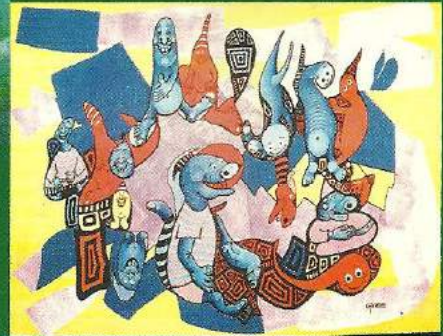


REVISTA DA FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

Ano I • Número 01 • Volume I • Janeiro a Junho de 2001



Música
Educação
Semiótica
Literatura
Artes Visuais
Artes Cênicas

FUNDATE

Montenegro-RS

REVISTA DA FUNDATE

Uma publicação semestral da Fundação Municipal de Artes de Montenegro
Ano 1, número 01, volume I,
janeiro/junho 2001

Fundação Municipal de
Artes de Montenegro-FUNDATE

Gerson Luis Mottin Presidente do Conselho Técnico Deliberativo - **Normélia Juliane Faller** Vice-Presidente do Conselho Técnico Deliberativo - **Gilberto Idle** Diretor Executivo - **Júlia Maria Hummes** Vice-diretora - **André Luiz Wagner** Coordenador Administrativo - **Gorete Iolanda Junges** Coordenadora de Comunicação - **Márcia Pessoa Dal Belo** Coordenadora Pedagógica - **Virginia Wagner Petry** Secretária Escolar - **Suzana Gesswein Silveira** Presidente AAF

Gilberto Idle
Coordenação de Edição

Adriana Bozzetto
Analice Dutra Pillar
Gilberto Idle (coordenador)
Jusamara Souza
Comissão Editorial

Ana Claudia Mei Alves de Oliveira (PUC-SP)
Esther Beyer (UFRGS)
Fernando Becker (UFRGS)
Ingrid Dormien Koudela (USP)
Maria Isabel Petry Kerwald (FUNDATE)
Liane Hentschk (UFRGS)
Maria Lucia Pupo (USP)
Rosa Maria Bueno Fischer (UFRGS)
Conselho Consultivo

Adriana Bozzetto
Ana Claudia Mei Alves de Oliveira
Gilberto Idle
Ingrid Dormien Koudela
Jusamara Souza
Sergio Coelho Borges Farias
Colaboradores neste número

Gilberto Idle
Gustavo Petry Pinheiro
Patrícia Bittencourt
Editoração

Marineli Méliga
Fotos

Adriano Alves de Oliveira
Jornalista Responsável

Marcia Conceição Rigon
Revisão

Gilberto Idle
Projeto Editorial

Ilustrações a partir da obra da artista
Montenegrina CRISTINA MEIROSE

Impresso na Mala Direta Gráfica e Editora Ltda.
Em Porto Alegre - RS

REVISTA DA FUNDATE

Rua Capitão Porfírio, 2141
Cep 95780000 - Montenegro - RS - Brasil
Fones: (51) 6321879 - 6325223
Fax: (51) 6321483
e.mail: fundarte@terra.com.br

Nesta Edição

Lisibilidade da imagem

Ana Claudia Mei Alves de Oliveira • p. 4



O teatro e a formação da cidadania na sociedade contemporânea

Sergio Coelho Borges Farias • p. 12



Currículos de música e cultura brasileira: mas, que concepções de cultura brasileira?

Jusamara Souza • p. 22



Por um repertório musical tão plural quanto seus intérpretes

Adriana Bozzetto • p. 26

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP) BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO DA UFRGS, PORTO ALEGRE, BR-RS

Revista da FUNDATE / Fundação Municipal de Artes de Montenegro.
- v. 1, n. 1 (jan./jun. 2001) Montenegro: FUNDATE, 2001 - V.

Semestral.

ISSN 1519-6569

1. Educação - Arte - Periódico. 2. Cultura. 3. Teatro - Educação. 4. Educação musical. I. Fundação Municipal de Artes de Montenegro.

CDU: 37.036

Bibliotecária: Neliana Schirmer Antunes Menezes - CRB-10/939

• A FUNDATE não se responsabiliza por opiniões expressas em artigos assinados. O conteúdo, forma e correção lingüística dos artigos são de responsabilidade dos respectivos colaboradores.

• A REVISTA DA FUNDATE aceita colaboração através de artigos INÉDITOS em língua portuguesa para publicação que serão previamente analisados pela Comissão Editorial e respeitarão a capacidade de publicação da Revista.

• Os originais devem ser encaminhados em cópia impressa e em disquete e não poderão ultrapassar 12000 caracteres com espaço, incluindo notas de rodapé e bibliografia. É aconselhável que a bibliografia cumpra as normas da ABNT e não exceda 05 títulos. O texto não deve ter excessivas notas explicativas. Dar-se-á preferência a textos de linguagem acessível e rigor científico, com número de citações limitados e que confirmem contribuição importante e inovadora aos saberes da pesquisa nos diversos campos da arte.



Um protocolo dos protocolos

Ingrid Dormien Koudela • p. 8



Apontamentos para uma epistemologia teatral

Gilberto Idle • p. 16



Editorial

O intento de divulgar de forma qualificada a produção científica dos conhecimentos produzidos por pesquisadores e professores, das áreas de artes, semiótica, educação e outros campos afins, foi sempre um objetivo da FUNDARTE. Esta Revista chega com a perspectiva de perpetuar de forma sistemática esse difícil objetivo: o de manter atualizados os saberes em arte e educação, desde as mais recentes pesquisas na área, até informações simples e rápidas. Publicar no Brasil ainda é tarefa penosa e pouco respeitada, e é por isso que a FUNDARTE sente-se orgulhosa de poder oferecer um veículo, ainda modesto, mas pleno de convicção de ser um instrumento poderoso, não só para uma descomprometida "atualização", mas também como fonte de constante reflexão e embate de idéias e conceitos.

Foram Revistas que primeiro anunciaram as idéias novas de movimentos de revolução nas artes, como o Movimento Modernista de 22, no Brasil, ou os Movimentos de Vanguarda na Europa. Foi através de periódicos de fácil acesso, pela sua agilidade e fácil manuseio, que experiências importantes, como as de Grotowski, vieram a público.

Longe de pretender ser um periódico revolucionário no campo das artes, a REVISTA DA FUNDARTE pretende colaborar com os profissionais das áreas que dão suporte à educação e a arte, para com eles dialogar numa dialética constante entre o conhecido e a novidade.

Neste primeiro número a Revista abre com um conjunto de seis artigos que expressam idéias em diferentes áreas do conhecimento. O primeiro deles é o texto de Ana Claudia Mei de Oliveira sobre **Semiótica Visual**. Neste trabalho, a autora lança os conceitos básicos que constituem o título do artigo: **Lisibilidade da imagem**. Desvendando conceitos importantes para a Semiótica Visual como os pares enunciação/enunciado ou expressão/conteúdo, ela constrói o caminho de edificação das significações visuais.

O segundo trabalho apresentado é o de Ingrid Dormien Koudela, chamado **Um Protocolo dos protocolos**, onde a autora discorre sobre a transposição simbólica da experiência física do jogo teatral no protocolo escrito, como instrumento estético mais que mero registro.

Sergio Coelho Borges Farias apresenta o terceiro texto deste número. **O teatro e a formação da cidadania na sociedade contemporânea** divide-se em três partes. A primeira traz à tona as questões relativas aos direitos sociais e às práticas sócio-educativas alternativas. Na segunda parte o autor esclarece sobre algumas competências necessárias à formação da cidadania, exemplificando os casos particulares dos trabalhos em teatro-educação. Por fim, Farias conclui integrando as idéias sobre a formação da cidadania no quadro geral das práticas teatrais e suas possibilidades como agente formativo do sujeito individual e coletivo.

Ao apresentar **Apontamentos para uma epistemologia teatral**, integro o quarto texto deste número com artigo de minha autoria, onde discuto as possibilidades de problematização das categorias que denomino sujeito cotidiano e sujeito extra-cotidiano, como instrumento de análise do trabalho do ator.

Jusamara Souza nos brinda com o quinto trabalho desta primeira coletânea, chamado **Currículos de música e cultura brasileira: mas, que concepções de cultura brasileira?** Neste texto analisa as "falas" de três personagens de uma reportagem de jornal, caracterizando os diferentes sentidos de cultura e suas repercussões para a Educação Musical.

O texto **Por um repertório musical tão plural quanto seus intérpretes**, de Adriana Bozzetto, também na área de Educação Musical, é uma reflexão sobre a intervenção do professor de piano no processo de aprendizagem de um aluno que precisa ser contemplado em sua diversidade, em seus interesses, a partir de sua experiência.

O rigor dos textos que apresentamos, aliado às idéias sempre renováveis e instigantes, faz-me acreditar que este primeiro número da REVISTA DA FUNDARTE é apenas o início de um longo trajeto que será construído com muita reflexão e pensar sobre a pesquisa em arte e educação. Obrigado aos nossos colaboradores e a você, que faz parte de nossos primeiros leitores. Esperamos que aproveitem com o mesmo entusiasmo que nós.

Gilberto Icle
Coordenador da Edição



Lisibilidade da imagem

Ana Claudia Mei Alves de Oliveira

*Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Comunicação e Semiótica
Presidente da Associação de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) Vice-Presidente da Associação Internacional de Semiótica Visual (AISV)*

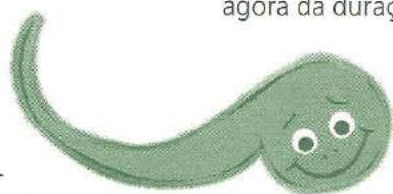
A todo momento, estamos imersos em um universo de imagens que dificilmente temos capacidade, em termos de competência, para perceber em sua totalidade. Milhões de vezes mais amplo do que os sentidos humanos podem apreender, o que é lisível da visibilidade engloba imagens da natureza, paisagem, arquitetura, traçado urbano e rural, desenho, pintura, escultura, fotografia, cinema, *design*, publicidade (*out-doors* e anúncios), cartões postais, imagens de rostos, corpos e das roupas que os vestem, etc. São imagens fixas que nós, em movimento, animamos, dando continuidade a uma das mais antigas formas de criação: basta lembrarmos do vasto arquivo de imagens *pré-históricas* que os sítios arqueológicos armazenam, para considerar que a visibilidade que as imagens dão a ver tem um papel fundante para compreensão e estudo da humanidade, desde os seus primórdios

Graças aos múltiplos suportes das várias manifestações de linguagem, essa visibilidade permanece, nos permitindo deslocamentos de nosso tempo-espaço aos de eras remotas e aos de eras futuras. Se tentássemos estar em todos os tempos e lugares aonde essa visibilidade nos transporta, imediatamente perderíamos o controle de nós mesmos. No nosso viver cotidiano, apreendemos apenas uma ínfima parcela dessa totalidade, e as imagens são trabalhadas e retrabalhadas pelos seus produtores para, como sujeitos, se imporem sobre os sentidos dos que as veem,

e se fazerem olhadas. São assim uma construção humana produzida para *fazer fazer*, característica que as definem como de natureza manipulatória, o que impõe que as imagens, quer as da arte, quer as comerciais, sejam tratadas pela forma como colocam o que mostram diante dos nossos olhos, ou seja, a partir de um tratamento de seu regime de visibilidade.

Numa batalha perpetua, as imagens lutam primeiro para entrar na órbita do ver e depois para ser olhadas atentivamente. Ver e olhar são então os dois pólos visados por todos os estrategistas de nossa visão, que galgam alcançá-los pela sinestesia. Objetivando a visão, os demais sentidos são convocados para atuarem juntos a fim de despertar a percepção do sujeito. Em sua estruturação textual, o mostrar encadeia um sentido em outro que, em coalescência, pelas marcas convocatórias cravadas no próprio texto, definem a experiência do ato de olhar.

Cada imagem se vivifica em cada ato de olhá-la, o que a faz ser e agir como um sujeito no aqui e no agora da duração do olhar daquele sujeito que a capta. Por esse mundo que ela faz existir nos limites de seu suporte, cada imagem é presentificação de algo para alguém. Nesse aspecto, a imagem que, como sujeito, olha outros sujeitos, ao ser captada e experienciada por eles, passa a agir nas múltiplas encenações que a constituem, tanto sensível, quanto cognitivamente. Encenações que são as da própria história e as das



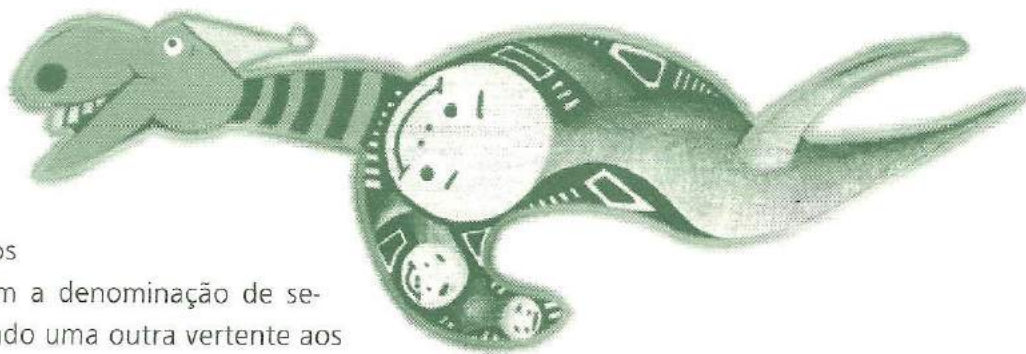
estratégias de instalação no texto daquele que a organiza (enunciador) para um certo alguém (enunciário). Esse eu-tu que dialoga inscreve-se, pois, no texto imagético como marcas do modo de mostrar (a enunciação) que faz ser o que é dado visibilidade (o enunciado).

Enunciação e enunciado de uma imagem são pares pressupostos da constituição textual que tem mecanismos e procedimentos de atuação. Para o estudo desse par, a semiótica visual propõe instrumentos de descrição e análise, uma contribuição que os semioticistas têm desenvolvido ao longo dos últimos trinta anos com a denominação de semiótica visual, oferecendo uma outra vertente aos estudos imagéticos.

Sem importar qual o suporte de sua manifestação – tela, bronze, papel, entre tantos outros –, uma imagem é definida como um texto, o que implica que toda imagem é um tecido de significação tramado coesamente. O desafio do analista é justamente ultrapassar o levantamento de quais são os elementos constituintes da estruturação do que se mostra na imagem e deprender, através das relações que esses mantêm entre si, como os relacionamentos sintáticos e semânticos do plano do conteúdo tecem a significação na expressão recebida. Toda e qualquer imagem significa pelos efeitos de sentido que ela produz, o que embasa a postulação de que a significação está então no modo *como* ela dá a ver o *que* torna visível. A preocupação do estudioso é, pois, com o **como** a imagem mostra o que mostra, buscando instrumental metodológico para explicitar e compreender **como** ela significa o **que** significa, pelos modos de sua estruturação textual.

Um nível da expressão e um nível do conteúdo como em qualquer outra manifestação de linguagem constroem essa estruturação. Encontram-se esses dois níveis interligados de tal forma, que se pode dizer que conteúdo é forma e forma é conteúdo. Inseparáveis, as individualizações desses são metodológicas e o tratamento deles permite uma desmontagem da imagem, que é via de acesso para se deprender como a significação é produzida por um certo uso da linguagem, um dado emprego de estratégias

**“Objetivando a visão,
os demais sentidos são
convocados para atuarem
juntos a fim de despertar
a percepção do sujeito.”**



selecionadas para produzir, pela organização textual da imagem, determinados efeitos de sentido. O reconstruir desses efeitos sobre o sujeito que olha permite re-configurar as articulações hierarquizadas da sintaxe e da semântica que, em seus imbricamentos, propõem-se ao longo de todo percurso textual, garantindo, pelas recorrências e repetições, uma significação homogênea e coerente.

Da desmontagem de qualquer imagem o visado é a sua remontagem, a fim de estabelecer como a significação é edificada. Em termos dessa construção, uma imagem, uma semiótica plástica, é formada no plano da expressão pelo material e as matérias que lhe dão existência viva (formantes matéricos); por pontos, traços, linhas, figuras, formas (formantes eidéticos); cores e cromatismos (formantes cromáticos); uma certa localização das matérias, formas e cores em dada ordenação em um suporte (formantes topológicos). Imbricados na tessitura do nível da expressão, esses formantes se interrelacionam e, em feixes, e não formante a formante, ou seja, termo a termo, correspondem a categorias do plano do conteúdo. Esse modo de homologação de um plano em outro aponta que o sistema ordenador das linguagens visuais não é regido exclusivamente pela convenção, pela arbitrariedade, mas também pela motivação das relações. Essa combinatória entre arbitrário e motivado define o sistema de edificação de toda e qualquer imagem como do tipo *semi-simbólico*.

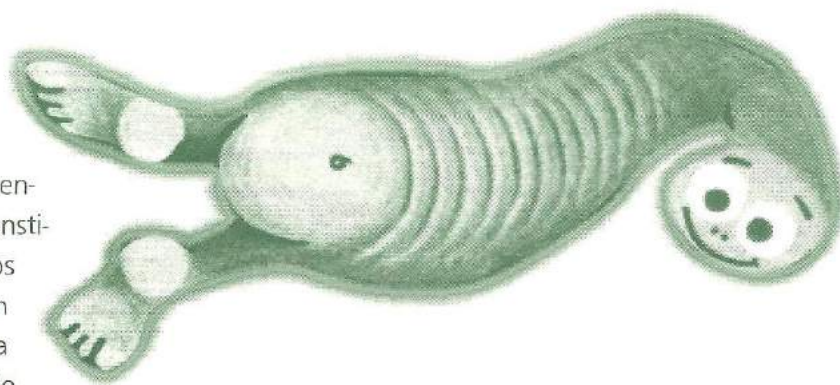


Assumindo a imanência do texto, atingir a significação é determinar tanto os modos de sua produção textual, quanto o sistema de valores que nela circula, na medida em que todo texto carrega valores datados em sua construção, um determinado manuseio da linguagem e esse universo de historicidade, de referências intra e intertextuais vive em sua organização textual o que permite a análise do contexto pela do próprio texto.

O propósito do tratamento dessas imagens que nos olham querendo ser olhadas é descrever seus constituintes, o entrelaçamento desses e os efeitos de sentido que desencadeiam nos sujeitos que as apreendem pela adoção de um regime de visibilidade através do qual se mostram e impõem-se à percepção. O objetivo da abordagem semiótica é o desenvolvimento de instrumentos para descrição e análise da imagem enquanto um texto lisível, um texto que tem força para colocar os sujeitos na presença das coisas.

No incessante movimentar do sujeito, que torna as imagens em suas várias modalidades em continuamente móveis, concretiza-se, por essa animação,

o propósito mesmo de uma imagem: o pôr em ato as suas encenações constituintes e constitutivas. Olhá-las é, então, muito mais do que adentrar numa história é, sobretudo, aceitar fazer parte de uma experiência vivificante intensa comandada pelo sensível e pelo inteligível que, ininterruptamente, insiste em nos convidar a aderir.



“Da desmontagem de qualquer imagem o visado é a sua remontagem, a fim de estabelecer como a significação é edificada.”



Um protocolo dos protocolos

Ingrid Dormien Koudela

Docente no Programa de Pós-Graduação em Artes pela ECA/USP e autora de BRECHT: UM JOGO DE APRENDIZAGEM (Ed. Perspectiva, 1991) e TEXTO E JOGO (Ed. Perspectiva, 1996) entre outros.
E-mail: idormien@usp.br

Remexendo pastas antigas, com protocolos de alunos de graduação do Departamento de Artes Cênicas da ECA/USP, faço uma viagem no tempo até o dia 28 de maio de 1992. E leio em um protocolo, um título: *Das Crises e das conclusões de uma manhã de quarta*. E leio uma rubrica: *Num sofá qualquer, perdido numa esquina qualquer de uma escola.*

E a aula? E a aula? Já começou?

Você viu a Ingrid passar?

E mais uma rubrica: *Levantar-me. Passos desconexos num corredor amarelo. Porta amarela. Visão desfocada de silhuetas familiares.*

Vocês já estão aqui? Ah! Vocês já estão aí?

Cadê o Jorge?

O currículo básico? Vai se restringir, agora, a aprender a ler e escrever.

Providências!

Ensaïar crianças! Como se chegou a isso!

Ah! Aí está o Jorge!

O protocolo! Trouxe o protocolo?

Sim, vamos a ele.

E leio um comentário: *Até então, as coisas estavam tranquilas naquela manhã de quarta. Foi aí que:*

Como andam as leituras para a próxima semana?

O protocolo segue:

Uma caneta caiu no chão, à minha esquerda. À direita, um acesso de tosse mais que repentino. Bem em frente, alguém assobia certa marchinha antiga. Quanto a mim... bem... eu... enterrei interessada a cabeça nas folhas vazias do meu caderno. Todos contamos mentalmente até três. O ar sustentado nos pulmões. Voltamos à tona. Cedo demais! Ela não desistiu. Novas sirenes. Novos bombardeios. A mesma pergunta.

A pergunta que eu fiz passou batido?

Meu coração acelerado. Não seremos poupados! Ela

não nos poupará! Ainda pensei: "Evidente!" e enterrei de novo os olhos no papel vazio. Primeira conclusão. Avestruz. Eu sou um avestruz. Nem bem me recuperei da amarga conclusão, ao saber-me assim um espécime avestruz. Acomodada. Descorajosa. Omissa. E mais... pegou-me de surpresa um novo ataque frontal.

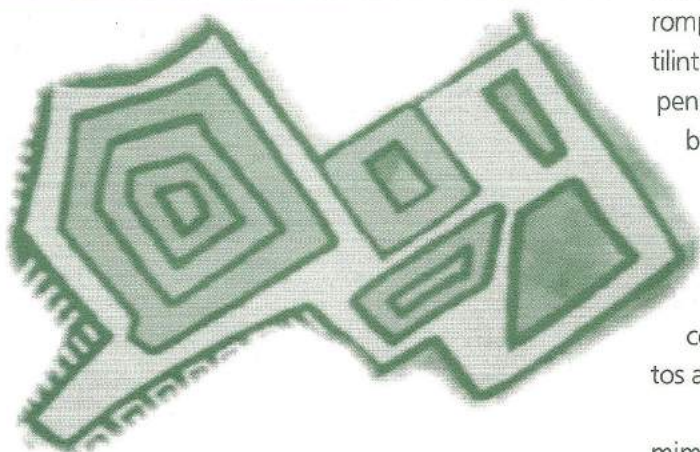
Seria bom se Orleyd fizesse o protocolo.

As pupilas saltam-me da face. Meu estômago em revolução. Suplico: poupe-me, professora! Sou menina, não sei escrever! Como vou fazer? Como vou fazer? Segunda conclusão: o chão desta aula não é confiável. Não se está seguro por aqui! O terreno é perigoso: trata-se de uma região sujeita a intermináveis abalos sísmicos. É isso aí, educar. Catucar. Exasperar um pouco. Chacoalhar. Só um pouco deixar descansar. Parece que começo a compreender.

O que é o **Protokoll** para Brecht?

O exemplo mais citado no contexto da pesquisa sobre a *Peça Didática* são os protocolos escritos em função da encenação de *Aquele que diz sim*. A primeira versão da peça foi escrita em 1950, a partir da tradução que Elizabeth Hauptmann fizera da tradução de Waley (Waley, 1957) do original japonês. A fábula da peça *Nô* gira em torno de um garoto que decide acompanhar a viagem de peregrinação de seu mestre para orar pela mãe, que está enferma. O garoto não consegue acompanhar a expedição, adoecendo na caminhada e, de acordo com o grande velho costume, é morto, sendo jogado em um despeñadeiro. Brecht escreveu duas versões para *Aquele que Diz Sim*. Na primeira, o motivo para a expedição é uma pesquisa, ou seja, um estudo com os professores que estão além das montanhas. No *Caderno 4 dos Versuche* foram registrados excertos de discussões, a partir desta primeira versão de *Aquele que diz sim*, na escola **Karl Marx**, em **Neuköln**.

"Eficiente instrumento na gestão das questões intra-grupais, o protocolo revelou-se um instrumento radicalmente democrático, ao permitir a articulação de um método que busca a prática da teoria e a teoria da prática."



Já na primeira versão, o grande coro conduz o texto, chamando a atenção de que muitos estão de acordo com aquilo que está errado. Na primeira versão de *Aquele que diz sim*, o dramaturgo queria pesquisar atitudes. O resultado foi positivo, conforme demonstram os protocolos dos alunos. Eles não estavam de acordo com aquilo que está errado. Nos *Versuche*, Brecht indica duas possibilidades para avaliar as reações dos alunos: poder-se-ia modificar o começo (*Aquele que diz sim*, segunda versão) ou o final - *Aquele que diz não*. Em nota para as duas soluções, Brecht escreve:

... o experimento de número onze: as óperas musicais Aquele que diz sim e Aquele que diz não são destinadas a escolas. As duas pequenas peças não devem ser encenadas uma sem a outra.

Se entendermos os textos das *Peças Didáticas* como dispositivos para experimentos, então elas são suscetíveis de modificações quando novas questões são colocadas. Assim nasce uma *cadeia de experimentos*, de acordo com Brecht, que afirma com ênfase que o texto pode ser modificado, transformando o espectador em autor e atuante no processo educacional com a *Peça Didática*.

O que caracteriza o protocolo como instrumento de avaliação?

Antes do ensaio teórico, quero relatar uma prática de sala de aula com o protocolo, em uma aula do seminário sobre *Galileu Galilei* proferido pelo Prof. Dr. Florian Vassen na Universidade de Hannover.

Estão todos sentados em torno de uma imensa mesa redonda, comum nas salas de aula nas universidades alemãs. Um maço de papéis é distribuído no círculo: três folhas grampeadas para cada aluno, ocupado com os habituais preparativos para uma aula. Uma caixinha de metal é passada no círculo para fazer o pagamento da cópia, sendo que cada aluno deposita três moedinhas que caem tilitando. O silêncio de repente é rompido por uma grande risada coletiva - o motivo? o tilintar das moedas na caixinha de metal? paira um suspense no ar. Através de piscadas com pálpebras, é estabelecido o acordo de grupo e um dos alunos inicia a leitura do protocolo. Ao final, o Prof. Dr. Vassen abre para o círculo a oportunidade para observações, correções, acréscimos... Novo silêncio. Novo acordo? Alguém inicia. Outro completa. Agora se atropelam para falar. Há momentos alegres. Há prazer na descoberta do conhecimento.

Depois da aula o Prof. Dr. Vassen detalhou para mim o procedimento. Uma (às vezes duas ou três) pessoas ficam encarregadas de escrever o protocolo, sendo que elas devem se responsabilizar por fazer uma cópia para cada aluno. No início da aula subsequente, o protocolo é lido em voz alta, sofrendo o comentário da classe.

Aquele curso em Hannover era um curso teórico. No meu trabalho com o sistema de jogos teatrais no Brasil lido não apenas com diferentes faixas etárias, como desenvolvo uma *praxis* que incorpora a forma *discursiva* e *apresentativa* (Langer, 1971). O desafio que se apresenta para a avaliação do trabalho com as crianças é o mesmo que surge na articulação teórica do objeto ora em foco: o teatro. Os critérios utilizados no meu processo de avaliação - texto poético e jogo teatral - impõem necessariamente a ampliação do conceito de racionalidade, sem romper com a lógica no sentido estrito.

A síntese da aprendizagem, materializada através do protocolo, tem sem dúvida a importante função de aquecer o grupo, promovendo o encontro. O protocolo possibilita maior delimitação do foco de investigação em cada momento da aprendizagem. Eficiente instrumento na gestão das questões intra-grupais, o protocolo revelou-se um instrumento radicalmente democrático, ao permi-

tir a articulação de um método que busca a prática da teoria e a teoria da prática.

Na documentação sistemática que reuni em função da minha *Tese de Livre Docência* na ECA (Koudela, 1996), foi possível identificar que se por um lado o protocolo instrui os momentos do processo de aprendizagem, fazendo a leitura da história pretérita, por outro pode propulsionar a investigação coletiva.

Esse caráter propulsor do protocolo pode ser definido através do conceito da *zona de desenvolvimento proximal* de Vygotski, que se refere à diferença entre os níveis de desenvolvimento potencial e real de sujeitos submetidos a processos de aprendizado. Uma das implicações pedagógicas desse conceito e que incide sobre a avaliação é a necessidade de que esta seja concebida prospectivamente. Não importa mais até onde o aluno chegou, mas o que o aluno poderá vir a ser a partir da intervenção educacional.

A *zona de desenvolvimento proximal* é provocada através do jogo teatral com inúmeras versões do texto original, nas quais nasce a leitura alternativa do fragmento. A atuação estranhada propõe multiplicidade de perspectivas. A avaliação reflexiva, no jogo com a *Peça Didática* traz a experiência física para o plano da consciência. No jogo com o texto, o gesto é interrompido, repetido, variado e narrado, submetendo a atuação a exame.

As questões que envolvem o protocolo tornam-se mais complexas se considerarmos que ele não aspira a ser tão somente uma epistemologia do processo. Enquanto instrumento de avaliação, o protocolo tem sem dúvida a função de registro, assumindo não raramente o caráter de depoimento. Mas não reside aí a sua função mais nobre.

O aprendizado estético é momento integrador da experiência. A transposição simbólica da experiência assume, no objeto estético, a qualidade de uma nova experiência. As formas simbólicas tornam físicas e manifestas as experiências, desenvolvendo novas percepções a partir da construção da forma artística. No jogo teatral brechtiano, o princípio do estranhamento incorpora o sensório e o racional, o corpo e a fala, o físico e o desconhecido. Ao promover a dialética do processo, o protocolo passa a anunciar a descoberta do conhecimento.

Ao almejar como função mais nobre dar conta do caráter estético do experimento com o *modelo de ação* (imagem e/ou texto), o protocolo promove a dialética como método de pensamento.



“A transposição simbólica da experiência assume, no objeto estético, a qualidade de uma nova experiência.”

Bibliografia

- BRECHT, Bertold. *Teatro completo em doze volumes*. Rio: Paz e Terra. 1995
- . *Teatro dialético*. Rio: Civ. Bras. 1967
- . *Poemas. 1913-1956*. S.P.: Brasiliense. 1986
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. S.P.: EDUSP/Perspectiva. 1991
- . *Texto e jogo*. S.P.: FAPESP/ Perspectiva. 1996
- LANGER, Suzanne. *Ensaio filosóficos*. S.P.: Cultrix. 1971
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. S.P.: Martins Fontes. 1984

O teatro e a formação da cidadania na sociedade contemporânea

Sergio Coelho Borges Farias

Doutor em Artes pela USP e
Professor da Universidade Federal da Bahia.
E-mail: scbfar@ufba.br

A sociedade brasileira, fundada numa estrutura social de contrastes, desigualdades e injustiças, encontra-se ainda baseada num sistema de barreiras que dificultam ou praticamente impedem a autonomia e a progressão social de amplos setores da população. Um dos suportes desse quadro de relações de dependência e de dominação é o sistema de educação. Quando os integrantes dos setores populares têm acesso à educação formal, deparam-se com um ensino de baixa qualidade, que, em geral, ignora ou nega as identidades individuais e grupais, e não considera o ambiente social e a cultura própria do educando.

Um novo paradigma, entretanto, vem se constituindo no campo da educação, indicando possibilidades de a mesma acentuar valores humanísticos e formar sujeitos empreendedores, com múltiplas habilidades, incluindo as que se referem ao controle e à distribuição das informações. A concepção de educação para a cidadania, componente desse novo para-

digma, surge no âmbito de um amplo movimento da sociedade civil, que parte da crítica da perspectiva assistencialista e da má qualidade da educação pública destinada às camadas populares, e que apresenta propostas para superação da condição subalterna dessas camadas, indicando possíveis caminhos em direção à sua autonomia.

Para Balestreri (Unicef, 1998), *educar para a cidadania é educar para o reconhecimento da condição de direitos e deveres, independente de credo, raça, nação ou estrato social. É também educar para reconhecer e respeitar as diferenças no plano individual, combater os preconceitos, as discriminações, os privilégios no plano social. É educar para a luta política.*

De acordo com essa conceituação, vemos que a *educação para a cidadania* deve ir além do nível discursivo, para ser exercida plenamente pela *vivência*, a partir de um conteúdo articulado com a ação transformadora do quadro social que se deseja aperfeiçoar. Outro elemento que se apresenta como fundamental no tratamento da questão do *direito a ter direitos* (que, por sua vez, vão desde a moradia e a saúde, até a proteção ambiental) é a necessidade de articulação do direito à igualdade com o direito à diferença. Assim, a noção contemporânea de cidadania deve, hoje, incorporar as dimensões da subjetividade, do desejo, em suma, dos *interesses*, levando em conta, evidentemente, as questões de *ética*. Introduce-se,



assim, uma nova dimensão, que é a de *cidadania cultural*, que incorpora a relação entre igualdade e diferenças na abordagem dos grupos étnico-culturais. É preciso garantir não só o acesso de todos aos bens obtidos ou construídos coletivamente (igualdade), mas também o direito de cada grupo étnico-cultural ter suas referências próprias (diferenças), em geral resultantes de seu processo histórico, e *não necessariamente comuns à maioria da população ou adotada oficialmente pelo Estado*.

Sabemos que o simples acesso a bens e serviços, embora condição essencial para o exercício da cidadania, não garante o seu exercício pleno. O conhecimento sistemático, transmitido (e, por vezes, re-construído) via educação escolar, por exemplo, ao tempo em que se constitui num elemento importante na construção da cidadania, pode ser ensinado juntamente com hábitos e atitudes incompatíveis com uma prática cidadã. Nesse contexto é que diversos grupos e instituições vêm, em todo o Brasil, desenvolvendo uma prática sócio-educativa *alternativa* com jovens e crianças, voltada para a formação da cidadania. De um modo geral, na sua prática, têm as seguintes características:

- utilizam metodologias inovadoras, de caráter interdisciplinar, com técnicas integrativas que proporcionam o diálogo entre educando e educador;
- procuram integrar a família, o que só às vezes conseguem, e com muita dificuldade, nos processos de acompanhamento e avaliação educacional;
- desenvolvem um trabalho de reforço da auto-estima do educando, elemento fundamental para seu crescimento intelectual;
- abordam a questão de a formação educacional ser uma ferramenta importante para a progressão social.

Tendo como objetivo *formar cidadãos conscientes de si, do outro, da realidade que os cerca e da sua capacidade de transformação*, para que os mesmos ve-

nam a se inserir em *práticas sociais de caráter solidário*, é que diversas organizações, governamentais ou não governamentais, estimulam a percepção da igualdade e das diferenças, através da construção e re-construção da identidade (ou identificação) cultural e da auto-estima. O teatro aparece como instrumental privilegiado nesses processos de educação não-formal.

Algumas empresas *apóiam* trabalhos de arte-educação. Por um lado, esse apoio garante um serviço, importante para a sociedade, que o Estado não vem sendo capaz de garantir, e, por outro lado, serve para a formação de uma *boa imagem* das empresas perante a população.

Competências a serem desenvolvidas na formação da cidadania

Tendo em vista a necessidade de se respeitar a identidade cultural, que tipo de habilidade e de capacidade é preciso se desenvolver nos participantes dos processos educativos, para que esses indivíduos exerçam não só sua competência técnica, mas também sua criatividade e sua sensibilidade? E como a arte-educação pode contribuir com esse processo numa perspectiva do exercício pleno da cidadania?

Robert e Michèle Root-Bernstein, autores do livro *Lampejos de gênio* (Sparks of Genius, Houghton Mifflin Co., 1999), indicam como fundamentais as capacidades de observação e de abstração, ressaltando que a articulação entre intelecto e intuição é fundamental para que o indivíduo exerça sua capacidade de imaginação. A capacidade de perceber o mundo e criticá-lo, permite, segundo os autores, *discernir padrões adequados de ação social, abstrair princípios norteadores de conduta, estabelecer analogias, criar modelos próprios, individual e coletivamente, e promover inovações construtivas*.

No que se refere ao ator, a capacidade de criar imagens é fundamental para seu trabalho. A visualização das falas, por exemplo, no processo de construção e interpretação de personagens, através do método da análise ativa (Stanislavski), requer agilidade de *pensamento visual*. Tendo que fazer isso em cena, o ator deve ser capaz de imaginar formas com os olhos abertos, sobrepondo-as a outras formas visíveis; formas que mudam de cor, tamanho, perspectiva, etc. Observar, imaginar e criar são habilidades, dentre outras, que são aprendidas e aperfeiçoadas. A arte-educação baseada no teatro pode dar uma



contribuição significativa para esse tipo de aprendizagem, além de ser um campo privilegiado para articulação entre intelecto e intuição.

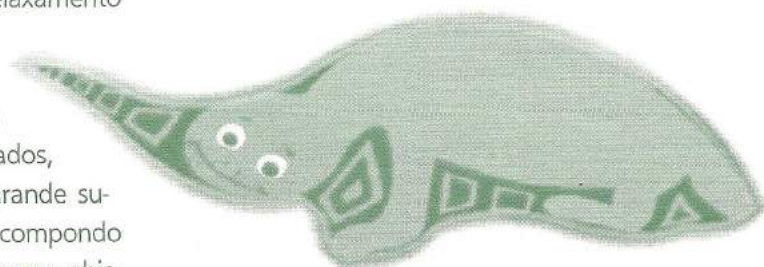
Os procedimentos de leitura de um texto dramático, ou de um texto de história, bem como a apreciação de um espetáculo, podem, e devem, ser usados como recursos para o desenvolvimento da capacidade de imaginar. Um exercício de teatro, durante o qual alguns alunos contam sequencialmente uma história enquanto outros a vão representando, é uma forma de se exercitar essa capacidade. Costumamos utilizar, por exemplo, um exercício que inclui um relaxamento inicial, com o participante deitado, percebendo a sua respiração, as tensões do seu corpo, a relação do mesmo com o solo; em seguida, permanecendo com os olhos fechados, sugere-se, ao participante, imaginar uma grande superfície e, a partir de nossas indicações, ir compondo imagens, cenas e situações dramáticas, com cores, objetos, texturas, figuras humanas (personagens), dialogar com as mesmas, estabelecendo conflitos e elaborando finais para os enredos criados no campo do imaginário.

Define-se *abstração* como sendo a possibilidade de se considerar um objeto ou um grupo de objetos sob um ponto de vista, ao mesmo tempo em que se descartam todas as suas outras propriedades. É o que se pode desenvolver com a técnica dos *círculos de atenção*, de Stanislavski. Por outro lado, o movimento inverso também é fundamental para a percepção do objeto: a partir de um elemento, conseguir chegar ao conjunto, ao todo, elaborar conceitos, estabelecer relações e analogias, criar conceitos a respeito de dimensões que vão além do espaço e do tempo já conhecidos, elaborar sínteses (afinal, os espetáculos são expressões sintéticas de longos processos criativos coletivos), reconhecer padrões, o que, por sua vez, requer observação e análise.

Dos padrões que reconhecemos, retiramos princípios gerais de percepção e de ação e buscamos neles nossas expectativas. Introduzimos neles outras observações e experiências formando, então, novos padrões.

Formular *abstrações* é outra habilidade que pode ser desenvolvida em processos de teatro-educação. Por exemplo, ao se criar uma cena, escolhe-se um tema e um ponto de vista; pensa-se de uma maneira realista sobre eles; brinca-se mentalmente com seus vários elementos, definindo-se, depois, o que é essencial; buscam-se alternativas aos resultados obtidos, procurando-se um distanciamento deles; enuncia-se a abstração, escolhendo-se um meio ou uma

"É preciso garantir não só o acesso de todos aos bens obtidos ou construídos coletivamente (igualdade), mas também o direito de cada grupo étnico-cultural ter suas referências próprias."



linguagem para expressá-la, extraindo-se dela, em seguida, um conceito ou metáfora.

O elemento lúdico, muito presente na prática teatral, é também importante para a consecução do ato criativo. As idéias e a intuição são transformadas por meio dos vários mecanismos de pensamento e são expressas através de diferentes linguagens. O uso simultâneo de múltiplos instrumentos imaginativos revela um pensamento transformador, fundamental para o exercício da cidadania, que requer a fluência na comunicação.

Para alcançar a fluência nos processos de comunicação, por sua vez, é fundamental o estabelecimento da empatia. Em todos os campos de trabalho, como entre médico e paciente, entre vendedor e comprador, entre advogado e cliente, é preciso ocorrer identificação, empatia. Imaginar-se *no lugar do outro* (algo que é praticado intensamente no teatro) é um caminho para se chegar à empatia. O ator pode desenvolver essa capacidade tanto nos exercícios de criação e interpretação de personagens, como através da apreciação de espetáculos e da leitura e análise de textos.

A arte-educação e a formação da cidadania

Uma atenção do educador para o domínio afetivo do desenvolvimento pode possibilitar ao aprendiz situar-se no processo de aprendizagem, de forma a constituir a sua própria filosofia de vida, *caracterizando-se*. São atitudes e comportamentos que vão desde a percepção do que acontece no ambiente

educativo e a atenção seletiva, até a organização de um sistema de valores.

A educação do ser integral, para o exercício da cidadania, não deve, portanto, restringir os componentes de aprendizagem ao domínio cognitivo, ao desenvolvimento do intelecto. As técnicas e práticas corporais presentes nos jogos teatrais e nos exercícios de improvisação são elementos para a vitalização e o equilíbrio do ser, de maneira articulada, em todos os níveis: físico, emocional, mental e espiritual.

O homem, que é entre os animais o único que possui a dimensão simbólica (a palavra), tem na linguagem o instrumento básico de *ordenação e significação* do mundo. O homem é capaz de construir valores, sonhos, ideais. Assim, compõe a sua vida exercendo as suas múltiplas capacidades: *razão, sentimento, sensação e intuição*. Com a supervalorização da razão, o homem compromete a sua evolução estética. E a evolução estética não se refere apenas à sua capacidade de fazer e apreciar arte, refere-se também a uma integração de todas as suas capacidades.

Além disso, o *mecanismo de construção do conhecimento* é um jogo dialético entre o que é sentido/vivido e o que é simbolizado. Garantir um lugar para a arte no processo educativo, partindo do que o educando já conhece e do que para ele é relevante, é um modo de ampliar as possibilidades de formação de um ser capaz de organizar percepções, classificando e relacionando eventos, construindo, com todas as suas capacidades, um *todo significativo*.

Para a formação de sínteses, e seu entendimento, é preciso unir o componente estético das experiências sensoriais ao que o sujeito conhece (intelecto). O teatro-educação apresenta-se como meio privilegiado para se promover isso, na medida em que adota exercícios que praticamente fazem o sujeito *pensar com o corpo*, recorrendo a componentes de sua personalidade e articulando-os num trabalho criativo e de intenso grau de comunicação entre indivíduo e grupo e entre artista e público. Assim, o sujeito se re-descobre como *cidadão*, redefine seu papel em cada instituição, em cada *tribo* a que está vinculado.

Podemos dizer que se apresenta, hoje, como tarefa essencial para os educadores, realizar um trabalho de conscientização (tomada de consciência mais ação) que desenvolva o *senso estético* de maneira associada ao *senso crítico* e à elevação da auto-esti-

ma, a partir da re-valorização das matrizes culturais de cada grupo social, para que o educando se constitua como *sujeito político*, capaz de compreender as relações estabelecidas na sociedade, questioná-las e perceber-se em condições de transformá-las.

Dessa forma, uma educação que contemple os sentimentos, as sensações e a intuição, tanto quanto a razão, levando em conta o imaginário, os desejos e os sonhos dos educandos, uma educação que supere as tradicionais fronteiras estabelecidas entre as disciplinas, tem sido o caminho buscado por arte-educadores para a formação da cidadania, com a participação de todos os envolvidos como *agentes, como sujeitos* da história.

A arte-educação constitui-se, a nosso ver, um caminho eficaz para o aprendizado de um *entendimento sintético*. Por sua vez, a formulação de um novo paradigma no campo da educação como um todo, implica em reintegrar os campos do conhecimento e rearticular o sentir e o saber, a análise, a emoção e a tradição, superando os limites do trabalho educativo baseado apenas no intelecto, na memória, no raciocínio lógico.

Todas essas capacidades mencionadas são importantes para a formação do ator, que vive cotidianamente o desafio de analisar textos, construir personagens, criar coletivamente espetáculos e comunicar-se com o público. A criação de propostas metodológicas que reúnam os elementos mencionados acima, na prática artística, e a articulação dessa prática com o estudo da história da criação artística e com a apreciação do espetáculo, visando à formação do jovem ator para a cidadania, constitui-se num grande desafio para os que se dedicam atualmente ao Teatro-Educação.



Bibliografia

- DUARTE Jr., *Por que arte-educação?*. Campinas: Papyrus, 1986.
- KUSNET, Eugênio. *Ator e método*. S. Paulo: Hucitec, 1994.
- MELO, Liana. "Balé da cidadania. Experiências educacionais bem sucedidas usam a dança como instrumento de inclusão social". Revista IstoÉ, n. 1632, 10/1/2001, pp 40-42.
- ROOT-BERNSTEIN, Robert e Michèle. *Sparks of genius*. N. York: Houghton Mifflin Co., 1999.
- UNICEF, CEAQ, FCM, P. AXÉ, FUNDAC, CRIA, MOC. *Distintos olhares da cidadania*. Salvador: Unicef, 1998.



Apontamentos para uma epistemologia teatral

Gilberto Icle

Graduado em Artes Cênicas,
Mestre e doutorando em Educação pela UFRGS.
Diretor do Núcleo de Investigação Usina
do Trabalho do Ator, de Porto Alegre e
Diretor Executivo da FUNDARTE, de Montenegro.
E-mail: fundarte@uol.com.br

Da apresentação dos problemas

Ao conceber a idéia de uma epistemologia teatral se supõe a construção de uma problemática que una a questão da construção do conhecimento e os estados gerais de representação no trabalho do ator, compreendidos como presença cênica, comportamentos em estado de representação ou, ainda, comportamentos espetaculares.

O estudo desse comportamento cênico supõe a formulação de dois planos: o primeiro, definido como cotidiano, caracterizado pela construção do sujeito em relação à interação com o meio (físico, emocional, social, etc.), onde articula uma primeira natureza humana, formas de pensar e agir que partem do princípio da sobrevivência da espécie – o menor esforço para o maior resultado; o segundo, ao contrário, também se constrói na interação com esse meio, contudo, se define como um comportamento extra-cotidiano, articulado e edificado por uma segunda natureza de comportamento, no qual leis fictícias agem segundo o princípio do maior esforço para o menor resultado.

O problema que apresenta tal confronto é, então, o de saber como e por quais mecanismos esta segunda natureza se constrói. Mas esse problema mais geral nos conduz, também, para outros de especificidade mais clara, mas igualmente contundentes. É o caso de saber sobre as relações, isomorfas ou não, entre esta primeira e uma segunda natureza de comportamento. Da mesma forma, caberia indagar sobre a gênese das estruturas de conhecimento concernentes a essa segunda natureza. Teriam elas

funcionamento e estruturação semelhantes às estruturas conquistadas no cotidiano?

Frente a tantos problemas, cabe, por enquanto, traçar um breve quadro comparativo entre tais comportamentos, tentando verificar as possibilidades de aproximação e distanciamentos entre as construções de comportamentos cotidianos e extra-cotidianos.

Piaget contribui sobremaneira para essa questão, pois ao elaborar uma Epistemologia Genética, edificou um quadro teórico com base empírica (mas não empirista) na gênese dos conhecimentos construídos. E é preciso frisar que a palavra **genética** se refere a **gênese**, estudo que filósofos e cientistas desconheciam, até então, contentando-se tão somente com os estados ulteriores do conhecimento.

As idéias inatas e empíricas

O senso comum teatral formula sua explicação sobre o conhecimento elaborado por um ator, freqüentemente, entre idéias aprioristas (com bastante tendências ao inatismo) e idéias empiristas. No entanto, o amálgama disforme que se verifica nos discursos (mesmo acadêmicos) não dá conta de se justificar, tanto em um campo quanto noutro, passando suas explicações de um pólo a outro, na tentativa de explicar as fraquezas de um quadro teórico com a argumentação do outro e vice-versa.

Nesse sentido, o inatismo ainda leva alguma vantagem, em número de explicações, por abarcar a idéia corriqueira de **talento**. Dizer que uma pessoa é talentosa significa, quase sempre, falar sobre alguém

“Dizer uma pessoa talentosa significa, quase sempre, falar sobre alguém que traz consigo algumas habilidades que dispensam o esforço.”

que
traz con-
sigo algumas
habilidades que

dispensam o esforço. Assim, um ator talentoso, um aluno “com jeito pra coisa” é sempre alguém que obteve algum conhecimento – não por um processo de construção –, mas traz consigo esse conhecimento como algo que o acompanha desde sempre. Deduz-se, portanto, que se trata de um conhecimento anterior ao seu nascimento, uma vez que a explicação não argumenta uma gênese possível para tal conhecimento. De qualquer forma, explica-se pela passividade, pois um tal conhecimento não é fruto da história do sujeito, não está inserido numa processualidade, mas, sim, é algo dado, nesse caso, pela herança genética ou por um poder místico, fora do sujeito.

Do outro lado, existe uma postura aparentemente divergente; no entanto, igualmente fixa na compreensão do conhecimento. No mundo teatral esse empirismo não chega a se formular como um quadro explicativo fechado; ao contrário, articula explicações para as lacunas que o inatismo deixa aberto. Aprender dos livros, aprender pela repetição exacerbada de determinados exercícios, aprender do mestre, eis o mito da técnica. Em todos esses exemplos o conhecimento está impregnado nas coisas, no meio.

Os que não acreditam em talento exercem na técnica toda articulação de explicações para a construção do conhecimento teatral. Nesse sentido, o conhecimento está dado na técnica e basta realizar todos os passos previstos e qualquer sujeito irá se transformar num ator. Mas vejamos, o que é uma técnica? Nessa acepção, a técnica é o próprio conhecimento e o sujeito terá que apreender os conhecimentos concernentes àquele estilo ou escola, dados de forma pronta numa

seqüência ideal de aprendizagem. Mais uma vez, temos uma postura fixa, onde o sujeito é passivo de um processo de transmissão de estruturas prontas, que ocorre nele, mas no qual ele não age de forma integral.

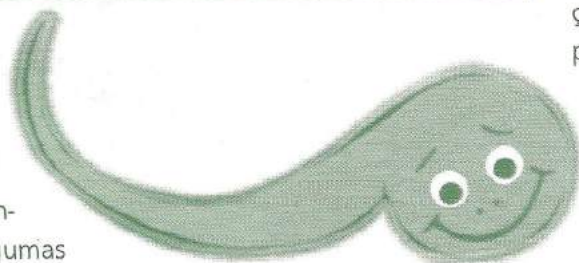
A postura empirista explica por que o talento, embora inato, não se manifesta em todas as ocasiões e a postura inatista explica por que, apesar da técnica, os resultados variam de sujeito para sujeito e de situação para situação. Entretanto, nenhuma das duas explicações consegue superar a passividade do sujeito, nem compreender o conhecimento em seu processo de construção, pois articulam explicações sobre um conhecimento que paira sobre o ser humano, que ora está dado no mundo dos objetos, ora o próprio sujeito o traz na sua bagagem genética.

Sujeito versus objeto

A idéia mestra que situa o trabalho de Piaget como uma teoria da interação é a crença (cientificamente comprovada) de que o conhecimento está na ação do sujeito. É no resultado da ação que o sujeito identifica ou toma consciência de si próprio e assim constitui o mundo. Esse mundo passa a ser, então, tudo o que não é sujeito, ao passo que o sujeito se identifica com todas as ações e movimentos em relação ao não-sujeito.

É o processo desencadeado pela ação que estrutura e progressivamente separa sujeito e objeto. Em seu início, logo após o nascimento, a criança não é, ainda, sujeito de suas próprias ações, tampouco, o mundo das coisas (físicas e sociais) existe para ela.

Através da coordenação de ações, classificando, organizando, comparando, o sujeito edifica não só os conteúdos do que sabe, como também, as estruturas que suportam e possibilitam tais conteúdos. Com um funcionamento contínuo existe uma estruturação de esquemas e conceitos que vão progressi-



vamente sendo superados por novos patamares de ações, cada vez mais complexos e com a propriedade de conservar e superar os patamares precedentes, numa reorganização contínua do sujeito.

Esses patamares de ações são, num primeiro momento, apenas ações sobre os objetos para, através de um longo processo de construção, se transformarem, pouco a pouco, em ações sobre as ações, ou ações de segunda potência. Trata-se aí de ações operadas sobre ações precedentes, nas quais o sujeito é capaz de tematizar suas próprias ações, extraindo delas as razões e motivos do fazer.

Para Piaget, sujeito e objeto ainda não existem no nascimento, pois o sujeito não tem consciência de si, tampouco do mundo. A centração extremada do bebê significa indiferenciação entre o eu e o mundo, ao passo que os movimentos em direção ao mundo repercutem no eu, de forma a constituir-lo.

Contudo, Piaget entende que esse processo é inacessível no sentido estrito. Não há um início absoluto, nem um término. O acesso ao conhecimento do mundo dos objetos (físicos, sociais, etc.) é sempre parcial, pois o sujeito tem acesso apenas ao resultado de suas próprias ações e não ao mundo em sua essência, pois, para conhecer um determinado objeto (físico, social, etc.), seja ele qual for, é necessário modificá-lo e ao transformar o objeto o sujeito já não pode obter dele as propriedades anteriores à sua ação.

Para Piaget:

(...) os objetos existem e comportam estruturas que também existem independentemente de nós. Ocorre que os objetos e suas leis, não podendo ser conhecidos senão graças àquelas nossas operações que lhes são aplicáveis para esse efeito e que constituem o quadro do instrumento de assimilação que permite atingi-los, somente são alcançáveis, portanto, por aproximações sucessivas, o que equivale a dizer que eles representam um limite jamais atingido. (Piaget, 1990, p. 108)



Assim, ao modificar o objeto, o sujeito modifica-se e já não pode interagir com o objeto como interagira há pouco.

Essas relações entre sujeito e objeto complicam-se no nosso caso, pois o trabalho do ator transforma o sujeito em objeto. A construção de um personagem, por exemplo, é nada mais que a estruturação de um padrão determinado de comportamento; contudo, esse padrão é constituído sobre o "eu" do ator. É a sua fala, seu corpo, sua mente, sua presença que constituem o personagem. Trata-se, então, de uma tematização do próprio "eu" no personagem.

Por outro lado, essa transformação do sujeito em objeto de conhecimento requer, de qualquer forma, que uma parte do sujeito permaneça sujeito para ter consciência de uma outra parte que é objetivada.

Se a subjetividade e a objetividade no mundo cotidiano são construções, pois não existem desde o início, no comportamento extra-cotidiano parece não ser diferente. O **sujeito cotidiano** inicialmente não se diferencia do **sujeito extra-cotidiano**, uma vez que as tarefas psico-físicas que se propõe a um sujeito, que não tenha constituídos estruturas básicas de extra-cotidianeidade, permanecem apenas como trabalhos mentais, ao contrário de um ator que conseguirá transformar a tarefa eminentemente mental em ação psico-física. Aos poucos, essas estruturas cotidianas irão se diferenciando sobre a égide do esforço diferenciado, onde o peso, o equilíbrio e mesmo a forma de pensar encontrarão caminhos distintos dos cotidianos.

É na coordenação das ações que essa diferenciação irá encontrar sua dialética, pois a diferenciação ocorre na exata medida da coordenação das ações que em diversos níveis obtêm sínteses de ações. Ora, para cada nova ação incorporada ao universo já conhecido das ações do ator ele será obrigado a um novo jogo de acomodações, reorganizações cognitivas para satisfazer a necessidade de auto organização do sistema. Esse processo pode ser compreendido como coordenação das ações, pois do outro lado está, então, um processo complementar e diferenciador.

Portanto, parece claro que as estruturas extra-cotidianas de comportamento cênico são aprendizagens por diferenciação e coordenação, constituem-se pela incorporação de comportamentos novos, aprendidos em sucessivos patamares de abstração,

onde em cada nível sintetizam-se os êxitos da ação, superando-os e impulsionando-os a um patamar seguinte, num caminho duplo e complementar entre diferenciação e coordenação. De um lado, diferenciando-se o comportamento cotidiano do extra-cotidiano e, do outro, constituindo o **sujeito extra-cotidiano** por similaridade ao sujeito cotidiano. Quanto maior a capacidade de diferenciação entre cotidiano e extra-cotidiano o ator possuir, tanto maior será sua habilidade de traduzir seu próprio "eu", de expor sua própria identidade, no seu comportamento extra-cotidiano.

Por uma nova teoria da novidade

Desde os estudos de Stanislavski (no início do século XX) o trabalho do ator pode ser compreendido como um trabalho relacionado às ações psico-físicas. Da mesma forma e num campo bem mais amplo, é na ação que Piaget explica toda a continuidade entre estrutura e funcionamento, entendendo o desenvolvimento humano como uma busca, ao mesmo tempo, de interferir no meio e construir novas estruturas internas a partir dessa modificação.

Aproximando-se da questão do **sujeito extra-cotidiano** resta ainda explicar, mesmo que de forma precária, como surgem as novidades no trabalho desse sujeito.

A primeira explicação que se afronta é a de entender que existe uma predeterminação nesse trabalho, onde as estruturas mentais desse **sujeito extra-cotidiano**, suas capacidades de acionar, pela própria vontade, sua presença física e mental de forma diferenciada, estão dadas, seja no meio, seja nele próprio.

Ora, parece claro que o que está dado *a priori* é a necessidade de funcionamento, e não as estruturas que o suportam. Se compreendermos que esse **sujeito extra-cotidiano** é progressivamente constituído pelo processo de diferenciação de um **sujeito cotidiano**, então, perceberemos que não há um início absoluto nesse processo; logo, a predeterminação se resume na possibilidade desse processo vir a acontecer, completamente dependente das experiências que um determinado **sujeito cotidiano** fizer em prol de seu processo de construção extra-cotidiano.

"Passar de um conhecimento menos complexo a um mais complexo parece ser uma característica intrínseca ao desenvolvimento geral do ser humano e a constituição de estruturas extra-cotidianas não foge a essa regra."



A postura genética de Piaget, no entanto, traz uma contribuição mais rica à questão. A progressão da compreensão do extra-cotidiano passa por sucessivos patamares, onde existe um movimento desde um todo indiferenciado, que começa a destacar e usar formas conhecidas de caminhar, andar, olhar com atributos os esquemas ainda não utilizados, até chegar à diferenciação.

Assim, sempre supondo estruturas já conhecidas, as novidades vão sendo constituídas num longo processo assimilador, no qual a ação experimentada é fruto de uma dialética entre fazer e compreender.

Considerações finais

Por parciais que sejam estas considerações, num campo ainda pouco explorado, pode-se anotar que somente um pensamento bastante redutor pode considerar o trabalho extra-cotidiano do ator como algo fixo e fechado. Passar de um conhecimento menos complexo a um mais complexo parece ser uma característica intrínseca ao desenvolvimento geral do ser humano e a constituição de estruturas extra-cotidianas não foge a essa regra.

Deslocar a objetividade, tematizando o próprio sujeito como objeto de conhecimento, caracteriza este processo de construção criador de novidades, que se constituem pela ação do sujeito, mas somente mediante uma compreensão dessa ação, de uma tomada de consciência ou apropriação desses mecanismos da ação.

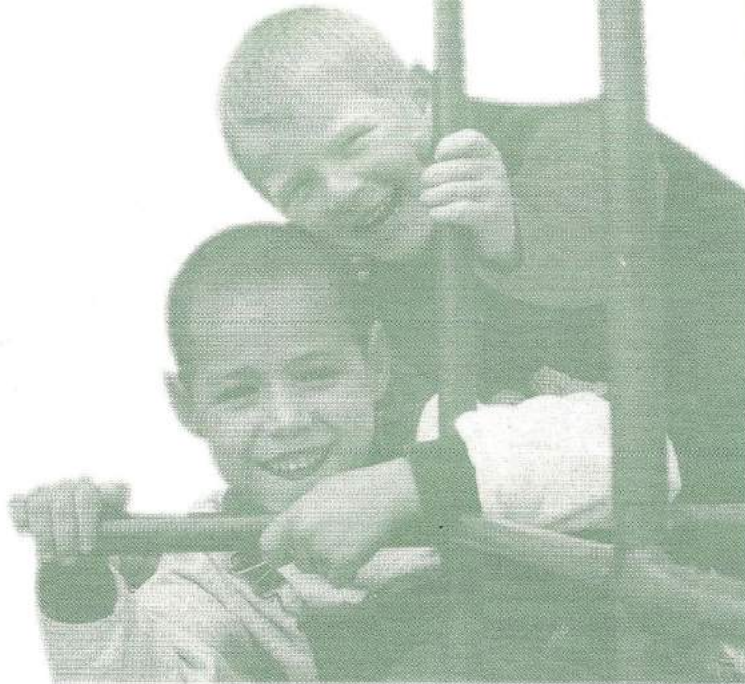
Seria, então, o trabalho do ator um desenvolvimento dependente de estruturas e capacidades já formadas no **sujeito cotidiano**. Uma delas, e talvez a mais decisiva, seja o pensamento formal. As qualidades de um pensamento caracteristicamente verificado no adolescente e no sujeito adulto se constituem num sistema de operações de segunda potência, pois esse pensamento supõe a compreensão formal de enunciados extraídos das ações.

Desse ponto de vista, existe uma inversão de importância entre o real e o possível. Se o pensamento concreto trabalha ainda no plano do real, limitando-se em grande escala a esse, o pensamento formal traz o possível como forma de abarcar o real onde esse último é apenas uma pequena parte. Essa característica parece irremediavelmente vinculada à constituição de um comportamento extra-cotidiano que tem nos **possíveis** seu elemento criador fundamental.

A criança, e mesmo o pré-adolescente, têm dificuldade de constituir um todo orgânico no qual tematizem a si próprias como elemento de construção de personagens que não sejam elas mesmas. Essas construções, na infância, podem se aproximar, no máximo, ao jogo simbólico, ficando a meio caminho de uma composição passível de repetição em detalhes e uma gostosa brincadeira espontânea. É por isso que não registramos casos de crianças com altas habilidades (superdotados) nos domínios teatrais.

O adulto, ao contrário, tem suficiente capacidade emocional e intelectual para trabalhar nesse duplo e estranho caminho, sendo sujeito e objeto de uma só construção, observador e observado, ativo e passivo, obra e artista num mesmo ser.

É assim que as contribuições da epistemologia genética para uma epistemologia do comportamento extra-cotidiano nos fazem crer que tal processo reside muito mais numa dialética entre ação e estruturação, do que em formas predeterminadas; as primeiras mostrando a continuidade entre desenvolvimento cotidiano e a construção de conhecimento extra-cotidiano.



“Quanto maior a capacidade de diferenciação entre cotidiano e extra-cotidiano o ator possuir, tanto maior será sua habilidade de traduzir seu próprio “eu”, de expor sua própria identidade, no seu comportamento extra-cotidiano.”

Bibliografia

- PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- _____. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- _____. *Fazer e compreender*. São Paulo: EDUSP/Melhoramento, 1977.
- _____. *Problemas de psicologia genética*. São Paulo: Forense, 1973.

Currículos de Música e Cultura Brasileira: mas, que concepções de Cultura Brasileira?¹

Jusamara Souza

Doutora em Educação Musical pela Universidade de Bremen - Alemanha;
Profª Adjunta do Departamento de Música da UFRGS;
Profª Orientadora do Curso de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Música da UFRGS;
Pesquisadora do CNPq; Tesoureira da ABEM.

Fazendo um pequeno recorte.

O jornal *Zero Hora* de Porto Alegre trouxe no dia 23/08/2000 uma página dedicada à Educação, com a seguinte manchete: "Aula com Mozart e Pixinguinha: Estudantes de 5ª a 8ª série conhecem música erudita e popular no Theatro São Pedro". A reportagem comentava sobre a primeira sessão de um projeto que pretendia "mostrar instrumentos musicais e o mundo da música erudita e popular" a estudantes do ensino público e privado da rede de ensino de Porto Alegre. O programa do concerto incluía Mozart (*Pequena Serenata Noturna em Sol Maior*), Bach, Vivaldi e Villa-Lobos na primeira parte, encerrando com Chico Buarque (*A Banda*) e Pixinguinha (*Segura Ele*). Com uma série de concertos denominados de 'Concertos para a Juventude', o projeto pretendia atingir cerca de 5 mil estudantes. A proposta foi fruto de uma parceria entre o Theatro São Pedro e um banco estadual (Dias, 2000, p.31).

Mais do que discutir a querela do popular versus erudito ou parcerias com empresas privadas, o que pretendo neste texto é analisar algumas das concepções de cultura que se revelam nas falas de três personagens envolvidos nesse projeto: uma aluna de 17 anos, um representante da administração da orquestra e o gerente de *marketing* do Banco.

No seu depoimento, a aluna diz ter adorado o "Show". Ela havia assistido um tal tipo de apresentação somente pela TV. Na sua opinião: "É importante que os jovens aprendam música e conheçam o **trabalho de cantores brasileiros**."² Para o representante da orquestra, esse tipo de projeto "é uma forma de ensinar música erudita, cativar público e, principalmente, **levar cultura às escolas da periferia**." Finalmente, para o gerente de *marketing* do banco, o projeto, no qual foram investidos quase 100 mil reais, "**é uma estratégia para incentivar a cultura**."

Os exemplos citados talvez possam mostrar como o uso da noção de cultura pode provocar uma confusão conceitual. Não pretendo aqui revisar todos os usos atuais da palavra cultura. Porém, creio que o exame desses casos da aplicação do conceito de cultura recortados da referida reportagem, e que são significativos no campo da educação musical, possa mostrar a defasagem que se produz entre o uso comum e o uso científico do conceito.

As opiniões sobre o projeto parecem ser o arquétipo de duas concepções: a) da universalista, uma concepção universal de cultura, generalizante, advinda do Iluminismo, com os filósofos do século XVIII acreditando que o homem deveria sair do

estado selvagem em direção ao civilizado e b) da particularista, onde cada cultura é única, específica, e por isso merecem um tratamento autônomo por parte dos pesquisadores.

Sobre a genealogia do conceito de cultura

Para compreender os múltiplos sentidos que a palavra cultura adquire nas falas mencionadas acima, vou me reportar à origem semântica do conceito e sua genealogia na área de Ciências Sociais. Originada do latim *cultura* a palavra significa "o cuidado dispensado ao campo ou ao gado", aparecendo na França do século XIII para designar "uma parcela da terra cultivada" (Cucho, 1999, p.19). No início do século XVI, o termo "cultura" não significa mais um estado (da coisa cultivada) mas uma ação, ou seja o fato de cultivar a terra (ibid.).

Da cultura como estado à cultura como ação, o termo acaba sendo empregado a partir do Iluminismo para designar a "formação", "a educação do espírito" fazendo um caminho inverso, isto é, cultura passa a ser definida como um estado de espírito cultivado pela instrução, o estado de um indivíduo "que tem cultura". A cultura torna-se assim uma espécie de "dado preexistente a qualquer forma de relação social. O indivíduo não poderia escapar à sua cultura (de origem) da mesma forma que ele não pode escapar de seus caracteres genéticos" (Cucho, 1999, p. 228). A noção de cultura estaria próxima ao conceito de raça ("Faz parte de sua cultura" ou seja "ele não pode fazer nada contra isso"). Nessa concepção estigmatiza-se "um espírito natural e sem cultura" fortalecendo a oposição entre "natureza" e "cultura".

Um outro conceito divulgado durante o século XVIII, na França, e que semanticamente está bem próximo do conceito de "cultura" é o conceito de "civilização". Enquanto que a cultura evoca os progressos individuais, a civilização, ao contrário, os progressos coletivos. Para Cucho (1999) a civilização é então definida como:

"(...) um processo de melhoria das instituições, da legislação, da educação. A civilização é um movimento longe de estar acabado, que é preciso apoiar e que afeta a sociedade como um todo, começando pelo Estado, que deve se liberar de tudo o que é ainda irracional em seu funcionamento. Finalmente, a civilização pode e deve se estender a todos os povos que compõem a humanidade. Se alguns povos estão mais avançados que outros nesse movimento,

e alguns (...) estão tão avançados que já podem ser considerados 'civilizados', todos os povos, mesmo os mais 'selvagens', têm vocação para entrar no mesmo movimento de civilização, e os mais avançados têm o dever de ajudar os mais atrasados a diminuir esta defasagem" (Cucho, 1999, p. 28).

Nesses dois conceitos está embutida a idéia de "progresso" e de "evolução". O homem é colocado no centro das reflexões e do universo. Aparece, assim, a possibilidade de se criar uma "Ciência do Homem" que se transformaria nas Ciências Sociais como a conhecemos hoje, incluindo a Antropologia, a Sociologia, a História, a Etnologia, entre outras.

Já a noção de *Kultur*, na Alemanha, vai tender cada vez mais, a partir do século XIX, para a delimitação e a consolidação de diferentes nações. Trata-se de uma noção particularista de cultura que se opõe à noção francesa universalista de "civilização".

Herder acreditava na diversidade de culturas, riqueza da humanidade e posicionava-se contra o universalismo uniformizador do Iluminismo, considerado por ele como empobrecedor. Na sua concepção cada povo, através de sua cultura própria, tem um destino específico a realizar, pois, cada cultura expressa à sua maneira um aspecto da humanidade. Sua concepção de cultura caracterizada pela descontinuidade não excluía, no entanto, uma possível comunicação entre os povos. Com essa visão, Herder pode ser considerado um precursor do relativismo cultural, ou seja, a crença das singularidades das culturas.



"Para o pesquisador, o esforço consiste em investigar o que se constitui uma unidade, procurando não só descrevê-la mas compreendê-la, relacionando-a com o contexto."

"Nessas situações cotidianas de ouvir música procuramos o prazer, a música que nos acalma ou que nos excita, que nos provoca lembranças, que nos leva ao êxtase como em alguns rituais."



No século XIX, a noção de cultura, sob a influência do nacionalismo, liga-se cada vez mais ao conceito de "nação". Segundo Cucho (1999, p. 73): "A cultura aparece como um conjunto de conquistas artísticas, intelectuais e morais que constituem o patrimônio de uma nação, considerado como adquirido definitivamente e fundador de sua unidade."

É baseado nessa gênese do conceito, que oscila entre uma acepção universalista e particularista, que surgirão as diferentes escolas que irão se debruçar sobre a questão se é preciso utilizar o conceito no singular (a cultura) ou no plural (as culturas).

Cultura no Plural

Tomar o conceito de cultura no plural significa que cada cultura representa uma totalidade singular. Cada cultura é dotada de particularidades que se expressam através da língua, das crenças, dos costumes e da arte.

Para o pesquisador, o esforço consiste em investigar o que se constitui uma unidade, procurando não só descrevê-la mas compreendê-la, relacionando-a com o contexto. Quanto aos princípios metodológicos de investigação, a escolha recairá so-

bre métodos de observação participante e coleta de dados prolongada e sistemática ou estadias de longa duração junto ao grupo com o objetivo de apreender as culturas particulares. Conhecidos como métodos etnográficos, esses procedimentos permitem um conhecimento em profundidade de outras culturas, o que lhes permite escapar do etnocentrismo. Um outro aspecto trazido pelo relativismo cultural é a questão ética, ao afirmar a dignidade de cada cultura e exaltar o respeito e a tolerância em relação a culturas diferentes.

Voltando às falas que motivaram a escrita deste texto, é talvez esse respeito a culturas diferentes que a aluna de 17 anos se refere quando afirma ser importante "que os jovens aprendam música e conheçam o trabalho de cantores brasileiros." Já o representante da orquestra, ao querer "levar cultura às escolas da periferia", parece acreditar no "capital conjunto da humanidade" (Lévi-Straus), ao incluir repertórios que são universalmente reconhecidos como válidos e importante (como por exemplo, a música erudita).

Por outro lado, "incentivar a cultura", "investir", como aparece na fala do gerente de *marketing* do banco implicam uma concepção de cultura que evoca a questão das culturas populares surgida no século XIX. Nessa visão, as culturas populares seriam apenas culturas marginais, se distinguiriam por um processo de empobrecimento e seriam a expressão da alienação. Nas chamadas culturas populares não se veria nenhuma dinâmica, nenhuma criatividade própria. Seriam cópia de má qualidade da cultura legítima.

Em oposição a essa idéia, outras correntes vêem as culturas populares como culturas autênticas, autônomas, não estabelecendo uma hierarquia entre as "culturas populares" e a "cultura da elite". Para Michel de Certeau (1980) a cultura popular seria a cultura "comum" das pessoas "comuns", isto é uma cultura que se reinventa no cotidiano, nas atividades ao mesmo tempo banais e modificadas a cada dia. A criatividade não teria desaparecido, mas, sim, estaria em outras percepções das produções, nem sempre facilmente identificáveis.

Pelo exposto, parece ser então uma ilusão acreditar que seja possível identificar facilmente uma cultura particular, no caso a cultura brasileira; isto é, fixar os seus limites e analisá-la como uma entidade irreduzível a uma outra. Há que se considerar que cultura, como um conceito móvel e

multidimensional está continuamente sendo revisado. E é justamente o seu caráter dinâmico e histórico que dificulta sua delimitação.

Da importância do tema para a Educação Musical

Nunca se falou tanto de cultura quanto hoje. Seja nos espaços da mídia, referindo-se à juventude e a subjetividades, seja nas discussões científicas. Definir o conceito de cultura, entender os seus sentidos pode ajudar-nos a identificar as representações sobre cultura e práticas adequadas ao nosso papel social, enquanto educadores que trabalham com música.

Poderemos, ainda, entender que elaborar um currículo implica, sempre, tomar decisões sobre o que significa educar, quais conhecimentos são importantes e devem estar representados, quais valores e tradições culturais devem ser incluídos e quais devem ser excluídos, quais formas de conhecer e aprender devem ser privilegiadas.

Acredito que a educação musical tem hoje muito mais a declarar acerca do comportamento do mundo do que intermediar para nós alguns modelos ideais preestabelecidos, pois, a simples e acelerada mudança da situação social bastaria para exigir dos indivíduos qualidades como flexibilidade e comportamento emancipado e crítico.

Convivendo com escolas do ensino fundamental, com professores não-especializados na área de música, tenho observado que são múltiplos os papéis que a música vem adquirindo. Não só nas diferentes escolas, mas até, ao mesmo tempo, numa mesma escola. A música na escola tem desempenhado muitas funções (conhecimento, prazer, terapia) e, ademais, não estou convencida de que seria possível separar essas funções. Numa mesma aula poderiam estar acontecendo todas essas e tantas outras mais, independente de nossas intenções, pois não temos nenhuma garantia das funções sociais que a música estaria exercendo.

Assim, a aula de música deveria se orientar não nos objetos e sim nos alunos, em suas situações, problemas e interesses, pois ninguém pode, *a priori*, definir o objeto ou repertório que seja mais adequado – se uma determinada música, estilo, ou se é proveniente da mídia – qual metodologia só pode ser decidido em cada lugar e em cada situação específica. Concreto, isso significaria questionar sobre os processos de socialização musical dos alunos, procurando conscientizar diversos conteúdos e relativizar ideais estéticos e valores.

Sabemos que cada música é vivenciada, experienciada diferente por cada indivíduo, e que aquilo que cada um vive depende das experiências que fizemos ou fazemos com a música e em quais situações. Por isso procuramos as salas de concertos, discotecas, festas; escolhemos determinadas estações de rádio ou canais de televisão.

Nessas situações cotidianas de ouvir música procuramos o prazer, a música que nos acalma ou que nos excita, que nos provoca lembranças, que nos leva ao êxtase como em alguns rituais.

Finalmente, se olharmos para a aula de música numa perspectiva antropológico-social, que relaciona escola e culturas, deveríamos incluir a dimensão viva da experiência, olhar para a motivação dos alunos, estar abertos para os seus interesses; estar preparados para conteúdos complexos e ampliados, resgatando o aspecto da comunicação através das variadas formas de fazer, compor e refletir sobre música.

¹ Uma primeira versão deste texto foi apresentada em uma mesa redonda no III Encontro Regional da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, realizado de 24 a 26 de agosto de 2000, em Brasília - DF.

² Os grifos são meus

Bibliografia

- CERTEAU, Michel (1980): *L'invention du quotidien: Arts de faire*. Paris: UGE.
- CUCHE, Denys (1999): *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: Edusc.
- DIAS, Flávia (2000): *Aula como Mozart e Pixinguinha: estudantes de 5ª a 8ª série conhecem música erudita e popular no Teatro São Pedro*. Zero Hora, Porto Alegre, p.31.





Por um repertório musical tão plural quanto seus intérpretes¹

Adriana Bozzetto

Bacharel em Música (Hab. Piano) e
Mestre em Educação Musical (UFRGS).
Professora de Piano na FUNDARTE e Regente/
Coordenadora do Conjunto Instrumental
Jovem dessa Instituição.

Ao longo de minha trajetória como educadora musical na área da pedagogia do piano e, recentemente, regente de um Conjunto Instrumental Jovem, tenho me questionado sobre as transformações ocorridas durante um percurso profissional que não ultrapassa dez anos. Analisando minha breve história de vida como educadora, percebi que os conhecimentos técnicos que priorizava no início de minha carreira, quando conhecer "métodos" modernos de ensino do piano era condição *sine qua non* para o exercício pedagógico como professora do instrumento, foram tomando outra forma enquanto crescia minha experiência e meu desenvolvimento pessoal e profissional.

No início de minha prática, dominar técnicas básicas, saber tocar o instrumento, fazer cursos de pedagogia do piano, parecia "garantir-me" a ingênua serenidade para enfrentar o fenômeno educativo. Nesse sentido, Gimeno Sacristán (1995, p. 67) enfatiza que é preciso "repensar os programas de formação de professores, que têm uma incidência mais forte nos aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais". O professor não é apenas um técnico, mas uma pessoa inserida num contexto social que carrega uma experiência vivida, a qual também assume uma dimensão formadora. Para o referido autor:

O professor não é um técnico que se limita a aplicar correctamente² um conjunto de directivas, mas um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões em matéria

educativa. Assumir a dimensão profissional da actividade docente implica considerá-los capazes de definirem o seu próprio programa de desenvolvimento profissional (Gimeno Sacristán, 1995, p. 76).

Essa crítica à racionalidade técnica na formação do professor e no exercício da profissão docente gera outras alternativas de investigação. Segundo Gómez (1995):

(...) parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos (Gómez, 1995, p. 102).

Schön (1983) tem se destacado como um dos autores que mais contribuiu na divulgação do conceito de "reflexão-na-ação" (*reflection-in-action*), no sentido de que os professores "pensem através da sua ação", da sua prática diária, e que esse processo constitua uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional. O conceito de reflexão-na-ação, proposto por Schön, pode ser definido como o processo através do qual os profissionais, nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade docente (ver García, 1995, p. 60).

Quando alguém "reflete-na-ação", torna-se um pesquisador no contexto prático. Não depende das categorias de técnicas e teorias estabelecidas, mas constrói uma teoria nova de um caso único. Não separa o pensar do fazer, racionalizando seu caminho a uma divisão que ele, mais tarde, deve converter em ação (Schön, 1983).

O professor, segundo Schön (1995, p. 82), tem de prestar mais atenção ao aluno, "ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e actuar como uma espécie de detective que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas". Segundo o referido autor, "este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento", exemplificando uma forma de "reflexão-na-ação" (ibid., p. 82).

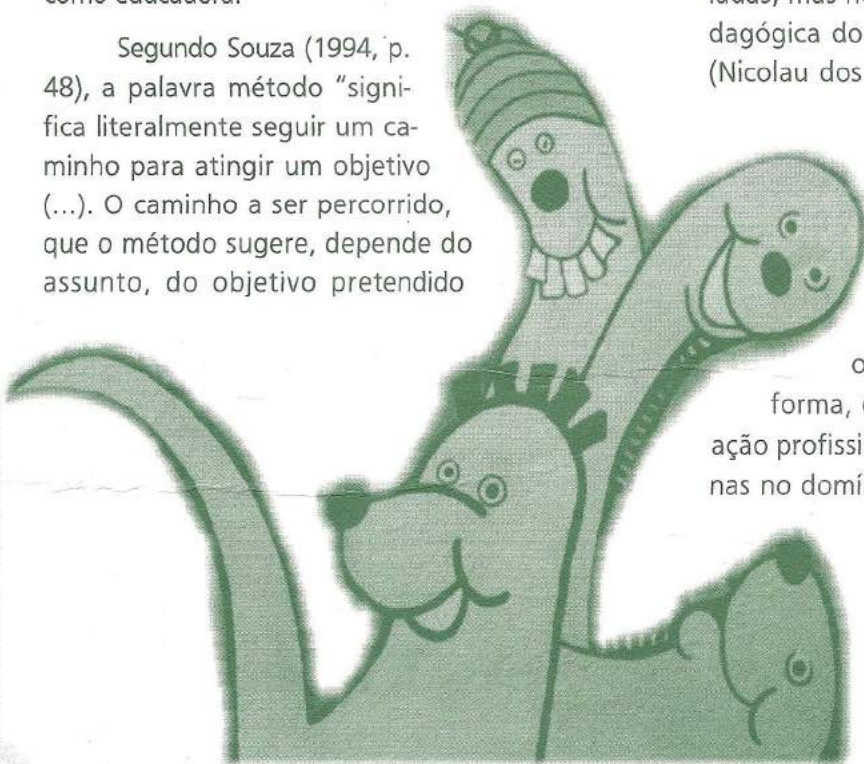
Dentro de minha realidade como educadora, a prática cotidiana foi-me ensinando, além do que estava, página após página, nos livros e métodos que trabalhava. O exercício profissional "politicamente correto", sem muito questionar os programas de piano que deveria seguir, e, também, o repertório pianístico por excelência que não poderia deixar de ser ensinado, foi começando a ser criticamente avaliado e ampliado. Da experiência com alunos das mais diversas faixas etárias, desde iniciantes a já iniciados, adultos, crianças, todos com gostos musicais dos mais diversos, todos com realidades sociais igualmente diversas, fui construindo o meu próprio caminho metodológico como educadora.

Segundo Souza (1994, p. 48), a palavra método "significa literalmente seguir um caminho para atingir um objetivo (...). O caminho a ser percorrido, que o método sugere, depende do assunto, do objetivo pretendido

"No início de minha prática, dominar técnicas básicas, saber tocar o instrumento, fazer cursos de pedagogia do piano, parecia "garantir-me" a ingênua serenidade para enfrentar o fenômeno educativo."

e das possibilidades do educando". Neste sentido, "método não é um processo técnico desvinculado do tema, dos objetivos ou do sujeito. Ao contrário, métodos tornam-se eficazes somente quando se orientam no sujeito (ibid., p. 49)". Pensando que um método de ensino seria "somente uma espécie de instrumental na mão do professor (Souza; 1994, p. 50)", cito Santos, que em 1938 já dizia que "a eficácia do método não reside virtualmente no compêndio de regras coligidas e articuladas, mas no processo individual e capacidade pedagógica do mestre que as desenvolve e exercita (Nicolau dos Santos apud Souza, 1994, p.50)".

Enquanto investia em meu próprio plano de desenvolvimento profissional, onde destaco a formação como pesquisadora, percebi que não era apenas o aluno que estava mudando, mas sim minha maneira de observá-lo e compreendê-lo. Da mesma forma, o sucesso ou insucesso de minha atuação profissional como educadora não estaria apenas no domínio de técnicas e habilidades pedagógicas e/ou conhecimento de métodos de ensino de piano, mas sim na elaboração de estratégias que estivessem de acordo com a expectativa de cada educando, sua realidade social e qual função o estudo de música tem em sua vida.



Se um aluno é diferente de outro, se os saberes são múltiplos, as formas de ensino também devem estar no plural. De acordo com documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), mais especificamente o volume que trata da Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, exemplifico.

O simples fato de os alunos serem provenientes de diferentes famílias, diferentes origens, assim como cada professor ter, ele próprio, uma origem pessoal (...), permite desenvolver uma experiência de interação 'entre diferentes', na qual cada um aprende e cada um ensina. O convívio, aqui, é explicitação de aprendizagem a cada momento: o que um gosta e o outro não, o que um aprecia e o outro, talvez, despreze (Brasil - Secretaria do Ensino Fundamental, 1997, p. 53).

Insatisfeita quanto a uma taxionomia de conteúdos e de repertório que sentia-me "obrigada" a passar para meus alunos de piano, como se todos fossem responder da mesma maneira ao trabalho ou, ainda, sentir-se igualmente motivados, procurei estar atenta ao que eles próprios traziam de conhecimento para nossas aulas. Este olhar para cada fenômeno em particular foi, da mesma forma, motivador e desafiante, pois constituía-se num universo plural de saberes, vivências, motivações. Assumindo esta postura, foi necessário empreender o rumo de educação que seria construída a partir desta realidade. Nesta construção dinâmica, algumas questões foram tornando-se temas recorrentes na minha prática cotidiana:

1) a motivação precisa estar presente no decorrer da aprendizagem, ou seja, a aula de música pode ser tão competente quanto apaixonante;

2) todos somos indivíduos e, como tais, construímos nossa percepção de mundo de modo igualmente único;

3) a qualidade de aprendizagem pode ser desenvolvida com qualquer tipo de repertório musical, bem como características técnicas específicas da pedagogia do piano;

4) todo aluno tem uma experiência de mundo, de música, de vivências cotidianas, e esta diversidade deve ser contemplada.

Apoiada em autores que discutem os vários espaços onde a pedagogia acontece, desde o universo formado pela mídia, a família, os grupos sociais, até a escola, instituição oficial – mas não a única – onde se produz conhecimento, cito Giroux (1998), autor que vem se debruçando sobre questões atuais, ressaltando os vários ambientes não-tradicionais de aprendizagem:



Existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar-comum (Giroux, 1998, p. 144).

Investigando a realidade cotidiana de meus alunos, novas possibilidades pedagógicas foram sendo construídas a partir de suas vivências particulares. Passei a observar mais do que simplesmente falar, a perguntar mais do que apenas responder. Preferências musicais foram espontaneamente sendo reveladas, contextualizadas e discutidas em aula. Fui-me inserindo no universo midiático dos alunos e tornando-me atenta às "dicas" de repertório que ultrapassavam os que eu propunha. Músicas de filmes, novelas, desenhos animados, foram incorporando nosso repertório, sendo acolhidas com o mesmo respeito com que estudávamos uma peça de *Bach* ou *Beethoven*. Aspectos da técnica pianística foram sendo desenvolvidos além dos estudos de Czerny, através de uma peça musical do desenho animado *Bambi*, da *Walt Disney Corporation*, por exemplo.

Considerações finais

Através destas breves inquietações e reflexões, parece que se torna necessário, se quisermos redimensionar nosso papel como educadores musicais, aceitar o desafio de nos tornarmos educadores que desenvolvam novas perspectivas de aprendizagem, novos olhares perante o universo plural de nossos educandos. A casa, a escola, a família, a mídia, ou qualquer outro espaço onde se produza conhecimento, precisam ser incluídos e desenvolvidos durante a prática educativa. Nesse sentido, o papel do educador, antes de mero intérprete de métodos de piano, deve ser de um profissional que não teme olhar a sua volta e investir no seu desenvolvimento como profissional da educação.

"Todo aluno tem uma experiência de mundo, de música, de vivências cotidianas, e esta diversidade deve ser contemplada."



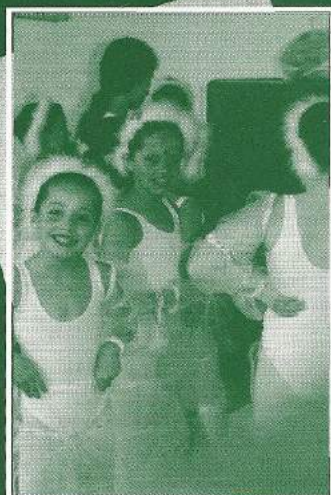
¹ Este trabalho originou-se do texto apresentado no 14º Seminário Nacional de Arte e Educação, realizado na FUNDARTE (out./2000), incorporando o Painele "Contribuições teórico/práticas para uma educação plural".

² As citações em português de Portugal, optei por deixá-las no original, não destacando as diferenças em relação ao português do Brasil.

Bibliografia

- Brasil - Secretaria de Educação Fundamental (1997): *Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*. Brasília: MEC/SEF.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995a. p. 51-76.
- GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção [!] sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.
- GIROUX, Henry A, McLAREN Peter L. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da, MOREIRA, António Flávio (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 144-158.
- GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995a. p. 93-114.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). 2. ed. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77-91.
- _____. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- SOUZA, Jusamara. Aspectos metodológicos na formação didática do professor de instrumento. In: 3º SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL (1994: Londrina). *Anais*. Londrina: 1994. p. 43-60.

PROJETO DANÇAR



O PROJETO DANÇAR EM 2000

O projeto DANÇAR funcionou em 2000 atendendo cerca de 100 crianças de baixa renda com aulas de ballet clássico e alongamento no turno oposto ao da escola, duas vezes por semana. Foram oito turmas em três níveis distintos de desenvolvimento técnico. Além das aulas regulares, os alunos recebem instrução sobre higiene, hábitos e atitudes a partir da apreciação estética. A coordenação pedagógica da FUNDARTE acompanhou a vida escolar dos alunos, comparando o seu rendimento escolar desde o momento em que ingressaram no projeto até o final do ano. Cerca de 95% dos alunos do projeto obtiveram resultados melhores durante esse período em comparação com períodos anteriores. Todos os alunos do projeto DANÇAR foram aprovados em 2000.

OBJETIVO

Proporcionar às crianças de baixa renda oportunidade de crescimento pessoal através da dança, para fins de melhoria em seu processo de socialização e desempenho escolar



EM 1997 O PROJETO DANÇAR OBTEVE O RECONHECIMENTO DO UNICEF

DEPOIMENTOS DAS PROFESSORAS DA ESCOLA REGULAR SOBRE SEUS ALUNOS QUE PARTICIPAM DO PROJETO DANÇAR

"(...) a aluna tinha receio de participar do projeto. Após o 2º semestre começou a demonstrar um crescimento, o caderno começou a ficar colorido e ela começou a questionar."

"(...) no momento que o aluno está dentro da estrutura da FUNDARTE, adquire hábitos e conhecimentos que transfere para seu dia-a-dia e que só aí aprenderá. O efeito é amanhã e é de qualidade."



Patrocínio:

STIHL®

Realização:



Apoio:

