que cada grupo escolhesse uma música dentre uma lista apresentada para eles, e essa música seria apreciada em sala de aula durante as apresentações. As seguintes músicas estavam disponíveis nesta lista: “Eta Baião” (Jackson do Pandeiro), “Baião de dois” (Luiz Gonzaga), “Baião de ninar (Edino Krieger), “Asa Branca” (Luiz Gonzaga), “Luar do Sertão” (Luiz Gonzaga), “A carta” (Luiz Gonzaga), “Morena Bela” (Luiz Gonzaga), “Boi bumbá” (Luiz Gonzaga), “Moreninha moreninha” (Luiz Gonzaga) e “Xote das meninas” (Luiz Gonzaga). Na segunda aula, aconteceu a apresentação dos grupos na qual todos os alunos mostraram elementos importantes e relevantes durante as apresentações; destacamos um grupo que trouxe uma excelente apresentação em Power Point com muitas informações e detalhes sobre o tema como culinária, roupas típicas, danças e folclore. Na terceira e última aula, foram finalizadas as apresentações, e executamos a canção “Baião de Ninar”(Edino Krieger), com todas as turmas, levando o grupo a uma prática musical do ritmo proposto, em que os alunos cantaram e fizeram uma percussão corporal com palmas e estalos.

Ao final das atividades, averiguamos que alguns alunos desenvolveram uma percepção rítmica e melódica, capazes de cantar as músicas trabalhadas em grupo e em cânone. Outros alunos também utilizaram de instrumentos como o metalofone, chocalho, pandeiro, violão e baixo; o maior resultado foi com aspectos da cultura e do folclore sobre o Baião, ritmo este a respeito de que alguns deles nunca haviam ouvido falar. Isso tudo contribuiu para a aprendizagem musical e cultural dos alunos envolvidos em todo o processo de aprendizagem.

Criatividade e as práticas musicais

Ao descrevemos algumas das atividades musicais que fomos realizando ao longo deste período, percebemos a necessidade de trazemos algumas reflexões relacionadas à criatividade e ressaltar o quanto ela está presente nas ações em diferentes aspectos do modo de ser e fazer dos seres humanos. Parece inacreditável como o homem criou seus utensílios de caça e colheita, suas vestimentas, os meios de transporte e os sistemas de escrita sem a tecnologia de hoje. Ao mesmo tempo, praticava a arte de ordenar sons, dançar e desenhar em conexão com deuses e deusas para explicar a criação do mundo. Neste sentido, chamamos a atenção para as reflexões de Meira, ao pontuar que:

> O percurso criativo coloca os gestos em uma cadeia de relações formando uma rede de ações estreitamente ligadas, mas com interstícios ou interfaces entre tais ações. O ato criador apresenta-se então como parcialmente cognoscível, na medida que se sustenta na apreensão do visível e do invisível ao mesmo tempo num fenômeno sentido afetivamente. (MEIRA, 2007, p.8).

A criatividade possui um lado técnico que deve ser praticado e um lado inexplicável, que envolve motivação, inspiração, sentimentos e emoções. Sem esses dois elementos, não há criação de ideias nem de materiais. Muitas áreas do conhecimento científico se aventuram neste tema. O que se sabe é que o cérebro humano é responsável por gerenciar a grande maioria de nossas ações diárias. São bilhões de células sensíveis (neurônios) que transmitem, através de sinapses (redes de comunicação), as informações do cérebro para o corpo. A criatividade acontece quando utilizamos, de forma combinada, diferentes partes do cérebro que desempenham diferentes funções, como, por exemplo o sistemas de controle de atenção, memória, linguagem, orientação espacial, ordenação sequencial, motora, pensamento superior e pensamento social (ILARI, 2003).

Ainda em relação ao processo criativo e ao conceito de criatividade, Antunes relata que

> A criatividade é um conceito associado a diferentes atributos ligados à originalidade, à variedade, à espontaneidade, à facilidade em ver e entender de maneiras diferentes as coisas do mundo [...] a ideia da escola desenvolver alunos criativos é plausível [...] Quando o professor se interessa o aluno tende a desenvolver sua criatividade [...] (ANTUNES, 2005 p. 8-9).

Trabalhar a criatividade na sala de aula vem como a tentativa de proporcionar maior autonomia para os educandos, que possivelmente serão capazes de decidir melhor suas escolhas. Faz com que ative processos cerebrais que irão refletir na resolução de problemas e na criação de mecanismos facilitadores no seu dia a dia. O papel da educação é incentivar ambas as esferas: Por intermédio das próprias aulas, possibilitar vivências criativas, o que permite o treinamento técnico necessário. Por outro lado, o ambiente de estudo influencia diretamente os resultados criativos, portanto, a criatividade é um fator ambiental e não hereditário, como era pensado por alguns autores.

Nas nossas reflexões sobre essa temática, ressaltamos que existem incertezas quando falamos em criatividade na escola. Talvez, muitos professores prefiram navegar em mares mais seguros. Para trabalhar o criativo, é necessário que se acredite no mesmo e que se esteja aberto a eventuais mudanças de planejamento, que não por isso deva ser deixado de lado neste processo. Esse trabalho exige pesquisa e atualização constante por parte dos professores e de todos os participantes. A criatividade pode ser trabalhada em todas as disciplinas curriculares, desde a educação infantil ao ensino superior, e desta maneira, acreditamos que estão abertas as possibilidades interdisciplinares e complementares a uma educação renovada.

Música e criatividade: mesclando conceitos e escrita poética coletiva

Relatamos ainda o trabalho realizado em uma oficina de contra turno, com estudantes do 7º ano do ensino fundamental e alunos dos 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, que ocorreu entre novembro de 2012 e novembro de 2013.

As práticas de composição musical se iniciaram com a confecção de instrumentos musicais com materiais descartados, tais como latões, garrafas plásticas, canos de PVC e porongos. Foi realizada a oficina *Fazendo Música com Instrumentos Alternativos,* na qual construímos tambores de lata, kazus e chocalhos. A escrita poética coletiva acompanhou esse processo, possibilitando a interdisciplinaridade entre a língua portuguesa, as artes visuais e a ecologia (confecção dos instrumentos) e o aprendizado da música. Na ocasião, foram

selecionados dois ritmos base e uma sequência com os seguintes acordes: E EF#m B repetidos diversas vezes. Um estudante do ensino médio se prontificou e pegou o violão, enquanto ensinávamos duas células rítmicas para tambores e chocalhos.

A oficina foi muito bem vista pela direção da escola, que nos convidou para participar de um evento e da gravação de uma reportagem para um tele jornal de um canal de televisão. Foram marcados alguns ensaios para trabalharmos a música ensinada na Oficina e foi criada uma letra, com uma composição coletiva. Fazendo um jogo de escrita, pedimos para que cada um dos participantes escrevesse uma frase, dobrasse o papel, escrevesse a última palavra em uma nova linha e passasse a folha ao lado. Fomos colocando todas as frases no quadro e, dessa maneira, cortando algumas palavras, adicionando conectores, lapidando a poesia, cujo tema é educação. No ensaio seguinte, a letra da oficina estava pronta:

Ensinar e Aprender

Educação para Evoluir e Superar
Conectar Almas Fortalecer Mudar
Aprender é a Base de Tudo
Educação Respeito para o Mundo

Ensinando e Aprendendo para Começar
Não Tem Muito Mistério é Só se Esforçar
É a Melhor Forma de Viver
É o Caminho Certo para Poder Crescer

Ensinar e Aprender é Meu Lema de Viver
Ensinar e Aprender é Meu lema de Viver

Encerrando as atividades no ano de 2012, o subgrupo da música e os participantes da Oficina gravaram o programa, mostrando a confecção dos instrumentos, e na manhã seguinte apresentamos para todo o colégio durante o evento que promove um diálogo sobre aquilo de que a educação tem necessidade.

Após as férias de verão, as atividades do PIBID foram retomadas. Durante alguns encontros, definimos os novos planejamentos e foi definido que as primeiras aulas explorassem questões da ecologia sonora, baseadas no estudo das Paisagens Sonoras (SCHAFER, 2001), assim como exercícios de escuta ambiental, exploração

de timbres de objetos cotidianos e o dialogo sobre esses conceitos, fizeram parte desta etapa. Tivemos como resultados a composição de músicas com instrumentos acústicos, na maioria deles de percussões artesanais e com isso foi possível desenvolvermos composições seriais batizando o processo de serialismo natural, além de tirar som de folhas de papel, chaves e outros objetos.

Depois desta etapa, visto que a maioria dos participantes tocava violão e ukelelê, bem como havia um tecladista e uma cantora, apresentamos a eles o sistema tonal da música. Iniciando com a escala de dó maior, sua escuta e o solfejo da mesma. Em seguida, mostramos como que os acordes eram formados, a partir das notas naturais, resultando no campo harmônico de dó maior.

A audição desses acordes situou a turma no modo tonal. Realizamos diversos exercícios de composições espontâneas, que eram registradas no quadro. A partir da escolha de determinados acordes do campo harmônico escolhido, ordenamos uma sequência que se tornou nossa segunda composição.

1 Dm	2 Em	3 Dm	4 Em	5 Dm
6 Em	7 Dm	8 Em	9 G	10 AmAm F F
11 G G C C	12 AmAmDmDm	13 G G C C	14 AmAmDmDm	15 G G C C
16 AmAmDmDm	17 G G C C	18 AmAmDmDm	19 G G C C	20 AmAmDmDm
21 G	22 DmDmEmEm	23 DmDmEmEm	24 DmDmEmEm	25 DmDmEmEm
26 DmDmEmEm	27 DmDmEmEm	28 DmDmEmEm	29 DmDmEmEm	30 DmDmAmAm
31 C C G G	32 DmDmAmAm	33 C C G G	34 DmDmAmAm	35 C C G G
36 DmDm F F	37 G G C C	38 AmAmDmDm	39 G	40 Dm
41 Em	42 Dm	43 Em	44 Dm	... fadout

Figura 1: Composição trabalhada com os alunos

Explicamos algumas questões para os alunos quanto ao compasso que é 4/4 e a combinação para a execução tal como quando há um acorde apenas é que o mesmo está presente nos quatro tempos e quando há quatro acordes, quer dizer que é um acorde por tempo.

Pontuamos ao final que as composições tonais possibilitam a improvisação, envolvendo todos os integrantes: percussão, instrumentos harmônicos (violão e teclado) e instrumentos melódicos (flauta e voz), sendo uma forma prática de aprender as sequências do sistema tonal e, como no caso desta prática, possibilita criação de letras sobre os temas transversais da educação.

Depois das férias de julho e da greve dos professores, as aulas continuaram nas esferas da compreensão do sistema tonal. Alguns estudantes memorizaram o desenho da escala maior, e, com isso, pode haver o trabalho de improvisação de uma forma mais sistemática. Um dos estudantes chegou a compreender bem as escalas menor, menor harmônica e menor melódica e também aplicou na prática em conjunto. Algumas músicas do gosto dos estudantes também foram tocadas. O repertório trazido por eles foi de bandas e artistas como *Jota Quest, Nando Reis, Paula Fernandes* e *Adele.*

Nos últimos dois meses de atuação do nosso projeto na escola, planejamos uma oficina interdisciplinar envolvendo artes visuais, teatro, dança, música, ecologia e outras interligações que podem ser desenvolvidas (matemática, física, português etc.).

Foram planejados quatro encontros nos quais desenvolvemos a consciência da ecologia sonora (SCHAFFER, 2001 e FONTERRADA, 2004) em algumas ações que envolviam escuta sonora, desenho e manipulação de instrumentos alternativos. Foi explorado o som de garrafas de vidro em diferentes tamanhos. Usando água, é possível buscar afinações desejadas. Além deste, tambores com porongos que bóiam na água também foram utilizados. Chocalhos naturais e feitos com garrafas pet, canos de PVC como *digeridu* (espécie de berrante) e outros timbres foram encontrados para significar as forças da terra, do vento, da água e do fogo. Ao som e à filosofia do *Big bang*, criaram-se desenhos realizados em caixas de leite. A técnica é a seguinte: em uma caixa de leite aberta e esticada, pinta-se com tintas guache a parte metálica. Após secar, com um objeto rasurante, pode-se desenhar. Desenhos dos planetas, do sol e de uma nave espacial foram criados pelos estudantes, enquanto, depois de ouvir a exploração, ouviam o disco *Cérebro Eletrônico* de Hermeto Pascoal.

Algumas outras ações planejadas não puderam ser desenvolvidas, como a confecção de uma mandala usando uma roda de isopor, terra, cores e cola.

Com a mostra do PIBID que aconteceu na escola e o convite para a abertura do 1º seminário PIBID/IPA/CAPES, reservamos os últimos encontros para criação do roteiro e ensaio da apresentação. Foi criada uma cena com dança, envolvendo o áudio que simboliza o *Big bang* e a letra para a composição que havíamos realizado (quadro cifra). A música ficou batizada como "Viajar".

Na mostra do PIBID, apresentamos a nossa música *Ensinar e Aprender*. Já no Seminário a apresentação seguiu a esta ordem:

Todos no palco, a bailarina e um outro participante agacharam-se ao centro. O nosso áudio acabou não funcionando, o que fez com que representássemos a explosão pulando e emitindo ruídos com a voz e o corpo. Os dois participantes que estavam agachados pulam e abrem os braços, como símbolo da expansão do universo e a criação do mundo. Em seguida, alguns maracás (chocalhos guarani) foram distribuídos para a plateia. Iniciou-se a apresentação de uma música serial, executada por todos no palco e em seguida uma improvisação coletiva. Enquanto o grupo improvisava, a dançarina improvisava a dança cósmica dos planetas. Depois tocamos a música "Viajar" e "Ensinar e Aprender".

Finalizações

Ao finalizarmos este relato coletivo acerca das práticas musicais e docentes que realizamos como bolsistas do Subprojeto Música PIBID/CAPES/IPA, destacamos aprendizagens e desafios que permearam este trabalho, no qual estão as escolhas de um repertório musical com estilos diversos, que perpassaram os baiões, grupos e bandas de rocks, composições minimalistas, dentre outras, com o uso de metodologias e abordagens pedagógico musicais distintas, assim como a possibilidade que tivemos de fazer uma imersão em vários "mundos musicais" dos alunos. Foram momentos e espaços de trocas, aprendizagens, dúvidas, observações, leituras, questionamentos, pesquisa, em um processo constante de ensinar e aprender música.

Ressaltamos, ainda, que, ao fazermos o fechamento das atividades musicais com as turmas no último dia de aula, pedimos que comentassem o que o Subprojeto Música/PIBID significou para eles e tivemos a grata surpresa que, em seus relatos, constavam aspectos como: “a importância para a união da turma, o desenvolvimento vocal e corporal, a desinibição, os momentos prazerosos de cantar e trabalhar a expressividade, as novas descobertas musicais”, dentre outros depoimentos vindo principalmente de alguns alunos que não demonstravam estar participando ativamente do processo, mas que de certo modo também encontraram um grato significado nesta experiência.

Desta maneira vimos que o PIBID foi muito importante para nós, licenciandos de um curso de Música, pois tivemos a oportunidade de entendermos o fazer e o pensar de múltiplas práticas docentes na escola antes mesmo do início dos estágios curriculares supervisionados. Certamente os momentos das observações na escola, das reuniões e leituras com os colegas e professora coordenadora para os planejamentos, da organização de resumos científicos, pôsters e relatos das práticas em eventos feito coletivamente, da seleção e preparo dos materiais, dos momentos das performances vocal e instrumental dos alunos, das mudanças de planos, da escrita de um artigo coletivo, dentre outros acontecimentos do cotidiano, nos deu a oportunidade de estarmos em sala de aula e de termos contato com os alunos, professores, gestores, além de termos estranhamentos e aprendizagens significativas.

Referências

ANTUNES, Celso. *A criatividade na sala de aula*. 3° edição, Petrópolis, RJ; Vozes, 2005.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 9, 7-16, set. 2003.

FONTERRADA, Marisa. *O Lobo no Labirinto uma Incursão a Obra de Murray Schafer*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MARIANI, Silvana. Èmile Jaques-Dalcroze. A Música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa, ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Editora IBPEX, 2011.

MEIRA, Marly Ribeiro. *Filosofia da Criação*: Reflexões sobre o sentido do sensível. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

PENNA, Maura. *Música (s) e seu ensino.* 2. ed.rev e ampl. – Porto Alegre: Sulina, 2010.

SCHAFER, Murray. *A afinação do mundo*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif, O músico: desconstruindo mitos. *Revista da ABEM,* Porto Alegre, número 10, março de 2004.

REVISTA DA FUNDARTE
EDITORA da FUNDARTE
Ano 15 – Número 29 – Janeiro/Junho 2015

O jardim das cerejeiras: uma experiência artístico-pedagógica

Tatiana Cardoso da Silva
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS
Carlos Roberto Mödinger
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

Resumo: Descrição do processo criativo da montagem *O jardim das cerejeiras* de Anton Tchékhov, no curso Graduação em Teatro: Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, ocorrido no segundo semestre de 2012. A criação foi resultado da disciplina Oficina Montagem II, coordenada pela professora Tatiana Cardoso da Silva. Os atores foram os alunos matriculados regularmente no componente curricular mais o professor do mesmo curso, Carlos Mödinger. Este artigo relata e reflete sobre as opções realizadas durante o processo, tendo como referências autores como Stanislavski, Grotowski e Meyerhold. A montagem perdurou para além da experiência da disciplina. O grupo de artistas envolvidos mantém o espetáculo vivo, realizando diversas apresentações e projetos.

Palavras-chave: Tchékhov; Stanislavski; ação psicofísica; memória.

Abstract: Description of the creative process of the staging *O Jardim das cerejeiras,* by Anton Tchékhov, in the Theatre Graduation Course: Teaching, at the State University of Rio Grande do Sul - UERGS, during the second semester in 2012.The creation was the result of the curricular component named Staging Workshop II, coordinated by the teacher Tatiana Cardoso da Silva. The actors were students regularly enrolled in the curricular component, including the teacher of the same course, Carlos Mödinger. This paper describes and reflects about the options carried through in the process, having as reference the authors Stanislavski, Grotowski and Meyerhold. The staging lasted beyond the experience of the curricular component.The group of artists involved keeps alive the play, carrying through many performing and projects.

Keywords: Tchékhov; Stanislavski; psychophysical action; memory.

No currículo do Curso de Graduação em Teatro: Licenciatura da UERGS[1], o componente curricular Oficina Montagem II é um dos últimos com foco no trabalho do ator. Nele os alunos atores têm como tarefa principal conjugar os saberes adquiridos ao longo do curso e experimentá-los numa montagem teatral a partir de um texto dramático que, ao final do semestre, é levada a público. No semestre em questão, foi desejo dos alunos dedicarem-se à composição de apenas um personagem cada ator, realizando a montagem teatral a partir de um texto dramático completo. Nas suas experiências anteriores, durante o transcorrer do curso, haviam construído cenas mais

[1] Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. A universidade funciona no prédio da Fundação de Artes de Montenegro (FUNDARTE) na cidade de Montenegro, RS e abriga também, além do teatro, as graduações em música, dança e artes visuais.

fragmentadas, em alguns casos, cada ator exercitando mais de um personagem a cada montagem.

Na segunda semana de aula, depois de muitas leituras e propostas para a escolha do texto sobre o qual iríamos trabalhar, optou-se por *O jardim das cerejeiras*[2], de Anton Tchékhov. Tal texto foi eleito por sua beleza, profundidade poética e por ter feito ecoar no grupo a necessidade de acordar aspectos de sua temática, tão pertinente aos dias de hoje: a impermanência, as transformações iminentes e a necessidade de constante adaptação às transições da vida. Com seus personagens humanamente complexos, Tchékhov trouxe a oportunidade de aprofundar o trabalho de cada ator sobre a composição de um personagem, a livre criação de ações sobre as imagens poéticas inerentes no texto e também o exercício da palavra, buscando a organicidade nas formas do dizer em cena.

Os procedimentos para a criação do personagem tiveram como ponto de partida os ensinamentos de Stanislavski. No início do semestre, antes de entrarmos no texto propriamente dito, foram propostos ao grupo de atores vários exercícios de improvisação sobre a ação física. Concomitante a isso, os alunos foram orientados a ler e analisar a obra de Stanislavski, quando, a cada aula, vários tópicos do mestre iam sendo explorados e experimentados na prática, pelo grupo.

As primeiras abordagens foram distanciadas da situação do texto e previam apenas o exercício dos atores sobre a ação e seus aspectos constitutivos. Explorou-se basicamente, guardadas suas muitas variações e ramificações: objetivo, justificativa, o percurso da ação com seu início, meio e fim, as transformações, a imaginação, a verdade e as circunstâncias dadas.

Aos poucos, alguns aspectos do texto de Tchékhov iam entrando no universo das improvisações, mais como proposições análogas ao tema e atmosferas, do que

[2] Último texto de Tchékhov, de 1904. Breve sinopse: Depois de cinco anos distante, Liuba Andreiêvna Raniévskaia volta para a casa onde cresceu e viveu toda sua vida, uma grande propriedade, onde há um imenso jardim de cerejeiras. Esse lugar, que guarda a memória de seu passado e de sua família, está prestes a ser perdido, devido à sua falência. Diante dessa possibilidade, Lopakhine, filho de um antigo criado da família, que ascendeu como negociante, coloca a necessidade do loteamento do cerejal para sanar as dívidas da família.

como as circunstâncias do drama, propriamente dito. A intenção era uma aproximação sensível a alguns elementos do texto, mais do que nos lançarmos diretamente à marcação ou a uma abordagem direta do personagem, ou seja, evitamos decorar o texto e jogar com aquela primeira ideia mais superficial e óbvia que fazemos logo à primeira leitura. Foi como se estivéssemos nos preparando para vivificar as ideias de Tchékhov. Simultaneamente a este trabalho de improvisações e exercícios sobre os ensinamentos de Stanislavski, fizemos uma análise teórica através de seminários e debates, especificamente sobre o texto. Foi um momento extremamente importante para uma compreensão geral da obra, sobre o contexto da Rússia e do mundo no tempo de sua escrita, sobre as ideias de Tchékhov, através de seus personagens e as relações com a vida e a realidade dos alunos atores e professores[3] envolvidos.

Para o trabalho prático, tomamos como princípio básico o que Stanislavski (1984, 1988) trata sobre as ações psicofísicas, ou seja, ações físicas que, no exercício de sua execução, desencadeiem processos interiores no ator, catalizadores de estados emocionais do personagem. Buscou-se, assim, através do estudo das ações psicofísicas, "criar a vida espiritual de um papel por intermédio da entidade física" (STANISLAVSKI, 1984, p. 244). Tentamos, porém, abordar o personagem numa perspectiva contemporânea, fora dos psicologismos recorrentes da cena naturalista do início do século XX, atritando o conceito de representação como uma tentativa de imitar a realidade. Buscou-se uma atuação que se relacionasse com o texto ou com a fábula de forma aberta, numa tentativa mais de comentá-lo e traduzi-lo do que ilustrá-lo. Pretendeu-se presentificar alguns aspectos do texto que foram importantes para os que estavam envolvidos na criação da teatralidade da cena, no referido momento.

Nos exercícios práticos iniciais, para nos aproximarmos das ideias do texto, os motes para a improvisação partiram muito da memória e associações pessoais dos atores, tais como: a infância, as mudanças de casa, momentos de vida quando os atores se viram em pontos de transformação, de transição, suas histórias do passado, relações e exercícios com objetos antigos que portavam algum significado marcante, músicas, canções do nosso gosto que falavam de saudade, de amor a um lugar ou ao

[3] Além da professora da disciplina, Tatiana Cardoso, se integrou ao processo das aulas, como ator, o professor do curso de Teatro, Carlos Mödinger, como o personagem Firs.

sentimento de pertencimento a algo que é interrompido. Tudo isso e outras tantas abordagens ligadas aos significados que o texto nos provocava.

Já nos primeiros contatos com o texto, duas canções inspiraram nosso impulso inicial à montagem, que guardavam, potencialmente, o nosso tom para toda encenação: *Meu primeiro amor*, uma antiga *lejania* de Hermínio Gimenez[4] e *Canto em qualquer canto*[5], canção de Itamar Assunção e Ná Ozetti. A primeira, porque fala de saudade, para nós, um dos temas presentes no texto, e a segunda, porque encontramos, naquelas palavras, a voz que poderia ser nossa, quase uma justificativa pessoal secreta para criar sobre aquele texto de Tchékhov. Foi proposto aos atores que aprendessem a cantar tais canções, logo ao início do processo, pela professora da disciplina, que, naquele momento, não fazia ideia de como elas se encaixariam ao final.

Para aprimorar a técnica vocal dos atores nas canções, fizemos uma parceria interdisciplinar com o componente curricular *Prática de conjunto vocal*, ministrada pelo professor Júlio César Pires Pereira, do curso de música. Assim, durante aproximadamente quatro aulas, os alunos de música e de teatro participavam juntos; os alunos de música, experimentando alguns aspectos da corporeidade do ator e nós, do teatro, estudando mais especificamente o uso da voz naquelas canções. Essa parceria foi fundamental para o processo, já que alguns dos estudantes de música se inseriram na montagem: na apresentação final, três alunos[6] músicos executaram a trilha ao vivo e outro grupo realizava o coro para a canção da última cena do espetáculo. Além dos alunos da música, outros colaboradores também contribuíram na experiência artística da disciplina, na elaboração da luz, cenário e figurinos[7].

[4] GIMENEZ, Hermínio. *Meu primeiro amor*. Versão José Fortuna e Pinheirinho Júnior. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=5_7tNZFgGso>. Acesso em 22.08.2012.
[5] ASSUMPÇÃO, Itamar & OZETTI, Ná. *Canto em qualquer canto*. Versão cantada por Mônica Salmaso. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=okyn_njh-EA>. Acesso em 25.08.2012.
[6] Os alunos músicos que acompanharam o processo foram: Tiago Kreutz, Patrick Silva e Josué Tales.
[7] Dentro do processo de montagem de 2012, além dos alunos matriculados regularmente em Oficina Montagem II, colaborou na criação da ambientação, a professora de artes visuais da FUNDARTE, Patriciane Born; a ex aluna Pâmela Irion, graduada em Dança pela UERGS, concebeu e realizou maquiagem e cabelos e Juliano Canal, também aluno do curso de teatro, concebeu e realizou a iluminação.

"Se fosse minha essa rua, o pé de ypê tava vivo".[8] Se fosse meu esse jardim, ele ainda estaria vivo, diria Liuba. "Vim cantar sobre essa terra"[9], viemos cantar essa história de Tchékhov. Canto "porque é preciso. Porque essa vida é árdua, pra não perder o juízo" [10]. Porque sentíamos que assim, cantando ou contando essa história, nossas paixões, nossas penas, nossas perdas, nossa saudade, seriam como que revividas, de certa forma. Desejávamos que os atores contassem o texto, mais do que representassem. Queríamos que o momento presente da encenação fosse enfatizado - uma apresentação, uma presentificação de atores que jogam, que brincam, que dizem o texto sem necessariamente estarem criando a ilusão de uma aristocracia decadente da Rússia do início do século XX. Um grupo de artistas que se move, que age, que joga naquelas cores, mas sem nunca perder essa conexão imediata do aqui e do agora de suas vidas e da encenação.

Não nos esquivamos de contar uma história, mas não foi nosso foco principal apenas mostrar o drama daquela família rica, que teve de deixar sua casa amada, por contingência do seu momento, localizado num tempo e num lugar específicos. Interessava-nos, sobretudo, além da tarefa básica da disciplina acadêmica, de instrumentalização dos alunos atores, jogar com o reconhecimento daquilo que os personagens de Tchékhov evocam e fazem ecoar em nós: as paixões humanas, as emoções, as frustrações, a nostalgia como uma forma de renúncia ao presente, nossas pequenas impotências privadas dentro de uma sociedade em constante mudança, nossa condição de homem eternamente posto à prova diante dos acontecimentos do mundo e ainda assim, uma sintonia com o gosto pela vida. Brook confirma o sentido que demos ao nosso encontro com Tchékhov, quando comenta sobre seus personagens:

> Há os que acreditam em transformações sociais, e outros que se agarram a um passado em extinção. Nenhum deles logra alcançar satisfação ou plenitude e, vistas de fora, suas existências bem podem parecer vazias, sem sentido. Não obstante, todos ardem com intensos desejos. Não estão desiludidos, muito pelo contrário: a seu modo, todos buscam melhor qualidade de vida, tanto a nível social quanto emocionalmente. Seu drama é que a sociedade - o mundo externo - bloqueia suas energias. A complexidade de seu comportamento não está indicada por palavras, mas emerge da

[8] Parte da canção *Canto em qualquer canto*, de Ná Ozetti e Itamar Assunção.
[9] Idem.
[10] Idem.

> construção de um mosaico constituído de um número infinito de detalhes. É essencial compreender que não se trata de peças que giram em torno de pessoas letárgicas. São pessoas hipervivazes situadas num mundo letárgico, forçadas a dramatizar os mínimos acontecimentos em função de um apaixonado desejo de viver. Não desistiram. (BROOK, 1995, p. 214).

No tempo restrito da disciplina, de três encontros semanais, para o processo do semestre, tivemos de efetuar cortes no texto, alguns a duras penas. Os cortes foram feitos pelos próprios atores e professora, depois de dividido o texto, nas unidades de ação stanislavskianas. Valoramos o que era fundamental, a nosso ver, para a nossa versão.

Depois da análise e leituras mais apuradas do texto, tivemos de fazer algumas adaptações, conforme as necessidades do grupo. Como o número de atores era menor que o número de personagens, fomos obrigados a sacrificar o excelente personagem Epikodov e limitar as personagens masculinas em Gaiev, Lopakine, Trofímov e Firs. Outra mudança foi sobre o personagem de Pichtchik, o proprietário de terras, que coube a uma das alunas, quando criamos, assim, uma nossa versão feminina do vizinho da família protagonista, a quem passamos a denominar Tia Pichit. Decidimos suprimir também outros personagens menores do texto, mas não menos importantes, que aparecem rapidamente na história.

Depois dos exercícios e improvisações sobre a ação concomitante às leituras e estudo do texto, a tarefa foi elaborar uma cena individual de apresentação do personagem que cada ator gostaria de jogar, na busca pela delimitação dos papéis. Após as apresentações dessas cenas, foi possível vislumbrar com mais nitidez a divisão dos personagens entre os atores, que foi definida coletivamente. Ainda experimentamos, através de improvisações, a situação inicial do texto, com trocas de personagens entre os atores, mas a definição de qual personagem caberia a cada ator veio logo em seguida.

Dadas as circunstâncias iniciais, o processo todo transcorreu basicamente sobre os seguintes procedimentos: a corporeidade do ator, a relação ou o jogo dentro das situações da peça, juntamente a alguns recortes de ação a partir de partituras

pré-expressivas[11] e, finalmente, a composição dos elementos da encenação, como a música, o figurino, os elementos de cena, o cenário e a iluminação.

Tchékhov nos inspirou a experimentar procedimentos para uma criação que unisse aspectos como fisicidade, memória, sentimento, emoção, a exploração de recursos no jogo entre os atores para a criação de atmosferas poéticas e críveis e, finalmente, a exploração do uso das imagens intrínsecas ao texto, no uso da palavra.

Nesse sentido, para que a cena teatral fosse viva e com ações orgânicas, o ator necessitou relacionar de maneira profunda entre sua vida física e espiritual e a vida do texto que engendrava esta cena. O texto deveria dar sentido para a criação dos personagens, mas antes, para o ator que as promovia, conforme Pavis acrescenta, falando sobre o ator:

> Ele é a *interface*, por meio do seu imaginário e de sua aparência física, entre o mundo exterior e o texto ancorado numa época, atual ou passada. Corpo condutor intermediário, o ator faz a ligação entre o texto e o mundo exterior no qual o encenador "se abastece". (PAVIS, 2010, p. 285).

A tarefa básica era sempre criar ações críveis individuais ou em relação, que sustentassem a vida do ator presentificando seu personagem. O estudo das ações e da corporeidade dos atores foi ponte para buscarmos essa vida espiritual do personagem por intermédio da entidade física. O estudo da ação psicofísica – o "psico" como as emoções, os sentimentos, a memória, o intuitivo, os ecos da poesia de Tchékhov verdadeiros no ator; a "física" como os mecanismos do corpo, os impulsos, o ritmo das ações, a presença, o contato com o outro ator e com o espectador. Empenhávamo-nos em buscar ações nas quais se misturavam os procedimentos técnicos próprios da atuação em constante diálogo com as ideias do texto e características da encenação. A ação psicofísica foi entendida como o elo de jogo entre dois mundos: o visível, o qual pode se referir à forma, ao mutável, ao ordinário, ao cotidiano, à situação dramática, ao contato com o outro; e o mundo

[11] Partituras pré-expressivas, para nós, são as sequências de ações cruas, dissociadas do sentido do texto ou do comportamento das personagens que a professora-diretora ia propondo para preencher determinados momentos da atuação. Muitas vezes o tema para a criação das partituras não tinha absolutamente nada a ver com a ideia do texto, mas sim com uma busca de ações, estados, ritmos ou vibrações que determinadas cenas pediam. A ideia era criar um percurso de ação que depois, integrada à situação do texto, pudesse transformar seu sentido e corroborar à organicidade da cena.

invisível, o extraordinário, sem forma, o mundo dos personagens, o acaso, os silêncios, os vazios, as intensidades ou, ainda, tudo que estava além da fábula. Para nós, os aspectos psicofísicos do ator na construção da cena transitavam no corpo como um condutor que podia servir-se de suas experiências de vida em tempos diferentes, conforme pontua Bergson, falando sobre a memória:

> [...] podemos falar do corpo como de um limite movente entre o futuro e o passado, como de uma extremidade móvel que nosso passado estenderia a todo momento em nosso futuro. Enquanto meu corpo, considerado num instante único, é apenas um condutor interposto entre os objetos que o influenciam e os objetos sobre os quais age, por outro lado, recolocado no tempo que flui, ele está sempre situado no ponto preciso onde meu passado vem expirar numa *ação (*BERGSON, 2006, pp. 84-85).

A corporeidade dos atores foi elaborada tentando transviver, no momento presente, os estados de alma dos personagens. Estados de alma como linhas de fuga abertas, “sem usar a psicologia profunda ou a psicanálise” (PICON-VALLIN, 2008, p. 138). Como roupas que são postas em cena, estes estados, aspirações, conflitos, desejos, expectativas, tristezas, alegrias, são jogados entre os atores e movidos para o espectador que é convidado também a pôr “a vida em movimento” (MOSCHKOVICH apud MEYERHOLD, 2012, p. 15) junto com o evento teatral. Quando falamos em estados de alma, podemos dizer “estados de humor”, nos aproximamos mais do termo russo *nastroiêne* como atmosfera, conforme comenta Moschkovich:

> Já a palavra nastroiêne (humor) remonta a duas raízes que tem mais a ver com a criação em cena daquilo que Michail Tchekhóv chamará alguns anos mais tarde de atmosfera. Nastroiêne pode significar humor no sentido médico, que era conferido à palavra no início do século XIX (…). No entanto, também possui a mesma raiz do verbo *nastráivat*, ”afinar”, ”entrar em sintonia”. E eis um significado um pouco mais preciso: refere-se à habilidade dos atores entrarem em sintonia entre si e criarem em cena um determinado “estado de humor”. (MOSCHKOVICH apud MEYERHOLD, 2012, p. 14).

Essa experiência acadêmica ampliou também as possibilidades do trabalho do ator com o texto dramático, especialmente pelo fato de que “dar vida” a um personagem não se resume a dizer palavras, mas como um processo profundo e complexo. Como nos aponta Grotowski:

> O importante não são as palavras, mas o que fazemos delas, o que confere vida às palavras inanimadas do texto, o que as transforma em “A Palavra”. Vou mais longe: o teatro é uma ação engendrada pelas reações e impulsos

> humanos, pelos contatos entre as pessoas. Trata-se de um ato tão biológico quanto espiritual. (GROTOWSKI, 1992, p. 49-50).

A indicação geral para o dizer foi de explorar a voz do ator que apresenta o texto do personagem ao espectador. Buscou-se, assim, um relativo afastamento da primeira ideia de tentar representar a personagem. Junto a isso, cada ator ia dando vida e colorindo com suas próprias cores as palavras do texto. Sobretudo nos momentos do texto em que o personagem falava sobre si mesmo, em solilóquios que tendiam a dar um tom sentimental à representação, sentimos a necessidade de provocar um certo distanciamento no modo de dizer do ator, de afastá-lo da psicologização do personagem. Em alguns momentos, optou-se, inclusive, pela narração do texto de um determinado personagem por outro ator. Por exemplo, em um momento específico do segundo ato, quando Raniévskaia conta a Gaiev e Lopakine seus pesares do passado, sugerimos que outra atriz narrasse o texto de Liuba diretamente ao público, colocando a fala na terceira pessoa. Ao mesmo tempo, a atriz que jogava Liuba suspendia o tempo da ação da ficção, com uma partitura de ações que condensavam algumas daquelas situações, intensificando seu estado atmosférico, criando um contraponto ao que estava sendo narrado. Isso criou, por exemplo, um instante sintomático em direção à poesia da encenação, pois o jogo entre a música, o texto sendo narrado diretamente ao espectador e a partitura da atriz/Liuba, elevava o tempo presente da encenação, numa apresentação direta ao espectador. Percebíamos assim um outro estado para o jogo, que bem se aproximava do que queríamos com as tais atmosferas tchekovianas. Ali percebíamos que criávamos esse movimento de vida entre os elementos da encenação e o público.

Em outros momentos, seguimos o impulso de atravessar o limite do palco italiano, onde a apresentação ocorria. Era uma necessidade de aproximar a fala dos personagens, como que libertando-as do contexto da realidade da Rússia e fazendo-as chegarem diretamente no ambiente da plateia. Por exemplo, no segundo ato, na volta de Gaiev, Lopakhine e Liuba do restaurante, no comentário de Lopakine sobre uma peça de teatro que havia assistido, foi proposto aos alunos atores que saíssem do palco e dissessem o texto como atores, sem seus filtros de personagem, enquanto passeavam pelas escadas laterais da plateia, muito próximos do espectador. Neste

momento, por exemplo, a atriz diz a fala de Liuba diretamente à plateia, enquanto se desloca com os outros atores: “Vocês não deveriam ir ao teatro ver a vida dos outros – deviam aproveitar o tempo melhor observando sua própria vida. A vida de vocês todos é totalmente cinza, vida sem vida. E para justificar, falam demais e não dizem nada” (Tchekhóv, 1983, p. 38). De uma forma geral, em muitos momentos os atores eram estimulados a variar entre a voz e ação do personagem – ou do texto - e a voz e a ação da realidade presente, como agentes da encenação. Realidade e ficção se misturando, se diluindo.

Os procedimentos com o texto e com a presentificação das ações incutiam em nós, artistas da cena, um amadurecimento sobre a questão do corpo biológico unido ao corpo cultural. Um corpo que pensa e age, realizando ações reveladas por impulsos internos. O corpo aberto aos aspectos da fisicidade, estimulado a reagir através de impulsos, de respostas imediatas com uma tradução física, promoviam um caminho direto para o que poderíamos chamar, em consonância com Stanislavski, de ações exteriores. Tentava-se evidenciar procedimentos próprios da atuação:

> Às vezes furioso, às vezes plácido, às vezes turvo, às vezes cristalino. Nas águas – e pedras, e terra - do seu ser/corpo o ator pode procurar seus impulsos pessoais e reverenciar seu “corpo-memória”. Por meio da práxis, do fazer, o ator pode aplicar pequenas ações a si mesmo e corporificá-las, recheando-as com seus desejos, suas fomes, suas paixões, suas dores ou seus lampejos de felicidade. Tanto os aspectos mais subterrâneos ou inconscientes, quanto os mais recentes e de experiências mais claras à consciência. (SILVA, 2010, p. 30).

No nosso processo de criação, tratamos a memória como uma duração das experiências no corpo, que podiam estar constantemente se atualizando. Às vezes da vida do próprio ator, às vezes da vida fictícia dos personagens. No momento da lembrança, tentamos fazer com que presente, passado, espaço e mesmo o futuro imediato coexistissem ao mesmo tempo, na presença do corpo. Era o passado que podia se atualizar, em ato ou em consciência, ou mesmo independente da nossa vontade, enquanto a nossa memória continuava existindo e se recriando sempre.

Em um olhar amplo ao processo artístico, o procedimento para a criação das cenas se deu primeiro em improvisações sem fala, se aproximando das circunstâncias do texto. Fixávamos uma movimentação livre, sem uma preocupação com a lógica cronológica das falas dos personagens. Depois recortávamos alguns jogos,

encontros, relações, materiais pessoais dos atores, que eram posteriormente articulados dentro do diálogo do texto, propriamente dito. Foi usualmente nosso ponto de partida, focalizar na atmosfera e na ação, mais que nas falas do texto. Digamos que uma linha de objetivos foi traçada tendo como foco primeiro o texto, depois as nossas perspectivas sobre o seu conteúdo e depois, de novo, de volta ao Tchékhov.

Após a cena estar relativamente estruturada nos dedicávamos a ressaltar algumas falas ou atmosferas, dando mais ênfase a determinados momentos do diálogo, criando espaços para o silêncio, direcionando para o encadeamento geral da situação do texto. Tentávamos criar momentos de suspensão, de reflexão do espectador e de arejamento para o ecoar das palavras e imagens de Tchékhov. O cuidado com o fluxo de acontecimentos da peça, como um todo, ia dando a direção dessa composição.

Sobre nossa perspectiva, em uma analogia, ao manobrar os acontecimentos da cena, Pavis nos serve para ilustrar um processo parecido, ao descrever uma montagem de um texto de Shakespeare:

> A arte de desenhar no espaço, de clarificar as relações dos personagens por efeitos de paralelismo e de alusões ao presente (figurinos) que não pretendem, no entanto, transpor ou historicizar a fábula como o faria uma encenação "continental". Tal corporalidade alivia a intriga sinuosa, põe o texto em movimento, sincroniza a palavra e o deslocamento. As motivações e as emoções são assinaladas, e não espalhadas e retidas, sem psicologismo e sem didatismo. A impressão de movimento perpétuo e de energia dos atores no tablado provém de ritmos e impulsões da língua de Shakespeare que o corpo reveza, canaliza e organiza. Torna-se difícil separar as impulsões corporais da energia verbal. O ator está em condições – graças à percepção de seu objetivo, de sua finalidade interior – de dirigir tudo: suas emoções, seus desejos, seus movimentos, a dinâmica do texto que pronuncia. (PAVIS, 2010, p. 305).

O espaço da encenação para nossa primeira apresentação foi o palco italiano do Teatro Terezinha Petry Cardona na Fundação Municipal de Artes de Montenegro, com a circulação livre dos atores pelas laterais da plateia. Fizemos um esforço coletivo de produção, já que a disciplina não conta com nenhuma verba para suas atividades. Produzimos um avanço na frente do palco, que foi ampliado. Usamos cortinas, postas nas extremidades e no fundo, fazendo às vezes da porta de entrada da casa, colunas ou telas projetoras de silhuetas de árvores produzidas por efeitos de luz. O movimento dessas cortinas ajudava a modificar o espaço e o tempo da encenação, a criar novas

convenções, a cada ato, para jogar com as mudanças de hora do dia ou entre os ambientes externos e internos da casa. O espaço era em geral preenchido apenas pelos atores e algumas cadeiras. Um ou outro elemento de cenário foram úteis, como um baú e uma mesinha, no primeiro ato, no quarto das crianças.

A contrarregragem foi executada pelos próprios atores, que mudavam o cenário e a manipulação das cortinas entre as cenas. Nestas transições, a preocupação era de marcar as mudanças de ambiente e do tempo cronológico do texto, sem provocar cortes e rupturas que escapassem do jogo dos atores. Buscava-se uma passagem ininterrupta, entre os atos, de forma que a ação do ator seguisse sempre um fluxo originário, mas com desdobramentos cambiantes em suas dinâmicas, através do ritmo das ações, das necessárias mudanças de cenário ou das atmosferas da cena. Assim convencionávamos as mudanças de lugares, das horas do dia e das estações, determinadas pelo texto.

Ao final da disciplina, a montagem foi levada a público, mas o resultado do processo gerou a vontade do grupo em continuar e aprofundar os conteúdos trabalhados. O mesmo grupo de atores e diretora, com algumas pequenas mudanças de elenco, continuou a desenvolver e aprofundar algumas questões abordadas em aula, através do projeto de pesquisa do Edital IniCie/2013, *A ação psicofísica: o ator no universo tchekoviano* e através do projeto de extensão *O Jardim das Cerejeiras: circuito universitário 2014* (Proex/2014). Em 2014, o grupo também foi contemplado com o Edital do MEC, Proext, com o projeto: *Tempo de impermanência: o teatro em penitenciárias femininas do RS*. O espetáculo *O Jardim das Cerejeiras* mantém, ainda hoje, suas atividades vivas, elaborando projetos nas áreas do Teatro e da Educação.

Além do período de execução da disciplina, posteriormente também se integrou à montagem o professor e ator Igor Simões, do curso de Artes Visuais. Os alunos atores[12] que fazem parte do espetáculo são: Camila Pasa, Diewerson Raymundo, Fernanda Stürmer, Luzia Meimes, Marlise Machado, Morgana Rodrigues, Nathália Barp e Rodrigo Azevedo. A maior parte desses alunos já se formou no curso de Teatro.

[12] Também integraram o processo em 2012 os alunos Daniela Guerrieiri e Gilmar Santos.

A relação entre as questões humanas, sociais, políticas e culturais da realidade do texto de Tchékhov com o momento presente e os afetos que povoavam a vida do grupo envolvido no processo foram impulsos para que este trabalho fizesse e ainda continue fazendo sentido. Agrega-se a isso a vontade de refletir profundamente o processo artístico na sua criação, aprofundamento e desdobramentos com o público. O conteúdo experimentado em aula e as experiências em pesquisa e extensão elevaram o processo da montagem de *O Jardim das Cerejeiras* para além de um compromisso apenas acadêmico, configurando-se como um aprendizado artístico integral, coletivo e interdisciplinar.

Referências

BERGSON, Henri. *Matéria e memória*: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BROOK, Peter. *O ponto de mudança*: quarenta anos de experiências teatrais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre.* Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

MEYERHOLD, Vsévolod. *Do teatro*. Tradução de Diego Moschkovich. São Paulo: Iluminuras, 2012.

PAVIS, Patrice. *A encenação contemporânea: Origens, tendências, perspectivas. São* Paulo: Perspectiva, 2010.

PICON-VALLIN, Béatrice. *A cena em ensaios*. São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 138.

SILVA, Tatiana Cardoso da. *Treinamento do ator: plano para a reinvenção de si*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17244>. Acesso em 22/08/2012.

STANISLAVSKI, Constantin. *A criação de um papel*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

STANISLAVSKI, Constantin. *A preparação do ator*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

TCHEKHOV, Anton. *O Jardim das cerejeiras.* Tradução Millôr Fernandes. Porto Alegre: Editora L&PM, 1983.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 15 – Número 29 – Janeiro/Junho 2015

A arte inclusiva e a inclusão da arte: alguns apontamentos

João Guilherme Barreto Prandini Ricieri
Faculdade Anhanguera de Cascavel – FAC
Mateus Mioto dos Santos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Resumo: É considerável compreender os aspectos relacionados ao ensino da arte e a implementação de práticas e políticas voltadas à inclusão em escolas públicas regulares e os fatores atrelados a tal contexto, bem como o desenvolvimento sociocultural das práticas supracitadas e também da disciplina de arte, ambos historicamente segregados. A análise apresentada neste trabalho intenta desvelar parcialmente as problemáticas enfrentadas por educadores e comunidade escolar no sentido de incluir realmente o aluno portador de deficiência e, também, sensibilizar os leitores para a necessidade de transvalorizar os conceitos defasados que derivam de uma tradição histórica educacional classista, que a despeito das necessidades e transformações sociais privilegiam práticas discriminatórias no âmbito escolar, intelectual e estético do ser.

Palavras-chave: Pedagogia; arte; inclusão.

Abstract: It is significant to understand the aspects related to art education and the implementation of practices and policies aimed at inclusion in regular public schools and those tied to such context factors as well as the socio-cultural development of the above practices and also the discipline of art, both historically segregated. The analysis presented in this paper intends partially unveil the problems faced by educators and school community to actually include the student with a disability and also encourage readers to the need for transvaluing lagged concepts that derive from a class educational historical tradition, which regardless of needs and social transformations privilege discriminatory practices in the school, of being intellectual and aesthetic context.

Keywords: Pedagogy; art; inclusion.

Introdução

Em um passado recente na história da educação brasileira, a distinção entre o atendimento de alunos “normais” e portadores de necessidades especiais era nítido: havia um rompimento metodológico e cultural entre as escolas regulares e instituições de ensino especial. Tanto social quanto educacionalmente, cada uma das parcelas supracitadas pertencia a um segmento restrito, bem estipulado e praticamente imóvel, no cerne da sociedade capitalista. Sobre o assunto, Beyer anui:

> Até alguns anos atrás o quadro da educação especial encontrava-se muito claro. As crianças com deficiência eram atendidas nas escolas especiais, e as crianças ditas normais nas escolas regulares. Não havia praticamente qualquer situação de trabalho comum entre as escolas especiais e as regulares. Os educadores especiais tinham seu lugar nas escolas especiais,

> e os professores com formação nas pedagogias e nas licenciaturas, nas escolas regulares. (2010, p.11).

Contudo, o autor afirma que a educação especial atualmente depara-se com uma crise de identidade. Não existe homogeneidade no tratamento metodológico tanto no que diz respeito aos alunos, quanto no que tange às atribuições da instituição escolar dita especial. Beyer (2010) aponta como causa do problema o fato de que o reposicionamento do portador de deficiência no mercado de trabalho e em outros setores sociais é um imperativo, "há pressões sociais no sentido da abertura de espaços, para que as pessoas com deficiência saiam de redutos segregados... e coloquem-se nos espaços comuns da sociedade, isto é, nas escolas regulares" (BEYER, 2010, p.11).

Nesse contexto, a utilidade e o sentido da educação especial passam a ser questionáveis, o profissional da educação se encontra em meio a uma mexonada de situações cujos aspectos dificultam sua prática. Tal questionamento nos revela uma transformação dos conceitos referentes à pedagogia e didática relacionadas aos métodos de ensino da educação especial, ou seja, a uma alteração de perfil das instituições. A educação especial deixa de ser restrita e limitada a alguns espaços e passa a atuar em meio a escolas regulares. Portanto, o movimento atual vai na contramão histórica e descentraliza a educação especial. Não é mais o educando que procura o atendimento, mas sim os docentes que atendem o portador de deficiência e necessidades especiais em toda sorte de instituições de ensino.

Isto posto, antes de continuarmos nossa exposição acerca do assunto é preciso fazer algumas reservas no que concerne aos conceitos de pessoa deficiente e ensino. Sobre tais termos, Mazzotta anota que:

> O termo "ensino" refere-se à tarefa educativa desenvolvida em condições especificáveis, tais como: limite de tempo, relações de autoridade, habilidades individuais, estruturas institucionais, etc. Portanto, corresponde às situações formais, programadas, a que me referi há pouco, embora também para elas eu empregue, às vezes, a palavra educação. (1982, p.17).

Portanto, reconhecemos que a educação inclusiva, reservada a pessoas com necessidades educacionais especiais, pode ocorrer não somente no espaço escolar, como descrito acima, mas também em outros espaços não formais. Igualmente, sobre

a múltipla e multifacetada educação inclusiva em todos os setores sociais, Mazzotta (1982) assente que há ainda um terceiro espaço, que consideramos historicamente como repositório segregacionista de alunos portadores de deficiência, consequência da má utilização de tais recursos e mau preparo profissional por parte dos educadores que o utilizaram:

> [...] posso dizer que a educação da "pessoa deficiente" ocorre, basicamente, de duas maneiras: uma, que é a via comum, ou seja, através dos mesmos recursos e serviços geralmente organizados para todos; e outra, que é a via designada como especial, mediante a utilização de auxílios e serviços especiais que não estão disponíveis nas situações comuns de educação. (MAZZOTTA, 1982, p.17).

Historicamente, os sujeitos que portavam deficiências foram excluídos do sistema educacional. A origem do problema pode estar incutida no fato de que, durante anos, prevaleceu uma abordagem médica no cuidado e tratamento desses alunos em detrimento de uma abordagem pedagógica e sociológica do problema da inclusão dos portadores de deficiência, contudo o diagnóstico médico é imprescindível para o trabalho do professor. O diagnóstico hospitalar desvela a raiz da deficiência, porém não apresenta soluções educacionais; nesse sentido, podemos afirmar que a avaliação médica é o parâmetro oferecido pela medicina para auxiliar a tomada de decisões do docente. Há uma ressalva teórica que deve ser feita, a segregação é oriunda paralelamente do diagnóstico médico e da percepção docente confrontada com o fator hospitalar, uma vez que se o professor orientar sua metodologia apenas pelo diagnóstico estará entregue ao reducionismo que imputa limitações cognitivas ao aluno portador de deficiência.

De acordo com Oliveira (2009), a política de inclusão de alunos portadores de deficiências no ensino regular ocorre paulatinamente desde 1993 e tem como documentação basilar a *Política Nacional de Educação Especial (1994)* publicado pelo Ministério da Educação e Cultura, bem como a *Declaração de Salamanca(1994),* resultado parcial de um encontro internacional entre líderes e ONGs, o qual abrange a inclusão de alunos especiais afirmando o direito de educação para os mesmos. A declaração ainda ressalta o dever das instituições para poder suprir as necessidades dos portadores de qualquer deficiência, o que nos faz argumentar sobre uma nova transvalorização sobre a educação especial em seu contexto sociocultural.

O reconhecimento da necessidade de um reposicionamento da educação de alunos portadores de deficiência com o intuito de incluí-los nas redes regulares de ensino, no mercado de trabalho e consequentemente na dinâmica social é o reflexo de um processo mais amplo, que igualmente discrimina a desigualdade e exclusão e as distingue como produto social reversível, apontando para a necessidade de transformação social.

Relevância social da prática inclusiva

Com o passar dos anos, a inclusão conquista espaço em meio à sociedade, como resultado de um conjunto de ações e reflexões inéditas sobre os conceitos mantidos em nosso meio social em relação à educação especial. Para que haja de fato uma inclusão do aluno com deficiência, primeiro é necessário incluir o respeito junto às diversidades de cada sujeito. Assimilar o quão preconceituosas são nossas atitudes calcadas na ação de separar os alunos com deficiência. Por muito tempo a sociedade julgava a deficiência como defeito principal, uma ação tão separatista que muito prejudicou os alunos especiais. Para Mittler (2003), o principal erro ou defeito se encontra na própria sociedade, esta que por vez inferioriza a atitude social com múltiplos preconceitos, modelando e influenciando diretamente a sociedade contemporânea e corroborando com o *status quo.* Sobre o assunto, Manzini afirma:

> De acordo com este modelo, o déficit individual deixa de ser visto como de responsabilidade única do individuo [...] envolvendo uma dinâmica interativa entre o sujeito e o meio onde vive, sendo necessário, para tanto, que o seu processo educativo se dê num ambiente comum de ensino. (2006, p.17).

Portanto, inicia-se uma atividade contínua de modelagens, anexando um novo modelo a ser seguido como processo padrão pedagógico e social focando o olhar didático em seus alunos com deficiência, livrando-os de uma educação mantida em um nível inferior e segregada. Neste contexto, os alunos portadores de deficiência somam a chance de inclusão em uma sociedade acadêmica, bem como ao mercado de trabalho. Segundo Padilha (2006), a ação docente medeia o processo de inclusão. Esse último, por sua vez, não pode ser reduzido a assegurar ao portador de deficiência a sua matrícula na rede escolar e a reserva de vagas no mercado de trabalho, condições mínimas e necessárias a qualquer sujeito para exercer sua cidadania e

estabelecer padrões basilares de qualidade de vida. De acordo com a autora, trabalho e educação são imprescindíveis, mas insuficientes para garantir a inclusão. Nesse sentido, é preciso admitir como certa a influência de fatores econômicos e políticos tanto na prática docente, quanto na implementação de políticas públicas ocupadas com a inclusão e seus resultados dentro da sociedade. Refletir e repensar serão as atitudes das instituições de ensino, é tempo de analisar o conceito linear pedagógico sobre a educação especial, alterar e reciclar as ações pelos conceitos pré-existentes em uma visão que mantenha o foco sobre o respeito à diversidade e sua hibridização, questionando os fatores homogêneos instaurados no meio social dos educandos. Contudo, uma dúvida aflige os teóricos e educadores junto à sociedade: os educadores junto às instituições de ensino estão preparados para receber estes alunos? A dúvida faz refletir sobre diversas hipóteses de como lidar com esse processo inclusivo, a *priori* reflete sobre uma aceitação de novos pensamentos, enquanto sociedade o sujeito passa por relações intrínsecas relacionadas à inclusão para podermos questionar os recursos pedagógicos, como a abordagem de avaliações e práticas de ensino mediado pelo contato de interações desempenhadas pelo docente. “Passa a ser reconhecido que não basta inserir fisicamente o educando na escola, é necessário modificar a escola para torná-la receptiva as suas necessidades.” (MANZINI, 2006, p.17).

Quanto aos limites da inclusão, é necessário que façamos uma ressalva teórica, não só os portadores de deficiência são deixados à margem do processo de aquisição da cultura e dos bens materiais. Todos os trabalhados estão sujeitos a tal espoliação, no caso do portador de deficiência há um agravamento das circunstâncias que o impedem historicamente de integrar-se à sociedade e garantir minimamente a educação e o trabalho. O panorama atual nos permite vislumbrar outra perspectiva. A inserção paulatina dos portadores de deficiência nas escolas regulares possibilita uma ação pedagógica no mínimo inovadora no sentido de uma real inclusão tanto dos portadores de deficiência quanto dos demais alunos. Para tanto, Padilha afirma que: “É necessário ter uma visão crítica de mundo; é saber-se capaz de entender que a história não acabou e ninguém deve fazer, por nós, a nossa história.” (2006, p.49).

Devemos ressaltar, ainda, que o resultado de uma educação completa em todos os sentidos, profissional e humano, deve realizar-se nos mais diversos substratos da vida. Sobre o assunto, Mazzotta afirma:

> Por esta razão, é importante salientar que se não existirem as oportunidades para que isto aconteça todo o trabalho educativo deixa de ter qualquer significação. Uma das situações de vida para qualquer adulto é a situação de trabalho. Esta situação é, portanto, fundamental também para a pessoa com deficiência. Haja vista que a capacidade de encontrar trabalho e conservá-lo é um dos mais importantes aspectos do ajustamento social, pois, além do lado prático de "ter dinheiro para viver e garantir o sustento, ter um emprego aumenta o amor próprio, ajuda a evitar o tédio e aumenta usualmente o montante de contato com outras pessoas".(1982, p.24).

O acesso a estas mudanças será um trabalho de árdua execução quando se atua com alunos portadores de deficiência. Docentes agem baseados no ganho de novas habilidades e competências, porém esses ganhos junto às mediações constantes e interações censuram o preconceito, por meio de relações estereotipadas e negativas no que se refere a pessoas com deficiência.

Um dos fatores mais alarmantes desta problemática é a consciência do próprio docente, no que se afirma incapaz, despreparado para prosseguir com a prática educacional relacionada ao ensino especial. Fator este que faz parte de uma propaganda maquiada, toma a educação especial como um ato pedagógico preparado para incluir os alunos com deficiência de forma compulsória, a instituição não aponta e nem restaura suas atitudes. Neste contexto, a instituição educacional utiliza para seus atos uma prática errônea fundada em farsas e fugas que refletem sobre seus alunos de forma negativa e preconceituosa. Manzini destaca:

> O **abandono** (através do não investimento de tempo, atenção, cuidado, dedicação a esse aluno no ambiente escolar [...] a **superproteção** (que impede o aluno de crescer e avançar na sua aprendizagem e socialização) e a **negação** que se expressa através da: a atenuação (ex. é cega, mas sua situação poderia ser bem pior!) a compensação (ex. é down, mas é tão meiga! É deficiente físico, mas tão inteligente!...); a simulação (ex. é surda, mas é como se não fosse!...). (2006, p.18).

A relevância social da prática inclusiva pela arte

Relacionarmos práticas de ensino ofertadas pelo governo federal ocasiona um pensamento conceitual entre a atitude filosófica direcionada ao limite o quanto e

quando o meu aluno estará interessado e envolvido no processo ensino aprendizagem. Para saber o quanto é preciso envolver o seu aluno e realizar o ato da inclusão na educação, dentro da disciplina de arte é de grande valia o educador integrado à sociedade perceber o valor e as influências positivas obtidas pelo ensino da arte.

O ensino de arte relacionado à educação inclusiva apresenta o desenvolvimento de diversos aspectos, devido ao fato de a arte-educação proporcionar ao educando uma realidade alternativa, ou seja, através dela, o docente tem a liberdade de interagir e envolver seu aluno especial; ambos passam a fazer parte de uma segunda proposta social, na qual o educando constrói sua criatividade, um agregado de práticas possibilitadas pela disciplina de arte, o aluno com deficiência é direcionado ao processo de desenvolvimento e evolução cognitiva, destaca-se *a priori* da aquisição de novas experiências adquiridas através da arte e suas linguagens, uma relação intrínseca por parte do educando que reflete em seus conceitos tomados por ações vividas junto ao que o cerca ativa-se a ação referente ao seu cognitivo, interferindo em seu modo de pensar e agir para consigo e para com a sociedade. De acordo com Ferraz e Fusari:

> As aulas de arte constituem-se em um dos espaços onde as crianças podem exercitar suas potencialidades perceptivas, imaginativas ou fantasiosas. [...] Mas, para que isso ocorra, é necessária a colaboração do outro, do professor, dos pais, etc. sozinha ela nem sempre consegue atingir as diferenciações; muitas vezes sua atenção é dirigida às características não essências e sim às mais destacadas dos objetos. (1993, p.57).

A citação acima, em suas primeiras linhas, refere-se à importância da arte-educação nas práticas envolvidas com a educação inclusiva atentando ao desenvolvimento perceptivo e cognitivo do educando especial, um desafio para o desenvolvimento de novas habilidades. Nesta perspectiva, os autores resgatam o valor perdido do ensino da arte. Atualmente a arte-educação encontra-se relacionada a métodos pedagógicos em visão ampla, o que resulta numa inferiorização da disciplina por parte da sociedade, um equívoco pedagógico. A ressalva quanto à prática educativa tomada em escolas inclusivas estaduais e municipais passa a ser uma atitude preconceituosa não apenas aos alunos deficientes, mas também imputa no que refere à arte-educação nas instituições de ensino.

Relações arte educação e inclusão

Quando o assunto em pauta se refere ao ensino da arte e a inclusão de alunos deficientes, é possível perceber certa falta de conteúdo por parte de alunos pesquisadores, certa ressalva é proporcionada pela desvalorização da arte- educação no país. Com o passar dos anos, desenvolveram-se estudos prévios no contexto inclusivo da educação especial; estes estudos, que começam a ser contemplados, impulsionam novas temáticas relacionadas à prática inclusiva da arte. As ações acadêmicas claramente impulsionam novos pesquisadores, evoluindo o nível de conhecimento sobre a área do ensino e aprendizagem vinculados ao ato da inclusão.

Ao questionar a relação entre a arte e a inclusão, é de suma importância ressaltar suas relações na prática pedagógica. Apontar os fatores que direcionam o aluno deficiente a um processo de interação ativa junto ao ato de ensino aprendizagem, ressaltando que não devemos inferiorizar suas capacidades e habilidades, depositando sim confiança sem menosprezar o educando com necessidades especiais.

O docente deve compreender a arte-educação, utilizar e proporcionar os mais variáveis objetos da prática deste ensino. Por exemplo, nas artes visuais o professor deve aproveitar as múltiplas ferramentas desta linguagem específica, como a pintura, construção de móbiles, montagem, etc., descobrir seus valores, mostrar a seu aluno um novo mundo cultural e social através da disciplina, ou seja, o docente deve mediar o ensino da arte preparando o seu aluno para novas conquistas cognitivas refletindo em uma nova percepção de mundo por parte do educando, sem duvidar de sua capacidade e habilidade. Segundo Cunha:

> [...] cada criança tem um modo e um ritmo próprio para vivenciar esses períodos, portanto devemos adequar nossas intervenções pedagógicas às particularidades de cada uma e às do grupo, respeitando as fantasias, buscas, descobertas e soluções. (2012, p.53).

Durante o desenvolvimento pedagógico e cultural do educando, o professor sente a necessidade de entender a sociedade e sua diversidade. O conceito e o valor da disciplina de arte são inferiorizados pelos profissionais da instituição de ensino, pela comunidade e alunos, o que dificulta ainda mais o trabalho dos educadores dentro da escola. A partir desta problemática, é lançada automaticamente uma

provocação ao professor, um desafio onde o docente procura estruturar novos métodos de prática e avaliação em sala de aula, ou seja, uma atualização contínua na busca de envolver a diversidade dentro de sua didática, portanto o professor acaba de se tornar um professor universal e maleável atingindo o maior número de alunos que puder.

Considerações finais

Em uma perspectiva histórica, a sociedade caracterizou-se por acrescentar dificuldades no processo inclusivo de pessoas com deficiência, atitude essa maculada por conceitos culturais e sociais, que resultava na exclusão dos portadores de necessidades especiais.

Em uma ótica direcionada às ideias excludentes, cresce uma necessidade social de humanizar os conceitos pré-estabelecidos na sociedade, pois sua compreensão em relação a portadores de deficiência é repulsiva ao ponto de isolar tal sujeito

No intuito de reverter essa mentalidade excludente em nossos dias, se faz necessário a proliferação de pesquisas no sentido de aproximar toda sorte de disciplinas à temática da inclusão, não somente de deficientes físicos, mas também de autistas, dislexos, etc. Apontar a arte como disciplina fundamentadora desse processo é imprescindível, ora pela sua desvalorização histórica no âmbito escolar, que igualmente deve ser revertida, ora pela insuficiência de interdisciplinaridade no que concerne às práticas inclusivas no espaço escolar e na sociedade.

As diversidades acentuadas pelas políticas de inclusão nas escolas regulares aventam o uso de recursos pedagógicos peculiares que não fazem parte do cotidiano e da formação do professor responsável pela disciplina de arte, por isso a prática do docente é comprometida tanto pela diversidade escolar, quanto pela precariedade de sua formação. Durante a análise pedagógica, observamos a preocupação relacionada aos níveis de compreensão por parte do educando. A inclusão, portanto, passa a ser uma filosofia educacional baseada em princípios dinâmicos e pedagógicos.

Ao adquirir consciência filosófica, o educador desenvolve inúmeras atitudes oriundas de valores e condutas relacionadas à personalidade e individualidade de seu

educando; inicia-se então uma mediação direcionada à especificidade de seus alunos, visando envolver o sujeito em meio à diversidade. Portanto, a necessidade precípua é transformar a inclusão de uma só vez em metodologia atrelada a outras disciplinas e também em filosofia educacional incorporada por todo o professorado e materializada em currículos que possibilitem sua execução efetiva. Todo esse processo será facilitado, quando igualmente as graduações voltadas à área educacional contemplem a inclusão em seus programas, assim como nas escolas de nível básico e médio, verticalizando o processo de conscientização.

Referências

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola*: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2010, 3ª ed.

CUNHA, Suzana Rangel V. *As artes do universo infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2012, 2ª Ed.

FERRAZ, Maria H. C. T.; FUSARI, Maria F. R. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

MANZINI, Eduardo José. *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Fundamentos de educação especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.

MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva*: Contextos Sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In: JESUS, Denise Meyrelles de. et all. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Práticas pedagógicas e a inserção sócio-cultural do deficiente: a complexidade da proposta. In: MANZINI, Eduardo José. *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006.

REVISTA DA FUNDARTE
EDITORA da FUNDARTE
Ano 15 – Número 29 – Janeiro/Junho 2015

A prática profissional e o desempenho docente

André Luís Wagner[1]
Universidade de Caxias do Sul – UCS
Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE

Resumo: A formação docente, em qualquer nível de ensino, deve estar pautada na busca de capacitação, na reflexão sobre a concepção de educação e de seu papel na sociedade, ao mesmo tempo em que contemple o saber científico, o saber pedagógico e o saber político-social como parte integrante desta formação. Temos observado que o professor que também atua como profissional da área em que leciona alcança algum diferencial no seu desempenho docente. Diferencia-se daqueles que nunca tiveram práticas profissionais além das docentes (neste caso no ensino superior), em que sua trajetória profissional está alicerçada apenas nos modelos de professores que tiveram e suas experiências não ultrapassam a vivência que tiveram enquanto alunos. Este trabalho busca refletir em qual dos dois polos reside o elemento necessário para a atuação dos docentes do ensino superior: prática? Ou teoria? O debate é antigo e amplo. A prática e a teoria irmanam-se em importância no processo de formação docente.

Palavras-chave: Prática docente; ensino superior; professor artista.

Abstract: Teacher graduating at any level of education must be regulated in the search of capacity, reflecting on the concept of education and its role in society, at the same time contemplate the scientific knowledge, the pedagogical knowledge and the political social knowledge as part of this formation. It has been observed that the teacher who also works as a professional in the area reaches some differential in their teaching performance. It differs from those who have never had professional practices beyond the teaching (in this case higher education), where their career is based on models of teachers they had at school and the experiences they had while students. This work aims to reflect which of the two poles is the necessary element to the performance of teachers in high education: practice? Or theory? The debate is old and broad. The practice and the theory are equal important in the teacher training process.

Keywords: Teaching practice; higher education; teacher artist.

Muitos estudos têm buscado analisar o bom desempenho docente como resultado de uma atuação profissional bem sucedida, ou seja, um indivíduo que atua com reflexão e autonomia em sua profissão poderá tornar-se um professor com características diferenciadas de colegas que atuam apenas em sala de aula.

A docência no ensino superior tem sido exercida por profissionais das mais variadas áreas do conhecimento; entretanto, alguns desses jamais tiveram qualquer contato com estudo de didática pedagógica, isso porque as instituições de ensino

[1] Pós-graduado em Metodologia do Ensino na Educação Superior, Graduado em Gestão Publica/UCS, Graduando em Direito/UCS. Vice-Diretor Executivo da Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE.

superior têm privilegiado a experiência profissional do docente na sua área de formação, contribuindo desta maneira para a desvalorização da capacitação pedagógica. São profissionais que se apresentam na sociedade, por exemplo, como advogados renomados e respeitados na seara forense, decidindo e atuando na docência paralelamente a sua função de profissionais liberais. (MENEZES, 2013).

Veja como Cunha[2] descreve esta situação:

> Diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de que *quem sabe fazer sabe ensinar* deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes. Além disso, a Universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder que tinha raízes nas macro-estruturas sociais do campo do trabalho, dominadas, fundamentalmente, pelas corporações. A ordem "natural" das coisas encaminhou para a compreensão de que são os médicos que podem definir currículos de medicina, assim como os economistas o farão para os cursos de economia, os arquitetos para a arquitetura e etc. O pedagogo, quando chamado a atuar nesses campos, é um mero co-adjuvante, "um estrangeiro em territórios acadêmicos de outras profissões", como caracteriza Lucarelli (2000, p.23). (CUNHA, 2004, p.525).

Ainda segundo Menezes (2013), esses profissionais que atuam na docência destacam-se pela grande contribuição de experiências vivenciadas em sua área de atuação, uma vez que conseguem atrair a atenção dos alunos com os desafios e as exigências do verdadeiro mercado de trabalho. Transportam, portanto, a realidade para a sala de aula, contribuindo significativamente na formação acadêmica.

É desta forma que Cunha e Leite definem o perfil do docente em ensino superior:

> O professor é valorizado principalmente pelo êxito que alcança no exercício de sua atividade como profissional liberal. Entre os indicadores desse estado estão a localização de seu consultório/escritório, a classe social e o poder aquisitivo de seus clientes, os casos "importantes" em que obteve sucesso no encaminhamento, os congressos de que participa, devidamente divulgados para o público, e a relação afetiva que tem com os estudantes que, na maioria das vezes, já foram rigidamente selecionados pelo sistema educacional. (1996, p. 86).

[2] Maria Isabel da Cunha é Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, RS, Brasil. Texto originalmente apresentado no III Simpósio Internacional de Educação Superior, promovido pela RIES em julho de 2004.

Por outro lado, a realidade revela que muitos destes profissionais detêm formação pedagógica insipiente.

A formação de professores para o ensino superior é um processo complexo, pois neste estão envolvidos tanto os diferentes espaços de sua formação, quanto os saberes diversos que devem estar articulados, compondo um referencial teórico-prático que possibilite a estes profissionais a realização de uma ação concreta e comprometida com a aprendizagem dos alunos e devem ser considerados a necessidade de articulação entre a teoria e a prática, a valorização da atitude crítico-reflexiva na busca de autoformação, a valorização de saberes e práticas docentes, assim como o reconhecimento das instituições escolares como espaço de formação docente (HAGE[3], 2011).

Sobre esta realidade, Cunha e Leite trazem:

> [...] os professores ligados a profissões liberais nem sempre estão preocupados com a realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado), porque não são eles que os projetam valorativamente. Também, não são os que mais se envolvem com a pesquisa, apesar de estarem sempre atentos a seus resultados e ao conhecimento de última geração. A extensão está presente como um meio de aprendizagem na forma de assistência, cumprindo mais a lógica da prestação de serviços do que de compromisso político-social. (1996, p. 87).

Portanto, a formação do docente do ensino superior requer múltiplas competências, dentre elas a capacidade de relacionar a prática, adquirida quase sempre através da experiência profissional, com as teorias ligadas à pesquisa e à produção dos saberes.

É isso que pontua Tardif quando trata da "epistemologia da prática profissional"[4], que considera o cerne do movimento de profissionalização da atividade docente:

> A questão da epistemologia da prática profissional se encontra, evidentemente, no cerne desse movimento de profissionalização [...] Lembremos aqui as principais características do conhecimento profissional, tais como se acham expressas, nos últimos vinte anos, na literatura sobre

[3] Maria do Socorro C. Hage, Doutora em Educação e Currículo (PUC/SP). Pedagoga e Professora efetiva da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém do Pará, Brasil.

[4] Maurice Tardif (2002, p. 255) propõe uma definição para a epistemologia da prática profissional: "chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas".

> profissões (Bourdoncle, 1994; Tardif & Gauthier, 1999): 1. Em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação. 2. Esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos através de uma longa formação de alto nível, na maioria das vezes, de natureza universitária ou equivalente. [...] 3. Embora possam se basear em disciplinas científicas ditas "puras", os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, ou seja, modelados e voltados para a solução de situações problemáticas concretas, como, por exemplo, construir uma ponte [...] 7. Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios [...]. (2002, p.247-248).

Indo ao encontro de Tardif, consideramos fundamental para a formação dos docentes, em qualquer nível de ensino, a busca pela capacitação, a reflexão sobre a concepção de educação e de seu papel na sociedade, ao mesmo tempo em que contemple o saber científico, o saber pedagógico e o saber político-social, como parte integrante desta formação.

Portanto, o objeto de nossa reflexão considera a necessidade de formação didática como um ponto já superado e condicionante ao exercício da docência. Minha inquietação reside nos aspectos que diferenciam os profissionais que atuam na mesma área em que são professores, dos que são apenas docentes.

Menezes (2013), ao citar Behrens (2003, p. 61), neste sentido, indaga: tal realidade coloca para as instituições de ensino superior a seguinte questão: "para atuar no ensino superior, a opção deve ser pelo professor profissional ou pelo profissional professor?".

O professor profissional ou o profissional professor?

Não se faz necessária uma busca exaustiva na literatura da área para se verificar que esse impasse está presente em muitas Instituições de Ensino Superior (IES) e em diversos cursos oferecidos por estas instituições.

Para exemplificar, traremos três trabalhos, de diferentes áreas do conhecimento, que expõem as inquietudes de profissionais e docentes sobre esta questão. O primeiro é uma monografia apresentada por Reginaldo Ghilardi, para

conclusão do Curso de Bacharelado em Educação Física, na Universidade São Judas Tadeu/SP, intitulada “Formação Profissional em Educação Física: a relação teoria e prática”. O segundo é um estudo sobre a relação entre a teoria e a prática no Curso de Graduação em Agronomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizado pelos alunos Carolina de Souza e José Fernando Lobato, cujo título é “A Relação Teoria e Prática no Ensino Superior” e o terceiro é o artigo “Sobre Limites e Possibilidades da Docência no Curso de Bacharelado em Direito”, de autoria de Marta Cilene de Sousa, apresentado na 5ª Mostra Acadêmica da Universidade Metodista de Piracicaba/SP.

Ghilardi (1998) propõe discutir a relação teoria e prática na formação profissional em Educação Física, buscando esclarecer qual o conjunto de conhecimento que é de competência do profissional de Educação Física dominar e propondo uma avaliação nos programas de disciplinas do Curso.

Também discute as diferenças entre os Cursos de Licenciatura em Educação Física, que, segundo o autor, “sempre teve formação mais voltada à tecnicidade da atividade motora e à aprendizagem de habilidades esportivas específicas, resultando em profissionais descomprometidos com o processo educacional, ou seja, pseudo-educadores”, do Curso de Bacharelado em Educação Física, criado posteriormente, traçando um “novo perfil profissional para atuar em qualquer segmento que não seja o ensino formal.”.

Souza e Lobato (2008) fazem uma pesquisa sobre a relação teoria e prática no Curso de Graduação em Agronomia da UFRGS, onde foram entrevistados alunos que estão nos semestres finais do curso. Como resultados, temos:

> a) a totalidade dos alunos relatou que os conteúdos das aulas práticas (através de viagens de estudos e viagens técnicas a campo) contemplam os estudados nas disciplinas teóricas, reforçando a importância da prática para a compreensão dos conteúdos teóricos; b) quando questionados sobre a aprendizagem durante a aula teórica, 33,3% dos alunos disseram que depende do aluno e que precisam estudar mais fora da sala de aula. Para outros 33,3% dos entrevistados, as aulas teóricas são importantes para obter conceitos e conciliá-los com as aulas práticas; c) quando questionados sobre o processo de ensino dos professores, se estes conseguiam relacionar e problematizar os conteúdos estudados na sala de aula com as aulas práticas, a totalidade dos entrevistados responderam que sim, pois o curso tem um quadro de professores altamente qualificados.

E por último recorro aos escritos de Sousa (2007), cujo estudo tem como objetivo explorar aspectos da docência de professores do Curso de Bacharelado em Direito que revelem inovação neste ensino, com vistas à superação da racionalidade técnica que domina a prática pedagógica do ensino jurídico. Para a pesquisa, foram selecionados três professores de uma Instituição de Ensino Superior que atuam somente no Curso de Direito, têm no mínimo quatro anos de experiência docente no nível superior na Instituição, são Mestres em Direito ou áreas afins, lecionam disciplinas básicas do curso e que aceitaram participar da pesquisa. Na entrevista com os professores, buscamos aspectos referentes à concepção, ao desenvolvimento e à organização do ensino no curso de bacharelado em Direito e o perfil do profissional deste curso. Após esta análise, foram encontrados resultados que nos permitem fazer algumas interferências sobre a docência no curso de bacharelado em Direito. Nesse sentido, podemos dizer que, apesar da literatura da área nos mostrar que o ensino jurídico é fundamentado pelo pensamento epistemológico positivista e marcado pela racionalidade técnica, distanciando-se das concepções de ensino crítico-reflexivo apontadas como as mais adequadas à formação destes professores, nosso estudo revela que os docentes investigados buscam se diferenciar, em vários momentos, deste modelo de ensino. Os professores A, B e C fazem ricos relatos sobre as angústias que vivenciam cotidianamente no processo de ensino e aprendizagem. Percebe-se que estes buscam uma diferenciação do ensino jurídico rígido, técnico e positivista, apesar das dificuldades inerentes ao curso, principalmente no que se refere aos professores B e C. Demonstram diversificação das estratégias de ensino, compreensão das diversas questões relacionadas à docência, buscando indícios de inovações no seu fazer docente.

Ao citar Martins (2005)[5], a autora conclui que:

> As diretrizes positivistas encontradas no ensino de Direito e polarizadas nas doutrinas, nas normas, nas leis, nos programas e nos currículos acadêmicos, refletem na maneira em que são conduzidos os conteúdos, atividades e práticas pedagógicas. Essa rigidez e esse conservadorismo apresentados pelos cursos jurídicos e coordenados pela resistência dos alunos, professores e teóricos em libertarem-se do modelo tradicionalista, constituem-se nos

[5] MARTINS, Floricea de Pinna. O positivismo como obstáculo à interdisciplinaridade no ensino jurídico. Disponível em: <http://www.direitonet.com.br/artigos/21/16/2116/>. Acesso em: 19 nov. 2007.

> maiores entraves para a mudança de postura e quebra de paradigmas na formação do bacharel em Direito [...] Apesar dos cursos de Direito no Brasil estarem alicerçados na concepção cientificista, vêm sofrendo, recentemente, alteração nas suas bases epistemológicas, através das intervenções dos movimentos críticos (p. 11-12). [...] Assim, a relevância deste estudo encontra-se na perspectiva de mostrar as várias possibilidades de superação que já estão em curso na docência no curso de bacharelado em Direito, que podem vir a gerar mudanças qualitativas no ensino jurídico. (MARTINS apud SOUZA, 2007).

Vemos que os três casos refletem a inquietação quanto à formação do docente do Ensino Superior e dos profissionais das respectivas áreas, os bacharéis e os licenciados, a dicotomia entre dois polos, teoria e prática, o professor profissional e o profissional professor.

Estas reflexões ratificam minhas observações em relação à prática docente, pois há muito tempo venho observando meus professores e seus processos pedagógicos buscando relacioná-los com suas práticas.

Lembro de alguns dos educadores que passaram por minha vida. Digo alguns, porque infelizmente nem todos tiveram papel tão marcante na minha trajetória escolar.

Já se passaram quase trinta anos que ingressei no Ensino Médio. Depois disso, frequentei dois cursos de graduação, um na área de Informática e outro na de *Gestão Pública*, concluído em 2008. Hoje frequento o Curso de *Direito*, cuja conclusão será a realização de um sonho muito antigo. Também neste momento concluo uma pós-graduação *lato sensu* em *Metodologia do Ensino na Educação Superior*, que representa para mim o início de uma nova trajetória profissional; seguirei estudando até alcançar meu principal objetivo: tornar-me um professor universitário.

Acredito que minha trajetória como estudante, aliada à minha caminhada profissional, na qual atualmente ocupo o cargo de vice-diretor em uma escola de artes que sedia quatro cursos de licenciatura nesta área, possam me auxiliar na análise a que me proponho. Também esta é a justificativa para focar, neste momento, nos professores universitários, aqueles que ainda me encantam com seu desempenho, não só pelo domínio dos conteúdos que lecionam, mas também por possuírem uma qualidade sobre a qual pretendo refletir. Posso dizer que estes me servem de inspiração.

O ensino superior passa inevitavelmente pela necessidade de rever alguns paradigmas e o principal deles propõe a reflexão sobre o papel do professor universitário não apenas diante de seus alunos, mas também da sociedade e do mundo em que vivemos. Neste sentido, trago as palavras de Nogueira ao dizer que

> [...] no ensino superior, o processo ensino aprendizagem é grandemente facilitado se o professor tem em mente que deve favorecer o pensamento crítico, criativo, construtor de novas soluções para os problemas da nova realidade, que ele e seus alunos são parceiros no desafio de realizar, a cada dia, a universidade como instituição social. Isso significa que o papel da universidade não se esgota na aula, na disciplina ou no curso que estamos lecionando, mas sim quando esse saber retorna à comunidade em forma de atuação profissional ética e competente, por meio da criação de novos saberes e soluções para os problemas que assolam a vida em sociedade e a sobrevivência do planeta como um todo. (2009, p.77-78).

Esses novos paradigmas que o ensino superior tem enfrentado passam obrigatoriamente pela formação do professor, especialmente o de graduação e pós-graduação, que deixa de ser a figura central do ensino-aprendizagem e dá lugar ao aluno, que se torna o ator principal, o protagonista no processo, principalmente no final do século XX e início do XXI.

Nesse sentido, percebem-se algumas lacunas na atuação dos professores, relacionadas à dificuldade de conectar a teoria e a prática, bem como ao pouco conhecimento dos processos atinentes à área da educação. No trabalho em questão, vou propor uma reflexão sobre a importância do diálogo constante entre a teoria e a prática, buscando reforçar a ideia de o docente ter a prática profissional na área em que desempenha sua atividade de professor.

Até agora vimos que o professor do ensino superior tem um papel diferenciado, que vai muito além do domínio de conteúdos. Dele depende a formação de profissionais que irão atuar no mercado de trabalho e devem corresponder às necessidades e expectativas deste mercado.

Mas qual é ou quais são as competências necessárias para um professor universitário?

De acordo com Vasconcelos (2002, p.92), além da formação técnico-científica para ter domínio do conteúdo a ser ministrado, da formação política para reconhecer a educação como uma prática isenta de neutralidade, da formação pedagógica,

edificada no fazer cotidiano da profissão docente, é fundamental que esse professor tenha formação prática, conhecimento da prática profissional para a qual seus alunos estão se formando.

Não há nenhuma necessidade de se fazer qualquer juízo de valor sobre qual destas competências é mais ou menos relevante, até mesmo porque, segundo o autor, para que um docente torne-se completo em sua função, este deve buscar a todas as quatro.

Tenho observado que o professor que também atua como profissional da área em que leciona alcança algum diferencial no seu desempenho docente. Diferencia-se daqueles que nunca tiveram práticas profissionais além das docentes (neste caso no ensino superior), em que sua trajetória profissional está alicerçada apenas nos modelos de professores que tiveram e suas experiências não ultrapassam a vivência que tiveram enquanto alunos.

Neste sentido, Behrens (2002) contextualiza a importância da relação entre a teoria e a prática, mostrando-se como diferencial capaz de conduzir, dialogicamente, a própria relação rumo a uma nova *práxis* e o exercício da docência apreendido como ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática. O autor destaca os riscos que podem ocorrer na formação do aluno, pois, segundo ele,

> Alguns pedagogos, professores universitários, nunca exerceram as funções que apresentam aos seus alunos. Falam em teoria sobre uma prática que nunca experienciaram. Esse fato pode trazer alguns riscos para a formação dos alunos, pois a proposta metodológica que o docente apresenta é fundamentada na teoria e, muitas vezes, desvinculada da realidade, embora possa ser assentada em paradigmas inovadores na educação. (BEHRENS, 2002, p. 60).

Assim como Behrens (2002), Suhr ratifica a necessidade de o professor relacionar teoria e prática. Traz uma importante reflexão:

> [...] a ação humana é sempre precedida por uma antecipação mental do que se pretende realizar, o que demonstra a importância da teoria, embora muitas vezes isso passe despercebido pela maioria das pessoas. [...] Por outro lado, uma teoria distanciada da prática não contribui para uma ação educativa consciente, orientada a uma finalidade clara [...] A prática é o elemento central da construção do novo saber, pois é dela que parte a problematização que nos leva à busca de novos saberes, que precisa partir da teoria. Esta segunda tem o objetivo de ajudar a compreender a prática e apontar formas de enfrentamento para os problemas que dela surgem. Ambas (prática e teoria)

> são elementos constituintes do mesmo processo, não podendo ser separadas. (2011, p. 49-50).

Ao defender a prática como fator que qualifica o desempenho docente, é importante salientar que esta prática deve estar alicerçada numa relação fundada com a ciência, o que garante uma amplitude na ação em sala de aula. A prática sozinha não é suficiente, assim como a teoria sem a prática é desvinculada da realidade.

Ao citar Moraes (2009)[6], Suhr faz um alerta sobre a relação necessária entre a teoria e a prática:

> Moraes (2009) reafirma a preocupação com o risco do empobrecimento da atividade cognitiva (teoria) na educação e reforça a ideia de que só a teoria pode oferecer as bases racionais e críticas para a construção de uma práxis que não seja alienada, e sim transformadora. A autora quer dizer que somente a prática iluminada pela teoria (práxis) é que garante uma ação pedagógica mais consciente, crítica e não alienada e alienadora. [...] A prática é a fonte da teoria, mas é só a teoria que permite a compreensão ampliada – e não imediatista – do real, associada a uma intensa renovação pedagógica. (MORAES, 2009, apud SUHR, 2011, p. 193-194).

É deste ponto que nasce minha necessidade de fazer uma reflexão sobre qual é a importância da prática profissional para o desempenho do docente no ensino superior.

O contexto do professor-artista

Como relatado anteriormente, trabalho em uma escola de artes e essa é uma das áreas em que podemos perceber muitas discussões sobre a questão do professor que traz para dentro da sala de aula sua prática e produção artística: o professor-artista.

Nesta área específica, é bem evidente que o docente da área das artes necessita ter uma prática (uma produção artística na área em que atua como docente) como fator determinante para seu desempenho em sala de aula.

[6] MORAES, M.C.M. (Org). Indagações sobre o conhecimento no campo da Educação. In: ALMEIDA M.L.P.; MENDES, V.H. Educação e racionalidade: questões de ontologia e método em educação. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p.21-54.

De acordo com Dal Bello[7] (2013), os professores de artes, especialmente os de teatro, consideram que seu "estado de presença docente"[8] é um importante atributo utilizado em suas práticas docentes. Segundo a autora,

> Os professores consideram que seu "estado de presença" é um atributo utilizado em suas práticas docentes. A forma de condução da aula – que resulta na seriedade e respeito que os alunos demonstram pelas atividades propostas – parecem estar relacionados ao "estado de presença" dos professores. [...] Os professores referem que a sua presença artística é um recurso acionado por eles quando realizam a atividade docente, pois consideram que tal recurso está incorporado ao seu fazer, seja ele docente ou artístico [...]. (DAL BELLO, 2013, p. 139).

Parece claro que o estado de presença está vinculado ao desempenho artístico do professor/ator. Aqui vemos como o professor de artes (teatro) traz para dentro da sala de aula sua experiência como ator, sua *performance*.

Da mesma forma, podemos trazer para as outras áreas das artes este mesmo conceito. Por exemplo, já imaginou um professor de instrumento musical que não tenha uma *performance* no seu instrumento? Ou um professor de Artes Visuais sem uma constante produção artística?

Recorro aos escritos de Manoela Afonso[9] (2014), no seu artigo "O lugar da arte na escola", que nos convida também a refletir sobre a influência da prática artística no desempenho docente. A autora instiga a pensarmos em competências e saberes. Abre questões interessantes a serem discutidas e refletidas pelos professores mediante suas salas de aula. Ela questiona:

> [...] 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. (AFONSO, 2014, p. 7).

[7] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Psicopedagoga.
[8] Runtz-Christan diz que a presença docente não é sedução, também não é simples gesticulação para chamar atenção. Não é nem facilidade, nem demagogia. Segundo a autora, [...]é uma forma de exigência essencial na transmissão própria dos conteúdos de saberes. (RUNTZ-CHRISTAN (2011) apud DAL BELLO (2013).
[9] Graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiânia e Doutoranda pela Camberwell College of Arts/University of the Arts London.

A autora considera que a prática artística pode se constituir como um espaço de autonomia, criação de sentido e reflexão, e ainda acrescenta mais um tipo de prática reflexiva aos três anteriormente citados por Perrenoud (2002)[10]: é a prática reflexiva que se dá pela ação artística.

Segue indagando: 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?

Novamente busca em Perrenoud a resposta:

> Perrenoud afirma que a motivação para a reflexão sobre a própria prática pode ser resumida na ideia da 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 ela também é uma forma de construção de sentido que estabelece relações ativas, criticas e autônomas com o mundo. (AFONSO, 2014, p. 07-08).

Nesta experiência, ao trabalhar com docentes de ensino superior que atuam na área das artes, percebo que é fundamental a prática profissional no desempenho docente, ou seja, o profissional mais completo é o que consegue trazer para a sala de aula todas as suas experiências, tanto de professor quanto de artista, isto é, aquele que pauta sua reflexão pedagógica levando em conta a sua prática artística. É o professor que tem sua prática profissional (por exemplo, o ator) como elemento propulsor de sua prática docente (como professor de teatro).

Considerações finais

Minha proposta com este artigo é fazer uma análise reflexiva sobre questões que tenho percebido, tanto em minha trajetória profissional, como - e principalmente - nas minhas experiências como aluno, ao verificar que professores do ensino superior que se destacam por sua atuação em sala de aula geralmente são aqueles que possuem uma carreira profissional bem sucedida na área em que lecionam. Aqueles

[10] PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

que conseguem trazer para a sala de aula as práticas profissionais vivenciadas e, por conseguinte, fazer a conexão entre o saber teórico e sua experiência prática.

Para isso, é preciso trilhar pelos caminhos que envolvem a formação de professores, a concepção de ensino, o papel da universidade e o perfil profissional que pretendemos para os egressos dos cursos de nível superior.

O papel da universidade, atualmente, precisa estar claro para que se compreenda a dimensão das relações em seu espaço, assim como o significado dos conteúdos e de sua realização em "sala de aula". Esse desvelamento permitirá o entendimento da identidade do ensino superior hoje, e consequentemente, das expectativas que gera na sociedade contemporânea. (SUHR, 2011).

Quanto à formação do professor do ensino superior, Tardif (2002, p. 288) é categórico ao afirmar que os programas de formação de professores devem ser organizados em função de um novo centro de gravidade: a formação cultural (ou geral) e a formação científica (ou disciplinar). As disciplinas contributivas (psicologia da aprendizagem, sociologia da educação, didática, etc.) devem ser vinculadas à formação prática, que se torna, então, o quadro de referência obrigatório da formação profissional.

Mas é necessário seguir questionando: em qual dos dois polos reside o elemento necessário para atuar na formação de docentes do ensino superior: prática? Ou teoria? Sobre qual dos dois pratos da balança recai o maior peso: saber para ensinar? Ou saber ensinar?

O debate é antigo e amplo e quanto mais o tema vem à luz, mais margem cria para novas investigações, experimentações. Mas como um rio que segue seu curso, sem que se tenha notícia de algum que tenha retrocedido, também esta questão tem evoluído inequivocamente sempre na mesma direção: prática e teoria irmanam-se em importância no processo de capacitação das pessoas que buscam habilitar-se a ingressar no mercado de trabalho. A *simbiose* de ambas corresponde ao fiel da balança.

A História tem demonstrado – e isto quem nos diz são os estudiosos que se debruçam sobre a matéria de forma sistemática, com olhos de pesquisador, de

investigador, longe da mera especulação – que os melhores resultados vêm do atingimento do ponto de equilíbrio que se verifica quando se alinham os dois fatores.

O docente que vivencia as situações que ministra em sala de aula e o que buscou equipar-se de conhecimento pedagógico bastante para atingir o objetivo de transmitir o saber são, cada um, um copo pela metade. Menezes, Cunha, Tardif, dentre outros aqui trazidos, através de seus estudos, comprovam que o ideal é que se juntem os dois meios copos num único.

As expressões *professor-profissional* ou *profissional-professor* não constituem um simples jogo de palavras. Este é o núcleo de uma questão de grande complexidade, que traz em seu bojo a preocupação em melhor definir os caminhos da docência acadêmica.

Provocar é a palavra de ordem deste artigo. Provocar reflexão e argumentação.

Referências

AFONSO, Manoela dos Anjos. O lugar da arte na escola. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, ano 14, n. 28, p. 01-14, 2014. Disponível em: <seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/147/239> Acesso em 07 jan. 2015.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. (Org). *Docência na universidade*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. *Revista Educação*. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 525 – 536, Set./Dez. 2004.

CUNHA, Maria Isabel da.; LEITE, D. *Estruturas de poder e decisões pedagógicas na universidade*. Campinas: Papirus, 1996.

DAL BELLO, Márcia Moura Cordeiro Pessoa. *Performances docentes*: um estudo a partir da prática de professores de teatro. 2013. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

GHILARDI, Reginaldo. *Formação Profissional em Educação Física*: a relação teoria e prática. 1998. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/04n1/4n1_ART01.pdf.> Acesso em 08 jan. 2015.

HAGE, Maria do Socorro C. 2011. Disponível em: <http://faculdadefundetec.com.br/img/revista_academica/pdf/artigo_socorro.pdf.> Acesso em 08 jan. 2015.

MENEZES, Kathe R. A. *A docência no ensino superior*. 2013. Disponível em: <http://www.facefaculdade.com.br/arquivos/revistas/A_Docncia_no_Ensino_Superior.pdf.> Acesso em 07 jan. 2015.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes. *Aprendizado do aluno adulto*: implicações para a prática docente no ensino superior. Curitiba: Ibpex, 2009.

SOUSA, Marta Cilene de. Sobre Limites e Possibilidades da Docência no Curso de Bacharelado em Direito. In: M*ostra acadêmica UNIMEP*, 5., 2007. Disponível em:<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/5mostra/5/225.pdf.> Acesso em 07 jan. 2015.

SOUZA, Carolina B. O. de.; LOBATO, José F. P. *A Relação Teoria e Prática no Ensino Superior*. 2008. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/63034>. Acesso em 02 fev. 2015.

SUHR, Inge Renate Fröse. *Teorias do conhecimento pedagógico*. Curitiba: Ibpex, 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, M. I. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, M. (Org.). *Docência na universidade*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002.

REVISTA DA FUNDARTE
EDITORA da FUNDARTE
Ano 15 – Número 29 – Janeiro/Junho 2015

O projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Música da UERGS: analisando-o a partir da legislação vigente e discutindo a proposta de formação inicial de professores de música

Ranielly Boff Scheffer
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS
Cristina Rolim Wolffenbüttel
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

Resumo: Este artigo é oriundo do trabalho de conclusão de curso que trata da formação oferecida em nível superior no curso de Graduação em Música: licenciatura da UERGS e sua proposta de formação, o artista/professor. Como metodologia de pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa, combinada com o método de Pesquisa Documental, e utilizando como técnica de coleta de dados a coleta de documentos. A análise dos dados foi feita através da Análise de Conteúdo. Nesta investigação também foi avaliado o documento em questão segundo a legislação vigente sobre o ensino superior. Espera-se com esta pesquisa contribuir com a reformulação curricular do curso investigado, bem como com outros cursos de licenciatura em música no Brasil.

Palavras-chave: Educação musical; curso de Licenciatura em Música; análise curricular.

Abstract: This paper comes from a conclusion course investigation which is about the training offered at the college level in the course Undergraduate Music: degree of UERGS and your training proposal, the artist/teacher. As a research methodology was chosen the qualitative approach associated with the method of documental research, it was also used the technique of data collection. Data analysis was done through Content Analysis. This research also evaluated the document in question according to the current legislation on higher education. It is expected that with this research may be possible to contribute with the curricular reformulation that are in course now by the scholars of the Course of Arts of the university.

Keywords: Music education; undergraduate Music Degree; curriculum analysis.

Introdução

Pesquisas relacionadas à educação, arte e educação musical, formação de licenciados em música, currículos, propostas educacionais de formação e espaços de atuação profissional vêm sendo desenvolvidas no Brasil (ALMEIDA, 2010; BORN; LOPONTE, 2012; CANSI; REQUIÃO, 2014; DEL BEN, 2003; GALIZIA; AZEVEDO; HENTSHKE, 2008; HENTSHKE; AZEVEDO; ARAÚJO, 2006; MATEIRO, 2009; PENNA, 2007; SANTOS, 2005; TOURINHO, 2006).

Para Tunes, Tacca e Júnior (2005) toda a construção de conhecimento ocorre no momento em que o indivíduo entra em contato com o social. A partir disso, o sujeito estabelece discussões, conexões e constrói conceitos. Assim, a sala de aula é um

ambiente privilegiado, pois nela se encontram sujeitos inseridos em diferentes espaços e contextos sociais, o que amplia as possibilidades de construção de conhecimento. Para Tunes, Tacca e Júnior (2005):

> Um grupo de alunos e seu professor estão mergulhados em diferentes possibilidades interativas. A despeito de desempenharem funções inerentes a papéis que lhes são reservados, e tidos como esperados, na instituição escolar estão em processo contínuo de criação intersubjetiva de significados que, por sua vez, podem gerar novas possibilidades de relação. (TUNES; TACCA; JÚNIOR, 2005, p.690).

Em algumas investigações observa-se o foco em conceitos tais como artista/professor. Estas abordagens apresentam-se pertinentes e relevantes em se tratando da análise de cursos de licenciatura em música. Andrade (2013) reflete e conceitua artista, destacando sua função e possibilidades de atuação. Assim, a condição do artista

> [...] não é apenas a de produtor ou criador de obras de arte, mas também é responsável pela manutenção de uma tradição – que é a própria arte. Ao mesmo tempo em que mantém o meio em que a obra circula, é agente na construção e legitimação do campo artístico. (ANDRADE, 2013, p. 585).

Cansi e Requião (2014) afirmam que a obra de arte é um objeto comum para os professores de artes e para os artistas; é o "objeto estético". Dependendo da formação de cada um, licenciando ou bacharelando, a relação com este objeto estético diferencia-se. Questionando-se quanto à possibilidade de um profissional que seja tanto professor quanto artista, a investigação encontrou terceira possibilidade de formação e atuação, sendo esta a do artista-professor.

Para discutir tal termo, são apresentados os conceitos de artista e de professor, segundo Cansi e Requião (2014). O artista é "um tipo de sujeito responsável pelo seu 'fazer poético', processo no qual constrói e produz sua arte, sem submissão ao mercado, mas tendo consciência dele". Já o professor é "o sujeito que media conhecimentos em/sobre arte em seu fazer docente" (p.447). Esta outra possibilidade de ser um profissional inserido em arte e educação tem como papel principal a formação de público para a arte. O papel do artista-professor fundamenta-se em formar um espectador que, frente à obra contemporânea, não fique imerso ao estranhamento e incomunicável ao trabalho do artista (CANSI; REQUIÃO, 2014).

Outra pesquisa relevante para esta investigação foi realizada por Mateiro (2009), a respeito de cursos de licenciatura em música. A autora investigou 15 projetos pedagógicos de formação docente em educação musical no Brasil, tendo como objetivo compreender o processo educativo, contribuir para a área dos estudos curriculares em educação musical e para o desenvolvimento da qualidade educativa. Nos dados coletados por Mateiro (2009) destaca-se que, dentre os 15 cursos selecionados, apenas 2 não exigiam conhecimentos prévios sobre música. A maioria dos projetos revelou como objetivo a formação de professores de música com vistas à atuação em escolas de ensino fundamental e médio e, em sua maioria, os mesmos não revelavam uma definição de perfil para os ingressantes no curso, ou seja, a qual público os cursos são destinados (MATEIRO, 2009).

A partir destas investigações e, focando o Curso de Graduação em Música: Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), começaram a se salientar questionamentos que originaram a presente pesquisa, sendo estes: Quais as características de um artista/professor? Qual o conceito de artista/professor proposto pela UERGS? Quais os espaços de atuação profissional de um artista/professor? Como o projeto pedagógico de curso da UERGS prevê a formação deste profissional? Esta proposta de formação está de acordo com as normas que regulamentam o ensino superior no país? Portanto, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar as características de um artista/professor expressas no projeto pedagógico do Curso de Graduação em Música: Licenciatura da UERGS.

Metodologia

A metodologia desta pesquisa foi construída a partir da abordagem qualitativa, tendo a pesquisa documental como método e a coleta de documentos – projeto pedagógico de Curso de Graduação em Música: Licenciatura (PPCGML), da UERGS – como técnica para a coleta dos dados. A análise de conteúdo foi utilizada como análise dos dados.

Bogdan e Biklen (1994) explicam que, na abordagem qualitativa, os dados recolhidos apresentam-se “sob a forma de palavras ou imagens e não de números” (p.48).

> Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. [...] Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível a forma em que estes foram registrados ou transcritos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Para a realização desta pesquisa foi utilizada a Pesquisa Documental como método. Segundo Godoy (1995), este método baseia-se no "exame de materiais de natureza diversa que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se interpretações novas e/ou complementares" (p. 24).

Em combinação com a Pesquisa Documental, a Coleta de Documentos foi selecionada como técnica para a coleta de dados. A análise dos dados foi elaborada a partir do uso da Análise de Conteúdo. De acordo com Bardin (1977), a

> [...] análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. (BARDIN, 1977, p.42).

A análise de conteúdo tem como objetivo a manipulação das mensagens, tanto do seu conteúdo, quanto da expressão desse conteúdo, para colocar em evidência indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a mesma da mensagem. Em termos de aplicação, a análise de conteúdo permite o acesso a diversos conteúdos, explícitos ou não, presentes em um texto, sejam eles expressos na axiologia subjacente ao texto analisado; implicação do contexto político nos discursos; exploração da moralidade de dada época; análise das representações sociais sobre determinado objeto; inconsciente coletivo em determinado tema; repertório semântico ou sintático de determinado grupo social ou profissional; análise da comunicação cotidiana, seja ela verbal ou escrita, entre outros (BARDIN, 1977).

Os conceitos que permearam a construção do referencial teórico baseiam-se em discussões e reflexões acerca das características e possibilidades de atuação do artista/professor e seu inverso, professor/artista, sendo estas utilizadas para realizar a análise dos dados. Para um melhor aproveitamento e análise dos dados coletados do Projeto Pedagógico do curso da UERGS foi organizado em um Caderno de Categorizações (2014). Neste, as informações foram divididas em sete categorias,

quais sejam: dados gerais; professor/artista; proposta de ensino; proposta de currículo; organização do trabalho discente e avaliação discente; estrutura física, cultural e acadêmica; componentes curriculares. Este caderno também foi utilizado para a tranversalização dos dados coletados com o referencial teórico. Além disso, foram utilizados documentos oficiais que normatizam o ensino superior no Brasil, oportunizando uma avaliação do projeto pedagógico de curso dentro da lei.

Referencial teórico

O referencial teórico desta investigação constituiu-se de conceitos de docência-artística (FORTE, 2013). Forte (2013) discute a possibilidade da construção de uma docência-artística a partir de entrelaçamentos artísticos e docentes durante o percurso na formação inicial em Artes Visuais. Apesar de esta investigação inserir-se na educação musical, este referencial se constituiu importante para a análise de dados, pois as questões propostas pelo autor não dizem respeito somente às Artes Visuais, mas a todas as áreas das Artes. Sobre a dicotomização entre o fazer artístico e docente Forte (2013) afirma que:

> De certa forma, não é um julgamento errado, é apenas um mau julgamento, uma forma reduzida de ver essas duas instâncias. São características que não se resumem a elas mesmas, pois cada ser humano possui características diferentes que independem da profissão que escolhem. São identidades em construção permanente. (FORTE, 2013, p. 46).

A concepção de que licenciatura e bacharelado são cursos totalmente distintos perde-se na contemporaneidade, visto que estamos imersos em uma sociedade na qual temos que exercer diversos papéis e funções como docentes. O primeiro conceito de professor/artista apresentado por Forte (2013) trata especificamente de sua visão deste profissional. Para o autor, este sujeito é aquele que utiliza técnicas artísticas e seu conhecimento de Artes para propor atividades que lhe permitam se aproximar dos alunos, permitindo-o inventar e reinventar a partir de proposições já gastas. Para o autor, o ato de ser professor-artista “trata-se de tomar a poética que prioritariamente está para as artes e lançar-lhe para a docência, tramando, conectando, intersectando uma instância a outra” (FORTE, 2013, p. 37).

Outra definição para professor/artista apontada por Forte (2013) esclarece:

> Pode ser aquele que encara duas profissões, a de artista e a de professor, mas também pode ser aquele que produz subjetividades no envolvimento com práticas artísticas sem que necessariamente elas recebam o nome de arte, que de alguma forma contaminem outros espaços desse professor-artista, espaços da sala de aula, que se incorporem aos seus planejamentos e às suas atividades enquanto professores. (FORTE, 2013, p. 40).

A partir desta definição, observa-se que o professor/artista possui campos de experimentação, espaços e tempos variados nos quais pode desenvolver seu ser professor/artista; esta forma diferente de ser pode se concretizar tanto em processos individuais, quanto coletivos, de participação, de relações sociais e não somente em espaços educativos ou artísticos. É uma multiplicidade de formas num só sujeito. Essas tantas formas de manifestação que podem vir a ocorrer permitem a este profissional fugir de uma rotina, como aponta Forte (2013):

> Que cada aula seja uma aula e não uma aula-modelo, a aula-tradicional ou a aula-conceitual. Uma aula que formule alternativas outras para pensar, que desconstrua o senso comum e que problematize com o aluno quais outros pontos de vista são possíveis em determinadas situações. (FORTE, 2013, p. 42).

Quanto à análise do Projeto Pedagógico, segundo a legislação vigente no país, dentre os principais documentos que nortearam esta etapa da investigação figura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Possuidora de nove títulos e noventa e dois artigos, e sendo o foco desta investigação a formação inicial em nível superior, nos detivemos aos seguintes títulos: Título I que trata da Educação, Título II que aborda os princípios e fins da educação nacional, o capítulo quatro do Título V que trata sobre a educação superior e, por fim, o Título VI, que discute sobre os profissionais da educação.

Outro referencial teórico utilizado consiste nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design, de 5 de agosto de 2003, que define orientações gerais quanto ao perfil desejado do formando, competências e habilidades do mesmo, estando “atento às tecnologias de produção e reprodução musical, de novas demandas de mercado e de sua contextualização marcada pela competição e pela excelência nas diferentes modalidades de formação profissional” (BRASIL, 2003, p.4). Por fim, a Resolução nº2/2004 também foi utilizada como referencial teórico. Este documento aponta diversos itens a serem organizados

nos Projeto Pedagógico dos cursos de graduação em música do país. Dentre os artigos presentes nele, destaca-se especialmente o Art. 2º, que constitui doze itens importantes a serem tratados no projeto pedagógico, sendo estes os seguintes:

> I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
> II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
> III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
> IV - formas de realização da interdisciplinaridade;
> V - modos de integração entre teoria e prática;
> VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
> VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
> VIII - cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades especialização integrada e/ou subsequente à graduação, de acordo com o surgimento das diferentes manifestações teórico-práticas e tecnológicas aplicadas à área da graduação, e de aperfeiçoamento, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional;
> IX - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
> X - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;
> XI - concepção e composição das atividades complementares;
> XII – inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em área teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio. (BRASIL, 2004, p. 1).

Esta resolução também oferece orientações básicas sobre perfil de egresso, competências e habilidades deste profissional, organização curricular, estágio supervisionado, atividades complementares e Trabalho de Conclusão de Curso.

Assim se constituiu o referencial teórico utilizado para a realização da etapa de análise dos dados desta monografia. Passo, a seguir, a apresentar os resultados e a análise dos dados desta pesquisa.

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Atualmente, não somente os cursos de Música ofertados no Brasil, mas também todos os cursos nas áreas das Artes, sendo eles divididos em quatro modalidades - Artes Visuais, Dança, Música e Teatro - ainda possuem uma visão tradicional de formação, na qual professor/artista e licenciatura/bacharelado são

possibilidades extremamente distintas. Porém, a realidade profissional contemporânea mostra que a ampla maioria dos egressos dos cursos das Artes precisam recorrer a diversas possibilidades de trabalho, sendo artista e professor ao mesmo tempo, embora com uma formação voltada somente para um dos caminhos. A este respeito relembro uma reflexão de Forte (2013), que explica:

> A carga de significados que as expressões professor e artista possuem, constrói um imaginário. Muitas vezes esse imaginário é o professor como aquele que é responsável por ensinar, fazer-se entender e fazer com que os alunos entendam o conteúdo a ser passado, e o artista, aquele que é livre para se expressar, que pode viajar em pensamentos e produzir subjetivamente aquilo que compreende da vida. (FORTE, 2013, p. 46).

No bojo destas questões, apresenta-se a importância de um planejamento curricular que busca a integração da teoria com a prática, de forma a fazer interagir conhecimentos relativos à formação, à realidade do trabalho e à cultura brasileira. Nesse sentido, é relevante a preocupação do curso em formar profissionais que atuem tanto como educadores quanto como artistas, que estejam atentos às diversas aplicações no mundo do trabalho relacionadas à área das artes e que fogem às tradicionais opções de ensino ou participação em grupos artísticos (UERGS, 2006, p. 5).

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Música, Dança, Teatro e Design, segundo o Parecer CNE/CES 0195/2003 de 05 de agosto de 2003, indicam:

> Criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definirem múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, privilegiando no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas. (BRASIL, 2003, p. 2).

Construindo a superação proposta, a reflexão, a pesquisa e a prática na educação e na arte formal e informal será possível formar um profissional que esteja livre dos estereótipos de professor ou de artista, sendo eles respectivamente o profissional que apenas ensina e o profissional que produz arte, pois estes já estarão

interligados de uma forma que não será possível definir o sujeito em questão como sendo somente um deles. Conforme diz Forte (2013):

> Cada um desses territórios carrega consigo uma história e um repertório próprio de suas designações. O que se quer com a desterritorialização é que essas características fixadas em cada um deles permitam-se desconjuntar-se para buscar no outro, novos repertórios, reorganizando e inventando um outro território. (FORTE, 2013, p. 40).

Além de um professor que atue, também, como artista, o curso da UERGS também prevê a formação de um sujeito que possa desenvolver pesquisa nas múltiplas perspectivas da área.

> A prática de pesquisa em educação e artes constitui elemento fundamental na base curricular; inicia com a sistematização e o reconhecimento do quadro conceitual e prático da pesquisa e transita dentro dos componentes curriculares em distintas abordagens até finalizar no Trabalho de Conclusão de Curso. (UERGS, 2006, p. 9).

Outra característica importante do egresso deste curso é ser interdisciplinar. Diferentemente dos cursos de Artes de outras universidades, o curso de Graduação em Música: Licenciatura da UERGS desenvolve atividades em conjunto com outras áreas do mesmo campo, ou seja, Artes Visuais, Dança e Teatro, em função de os quatro cursos de Artes da UERGS serem ofertados no mesmo prédio e os alunos terem a oportunidade de participar de aulas em coletivas quando as disciplinas são comuns aos outros cursos.

Conforme o Projeto Pedagógico da UERGS, este curso está

> em sintonia com a proposta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, este Curso se propõe a contribuir com o desenvolvimento local e regional do Estado, formando profissionais na área da Música que atuarão tanto como artistas, quanto como professores no ensino fundamental e médio, por meio da reflexão crítica e criativa, sobre as relações entre ser humano, arte, sociedade, ciência, trabalho, cultura, ambiente, educação e desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão social, visão sócio-histórica e de pesquisa, como trabalho inerente à atividade artística e da docência. (UERGS, 2006, p. 2).

Na primeira frase desta citação destaca-se a informação de que a oferta desta graduação está em sintonia com a proposta da UERGS; isto se dá pelo fato de que o

curso de Graduação em Música: Licenciatura localiza-se no interior do estado do Rio Grande do Sul, mais especificamente na cidade de Montenegro, no prédio da Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE). Quanto aos locais de atuação, observa-se que o egresso do curso será preparado para atuar como educador no ensino fundamental e médio, os locais de atuação deste profissional são novamente apontados posteriormente, quando é justificada a necessidade de se desenvolver a formação de um docente que seja tanto professor quanto artista, o texto explica que este ideal de formação foi pensado na sociedade contemporânea, onde novas possibilidades de trabalho surgem constantemente. Assim, a proposta do curso da UERGS foi criada:

> pensando neste mercado diversificado e emergente – basta ver o grande número de ONGs que solicitam o trabalho de profissionais em artes – que requer um trânsito em diferentes ambientes artístico-pedagógicos – que esse curso propõe a formação de um profissional que pode atuar tanto em um grupo artístico, como numa ONG, ou no ensino formal. (UERGS, 2006, p. 5).

Em nenhum outro momento do texto são mencionados outros possíveis locais de atuação para um profissional que venha a se formar neste curso, fazendo-se pôr em discussão como é regulamentada a formação dos educadores das demais modalidades de ensino. Segundo o Art. 62 da LDN Nº 9.394/96, que teve sua redação alterada segundo a Lei Nº 12.796 de 2013:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Deste modo, é importante alertar que o Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Música: Licenciatura da UERGS não menciona a Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial como possibilidades de atuação profissional para os egressos do curso. Além disso, não prepara os alunos para exercerem funções docentes nestes locais em seus componentes curriculares e estágios, apesar de o Art. 62 da LDN Nº 9.394/96 afirmar que os profissionais que

atuarão nestes locais serão formados em nível superior em curso de licenciatura.

Quando analisado segundo as leis e regulamentações dos cursos de Graduação e Cursos de Nível Superior de Formação Superior, também podem ser apontadas algumas outras lacunas na construção deste documento. Inicialmente, pelo fato de este não ser nomeado como Projeto Pedagógico de curso, mas sim como Projeto Político Pedagógico, segundo a Resolução Nº2, de 8 de março de 2004, que trata das diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em música licenciatura, que afirma, em seu Art. 2º, que "a organização do curso que trata esta resolução se expressa através do seu projeto pedagógico" (BRASIL, 2004, p. 01).

Outro item que necessita ser revisto no Projeto Pedagógico refere-se às Atividades Complementares. A única informação presente no documento quanto a elas é que estas devem constituir o total de 200 horas, não detalhando o que se configura como uma atividade complementar válida para a formação do estudante. Conforme o Parecer de 05/8/2003 do Conselho de Ensino Superior, as atividades complementares podem incluir:

> Projetos de pesquisa, monitoria, iniciação científica, projetos de extensão, módulos temáticos, seminários, simpósios, congressos, conferências, além de disciplinas oferecidas por outras instituições de ensino ou de regulamentação e supervisão do exercício profissional, ainda que esses conteúdos não estejam previstos no currículo pleno de uma determinada instituição, mas nele podem ser aproveitados porque circula em um mesmo currículo, de forma interdisciplinar, e se integram com os demais conteúdos realizados. (BRASIL, 2003, p. 11).

Ainda sob este aspecto podem se apresentar os projetos de extensão, que estão ausentes no texto do documento e, portanto, não planejados na formação do profissional em questão.

Há mais um item presente no Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Música: Licenciatura em questão que está em desacordo com a lei, denominado como *Forma de Ingresso*. Este item prevê uma prova de habilitação específica para o ingresso do estudante. Esta prova consiste em um exame prático instrumental no qual o aluno executa duas peças de compositores preestabelecidos segundo edital e uma leitura musical de uma partitura à primeira vista. Segundo a LDB 9.394/96, em seu Art. 51:

> As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996).

Observa-se, assim, que ainda hoje, depois de vários anos da Lei 11.769/2008 – que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de Educação Básica – não é possível exigir de um vestibulando que este saiba executar repertórios refinados e que domine a leitura musical. Todavia, apesar disto, este item ainda consta no Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Música: Licenciatura. Isso se deu em virtude de ocorrerem mudanças na forma de ingresso na UERGS. Agora, os estudantes ingressam através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), que é o "sistema informatizado do Ministério da Educação, por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem" (BRASIL, 2015).

Apresenta-se, a seguir, o texto relativo ao artista/professor presente no Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Música: Licenciatura, especificamente nomeado neste documento como professor de música/musicista através das especificações, planejamentos e informações presentes no documento:

> O Professor de Música/musicista egresso deste curso será capaz de entender a arte como agente que desempenha um papel vital na Educação e na vida em geral; expressar conceitos em educação musical, dominando princípios da música, de forma a atuar tanto como musicista quanto como professor; apresentar trânsito transdisciplinar, de modo a dialogar com especialistas de outras áreas para atuação em projetos artísticos, educacionais e/ou de pesquisa; valorizar as relações de autonomia como capacidade pessoal, de forma a abrir a perspectiva de uma nova relação com o conhecimento e as artes. (UERGS, 2006, p. 3).

Considerações finais

Após o que foi tratado anteriormente, são apresentadas as conclusões desta pesquisa, respondendo aos questionamentos apontados anteriormente, quais sejam: Quais as características de um artista/professor? Qual o conceito de artista/professor proposto pela UERGS? Quais os espaços de atuação profissional de um artista/professor? Como o projeto pedagógico de curso da UERGS prevê a formação

deste profissional? Esta proposta de formação está de acordo com as leis que regem o Ensino Superior no país?

De acordo com os dados obtidos no projeto pedagógico de curso da UERGS e a análise realizada, o artista/professor caracteriza-se como aquele profissional que transita entre o fazer artístico e docente em ambientes em que a arte é motivo de transformação social. Este sujeito inserir-se-á nos variados espaços educacionais e artísticos, entendendo a educação e a arte como um direito a todo ser humano, comprometendo-se com os princípios da Educação Popular. Deste modo, sem dicotomizar uma atividade da outra, durante as atividades artísticas realizadas por ele, os conhecimentos adquiridos durante sua relação com os estudantes e a construção de conhecimento em Arte estarão potencializando suas habilidades como musicista. Da mesma forma, isto ocorre nas atividades docentes realizadas por este profissional, entendendo que a Arte desempenha papel essencial na educação, estará desempenhando seu papel como educador musical de uma forma que suas atividades educacionais também possam se caracterizar como artísticas.

Segundo o Projeto Pedagógico, o curso de Graduação em Música: Licenciatura da UERGS prevê a formação do artista/professor em uma organização curricular dividida em eixos temáticos: verticais, caracterizados pela música; horizontais, formados pelos estudos pedagógicos e as teorias e práticas artísticas das diferentes linguagens, bem como os estudos do português e da língua estrangeira. Por fim, há os eixos temáticos transversais apresentados como trabalhos interdisciplinares e trabalhos de pesquisa. O curso de Graduação em Música: Licenciatura assegura, em sua proposta de ensino, uma formação integral, na qual não haja indissociabilidade entre ensino, pesquisa e desenvolvimento, ou seja, uma instrução profissional na qual o ensino e a pesquisa estejam entrelaçados visando ao desenvolvimento mútuo em ambas, contribuindo assim para a atuação profissional. Finalmente, a teoria e a prática ao longo da formação acadêmica estarão conectadas e, assim, romperão com a dicotomia entre o saber e o fazer.

Sendo o artista/professor um profissional completo e desvinculado das práticas exclusivas como professor ou musicista, o mercado de trabalho disponível para este profissional é muito abrangente. Quando tratamos mais especificamente de seu lado

artista podemos apontar como possibilidade de emprego orquestras, espaços promotores de arte e grupos musicais que estão presentes em nosso estado, especialmente no interior, visto que este curso foi criado em consonância com a proposta de UERGS, que tem por objetivo contribuir com o desenvolvimento local e regional do estado.

Especificamente em se tratando do professor, é relevante apontar a Educação Básica como uma destas possibilidades, entendendo-se que o ensino da música é previsto pela Lei 11.769/2008. É importante lembrar que o Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Música: Licenciatura da UERGS, como dito anteriormente, não prevê atividades docentes na Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos, precisando ter este ponto revisto. Outro local para a atuação são os ambientes de educação não formal, como as atividades extracurriculares, atividades de ensino desenvolvidas por grupos/movimentos sociais organizados, ONGs, associações, dentre outros, como as escolas especializadas em música.

Segundo a análise apresentada, observa-se que existem algumas lacunas no projeto pedagógico do curso de Graduação em Música: licenciatura da UERGS, em relação à legislação vigente. Dentre estas cita-se a nomenclatura do documento, que deve ser alterada para Projeto Pedagógico.

Recomenda-se que seja retirada a prova específica como uma das formas de ingresso, pois a mesma já não existe.

Dois itens necessitam ser melhor abordados no Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Música: Licenciatura, quais sejam, as atividades complementares – requisito necessário para obtenção de título de licenciado em música – e as atividades de extensão previstas durante a formação do professor musicista. Este item não apresenta de forma clara como se configura esse tipo de atividade. E, em relação às atividades de extensão, que podem ser previstas também como atividades complementares, sendo estas atividades desenvolvidas com as experiências cotidianas da comunidade, estando assim coerente com o disposto no Art. 44, inciso IV, da LDB 9.394/96, que dentre outras finalidades possui a de propiciar à comunidade o estabelecimento de reciprocidade com as Instituições de Ensino.

Ao finalizar este texto, cabe salientar que, através desta pesquisa, buscou-se discutir sobre o perfil de egresso do curso de Graduação em Música: Licenciatura da UERGS, apresentado em seu projeto pedagógico como artista professor, ou professor musicista. Tratou-se, também, da construção deste documento, avaliando-o conforme a legislação vigente e apontando algumas lacunas presentes nele.

Entende-se, por fim, que esta pesquisa possa vir a contribuir com a reformulação curricular do curso de Graduação em Música: Licenciatura da UERGS e, consequentemente, com a evolução de sua proposta e perfil de egresso.

Referências

ALMEIDA, C. M. G de. Diversidades e formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.18, n.24, p.45-53, jul./dez. 2010.

ANDRADE, M. P. de M. de. Ser artista: anacronismos, incoerências, estratégias e permanências. *In:* Encontro Nacional da ANPAP, XXII, 2013, Belém. *Anais*. Belém/PR: ANPAP/PPGARTES/ICA/UFPA, 2013, p. 583-598.

BARDIN, L. *L'Analyse de contenu*. 1. ed. Paris, França: Editora Presses Universitaires de France, 1977.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. 1. ed. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.

BORN, P. T.; LOPONTE, L. G. Professores artistas: reflexões sobre o fazer artístico e prática docente. *In:* Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul da ANPED, IX, 2012, Caxias do Sul. *Anais*. Caxias do Sul, RS: Editora Autores Associados Ltda., 2012, p. 1-16.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho de Ensino Superior. *Parecer nº195 de 5 de agosto de 2003*. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de fevereiro de 2004, Seção 1, p. 14.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho de Ensino Superior. *Resolução nº2*, de 8 de março de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de março de 2004, Seção 1, p. 10.

_____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de

1996, Seção 1, p. 27833.

BRASIL; EDUCAÇÃO, Ministério da. *SISU - Sistema de Seleção Unificada*: O que é o SISU. Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br/inicial>. Acesso em: 21 jun. 2015.

CADERNO DE CATEGORIZAÇÃO. **Curso de Graduação em Música – licenciatura da UERGS**: analisando seu projeto pedagógico e discutindo sua proposta de formação. Montenegro, 2014.

CANSI, L. S.; REQUIÃO, R. A. A presença de um artista-professor na sala de aula: considerações iniciais. In: Seminário de Arte e Educação, XXIV, 2014, Montenegro. *Anais*. Montenegro, RS: Editora da FUNDARTE, 2014, p. 444-451.

DEL BEN, L. Situação dos cursos superiores de música no Rio Grande do Sul: relato de experiência. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, v. 3, n. 5, p. 21-23, jan./jun. 2003.

FORTE, Marcelo. *Atravessando territórios*: fazendo-se docente-artista no processo de formação. Goiânia, 2013, 155 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Arte Cultura Visual, Goiás, 2013.

GALIZIA, F. S.; AZEVEDO, M. C. de C. C. de; HENTSHKE, L. Os professores universitários de música: um estudo sobre seus saberes docentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, n. 19, p.27-35, jan./jun. 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Rev. adm. empres.* [online]. 1995, vol.35, n.3, p. 20-29.

HENTSHKE, L.; AZEVEDO, M. C. de C. C. de; ARAÚJO, R. C. de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, n. 15, p.49-58, jul./dez. 2006.

MATEIRO, T. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, n.22, p.57-66, jul./dez. 2009.

PENNA. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM,* Porto Alegre, v. 15, n. 16, jan./jun. 2007, p. 49-56.

SANTOS, R. M. S. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da ABEM,* Porto Alegre, v. 13, n. 12, jan./jun. 2005, p.49-56.

TOURINHO, C. Espaços e ações profissionais para possíveis educações musicais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, n.15, p.7-10, jul./dez. 2006.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; BARTHOLO JÚNIOR, R. dos S. O professor e o ato de ensinar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, V. 35, N.126, p. 689-698, set. 2005.

UERGS. *Projeto Político Pedagógico*. Montenegro, 2006.

REVISTA DA FUNDARTE
EDITORA da FUNDARTE
Ano 15 – Número 29 – Janeiro/Junho 2015

Literatura, música, geografia e educação: simbolismo cultural[1]

Marquessuel Dantas de Souza
Faculdade de São Paulo

Resumo: Este é um estudo preliminar que busca discutir a relação que envolve Literatura, Música e Geografia no âmbito educacional. Do mesmo modo, visa apontar a importância da temática quando da discussão referente ao espaço geográfico como o espaço de vivência e de experiências do ser-do-homem em geral e dos autores e personagens poéticos, onde são articuladas as perspectivas fenomenológico-existenciais dos mesmos. Busca ainda valorizar o diálogo prosaico e poético sobre o espaço, as formas de linguagens, os mapas literários e a imaginação contida numa obra de arte significativamente na cultura dos homens, dialogando no processo de alfabetização. Pretende relacionar a dialética envolvendo Literatura, Música, Geografia e Educação para mostrar que essas perspectivas constituem formas outras de enriquecer o modo geográfico e cultural de ler o mundo, ou melhor, meios outros nas ciências humanas de interpretar o mundo. Em suma, o presente estudo direciona-se para uma preocupação epistemológica e ontológica do ser-do-homem no geográfico pedagogicamente, bem como apresenta uma preocupação com o lugar do ser-no-mundo e, para isso, as artes em si nos possibilitarão uma melhor compreensão do ser histórico-geográfico no mundo: *o próprio homem.* Neste contexto, artes, educação e ciência tornam-se meios de realização humana e como que uma espécie de fuga da angústia existencial.

Palavras-chave: Literatura; música; geografia; educação; cultura.

Abstract: This is a preliminary study in which discusses the relationship that involves literature, music and geography in the educational field. Likewise, it aims to highlight the importance of the theme in the discussion concerning the geographical space as the living space, and experience the be-the-man in general and of the authors and poetic characters, where the phenomenological-existential perspectives thereof are hinged. And enhance the prosaic and poetic dialogue on space, forms of languages, literary maps and imagination contained in a work of art significantly in the culture of men conversing in the literacy process. Search by relating the dialectic involving Literature, Music, Geography and Education show that these perspectives are other ways to enrich the geographical and cultural way of reading the world, or rather other media in the humanities to interpret the world. In short, this study directs to an epistemological and ontological concern of being-the-man in the geographic pedagogically and aims for a concern with the place of being in the world, and for this, the arts itself in enable a better understanding of the historical and geographical in the world: the man himself. In this context, arts, education and science become a means of human achievement and as a kind of escape from existential angst.

Keywords: Literature; music; geography; education; culture.

Introdução

A importância da análise de escritos literários, tais como poemas e romances, em particular, e de análises de composições musicais no âmbito oral e instrumental,

[1] Texto adaptado da palestra proferida sob o título GEOGRAFIA, LITERATURA E MÚSICA: o simbolismo artístico no geográfico. In: II Simpósio Nacional de Geografia, Literatura e Arte e I Simpósio Internacional de Geografia, Literatura e Arte (SIGEOLITERART) - DEGEO/FFLCH/USP. São Paulo-SP, 11 de junho de 2013.

na esfera educacional, constitui um excelente material de interpretação do mundo. Enfatizando, principalmente, a alfabetização nos anos iniciais, anos finais e no ensino médio. Com isso, a prática educativa por meio das artes nas aulas de Geografia possibilita uma melhor compreensão do viver. O estudo da Geografia a partir das obras de arte é uma oportunidade singular, do ponto de vista filosófico-pedagógico e crítico, para contextualizar conteúdos geográficos no e do cotidiano tanto dos alunos quanto da própria escola. No processo de ensino-aprendizagem, trona-se útil valorizar, na abordagem envolvendo Geografia e Artes, o conteúdo concreto do dia a dia, da realidade do educando, buscando mostrar os enlaces que os rodeiam.

A capacidade de produzir arte faz parte daquilo que torna o homem único perante todos os outros seres vivos (espécies animais animadas) que ocupam o planeta Terra. A convergência da arte na abordagem geográfica, bem como a análise geográfica convergente no campo da arte, nos revelam particularidades recíprocas de forma que, grosso modo, devemos chamar tal proximidade de uma intrínseca *Geografia Artística,* configurando-se numa *Arte Geográfica* preponderantemente. Fazendo e sentindo, em suma: vivendo.

Uma vez que “Artes e Ciência formam uma parceria inteligível para interpretar o mundo que nos circunda efetivamente” (SOUZA; PEREIRA, 2014, p. 221), torna-se fundamental considerá-las como complementos. Pois “somos aquilo que vivemos” (SOUZA, 2012, p. 84). Por conseguinte, a arte em geral se faz projeção figurativa na malha da existência concreta real do ser no mundo. A arte constitui-se em uma linguagem/manifestação que permite capturar, por assim dizer, a outra face da realidade humana. “Através da arte nos transcendemos” (SOUZA, 2013a, p. 243). Ou, como nos disse Jung: “a verdadeira obra de arte tem inclusive um sentido especial no fato de poder se libertar das estreitezas e dificuldades insuperáveis de tudo o que seja pessoal, elevando-se além do efêmero do apenas pessoal” (JUNG, 2011, p. 72). No mesmo sentido, Nietzsche nos proclama que “... a arte não é outra coisa senão o poder de comunicar a outrem o que nós mesmos experimentamos...” (NIETZSCHE, 2007, p. 124). Assim sendo, “criar é viver duas vezes” (CAMUS, 2009, p. 110). Portanto, uma criança ou adolescente envolvido com literatura ou música na prática pedagógica promove seu ser por inteiro além do habitual.

É nestes termos que nos evolveremos numa breve discussão relacionando artes e ciência. Uma dialética, por assim dizer, valiosa para enriquecer ainda mais os estudos das linguagens, sejam estas artísticas ou científicas. Ademais, a literatura, a música, a pintura, a escultura, o teatro, a arquitetura, bem como o cinema, imprimem lugares, paisagens e territórios de temporalidades outras que "atravessam a perspectiva geográfica do ser e do estar-no-mundo - no sentido heideggeriano" (SOUZA; PEREIRA, 2014, p. 222), realizando a ontologia do ser.

O texto está subdividido em três partes sequenciais: a primeira etapa discorre sobre a relação envolvendo geografia e literatura; a segunda se insere no debate entre geografia e música; já na terceira ocasião, a discussão se volta especificamente para a geografia e a educação (promovendo uma breve abordagem sobre a prática pedagógica em sala de aula).

Geografia e literatura: uma discussão geográfico-literária

Conforme Marandola Jr. e Oliveira,

> Geografia e Literatura são duas formas de conhecimentos milenares que possuem raízes comuns e uma relação histórica indissociável. A modernidade, no entanto, encarregou-se de separá-las, colocando-as em duas "gavetas" distintas: Ciência e Arte. (2009, p. 487).

Deveras, "a dialética entre Geografia e Literatura é fundamental para compreendermos a relação do ser ou criador artístico com a experiência da narrativa dos lugares" (SOUZA, 2014, p. 29).

O interesse sobre a literatura nos estudos referentes à natureza é significativo desde a antiguidade, para isto é notório citar algumas obras consagradas tais como a *Odisseia* e a *Ilíada* de Homero, *Teogonia e Trabalhos* e *Dias* de Hesíodo, *Eneida* de Virgílio, *Édipo Rei* e *Antígona* de Sófocles, bem como *História* de Heródoto, *Geografia* de Estrabão, dentre outras. Na época moderna, os estudos dos naturalistas, ou melhor, em realidade nos textos clássicos da Geografia observamos uma gama ampla de enunciados literários das viagens dos exploradores/aventureiros que confirmam nossa hipótese. Aqui não poderíamos deixar de evocar, por exemplo, o eminente naturalista e geógrafo alemão Alexander von Humboldt, que, por sua vez, desenvolveu um estudo significativo investigando as artes na geografia. Esta

abordagem se encontra em sua obra Cosmos, especificamente no tomo II, primeira parte. Nesta obra, Humboldt dá ênfase à ideia de literatura descritiva e de pintura.

É neste sentido, por exemplo, que o geógrafo Pierre Monbeig (em meados da década de 1940-1950) já nos chamava a atenção para o fato seguinte:

> Que não era possível estudar uma cidade ou uma região sem ler, primeiro, seus grandes romancistas, pois deles era possível extrair ricas e detalhadas descrições sobre a paisagem geográfica, o clima, as cidades, as pessoas, o relevo, enfim sobre o cotidiano do mundo vivido das sociedades". (MONBEIG, citado por MARANDOLA JR; OLIVEIRA, 2009, p. 490)[2].

Portanto, "é tecendo as linhas magistrais da percepção do mundo vivido que as artes se confluem com a Geografia" (SOUZA; PEREIRA, 2014, p. 222) na "práxis do sujeito no mundo" (MARQUEZ, 2006, p. 11).

"Na relação entre Geografia e Literatura, os textos literários apresentam-se como um rico material a serem apreciados por nós geógrafos, pois eles evocam", em muitas ocasiões, "o cotidiano das pessoas" (BARCELLOS, 2009, p. 41). Para Heidegger, "o artista é a origem da obra. A obra é a origem do artista" (HEIDEGGER, 2010, p. 37). Certamente, é nesta articulação intrínseca que "o artista põe sua marca" (MERLEAU-PONTY, 2002, p. 104) no mundo (no geográfico, na geograficidade), seja por meio da pintura, do romance, do poema, da música, do conto, da arquitetura, do cinema ou de outra arte qualquer. Porém, sempre buscando expressar suas experiências por meio de uma linguagem específica: a *arte*. Para tanto, ao relacionar estes meios e aplicá-los em sala de aula, exige-se que se faça com que os estudantes entendam os contextos apresentados, pois, sem uma simples noção contextual do que está sendo exposto, os próprios discentes não compreenderão as investidas artísticas nem geográficas. Neste contexto, inferimos de certo que a "arte é subjetivação objetivada" (SOUZA, 2013, p. 246). Assim sendo, é necessário objetivar o conteúdo para os educandos. - A arte em si testemunha a realidade. Com efeito, o ato de escrever torna possível testemunhar "que aqui estivemos e assim fomos"

[2] O geógrafo Aziz Ab'Saber em depoimento a Cynara Menezes nos fala da importância da literatura na Geografia. Este autor nos relata de forma sutil seu encontro com alguns romances de sua época. Aziz nos expressa que "lia de tudo" (AB'SABER; MENEZES, 2007, p. 47), e, evidentemente a obra regional que mais o "impressionou foi a de Euclides da Cunha, com especial referência a *Os Sertões*" (AB'SABER; MENEZES, 2007, p. 47).

(EDUARDO GALEANO apud MARINHO, 2010, p. 220). Bem entendido, durante as aulas as possibilidades de realização se evidenciam e as ações se consolidam.

A representação do espaço geográfico contido tanto num poema quanto num romance é significativo do ponto de vista relacional, pois

> A apreensão do espaço geográfico pela via do discurso literário do romance busca uma imbricação entre o real e o imaginário, entre o objetivo e o subjetivo, a qual nos fornece um entendimento do discurso literário como forma de representação do espaço real (BARCELLOS, 2009, p. 46).

Neste sentido, ao analisarmos, por exemplo, o romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas,* de Machado de Assis, no qual aparecem aspectos imanados e reais, torna-se compreensível a visualização, grosso modo, da Cidade do Rio de Janeiro no século XIX[3]. Algo que pode ser desenvolvido a partir da leitura de obras como contos, poemas, crônicas, novelas, além dos romances.

Compreendemos que é geografizando[4] um poema ou um romance, por exemplo, que encontraremos a ideia de pertencimento, de identidade, por assim dizer, tanto por parte dos personagens quanto dos autores, um elo entre Geografia e Literatura. Por conseguinte, "ler literariamente a Geografia ou ler cientificamente a Literatura, numa transposição de discursos, produziria deformações e reduções, diminuindo assim a riqueza da interação e a sua permeabilidade" (MARANDOLA JR; OLIVEIRA, 2009, p. 488). Para tanto, o estabelecimento desse diálogo entre Geografia e Literatura seria uma "leitura de caráter mais teórico-metodológico que aprofunde as discussões já realizadas" (SUZUKI, 2006, p. 66) entre esses campos do saber, promovendo discussões e debates críticos e analíticos entre os estudantes, uma vez que descrições de ruas, avenidas, paisagens e outras coisas mais corroboram para a sensibilidade de identificação dos relatos nas narrativas literárias.

Não obstante, a amálgama entre Geografia e Literatura ajuda-nos na compreensão da realidade, tanto do pretérito quanto do tempo presente. "Nessa relação (Geografia e Literatura) podemos identificar como se dá o envolvimento do

[3] Um estudo abordando esta perspectiva encontra-se no texto intitulado *Uma leitura da paisagem em Brás Cubas e Quincas Borba de Machado de Assis: um olhar estético-geográfico sobre o Rio de Janeiro do século XIX* (ver referências).

[4] Palavra utilizada por nós para exemplificar ou buscar os 'aspectos geográficos contidos num poema, conteúdos geográficos contidos numa obra de arte'. Ou seja, no caso estudado, 'captando a linguagem geográfica inserida num poema'. O mesmo vale para um romance ou conto.

homem com a terra, em outros termos, como se dá o envolvimento do homem no espaço de existência" (SOUZA, 2012, p. 83). – No processo onto-geográfico (geograficidade, espaço de existência, vida, etc.), sou participante do mundo, bem como vítima do mesmo. E, com efeito, denuncio e anuncio através da arte um mundo que estava recalcado em mim (no sentido da psicologia).

Geografia e música: uma discussão geográfico-musical

À priori poderíamos nos perguntar: que relação existe entre Geografia e Música? Com efeito, poderíamos responder não haver nenhuma ligação entre ambas, pois a primeira é Ciência, já a segunda é tida como Arte. Todavia, estudando cuidadosamente esta relação - Geografia e Música - há a possibilidade de observar que esses dois campos do conhecimento caminham juntos, desde que o geógrafo queira trabalhá-los, evidentemente.

No processo de ensino-aprendizagem (alfabetização), em relação à música nos estudos de geografia, é oportuno mencionar - assim consideramos - Adoniran Barbosa para exemplificar nossa argumentação. Exímio compositor e do mesmo modo um excelente geógrafo; no entanto, apesar de se enveredar pela literatura musicada, não deixa de ter sua importância para com os estudos geográficos. Adoniran, em quase todas as suas músicas, descreve a cidade de São Paulo de forma simples, por sua vez, singular. Suas canções evidenciam as transformações que a cidade enfrenta na época em que as compôs. A industrialização e a urbanização são os temas centrais de sua crítica da cidade-residência. Em realidade, o samba adonirano é um verdadeiro roteiro da geografia paulistana do século XX. Decerto, uma geografia urbana musicada.

Notória e criticamente dizendo, a dialética envolvendo a relação entre Geografia e Música é algo pouco estudado na própria ciência geográfica. Diremos o seguinte: é necessário tocarmos no intocado para podermos mover o imóvel. Assim, devemos nos comprometer como seres existenciais no espaço e no tempo, com o todo e com a parte, o tudo e o nada. – Evidentemente, Somos.

Bem entendido, "o estudo da música deve levar em consideração o lugar onde ela é produzida e tocada, com seus valores sociais e culturais" (TORRES, 2009, p.

54), pois “a identidade sonora de um lugar pode estar representada em sua música” (TORRES, 2009, p. 55), principalmente quando considerada a música popular. Uma vez que “a espacialidade da música popular, mais especificamente, focalizando a relação entre música e mobilidade espacial, as formas pelas quais a música está ligada aos elementos culturais, étnicos e geográficos da identidade” (CONNELL & GIBSON apud CASTRO, 2009, p. 09) e como estas questões estão atreladas às transformações de ordem econômica, tecnológica e cultural fazem prevalecer o valor simbólico de cada lugar, região ou área estudada.

Observando a cultura nacional, pode-se afirmar que “No Brasil, poucos trabalhos foram realizados sobre geografia e música” (CASTRO, 2009, p. 09). Não obstante, podemos destacar o pioneiro do estudo envolvendo geografia e música em nosso país, a saber: João Baptista Ferreira de Mello, que, em sua dissertação de mestrado, de 1991, defendeu a importância dos estudos envolvendo Geografia e Música no Brasil, em particular “sobre composições da MPB e o Rio de Janeiro” (CASTRO, 2009, p. 09). Contudo, ao direcionar um olhar para questões de cunho musical nos debates sobre espacialização, há de equacionar as escalas global, regional e local; isto, a fim de equilibrar a relação entre geografia e música.

Ao trabalhar conteúdos escritos (letras de músicas = verbalização) ou orais (sonorização) em sala de aula, é possível inferir que

> A música pode ser percebida como um documento vivo de um contexto histórico-geográfico, assim como nas articulações escalares particulares de cada lugar há implícita uma certa musicalidade. (GUIMARÃES, 2008, p. 289).

Ou seja, partindo deste pressuposto, podemos acrescentar que certas músicas descrevem muito além de um sentimento ontológico. Envolvem, além da geografia e da história, outros elementos pertencentes tanto dos compositores quanto dos personagens das tramas e mesmo dos ouvintes.

Neste sentido, por exemplo, é que devemos direcionar nosso olhar para a importância não apenas da poesia musicada, mas também para “a importância dos sons que caracterizam diferentes espaços” (KONG apud CASTRO, 2009, p. 13) como o urbano e o rural, os naturais, como o canto dos pássaros ou o som do vento nas árvores, e os originados pela atividade humana, como o som de um engarrafamento,

ou da confusão de vozes no meio de uma multidão, considerando ser o som "o elemento fundamental do qual a música se compõe" (CASTRO, 2009, p. 18). Assim sendo, "a paisagem não é apenas visual e estática, mas dinâmica e carregada de barulhos, cheiros, gostos, valores sociais e culturais, que devem ser considerados no seu estudo" (TORRES, 2010, p. 48). Para tanto, "os sons que ocorrem nos lugares compõem suas paisagens sonoras" (TORRES, 2010, p. 50). Em realidade, muitas músicas ou sons específicos representam certos lugares em particular. Por exemplo, o Mambo representa o Caribe, o Jazz os E. U. A., o Samba o Brasil, particularmente o Rio de Janeiro, o Forró é o símbolo musical do Nordeste brasileiro, a música Caipira caracteriza o Centro-Oeste do Brasil, o Carimbó traduz o Norte brasileiro, etc.

Deveras, não existe sociedade sem música. A música está presente no cotidiano das pessoas, "a música é capaz de transmitir 'imagens' de um lugar, podendo servir como fonte primária para entender o caráter e a identificação dos lugares" (CASTRO, 2009, p. 13). Do mesmo modo, a música serve, em algumas ocasiões, como meio de denúncia do e no social. Por intermédio da música o homem consegue expressar o inaudito. Através da música, neste particular, a geografia transcende o homem e o homem transcende o geográfico que sustém existencialmente.

Geografia e educação: para uma pedagogia da práxis

Inicialmente evoquemos: "tudo ocorre em torno de uma geografia" (SOUZA; PEREIRA, 2014, p. 223) que, grosso modo, se configura como o "teatro dos acontecimentos" (RATZEL, 1914, p. 13; 1909, p. 09). A partir de então, confirmemos categoricamente: "a Geografia está em todos os lugares" (SOUZA; PEREIRA, 2014, p. 223). Com efeito, e consequentemente, o espaço e o tempo são inevitáveis aos seres, em especial ao homem. Geograficamente pode-se colocar: "o homem inevitavelmente habita o espaço" (MARQUEZ, 2006, p. 15).

Expostas essas premissas, a utilização das artes como conhecimentos complementares, como recursos didáticos na disciplina de Geografia, auxilia para uma melhor contextualização dos conceitos geográficos, "Pois os alunos podem reconhecer, compreender, aplicar, identificar, analisar e avaliar [...] conceitos básicos,

se eles fazem parte das suas realidades" (SILVA, 2009, p. 02). Educação e geografia jamais se separam como discursos sociais na formação humana. Para tanto, por meio das artes o processo de ensino-aprendizagem e o conhecimento da superfície terrestre se imbricam ainda mais numa relação intrínseca e favorável para a decifração do mundo. Aprendemos e conhecemos, conhecemos e aprendemos num jogo de exploração intelectual sobre o ser-de-ação e sobre a concepção ideológica do mundo (homem e racionalização).

O papel da Cartografia como instrumento de conhecimento geográfico surge neste momento como um imperador no contexto de nosso breve discurso - assim consideramos - artístico-geográfico. Bem entendido, ao aplicar a tarefa de criar mapas temáticos, por exemplo, desenhando e pintando, diferenciando cores, gramaturas e tipos de papel, bem como criando mapas táteis e outros meios, as crianças, os jovens e os adultos nas aulas de Geografia procuram desenvolver seus conhecimentos por meios de práticas pedagógicas (educativas) nas quais usam suas capacidades para manejar objetos ao alcance das mãos. Quer dizer, as artes, neste contexto, auxiliam a prática didática. – Assim sendo, em relação ao raciocínio descrito anteriormente, isto se aplica principalmente nas séries iniciais (alfabetização) e no ensino fundamental. Com efeito, o objetivo é dar ao aluno a oportunidade de desenhar, pintar, em suma, *criar*; fazer "com que ele exercite ao mesmo tempo seu olhar redutor e seu olhar criativo" (MYANAKI, 2005, p. 02) diante do mundo que o envolve, construindo sua própria experiência de vida, colocando em ação o que já conhece e, por assim dizer, buscando compreender as relações que estão se efetivando.

O processo educativo exige que o professor de Geografia utilize suas possibilidades, competências, habilidades e aptidões para o dinamismo no momento de efetuar sua aula. No instante de ministrar o discurso geográfico juntamente com os estudantes é de fundamental importância que o profissional docente esteja inserido no conteúdo (contexto atual) transmitido com o intuito de que a turma (grupo de alunos) sinta e possa perceber naturalmente que toda a análise que está se passando naquele exato momento envolve a todos e que todos fazem parte do mesmo processo de compreender a cultura. Por outras palavras, é interessante e necessário que o docente, quando falar de épocas remotas, aproxime ao máximo o contexto transmitido

da realidade de todos os indivíduos presentes na sala de aula. Assim, ao proceder a dialética, o entendimento torna-se mais compreensível diante da realidade de cada turma quando da "elaboração do discurso, seja este escrito ou oral" (SOUZA; PEREIRA, 2014, p. 224), conscientizando-os do vínculo dentro da sociedade (cultura) que os compõe.

Através de obras literárias, em particular poemas e romances, há a possibilidade de serem identificados lugares diversos inseridos nos escritos que imprimem, por assim dizer, uma história destes pontos geográficos. Um exemplo singular são alguns dos escritos de Machado de Assis, os quais descrevem perfeitamente a cidade do Rio de Janeiro do século XIX. Do mesmo modo, alguns escritos de José de Alencar, Lima Barreto, Graça Aranha, dentre outros autores. No que se refere à música, pode-se dizer o mesmo. Embora pareça estranho, as músicas também imprimem elementos essenciais de vivências concêntricas ou esparsas em certos períodos históricos e geográficos. Tanto a literatura quanto a música formam um elo inquebrantável no que diz respeito à educação. Expressivamente a pedagogia nos direciona para a prática educativa no cotidiano, lembrando que a geografia promove o conhecimento dos lugares, todavia, a mesma faz com que nos situemos no meio onde estamos.

Com efeito, o mesmo ocorre ao se trabalhar com a pintura (e com a música, claro) nas discussões geográficas. Através da letra da música podemos identificar aspectos referenciados à literatura imanente. Por outro lado, ao estudar a sonoridade pertencente a uma determinada música, podemos verificar outros aspectos representando características regionais, algo sumamente importante na abordagem geográfica. Em relação à pintura, a imagem gravada na tela possibilita um olhar a respeito da paisagem que constitui a estética em si do lugar representado. Grosso modo, nos faz recordarmos de uma canção, em algumas ocasiões. Além disso, deve-se acrescentar que "não há paisagem sem cor" (SOUZA; LIMA, 2015, p. 129). Portanto, o potencial criativo-existencial contido numa obra de arte faz desta uma fonte suprema para que os estudos geográficos busquem saciar sua intensa sede de conhecimento. Assim sendo, compreendemos que "o mundo é um observatório estético-transcendental (no sentido kantiano)" (SOUZA; PEREIRA, 2014, p. 225).

Não obstante, ao evocar a educação e a pedagogia como processos de instrução do ser-do-homem, há de ressaltar que tudo confere para o fato de o geográfico ou a geograficidade possibilitar as realizações concretas e imediatas das culturas humanas. – A geografia como um campo do conhecimento humano converge para as relações referentes ao ser em formação: o homem. O conhecimento geográfico e, portanto, a educação geográfica, direciona, explicitamente, o ser-de-ação (homem) em busca da ética e da moral que lhe pertencem, uma vez que é na "geografia concreta" que tudo acontece.

A geografia se preocupa com a *Est-ética* da paisagem, é verdade, mas também com a *Ética* humana, pois o próprio homem já a possui em sua *Gen-ética*, entretanto, precisa desenvolvê-la e para isso a educação possibilita a consolidação específica do comportamento ontogenético e filogenético humano, por vezes e efetivamente por intermédio da geografia escolar e da geografia real do mundo (grifos nossos).

Considerações

Para finalizar, porém não concluindo, compreende-se que Cultura é "toda construção material e imaterial de um grupo humano"[5]. A música e a literatura, bem como a educação, se realizam no geográfico intermediado pelo homem, ou, dito de outro modo, as artes e a instrução humana se realizam para com o próprio homem no geográfico ou na geografia do real. Eis, portanto, a importância da compreensão dos estudos geográficos para a realização do simbolismo artístico e cultural.

"A Geografia por meio das Artes resgata o valor estético embutido no imaginário das pessoas" (SOUZA; PEREIRA, 2014, p. 225) e considera a capacidade intelectual como um recurso de aproximar ainda mais o Homem ao Meio que o faz inseparável deste meio que lhe mantém ativo. Uma noção de intensificar ainda mais o simbólico das artes na produção e reprodução da vida humana. Conquanto, valorizando a educação mediadora fundamental para esta consolidação.

A Geografia faz com que nos situemos no mundo. A Literatura é uma manifestação oral e escrita de forma ordenada. A Música é uma manifestação sonora

[5] SOUZA, André dos Santos Baldraia. Apud SOUZA, 2012.

e oral em sincronicidade. A educação é a intensificação singular da realização humana. Contudo, tanto a Literatura quanto a Música e a Educação têm algo em comum, qual seja, se manifestam no espaço-tempo existencial. Com efeito, parafraseando Hegel, podemos dizer que a arte é o meio de tornar objetiva a insuficiente existência subjetiva. Em outros termos, "Hegel define a arte como o meio entre a insuficiente existência objetiva e a representação puramente interior" (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 18). Destarte, a educação também é uma arte. A arte é um meio de realização humana no geográfico, pois que "o homem se realiza fazendo, simplesmente" (SOUZA, 2013b, p. 141).

Através das artes, ou melhor, por meio desses instrumentos/ferramentas (música, literatura, pintura, educação, etc.) mesclando-se no discurso geográfico, podemos dizer que há uma maior possibilidade destes auxiliarem os alunos a extraírem informações necessárias e ampliarem seus conhecimentos, suas percepções sobre o mundo circundante. É por meio da criação artística elaborada pelos alunos, como, por exemplo, desenhar paisagens: prédios, rios, árvores, chuva, animais, etc., representando o mundo natural e o mundo humano, que os mesmos ampliam seus conhecimentos em geral. "Em nosso caso específico envolve a Geografia, enriquecendo assim seu modo de enxergar o existir" (SOUZA; PEREIRA, 2014, p. 227).

"Arte como ciência e ciência como arte constituem movimentos necessários de expansão dos experimentos do mundo" (MARQUEZ, 2006, p. 17). Neste contexto, devemos ter em mente que necessitamos utilizar as artes no discurso geográfico sempre para enriquecê-lo ainda mais e que as artes em si não se constituem sem uma geograficidade que lhe identifique. Não obstante, o mundo é um observatório estético-transcendental (no sentido kantiano). A arte surpreende o próprio homem. "Portanto, a Geografia deve estar aberta para o mundo assim como o mundo lhe constitui. Uma ação na emergência do estar-aí-no-mundo: somos" (SOUZA; PEREIRA, 2014, p. 228).

Referências

AB'SABER, Aziz Nacib e MENEZES, Cynara. *O que é ser Geógrafo*: memórias profissionais de Aziz Nacib Ab'Saber em depoimento a Cynara Menezes. Rio de Janeiro: Record, 2007, 210p.

BARCELLOS, Frederico Roza. Espaço, Lugar e Literatura: o olhar geográfico machadiano sobre a cidade do Rio de Janeiro. *Espaço e Cultura*. UERJ-NEPEC, RJ, nº 25, pp. 41- 52, Jan./Jun. de 2009.

CAMUS, Albert. *O Mito de Sísifo*. 7ª edição (Trad. Ari Roitman e Paulina Watch) Rio de Janeiro: Record, 2009. 160p.

CASTRO, Daniel de. Geografia e Música: a dupla face de uma relação. *Espaço e Cultura*. UERJ-NEPEC, RJ, nº 26, pp. 07-18, Jul./dez. de 2009.

GUIMARÃES, Raul Borges. Escala geográfica e partitura musical: considerações acerca do sistema modal e tonal. In: ROSENDAHL, Zeny e CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs). *Espaço e Cultura*: pluralidade temática. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. (Coleção Geografia Cultural).

HEIDEGGER, Martin. *A origem da obra de arte*. (Trad. Idalina Azevedo e Manuel Antônio de Castro) São Paulo: Edições 70/Almedina Brasil, 2010. 252p.

JAPIASSÚ**,** Hilton e MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

JUNG, Carl Gustav. *O Espírito na Arte e na Ciência*. 6ª Edição. (Trad. Maria de Moraes Barros) Petrópolis: Editora Vozes, 2011. 168p. (Obras completas de C. G. Jung – Volume 15).

MARANDOLA JR, Eduardo e OLIVEIRA, Lívia de. Geograficidade e Espacialidade na Literatura. *Geografia*. Rio Claro, v. 34, n. 3, pp. 487-508, Set./Dez. 2009.

MARINHO, Samarone Carvalho. *Um homem, um lugar*: geografia da vida e perspectiva ontológica. Tese de doutorado. 2010. 335f. Departamento de Geografia da USP. São Paulo.

MARQUEZ, Renata Moreira. Arte e Geografia. In**:** *Imagens Marginais*. FREIRE-MEDEIROS, Bianca e COSTA, Maria Helena Braga e Vaz da (Org.). Natal: EdUFRN, 2006, pp. 11-22.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *A Prosa do Mundo*. (Trad. Paulo Neves) São Paulo: Cosac & Naify, 2002. 192p.

MYANAKI, Jacqueline. Arte e Geografia: uma experiência com o conceito de paisagem junto à alunos da 6ª série. *Simpósio Nacional sobre Geografia, Percepção e Cognição do Meio Ambiente*. Departamento de Geociências – Laboratório de Pesquisas Urbanas e Regionais/UEL. Londrina, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Wagner em Bayreuth. In: *O Caso Wagner* (Tradução Antonio Carlos Braga e Ciro Mioranza) São Paulo: Editora Escala, 2007. 147p. (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal; 86).

RATZEL, Friedrich. *Geografia dell'uomo (Antropogeografia)*: principî d'applicazione della scienza geográfica alla storia. Primo volume. (Tradotta da Ugo Cavallero) Torino: Fratelli Boca Editore, 1914. 596p.

_____. *Anthropogeographie*: grundzüge der anwendung der erdkunde auf die geschichte. Dritten Auflage. Erster Teil. (Herausgegebem von Prof. Dr. Albrecht Penck) Stuttgart: Verlag von J. Engelhorne, 1909. 400p.

SILVA, Adriana Severiano Reis. A utilização de obras de Arte no ensino de Geografia. *10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia – ENPEG*. Porto Alegre, 2009. s/n. Disponível em: <http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/eixo5.htm>. Acesso em: 26 junho 2013.

SOUZA, Marquessuel Dantas de & LIMA, Daniele Inácio. Arquitetura, Geografia e Música: uma discussão artístico-filosófica. *Boletim Gaúcho de Geografia*. ABG, Porto Alegre, v. 42, n. 1, pp. 117-136, jan. 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/47281>. Acesso em 24 de fevereiro de 2015.

SOUZA, Marquessuel Dantas de & PEREIRA, Adriana Lopes. Artes e Geografia na sala de aula: uma reflexão filosófico-pedagógico-didática. *Linguagens***:** Revista de Letras, Artes e Comunicação, Blumenau, v. 8, n. 3, pp. 221-229, set./dez. 2014. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/4223/2799>. Acesso em 01 de dezembro de 2014.

SOUZA, Marquessuel Dantas de. Uma leitura da paisagem em Brás Cubas e Quincas Borba de Machado de Assis: um olhar estético-geográfico sobre o Rio de Janeiro do século XIX. *Linguagens*: Revista de Letras, Artes e Comunicação, Blumenau, v. 8, n. 1, pp. 28-38, jan./abr. 2014. Disponível em:<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/4074>. Acesso em 26 de maio de 2014.

_____. Geografia e Cultura: o espaço em prosa, mapa literário e imaginação. *RA'E GA*. Departamento de Geografia - UFPR, Curitiba, v. 28, pp. 242-253, 2013a. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/raega/index>. Acesso em 11 de junho 2013.

_____. Geografia, Literatura e Música: o simbolismo geográfico na arte. *Revista de Geografia* (UFPE). Recife, vol. 30, nº 1, pp. 103-147, 2013b. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/revistageografia/index.php/revista/article/view/667/480>. Acesso em 17 de dezembro de 2013.

_____. *Geografia e Percepção*: uma interpretação introdutória a partir da fenomenologia de Merleau-Ponty. São Paulo: Biblioteca 24 horas, 2012. 134p.

SUZUKI, Julio Cesar. O Espaço na narrativa: uma leitura do conto "Preciosidade". *Revista do Departamento de Geografia*. São Paulo, n. 19, pp. 54-67, 2006.

TORRES, Marcos Alberto. Da Paisagem Sonora à Produção Musical: contribuições geográficas para o estudo da paisagem. *Revista Geografar*. Curitiba, v. 5, n. 1, pp. 46-60, Jan./Jun. 2010.

_____. *A Paisagem Sonora da Ilha dos Valadares*: percepção e memória na construção do espaço. Dissertação de Mestrado. 2009. 152f. Setor de Ciências da Terra – UFPR. Curitiba.

Referências consultadas

HUMBOLDT, Alexandre de. *Cosmos*: essai d'une description physique du monde. (Traduction de M. H. Faye et de M. Ch. Galuski). Quatrième Édition. Tome deuxième. Paris: Legrand, Pomey et Crouzet, Libraires Editeurs, s/d. 628p. (Oeuvres d'Alexandre de Humboldt).

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 15 – Número 29 – Janeiro/Junho 2015

Redes colaborativas de criação em dança: a composição coreográfica na contemporaneidade

Letícia Gabriela Lupinacci
Universidade Federal de Pelotas – UFPEL
Josiane Franken Corrêa
Universidade Federal de Pelotas – UFPEL

Resumo: Este trabalho tem como tema a criação artística e a composição coreográfica colaborativa em dança na contemporaneidade. Tem como objetivos discutir a criatividade e analisar a cooperação nos processos colaborativos a partir da análise histórica de mudanças suscitadas por artistas pós-modernos na dança, além de refletir sobre as propostas coreográficas de Pina Bausch (FERNANDES, 2007) e Lobo e Navas (2008). Para tanto, tem como base teórica os estudos de Salles (2006), Lobo e Navas (2008), Boavida e Ponte (2002) e Ostrower (1987), dentre outros. Como considerações finais, apresenta que o ambiente cooperativo é instaurado quando cada indivíduo participante do processo criativo pode contribuir e construir o trabalho artístico a partir das suas potencialidades e dificuldades, o que pode ser instigado metodologicamente pelo coreógrafo ou professor de dança.

Palavras-chave: Composição coreográfica; processos criativos; cooperação.

Abstract: This article has as its theme the artistic creation and the collaborative choreographic composition in dance on contemporaneity. It has as objectives to discuss about the creativity and analyze the cooperation on collaborative processes from a historical analysis of the changes raised by post moderns dance artists, and also to reflect on Pina Bausch (FERNANDES, 2007) and Lobo e Navas (2008) choreographic proposals. Therefore, is based on theoretical studies from Salles (2006), Lobo e Navas (2008), Boavida e Ponte (2002) and Ostrower (1987), among others. As conclusion, shows that the cooperative environment is established when each participant of the creative process can contribute and build the artwork from their potential and difficulties, which can be methodologically instigated by the choreographer or dance teacher.

Keywords: Choreographic composition; creative process; cooperation.

Introdução

O presente trabalho aborda a criação artística e a composição coreográfica colaborativa em dança na contemporaneidade. Busca, através de uma revisão de literatura, discutir a criação como um aspecto inerente ao ser humano e analisar a cooperação como elemento essencial para o desenvolvimento de uma composição coreográfica colaborativa. Procura investigar sobre as mudanças propostas pelos artistas pós-modernos nas artes cênicas, especialmente em relação à composição coreográfica e, também, sobre a metodologia de composição coreográfica proposta por Lobo e Navas (2008), relacionando-a às criações da coreógrafa Pina Bausch

(FERNANDES, 2007). Para tanto, tem-se como base o estudo de autores como Salles (2006), Boavida e Ponte (2002), Ostrower (1987), Silva (2005), dentre outros.

No primeiro momento do texto, é abordada a criação artística e como ela é um potencial próprio dos seres humanos. Com base nos estudos de Ostrower (1987) e Salles (2006), pode-se apontar que a criação permite diversas transformações nas esferas sociais, culturais e políticas da sociedade. Ainda nesta primeira parte, utiliza-se o conceito de redes de criação (SALLES, 2006) e, com base nele, discutem-se as infinitas possibilidades criativas, tanto na dança quanto nas artes de modo geral.

Já na segunda parte do texto, há uma contextualização histórica sobre a criação colaborativa e a cooperação na dança. Com base nos estudos de Fischer (2003) e Ary (2011), é apontada a criação colaborativa como parte de um desenvolvimento democrático da criação coletiva. Após, é analisado o conceito de cooperação, com base nos estudos de Boavida e Ponte (2002), além das relações que são criadas entre a composição coreográfica colaborativa e a metodologia de Lobo e Navas (2008) com o modo de criar da coreógrafa Pina Bausch (FERNANDES, 2007). Por fim, são colocadas as considerações finais de pesquisa.

O homem e a criação artística

Podemos afirmar que em todas as instâncias da vida os seres humanos criam. Criamos modos de nos relacionar, criamos objetos e artefatos que colaboram para o manuseio de alimento, por exemplo, entre tantos outros elementos que podem ser catalisadores das ações cotidianas, contribuindo, dessa forma, para o viver.

Em muitos casos, a criatividade é considerada uma potencialidade restrita ao fazer artístico. Porém, talvez essa seja uma forma superficial de compreender os processos criativos. O ato criativo só pode ser visto como uma ação global, pois, reintegrando, ele é uma ação inerente a qualquer ser humano e, em um sentido total, é “como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam.” (OSTROWER, 1987, p.5).

Dessa forma, a criatividade pode ser vista como uma ação elaborada em uma condição social, que pode ser entendida como as ações do homem na imersão do

ambiente vivido, das relações construídas e da cultura na qual está inserido. Sobre isso, Ostrower (1987) aponta:

> A natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural. Todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorações culturais se moldam os próprios valores da vida. No indivíduo confrontam-se, por assim dizer, dois polos de uma mesma relação: a sua criatividade que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação que será a realização dessas potencialidades já dentro do quadro que determina a cultura. Assim, uma das ideias básicas dos dois níveis da existência humana: o nível individual e o nível cultural (1987, p.5).

Os homens criam para viver, sobreviver e se relacionar. Desenvolvem novos modos de lidar com a cultura e com os fatos que os cercam, tornando-se agentes sociais, transformadores da realidade através do ato criador. Este ato de criar pode ser relacionado à ideia de formar, uma vez que independentemente dos métodos, modos ou técnicas, ao se criar algo, sempre o ordena e o configura (OSTROWER, 1987).

No fazer artístico, podemos imaginar a criatividade como a possibilidade do novo. É a possibilidade de nova criação, de uma nova relação e, também, de um novo modo de propor e desenvolver as produções em arte. Neste âmbito, a criação acentua-se como proposta de transformar os paradigmas vigentes. Para além, na experiência artística de criação se produz conhecimento, pois ela pode permitir, na sua abertura à transformação, uma nova relação de nós mesmos com o meio em que vivemos. “O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar” (OSTROWER, 1987, p.9).

Podemos considerar que o ato criativo faz parte de uma ação de diversas transformações, visto que pode modificar a natureza, modificar o ser social e cultural que o homem é, as relações entre os seres humanos e também entre seres humanos e o ambiente. Deste modo, podemos perceber o processo criativo como uma rede de criação e de possibilidades (SALLES, 2006).

Salles (2006), ao discorrer sobre os atravessamentos da criação de uma obra artística, indica a existência de tendências. Para a autora, os procedimentos criativos apresentam um estado de dinamicidade e incompletude, pois, estando sempre em processo, tornam-se inacabados. Com isso, as tendências surgem para direcionar as ações, criar rumos dentro do processo, “[...] nesse universo de vagueza e imprecisão.

São rumos vagos, que orientam, como condutores maleáveis, o processo de construção das obras" (SALLES, 2006, p. 22). Porém, neste percurso, as tendências se atravessam com os acasos, causando possíveis modificações. Desta forma, a autora considera:

> Aceitar a intervenção do imprevisto implica compreender que o artista poderia ter feito àquela obra de modo diferente daquele que fez. Ao assumir que há concretizações alternativas, admite-se que outras obras teriam sido possíveis. Chegamos, desse modo, à possibilidade de que mais de uma obra satisfaça as tendências de um processo (SALLES, 2006, p. 22).

Neste sentido, podemos destacar a dinamicidade do processo criativo e como ela pode causar diversas alterações das obras, por tantos atravessamentos, possibilidades e acasos. Então, Salles (2006) aponta a criação artística a partir de uma perspectiva não linear e, dialogando com este olhar não linear da criação, Ostrower coloca:

> As possibilidades, virtualidades talvez, se tornam reais. Com isso excluem outras – muitas outras – que até então, e hipoteticamente, também existiam. Temos de levar em conta que uma realidade configurada exclui outras realidades, pelo menos em tempo e nível idênticos. É neste sentido, mas só e unicamente nesse, que, no formar, todo construir é um destruir. (1987, p. 26).

Nesta perspectiva, podemos compreender que rejeitar e reaproveitar são atos que fazem parte de diversos critérios presentes ao longo do processo criativo. No mesmo sentido, Salles (2006) nos traz o conceito de rede de criação. Esta rede apresenta diversas interações, que podem ser vistas como as conexões da rede, que, ligadas entre si, apresentam

> [...] ações recíprocas que modificam o comportamento ou a natureza dos elementos envolvidos; supõe condições de encontro, agitação, turbulência e tornam-se, em certas condições, inter-relações, associações, combinações, comunicações, etc, ou seja, dão origem a fenômenos de organização (SALLES, 2006, p.24).

Então, quando assumimos o paradigma de rede, consideramos as diversas relações e possibilidades, pensando nos ambientes de laços, interconexões e tantos outros. Com isso, podemos refletir acerca de diversos atravessamentos que temos ao longo de nossas experiências e vivências, além dos processos criativos em dança.

Para tornar visível esta rede, Salles (2006) apresenta um mapa de interações entre proteínas de Hawong Jeong[1]. Nesta imagem, percebemos que as interações, tanto internas quanto externas aos processos, são responsáveis pela construção da obra artística, já que são sistemas abertos que interagem com o meio ambiente e com a natureza do homem. Com isso, a imagem apresenta a ação que um elemento realiza perante o outro e, assim, formam-se novas relações e há a criação de novas possibilidades.

O conceito de rede permite a interação entre diversos processos criativos. Assim, a partir das conexões que esta rede pode gerar, pode-se refletir a respeito das possibilidades que podem ser desenvolvidas em conjunto com os intérpretes-criadores em um trabalho artístico de dança, por exemplo.

Uma maneira de criação artística na dança é a coreografia. Nela são sistematizadas as movimentações e expressões do corpo em conjunto (ou não) com músicas, objetos cênicos e tantos outros materiais. Conforme Corrêa e Hoffmann,

> O termo coreografia, etimologicamente oriundo dos gregos e que significava, numa primeira conceituação, "descrever a dança", envolve hoje múltiplos sentidos. No decorrer da história da dança, diferentes movimentos artísticos transformaram o fazer em dança em uma produção multifacetada, o que pode mobilizar na contemporaneidade, consequentemente, a valorização da diversidade humana neste meio profissional. (2014, p. 103).

Artistas como Isadora Duncan (1877-1927), Dóris Humprey (1895-1958) e Ruth St Dennis (1879-1968), por exemplo, modificaram profundamente as estruturas artísticas de sua época, modificando assim a concepção de coreografia existente até o momento. A partir do século XX, surgiram coreografias que não pretendiam ser lineares ou seguir uma narrativa preestabelecida. A dança moderna, neste sentido, começou a transformar os padrões de criação e de apresentação da dança.

E pode-se refletir que, se a dança moderna transformou os padrões, a dança pós-moderna se propôs a quebrá-los. Especialmente com o coreógrafo Merce Cunningham (1919-2009), a movimentação na dança passou a gerar novas possibilidades de execução. "Com obras abertas, suas coreografias provocavam inúmeras e diversas leituras. Como não havia muitas vezes um foco específico,

[1] Para saber mais, ver em: SALLES, Cecília. *Redes de criação*: construção da obra de arte. Vinhedo: Editora Horizonte, 2006. p. 25.

mesmo espacialmente a plateia poderia fazer conexões interessantes" (SILVA, 2005 p. 108).

Tais leituras e conexões eram provocadas tanto pela não linearidade narrativa quanto pelo uso dos espaços alternativos, que na dança pós-moderna ganha destaque e substitui o uso do tradicional palco italiano. E, além de tantas transformações, na dança pós-moderna a criação artística e coreográfica modifica-se profundamente. Os processos criativos lineares e pessoais, coreografias que antes eram apresentadas prontas para os bailarinos, são substituídos pelo uso da experimentação, improvisação e coletividade. Como Silva aponta:

> Estabeleceu-se então uma imensa variedade de estilos e principalmente de métodos de criação. A dança podia ser montada ao acaso, surgindo de improvisações em cena aberta; danças geradas a partir de *scores* previamente concebidos; de brincadeiras infantis; de atletismo; danças construídas a partir de outras danças; de livre associações; de rituais; de jogos; de literatura; de artes visuais; de situações comportamentais; de manipulação de objetos; enfim, de um universo absolutamente amplo e permissivo. Não havia homogeneidade estilística ou temática. (2005, p. 109).

Nesta gama diversa de possibilidades, um aspecto foi ressaltado nas modificações propostas pelos artistas pós-modernos: a colaboratividade nos processos de criação. A partir de meados dos anos 1950, o ideal da colaboração ganhou espaço entre os coreógrafos e foi enfatizado por diferentes movimentos artísticos, conforme tratamos a seguir.

Perspectivas colaborativas na composição coreográfica

Dentre tantas modificações que a dança apresenta no período pós-moderno, podemos destacar a ênfase na improvisação e a valorização da trajetória pessoal dos bailarinos na criação.

Pode-se dizer que a improvisação é um recurso técnico utilizado em diversos âmbitos da dança pós-moderna e da dança na contemporaneidade. Muitos coreógrafos a utilizam como ferramenta para a criação de espetáculos e ela também se faz presente em metodologias de aulas de dança na escola de Educação Básica, entre tantas outras abordagens de ensino e aprendizagem da dança.

Coreógrafos que participaram da *Judson Church Dance Theatre*[2], como Yvonne Rainer, Trisha Brown, Steve Paxton, Lucinda Childs[3], afastaram-se dos paradigmas da dança moderna e iniciaram novos modos de compor em cena; sendo assim, a improvisação e o *contact improvisation* (contato de improvisação)[4] foram valorizados nos processos de composição coreográfica.

Podemos considerar que a improvisação é, atualmente, uma técnica muito presente em criações contemporâneas de dança e o contato de improvisação já prevê a participação colaborativa de outros integrantes, isto porque é através do contato e da relação dos corpos que os intérpretes-criadores sistematizam a coreografia. Neste sentido, a colaboração é imprescindível para que a arte de dançar aconteça, pois existe uma relação de parceria e confiança entre os artistas envolvidos.

Lobo (2010), ao contextualizar historicamente os processos de composição coreográfica, aponta o processo coletivo como impulsionador do processo colaborativo. A partir das décadas de 1960 e 1970, com os fatos históricos, sociais e culturais que influenciaram a produção artística, iniciou-se um modo de criar no qual a coletividade ganharia ênfase. Com isso, o trabalho cênico passa a ser realizado por todos os integrantes, que participam das diversas instâncias do trabalho.

Porém, segundo a autora, o processo coletivo desse período gerou críticas que comparavam o trabalho dos atores criadores a trabalhos infantilizados e amadores, pois, para os críticos, não havia nas obras um aprofundamento do tema. Dessa forma, anos mais tarde, surge o processo colaborativo. Essas transformações têm similaridades na dança e no teatro, pois ambas, enquanto artes cênicas, atravessam-se e influenciam-se.

Fischer (2003) aponta que o processo coletivo – ou teatro de grupo, como a autora também denomina – no contexto brasileiro, tem sua maior expressão entre os

[2] *Judson Church Dance Theatre* foi um coletivo de dança criado na década de 1960, nos Estados Unidos. Os artistas do grupo buscaram valorizar e enfatizar a improvisação, criando composições que eram levadas para diferentes espaços de apresentações, como praças, museus e galerias.
[3] Para saber mais sobre o movimento *Judson Church Dance Theatre* e os artistas participantes, ver Silva (2005).
[4] O *contact improvisation* (contato de improvisação) tem como principal referência o coreógrafo Steve Paxton. Juntamente com o *Judson Church Dance Theatre*, na década de 1960 nos Estados Unidos, o coreógrafo desenvolveu novos modos de relacionar os corpos em cena, e os bailarinos improvisavam através do jogo de peso e confiança, por exemplo.

anos 1960 e 1970, apesar de ainda estar se difundindo e ganhando espaço até hoje. A autora acredita que, contrariando as artes cênicas que eram realizadas anteriormente, os grupos da época passaram a adquirir valores ideológicos e estéticos, criando uma nova cena à dramaturgia e às encenações brasileiras. Segundo ela: "A orientação ideológica de artistas e grupos de contestação social propõe um diálogo entre a arte e um Brasil que passa por um período de agitação e tensão política" (FISCHER, 2003, p. 8).

Contudo, a ditadura militar, iniciada no ano de 1968, gerou grande repressão nos artistas da época, inibindo a produção cultural brasileira. Neste sentido, qualquer união de grupo, por si só, já era um ato de resistência. Entretanto, alguns grupos teatrais, criando oposição ao sistema político vigente, continuaram suas criações e amadureceram, ao longo do tempo, os ideais coletivos de criação. Sobre o trabalho do diretor do grupo *Teatro Oficina*[5], Fischer aponta que:

> Após a experiência de Zé Celso na direção de *Roda Viva* (1968), o *Oficina* desconstruiu a estrutura organizacional do teatro, propondo um modelo de criação coletiva, nos moldes do teatro de vanguarda e experimental que vinha se realizando nos Estados Unidos e na Europa. A produção cênica nacional passa em revista seus parâmetros de criação em equipe, enveredando-se pelo teatro não-institucionalizado e pela perspectiva coletiva. (2003, p. 10).

Nesta perspectiva coletiva, inserem-se novos moldes de criação, não mais centrados em apenas um indivíduo e em uma coreografia ou texto fechado; os processos coletivos passam a valorizar o olhar de cada integrante, rompendo com as supostas hierarquias da cena, promovendo uma participação igualitária de todos os integrantes. Assim, figuras tidas como hierárquicas, como o papel do diretor e do dramaturgo, são extintas no processo coletivo de criação, pois seria a negação do conceito coletivo, que pré-supõe a participação igualitária de todos os integrantes do grupo (FISCHER, 2003).

A autora aponta que não há uma fórmula fixa para trabalhos coletivos, pois os grupos desenvolvem suas metodologias a partir das relações e dos contextos, da singularidade de cada um. Neste sentido, ela aborda duas leituras sobre a criação

[5] A Companhia Teatro Oficina surgiu em 1958, na cidade de São Paulo, e é dirigida por José Celso Martinez Corrêa. É referência brasileira de criação coletiva. (informações retiradas do *site* da companhia http://www.teatroficina.com.br/uzyna_uzona em 10 de fevereiro de 2015).

coletiva. A primeira, como já colocado, visa à igualdade de criação entre os integrantes do grupo, rompendo com figuras predeterminadas. A segunda, que mais nos interessa, propõe que existam algumas figuras norteadoras do processo. Para Fischer (2003), esta segunda perspectiva é um avanço democrático do conceito coletivo. Podemos considerar ser o exemplo de que, ao longo do tempo, o processo de criação coletivo foi amadurecendo e se tornando o que hoje podemos apontar como processo colaborativo.

No processo colaborativo em dança, diferentemente do que acontece no processo coletivo, permanecem vivas as figuras do diretor e do dramaturgo, que norteiam a criação. No entanto, são hierarquias flutuáveis (ARY, 2011), dispostas ao diálogo e à transformação. Conserva-se a divisão de tarefas, porém, de modo a dialogar com as sugestões e ideias de cada integrante. Sobre isso, Araújo aponta:

> Se a criação coletiva pretendia uma diluição ou até uma erradicação desses papéis, no processo colaborativo a sua existência passa a ser garantida. Dentro dela existiria, sim, um dramaturgo, um diretor, um iluminador, etc. (ou no limite, uma equipe de dramaturgia, de encenação, de luz, etc.), que sintetizariam as diversas sugestões para uma determinada área, propondo-lhe um conceito estruturador. Além disso, diante de algum impasse insolúvel teriam direito a palavra final concernente daquele aspecto da criação. (2006, p. 130).

Na colaboração criativa se fazem presentes as identidades e individualidades, que, conversando entre si, buscam um senso comum. Por exemplo, através de estímulos e improvisações os materiais são gerados, porém cabe ao diretor, com o olhar um pouco mais distanciado da criação - no entanto próximo aos objetivos cênicos - recortar e colar estes materiais que vão, ou não, para a cena.

Neste processo de criação, como Fischer (2003) discorre, não há o desenvolvimento de uma obra fixa, estática, com um texto marcado e fechado. Há a possibilidade da criação por todos os integrantes, dramatúrgica e cenicamente, amparando ao trabalho um caráter processual, em constante diálogo, entre atores, direção e público. Reafirmando:

> A natureza processual das montagens reforça a iniciativa de abertura da obra, ou seja, o espetáculo absorve as interferências dos atores e demais artistas, e, após a estreia, o coletivo se completa com a inserção do espectador. A partir dessa diretriz processual, o ator torna-se o vetor principal da criação. A ordenação do material coligido nas improvisações e trabalhos realizados em sala de ensaio compete ao diretor ou líder do grupo. A elaboração da escritura

> dramatúrgica geralmente sintetiza as colaborações e identidade do coletivo. O diferencial encontra-se no tratamento participativo, descentralizando o poder das mãos do diretor. Assim, a função do diretor teatral é redimensionada. (FISCHER, 2003, p. 17).

Assim, processo e "resultado" ganham igual importância para o trabalho, já que o resultado, neste modo de criação, torna-se sempre um produto inacabado. Assim como Ary (2011) aponta, ao valorizar-se o processo criativo, valoriza-se a presença de cada artista envolvido com o processo, suas individualidades, suas aprendizagens, ensinos e saberes.

Ao relacionar com as criações em dança, podemos citar Pina Bausch[6], que realizou os processos geradores de suas obras artísticas. Segundo Fernandes (2007), a coreógrafa alemã desenvolveu a construção de seus espetáculos por meio de improvisações. Tais improvisações eram feitas através de perguntas e questionamentos acerca da memória e das vivências de cada um deles. É fato que esse modo de criar, além de influenciar no que podemos chamar de produto cênico, também influencia nas relações entre bailarino-bailarino, bailarino-coreógrafo e obra-espectador.

Assim, sensibilizados através da memória, improvisando e repetindo, por exemplo, os intérpretes-criadores na contemporaneidade podem ser levados a investigar modos de se relacionar com o espaço e com seus movimentos, criando-os através de sensações e sentimentos revividos pelo corpo.

"Para ser entendida universalmente, é necessário que a obra de arte seja sincera e tal sinceridade somente é conseguida quando surge de todos os elementos culturais que contribuíram para a formação do artista" (VIANNA, 1990 apud BANOV, 2011, p. 4). Assim, a obra, enquanto componente que expõe os elementos que formam os intérpretes-criadores, pode apresentar, também, elementos que dialogam com o público, estabelecendo novos modos de se relacionar com o espectador.

Lobo e Navas (2008) desenvolvem uma proposta metodológica para a composição coreográfica. O ponto de partida desta proposta é o Triângulo da Composição, que pode ser definido como "um princípio-tríade que deve estimular,

[6] Pina Bausch nasceu na Alemanha em 1940. Estudou com Kurt Jooss, além de tantos outros artistas. Foi coreógrafa da companhia *Wuppertal* e é referência mundial do *tanztheater*.

nortear e elaborar os processos criativos da composição coreográfica" (LOBO; NAVAS, 2008, p. 21). Neste triângulo, encontram-se os seguintes eixos fundamentais:

> O **imaginário criativo**, que se refere aos conteúdos e ideias percebidas, vivenciadas, sentidas, inscritas, e imaginadas no corpo.
> O **copo cênico**, que se refere ao corpo preparado para a cena, corpo no qual se manifesta com intenção o imaginário criativo.
> O **movimento estruturado**, que se refere à elaboração do movimento, que se estrutura em ações, espaços, dinâmicas e relacionamentos para organizar a expressão do imaginário criativo por meio do corpo cênico. (LOBO; NAVAS, 2008, p. 22).

As autoras desenvolvem tais eixos relacionados à outra tríade: Corpo-espaço-tempo; estes, por sua vez, fazem parte da Estrela Labaniana, que se desenvolve com outros três elementos (além dos já citados): ação, dinâmica e relacionamento. Para cada vértice da estrela, são criadas diversas possibilidades de trabalho.

No eixo da tríade do imaginário criativo, por exemplo, há três fases didáticas, que são: Sensibilização, Improvisação e Conclusão. E as fases contêm alguns procedimentos, que são:

> **Estimulo à criação**: através de propostas artísticas, estimular e exercitar a percepção, a sensação, o sentimento, as emoções, a memória, a imaginação e as demais nascentes;
> **Estímulos básicos ao movimento**: desenvolvimento de propostas corporais a partir de estímulos sensoriais, motores, vocais, musicais e espaciais;
> **Improvisação e investigação**: propostas de temas variados, perguntas e ideias que motivem a improvisação, a pesquisa e a investigação de movimentos;
> **Seleção de imagens corporais e em movimento**: exercitar a capacidade de seleção através da percepção ou/e da repetição;
> **Configuração e forma**: fixar e registrar no corpo o material de movimento selecionado.
> **Construção de pequenas frases ou cenas**: exercitar a escrita de movimentos de pequenas frases ou cenas, começando a elaborar estruturas.
> **Análise**: desenvolver o espírito analítico, rever, avaliar. (LOBO; NAVAS, 2008 p. 32).

Os procedimentos apresentam uma ordem que estabelece suas relações; as análises e autoavaliações, por exemplo, só ocorrem ao término da criação, quando é possível avaliá-la. Esta ordem de fatos e acontecimentos prevê a relação de cada um deles e suas significativas contribuições para a criação coreográfica, enfatizando as afinidades de cada procedimento na composição.

Neste momento, é válida a colocação da relação deste modo de criar com as teorias do movimento de Rudolf Laban. Lobo e Navas (2008) sistematizam esta

metodologia de composição coreográfica embasadas nos estudos de Laban. Além da estrela Labaniana já citada, essa forma de criar relaciona-se com os Fatores do Movimento, Ações Básicas e, também, com os estudos coreológicos[7] da cinesfera, planos espaciais e tridimensionalidade do movimento. Não buscamos, neste texto, o desenvolvimento de cada item de modo específico, pois acreditamos que não é nosso objetivo aprofundar as qualidades de movimento. Por outro lado, podemos crer que elas são inerentes, de alguma maneira, em todo e qualquer trabalho com dança – trabalhadas com mais ou menos intensidade e atenção.

Do mesmo modo, Pina Bausch, em suas composições, buscava relacionar a dança às sensações e sentimentos dos intérpretes. Criando um novo modo de perceber a arte, a coreógrafa procurou trazer para a cena as vivências de cada intérprete-criador aliadas ao seu olhar, desenvolvendo uma obra carregada de signos e paradigmas sociais e culturais.

> A revolução teve um instrumento que é uma forma de comunicação e de criação artística: a dança-teatro. Mas Pina Bausch tocou mais longe. E ao tocar, dessa forma que deixa marcas na pele, abalou o mundo e instalou sinais de possibilidade de uma outra ordem do ser e do viver, do encontro. Mesmo partindo da dor e do sofrimento. Ou talvez precisamente por ter partido da expressão da dor e do sofrimento. Tocar, no caso dela, é abalar (GALHÓS, 2010, p. 27).

Assim, a coreógrafa alemã inaugurou uma maneira para se relacionar com a cena: através dos sentidos, os intérpretes-criadores respondiam com o corpo e com o movimento às perguntas que a coreógrafa fazia.

Podemos crer que, para além da criação artística, a colaboratividade se apresenta nas mínimas ações e relações humanas e se faz presente cotidianamente. São atitudes que proporcionam o desenvolvimento de um ambiente cooperativo e elas se apresentam em ações muito singulares, as quais, muitas vezes, nem chamam nossa atenção, como a carona para um amigo em um dia chuvoso ou a ajuda a um vizinho para descer as malas da mudança. E, da mesma forma, podemos refletir

[7] Rengel (2005) aponta que a coreologia pode ser como a lógica da dança; engloba a corêutica e a eucinética, além do uso instrumental do corpo, do relacionamento do corpo com ele mesmo e do corpo com outros corpos e dos corpos com o espaço. “A coreologia busca uma abordagem unificada do estudo da dança, propondo que prática e teoria não devem estar separadas e que o pensamento coreológico combina pensamento e sentimento junto ao fazer da dança”. (RENGEL, 2005. p. 35).

acerca do estabelecimento de um ambiente não cooperativo; este, por sua vez, é pautado em interesses puramente individuais, sem a intenção de criar relações entre os seres. A cooperação como sinônimo de colaboração reúne diversas pessoas para a concretização de um objetivo.

Sobre a colaboração, Boavida e Ponte (2002) acreditam que ela é uma estratégia fundamental para trabalhos que são demasiadamente pesados para serem enfrentados individualmente. Para além, acreditamos que a colaboratividade é um modo de agir no mundo que, ao quebrar paradigmas individualistas, permite a integração e a relação entre os seres humanos, o que, para nós, torna-os sensíveis, construindo conhecimento através dessa relação e sensibilidade.

Na criação em dança, a colaboração se desenvolveu para quebrar paradigmas e construir um novo modo de percebê-la e de senti-la. O ambiente que se instaura nos laboratórios de criação potencializa as individualidades de cada integrante para a construção da composição coreográfica colaborativa. Neste sentido, quando as individualidades são valorizadas para um objetivo comum o ambiente cooperativo se instaura e, assim, cada integrante do grupo contribui e constrói a obra a partir de cada potencialidade e dificuldade que apresenta.

Acreditamos que o ambiente cooperativo e a colaboratividade, de modo geral, apresentam algumas necessidades, que são: confiança, diálogo e negociação (BOAVIDA; PONTE, 2002). Em um processo que cria valor nas individualidades dos integrantes, é de extrema importância que haja confiança entre os participantes. Assim, há também o respeito, que permite a liberdade de cada integrante expor suas ideias, contrapontos e dificuldades/problemas. O diálogo se apresenta como o instrumento que enriquece o processo, isto porque ele permite a compreensão de ideias e de informações. Boavida e Ponte (2002) apontam que o diálogo se apresenta como ferramenta de confronto de ideias e de construção de novas compreensões. E, por último, a negociação surge da necessidade de flexibilizar as ideias, as propostas, os modos de trabalho e os modos de relacionamento, permitindo que haja a valorização do processo de cada integrante.

Assim, podemos perceber a colaboração e a cooperação como conceitos unívocos. Porém, ao discutir ambos os termos, Boavida e Ponte (2002), ao retirarem

o prefixo “co”, apresentam os significados para as palavras *laborare* (trabalhar) *e operare* (operar).

Os autores discorrem que:

> Operar é realizar uma operação, em muitos casos relativamente simples e bem definida; é produzir determinado efeito; funcionar ou fazer funcionar de acordo com um plano ou sistema. Trabalhar é desenvolver actividade para atingir determinados fins; é pensar, preparar, reflectir, formar, empenhar-se (BOAVIDA; PONTE, 2002 p. 4).

No entanto, os autores apontam que é muito comum serem utilizadas e apresentadas em dicionários como sinônimos, já que ambas apresentam o prefixo “co”, que significa ação conjunta. Neste sentido, então, o ambiente cooperativo influencia na criação artística e colaborativa.

Para além, no ambiente cooperativo inserem-se também as pessoas que durante uma produção de dança colaboram para a feitura dos figurinos, materiais cênicos, iluminação cênica, sonoplastia, interpretação-criação, etc. Dessa forma, podemos crer na colaboratividade como algo amplo, que ultrapassa as relações de intérpretes-criadores, produtor e direção. O ambiente colaborativo, que apontamos como uma das primeiras influências de um processo de composição coreográfica na contemporaneidade, pode determinar muitas das possibilidades cênicas.

Considerações Finais

A partir da pesquisa realizada, podemos considerar que a criatividade é um aspecto inerente à vida humana, independente do fazer artístico. Porém, destacamos que, na arte, a criatividade opera como a possibilidade do novo e de produzir novas conexões artísticas, estabelecendo singulares redes de criação (SALLES, 2006). Este processo é caracterizado como não linear, apresentando tendências que constroem a arte como um “produto” inacabado e sujeito a alterações ao longo do tempo.

Também como num processo artístico, a sociedade e os artistas modificam suas formas de relação com a criatividade. No caso da coreografia, tema deste trabalho, os artistas modernos e pós-modernos conceberam outros modos de compor, ressignificando, com isso, a abordagem artística e pedagógica utilizada por coreógrafos e professores de dança. Principalmente a partir dos anos 1950, o ideal

da colaboração ganhou espaço, o que suscitou maior democratização e participação dos bailarinos na criação em dança.

Acredita-se que a colaboração foi enfatizada para quebrar paradigmas e construir novos modos de relação entre artista, obra e contexto. O ambiente instaurado para a composição coreográfica colaborativa nos laboratórios de criação potencializa as individualidades de cada integrante e, assim, o ambiente cooperativo se instaura, no qual cada indivíduo participante do processo criativo contribui e constrói a obra a partir das suas potencialidades e dificuldades.

Neste sentido, as propostas de coreógrafas como Pina Bausch, além de metodologias como a de Lobo e Navas (2008), provocam os artistas a propor criações baseadas na relação, na confiança e no diálogo. São trabalhos que carregam as singularidades de cada integrante, destacando e valorizando as diferenças e que, dessa forma, podem proporcionar um espaço afetivo e único, tornando cada integrante protagonista da sua dança, da sua história.

O ambiente cooperativo que se institui nos laboratórios criativos necessita do diálogo, da confiança e da flexibilidade das propostas. O diálogo pré-dispõe a elaboração de saberes e a flexibilidade, pois são propostas ideias e caminhos que devem ser escolhidos por todos os participantes. Além disso, o ambiente cooperativo exibe o trabalho de muitas pessoas ao longo de uma criação, para um objetivo em comum. São tantas pessoas que podem colaborar que, sendo assim, o processo pode tornar-se uma união de potencialidades para a composição coreográfica.

Referências

ARAÚJO, Antônio. O processo colaborativo no Teatro da Vertigem. *Sala Preta*: revista do PPG em Artes Cênicas- ECA-USP. São Paulo, v. 6, n. 1, 2006. p. 127-133.

ARY, Rafael Luiz Marques. *A função dramaturgia no processo colaborativo*. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Instituto de Artes: UNICAMP, 2011.

BANOV, Luiza Romani Ferreira. *Dança teatral*: reflexões sobre a poética do movimento e seus entrelaços. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Instituto de Artes: UNICAMP, 2011. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000841860>. Acesso em: 20 de maio de 2014.

BOAVIDA, Ana Maria; PONTE, João Pedro. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In: GTI (Org). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (p. 43-55). Lisboa: APM, 2002. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4069>. Acesso em 03 de outubro de 2014.

CORRÊA, Josiane Franken; HOFFMANN, Carmen Anita. *A composição coreográfica nos processos de ensino e aprendizagem em dança*. Revista Informe C3, v. 05, p. 102-111, 2014.

FERNANDES, Ciane. *Pina Bausch e o Wuppertal Dança-Teatro*: repetição e transformação. 2 ed. São Paulo: Annablume, 2007.

FISCHER, Stela Regina. *Processo colaborativo*: experiências de companhias teatrais brasileiras nos anos 90. Dissertação (Mestrado em Artes). Instituto de Artes: UNICAMP, 2003.

GALHÓS, Claudia. *Pina Bausch*: sentir mais. Aufragide - Portugal: D.Quixote, 2010.

LOBO, Lenora; NAVAS, Cássia. *Arte da composição*: Teatro do Movimento. Brasília: LGE Editora, 2008.

LOBO, Lidiane Gomes. *Um por todos Todos por um?* Uma reflexão sobre a postura ética na prática teatral colaborativa. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Programa de Pós Graduação em Artes: UNICAMP, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000779272>. Acesso em 10 de abril de 2014.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

RENGEL, Lenira. *Dicionário Laban***.** 2º Ed. São Paulo: Annablume, 2005. p. 35.

SALLES, Cecília Almeida. *Redes de criação*: construção da obra de arte. Vinhedo: Editora Horizonte, 2006.

SILVA, Eliana Rodrigues. *Dança e pós-modernidade*. Salvador: EDUFBA, 2005.

REVISTA DA FUNDARTE
EDITORA da FUNDARTE
Ano 15 – Número 29 – Janeiro/Junho 2015

Docência performática: a condição pedagógica como espaço de criação

Márcia Pessoa Dal Bello
Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE

Resumo: O texto trata da docência performática em teatro, revelando que o grupo de professores pesquisados priorizam em suas aulas o desenvolvimento do processo criativo, performatizando o seu corpo para chamar a atenção dos alunos. Dessa forma, parte das atividades realizadas tem o intuito de provocar nos alunos ações criativas, ou seja, os exercícios feitos tem o objetivo claro de que os alunos respondam às propostas de modo criativo. Esse processo se dá de forma gradativa, uma vez que os alunos vão se disponibilizando, na medida em que eles realizam o ritual da aula proposto pelo professor.

Palavras-chave: Performance; docência; teatro.

Abstract: This article is about performative teaching in theater, revealing that the group of teachers surveyed prioritizes in their classes the development of the creative process, performing their body to draw the attention of the students. In doing that, part of the activities performed has the clear intention of provoking the students to have creative actions; in other words, the exercises have the clear objective to make students respond the proposals in a creative way. This process takes place gradually, once the students make themselves available, in so far as they perform the ritual class proposed by the teacher.

Keywords: Performance; teaching; theater.

A condição criativa como pressuposto da docência em teatro

A pesquisa que deu origem a este artigo surgiu do meu olhar inquieto frente à postura docente dos professores de teatro, observada por mais de 20 anos de trabalho como coordenadora pedagógica. A inquietude mencionada se refere, principalmente, à grande preocupação dos professores quanto ao desenvolvimento do processo criativo de seus alunos. Assim, a pesquisa foi realizada com dez professores de teatro e o critério de escolha foi o de que eles, além da atividade docente, também fossem atores.

As observações às aulas de teatro revelaram que grande parte das atividades nas aulas tem o intuito claro de provocar nos alunos ações criativas, ou seja, os exercícios feitos, ou o ritual que constitui as aulas têm como objetivo que os alunos respondam às propostas, de modo criativo. Esse processo se dá de forma gradativa, uma vez que os alunos vão se disponibilizando, na medida em que eles realizam o ritual da aula proposto pelo professor.

Dessa forma, acredita-se que os professores performatizam suas ações ao desempenharem a docência revelando serem professores performáticos, não como uma atuação subsidiada na ideia de personagem. Eles não interpretam um personagem, não usam artifícios, eles, entrementes, trabalham para fazer emergir uma condição criativa. Essa condição possibilita que a criação propriamente dita possa ser experimentada pelos alunos. A arte da performance trabalha com a noção de *real*, evitando a interpretação e apelando para a materialidade e a exposição do corpo na sua condição cotidiana.

O conceito de performance permite pensar nas ações sociais como pertencentes ao universo performativo, pois a performance "[...] pode ser definida como toda atividade de um determinado participante, numa dada ocasião que possibilita influenciar, de alguma maneira, todos ou alguns dos outros participantes" (GOFFMAN, 1959, p.15-16).

Assim, os professores usam recursos performáticos para manter a atenção dos alunos, mas apenas enquanto isso é necessário. Não é possível, assim, falar de personagem, mas de performance que desfaz as fronteiras entre arte e vida, que põe em xeque a diferença entre realidade e ficção.

Todo esse aparato performático não é simples, tampouco se trata da execução mecânica de exercícios; percebe-se, para além dos exercícios, alguns princípios que podem ser caracterizados como *condição criativa*.

De fato esse conceito está presente no trabalho de Stanislavski. Para ele, não se tratava de encontrar um método, mas de saber quais seriam as condições que permitiriam ao aluno-ator encontrar o fluxo de criação.

Ruffini (2004) denomina condição criativa como um objetivo insistentemente perseguido por Stanislavski. Para o mestre russo, não se tratava ainda de uma descoberta única e definitiva, mas ela precisava ser renovada a cada vez. Stanislavski dizia que renovar a criação não é a mesma coisa que repeti-la sem variações, ainda que fazendo como se fosse a primeira vez. A repetição é, ao contrário, um inimigo a combater, pois se baseia na memória muscular, tão forte nos atores e indispensável para o seu trabalho. Por isso ele falava em segunda natureza. A primeira natureza seria aquela aprendida pelo indivíduo no cotidiano, enquanto a segunda natureza

seria aquela aprendida pelo ator no seu processo de aprendizagem. Tratava-se, para ele, de um exercício constante que, uma vez incorporado, permitia ao ator fazer parecer que aquilo que foi aprendido de maneira artificial parecesse natural aos olhos do espectador. “Para Stanislavski, entre a criação do personagem e a condição criativa como segunda natureza, acontecia uma revolução” (RUFFINI, 2004, p. 7).

Stanislavski frisava que, de um modo geral, “[...] a qualidade de força e resistência do estado interior de criação do ator varia na razão direta da grandeza e significado do seu objetivo” (STANISLAVSKI, 2008, p. 319). Assim, o autor afirmava que há uma infinidade de aspectos, qualidades e graus de disposições criativas, nas quais prepondera um elemento ou outro. Se o objetivo está claramente delineado, logo se adquire o estado interior correto e firme, mas se, por outro lado, o objetivo for indefinido e vago, o estado interior será, provavelmente, frágil. Ele dizia que, em ambos os casos, o fator determinante é a qualidade do objetivo.

Encontra-se também em Peter Brook (2010) uma ênfase no processo criativo para a prática teatral quando o autor defende que se o ator quiser tocar profundamente o espectador, dispõe de dois métodos. O primeiro consiste na busca de beleza. Para fascinar a imaginação, ele procura extrair o máximo de beleza de cada elemento. O autor diz que é como se através da pureza de detalhes ele tentasse atrair o sagrado. O segundo método, oposto a esse, segundo Brook, parte do princípio de que o ator possui um extraordinário potencial para criar vínculos entre a sua imaginação e a do público, fazendo com que um objeto banal possa transformar-se em objeto mágico. A professora Jezebel de Carli diz: “[...] acredito no professor que vê o teatro como um lugar sagrado, um lugar diferente da vida, do cotidiano dos alunos” (De CARLI, 2012).

Desse modo, é possível pensar que a busca pela condição criativa é algo que se persegue na pedagogia do teatro como uma condição do aprendizado, entretanto, não apenas isso, mas Stanislavski permite instaurar a ideia de que a partir da emergência da noção de condição criativa, “[...] não é possível falar de teatro sem que se pense em como se aprende, como se ensina, como tornar-se humano e ser sujeito do processo criativo” (ICLE, 2010, p. 51).

Compreender, portanto, a performance do professor no contexto de uma condição criativa é reconfigurar, a essa altura, a própria noção de performance que foi

tomada inicialmente. A ideia de condição criativa faz englobar vários aspectos da noção de performance. Não se trata mais de pensar a performance dos professores apenas como uma ação que nasce no seu corpo, a partir de sua experiência como artista da cena e vai em direção aos alunos, que nesse caso seriam meros espectadores.

A ideia mesmo de performance permite um alargamento, impedindo categorias fixas do teatro tradicional, pois nesse contexto o ator não interpreta um papel, o público não é passivo receptor, tampouco as formas de criação são hierárquicas.

A emergência de uma condição criativa sugere uma performance docente como um amálgama no qual a ação do professor é apenas um dos elementos, mas não necessariamente o centro sobre o qual orbitam todos os demais elementos: alunos, ação, conteúdo, currículo.

Assim, começa-se a perceber a performance dos professores de teatro primeiro a partir da incorporação de suas experiências como artistas da cena: como uma segunda natureza; mas, para além disso, como uma fusão que só pode ter lugar na emergência de uma condição criativa.

Disponibilidade é uma palavra muito enfatizada no contexto das aulas de teatro observadas. Porém, não se trata apenas de uma habilidade do aluno, mas também das condições favoráveis para a criação engendradas de forma coletiva pelos grupos observados. São essas condições que possibilitam um estado de criação, uma performática da criação, um fazer em estado criativo, um fazer criação.

Mas quais seriam essas condições favoráveis para a criação que a performance engendra na sala de teatro? Aparentemente, se trata novamente de uma duplicação da condição de artista da cena. Aquilo que é matéria da criação (e condição) no contexto da cena é, também, o suporte para o aprendizado. Trata-se de ensinar a ser criativo sendo criativo e possibilitando momentos de criação no interior mesmo do processo de ensino-aprendizagem.

A seguir serão trazidas duas condições criativas que parecem superlativas nas aulas observadas: a necessidade de uma criação coletiva e a transformação como condição da criação.

A performance só é criação na dimensão coletiva

A dimensão coletiva da prática teatral da qual estou falando — e que tem sido objeto de minha observação — também estava presente na pedagogia do teatro de Stanislavski. O autor ressaltava que para que o espetáculo alcançasse uma realização no seu todo, para que se estabelecesse um comportamento mútuo entre os parceiros em cena e para que cada ator se ajudasse no processo criador, era imprescindível uma base ética sólida.

Essa ética defendida pelo autor se referia, principalmente, à importância atribuída por ele ao trabalho em conjunto. Ele enfatizava que

> [...] cada membro da corporação teatral deve sentir-se sempre uma parte de uma engrenagem complicada. Deve ter clara consciência do dano que pode ocasionar a toda sua empresa um ato incorreto ou uma distração ou um desvio da linha que foi fixada. [...] a ética artística e o estado que se estabelece por seu intermédio são fatores muito importantes e necessários em nossa atividade, em razão das características que nos distinguem (STANISLAVSKI, 1997, p. 236).

Dessa forma, penso que o autor resume sua concepção pedagógica ética sobre a prática teatral, quando afirma que cada trabalhador do teatro — começando pelo porteiro, o encarregado do guarda-roupa, o bilheteiro, o caixa e terminando pela administração, o diretor e, finalmente, os artistas —, todos servem ao fim fundamental da arte e devem estar integralmente subordinados a ela. Todos, sem exceção, são participantes do espetáculo**.** Ele alerta que

> [...] todos aqueles que, em uma ou outra medida, dificultam a realização do objetivo essencial da arte e do teatro, devem ser considerados como membros indesejáveis. Se o porteiro, o bilheteiro e o caixa recebem o espectador com hostilidade e, desse modo, perturbam seu estado de ânimo, ocasionam um dano à empresa comum e ao fim artístico, pois influenciam negativamente. Se o teatro está em desordem, se tardam em levantar a cortina, se as ideias e sentimentos do ator não chegam ao público, esse não encontra um motivo para ir ao teatro. O espetáculo se perde e o objetivo artístico e educativo se desvanece (STANISLAVSKI, 1997, p. 258).

Para esse autor, a dependência absoluta de todos os trabalhadores do teatro, referente ao objetivo essencial da arte, deve acontecer não somente durante o espetáculo, mas também nos ensaios e em qualquer outro momento do dia. Se, por alguma razão, o ensaio resultar improdutivo, o que perturbou o trabalho está prejudicando o objetivo essencial de todos. Só se pode aceitar um ambiente adequado

e aquele que põe obstáculo comete uma falta grave contra a arte e contra a sociedade. Um mau ensaio prejudica o papel e um papel defeituoso não ajuda; pelo contrário, impede que se expressem as ideias básicas do autor (STANISLAVSKI, 1997).

Vemos que tais ideias, ainda que historicamente marcadas pela época e pelo modo de raciocínio do diretor russo, produzem ainda alguns ecos expressivos no contexto das aulas investigadas. Alcântara (2012) expressa isso literalmente, quando afirma que os chamados diretores-pedagogos renovadores da cena teatral do século XX — nos quais o próprio Stanislavski está também incluído — buscaram um espetáculo que fosse resultado de um trabalho no qual o que deveria sobressair era o grupo, e não o indivíduo. Ao mesmo tempo, "[...] eles exigiram de seus atores uma operação sobre si capaz de constituí-los como sujeitos éticos, comprometidos com seu trabalho, com o coletivo do que faziam parte e também com o público para o qual se endereçavam" (ALCÂNTARA, 2012, p. 78).

Essa dimensão coletiva tornou-se perceptível numa das aulas observadas, quando um grupo de alunos apresentou um trabalho de improvisação. Eles repetiram a cena muitas vezes, sempre com o objetivo de explorar as sugestões dadas pelos colegas e pelo professor, o qual eventualmente se inseria na cena para demonstrar alguma possibilidade, frisando que a cena tinha de fazer sentido.

Foi interessante observar que não havia nenhuma espécie de competição para impor a sua ideia, pois a relação de coautoria parecia estar consolidada. O objetivo de todos era um só: qualificar o trabalho, para que ficasse mais orgânico e tivesse uma maior qualidade cênica. A dimensão do grupo, visivelmente, preponderava sobre o indivíduo.

Era perceptível que uma condição favorável de criação estava estabelecida e o papel do professor era fundamental para conduzir esse processo, pois ele equalizava a sua postura durante todo o tempo. Às vezes mais diretiva, em outros momentos não diretiva, entretanto naquela atividade não havia nenhuma hierarquia entre as ideias do professor e as dos alunos. O professor, bem como o grupo de alunos que se apresentava, ouvia atentamente cada um que se expressasse.

Alcântara (2012) refere que Kastrup pensa um coletivo como "[...] um campo de forças, mantido pelo poder de afetar e ser afetado uns com os outros, de modo que

cada ação é permeada e afetada pelas forças que formam esse campo, que por sua vez constituem uma rede de relações" (ALCÂNTARA, 2012, p. 79). Alcântara observa que a figura de um campo de forças, para Kastrup, seria um espaço no qual a subjetividade poderá emergir, entretanto essa subjetividade estaria destituída da figura de um sujeito. Para ela, a produção de subjetividade está sempre implicada com a coletividade, pois considera que toda a subjetividade é coletiva, e um coletivo é formado de múltiplos vetores.

Dessa forma, reconheço essa sinergia na prática pedagógica em teatro, tanto na fala dos professores com os quais estou dialogando, quanto nas aulas a que assisti. A professora Jezebel, quando perguntada sobre o que mais a atraiu no teatro, diz que "[...] *foi essa coisa do coletivo, do grupo, parece que os diferentes são aceitos. Tem uma coisa de compartilhamento, de aceitação do outro*" (DE CARLI, 2012).

Penso que a fala da professora traduz essa dimensão do coletivo à qual estou me referindo. Ela complementa ainda dizendo que "[...] *a gente tinha isso, afeto, compartilhamento, mais do que a técnica em si. É o espaço do grupo, do coletivo, um lugar de encontro, de convívio, de experiência*" (DE CARLI, 2012).

Alcântara (2012) considera que é principalmente no jogo que as relações se estabelecem, porque os indivíduos se implicam mutuamente, uma vez que se experimenta um compartilhamento relacionado não só ao objetivo do jogo. Essa interação se dá principalmente na ordem do acontecimento, ocorre segundo dadas circunstâncias, num espaço de tempo de múltiplas implicações. A autora aponta que "[...] a ideia de coletivo que aparece no jogo se sustenta nas múltiplas afecções, ou seja, trata-se da ligação com aquilo que atravessa as relações, que as compõe e as inscreve num determinado plano" (ALCÂNTARA, 2012, p. 84).

Essa perspectiva é fácil de ser compreendida a partir de algumas aulas aqui descritas, nas quais o jogo é o instrumento utilizado pelos professores para que essa relação de cumplicidade, de parceria e, principalmente, acionadora do processo criativo se instale no grupo. Novamente recorro a Alcântara (2012), quando a autora diz que "[...] o teatro é uma arte do coletivo porque cada relação em teatro acaba instaurando, ainda que temporariamente, formas de associações, encontros,

agrupamentos, compartilhamentos que redundam em um coletivo" (ALCÂNTARA, 2012, p. 84).

Alcântara (2012) observa também que para Alschitz, "[...] a ideia de encontro coletivo teatral é algo constituído numa superfície permeada por atravessamentos, presentes na imagem de algo que foi tecido" (ALCÂNTARA, 2012, p. 85). Esse encontro coletivo, aludido por Alschitz, parece ser aquilo a que a professora Lucimaura se refere, quando perguntada se ela considerava que os princípios teatrais, em alguma dimensão, a constituíam. Ela responde: "[...] *a principal característica que veio do teatro foi que eu passei a me emocionar e me sentir instigada por enxergar a humanidade, observando como as pessoas se relacionam, se comportam e tiram disso algum significado*" (RODRIGUES, 2012).

Brook (2010) sintetiza a questão do coletivo, ao dizer que "[...] o teatro começa quando duas pessoas se encontram" (BROOK, 2010, p. 12). Ele diz ainda que se uma pessoa fica em pé e a outra observa, já é um começo. Para haver um desenvolvimento, é necessário ter uma terceira pessoa, para que haja um confronto. O autor ressalta que a relação entre esses três elementos é essencial. Isso quer dizer que o teatro se faz na relação, no jogo.

A professora Lucimaura diz: *"[eu] acho que olhar o outro, enxergar o outro, ser tolerante são características muito importantes ao ator, que ajuda no processo de criação, porque eu estou vendo a experiência do outro, e isso certamente fica dentro de mim*" (RODRIGUES, 2012). Ela complementa o seu pensamento observando que "[...] *em cada montagem é sempre diferente, principalmente a minha relação com o outro. Nesse sentido, acho que eu me transformo*" (RODRIGUES, 2012).

Nas aulas, observo que esse exercício de se relacionar com o grupo é uma constante. Os jogos sempre oportunizam essa relação. Conte e Pereira enfatizam que

> [...] a performance é sempre uma experiência presente e compartilhada, uma multiplicidade de vozes contrastantes na experiência teatral, um jogo de relação com a alteridade que nos modifica e nos intensifica como seres humanos, constituindo a base de nossos valores (CONTE; PEREIRA, 2013, p. 108).

Performances em transformação

Ao considerar todas as questões trazidas neste texto e a partir das observações às aulas de teatro em todas as suas instâncias, considera-se que o processo teatral provoca uma transformação, a qual é inerente ao trabalho do ator, que se confunde com o processo de criação em si e com o próprio fazer teatral.

A ideia de transformação parece estar implicada na performance docente dos professores, cujas práticas pedagógicas se voltam para que os alunos se submetam a esse processo de transformação na medida em que se inserem nesse universo. Uma professora expressa essa ideia dizendo: "[...] as características que mais aprecio num aluno são a vontade de mexer na sua vida, no seu ambiente, de se transformar" (CARDOSO, 2012).

Ao analisar as aulas de teatro, percebe-se que o desenvolvimento artístico, o desenvolvimento do processo criativo e a própria transformação do artista requerem dele um grande envolvimento. Esse envolvimento, poder-se-ia dizer, é quase incondicional. Contudo, para que aconteça de fato, é necessária a incorporação por parte do aluno de uma postura que o torne capaz de constituir o seu trabalho. Essa postura, por sua vez, parece implicar em uma transformação em que não se sabe se é essa atitude que incide na transformação ou se é a transformação que acaba por determinar a nova atitude. Assim, parece que essa transformação não acontece naturalmente, já que exige do sujeito uma disponibilidade para garantir que esse processo seja desencadeado. Outra professora diz que valoriza no aluno "[...] a atitude positiva, pró-ativa, ter maturidade para querer vencer desafios e ter alguma coisa que o faz querer se transformar, se metamorfosear" (TOCHETTO, 2012).

Considera-se que essa transformação se dá a partir da adoção, por parte do sujeito, dos princípios teatrais e das formas de relação que ele estabelece consigo mesmo, a partir das técnicas e procedimentos que constituem o fazer teatral. Ao elaborar essa relação, praticando os exercícios como objeto de conhecimento, o sujeito transforma o seu próprio ser.

Alcântara e Icle (2005) dizem que as transformações propostas por Stanislavski no trabalho do ator não se restringiram a procedimentos técnicos, mas buscam um

questionamento ético e estético em relação à prática teatral. Dizem que para Stanislavski, "[...] o ator cria porque se transforma e algo lhe acontece porque cria" (ALCÂNTARA, ICLE, 2005, p.42).

Assim, necessariamente, no contexto das aulas de teatro observadas, parece haver uma relação entre transformação e ética. As condições favoráveis para a criação se dão, com efeito, na inter-relação desses elementos, trata-se de afirmar o fato de que "[...] o trabalho do teatro envolve uma grande preocupação com o ser humano que está atrás do ator e isso remete à situação pedagógica do teatro (ICLE, 2010, p. 51).

Nesse sentido, Stanislavski (2008) acreditava que a atividade teatral exige que a natureza inteira do ator esteja envolvida para que ele possa se entregar ao papel de corpo e alma, pois, para ele, cada movimento que o ator faz em cena, cada palavra que diz, é resultado de sua imaginação. Assim, ele acreditava que nada poderia ser feito mecanicamente, sem que o indivíduo compreendesse plenamente quem é, de onde vem, o que quer, para onde vai e o que fará quando chegar lá. O autor defendia que essa dimensão exige que o ator se entregue ao seu papel, obrigando-o a se transformar no processo criativo a que ele está submetido, quase como uma transcendência da sua individualidade em direção ao seu personagem. A professora Gabriela Greco diz que dá muita importância

> [...] ao momento que dá o *click*, quando o aluno faz a passagem daquele desfocar, desse distrair-se com facilidade e de repente alguma coisa o aciona, o atrai a ponto dele conseguir estar completamente ali presente, concentrado naquele jogo, naquela brincadeira, ou naquele exercício de movimento, ou seja, o momento da virada, da transformação (GRECO, 2012).

Stanislavski (2007) defendia que o ator não pode fugir de uma transformação completa se quiser se adaptar às exigências de sua arte, uma vez que os defeitos aceitáveis na vida cotidiana, no palco, impressionam o público, pois a vida no palco é mostrada dentro de um ângulo reduzido. Para ele, nenhum detalhe escapa aos espectadores, por isso considera de extrema importância a transformação a que o ator tem de se submeter no desenvolvimento do seu processo de formação, visando sempre à busca do aperfeiçoamento constante da prática teatral. A professora Jezebel (2012) acredita que "[...] o teatro possibilita que as pessoas transcendam as

circunstâncias cotidianas, não pensando que vão mudar o mundo, acho que não vão mudar, mas um aluno muda e, principalmente, a gente muda. Eu me modifiquei, nossa!" (De Carli, 2012).

Todo esse processo de transformação desencadeado por essas performances docentes singulares requerem do sujeito o desenvolvimento contínuo de uma sensibilidade que resulta no seu autoconhecimento psíquico e corporal, interior e exterior. Pensar essas performances como transformadoras significa dizer que elas não se restringem à profissão, mas transbordam a própria vida dos professores-diretores e dos alunos-atores. Performance docente aqui não é uma técnica profissional, mas parece um modo de ser que engloba a totalidade do indivíduo em práticas que são, em alguma dimensão, compartilhadas no coletivo, portanto, sociais.

Nessa perspectiva, novamente ressalto que a prática docente em teatro se revela como um espaço em que a transformação, própria do processo criativo, parece ser um valor e um elemento fortemente presente em todas as atividades. Observo que as propostas em aula provocam e desafiam os alunos a criarem, a partir de um ambiente que favorece a criação. Não só o ambiente, mas as atividades desenvolvidas no ritual da aula são estimulantes e os alunos demonstram responder, na maioria das vezes, de maneira positiva. Icle (2005) ressalta que a pedagogia do teatro de Stanislavski, a qual instaurou a figura do diretor pedagogo, "[...] demandou do ator um engajamento profundo, uma atitude ética que o transforma na constituição de sua obra artística, e também nas suas relações com o ser humano de um determinado tempo" (ICLE, 2005, p. 43).

Os princípios que parecem resultar nessa transformação do sujeito mais constituem o professor de teatro, na medida em que colocam o seu corpo a serviço do fazer teatral. Sua rotina do trabalho pedagógico contempla exercícios que buscam consciência e harmonia corporal, sempre tendo como foco o desenvolvimento do trabalho do ator. Esse processo envolve uma atitude crítica e sempre alerta ao que está sendo almejado, quer seja uma montagem, quer seja um simples trabalho de aula. A prática pedagógica também contempla um trabalho constante de apreciação ao trabalho do outro, no qual o professor estimula a criação, no sentido de provocar a discussão para pensar e fazer diferentes formas de teatro. A professora Tatiana

Cardoso traduz um pouco esse universo do qual estamos falando: “Quando eu comecei a fazer teatro, me lembro da sensação de que eu tinha encontrado um lugar onde eu podia ser eu mesma, com todas as minhas inquietações e minhas emoções” (CARDOSO, 2012).

Referências

ALCÂNTARA, Celina. *Formação Teatral como criação*: narrativas sobre modos de friccionar a si mesmo. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS defendida em 2012.

ALCÂNTARA, Celina; ICLE, Gilberto. Formação docente em teatro: uma ética da tradição. *Revista da FUNDARTE* – ano 5, n. 10 (julho/dezembro 2005). Montenegro: Editora da FUNDARTE, 2005. p. 40-43.

BROOK, Peter. *A porta aberta*: reflexões sobre a interpretação e o teatro. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CARDOSO, Tatiana. *Entrevista concedida à autora*. 28 set. 2011.

CONTE, Elaine. PEREIRA, Marcelo de Andrade. Pedagogia da Performance: da Arte da Linguagem à linguagem da Arte. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). *Performance e educação*: (des) territorializações pedagógicas.Marcelo de Andrade Pereira (organizador). Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 95-114.

DE CARLI, Jezebel. *Entrevista concedida à autora*. 14 maio 2012.

GOFFMAN, Erving. *The presentation of self in everyday life*. Garden City, N.Y.: Doubleday, 1959.

GRECO, Gabriela. *Entrevista concedida à autora*. 10 mar. 2012.

ICLE, Gilberto. *Pedagogia Teatral como cuidado de si*. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. 97p.

RODRIGUES, Lucimaura. *Entrevista concedida à autora*. 15 mar 2012.

RUFFINI Franco. Stanislavski e o “Teatro Laboratório”. *Revista da Fundarte*. Artes Cênicas: Historiografia e Performance. Ano IV – Volume IV – Número 08 – jul/dez/2004. Montenegro: Editora da Fundarte, 2004. p. 04-15.

STANISLAVSKI, Konstantin. *El trabajo del actor sobre si mismo en el proceso creador de la vivencia*. Traducion y notas de Jorge Saura. 2. ed. Barcelona: Alba Editorial, 2007.

STANISLAVSKI, Konstantin. *El trabajo del actor sobre si mismo en el proceso creador de la encarnación*. Argentina: Editorial Quetzal, 1997.

STANISLAVSKI, Constantin. *A preparação do ator*. 25. ed. Tradução de Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

TOCHETTO, Gina. *Entrevista concedida à autora*. 8 jan. 2012.

Referências consultadas

ICLE, Gilberto. *Teatro e Construção de Conhecimento*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

STANISLAVSKI, Konstantin. *Ética y disciplina*: Método de acciones físicas. Seleccion y notas: Edgar Ceballos. México/USA: Editorial Gaceta. 2001.

STANISLAVSKI, Constantin. *A construção da personagem*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 15 – Número 29 – Janeiro/Junho 2015

Composição musical como campo de diálogo: para além das disciplinas

Silvio Ferraz
Departamento de Música – Universidade de São Paulo – USP

De um modo geral as áreas práticas das artes, dentre as quais a composição musical, são espaços interdisciplinares, com implicações conceituais e técnicas, que colocam em jogo diversas áreas de conhecimento bem como as outras práticas artísticas. No universo da arte todo material facilmente se transforma em ideia poética. Porém cada material tem sua resistência e impõe suas regras, com o que facilmente uma aproximação poética pode transformar-se em discurso de legitimação. Visando ir além desta relação de legitimação, e dar ênfase à criação musical enquanto produto de estudos acadêmicos, este pequeno artigo traz propõe um debate conceitual buscando pensar a composição musical dentro de um jogo que articula filosofia, biologia, física, literatura, linguística, as tecnologias eletrônicas e digitais, e técnica composicional (implicando aqui aspectos analíticos e históricos da música) mas de modo que sua interação com disciplinas distintas se dê de fato sem anular a força própria ao domínio da criação: evitando assim cair na esterilidade dos domínios, seja técnico seja conceitual, de puras elucubrações.

Este artigo retoma alguns pontos que tratei em evento científico em 2013 relativo à pesquisa no campo da criação artística. Tais aspectos de certo modo se ligam à minha pesquisa recente sobre a questão da Reescrita, modo composicional em que o diálogo, seja com a própria música, outas artes ou áreas de conhecimento, é o ponto de partida. Deste modo trago aqui algumas questões que tem orientado não apenas meu trabalho, mas o trabalho de um pequeno grupo de pesquisadores legados ao Centro de Pesquisa escritas e Invenção Musicais (USP/CNPQ). Reflete assim um certo tipo de preocupação que diz respeito a certas especificidades da área de composição musical, de como um compositor, alguém que está ligado à invenção sobrevive na universidade com suas exigências tão medianas.

Acompanhando a produção universitária recente, sobretudo no Brasil e na área mais próxima à análise musical assistimos atualmente a um quadro que inverte a posição da arte e põe em risco seu próprio produto principal: a invenção. Narrando um caso talvez pessoal, ou talvez específico, nós acompanhamos nas décadas e 1950, 60 e 70 a uma profusão de trabalhos no domínio da análise musical. Trabalhos que entrecruzavam a arte, a filosofia, a ciência e até mesmo a publicidade, a comunicação. Nesta linha surgiram os escritos de Barthes, Sartre, Benjamin, Adorno, Iannis Xenakis, Pierre Boulez, Luciano Berio, G. Ligeti, Willy Correa de Oliveira, Haroldo de Campos,

Décio Pignatari, Henri Michaux, Italo Calvino, Jean Genet, John Cage. E seguiam o rumo de escritos de Mallarmée, Paul Klee, Kandinsky, Eisenstein, Stravinsky, Franz Marc. A lista é grande. Cada um destes textos muitas vezes inaugurava uma nova teoria, mantendo sempre uma posição inaugural. Não que a posição inaugural seja realmente relevante como tal, mas por seu frescor constante, por a cada texto desdobrar-se mundos possíveis, mundos dos povos que faltam, como disse Klee. Nestes textos a análise de uma obra musical, de uma performance, era como que um jogo de reinvenção, como se o analista estivesse fazendo aquele caminho pela primeira vez, não necessariamente com a ingenuidade da primeira vez, ou com a pretensão de ser o primeiro, mas aquela primeira vez de quem, em uma escuta, leitura ou vislumbre, faz cruzar linhas que antes estavam apenas esboçadas e escondidas. Análises que mais tornavam sensíveis pontos antes escondidos. Mas um modo de tornar sensível que deixava com que os pontos escondidos se escondessem novamente, para permitir novas leituras.

Ou seja, um modo de escrita que fazia de cada trabalho uma fonte primária, um percurso único da trama infinita de percursos que a arte abre.

A força de tal domínio de escrita parecia própria ao lugar da universidade. Escrever é uma atividade do professor e pesquisador universitário. Ele escreve, inventa e reinventa suas aulas, acende luzes, ilumina percursos únicos. Para o artista que tem na escrita um dos suportes para seu trabalho, parecia que a universidade estaria abrindo um espaço. No entanto, os caminhos pelo qual o artista escreve parecem estranhos para a universidade, já que a força da invenção (base de sua escrita) não tem por princípio a avaliação por equiparação. A invenção não é da ordem da equiparação. Não cabe a ela esta camisa de força.

O inverso deste princípio foi aquele que acabou dominando e hoje atravessa grande parte da nossa produção acadêmica, de nossos resultados de pesquisa. A cada ano surge um novo nome, mesmo que antigo, que vem abrilhantar os anais de análise e pesquisa musical. Um nome que talvez tenha tido um frescor no passado mas que agora aparece como regra fechada. Ninguém descobre mais nada, só aplica-

se as fórmulas de Zuckerkandle, Schenker, Donald Tovey, Timotsko, Schoenberg, Molino, etc. Uma outra grande série de nomes[1].

Fato é que enquanto em um determinado momento a arte, a música, os estudos sobre arte, surgiam como fontes primárias, obras paralelas à arte com que dialogavam, agora nascem já meio mortos como fontes secundárias que tentam ser a última palavra no que diz respeito a uma obra específica.

A nova escolástica traz para o domínio da arte os estudos críticos alinhados, a reciclagem de métodos de leitura, a aplicação de sistemas que faz com que cada novo *paper* seja o redito do redito do redito, uns mais outros menos próximos ao dogma central.

É neste sentido que vale pensarmos o que viemos fazer na universidade e qual exatamente nosso lugar na pesquisa, e como garantir este espaço como um espaço de criação artística, seja de objetos artísticos seja de escritos sobre tais objetos, sobre o modo como imaginamos que estes objetos são recebidos e ganham sentido na vida de outras pessoas, sobre o modo como estes objetos circulam em um grupo social, o modo como imaginamos que tais objetos se conectam a outros. É aqui que cabe aquilo que muito se tem falado no terreno do que se chamou interdisciplinaridade.

Quando começamos a falar sobre composição musical ou, de um modo geral sobre criação artística, não temos como fugir das questões transdisciplinares que atravessam tais práticas.[2] E, pensando em tal transdisciplinaridade, dois nomes de artísticas do século XX são referências quase que obrigatórias: Paul Klee e Iannis Xenakis. De um lado o pintor e violinista, de outro o arquiteto e compositor. Mas também temos de pensar que a interdisciplinaridade que atravessa os dois casos é bastante específica: Klee se vale da música e do som como imagem visual, Xenakis das linhas da arquitetura e da matemática como imagens sonoras.

[1] Um panorama quanto a estes modelos normativos da análise musical foi realizado por Nicholas Cook no capítulo "Formal approaches to analysis", em seu *Guide to musical analysis*, Nova York: Norton, 1987.

[2] Uma disciplina "é aquilo que é requerido para a construção de novos enunciados", princípio de coerção e de restrição, no entanto tal aspecto não deve ser visto apenas sob perspectiva negativa, mas também quanto à potência que se encontra à margem que as próprias disciplinas definem (FOUCAULT, 1996, pp. 34-37).

Dois artistas que encontram as imagens para suas criações em domínios que não são aqueles próprios de suas artes: a pintura e a música. Dois domínios aparentemente distantes: o olho e o ouvido; o espaço e o tempo. Tanto em um quanto no outro, a relação entre os domínios distintos não é ilustrativa.

Buscando outras duas referências, pensaria em Leonardo da Vinci e Olivier Messiaen. Leonardo e seus estudos de anatomia, não para criar um tratado de medicina mas para um estudo do movimento, da vida que molda um corpo. Messiaen e a ornitologia, não para realizar um catálogo de pássaros mas para encontrar uma matriz melódica para sua música, para encontrar talvez alguns dos arquétipos da melodia humana.

Cruzamentos entre artes e cruzamentos entre ciência e arte, para o que ainda poderia ir mais adiante e encontrar o cruzamento entre a filosofia e a arte, a música do filósofo Jean-Jacques Rousseau, a filosófica dos poetas heterônimos de Fernando Pessoa, a filosofia do escultor Alberto Giacometti.

Relações que realmente nos fascinam e que nos “autorizam” a prosseguir reunindo domínios distintos. Mas que em mãos desavisadas facilmente se confunde com a relação de legitimação, a arte que busca ser legítima através do discurso da ciência, da filosofia e da técnica. A arte, que em um terreno como a universidade e suas pesquisas acadêmicas, sofre sempre a tentação de abandonar a produção de imagens para por em jogo a busca de um discurso legítimo ou a relação ornamentação. A ciência, a filosofia, a matemática, surgindo como discursos autorizados que legitimam alguma estratégia artística, não mais por seu potencial de invenção, mas por uma verdade que faltaria à arte sozinha. Este seria o problema da arte na universidade.

É neste entroncamento das relações de invenção com as relações de legitimação que a interdisciplinaridade acaba tornando-se um campo que exige um cuidado específico. Estabelecer algumas regras de estudo, algumas regras de saída, é mais que necessário e urgente. Como manter a força interdisciplinar própria da invenção? Como afastar-se das relações de legitimação de discurso ou ainda das relações ornamentais, entre a ciência, a filosofia e as artes?

O artista plástico e poeta Anselm Kiefer nos lembra que a arte se alimenta de tudo (KIEFER, 2011). A partir de Kiefer distingo três relações entre arte e outras disciplinas ou mesmo entre as artes. A relação técnica, na qual uma disciplina vem ao auxílio de outra enquanto ferramenta para compreensão ou produção (na música teríamos a acústica, a computação, os sistemas cognitivos, a matemática). A relação poética, onde toda disciplina se transforma em reservatório de imagens para a invenção. A relação legitimadora, em que as disciplinas cujo discurso é tido como operador de verdades acabam sendo tomadas de empréstimo para legitimar uma ação artística (os discursos sobre arte-sociedade, arte-natureza, arte-matemática, arte-cognição etc.). Mas mesmo distinguindo estes três modos, na prática da composição tudo não passa de relações poéticas, e toda relação poética é frágil, toda relação poética não é da ordem da verdade, e quase toda relação frágil pede por um discurso que o legitime e pede uma técnica. Ou, lembrando Igor Stravinsky, a música é uma ciência, porém uma ciência especulativa.

Frente a estes três modos de relação que a arte implica (a da poética, da técnico e do juízo), cabe pensar o embate entre o pensamento não linear da arte, da ciência, da filosofia e da técnica em contraponto com i pensamento supostamente linear dos discursos de legitimação universitários.

Se na universidade, ciência, filosofia e técnica já desenvolveram seus modos de relacionar-se com tais discursos de legitimação, não é esta a situação da arte, muito menos da arte na universidade brasileira. Um exemplo simples desta situação incipiente é a pouca ou quase nenhuma existência de programas de pós-graduação em que um projeto de composição seja o requisito fundamental para obtenção dos títulos de mestre ou doutor, na maioria dos programas esta produção é no máximo ilustração de um trabalho teórico.

Mas como evitar este caminho da legitimação, tão aparentemente necessário para um pesquisador que já tem no seu objeto de trabalho algo indefinível, movente, como a composição?

O interessante é notar que tal necessidade de legitimação surge nos mais das vezes quando há deficiência de formação técnica mas também face à própria função territorial da arte. Nunca devemos esquecer que a arte é um modo não só de diálogo

entre pessoas, mas também um mecanismo de demarcação do território em que tal diálogo se dá. Anexar à arte um discurso legitimador é um modo de controle quase necessário.

Mas como implicar um projeto composicional nos estudos pós-graduados sem recair no discurso linear? Retomar o modelo da graduação, o sistema do conservatório, onde a prática composicional representa destreza técnica? Atender à necessidade de legitimação e buscar um discurso cientifico, técnico ou filosoficamente amparado? Escapar a tais tendências e trabalhar uma poética e seu universo de relações e transformações? Sem dúvida esta terceira hipótese, a da poética, é a mais interessante; mas como realizá-la?

O campo da criação no entanto implica os três modos, eles embora distintos não se apartam, um está embutido no outro. O técnico, o poético e o político, ou melhor o ético. É o desequilíbrio entre os três modos que acaba levando a caminhos, ou a falsa independência entre eles que conduz a resultados insipientes, pouco produtivos, muitas vezes teoricamente equivocados.

Muitas vezes a falta de técnica acaba sendo o ponto de partida para a busca de legitimações. O vazio poético também abre este mesmo espaço, e buscar legitimar-se através de uma técnica. A falta de consistência na formação de um jovem compositor acaba sendo o terreno aberto para o desenvolvimento de um discurso moral que mais e mais afastará a busca de uma poética, afasta o jovem da própria arte que ele busca. Pois o ponto de partida moral tenta suprir a falta de formação técnica ou a invenção poética.

É importante assim inverter este quadro, ligar a pesquisa em arte o quanto antes à invenção. A arte é sempre nascente, adota suportes e modos de produção os mais inusitados, a todo momento. A invenção não se baste em um ou outro discurso, nem se basta em técnicas adquiridas de antemão. Técnica e poética nascem juntas. Embora a técnica seja disciplinar ela nasce em um caminho móvel em que as disciplinas não existem[3].

[3] Sobre tal questão citaria aqui dois trabalhos muito próximos, o de Gilbert Simondon, publicado sob título de *Sur la Technique 1953-1983* (Paris: PUF, 2014) e Milton Santos, “A questão do meio ambiente: desafios para construção de uma perspectiva transdisciplinar”, publicado nos *Annales de Geografia da la Universidade Complutense*, nº 15, pp. 695-705 (Madrid, 1995).

Falando um pouco de técnica, da técnica composicional, tomo a como um domínio que articula modos variados de suporte e produção, abarcando música escrita, composição algorítmica, instalações sonoras, performances, objetos sônico-visuais etc. De Perotin a Smetak aos *sound-designers*. Um quadro tão amplo que dificilmente será abarcável por algum curriculum, o qual no máximo só limitaria o domínio da criação. A base do solfejo-harmonia-contraponto-história dificilmente dá conta, e mesmo sua ampliação com disciplinas como acústica, computação musical, novas técnicas de instrumentação, improvisação, música e imagem, música e movimento etc, não dá conta deste seu caráter movente da invenção e de seu potencial de conexão rápida de diferentes domínios do conhecimento, diferentes campos e culturas.

A composição artística (em nosso caso, a musical) não se limita à música escrita, muito menos às técnicas de escrita do início do século XX, ou mesmo à escrita mais recente, e muito menos à computação musical ou à arte sonora etc. Além do que na arte os domínios do conhecimento, transformados em imagens poéticas, têm a capacidade de se misturar e transformar em alta velocidade.

Assim, conceitos extremamente complexos como o de tempo, por exemplo, que na filosofia vem se desdobrando em um verdadeiro campo de batalha desde os pré-socráticos, na música é uma questão que implica em poéticas distintas. A música como arte do tempo deu origem, só no século XX, a uma diversidade de imagens composicionais (Cf. Stravinsky, Messiaen, Xenakis, Boulez, Ferneyhough, Vaggione). As propostas de tempo cronométrico e cronoamétrico de Stravinsky-Souvtchinsky, de tempo medido e tempo liso em Boulez, a noção de multitemporalidade que perpassa obras como Zeitmasse de Stockhausen, os três polos temporais de Xenakis, a mircotemporalidade em Ferneyhough e Vaggione (cada uma com uma proposta distinta), são alguns dos exemplos.

O quadro é amplo mesmo sem levarmos em conta as temporalidades que marcaram cada momento da prática da música no ocidente: a “mens momentânea” do Barroco, o tempo dialético do Classicismo, a eternidade das grandes missas e do

Canto Gregoriano[4]. E não se trata de determinar a veracidade de uma ou outra imagem de tempo, pois o resultado composicional é o principal implicado e o condutor da pesquisa com seus desdobramentos na realização musical do instrumentista.

Outro conceito pertinente e que tem lugar central na produção musical é o do som: do som enquanto imagem da ondulatória ou enquanto imagem poética, tal qual a imagem do "som esférico" inventada pelo compositor Giacinto Scelsi. Se o som é ou não esférico, se o espectro é ou não um dado que corresponde álgebra e natureza, não é esta a questão. A questão é composicional, ou seja o que uma imagem suscita no campo da invenção composicional[5]. É necessário ter isto bem claro: até mesmo as implicações aparentemente técnicas de uma área como a das novas tecnologias aplicadas à música, não só se dá enquanto suporte tecnológico, mas está atrelada a mudanças radicais no domínio poético.

De fato não estou mais falando de interdisciplinaridade. Mas da relação entre a disciplina e a não disciplina. É assim que o músico que domina sua técnica busca um terreno que não domina, e ali encontra seu alimento. Já aquele que não tem a técnica fatalmente encontrará no outro domínio aquilo que o disciplina. Desta dinâmica não temos como escapar. No campo da composição, da criação artística, o interdisciplinar é a relação entre a disciplina e a não disciplina, entre o linear e o não linear, o discurso e o sem discurso de um modo em que o não disciplinado desloca a disciplina, a desterritorializa (no sentido de Deleuze e Guattari). Na arte toda disciplina torna-se imagem livre. De outro modo, estaríamos a disciplinar a arte, a territorializar a invenção livre, a reger o jogo livre de relações que a arte pratica.

Neste sentido até mesmo quando falamos de bibliografia nos estudos artísticos a questão é bastante diferente daquela que consiste em estudar um método ou uma

[4] Neste sentido indicaria aqui alguns textos como: Brelet, Gisele. *Le temps musical*. 2 vols. Paris: PUF. 1949; Boulez, Pierre. *Penser la musique aujoud'hui*, Paris: Gallimard. 19; Ferneyhough, Brian. "The tactility of time". Perpectives of new Music, v.31, no.1. Seattle: Univ. of Washington. 1983; Messiaen, Olivier. *Traité d'ornitologie, temps et couleur-1942-1992*, tomo II. Paris: Leduc, 1994; Xenakis, Iannis. *Musique et originalité*. Paris: Séguier. 1996; Zimmerman, B.A.. "Intervale et temps" In: *Contrechamps*. nº.5. Lausanne: L'Age d"homme. 1985; SOUVTCHINSKY, Pierre. "La notion du temps et la musique" (1939). Un siècle de musique russe. Arles: Acte Sud. 2004; Stockhausen, Karlheinz. "Momentform", "Composition par groupes: *Klavierstuck I*", in: *Contrechamps*, nº 9. Paris: l'Age d'homme. 1988.

[5] Ver especificamente: "Art et nature (la maîtrise technique de la nature)", curso que Gilbert Simondon ofereceu em 1980 no quadro da graduação da Unviersidade Paris V (in: Simondon, G.. *Sur la Technique*).

teoria. Frente a arte até mesmo o estudo conceitual se faz estudo de fonte primária e fonte de imagens. O estudo de um determinado filósofo ou teórico acaba sendo mergulhado nas imagens que saltam de seu pensamento e no modo como apresenta seus conceitos: sua escrita, a organização de seu trabalho, seus exemplos etc. Tudo se torna imagem. E é talvez por isto mesmo que conceitos extremamente complexos, ou mesmo controversos em sua origem, e que dificilmente seriam aprendidos e desdobrados no curto espaço de um doutorado ou mestrado, se fazem temas constantes nos projetos de pesquisa na área de composição artística.

Como encontrar um modo de permitir estes diálogos, que começavam naquele entre compositor e intérprete, depois entre música e outras artes, e então entre música e filosofia, ciência e novas tecnologias?

Talvez aí more uma questão que nos diz respeito. Podemos até compreender que uma área invade a outra, ou como afirma o etnomusicólogo John Blacking, quanto à música: “ela é quase sempre gerada por princípios não musicais, e a metalinguagem comumente empregada nas análises musicais pode de fato impedir o desenvolvimento de uma gramática musical, porque é espécie-específico e irrelevante para a compreensão da maioria das músicas do mundo” (BLACKING, 1995). Mas como realizar tal ideia? Como se lançar neste cruzamento? Como cruzar música, tecnologia, filosofia, outras artes, ciência, se somos formados apenas em música? Como realizar este jogo interessante se nosso olhar vai da música à música? Como escapar de correr o risco de mergulhar em jogos metalinguísticos para mergulhar em domínios que não conhecemos em seus meandros?

Primeiro talvez devessemos pensar “o que é a música?”.

Novamente recorro a Blacking: a música é um comportamento espécie-específico, uma habilidade cognitiva de reconhecer sons, de imitar sons, de reproduzir sequências sonoras, que ganha sentidos diferentes entre grupos sociais diferentes ou para pessoas diferentes de um mesmo grupo social, ou para uma mesma pessoa em momentos diferentes de sua vida. Ela é um modo de ligar pessoas através de sons, ganhando em diferentes ambientes modos distintos de ser elaborada e reelaborada. Diversos povos sequer tem um termo para atividades que associamos a música, outros empregam um termo que pode valer para tocar um instrumento ou cozinhar e

caçar, outros para tocar um instrumento ou entrar em transe. Vista deste modo a música, esta que fazemos no ocidente não escapa também de uma falta de disciplina, de um cruzamento de disciplinas.

Referências

BLACKING, John. *Music, Culture and Experience*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

COOK, Nicholas. *Guide to musical analysis*. Nova York: Norton, 1987.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga Sampaio. São Paulo. 1996. pp. 34-37.

KIEFER, Anselm. *L'art survivra à ses ruines*. Paris: Collège de France/Fayard. 2011.

REVISTA DA FUNDARTE
EDITORA da FUNDARTE
Ano 15 – Número 29 – Janeiro/Junho 2015

Elaborar um trabalho de conclusão de curso em Artes Visuais: modo de usar em algumas notas

Mariana Silva da Silva
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

Resumo: Este texto é um pequeno manual que apresenta uma série de notas para auxiliar na elaboração de um trabalho de final de curso em artes visuais – poéticas visuais, ou seja a investigação do artista pesquisador. Procura-se cercar a constituição de uma metodologia individual do artista em formação dentro do âmbito acadêmico.

Palavras-chave: Pesquisa em arte; poéticas visuais; trabalho de conclusão de curso.

Abstract: This paper is a short manual that presents a series of notes to assist in the preparation of a final course paper in visual arts - visual poetics, the investigation of the artist researcher. Wanted surrounding the establishment of a single methodology of the artist within the academic environment.

Keywords: Art research; visual poetics; final course paper.

Este texto é uma espécie de manual que apresenta uma série de notas facilitadoras na elaboração de um trabalho de final de curso de graduação, especialmente, em artes visuais – poéticas visuais, ou seja a investigação do artista pesquisador. Não se pretende aqui fornecer regras rígidas que engessem a investigação artística, muito mais partimos de reflexões surgidas ao logo dos últimos dez anos atuando como docente em cursos de graduação em arte.

Percebemos ser essencial uma metodologia individual para a elaboração da monografia, dominar os requisitos básicos da escrita de um texto teórico e acadêmico em particular, e também estar consciente das disciplinas específicas inerentes a cada artista. É importante destacarmos para esta reflexão a seguinte fala da artista e professora Sandra Rey:

> A pesquisa em poéticas visuais apoia-se no conjunto de estudos que abordam a obra do ponto de vista de sua *instauração*, *no modo de existência da obra se fazendo*. O objeto da Poiética não se constituiu pelo conjunto de efeitos de uma obra percebida, não é a obra acabada, nem a obra por fazer; é a obra se fazendo. A *Poiética* pressupõe três parâmetros fundamentais: *liberdade* (expressão da singularidade), *errabilidade* (direito de se enganar) e *eficácia* (se errou, tem que reconhecer que errou e corrigir o erro). Leva em conta a constituição de significados a partir de *como* a obra é feita. (REY, 2002, p.134)

Por onde começar?

Pelo trabalho artístico. Não existe pesquisa em poéticas visuais sem as poéticas. E por onde? Pelo "subterrâneo da obra", para usar uma expressão de Sandra Rey (2002). Pelo tema. Pelo problema. O que se quer descobrir com a pesquisa? O que nos move? Por quê? Qual (is) pergunta (s) se está (ão) tentando responder com a monografia?

> A pesquisa parte de um pressuposto fundamental, que pode ser enunciado da seguinte maneira: *toda obra contém em si mesma a sua dimensão teórica.* A teoria, subterrâneo da obra, é como os alicerces da casa: o que lhe dá sustentação, embora não seja necessariamente, aparente. (REY, 2002, p.127)

Deve-se recuar um pouco de sua própria prática artística colocando-a em perspectiva com outras fontes criativas (qualquer outro campo disciplinar que poderá enriquecer sua leitura, filosofia ou arquitetura, por exemplo) e desenvolver esta prática. É aconselhável envolver-se em um processo de escrita que permitirá assumir uma terceira pessoa, deslocar-se de sua obra, formalizar e verbalizar o próprio processo experimental.

É importante, portanto, desenvolver um conteúdo útil: o pensamento que é escrito, desenhado, esquematizado, formado de diferentes documentações importantes (bibliografia, imagens, anotações, diários de bordo, etc).

Façamos notas, palavras-chave, mapas conceituais, desenhemos, espalhemos anotações nas paredes do quarto: tudo é válido e conduz mais facilmente à elaboração do texto final.

O tema

É preferível partir de um tema que diga respeito ao trabalho pessoal, que interesse a si mesmo. Não necessariamente ele precisa ser extremamente original, porém sua abordagem deve ser unicamente individual, inventiva. Dar um novo ângulo, por exemplo, a uma velha questão pode ser um valioso ponto de partida. Tentar não ser muito genérico com um tema sobre "a paz", "o corpo", "o feminino" é extremamente importante. Esmiúça-se o tema, partilha-se o tema em muitas parcelas até chegar ao

cerne da questão. É preciso aproximar-se de diferentes campos de conhecimento se for necessário, a literatura, a biologia, o cinema.

Não esquecendo, que é essencial o aporte da história da arte, não se inventa o novo sem se conhecer o velho. Todos pertencemos a uma família. Descubramos a nossa família. Comparar, aproximar, distanciar, renegar talvez, sobretudo, encontrar seus pares.

O orientador

Estamos falando da pesquisa *em arte* e não da *pesquisa sobre arte*. Esta pesquisa nasce da própria experiência criadora e talvez possamos pensar que quem mais sabe sobre ela é o próprio artista. Neste ponto, entretanto, entra a figura do orientador: porque ele vê de fora aquilo que talvez o aluno-artista-pesquisador não veja exatamente, ele orienta, ajuda, indica. Segundo Baumann (2011) a monografia vai também trabalhar em função de com quem se trabalha, de acordo com especialidades e afinidades metodológicas no âmbito de um núcleo comum que é o de iniciar um processo de crítica no campo das artes visuais.

Portanto, as metodologias propostas devem ser lidas como uma postura possível entre outras igualmente possíveis, e cabe a cada orientador contribuir com sentidos de acordo com sua própria bagagem. É a relação especial que se pode ter com o orientador, sua energia, sua presença e sua vontade para investigar que irão moldar a especificidade da produção do orientando.

A relação entre a teoria e a prática artística

A prática artística não é uma prioridade sobre a pesquisa teórica, pois aqui andam juntas, esta é a especificidade da pesquisa *em arte*. É uma maneira de expressar ideias e sentidos, uma forma particular de conhecimento da arte. De acordo com Baumann:

> A experiência age como uma forma de verificação e aprofundamento dos problemas e hipóteses, que revelam casos. Essas experiências têm múltiplas dimensões. São analíticas (no sentido em que Beuys, por exemplo, procurava compreender a psicologia da matéria), especulativas (feita de incertezas), hipotéticas, prospectivas (enunciam intenções), mas também inventivas (mostrar coisas inesperadas) vagantes (aceitam uma forma de errância, de

> descoberta) e criativas (regidas por leis que não se enunciam sempre e que deslocam territórios). (2011)[1]

Baumann ainda nos explica que o caminho entre a teoria e a prática é um ir e vir, não é um caminho linear, mas se faz entre o estudo teórico de artistas, obras e conceitos, podendo envolver a filosofia, história da arte, ciência, tecnologia, sociologia, política, psicanálise, etc, e analisa este tipo de experimentação. Vemos que não há nenhuma regra, nenhuma medida de distância pré-definida entre teoria e prática e nenhuma razão de equivalência.

A prática artística não deve ser um acessório a uma teoria, ela nasce de um problema e das inquietações do aluno-artista-pesquisador. E é preciso aceitar que nem sempre sabemos para onde estamos indo. Nós estudamos em livros, textos, imagens e obras, mas, sobretudo no que nós produzimos.

A escrita e a organização do texto

Escrevamos de uma forma simples e compreensível, demonstrando dominar conceitos, muitas vezes complexos e noções concebidas durante a pesquisa. Saber explicar, sem deixar de manter uma escrita pessoal também é essencial. Não se deve tentar escrever difícil, mas tentar escrever certo.

Organiza-se o texto a partir de pequenos textos que vão progredindo e encadeando-se. O texto não será escrito de uma única vez, mas em pequenos ensaios, anotações.

A ortografia e a gramática devem ser certificadas, revisemos, revisemos muitas vezes. Pedir a um colega, a diferentes leitores para ler e comentar o texto é um exercício valioso. Explicar em voz alta, ensaiar para a apresentação oral que logo virá igualmente produz um autoconhecimento investigativo necessário.

Respeitemos padrões básicos da elaboração de textos: palavras-chave, resumo, introdução, desenvolvimento, conclusão, bibliografia, anexos. Citemos nossas fontes. Citações devem ser claramente referenciadas. Prefere-se utilizar o sobrenome do autor ou artista referido, ou seu nome completo, evite utilizar somente o primeiro nome: *o Marcel (Duchamp), a Cindy (Sherman), o Roland (Barthes)*.

[1] Tradução nossa.

Utilizar o “eu” ou o “nós”? O "eu" é usado, por vezes, para demonstrar uma escolha pessoal e suas intenções, algo que diz respeito unicamente ao aluno enquanto propositor da obra. Quando, entretanto, nos referimos a um texto ou uma obra ou a uma ideia que não é nossa, ou é de sentido comum, utilizamos o “nós” ou a forma indireta.

O uso de imagens

Em um texto de artes visuais é essencial o “visual”, a obra, as imagens que carregam a sua reflexão: os trabalhos de artistas mencionados e obviamente o seu próprio trabalho. Alguns preferem organizar o texto juntamente às imagens, para facilitar a leitura, porém a opção de colocar as imagens ao final também é possível. Atenção: todos os documentos devem ser claramente legendados.

Introdução e conclusão

Eventualmente estas duas partes do texto causam preocupações ao pesquisador, por isso escrever a introdução e a conclusão no final do processo todo é muitas vezes mais fácil, pois conhecemos com mais clareza o percurso, o vai e vêm da reflexão, suas referências.

A introdução pode ter duas ou três páginas. Deve definir claramente as razões e origens dos tema e problema, bem como as áreas de estudo em que se propõe se situar. Deve também apresentar o texto parte a parte, capítulo a capítulo de uma maneira sucinta. Na introdução apresentamos algumas hipóteses – expectativas: o que queremos alcançar com esta investigação? Este é o lugar para lançar as perguntas ao leitor.

A conclusão segue uma estrutura muito semelhante àquela da introdução com a diferença de que estabelece um inventário do que foi realizado: ela nos relembra o trajeto percorrido. Deve permitir ao leitor reunir nossos pensamentos. É na conclusão que apontamos as expectativas (hipóteses) realizadas ou não. Como foram? O que aconteceu? O que não aconteceu? De que forma?

A bibliografia

A bibliografia deve conter todas as fontes pesquisadas, mesmo os dicionários, filmes e periódicos. Não é necessário sobrecarregá-la, coloca-se o que realmente foi consultado e especialmente, aquilo que foi citado.

Anexos

Anexos são opcionais, podem conter materiais que enriquecem a pesquisa. Pode ser um texto inédito traduzido especialmente para a pesquisa, uma entrevista que se tenha feito com um artista, ou crítico ou historiador. Podem ser os chamados "documentos de trabalho", mapas, desenhos, diagramas, imagens colecionadas que deram origem aos trabalhos e textos.

A forma da monografia

A monografia deve se conectar ao trabalho artístico. A estrutura formal entra em consonância com o trabalho plástico. O formato, o papel, a maneira de apresentar o texto é importante. Deve-se seguir as regras, mas sabê-las quebrá-las de vez em quando pode resultar um trabalho mais pertinente e conectado à própria experiência artística.

Muitas bibliotecas universitárias aprovam a diferenciação formal e visual de trabalhos, dissertações e teses na área das artes. Sendo este um terreno razoavelmente novo de produção de conhecimento, algumas concepções metodológicas ainda devem ser construídas e afirmadas no campo das poéticas visuais, um desafio aos pesquisadores artistas.

Referências

BAUMANN, Pierre. *Memo abrégé relatif à la rédaction d'un mémoire de recherche de type Master 1*. Bordeaux: Université de Bordeaux III, 2011. Disponível em: http://www.pierrebaumann.com/docotheque/ENT/baumann_memo_red_mem_m1ap.pdf. Acessado em 01/03/2013.

REY, Sandra. Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais. *Porto Arte*, v. 7, n. 13, nov. 1996, p. 81-95.

Referências consultadas

ZAMBONI, Silvio. *A Pesquisa em Arte* - Um Paralelo Entre Arte e Ciência. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2011.