

**ANAIS DO ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ARTE**  
**01 e 02 de julho de 2005**  
**3ª edição**  
**Montenegro – RS - Brasil**  
**2005**

ISSN 1808-3757

Esta é uma publicação anual da EDITORA DA FUNDARTE

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATÁLOGO-NA-PUBLICAÇÃO-CIP**

E56a Encontro Nacional de Pesquisa em Arte (3 : 2005 : Montenegro, RS)  
Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Arte / 3. Encontro Nacional de  
Pesquisa em Arte ; Gilberto Icle, org.. - Montenegro : Ed. da FUNDARTE, 2005.  
1 CD ROM

1. Pesquisa-Arte-Evento. 2. Linguagens artísticas 3. Teatro 4. Música 5.  
Artes visuais. I. Fundação Municipal de Artes de Montenegro II. Icle, Gilberto. III. Título

CDU 7:061.3

Jacira Gil Bernardes - Bibliotecária CRB 10/463

**Comissão Editorial:**

Gilberto Icle (coordenador)  
Maria Cecília Torres  
Maria Isabel Petry Kehrwald  
Marco de Araujo

**Comissão de seleção de trabalhos:**

Alexandre Birnfeld  
Andréa Hofstaetter  
Celina Nunes de Alcântara  
Eduarda Gonçalves  
Eluza Silveira  
Jezebel de Carli  
Cibele Sastre

## SUMÁRIO

<b>MESA REDONDA DE DEBATE</b> .....	<b>4</b>
REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DE PESQUISA EM ARTE .....	4
INTERDISCIPLINARIDADE EM PESQUISA E ARTE .....	10
SUJEITO DA ARTE: PERSPECTIVAS POSSÍVEIS PARA A PESQUISA .....	18
<b>RESUMOS DE COMUNICAÇÕES DE PESQUISA</b> .....	<b>27</b>
O BALLET: UMA ARTE ERUDITA NUM CONTEXTO ESCOLAR POPULAR .....	27
GLOSSÁRIO DE DESENHO .....	27
A PINTURA DE HÉLIO OITICICA E A POESIA DE FERREIRA GULLAREM ESPAÇO DE CONVERGÊNCIA: NEOCONCRETISMO .....	28
VESTIDA DE LEMBRANÇAS .....	28
O ARTISTA COMO SUA PRÓPRIA MÍDIA: O ATOR/PERFORMER .....	28
UM SISTEMA DE TREINAMENTO COMO BASE PARA A CONSTRUÇÃO DA DRAMATURGIA DO ATOR .....	29
TRÊS VÉUS PARA DIZER E VER OS OLHOS DE EL FAYUM .....	29
<b>RESUMOS EXPANDIDOS DE COMUNICAÇÕES DE PESQUISA</b> .....	<b>31</b>
O(S) SENTIDO(S) DO CORPO NAS EXPERIÊNCIAS COM INSTALAÇÕES INTERATIVAS .....	31
MÚLTIPLOS OLHARES PONDO ORDEM NA BAGUNÇA: INDAGAÇÕES SOBRE OS GESTOS DOMÉSTICOS E OS A-FAZERES ARTÍSTICOS .....	33
A PRODUÇÃO COTIDIANA DE SI COMO OBRA DO HOMEM LIVRE REFLEXÕES A PARTIR DE HENRI LEFEBVRE .....	35
TODO LUGAR É POSSÍVEL: A REDE DE ARTE POSTAL, ANOS 70 E 80 .....	37
OS PRIMEIROS PASSOS DA DANÇA CLÁSSICA NO RIO GRANDE DO SUL ATRAVÉS DE LYA BASTIAN MEYER .....	40
A FORMAÇÃO DO ATOR EM TEMPOS DE MÍDIA .....	43
A ARTE DO COTIDIANO: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE ARTE-EDUCADORES .....	46
INICIATIVAS COLETIVAS DE ARTISTAS .....	48
PREFERÊNCIAS MUSICAIS DE ALUNOS DE 9 A 11 ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	50
CLASSIFICADOS SONOROS: UM ESTUDO SOBRE A CULTURA MUSICAL INFANTIL .....	53
ARTE POSTAL: UM BREVE HISTÓRICO .....	55
PERFIL DOCENTE DO ENSINO FORMAL DA REGIÃO DO VALE DO RIO CAÍ: ALGUMAS ABORDAGENS .....	58
O ATOR COMO XAMÃ: CONFIGURAÇÕES DA CONSCIÊNCIA NO SUJEITO EXTRACOTIDIANO .....	61
UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ARTES DO ENSINO PÚBLICO ESTADUAL DO RS .....	63
LEITURA DE DESENHOS REALIZADOS POR APENADOS .....	65
PERFORMANCE: CONSTRUINDO UMA METODOLOGIA DE PESQUISA ATRAVÉS DAS ZONAS DE INTERFACE ENTRE ARTE E ANTROPOLOGIA .....	67
A FIGURA COMO MEIO DE REVELAR UMA PERCEPÇÃO DE MUNDO .....	69
A COMPREENSÃO CRÍTICA DA INTERFACE ARTE-MODA NO ENSINO DA ARTE .....	73
O JOGO REPRESENTACIONAL NA ARTE DÁ UM NOVO GIRO .....	75
SABERES PEDAGÓGICOS NA DOCÊNCIA DE MÚSICA .....	77
A MÚSICA NO TEATRO DE J. SIMÕES LOPES NETO: ASPECTOS HISTÓRICOS E ESTRUTURAIS DA COMÉDIA -ÓPERA "OS BACHARÉIS" (1894) .....	82
BRINCAR, DANÇAR, OUVIR, FALAR, CANTAR, CRIAR .....	85
O SOPAPO E O CABOBU: A INVENÇÃO DE UMA TRADIÇÃO PERCUSSIVA NO EXTREMO SUL DO BRASIL .....	88
O PROFESSOR DE ARTES VISUAIS EM FORMAÇÃO E AS SUAS PERCEPÇÕES FRENTE À LEITURA DE DIFERENTES IMAGENS .....	92
RUPTURA E CONTINUIDADE EM TRÊS ARTISTAS CONTEMPORÂNEOS GOIANOS .....	95
IMAGENS E SIGNIFICADOS NA TRAJETÓRIA DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS .....	97
CONSTRUÇÕES COLETIVAS MUSICAIS .....	99
DESENVOLVIMENTOS NARRATIVOS NO LIVRO DE ARTISTA .....	101
AS PRÁTICAS MUSICAIS DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM SURVEY NAS ESCOLAS DE PELOTAS .....	103

<b>TRABALHOS DE ALUNOS DE GRADUAÇÃO .....</b>	<b>105</b>
A BALEEIRA, UMA TESSITURA RELACIONAL .....	105
O REPERTÓRIO GAÚCHO PARA FLAUTA DOCE: UM RECORTE ENTRE COMPOSITORES ATUANTES NO SÉCULO XXI .....	105
ESPAÇOS DE EXPOSIÇÕES EM ARTES VISUAIS NA CIDADE DO RIO GRANDE-RS .....	106
ESPAÇO MULTICULTURAL BATUEL CUNHA: PROJETO ARTE DE GARAGEM .....	107
CLOWNDESTINO - GRUPO DE TEATRO INTERATIVO .....	108
COLINAS ARDENTES: UM EXERCÍCIO DE FOTODRAMATURGIA .....	108
ETNOGRAFIA COMO MÉTODO PARA PESQUISA EM ARTES (MÚSICA) .....	109
MÚSICA JOVEM EM TEMPOS DE CIBERCULTURA .....	110
FABULAÇÃO - EM BUSCA DE UMA ARTE EXCLUÍDA .....	111
BANDAS ESCOLARES .....	111
A HISTÓRIA NO TEATRO: UMA PROPOSTA DE ARTE-EDUCAÇÃO .....	112
TERRA – CIA DE DANÇA DO RS .....	113
ARTE RELACIONAL: ESTRATÉGIAS TÉCNICO CRIATIVAS PARA UMA PRÁTICA ARTÍSTICA CONTEMPORÂNEA .....	114
O ESTUDO GUITARRÍSTICO VOLTADO À ESTILÍSTICA DA IMPROVISÇÃO MICRO EM PROGRESSÕES HARMÔNICAS COMPLEXAS DE ALTA VELOCIDADE .....	115
O IMPULSO COMO O MORFEMA DA AÇÃO FÍSICA: A PERSPECTIVA DE GROTOWSKI .....	116
CIRANDA E CIRANDINHAS UMA ANÁLISE ACERCA DA UTILIZAÇÃO DE TEMAS FOLCLÓRICOS NAS COMPOSIÇÕES DE VILLA-LOBOS .....	116
UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFPEL .....	117
REINTEGRARTE: A ARTE COMO UM CAMINHO PARA A REINTEGRAÇÃO SOCIAL .....	117
AS IMAGENS QUE INVADIRAM A MINHA VIDA SÃO MINHAS .....	118
OS CÂNTICOS DE GUERRA KAINGANG E A LUTA PELA TERRA NO CONTEXTO URBANO .....	119
ARTE E FILOSOFIA COM CRIANÇAS: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL OU NECESSÁRIA? .....	120
NÚMERO DE CANTO LÍRICO: EXERCÍCIO DE REFLEXÃO SOBRE O SIGNIFICADO DO CÔMICO .....	120
GRAFITTI NO CAMPUS .....	121
TATUAGEM ARTÍSTICA, A MARCA DE AGULHA, PINTANDO E DESENHANDO CAVEIRAS .....	122
PELO FAZER CÔNSCIO: UMA ABORDAGEM DIALÉTICA PARA OS PROBLEMAS DA MÚSICA DO SÉC. XXI .....	122
GRUPO DE RISCO .....	123

# MESA REDONDA DE DEBATES

## Reflexões sobre a prática de pesquisa em arte

**Edelcio Mostaço  
UDESC**

O termo pesquisa carrega ambigüidades e seu significado não é unívoco. Toda pesquisa é, fundamentalmente, uma investigação sobre algo que não se conhece ou sobre um assunto, método ou prática que, por alguma razão, necessita ser refeito, re-contextualizado ou re-proposto, seja à luz de novos enfoques, seja em função de novas necessidades. Deixemos de lado a pesquisa em arte fora da Universidade, porque praticamente inexistente ou porque destinada a fins particulares.<sup>1</sup>

Neste contexto, portanto, a pesquisa deve estar afinada com os compromissos da própria Universidade: criar e desenvolver conhecimentos destinados ao uso social. Temos aqui um viés ético norteando o rumo das atividades de pesquisa, motivado pela fonte de recursos que custeia e mantém a estrutura acadêmica, assim como enquadra a pedagogia num circuito presidido pelos princípios soberanos de coisa pública, republicana e cidadã.

Uma triangulação de vetores interliga o ensino, a pesquisa e a extensão, conformando três braços que saem do mesmo tronco comum do conhecimento, cada um deles voltado numa direção e cumprindo finalidades próprias, ainda que devam guardar relações de reciprocidade. A pesquisa, neste caso, ocupa a posição de massa crítica, pensa e constrói o conhecimento, que vai ser metabolizado enquanto ensino para o corpo discente ou transformado em programas de ação e extensão voltados para a comunidade.

À esta configuração conceptual dos ideais universitários, contudo, nem sempre a realidade tem se mostrado coerente. Ou porque a pesquisa encontra-se atrofiada em sua função, ou faltam-lhe recursos financeiros e materiais, ou ainda porque os laboratórios são obsoletos ou inoperantes; ou porque o ensino encontra-se excessivamente voltado à formação técnica, sem tempo de incorporar a pesquisa, ou, ainda, atrofiado pela falta de tempo e condições materiais do corpo discente; ou porque a extensão, ao invés de abrir-se para a comunidade, volta-se para grupos minoritários ou cobra pelos seus serviços, negando o padrão republicano. Ou seja, existem inúmeros e variados problemas neste contexto que inter-relaciona as atividades acadêmicas e a sociedade.

Vou concentrar minha atenção sobre a pesquisa em arte e, dentro dela, a especificamente cênica, que é o campo com o qual mantenho afinidade. O banco de dados do CNPq registra uma enorme variedade de grupos pesquisadores espalhados pelas universidades brasileiras, dando conta das múltiplas direções que norteiam a atividade no presente. Existem os especificamente dedicados aos estudos em torno da dramaturgia, da encenação, da historiografia, da cenografia e grande concentração em torno do trabalho do ator, desde suas técnicas mais convencionais até as mais inovadoras, bem como distintos enfoques metodológicos destinados à pedagogia escolar e à com as comunidades. Alguns grupos dedicam-se a pesquisas temáticas, de gênero ou modalidades teatrais mais estritas, como o teatro de rua ou o de formas animadas.

Esta grande variedade de direções indica a extensão e variabilidade dos conhecimentos que conformam ou criam interfaces com o campo teatral, plural por sua própria natureza. Neste sentido, gostaria de detalhar um pouco as indagações mais recentes relativas a este campo teatral.

O mais evidente diz respeito à desvinculação entre texto teatral e espetáculo, instaurado desde a crise aberta no início do século XX. A autonomia da teatralidade vem

[VOLTAR AO SUMÁRIO](#)

permitindo sua verificação dentro ou fora dos edifícios teatrais, produzidos por agentes intencionais ou não. Alargaram-se os estudos, sejam voltados para as particularidades da poética teatral (questões técnicas, expressivas, estilísticas, correntes ou escolas agrupadas em torno de princípios poéticos ou estéticos) sejam ligados à pedagogia (modos teatrais dentro ou fora da estrutura curricular dos estabelecimentos de ensino) e aqueles que surpreendem na sociedade suas características de teatralidade (ritos, cerimônias, comemorações, práticas culturais variadas nas quais o sentido de representação está manifesto).

A historiografia sofreu abalos consideráveis com o advento dos estudos das mentalidades e, em modo mais decisivo, com o interesse dedicado à história cultural, após os anos de 1960 e 1970. O fato possibilitou a revisão de muitos padrões há muito congelados e dados como conhecidos, ensejando novas angulações e visadas sobre períodos, movimentos, artistas e obras e questionando, e não raro alterando substancialmente, o conhecimento antes disponível. A teoria da recepção, desde os anos de 1960, vem efetivando inovadoras apreensões dos fenômenos cênicos, à luz do ponto de vista do receptor – ou seja, a sociedade –, fazendo interagir sob novas dinâmicas o fato teatral. O espectador não apenas vê o espetáculo, mas é também impactado cinética, háptica e energeticamente por ele, mobilizando sua memória corporal, sua motricidade e propriocepção.

A colocação de questões em torno das identidades, do multiculturalismo, dos gêneros e certas práticas sociais igualmente têm influído sobre a pesquisa teatral, torcendo significações e deslocando agenciamentos, permitindo uma saudável renovação na apreensão dos fenômenos. Bem como os estudos dedicados à *performance*.

Conceito ambíguo e carregado de sentidos divergentes, a *performance* corre o risco de tudo querer abarcar e, desse modo, nada poder especificar. Diante desta multiplicidade de acepções, os estudos atualmente tendem a considerar a performance sob três enfoques: o primeiro, ligado às artes visuais, associado a procedimentos da *land art*, da *body art*, do minimalismo e da *environmental art*, com acentuado uso dos *mixed mídias*, ambientes virtuais e novas tecnologias da informação; o segundo, associado às práticas performáticas, que incluem os rituais, as cerimônias, a dramaturgia de imagens e produções multi, anti, pluri ou interdisciplinares, as práticas sociais que expressem desempenho ou traços representacionais, numa apreensão pós-teatral ou pós-dramática; e, finalmente, o conjunto de fenômenos nucleados em torno da voz, emitida ou ouvida, que incluem e transcendem a literatura oral, as práticas discursivas e a pragmática das comunicações.

A problemática em torno do Sujeito se destaca atravessando todas estas interrogações, notadamente após as intensas revisões produzidas pelo estruturalismo e o pós-estruturalismo. Subvertido e deslocado, o antigo núcleo que o sustentava foi substituído por enquadramentos que permitem se falar em construção da subjetividade, agenciamento subjetivo ou dinamização de constituição, mas não mais em núcleo duro e estável. E com isto o corpo ganha primazia nas considerações, último local de investigação e aventura do conhecimento, cada vez mais interessado em desvendar as infindáveis instâncias que o atravessam. À luz de novas descobertas científicas, novos territórios sócio-culturais, alterações do ponto de inflexão e abandono de preconceitos paralisantes quanto à sua estrutura e função, o corpo tem se tornado o alvo preponderante da arte contemporânea. E as artes cênicas – e nelas o teatro – meios expressivos onde o corpo ocupa absoluta primazia, não poderiam deixar de sofrer reviravoltas em suas considerações.

Para concluir este apanhado me parece adequado resumir as cinco direções propostas por Patrice Pavis para as futuras pesquisas em torno das artes cênicas, ao

mesmo tempo convergindo e estreitando conhecimentos, assim como direcionando os estudos para patamares híbridos que possam, afortunadamente, criar novos entendimentos dessa realidade mutante.<sup>2</sup>

O primeiro deles deveria reunir uma teoria quer da produção quer da recepção dos signos cênicos, nem parcial nem unilateral, voltada a desfazer-se das oposições entre produção e leitura das obras, subjetividade do artista versus subjetividade do receptor, afastando a intencionalidade como divisor de águas entre os dois hemisférios e colocando, em seu lugar, a sedução, como fator mais atraente e produtivo. Este é o percurso experimentado pela antropologia sob a denominação de *potlach* – a troca de dons entre indivíduos que acabaram de se conhecer.

A aridez semiótica, da qual o teatro sempre se esquivou, talvez possa ser revigorada através de uma sociosemiótica, ou seja, a elaboração de cronotopos que aliem tempo e espaço, codificação e decodificação de estruturas cênicas, inclusivas e voltadas para a variabilidade ideológica das platéias. Pensa-se, assim, transcender o logocentrismo e abrir-se uma inédita fenomenologia, estruturada sobre vetores.

A terceira proposição visa exatamente um aprofundamento destas questões atinentes tanto à sociosemiótica quanto à antropologia cultural, pela adoção da escuta, ritmos, tempo e espaço presentes na ficção cênica, engolfados pela presença energética dos corpos dos atantes.

É neste sentido que a fenomenologia, através do aguçamento dos mecanismos perceptivos, poderá induzir novas apreensões gestálticas dos fenômenos cênicos, contribuindo para adensar as proposições anteriores, constituindo-se na quarta direção proposta.

Complementada pela teoria dos vetores, a quinta sugestão de Pavis, através do acionamento dos mecanismos pragmáticos que permitam, quanto à análise dos discursos, flagrar as mudanças e alterações de sentido, através dos cortes ou embreagens na enunciação.

### Notas:

<sup>1</sup> Até onde conheço, a Divisão de Pesquisas do Centro Cultural São Paulo é a única instituição alheia à Universidade que se dedica a esta prática. Até poucos anos atrás a Fundação Vitae contemplava artistas, não comprometidos com o ensino universitário, com bolsas de estudos para pesquisas, mas tais auxílios foram suspensos.

<sup>2</sup> Tais sugestões encontram-se em *A análise dos espetáculos*, ver referências.

### Referências:

PAVIS, Patrice. *A análise dos espetáculos*. SP. Perspectiva: 2003.

\_\_\_\_\_. *Le théâtre au croisement des cultures*. Paris. José Corti: 1990.

MARINIS, Marco de. *Comprender el teatro – lineamentos para una nueva teatrologia*. Buenos Aires: Galerna: 1997.

GREINER, Christine. *O corpo, pistas para estudos indisciplinados*. SP. Annablume: 2005.

VILLAR, Fernando. “performances”, in *Mediações Performáticas Latino Americanas*. BH. FALE/UFMG: 2003, p. 71-80.

ABRACE. *Anais do III Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*. (Memória Abrace VII). Florianópolis: 8 a 11 de outubro de 2003.

MAINGUENAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. SP. Martins Fontes: 1996.



### 1. Introdução

A pesquisa em Música no Brasil vem se consolidando através da institucionalização de investigações no âmbito dos cursos de Pós-Graduação. No campo específico da Educação Musical as investigações têm se aproximado de teorias que proponham a apreensão do essencial e que possam considerar as especificidades educacionais brasileiras.

Por isso mais do que nunca falamos em formação e qualificação de profissionais que possam dar conta dos desafios propostos para quem lida com educação. Vivemos também hoje um momento de intensa renovação curricular nos cursos superiores de música e implantação de novos cursos, o que vai demandar, cada vez mais, professores dispostos e com competências para inovar.

Assim, o tema “Abordagens de Pesquisa em Artes”, aqui proposto demonstra um esforço especial no sentido de discutir as articulações da pesquisa nas quatro subáreas (artes visuais, dança, música e teatro) com profissionais que trabalham com o ensino da arte.

### 2. Prática da pesquisa em grupo: a relação orientador e orientando

Uma face menos visível e ainda pouco discutida da pesquisa é a relação dos orientandos com o orientador. Discute-se a pesquisa, as metodologias, os resultados, mas raramente se discute o papel de quem orienta a pesquisa. De maneira geral, os orientadores que participam dos Programas de Pós-Graduação têm tido pouca oportunidade de discutirem suas próprias dúvidas e suas práticas de orientações de pesquisa com os seus colegas. Isso contribui para que os itinerários de cada pesquisador como orientador não sejam compartilhados.

É possível que muitos orientadores ainda sintam receio em desvelar os impasses e os problemas encontrados nessa complexa tarefa de introduzir novos pesquisadores na comunidade científica. Entre eles, podemos citar: as carências que os alunos já trazem da escolaridade anterior e as limitações de sua formação acadêmica, como a falta de autonomia ou curiosidade. Por outro lado, existem também algumas dificuldades que os alunos encontram como a rigidez na orientação, a limitação do tempo de atendimento e a delimitação clara das tarefas em um projeto de pesquisa.

O ideal na pós-graduação é transformar a relação orientando/orientador em uma relação de reciprocidade, de interesses comuns para romper a visão fragmentada do conhecimento nas situações de aprendizagem científica na qual o orientador também se modifica. Para tal, muitos professores têm ampliado a relação orientando/orientador na discussão de dúvidas com grupos de pesquisa. Nesse ambiente, a falta de autonomia e a insegurança dos orientandos podem ser trabalhadas, revelando que a produção de conhecimento não se trata somente do domínio de algumas operações técnicas. Aqui os pós-graduandos podem trocar informações com colegas mais experientes, explicitar e comparar seus métodos de trabalho. Podem, também, falar sobre suas dificuldades da escrita científica e os meandros dos caminhos que devem ser percorridos na pesquisa.

A prática da pesquisa em grupo, além das habilidades tradicionais para se fazer pesquisa, exige as habilidades pedagógicas e gerenciais ou administrativas da pesquisa. Muito embora, alguns projetos importantes e relevantes ainda não estejam sendo realizados devido à apatia ou à dificuldade de pesquisadores trabalharem em grupos,

nota-se cada vez mais as tentativas de investigadores solitários se integrarem em equipes mais amplas.

É certo que a coordenação dessas equipes exige uma formação adequada, experiência e até mesmo, liderança. Nesse contexto, existe o temor de que a participação em grupos de pesquisa possa colocar em risco a própria viabilidade do projeto individual, pois, como escreve Azanha (1995, p.80) “a abordagem simultânea e articulada de vários aspectos de uma mesma temática de pesquisa exige um trabalho de coordenação altamente competente e exaustivo”.

Uma outra questão é a administração desse trabalho, já que raramente os professores orientadores dispõem de tempo para essa coordenação. No contexto dos Programas de Pós-Graduação a atuação dos orientadores exige experiência em direção e planejamento de pesquisa. Além de um trabalho de cooperação que não pode ser visto como limitação à liberdade de pesquisa e controle sobre seu desempenho individual, considerando que hoje liberdade e planejamento na pesquisa não podem ser vistos como excludentes. Mas aqui surgem algumas dúvidas. Por exemplo, como o orientador pode motivar o alunos a produzir a “sua obra”, ser autor, dentro de um projeto coletivo? Como determinar o grau de participação de cada autor ou mesmo entre orientador/orientando numa produção comum?

### **3. Música, cotidiano e educação: um exemplo da prática de pesquisa**

Desde 1995, quando iniciei minha atuação junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, venho me dedicando a estudos e pesquisas sobre a temática do cotidiano e suas perspectivas para a aula de música. O primeiro projeto de pesquisa, desenvolvido entre 1995 e 1997, tratou de descrever o termo cotidiano sob os aspectos estético-musicais e de discutir sua relação com aula de música. De lá para cá vários artigos resultantes desse trabalho foram publicados e apresentados durante encontros nacionais e internacionais (ver Souza 1996; 1997; 1998; 1999 e 2000).

Hoje, a temática do cotidiano continua sendo discutida no grupo de estudos e pesquisa criado em 1996, e que conta com a participação de quinze professores de música. Além disso, essa temática tem servido como referência teórico-metodológica para as dissertações de mestrado e tese de doutorado que venho orientando no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS. Como exemplo, posso citar os trabalhos de Celson Gomes (sobre músicos de ruas de Porto Alegre através de relatos de vida); Adriana Bozzetto (sobre identidade profissional de professores particulares de piano, atuantes, e com mais de sessenta anos de idade); Helena Lopes (sobre a construção da identidade de gênero na aula de música); Vânia Fialho (sobre o papel da televisão na cultura hip hop) e Marcos Corrêa (sobre processos de auto-aprendizagem de adolescentes que estudam violão sem o professor); Sílvia Ramos (aprendizagem musical pela televisão); Marta Schmitt (o rádio como espaço de formação musical); Agnes Schmeling (sobre o cantar de adolescentes apoiado pelas mídias eletrônicas), entre outros.

Mais do que um balanço da produção desse grupo o que pretendo fazer nessa breve exposição são algumas considerações sobre os pressupostos e os temas fundamentais do campo de estudos sobre o cotidiano. Como um campo de análise social, o que ele tem de específico? Quais os pressupostos que o identificam, definem ou especificam? Baseado nessas questões o grupo tem trabalhado alguns pressupostos analítico-metodológicos de apreensão de processos que constituem o cotidiano e que nele se constituem e sua relevância para a área de Educação Musical. Os trabalhos individuais de mestrado ou doutorado têm sido construídos a partir de discussões coletivas sobre o tema do cotidiano e suas relações com a música e educação musical.



#### 4. Pesquisa na graduação

Não devemos nos esquecer de que a formação do pesquisador deve iniciar já na graduação através de projetos de iniciação científica para os alunos se tornarem familiarizados como os procedimentos formais, passando o mestrado a ser visto como uma prática continuada (ver Lucas, 1991, p. 54). Para os alunos do curso de Licenciatura seria importante trabalhar com os professores já atuantes de forma cooperativa com escolas na rede pública e/ou privada em forma de projetos de pesquisa onde eles teriam uma vivência mais intensa do dia-a-dia dos processos institucionais escolares. Desta forma as fronteiras de se trabalhar a pesquisa como Graduação/Pós-Graduação e Escola/Universidade possam finalmente desaparecer.

A pesquisa na graduação é um elemento fundamental para uma reflexão teórico-prática, contribuindo para o desenvolvimento da observação de diversas situações, preparação e estruturação da coerência da fala (do discurso) e para o hábito de registrar práticas. Nesse ponto, o trabalho conjunto do orientador com o orientando é importante para a continuidade de projetos e a divulgação da produção, principalmente para as áreas que estão se consolidando em termos de pesquisa científica. Particularmente nesse último aspecto torna-se cada vez mais imperioso que os resultados de novas pesquisas sejam apresentados de tal forma que os alunos se sintam motivados e tome-os como novos conhecimentos e não como leituras inquestionáveis, onde verbalismos e modismos dificultam a acessibilidade aos resultados.

A formação do pesquisador através de projetos de iniciação científica oportunizam aos alunos a familiarização com os procedimentos formais, passando o mestrado e o doutorado a ser visto como uma prática continuada. Muitos relatos daqueles que passaram pela iniciação científica revelam que os modelos de ser pesquisador, aprendidos nesse período constituíram suas biografias como pesquisadores.

No Núcleo de estudos e pesquisas em educação Musical – NEPEM do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, vários exemplos podem ser dados sobre a prática de pesquisa em música, sobretudo preocupados com o aspecto da divulgação científica.

#### Referências:

- Azanha, J. M.. P. (1995): *Educação: temas polêmicos*, São Paulo: Martins Fontes.
- Fazenda, I. (1994): *Novos enfoques da pesquisa educacional*, 2ª ed., São Paulo: Cortez.
- Hess, R. (2003): *Produire son oeuvre: le moment de la thèse*, Paris: Téraàdre
- Lucas, M. E. (1991): Sobre o significado da pesquisa em Música na Universidade, *Porto Arte, Porto Alegre*, v.2, n. 4, nov., p. 51-54.

Creio que o vetor indicado pelo prefixo *inter*, principal preocupação desta mesa, deva guiar as reflexões aqui apresentadas. Ele está comprometido com o trânsito, o estabelecimento de correlações, funcionando como o Hermes que habitava o antigo Olimpo. E falando em Hermes já estamos falando em comunicação, em levar e trazer mensagens a quem as possa empregar para os mais diversos fins.

Se a disciplina é o reino da regra, do metódico e da racionalidade instrumental, a interdisciplinaridade visa deslocar estes sentidos congelados, através de um novo patamar epistemológico, comprometido não com uma síntese entre disciplinas, mas com uma nova visão dos fenômenos por elas abarcados, isto é, uma visão global, de conjunto, de cunho holístico em relação à pluridimensionalidade do real.

Pela própria natureza do inter estamos diante da dinâmica, da sinergia, das mediações que visam não harmonizar opostos mas, sobretudo, abarcar os complementares. Nas duas últimas décadas têm ganhado destaque as preocupações com o corpo, considerado trânsito e *locus* onde esta dinâmica interdisciplinar é verificada em modo muito pregnante, pois percebido cada vez menos como um suporte estrutural para o espírito e mais como uma formidável rede comunicativa biológica, desafiando antigas suposições e partições utilizadas para seu conhecimento.

Da biologia à psicanálise, da antropologia à história, da análise do discurso à ética, da matemática à física, da educação física às línguas, o corpo surge como um campo atravessado pelas interrogações. No campo artístico foi alçado, nos últimos cinquenta anos, à condição mesma de grande e maior reverberador de eventos, desde que os *happenings* e as *performances* tornaram-se prática corrente. Desfazendo limites e alargando significações, tais procedimentos projetaram o corpo do próprio artista como ingrediente preferencial da expressividade, como na *action-painting*, nos rituais, na *body-art*, nas instalações, ou no neo-concretismo de Clark e Oiticica, para rememorarmos alguns dos movimentos que, entre as décadas de 60 e 70 incumbiram-se de desestabilizar a noção de arte e ampliaram, para direções variadas, a abrangência dos fenômenos estéticos.

Trabalhos como os do grupo Fluxus, os do poema-processo, os propiciados pelo super-8 e vídeo-arte, marcaram os anos 70 e mesmo os 80, num momento em que o narcisismo e o feminismo sobressaíam como assuntos em voga. A rápida propagação dos chips ensejou a cibernética, viabilizando a rede internacional de computadores, a web, assim como os rápidos avanços da tecnologia, das ciências e a criação dos bancos de dados. Saímos da era mecânica e elétrica para adentrarmos a eletrônica e digitalizada, tornando a virtualidade moeda corrente.

Os anos 80 foram marcados pelos debates sobre o pós-moderno e a pós-modernidade, descentrando posições há muito estabilizadas e pulverizando as noções mesmas de disciplina, de ciência, de pedagogia. Já naquela ocasião não era o caso de se falar em interdisciplinaridade nem mesmo de transdisciplinaridade, mas de compreender que a Terra tinha sofrido um abalo em seu eixo. As grandes narrativas que haviam sustentado os discursos – a do cristianismo e a das lutas revolucionárias – ruíram com o Muro de Berlim e a Perestroika, na mesma proporção em que recrudesciam os problemas da miséria internacional, cresceu a importância dos aiatolás e do fundamentalismo, o diálogo Norte-Sul deu sinais de esgotamento e a América Latina saiu de seu longo período de autoritarismo sob regimes militares. Surpreendentes movimentos na economia internacional, entre os anos 70 e 80, desestabilizaram fortunas há muito constituídas e

ensejaram novos arranjos do capital, onde as *holdings* e *enterprises* passaram a primeiro plano, operando em escala global. Um refluxo na economia industrial cedeu espaço para os bens e serviços, assim como deslocou a concentração da riqueza para os donos do capital financeiro.

A fotografia conhece uma enorme expansão, do mesmo modo que o vídeo, provavelmente porque as imagens, agora flagradas através de lentes deformantes ou extremamente potentes, permitiram quase que uma radiografia do real, tornando as imagens hiper-reais. O teatro de imagens, idealizado e implementado por Richard Foreman e Bob Wilson, parece afinar-se com este hiper-realismo ou neo-surrealismo. O corpo, ao longo dos anos 90, será esquadrihado através dos dispositivos multimídia, num enquadramento telemático que já foi considerado pós-humano, de hibridização com as máquinas.

É neste sentido que a pesquisa em arte não pode ignorar esta complexa realidade, este novo universo no qual estamos inseridos. Não se trata, creio eu, de empreender uma interdisciplinaridade, mas sim de voltar-se a um novo patamar do conhecimento, alinhar-se com os paradigmas que norteiam a interpretação deste mundo desestabilizado.

A dimensão estética ganhou novos e decisivos aportes, na medida em que o imaginário adensou-se e corporificou-se, merecendo um lugar de proeminência não apenas junto às ciências humanas como também as tecnológicas e aplicadas.

Alguns focos de preocupação poderão ilustrar o que estou tentando dizer. Neste mundo marcado pela velocidade, espaço e tempo passaram a ocupar um lugar preponderante em todas as cogitações. A dimensão de acontecimento, tão freqüente nestes tempos de instantaneísmo, parece pulverizar qualquer registro e tentativa de apreensão pelos instrumentais mais antigos. Mas tais dimensões podem ser revistas, e mesmo aprofundadas, motivando a assunção de uma experiência ali onde nada parece estar fixo. Fixar o olhar naquilo que o devir-mancha transformou a pintura, por exemplo, é um modo de autonomizar a atividade do olhar, indo de encontro ao mergulho imaginário que propicia. Esta é a proposta de Derrida, desdobrada naquela de Lyotard, para quem a figurabilidade projeta ontologicamente o ser, que se desdobra em incomensuráveis atos autopoéticos destinados às mutações contínuas das imagens do pensamento. Ou seja, o conceito, a concepção científica e a sensibilidade torcem-se para, conjuntamente, ensejarem este momento autopoético, através de uma fixação onde só parecia haver deslocamento. A comunicação desta experiência de figurabilidade pode torna-se, então, inscrita num circuito que envolve o outro, o social, o mundo, instalando o agente disperso numa ancoragem, através da busca de consenso.

A fala consensual é, sobretudo, fruto de uma negociação. É plena de afeto e reconhecimento do outro, ainda que possa ser dramática, conflitiva ou demande esforço de reconhecimento diante daquilo que é diferente. A autopoética foi equacionada por Maturama e Varela a partir de um paradigma quase elementar, mas nem por isso menos importante: todo conhecer é fazer e todo fazer é conhecer. São as bases que constituem qualquer ação, as distinções, as operações, os comportamentos, os pensamentos ou reflexões adequados ao ser vivo.

Estar vivo é sobretudo exercitar movimentos, de dentro para fora e de fora para dentro, tornar visível o invisível, como sintetizou Merleau-Ponty ou criando semioses, como qualificou Charles Sanders Peirce estas relações. O corpo em movimento é também o corpo imaginado que se corporifica em ações.

Tais me parecem ser os temas que podem, para a pesquisa centrada no corpo, percorrerem hoje um rico circuito de preocupações comprometido com as novas abordagens que se descortinam.

Até aqui estamos no terreno do indivíduo. Foi Michel de Certeau quem chamou a atenção, inicialmente, para as implicações oriundas das obras de Foucault relativas à vida cultural cotidiana, sua capacidade de ser lida como um arquivo genealógico das disposições de poder e saber na cultura ocidental. Cotidiano que encerra dimensões ilógicas, analógicas ou paralógicas, trespassado que está pela alienação. O cotidiano envolve as massas, a sociedade como um todo, oferecendo-se como um intenso campo de leituras e ensejando inúmeras pesquisas para quem queira dele se ocupar.

Lyotard destaca a artificialidade que recobre a vida contemporânea, assim como a museologização da cultura, uma vez que a maioria silenciosa está francamente aderida ao “realismo”, entendido não só como configuração artística como também aderência à coisa, incapaz de transcendência. Baudrillard enxerga uma crise nas comunicações inter e trans-pessoais, desprovidas de calor humano. A profusão de imagens decorrentes das máquinas e dos meios áudio-visuais ensejou um outro patamar para a visibilidade, virtual e sobreposto ao real, responsável pelo espetáculo da ação do capital, conforme salientou Débord e, num patamar ainda mais incisivo, Jameson, que flagra nesta pós-modernidade o triunfo da lógica do capitalismo avançado.

Nele, há uma perda de vínculos e mesmo uma impossibilidade de se chegar ao corpo do outro pela via dos afetos, das percepções ou pela ação conjugada entre olho, mão e ação. A pessoa real parece distante, transformada em números e cifras, esquizofrenicamente envelopada sobre si mesma e atônita diante de uma realidade que se mostra cada vez mais brutal, selvagem e hostil.

Mas neste panorama aparentemente sem saída, Pierce propõe a retomada da ética voltada para a estética como fim último de nossas ações, vislumbradas na perseguição do que é admirável, fundamento da razão criativa que pode nos conduzir, finalmente, à liberdade. E também Guattari vê uma saída apelando para um novo paradigma estético, denominado de caosmose, “um infinito de entidades virtuais infinitamente rico de possíveis, enriquecível a partir de processos criadores”.

Creio que estas são as principais pautas que a pesquisa em arte contemporânea deverá enfrentar, caso queira afastar-se das disciplinas e mesmo das interdisciplinas, aberta para aquilo que há de mais estimulante nos referenciais de alguns pensadores de nosso tempo.

### **Referências:**

- SANTAELLA, Lúcia. *Corpo e comunicação*. São Paulo. Paulus: 2004.  
\_\_\_\_\_. *A teoria geral dos signos*. São Paulo. Pioneira: 2000.  
DELLEUZE, Gilles. *A dobra. Leibniz e o barroco*. Campinas. Papirus: 1991.  
GUATTARI, Felix. *Caosmose, um novo paradigma estético*. São Paulo. Editora 34: 1992.  
LYOTARD, Jean-François. *Discurso, figura*. Barcelona. Gilli: 1979.  
MATURAMA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte. Ed. UFMG: 2001.

### 1. O campo da música/ educação musical (Qual é o campo?)

Basicamente a epistemologia nos ajuda a conhecer como as diferentes ciências foram se constituindo ao longo da história. A emergência de disciplinas como campos de saberes – e entre elas a música – esteve sempre vinculada às especulações ou experimentações que se realizava para a produção de um conhecimento considerado como “verdadeiro”.

Segundo Bourdieu (2000, p.113) um campo científico “se define entre outras coisas, definindo os objetos em questão e interesses específicos, que são irreduzíveis aos objetos em jogo e aos interesses próprios de outros campos (...)”. Além disso: “Para que um campo funcione é preciso que haja objetos em jogo e pessoas dispostas a jogar o jogo, dotadas com o *habitus* que implica o conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos em jogo” (ibid.).

Na perspectiva do método científico moderno, os campos de saberes pressupõem o recorte de um objeto definido uma vez que o ser humano não consegue abarcar a realidade múltipla na sua totalidade, isto é, a realidade é multifacetada e não pode ser abarcada em sua totalidade. No entanto, pela quantidade e complexidade de saberes que vão sendo produzidos torna-se difícil debruçar-se sobre um objeto, sem perder a dimensão de sua relação com os demais o que leva Gallo (2000) afirmar:

“A ciência moderna se autonomiza e se especializa em torno de seu objeto. Ele é o foco central do qual depende sua identidade. E cada vez mais o cientista volta-se para seu objeto, tornando autônomo, sem preocupar-se com o que está em sua volta” (Gallo, 2000, p. 166).

Refletir sobre a delimitação do campo da Educação Musical como ciência ou área do conhecimento tem sido um desafio constante na literatura contemporânea específica. Este interesse está voltado para a construção de teorias explicativas na área de Educação Musical que partam de instrumentos e práticas metodológicas próprias. Por isso a relevância de discussões sobre o objeto de estudo da área, a natureza do conhecimento pedagógico-musical e suas inter-relações com outras áreas do conhecimento.

A Educação Musical aparece citada como campo acadêmico-científico em fins do século XIX, dentro do quadro de campos musicológicos esboçados por Guido Adler. De lá para cá, apesar das aparências, sabemos que não há um consenso sobre o seu status epistemológico. Indagar sobre este status, que deve ter como bases a educação, a música e o sentido de música na educação, torna-se uma tarefa fundamental quando da justificativa sobre o que entendemos por educação musical.

Kraemer (1995) ao discutir o campo epistemológico da Educação Musical procura revelar as dimensões presentes no conhecimento pedagógico-musical quais sejam filosóficas, antropológicas, pedagógicas, sociológicas, históricas, estéticas, psicológicas e musicológicas. A construção de uma teoria da Educação Musical na sua visão parte do princípio de que a Educação Musical está entrelaçada com outras disciplinas e por isso destaca suas implicações “músico-históricas, estético-musicais, músico-psicológicas, sócio-musicais, etnomusicológicas, teórico-musicais e acústicas” (Kraemer, 1995, p. 157)

A sistematização da área de Educação Musical proposta por Kraemer está relacionada com uma concepção abrangente do que seja educar musicalmente, fundamentada em dois princípios básicos: 1) a prática músico-educacional encontra-se



em vários lugares, ou seja, os espaços onde se aprende e ensina música são múltiplos e vão além das instituições escolares; 2) o conhecimento pedagógico-musical é complexo e por isso sua compreensão depende de outras disciplinas, principalmente das chamadas ciências humanas. Kraemer segue a tradição da educadora musical alemã Sigrid Abel-Struht que no início dos anos 70 impulsionou a discussão sobre o status científico da área de Educação Musical com seu livro *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft* (Material para o desenvolvimento da Pedagogia Musical como ciências) publicado na Alemanha, em 1970. Desde então contamos com uma vasta produção científica neste campo, revelando a importância que o tema adquire na literatura pedagógico-musical (ver Albarea 1994, Cappelli 1987; Piatti 1994, entre outros).

## 2. Quais são os objetos?

Inúmeras pesquisas na área, incluindo aquelas realizadas no Brasil, têm procurado identificar as perspectivas e as concepções que diversos grupos mantêm em relação à área de Educação Musical, incluindo as maneiras de se apropriar, transmitir e pensar sobre música tidas como naturais e legítimas pelos membros de um grupo. Nesses estudos emergem temas como gênero (Silva, 2000), etnias (Prass 1998), geração adolescente (Corrêa 2000), manifestações religiosas (Arroyo 1999), imaginário, subjetividade (Gomes 1998, Müller 2000), micro-relações em situações pedagógicas (Stein 1998), entre outras.

No entanto é importante que os instigantes “novos objetos” não sejam reduzidos a “micro-objetos”, fragmentos descolados e, ao contrário, se transformem em poderosas forças críticas a anunciar a criação de uma pedagogia radicalmente não racista, não sexista e não exclusiva. Em outras palavras que esses novos objetos não se tornem um mero *curiosum*, exótico, desvinculados da experiência imediata. E para impedir isso, esses temas e objetos hoje emergentes nas pesquisas músico-educacionais, necessitam de uma teoria associada a uma intensa renovação pedagógica.

Nesse contexto, quais seriam então as metodologias de pesquisa adequadas? Em um campo onde muitas vezes o “saber fazer” é mais importante, a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e os debates teóricos no campo educacional são marginalizados, com certeza, não pode haver uma resposta única para questão assim tão complexa. Aqui nos limitamos, apenas, a indicar alguns aspectos.

Um primeiro aspecto a destacar é que a pesquisa não deve se afastar dos problemas com o quais nos deparamos no dia a dia, pois há um risco de ela se tornar tão autônoma e afastar-se da vida humana e de seu cotidiano. Talvez devêssemos assumir a Educação Musical como disciplina que privilegie projetos de pesquisa a partir das necessidades e demandas da prática. Assim, os conteúdos de formação deveriam estar ligados com as experiências vividas na prática escolares e não escolares, considerando os problemas que se apresentam no dia a dia. Frente aos problemas diários da sala de aula Libâneo (2000, p. 38) reivindica que estes devem ser considerados “como ponto de partida e ponto de chegada do processo, garantindo-se uma reflexão com o auxílio de fundamentação teórica que amplie a consciência do educador em relação aos problemas e que aponte caminhos para uma atuação coerente, articulada e eficaz”.

Uma metodologia de pesquisa adequada seria aquela que possa captar as distorções, as realidades sociais e escolares, desde as desigualdades sociais, as relações de poder, até as sutilezas da relação docente e das dificuldades dos alunos. Mas, sobretudo, que possa captar os aspectos sociais e culturais da própria prática musical.

A pesquisa pedagógico-musical deve estar voltada para os problemas da apropriação e transmissão musical se orientando principalmente nas questões: *quem faz música, qual música, como e por que a fazem?* São essas questões que têm ocupado o centro do interesse da pesquisa pedagógico-musical nas últimas décadas, dado que as músicas,



as maneiras de recepção pelos alunos e suas justificativas, se modificam permanentemente diante da presença massiva dos meios de comunicação..

Em outras palavras, a resposta à questão como alguém ouve e faz música, e como a julga é uma premissa básica para desenvolver e respectivamente permitir significativas experiências de aprendizagem em espaços dentro e fora da escola.

Para a pesquisa isso significa também colocar de uma maneira ampla a questão da dimensão do sentido do fazer musical, ao invés de se restringir à análise, descrição e explicação de fenômenos sonoros. Mesmo quando os processos de aprendizagem, experiências e comportamentos musicais de crianças e adolescentes são observados e por meio de estatísticas declarados como “insignificantes”, deve-se ter sempre presente que também é objetivo da Educação Musical entender esses processos.

Além disso, a pesquisa pedagógico-musical, em razão de sua relação com a prática, deve refletir não somente sobre a qualidade de seus problemas que devem ser investigados com métodos adequados, mas, também, refletir sobre questões de divulgação, aplicação e utilização dos resultados de pesquisa, sem as quais a produção na área ficaria subordinada à ditadura da relevância da prática (Bastian, 1997).

### 3. Como abordar os objetos?

Um outro aspecto é que a complexidade dos fenômenos pedagógico-musicais talvez obrigar-nos-á a pensarmos em projetos interdisciplinares, pluridisciplinares e transdisciplinares, como forma de conectar os problemas da área aos mais diversos campos de saberes e possibilitar sua comunicação, inclusive com a criação de novos campos, não mais disciplinares, mas efetivamente interdisciplinares<sup>1</sup>.

Essas formas não-disciplinares podem ser pensadas como uma possibilidade de reorganização do trabalho pedagógico que permita uma nova apreensão dos saberes, não mais marcada pela absoluta compartimentalização estanque das disciplinas, mas permitindo uma comunicação entre os campos disciplinares. Assim se vislumbraria a possibilidade de produção de saberes em grupos formados por especialistas de diferentes áreas, em um trabalho de equipe, no qual professores planejam ações conjuntas sobre um determinado assunto.

Não tenho nenhuma dúvida de que a pesquisa pedagógico-musical tem que considerar em especial as questões da prática pedagógica, e que não deve se isolar de uma forma esotérica em um meio universitário. Isso porque existem campos da pesquisa que didaticamente são extremamente importantes para a Educação Musical, mas que, no entanto, até agora pouco ou de nenhuma forma foram contemplados pela pesquisa.

Além disso, há uma quantidade de temas que estão no campo de trabalho pedagógico-musical que só poderão ser trabalhados a partir de um diálogo conjunto entre educadores musicais e pesquisadores. Especificamente na escola, torna-se primordial olhar professores e alunos como colaboradores da pesquisa. As pessoas que participam da aula de música, professores e alunos, não podem mais ser considerados objetos anônimos, que são tomados como hipóteses elaboradas de uma forma *a priori* pelos pesquisadores, sem o contato com a realidade.

Para finalizar, por mais trivial que já tenha se tornado é de importância fundamental para a Educação Musical pensar nas relações múltiplas que os sujeitos fazem com as músicas nos mais diferentes espaços. O desenvolvimento da nossa área como uma disciplina tem *uma* de suas causas no fato de que ela não tomou conhecimento dos “alunos” ou “professores” como indivíduos que se relacionam com a música condicionados a muito diferentes pré-conhecimentos e expectativas impregnadas pelo social, meio, educação, idade e hábitos (Bastian 1997). Tomar o campo do saber pedagógico-musical como absolutamente aberto, sem fronteiras, mas com horizontes,

permitindo trânsitos inusitados e inesperados, articulações entre os diversos espaços escolares e não escolares talvez seja o desafio que temos que enfrentar.

### Notas:

<sup>1</sup> Referente à discussão sobre disciplinaridade e transdisciplinaridade no campo da Educação ver Gallo, 2000.

### Referências:

ABEL-STRUHT, Sigrid. *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft*. Mainz: Schott, 1970.

ALBAREA, Roberto. Pedagogia della musica: individuazione del campo, problemi e prospettive. In: M. Piatti (Org.): *Pedagogia della musica: un panorama*, Bologna: CLUEB, 1994, p.37-60.

ARROYO, M. (1999): Representações sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. Tese de Doutorado. Curso de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BASTIAN, Hans Günther. (Empirische) Forschung in der Musikpädagogik im Fokus pragmatischer methodologie. In: M. Pfeffer, J. Vogt, U. Eckart-Bäcker, E. Nolte (Org.): *Systematische Musikpädagogik*, 1997, p. 205-228.

BOURDIEU, Pierre. Algunas propiedades de los campos. In: P. Bourdieu, *Cuestiones de sociologia*, Trad. Enrique Martín Criado, Madrid: Istmo, 2000, p. 112-119.

CAPPELLI, Fiorella. Osservazione sulla natura epistemologica dell'educazione musical. *Quaderni di musica applicada*, n.10, 1987, p..55-72.

CORRÊA, Marcos Kröning, Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem musical com adolescentes. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

GALLO, Sílvio. Disciplinaridade e transversalidade. In: Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 165-180.

GOMES, Celson. Henrique Sousa. (1998). Formação e atuação de músicos das ruas de Porto Alegre: um estudo a partir dos relatos de vida. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

KRAEMER, Rudolf Dieter. Dimensionen und Funktionen musikpädagogischen Wissens. In: Georg Maas (Org). *Musikpädagogische Forschung*, n. 16, 1995, p.146-172.

MÜLLER, Vânia. *A música é, bem dizê, a vida da gente*: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal de Porto Alegre – EPA. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

PIATTI, Mario. Pedagogia della musica: quali basi? . In: M. Piatti (Org.): *Pedagogia della musica: un panorama*, Bologna: CLUEB, 1994, p.15-35.

PRASS, Luciana. Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-graduação - Mestrado e Doutorado em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

SILVA, Helena Lopes. Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

SOUZA, Jusamara. Contribuições teóricas e metodológicas da Sociologia para a pesquisa em Educação Musical. *Anais do 5º. Encontro Anual da ABEM; 5. Simpósio Paranaense de Educação Musical*. Londrina, 1996, p.11-39.

STEIN, Marília Albornoz. Oficinas de Música: uma etnografia dos processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de Porto Alegre. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

## Sujeito da Arte: perspectivas possíveis para a pesquisa

Edécio Mostaço  
UDESC

O Sujeito é um fantasma.

Para Lacan, é resultante do Nome do Pai, quando o infante organiza, renunciando ao Gozo, a triangulação que estabelece entre o Real, o Imaginário e o Simbólico. Para Foucault, ele é o agenciamento de uma enunciação. Ou, como ele afirma, “em lugar de remeterem à síntese ou à função unificante de *um* sujeito, manifestam sua dispersão: nos diversos *status*, nos novos lugares, nas diversas posições que pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde se fala. Se esses planos estão ligados por um sistema de relações, este não é estabelecido pela atividade sintética de uma consciência idêntica a si, muda e anterior a qualquer palavra, mas pela especificidade de uma prática discursiva.”<sup>1</sup>

Se para estes dois pensadores próximos de nós o sujeito, tal qual pensado pela clássica ontologia de Descartes que supunha o *cogito, ergo sum*, virou pó, a idéia de eu deve ser procurada junto a outros formatos de subjetividade, tais como os de subjetividade distribuída, socialmente construída, dialógica, descentrada, múltipla, nômade, situada, inscrita na superfície do corpo, produzida pela linguagem, ou qualquer outra noção que indique seu trânsito e caráter transitório.

Na mesma linha de raciocínio coloca-se a questão da identidade, falsamente pensada como imóvel e permanente, um perfil fixo, não sendo considerada sua mobilidade, labilidade e trânsito entre uma multiplicidade de papéis sociais e deslocamentos de contexto quando vivida na interação com os demais.

Tudo isso causa desconforto, é certo, mas é preciso não desanimar. Para contornar tais incidentes de percurso, Delleuze propõe, a partir de alguns ensinamentos colhidos em Leibniz, outro modo de afastar-se do essencialismo cartesiano ou do psicologismo que colocou o *self* como metáfora do si-mesmo. Trata-se da *dobra*.

É ela quem nos permite pensar os processos pelos quais o ser humano transborda e vai além de sua pele, incorpora e agencia as informações do mundo exterior, afastando-se assim de uma concepção essencialista. A dobra é uma cadeia formada entre conexões humanas, artefatos técnicos, dispositivos de ação e pensamento. É ela que faz bifurcar relações, repondo alternativas, ensejando novas metamorfoses para a subjetividade. Permite então se pensar a identidade como desdobramento, deslize ou deslocamento, mas sem cair no poço da falta de sentido que tais operações poderiam fazer supor.

Se a subjetividade é conformada através de agenciamentos, a dobra representa as conexões ali possíveis, as dobradiças que possibilitam novos movimentos de eixo. Para Delleuze, esta série pode diversificar-se, expandir-se, divergir, convergir, formando pontos de entrada, saída e separação para os humanos detentores de um corpo.

O corpo está em evidencia, mas é preciso acautelar-se e não tomá-lo pelo que não é, investindo-o como um novo fetiche, o que poderia reencená-lo como outra espécie de essência, quando não passa de trânsito e fluxo. Andar, comer, namorar, cavar, dançar não são produtos naturais, mas históricos, conquistas técnicas adquiridas pelo corpo mas aprendidas em sua constante troca de informações com o ambiente e seu contexto. Não podemos pensar em facilitações nem esperar soluções mágicas.

A biologia é apontada como a ciência do futuro, voltada no momento para pesquisas que envolvem o meio ambiente, as neurociências, as ciências celulares e moleculares, em estreitas correlações com a bioquímica e a biofísica. Uma bioinformática conformou-se a partir das máquinas, permitindo projetos como o Genoma, a seqüencialização do DNA, as clonagens e as pesquisas com as células-tronco. Esta nova realidade levou

Lúcia Santaella a divisar quatro novos formatos para as pesquisas em arte: as provocadas pelas transformações do corpo humano decorrentes da hibridização entre o carbono e o silício, albergadas no que denominou “corpo biocibernético”; as simulações computacionais dos processos vivos, tal como aparecem na vida artificial e na robótica; a microbiologia das plantas, animais e ecologia e a microbiologia genética.<sup>2</sup>

Eis alguns exemplos de pesquisas possíveis, ligadas ao corpo remodelado (a manipulação estética da superfície corporal, através de cirurgias, tatuagens ou condicionamento físico); o corpo protético (o corpo ciborgue, híbrido, corrigido e expandido através de próteses), o corpo esquadrinhado (onde através de máquinas, pode-se ler a intimidade dos órgãos, tecidos e células); o corpo plugado (onde os corpos de internautas interfaceados no ciberespaço recebem e enviam fluxos de informações, através da imersão em avatares de virtualidade bi ou tridimensionais), a telepresença (ou vivência em ambientes virtualmente construídos por softwares), bem como o corpo simulado (substituído por sinais, desenhos ou pontos que descarnam o usuário), ao contrário dos corpos digitalizados (programas que representam o interior do corpo humano e permitem um “passeio” através dos órgãos).

Passando a outro campo, temos a *performance art*, congregando uma multiplicidade de acepções, desde que foi iniciada nos anos de 1950, mas hoje obesa e difusa, vitimada pela gordura conceptual e um sem número de apropriações incoerentes que a desagregaram e pulverizaram. Ou seja, desde que um bocejo é considerado *performance*, ela pouco guardou de seu antigo padrão provocativo. Talvez devêssemos regredir à proposição de Richard Schechner e entender que a *performance art* resulta de uma visão contrária ao logocentrismo inerente ao teatro ocidental, apoiado sobre a noção de representação e tendo como padrão os dramas eurocênticos. A *performance art*, então, é aquilo que contraria estes padrões e marca-se pelo caráter efêmero, único e irrepetível.

Neste caso, ela seria uma inter-disciplina, se levarmos a sério o que isto implica enquanto formulação de novos paradigmas e não apenas uma acomodação de definições prévias.

Para Renato Cohen, um dos mais ativos investigadores destas novas modalidades artísticas, uma via de posicionamento conseqüente encontra-se na noção de *work-in-progress* que os artistas contemporâneos perseguem, um debruçar-se sobre a cena atual marcado pela interdisciplinaridade que almeja estabelecer na consciência do receptor “uma confluência de influxos, emissões, representações que formam o nutrimento, enquanto corpo de imagens/sensações que vão ser suas gestoras.”<sup>3</sup>

Articulam-se, assim, desde procedimentos arqueológicos associados à peritagem do moderno e do pós-moderno, de cunho historiográfico e/ou epistemológico, até aqueles associados aos processos poéticos desta cena contemporânea. Entre estes, os mais notáveis estão associados à mudança de paradigmas na apreensão dos fenômenos figurativos (as hibridizações, as desterritorializações e mestiçagens), configurados em novos patamares de expressão. A construção de *Leitmotive* e suas intersecções com o *environment*, redimensionam o tempo e o espaço, agenciam novos enquadramentos para estas instâncias. A criação da *storyboard*, ultrapassa as atuais noções de autoria, texto ou roteiro, para apostar no agenciamento de signagens como coeficientes de significação. Tais processos não recusam o emprego do estranho nem do numinoso, reconfigurando as noções de sagrado, de ritualístico, de mitológico.

A cena transversa divisada no *work-in-progress*, perpassada por esta nova seiva de categorias auridas na pesquisa laboratorial, formula-se a partir de gestos, ações e discursos que supõe um novo *Zeitgeist*, afinado com a sensibilidade de nosso tempo.

#### Notas:

<sup>1</sup> FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio. Forense: 2002, p. 61.

<sup>2</sup> SANTAELLA, Lúcia. *Corpo e comunicação*. São Paulo. Paulus: 2004

<sup>3</sup> COHEN, Renato. *Work in progress na cena contemporânea*. São Paulo. Perspectiva : 2004: 2

### **Referências:**

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro. Forense: 2002.

\_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas*. São Paulo. Martins Fontes: 1992.

SANTAELLA, Lúcia. *Corpo e comunicação*. São Paulo. Paulus: 2004.

CARREIRA, A. et alli (org) *Mediações Performáticas Latino Americanas*. Belo Horizonte: FALE/UFMG: 2003.

JEUDY, Henri-Pierre. *O corpo como objeto de arte*. São Paulo. Estação Liberdade: 2002.

LE BRETON, David. *Antropologia del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires. Nueva Visión: 2002.

COHEN, Renato. *Work-in-progress na cena contemporânea*. São Paulo. perspectiva: 2004.

SCHECHNER, Richard. *The end of humanism*. New York: Performing Arts Journal: 1982.



### 1. O cotidiano como perspectiva para a pesquisa em educação musical

O tema “cotidiano” tem aparecido com frequência nos debates sobre educação e educação musical. Há pelo menos duas expectativas diferentes em relação ao assunto: Alguns professores pensam somente no aspecto de que a aula de música deveria se orientar naquilo que os alunos ouvem diariamente em seus contextos sociais, naquilo que eles trazem como hábitos e preferências musicais. Outros associam o tema com as possibilidades inserção da música como reflexo da biografia do aluno, isto é da música como reflexo de vida e das experiências que fazemos todos os dias.

O sucesso que o conceito vem adquirindo oferece o perigo da diluição, de uma perda de sentido ou banalização conceitual. Por isso a necessidade de reforçar que falar sobre o cotidiano envolve uma multiplicidade de enfoques e a pluralidade de posturas.

Existem várias correntes que compõem o campo social do cotidiano, e cada uma delas retomam a noção do senso comum a seu modo. Insistem na importância do senso comum, não como uma instância fechada, mas como um pré-requisito para a análise do vivido, para âmbitos de suspensão (isto é, da dialetização da práxis cotidiana) e de análise científica. Reconhecem que o senso comum possui sentido e que pode também se transformar na força da sociedade.

Lebfrève acredita que “o senso comum é comum não porque seja banal, um mero e exterior conhecimento, mas porque é conhecimento compartilhado entre os sujeitos da relação social”. (p.15) O autor se dedica à análise das ações cotidianas, os pequenos episódios, das falas *sans prestige*. Na perspectiva interacionista de Goffman há uma tentativa de “valorizar os significados que mediatizam as relações entre pessoas” e compreender a produção de significados partilhados entre elas.

Para Agnes Heller: “A vida cotidiana é a vida de *todo* homem” (1992, p. 17). A vida cotidiana não é algo “especial”, nenhum momento do qual poucos participam, ao contrário é algo que envolve a todos e no qual todos estão presentes seja ativos ou passivos. Heller (1992) define a vida cotidiana com a “totalidade de atividades do indivíduo em relação a sua construção, a qual cria respectivamente as possibilidades de construção social” (p. 20).

Assim os trabalhos fundamentados nas sociologias do cotidiano irão contemplar o domínio das ações individuais, rotineiras e não organizadas – como fatos sociais – situando-as em seu ambiente institucional simbólico. A prioridade está no efêmero, no contingente, no fragmento, no relato, no múltiplo, no sujeito e não no permanente, no coletivo ou conjunto. Se herdamos dos iluministas do século XVIII a concepção de progresso e temporalidade linear nas teorias do cotidiano vamos encontrar a relatividade e a provisoriedade.

Embora privilegiem o sujeito essas teorias estão cientes de que o sujeito individualmente com suas relações próximas e regulares não está isento de vínculos em relação às estruturas sociais, às classes e aos sistemas.

Inspirado na Fenomenologia de Husserl, algumas correntes vão destacar a perspectiva inter e intracultural, para definir as estruturas, conteúdos, hierarquizações e gêneros das dinâmicas e das práticas cotidianas. Em resumo: afirmam que há uma ligação profunda entre o conteúdo e lógica do sistema social. O desafio estará em perceber como as práticas cotidianas tratam dessa lógica, por exemplo, como ver no singular o universal ou o subjetivo no objetivo. É por isso que quando se fala em vida cotidiana não

se entende só o vivido no plano do indivíduo, nem a interação pura e simples, nem só as posições coletivas e muito menos a idéia da freqüência das ações (rotinas, estagnação, banalidade) A vida cotidiana é um atributo do ator individual, porém ela se realiza sempre num quadro sócio-espacial. Seu estudo deve partir dos homens, da sua vida real, a importância dos valores e do senso comum para revelar as estruturas. Ou seja, a banalidade do cotidiano não é tão irrelevante. O presente não é definido pela lógica da espera (do futuro, da promessa) mas pela lógica da atenção: do vivido, onde o indeterminado, o sócio-histórico se revelam.

O campo da sociologia da vida cotidiana é recente e tem origens diferentes. Alguns autores o identificam como um espaço da pós-modernidade (Featherstone 1995), do pluralismo, como um zona de descida das narrativas totalizantes que perderam gradualmente a capacidade de explicar uma realidade cada vez mais complexa, heterogênea e plural.” (Teixeira, 1991, p. 9). Para Tedesco (1999) , há um revalorizar do interesse sociológico pela vida cotidiana mediado pelo senso comum, talvez como forma de resposta, de esperança no homem e não na história, frente as falsas promessas de redenção de liberdade e de igualdade nunca realizadas.

Outros o tematizam pelo viés da dialética dos macroprocesso, localizando os grandes conflitos sociais (classes, capitais, técnicas, culturas) que perpassam a esfera do cotidiano. As polarizações entre regional/nacional, micro/macro, sujeito/objeto tendem nessa perspectiva cada vez mais a desaparecer. Desta forma os temas a serem privilegiados serão: Sociologia do trabalho (profissões), Sociologia política do Estado, Sociologia urbana, Movimentos sociais e culturais, A mobilidade social, entre inúmeras outras.

## **2. Temas fundamentais**

Quais os temas trazidos por essa perspectiva para a pesquisa em música? Como as investigações teóricas sobre a vida cotidiana (Heller 1992, 1994; Lippitz 1980; Mollenhauer, 1983; Waldenfels, 1985) tem dado e pode dar subsídio para a Educação Musical.

Como já mencionado, a perspectiva da sociologia da vida cotidiana entra nas brechas, nas falhas, nas ausências de perspectivas totalizantes. Ela se compromete com a análise individual histórica, com o sujeito imerso, envolvido num complexo de relações presentes numa realidade histórica prenhe de significações culturais. (Por isso há espaço para a “tia da esquina” , meninos em situação de rua, músicos das ruas, adolescentes no quarto)

Seu interesse está em restaurar as tramas de vidas que estavam encobertas; procurar no fundo da história figuras ocultas; recuperar a pluralidade de possíveis vivências e interpretações; desfiar a teia de relações cotidianas e suas diferentes dimensões de experiências fugindo dos dualismos e polaridade, e questionando dicotomias.

Por isso, muitos estudos concentram-se na pequena comunidade. Nessa, há uma localização que permite uma observação direta e participante. O estudo da situação e de interação, o método de história de vida, dentre outros, são importantes para a análise do indivíduo no espaço local. Pode ser o espaço mais próximo - a casa, o quarto - mais distante, como a rua; outros mais internos como a escola, a sala de aula.

Nessa espacialização há uma localização que se desloca (por exemplo: a casa torna-se um espaço público, a rua configura-se num espaço íntimo, permite a intimidade de uma casa.) Há também uma temporalidade que se cruzam (por exemplo tempo livre/ tempo ocupado.)

Esses processos todos manifestam a dificuldade analítica e metodológica de identificar o cotidiano, ao mesmo tempo em que revela a complexidade de uma sociologia do cotidiano. Um dos elementos que dificulta a análise é justamente a temporalidade do

cotidiano que não é unicamente cíclica. Um outro problema levantado por Pais (1994) é que as fontes documentais da vida cotidiana nem sempre são acessíveis, sistematizadas e representativas.

A efemeridade das perspectivas e a heterogeneidade das temporalidades apontam para a necessidade de construir categorias de análise no próprio processo de pesquisa. Há também a necessidade de inventar métodos - a imaginação sociológica - para, por exemplo, captar “o tirar música” dos adolescentes que aprendem violão “sozinhos”, onde e quando entrevistar músicos das ruas.

O desafio que se coloca ao lidar com essas teorias está em estruturar metodologias e teorias que promovam o diálogo epistemológico entre o micro e o macro, que dêem conta das várias modalidades que a vida social hoje apresenta e que o cotidiano como signos de insignificâncias do presente possa dar lugar ao lugar/local, à memória, às temporalidades entrecruzadas, ao signo significado e o significado historicamente.

### **3. O que este campo pode proporcionar para a área de Educação Musical?**

As concepções didáticas apoiadas no cotidiano como paradigma teórico buscam uma aproximação da aula de música com a realidade sociocultural ou com o “mundo vivido” (Lebenswelt). Seu interesse não está nas atividades padronizadas, mas, sim, na tematização, na sala de aula, das experiências musicais dos alunos e suas experiências sociais de mundo. As questões que vão se interessar:

Que objetos e que situações concretas caracterizam o comportamento estético-musical cotidiano? Como essas experiências podem ser compreendidas sob o ponto de vista musical? Além disso:

O que acontece em relação aos processos de aprendizagem musical no cotidiano: Quais são os procedimentos utilizados? Como desvendá-los? Quais métodos são, assim, adequados para o aproveitamento da experiência musical cotidiana? Essas questões, como na pesquisa, só vão poder ser respondidas a partir de análise de situações concretas e específicas. (música do celular, da televisão, das novelas, dos CDs)

A opção por esse paradigma coloca em pauta a relação teoria e prática e o valor do conhecimento musical uma vez que a aula de música passa a se orientar não em objetos (na gramática da música) e sim nos alunos, em suas situações, problemas e interesses. A metodologia passa então a ser decidida em cada lugar e em cada situação específica. Concreto, isso significa questionar sobre os processos de socialização musical dos alunos, procurando conscientizar diversos conteúdos e relativizar ideais estéticos e valores.

Trabalhar nessa perspectiva, tanto em pesquisa como em situações pedagógicas significa não fazer juízos de valores apressado, negativo nem positivo; significa um exercício de vigilância, de lapidação, de abertura epistemológica, para as grandes transformações, rupturas e redefinições que o real nos apresenta e nos desafia.

Como já mencionei em outros textos, esse paradigma da sociologia é de grande relevância para a educação musical: não só porque coloca “em evidência a dimensão não-escolar no interior do campo de pesquisa, mas também [porque provoca] o relativo encolhimento das dimensões propriamente pedagógicas e dos fatores resultantes de uma visão fechada da escola.” (Neves; Eidelman,; Zagefka, 1995, p. 187). Essa concepção permite à educação musical, em primeiro lugar, considerar o ensino e a aprendizagem de música que ocorrem não só na sala de aula, mas nos contextos sociais mais amplos. Ou seja, a compreensão do fenômeno ensino-aprendizagem não se esgota no acontecimento “aula”.

Com isso não estou querendo dizer que devemos transformar a escola em uma discoteca ou sala de concerto. Na minha opinião as chances da aula de música não estão nas tentativas de didatizar as experiências realizadas fora da escola, mas no tornar

a aula interessante e significativa onde as possibilidades de comunicação que existem entre alunos e professores devem estar no centro.

Concluindo posso dizer que minha participação nessa mesa é mais do que um esclarecimento sobre o conceito. Tentei mostrar como podemos ampliar nossos horizontes teórico-metodológicos, onde a música e sua ligação com as experiências está no centro e não a gramática musical.

#### **Referências:**

HELLER, Agnes (1992): *O cotidiano e a história*, 4. ed., São Paulo: Paz e Terra.

HELLER, Agnes (1994): *Sociologia de la vida cotidiana*, 4. ed., Barcelona: Ed. Península.

LEFEBVRE, Henri (1991): *A vida cotidiana no mundo moderno*. Trad. Alcides João de Barros, São Paulo: Ática.

LIPPITZ, Wolfgang. (1980): *“Lebenswelt” oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlichen Erfahrung*, Weinheim/Basel.

MOLLENHAUER, K. (1983): *Vergessenen Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung*, München.

NEVES, A. C./ EIDELMAN, J./ZAGEFKA, P. (1995): Abordagens teóricas e metodológicas. In: J. C. Forquin (Org.): *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*, Rio de Janeiro: Vozes. p.175-204.

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1993

SOUZA, Jusamara (1996): O Cotidiano como perspectiva para a aula de música: concepção didática e exemplos práticos *Fundamentos da Educação Musical*, jun., n. 3 , p.61-74.

SOUZA, Jusamara (1997): Transformações globais e respostas de Educação Musical. *Anais do 6º Simpósio Paranaense de Educação Musical*, Londrina, p. 68-84

SOUZA, Jusamara (1998): O conceito de Cotidiano como perspectiva para a pesquisa e a ação em Educação Musical, *Fundamentos da Educação Musical*, Vol. 4, Salvador, p.38-44

SOUZA, Jusamara (1999): “Música, Mídia e Escola: desafios e possibilidades”, II Seminário Sudamericano de Investigación en Educación Musical, Mar Del Plata, Argentina, mimeo.

TEIXEIRA, Maria Cecília S. (1991): O conceito de cotidiano: um instrumento metodológico ou um modismo? *Revista Contexto & Educação*, Ijuí, ano VI, n. 22, p.9-13.

WALDENFELS, Bernard (1985): *In den Netzen der Lebenswelt*, Frankfurt am Main.

## Sujeito da Arte: perspectivas possíveis para a pesquisa

Gilberto Icle  
FUNDARTE/UEERGS

Esta mesa redonda foi organizada e proposta pela linha de pesquisa ARTES, CRIAÇÃO E EXPERIÊNCIAS DE SI. Essa linha de pesquisa faz parte do Grupo de Pesquisa em Arte da FUNDARTE/UEERGS e congrega professores de diferentes linguagens artísticas, principalmente, o teatro, a dança, a música e as artes visuais. Fazem parte dessa linha de pesquisa os professores: Celina Alcântara, Eduarda Gonçalves, Jezebel de Carli, Carlos Mödinger, Sílvia da Silva Lopes, Celiza Metz e eu.

O foco de trabalho da linha é o sujeito da arte e os questionamentos que se desdobram na problematização das relações entre as diferentes artes e seus respectivos fazedores.

Nossa curiosidade tem gênese em diferentes questões de pesquisa, mas nossas perguntas centram-se, sobretudo, no esforço de compreender o sujeito da arte, o fazedor, o artista; sua relação com o outro, podendo ser o público ou outros artistas (alteridades), e sua relação consigo mesmo (identidades).

Em linguagens tão diferentes quanto o teatro, a dança, a música e as artes visuais investigamos distintos meios pelos quais se constituem conhecimento em arte. Procedimentos, processos de criação, construção de conhecimento, subjetivação, função e modos de fazer arte são alguns de nossos objetos de pesquisa.

Quem é? Como se constitui? Qual o discurso sobre? Qual a relação com outros elementos? Como cria? Para quem cria? Como se relaciona com? Eis algumas perguntas que precedem o termo *sujeito da arte* em nossas pesquisas.

Perguntas tão diversas se unem na certeza que o trabalho em equipe pode oferecer um olhar interdisciplinar à pesquisa. Essa relação nos permite transitar entre olhares que passam pela hermenêutica, pelo estruturalismo dialético ou pelas concepções ditas pós-estruturalistas. O labor divergente sobre objetos de estudo em comum nos traz a certeza de compreender as limitações de cada pergunta, de cada quadro teórico, de cada curiosidade.

Assim, nosso *corpus* teórico pode conter diferentes perspectivas da teoria da recepção, dos estudos teatrais e coreográficos, da pesquisa biográfica, dos estudos foucautianos, da epistemologia genética, da pesquisa em poéticas visuais, entre outros. Nesses universos dispares não temos como objetivo achar um consenso ou mediar diálogos teóricos, senão abordar de forma interdisciplinar um mesmo objeto de estudo: o sujeito da arte.

Então, nossa curiosidade se limita na significação de algumas poucas perguntas precárias e instáveis, tanto quanto os territórios pelos quais percorremos. Defender esses territórios e suas fronteiras não significa diminuir as possibilidades de perguntar em outro quadro teórico que não aquele com o qual estamos acostumados, mas sim, mostra a fragilidade de nossa curiosidade e a finitude de nosso trabalho.

O título dessa linha indica algumas preocupações. A idéia de experiência se afasta da de vivência. Essa última decorre do próprio viver, do cotidiano, do fluxo do dia-a-dia. A experiência de que tratamos pode ser caracterizada como o elemento transformador que encontra na arte terreno privilegiado. O si não é igual ao eu. Se o eu remete ao *self*, ao individual de cada um, a singularidade, o si remete ao sujeito e a sua indissociável alteridade.

A questão do sujeito foi sempre, no decurso da história da filosofia, um problema central, do qual não temos um consenso, tampouco uma solução. Para falar um pouco do sujeito seria necessário vinculá-lo ao problema da verdade e à relação sujeito objeto.



Em Descartes (ZAMBONI, 1998) e na tradição da prática científica que lhe sucede, a verdade é alcançada pelo rigor da observação da evidência e do raciocínio, do conhecimento esclarecedor. A contribuição kantiana (CHAUÍ, 2004) agrega a essa divisão entre o sujeito observador e o objeto observado o paradoxo da impossibilidade de acesso à verdade última do que se observa, pois o objeto observado só pode ter lugar no conhecimento do sujeito, e este, por sua vez, só conhece a partir das estruturas que lhe são próprias.

Diversos autores no século XX procuraram minimizar ou transcender o problema da divisão sujeito/objeto. Entre eles, Piaget (1990) procura romper essa relação a partir da dialética estruturalista, na qual propõe que os limites entre sujeito e objeto não podem ser determinados senão no resultado da ação do sujeito que, por sua vez, determina o objeto. Assim, sujeito e objeto não são mais que uma ilusão da ação.

Numa perspectiva bastante diferente, Foucault (2004), ao detalhar as relações sobre o sujeito e a verdade, fala da idéia inicial da filosofia antiga de um sujeito capaz de verdade, na medida de sua transformação. Ele considera, ainda, o sujeito como uma função no discurso. Alguém que é capaz de verdade, de dizer a verdade sobre si e, conseqüentemente, se tornar sujeito dessa verdade.

Sendo assim, temos nos perguntado sobre um *sujeito da arte*, tanto quanto sobre um *sujeito à arte*. Pensar que no interior dos discursos artísticos estão expressas concepções de verdade e sujeito.

Isto é, de um lado, as práticas discursivas em arte são constituídas por sujeitos que do interior delas (tanto como fazedores, quanto como observadores ou estudiosos) lhes atribuem significado; por outro, esses mesmo sujeitos estão assujeitados à práticas discursivas que lhes são exteriores e que pertencem ao âmbito das práticas sociais mais gerais.

São essas questões que indubitavelmente estão presentes na formulação de um sujeito da arte como um sujeito de discursos verdadeiros. Portanto, como um sujeito capaz de verdades sobre arte e sujeito dela.

Esse conjunto de preocupações que se resumem na busca de compreender o sujeito da arte e o sujeito à arte constitui o cerne das pesquisas que estão em andamento e as quais terão uma contribuição ímpar com a contribuição que nossos convidados nos trarão hoje.

### **Referências:**

- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Atica, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Introdução à história da filosofia*. São Paulo: Cia das Letras, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- ZAMBONI, Silvio. *A pesquisa em arte*. Campinas: Autores Associados, 1998.



# RESUMOS DE COMUNICAÇÕES DE PESQUISA

## O ballet: uma arte erudita num contexto escolar popular

**Dione Pena Zanatta**  
**PUCRS**

Esse estudo consiste em uma abordagem etnográfica, com ênfase na observação participante, do projeto “Dança Criança”, que se realiza na Escola Municipal Loureiro da Silva, situada na Vila Cruzeiro do Sul na periferia de Porto Alegre. Esse projeto desenvolve uma atividade complementar com crianças e adolescentes dessa escola e da comunidade, constituindo-se em aulas gratuitas oferecidas às crianças e aos jovens em diferentes horários. A técnica utilizada para esse trabalho está embasada na do *ballet* ou também conhecida por dança clássica. O projeto teve início pela iniciativa particular de uma professora de Educação Física formada em *ballet*, que, despretenciosamente, introduziu essa prática como uma alternativa de trabalho. No entanto, essa experiência resultou em uma grande demanda entre os alunos, produzindo assim reflexos sociais, culturais e educacionais importantes. O *ballet* é uma prática tradicionalmente desenvolvida por indivíduos de classes altas. Quando introduzido no contexto de classe popular, observa-se que essa prática sofre transformações e ressignificações, que se tomam compreensíveis à luz dos projetos individuais e familiares dos participantes, bem como dos significados que as organizações educacionais atribuem a ela. Esse trabalho buscou analisar os sentidos que essa prática adquire nesse novo contexto sócio-cultural e seus reflexos na política educacional.

## Glossário de desenho

**Geraldo Roberto da Silva**  
**FURG**

O projeto de pesquisa “Glossário de Desenho” tem primeiramente o objetivo didático de equipar com termos técnicos corretos, estudantes de arte (alunos de desenho, em cursos de licenciatura ou bacharelado) e (ou) profissionais artistas, para o exercício de suas atividades, seja como futuros arte-educadores, professores ativos ou artistas plásticos e gráficos em suas práticas tradicionais. Atende ainda a carência de um mercado editorial, com poucos e superficiais títulos relacionados ao assunto, considerando-se ainda que, o disponível apresenta repertório reduzido de termos, além de ignorar variantes terminológicas que fazem parte do jargão dos desenhistas. A previsão é que a edição ocorra em forma de caderno didático, com fatura de ilustrações-exemplos e seja de baixo custo.

## **A pintura de Hélio Oiticica e a poesia de Ferreira Gullar em espaço de convergência: Neoconcretismo**

**Gredes Rejane Finkler  
UFRGS**

O encadeamento desta pesquisa efetiva um cruzamento de aproximações e distanciamentos, em que os dois artistas articulam relações entre a poesia e a pintura na intermediação do espaço. Nesse nítido entrecruzamento de composições espaciais a arte desenhar-se-á como exercício de liberdade, em um sentido de arte total, confirmando a vida. Com efeito, ficará assim evidenciado que o novo texto poético tomará de empréstimo o suporte da pintura – o espaço bidimensional – a pintura, por sua vez, tomará de empréstimo o suporte da poesia – a palavra.

### **Vestida de lembranças**

**Janaína Delgado Falcão da Rocha  
UFSM**

*Munida de afeto, lirismo e uma certa melancolia, desnudo meus objetos de memória, e os ofereço ao espectador de forma densa, frágil e dolorida.*

De um objeto banal, enlaço a relação de um imaginário infantil, de lembranças e sensações do passado com os sentimentos e sensações do presente.

Assim, dá-se a transformação de objetos comuns em objetos quase sagrados, que transportam uma relação de uma memória individual com a memória coletiva de quem os mira.

### **O artista como sua própria mídia: o ator/performer**

**Jaqueline Valdívnia Pereira  
UDESC**

Este artigo tem como objeto central de estudo discutir as relações entre a performance art e o teatro, e procura rastrear o caminho individual do ator na construção de suas poéticas teatrais. Utilizando o corpo como plataforma semântica para a produção de novas abordagens artísticas. Sobre o ator na contemporaneidade dirá, Márcia Strazzacappa uma estudiosa das técnicas corporais: “*Definimos o artista cênico como aquele cuja obra não é um objeto exterior a ele, mas está nele próprio. Em outras palavras, é aquele que traz em seu próprio o resultado de sua obra. Enquanto agente, o corpo é técnica; enquanto produto, ele é arte*”.(1996 p.163) O presente trabalho é parte de uma pesquisa em andamento, a qual procura compreender o cenário em que se insere o atual artista de teatro que, interessado na interpretação de si mesmo, coloca seu corpo em primeiro plano, afirmando-o enquanto obra.

## Um sistema de treinamento como base para a construção da dramaturgia do Ator

Inês Alcaraz Marocco (orientadora),  
Carina Ninow, Felipe Vieira,  
Lesley Bernardi, Maico Silveira e  
Mariana Mantovani (bolsistas orientandos)  
UFRGS

Entre os diferentes níveis de organização do espetáculo teatral, a *dramaturgia do ator* é aquele que compreendemos como criação individual única do ator, capaz de tornar, em sua totalidade, visível e crível, aos olhos do espectador aquilo que é inerente às emoções humanas imperceptíveis no cotidiano. Para tanto, acreditamos que o ator tem necessidade de treinar, exercitar o seu imaginário e o seu corpo de maneira contínua, a fim de construir uma estrutura sólida capaz de torná-lo apto a essa forma de criação. A partir desse conceito, o objetivo de nosso trabalho é o de verificar as possibilidades de criação de *dramaturgias* tendo como base o Sistema de Treinamento desenvolvido desde 2001 na pesquisa intitulada ***As técnicas corporais do gaúcho e sua relação com a performance do ator/dançarino***. Este Sistema foi criado por alunos/atores no Departamento de Arte Dramática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e é composto por nove partituras de movimentos que correspondem, de modo estilizado, às atividades da lide campeira do gaúcho do Rio Grande do Sul. Na fase atual dessa pesquisa, estas partituras estão sendo trabalhadas a partir da exploração das diferentes qualidades de movimento; ou seja a energia, o tempo e a direção no espaço, desdobrando-as de sua estrutura mecânica sem perder, no entanto, a seqüência e os impulsos originais. Cada partitura serve, então, como material para que os alunos/atores criem seqüências individuais de ações físicas objetivando a composição de situações concretas e enfocando o detalhamento das mesmas, para resgatar a complexidade dramática que caracteriza a ação na vida. Dentro desta idéia, nosso processo de trabalho nos levou à construção de algumas dramaturgias individuais que estão sendo associadas entre si, em que o jogo entre os atores é de fundamental importância para a construção de novas situações dramáticas.

### Três véus para dizer e ver os olhos de El Fayum

Rosângela Miranda Cherem  
UDESC

Uma questão que incomoda: É possível pensar a arte contemporânea não só colocando em pauta o mais recente, mas também pela atualidade dos artefatos que nos alcançam desde o remoto e o recondito, através de reverberações ou vibrações de um tempo distante do nosso?

Para desembrulhar esta pergunta melhor evitar certos percalços em terrenos muito visados, tal como o que concebe uma História da Arte pelos formalismos intrínsecos à obra, tomando-a apenas como linhas, formas, cor, volume, material, técnica. Também parece perigoso conceber uma História da Arte apenas pelos fenômenos que lhe são extrínsecos, colocando-se quer pela relação com a vida do artista, quer pela relação com o entorno da obra. Igualmente parece recomendável evitar uma História da Arte que reivindica para si um

caráter pedagógico, buscando ensinar os meios pelos quais a obra pode ser decifrada, quantificada, ordenada ou qualificada.

Abandonando os manuais e catálogos de estilos e escolas ou as meras seqüências nominais e cronológicas, trata-se de pensar a obra de arte liberada da experiência ótica, refutando o olho solar para considerar as reflexões de Bataille e Blanchot. A saber, que toda imagem é um rasgo e que toda palavra é um dilaceramento de algo que apenas se pode circundar, mas nunca tocar plenamente. No paradoxo de buscar o inencontrável, o que emerge é uma História da Arte que potencializa a contiguidade como procedimento reflexivo e que concebe a continuidade apenas pelos efeitos da ficção. Em diálogo com Foucault compreende que por mais que se diga, o que se vê não se aloja jamais no que se diz.

Eis um trabalho de leitura que se coloca como báscula de presença-ausência, distância-proximidade e aparição-desaparição, onde o dizível desliza até encontrar um pensamento impensado, tal como o registra Didi-Hubermann: “A pintura pensa. Como? É uma questão infernal. Talvez inaproximável para o pensamento”.

Assim, para dizer e ver os olhos dos retratos funerários de El Fayum tem início o jogo de des-velamentos onde se reconhece os véus: Pelo primeiro surge a interrogação: até onde aqueles rostos nos permitem alcançar um vazio que se abre sob os pés daquele que por eles é atraído? No segundo procura-se avistar: até onde aqueles rostos afetam o tempo em que foram encontrados? Já o último deixa à mostra uma outra inquietação: por que aqueles rostos ainda nos olham mantendo-nos suspensos em sua sedução?

# RESUMOS EXPANDIDOS DE COMUNICAÇÕES DE PESQUISA

## O(s) sentido(s) do corpo nas experiências com instalações interativas

Alberto Coelho  
UFRGS

As instalações interativas destacam-se como um conjunto de experiências que revelam diferenças, determinando um novo momento na história da arte. Estas instalações promovem a interatividade, um modo específico de provocar o corpo do espectador, que tem necessariamente, o aporte dos recursos tecnológicos digitais (MACHADO: 1997). O presente estudo problematiza as relações do corpo físico na interatividade com instalações interativas, formulando a seguinte questão: o que difere as experiências estéticas – interatividade -, realizadas com instalações interativas do ponto de vista do interagente, de outras experiências com arte?

A interatividade, do ponto de vista do corpo do interagente em sua acepção mais totalizante<sup>1</sup>, promove uma experiência estética de característica híbrida (do grego *hybris*, mistura). Envolvido em situações artísticas plurisensoriais, o corpo mistura os sentidos da visão, do tato, da audição e também da propriocepção, pela manipulação e combinação de cenários que se compõem, dentre outros elementos, por imagens numéricas e dispositivos sensoriomotores, uma ação híbrida que pode ser observada no comportamento do interagente.

A gênese desta hibridação pode ser encontrada na história das tecnologias computacionais que, na década de 1940, passa a fundamentar a disciplina da cibernética – comunicação e controle das máquinas, - desenvolvendo pressupostos que servirão de base para o desenvolvimento, nos anos seguintes, da Estética Informacional, com Max Bense e Abraham Moles, da Estética Cibernética, com Helmar Franke e Herbert Frank, dentre outras. Estas estéticas investigam a percepção e a participação ativa do público em propostas artísticas, encaminhando aspectos que caracterizam o comportamento híbrido do interagente em experiência com instalações interativas.

A delimitação temporal deste estudo compreende trabalhos realizados a partir do final da década de 1980 até os dias atuais. Pretende selecionar um conjunto de seis instalações interativas (três artistas brasileiros e três estrangeiros), mapeando, segundo DELEUZE E GUATTARI (1993), o plano de composição estético (trabalho das sensações) e o plano de composição técnico (trabalho dos materiais) de cada trabalho. Os artistas brasileiros que estão compondo, num primeiro momento, este estudo, são: Eduardo Kac (Artista, pesquisador e prof. da Universidade de Kentucky e do Instituto de Artes de Chicago) / Diana Domingues (Artista, pesquisadora e profa. da Universidade de Caxias do Sul - UCS, coordena o Grupo Artecno no Laboratório NTAV – Novas Tecnologias nas Artes Visuais) / Suzete Venturelli (Artista, pesquisadora e profa. da universidade de Brasília - UnB) / Tânia Fraga (Artista, pesquisadora e profa. da Universidade de Brasília - UnB) / Gilberto Prado (Artista, pesquisador e prof. da Universidade de Campinas - UNICAMP) / Kiko Goifman (Artista, antropólogo, diretor de cinema). Salientando o interesse em ampliar a discussão, também destaco outros artistas fundamentais, que se evidenciam nos referenciais ligados à temática da Arte e Tecnologias Digitais. São eles: Char Davies (Canadá), Edmund Couchot (França) e Jeffrey Shaw (Austrália).



Sistematizando os modos de interação da arte com o público na década de 90, percebermos que uma nova configuração se modela, que as relações entre arte e tecnologia estão acompanhando o aceleração das novas configurações computacionais. Muitos artistas, filósofos, antropólogos, semióticos, cientistas, entre outros pesquisadores, tem se preocupado com o ser humano do ponto de vista de seu corpo – fisiológico, físico, psicológico, fenomenológico, estético, tecnológico. Há uma vasta bibliografia que se refere ao corpo por diferentes abordagens, todas participando de uma ampla discussão sobre o devir do ser humano neste tempo de heterogeneidades, individualidades, desfronteirizações, inteligências artificiais, biogenética, células-tronco, simulações virtuais tecnológicas, enfim, conceitos que acompanham as questões que tentam decifrar o “genoma” do ser humano em suas mais variadas formas. Neste contexto também estão os artistas e suas criações que buscam “decifrar” a vida pelas sensações, provocando o corpo físico no seu estado híbrido de gestos, olhares, sons, deslocamentos, um evidente questionamento ao modo fragmentado de entender a vida. Interagindo em ambientes digitais temos nossa capacidade de pensar e sonhar ampliadas, aumentamos nossa condição perceptiva e sensível pelo contato com as tecnologias digitais. Cada vez mais as tecnologias vem ampliando o campo de percepção do ser humano, por novas formas de viver que não eram permitidas pelo corpo na sua condição biológica. SANTAELLA salienta que o corpo se tornou *o grande foco, representação, objeto performático e objeto simulado das artes*. (2003: p.68). Nos mostra a problemática do corpo “pós-humano” que se torna híbrido por força de estágios evolutivos, expandindo os sentidos e as inteligências dos seres humanos. O corpo, ao se expandir, transgrediu os limites que definiam *sensibilidade, percepção, mente, cognição e consciência*, explorando, com ajuda das tecnologias, a sua desfronteirização.

#### Notas:

<sup>1</sup> Etimologicamente o termo Estética vem do grego como *aisthesis*, com o significado de *faculdade do sentir, compreensão pelos sentidos, percepção totalizante* (ARANHA: 1989)

#### Referências:

BREA, José Luis. *La era postmedia: accion comunicativa, prácticas (post)artísticas y dispositivos neomediales*. Salamanca: Centro de Arte de Salamanca, 2002.

COUCHOT, Edmond. *Images: de l'optique au numérique – les arts visuales et l'évolution des technologies*. Paris: Hermes, 1988.

\_\_\_\_\_. *A tecnologia na arte: da fotografia à realidade virtual*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

DOMINGUES, Diana. (org.) *Arte e vida no século XXI: tecnologia, ciência e criatividade*. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 2003.

FLUSSER, Vilen. *Filosofia da Caixa Preta*. São Paulo: Hucitec, 1985.

GIANNETTI, Claudia. *Estética Digital: sintopía del arte, la ciencia y la tecnologia*. Barcelona: ACC L'Angelot e Goethe Institut, 2002.

PARENTE, André (org.). *Imagem-máquina. A era das tecnologias digitais do virtual*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

PERNIOLA, Mário. *A estética do século XX*. Lisboa: Ed. Estampa, 1998.

POPPER, Frank. *Art of the electronic age*. London: Thames and Hudson, 1993.

## Múltiplos Olhares pondo ordem na bagunça: Indagações sobre os gestos domésticos e os a-fazeres artísticos

Alice Jean Monsell  
PPGAV/IA/UFRGS

Esta pesquisa problematiza a questão do arranjo de objetos diversos no espaço de exposição a partir de uma pesquisa poética sobre os objetos que são guardados pela dona de casa no *seu* espaço privado – a casa. Através de um processo de conversações com donas de casa, pretendo apropriar operações, procedimentos, objetos e imagens que serão a matéria prima para o ‘como’ e o ‘porquê’ dos arranjos destes ‘pedaços do real’ dentro do espaço de exposição. A pesquisa visa uma releitura poética de dados e informações observados e descontextualizados de uma casa com o objetivo de resignificá-los a partir de uma apresentação pertinente a esta realidade, porém, transfigurada poeticamente. Neste lugar do objeto e sujeito privados, quero aprender sobre as maneiras em que uma dona de casa guarda e cuida *seus* objetos pessoais e íntimos, particularmente aqueles que não são valorizados, e talvez nem vistos, por outras pessoas. Em refletir sobre os afazeres e os signos domésticos quero que minha produção particular possa aproximar ainda mais uma apresentação visual pertinente à reflexão poética sobre aspectos da vida contemporânea que, num primeiro momento, parecem insignificantes.

A noção do arranjo será investigada como maneira de repensar a apresentação de minha produção poética no espaço de exposição. O termo arranjo simultaneamente implica uma aproximação desta produção poética com a investigação de alguns afazeres domésticos tradicionalmente chamados ‘femininos’ e ligados com “a administração e/ou arrumação doméstica.”<sup>1</sup> O termo também implica um vínculo com uma das questões da estética clássica aristotélica, especificamente, a questão de organização.

Estou interessado, como artista, refletir sobre a experiência *do espectador* no espaço de exposição, para evitar um ‘diálogo’ muito hermético – ou um monólogo - a obra falando sobre mim e para mim de um lugar descolado de nossa realidade social. Penso agora sobre maneiras de ‘pôr a ordem na bagunça’, isto é, de organizar, enquanto forma exposta, os diversos dados recolhidos sobre o espaço doméstico e suas práticas, perguntando como estes poderiam ser distribuídos, combinados e arranjados para apresentarem-se mais como *um arranjo de coisas multiplicadas*, ou como uma *mistura múltipla e complexa* de coisas diferentes e, talvez, repetidas – o que parece ser visualmente mais pertinente a nossa realidade. Penso nas possibilidades de uma produção que sugere esta multiplicidade também através da inclusão de olhares e pontos de vistas de outras pessoas (os donos de casa – colaboradores) que juntarão a meu olhar. Imagino a exposição de objetos não centralizados sobre seu próprio eixo, mas possuindo muitos centros, ou nenhum, sugerindo muitos olhares que dispersam a ordem única de um observador fixo.

Reconheço que esta ‘apresentação arranjada’ não pode ser arbitrária. Qual critério o artista pode utilizar para decidir sobre este arranjo? Se minha produção poética é essencialmente uma produção de objetos, (como era nos “corpos em suspensão”<sup>2</sup>), de onde eu posso extrair uma lógica de apresentação que não é descolado daquela produção? Estas questões precisam ser tratadas já no início do projeto porque a obra inclui, a meu ver, não somente a fabricação ou construção de algum signo visível, mas sua apresentação num lugar. Acredito que, para mim, as escolhas poéticas em relação à maneira de apresentar uma produção poética podem ser geradas durante o próprio processo de conhecimento investigativo da realidade por parte do artista. O processo de investigação, visando tornar visível aspectos de nossa realidade cotidiano, não é mais um desdobramento auto-referencial sobre a arte em si ou sobre a minha pessoa (um

expressionismo). A escolha do tema de investigar o arranjo e os hábitos de donos/as de casa, obviamente, tem significado pessoal, mas nesta pesquisa não se limita a um olhar único.

**Notas:**

<sup>1</sup> FERREIRA, 1986, p. 169.

<sup>2</sup> Refere-se ao tema de pesquisa do Mestrado pelo PPGAVI/UFRGS

**Referências:**

AUMONT, Jacques. *A imagem*. São Paulo: Papyrus, 1995.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FOSTER, Hal. *The return of the real*. Cambridge: MIT Press, 1996.

KOSUTH, Joseph. *Art after philosophy and after*. Cambridge, MIT Press, 1993.

KRAUSS, Rosalind E. *The optical unconscious*. Cambridge, MIT Press, 1994.

NETO, Ernesto e NEUENSCHAWANDER, Rivane. Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães MAMAM, Recife, Setembro de 2003, (Prefeitura de Recife), catálogo.

SPOERRI, Daniel. *An anecdoted topography of chance*. London: Atlas Press, 1995.

## A produção cotidiana de si como obra do homem livre Reflexões a partir de Henri Lefebvre

Ana Cristina da Natividade  
PPGGGea, UFRGS.

Henri Lefebvre (1961) desenvolve algumas categorias específicas para uma sociologia da cotidianidade. Uma destas categorias se constitui no movimento dialético entre o “vivido” e o “viver” que envolve a cotidianidade e a consciência social.

Destaca que uma teoria tradicional da consciência, que ao condensá-la reduzindo-a ao “eu” negligencia este conflito. É no conflito entre o vivido e o viver que a consciência – individual e social - é feita. Assim, a consciência é feita pela experiência de si na relação com os outros e no decorrer do tempo enquanto reflexão sobre o passado e as projeções para um futuro, um vir-a-ser.

O viver é sempre virtual e provoca o vivido. O vivido está sempre ligeiramente realizado, ou está em via de cumprimento, de superação.

Estes conceitos permitem figurar a consciência como atualidade e como obra. O vivido, num sentido, é o realizado, é o real e o atual. O viver com suas múltiplas virtualidades, com a amplitude dos seus horizontes, não tem uma atualidade. O vivido é o presente, e o viver, a presença. O vivido é também a obra viva ou morta do viver: o que faço, o que sei e os meus horizontes.

A experiência de si se situa no diário, o viver se dá no diário. Mas também a experiência de si como o vivido não se encontra no cotidiano. As memórias das experiências passadas, as formas que o viver tomou são essencialmente dramáticas. A experiência de si enquanto viver social acontece sem amplificação. Numa espécie de jogo sério e teatralização natural, o drama real e as dramatizações fictícias reforçam-se. Talvez se reforcem por que a arte no cotidiano transforma o mundo em metáfora para que se possa compreender (produzir consciência) as próprias experiências de si no mundo.

Portanto, para Lefebvre não é somente no caso da arte (como trabalho), mas também no caso de muitas manifestações da vida social que usam largamente dos símbolos e representações para amplificar o vivido, por exemplo, as manifestações do luto, dos funerais, dos casamentos, dos encontros.

**A produção cotidiana de si no constante vir-a-ser depara-se como que Lefebvre chama de enigma da repetição.**

O vivido sempre retomado e transformado em hábito reforça um modo de ser ao alimentar o viver. O vivido condicionando o viver reforça uma identidade. Retomar, repetir um modo de ser transforma a experiência de si num ato mecânico.

O filme de animação *Repete* de Michaela Pavlátová, (1995) apresenta um cotidiano marcado pela repetição tanto no âmbito das relações sociais públicas como no das relações sociais privadas. O filme inicia com um cachorro que pede ao seu dono para levá-lo a passear. Este pega a coleira e após fixá-la iniciam seu passeio, num mesmo passo-ritmo. A certa hora passa um ciclista, após uma mulher com a qual o dono do cachorro troca olhares. Esse é o cotidiano público retomado sem surpresas. O cotidiano privado apresenta o que acontece entre três casais (homem-mulher) que vivem numa rotina. Em um certo momento o mundo privado e público se corresponde. O cachorro recusa-se a seguir adiante rompendo com a correia. Esse momento também apresenta uma crise entre os casais, na qual sonham com outra situação. Buscam um outro diferente daquele com o qual se relacionam mas não pensam em modificar seu próprio padrão de comportamento. Desse modo, repetem o próprio comportamento apesar de terem trocado de parceiros. O mundo público retorna à suas práticas habituais.

A ruptura, a crise ocorre num momento de esgotamento, quando o outro, por sua insistência em manter o padrão, impede a possibilidade de continuidade de um modo de viver. Mas quando ocorre a crise e um outro modo torna-se possível, as personagens procuram retomar seu padrão particular mesmo em uma outra combinação (associação). Lefebvre (1991) questiona porque em lugar de reconstituir certa sociedade em crise não utilizar a crise para mudar de vida?

### **A produção da experiência de si como obra do homem livre**

Para Henri Lefebvre (1991) uma obra só é realizada por um homem livre que se apropria das virtualidades do cotidiano. No momento em que a experiência de si tornou-se uma repetição de padrões como forma de manutenção de uma identidade, de um tipo, essa experiência deixou de ser uma obra e tornou-se uma ação parcelar. O homem não está/é livre pois está preso e determinado por ações de repetição para a manutenção de um certo tipo, para combinar-se/associar-se a outros certos tipos.

Pensando a partir de Lefebvre, a experiência de si como obra de um homem livre ocorreria com a apropriação das virtualidades do cotidiano que se apresentam no viver e não no vivido, ou seja, na consciência dos modos de viver e, portanto, nas condições de ser e estar no mundo, e não na repetição do que foi.

Produzir-se como um homem livre, desse modo, passa pelo esforço de criação e recriação do que nunca foi mas com a apreensão daquilo que já foi e como realizou-se.

### **Referências:**

LANGER, Susanne K. *Sentimento e forma*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.

\_\_\_\_\_. *Critique de la vie quotidienne.vol.2*. Paris: L'Arche Éditeur, 1961.

PAVLÁTOVÁ, Michaela. Repete. In: DVD *Anima Mundi*, vol.II. 1995.



## Todo lugar é possível: a rede de arte postal, anos 70 e 80

Andrea Paiva Nunes  
UFRGS/PPGAV

O título *Todo lugar é possível: a rede de arte postal, anos 70 e 80* surgiu da expressão *tudo é possível*, de Danto,<sup>1</sup> de onde se partiu para referir a ampliação do lugar que habitualmente é destinado à arte – museus e galerias. A arte postal ultrapassa-o, ocupa todo e qualquer lugar, o cotidiano. Ocupa ainda, o *não-lugar*, conceito de Augé<sup>2</sup>, no trânsito das correspondências entre remetente e destinatário.

Cartões-postais, envelopes, caixas, fitas magnéticas (sonoras ou visuais) e outros materiais informavam, questionavam e investigavam, em ações cotidianas, os códigos e os sistemas de funcionamento que regulavam a vida e a arte. Caminhando em direção contrária à circulação da arte dentro dos museus e galerias, nas décadas de 70 e 80, a rede de arte postal bus-cava fora deles um outro lugar possível para a construção da arte, que se pretendia ex-tremamente ligada ao pensamento e que rejeitava sua produção como uma mercadoria qualquer. Esta arte ocupa lugar no cotidiano, não é vista como espetáculo.

Pretendeu-se com este estudo, contribuir para o preenchimento da *lacuna* existente de estudos sobre essa manifestação na história da arte brasileira, através do levantamento, análise e documentação de trabalhos realizados em arte por correspondência.

Partiu-se das dúvidas: como funciona a estrutura dessa rede, onde o artista questiona a natureza da arte, procura frestas para infiltrá-la no cotidiano e multiplicar esses questionamentos? Quais as relações existentes dentro dessa estrutura?

Uma rede internacional de comunicação, formada através do correio a partir dos anos 60, lugar para discutir, investigar e questionar a natureza da arte e seu entrelaçamento ao cotidiano. A organização de exposições não é o cerne na arte por correspondência, e sim, a comunicação e o questionamento coletivo de conceitos, que a rede possibilita.

Herdeiros das proposições das vanguardas históricas e, especialmente de Marcel Duchamp, impulsionados pelos precursores Ray Johnson e Fluxus, os artistas inventaram um novo lugar que é exatamente a inexistência dele, que atravessa o lugar físico/geográfico – o trânsito –, e que se encontra sempre em movimento.

Partir do meio. Escolher um ponto, um artista ou um trabalho artístico, a partir dele compreender como se estrutura a rede de arte postal. Ela se espalha em diversas direções, cresce para todos os lados através do correio. Uma rede que produz arte e desobedece as regras estabelecidas para a sua produção, circulação e consumo. Pode ser exibida em uma bienal, uma livraria, um mural, porém, é no trânsito entre os endereços, lugares e tempos, que essa arte encontra seu principal lugar de exibição.

*Meio transbordante*, lugar descentralizado que conduz informações vindas de vários lugares a outros, ampliando seu fluxo em novas ramificações; assim, a rede de arte postal se caracteriza como *rizomática*. Conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura a-significante, cartografia e decalcomania são princípios do *rizoma*<sup>3</sup>, os quais encontramos também na arte por correspondência.

O fim e o começo são anulados, estabelecer o fim e o começo é difícil devido a construção das ramificações, de seu traçado desordenado e imprevisível. Permanência da mensagem na rede. Através das listas de nomes e endereços, pre-sentes nos catálogos das exposições ou nas correntes, é estabelecida a comunicação.

Não existe uma ramificação principal ou *filiação*, não existe centro. Existe *aliança*, a idéia de ligação como acumulação.

A *conexão* é que move a rede, “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo”.<sup>4</sup>

Múltiplas, várias e simultâneas, idéias circulam nas ramificações a partir de fragmentos, acréscimos, subtrações, alterações que vão se formando e que configuram um lugar transitório e uma mensagem sem um autor e sem um destinatário – não existe um e outro, mas, *multiplicidade*.

*Heterogeneidade* é situação da rede. Nela circulam diferentes tipos de informações: lugares geográficos, política, sexo, filosofia, ecologia, etc., quase sempre da associação entre elas. A diversidade aparece ainda, na língua e nas diferentes abordagens de um mesmo assunto – maior ou menor profundidade. Essa diversidade gera circuitos onde há aproximações por identificação entre os participantes.

Deleuze e Guattari opõem, o *mapa*, como construção, ao decalque como reprodução integral.

A rede é rizoma no sentido em que vai *contra* a raiz do sistema das artes, buscando um outro tipo de construção artística, deslocada em relação ao mercado e, em consequência, deslocada também dos espaços expositivos que visam o comércio da produção artística.

O acontecimento da rede de arte postal como processo artístico, nas décadas de 70 e 80, indicava o caminho que a arte viria tomar desde aqueles anos até hoje. Cauquelin<sup>5</sup> salienta que “a *mail art* põe a tônica[sic] a importância contemporânea da informação e sobre a necessidade de constituir as redes”. Elas possibilitam a descentralização da arte e, a independência dos artistas na gestão de sua produção. As redes permitem, aos que à elas aderem, discutir e desenvolver conceitos artísticos relacionados ao contexto social local onde a arte se insere. E também, permitem o encontro de seus *pares intelectuais e artísticos*, distribuídos em diferentes localidades nacionais e internacionais.

Nesse sentido, as questões são pontas soltas, elas abrem horizontes para pesquisas futuras que discutam em outros tempos, essas mesmas questões.

### Notas:

<sup>1</sup> DANTO, *Después del fin del arte*, [199-], p.206.

<sup>2</sup> De acordo com Marc Augé, “[...] não-lugares são tanto as instalações necessárias à circulação acelerada de pessoas e bens (vias expressas, trevos rodoviários, aeroportos) quanto os próprios meios de transporte ou os grandes centros comerciais”. AUGÉ, *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. 1994, p.36.

<sup>3</sup> DELEUZE e GUATTARI, *Mil Platôs*, 1995.

<sup>4</sup> DELEUZE e GUATTARI, *Mil Platôs*, 1995, p.15.

<sup>5</sup> AUQUELIN, *A arte contemporânea*, [199-], p.77.

### Referências:

AUGÉ, M. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Trad. M. L. Pereira. Campinas: Papyrus, 1994. (Coleção Travessia de século).

BÜRGER, P. *Theory of the avant-garde*. Translated by Michel Shaw. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999. (Theory and history of literature).

CAUQUELIN, A. *A arte contemporânea*. Tradução de Joana Ferreira da Silva. Porto: Rés Editora, [199-]. (Coleção Cultura Geral).

CRANE, M. e STOFFLET, M. (Ed.) *Correspondence art: source book for the network of international postal art activity*. San Francisco: Contemporary Arts Press, 1984.

DANTO, A. C. *Después del fin del arte: el arte contemporáneo y el linde de la historia*. Barcelona: Paidós, [199-].

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. trad. Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. v.1 (Coleção TRANS)

DEWEY, J. *Art as experience*. New York: Perigee Book, 1980.

FREIRE, C. *Poéticas do processo: arte conceitual no museu*. São Paulo: Iluminuras, 1999.

ROCHLITZ, R. *Subversion et subvention: art contemporain et argumentation esthétique*. Paris: Gallimard, 1994.

STILES, K. e SELZ, P. (Ed.) *Theories and documents of a contemporary art: a sourcebook of artist's writings*. London: University of California Press, 1996.

## Os primeiros passos da dança clássica no Rio Grande do Sul através de Lya Bastian Meyer

Carmen Anita Hoffmann  
UNICRUZ

A idéia deste texto surge da necessidade de focalizar uma questão do nosso tempo: a continuada reconstituição das funções e dos significados, iluminando e esclarecendo como o papel da dança é histórico, cultural e socialmente construído no tempo.

A identificação de indivíduos envolvidos direta e indiretamente com a dança, sobre os acontecimentos que vivenciaram, proporcionam suporte à pesquisa científica. Nesse sentido buscou-se investigar a atuação de uma das pioneiras da dança clássica no Rio Grande do Sul, Lya Bastian Meyer<sup>1</sup> que através do seu acervo pessoal aponta para a revelação do circuito de sociabilidade situando-a no mundo cultural.

O acervo de Lya Bastian Meyer é composto de recortes de jornal, cartões, programas de espetáculos e apresentações de dança, telegramas e cartas. Percebe-se a relação entre o indivíduo e seus documentos apontando para a materialização da história do indivíduo e dos grupos a que pertence, pois conforme Gomes “[...] os indivíduos e os grupos evidenciam a relevância de dotar o mundo que os rodeia de significados especiais, relacionados com as suas próprias vidas, que de forma alguma precisam ter qualquer característica excepcional para serem dignas de serem lembradas”<sup>2</sup>.

Para expor um pouco mais a riqueza desse material mesmo tendo este passado por uma seleção da própria Lya, durante a organização da documentação torna-se fundamental identificar alguns dos seus aspectos, de modo a perceber a sua variabilidade e as distintas relações com a sociedade, ampliando a rede de sociabilidade e pessoalidade.

Acompanharemos aqui a correspondência, através de telegramas recebidos a cerca das atuações de Lya por críticos e autoridades vinculadas à educação e à cultura no período que abrange os anos 1940 à 1956. A escolha de telegramas para essa análise histórica vincula-se à história da vida privada, onde se registram as memórias de um indivíduo e implicam uma nova fonte de reconstituição histórica. A análise possibilita conhecer melhor as tramas do ramo artístico da dança no rio Grande do Sul nos meados do século XX, bem como as articulações com o sistema em nível nacional e internacional.

Os telegramas compõem o acervo, e é a forma mais rápida de comunicação escrita e o sistema mais moderno dos anos 1930 – 1940, possibilitando remessas de informações resumidas, precisas e até confidenciais.

No início do século XX, consolida-se o regime republicano e as cidades se desenvolvem. O país se modifica por influência da Belle Époque européia, da cultura dos imigrantes e da introdução da eletricidade na vida cotidiana.

Na análise dos telegramas pode se perceber as diferentes relações de Lya com o contexto cultural do Rio Grande do Sul e do Brasil. Os emitentes são intelectuais vinculados à manutenção, à valorização e, de certa forma, regozijam a cultura erudita, clássica, onde o trabalho de Lya Bastian Meyer é reconhecido. Em um dos telegramas, datado de 31 de outubro de 1944, assinado por Breno de Albuquerque, crítico de arte, destaca-se o seguinte texto: “Os aplausos de uma platéia fria como a nossa, demonstram o quanto fizestes vibrar a alma da nossa gente”. O crítico observa, ainda, que “O Carnaval de Schumann, pela sua natureza romântica, é acessível mesmo aos pouco familiarizados com música fina” ou quando diz que “Lesca Acanau, a figura central da Escola de Bailado, com raras qualidades de bailarina, não esteve à altura do recital do ano findo, onde demonstrou todo o fulgor de seu temperamento artístico”. A própria Lya considera penoso as pessoas seguirem somente os rumos da dança moderna, pois defende a idéia da importância do balé clássico, onde realmente se sedimenta a técnica.

O teor dos telegramas, cartões e das saudações denunciam, ainda, a aferência ao seu trabalho: “efusivas congratulações”, “efusivos cumprimentos”, cordiais saudações”, “explêndida atuação”, “rara beleza”, etc.

Através das escolas próprias de dança é que se propaga o cultivo desta arte em Porto Alegre, onde a Escola de Bailados Clássicos Lya Bastian Meyer obteve êxito lisonjeiro da crítica. Em telegrama datado de 27 de novembro de 1947, os agradecimentos se estendem não só “às explêndidas atuações artísticas”, como também ao benefício para o Sanatório Belém. Considera-se decisiva e importante essa atuação para a formação de público, bem como à fixação de valores estéticos.

Essa análise também nos possibilita conhecer as articulações com o sistema em nível nacional, quando Lya Bastian Meyer é convidada, em telegrama de 21 de junho de 1949, a presidir o corpo de baile do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, para a temporada de ópera oficial, convite feito pela Comissão Artística e Cultural.

Também é relevante o atendimento expresso, em um dos telegramas, vindo do Palácio do Catete, ao pedido de auxílio ao Corpo de Baile Profissional do Estado do Rio Grande do Sul. Este, acabou fechando suas portas em 1958, por descaso do governo do Estado do Rio Grande do Sul, situação que perdura até os dias de hoje.

Assim, podemos ver que, de acordo com Gomes: “É dos indivíduos que nasce a organização social”, pois o “interesse pelo indivíduo nas sociedades modernas é, por conseguinte, contemporâneo à adoção e à divulgação de muitas das práticas de ‘adestramento de si’ já existentes, às quais se incorpora a escrita de si e a idéia de verdade como sinceridade” (GOMES, 2004, p. 17).

O estudo dessa escrita epistolar é uma forma de recuperar as relações existentes entre o que se conformava como a “moderna” produção de estudos históricos e os “novos” estudos sociológicos e antropológicos, ambos ganhando terreno em todo o mundo (*idem, ibidem*, p. 52).

Desta forma, a análise dos telegramas do acervo de Lya Bastian Meyer possibilitou conhecer melhor alguns dos acontecimentos ocorridos no ramo artístico e da dança em meados do século XX, bem como as articulações políticas e sociais com o contexto local e nacional.

Lya Bastian Meyer dedicou-se à divulgação e reconhecimento da dança clássica no sul do país. Até 1959, quando manteve sua escola, formou um grande número de alunas, com as quais coreografava e montava espetáculos, lutando sempre contra preconceitos da época. Também foi responsável pela introdução da ginástica rítmica e artística na Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde trabalhou até a década de 1970.

Sempre sonhou com o corpo de baile do Theatro São Pedro de Porto Alegre para acompanhar as companhias líricas internacionais. Além disso, seria fator de desenvolvimento de uma “verdadeira” cultura da dança no estado. O sonho ainda não foi abandonado...

### Notas:

<sup>1</sup> Uma das pioneiras da dança “acadêmica” no Rio Grande do Sul, Eliane Clotilde Bastian Meyer Schimitz, com o nome artístico de Lya Bastian Meyer, nasceu em 23 de janeiro de 1911, em Porto Alegre. Seus pais a incentivaram na profissão de bailarina, onde exerceu diversas funções como bailarina, professora, coreógrafa e pedagoga. Começou seus estudos em dança no Instituto de Cultura Física, cursando ginástica rítmica com Nina Black. Em 1931 Lya viaja à Alemanha onde estuda balé com Eugenie Eduardowa (ex-bailarina do Marie Theater de São Petesburgo) na melhor escola clássica de Berlim. Depois estudou com Rita Pokst, da Ópera de Wiesbaden (Alemanha), e Tatiana Guzowsky, coreógrafa russa residente em Berlim, cuja influência é de Mary Wigman. Ao retornar à Porto Alegre, Lya abre sua própria escola e, em 1932, funda sua Escola de Bailados Clássicos, com o objetivo de formar artistas que entendessem a dança como arte, técnica e estética. Um dos aspectos que distingue Lya Bastian Meyer foi o de ter conquistado e dirigido por 18 anos, a única escola oficial de dança da história do Rio



Grande do Sul. A Escola Oficial de Dança do Theatro São Pedro foi oficializada pelo governo do Estado através do Decreto-lei nº 340, de 12 de abril de 1943, mantido pelo poder Executivo com verbas da Loteria.

<sup>2</sup> GOMES, A. de C. *Escrita de Si Escrita de História*. Editora FGV. 2004., p. 11.

**Referências:**

CUNHA, Morgada. **Dança: nossos artífices**. Porto Alegre: Movimento, 2004.

GOMES, Ângela de Castro. (org). **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

## A formação do ator em tempos de mídia

**Celina Nunes de Alcântara  
FUNDARTE/UERGS**

Este trabalho resultou da busca por refletir sobre a formação do ator, principalmente no que tange a sua relação com a mídia. Percebo na minha prática como atriz e docente que as discussões e opiniões sobre o ator e seu trabalho relacionadas com a mídia configuram-se de duas formas: no campo acadêmico é comum um certo menosprezo, uma certa acepção, na qual, os atores da TV são considerados menos preparados, menos conscientes e menos “legítimos” na medida em que ocupam esse lugar ou posição por serem considerados bonitos.

Os verdadeiros atores são aqueles que fazem teatro. Como é dito na própria mídia, aqueles que tem uma base.

No outro extremo está o senso comum para quem o ator é somente aquele que aparece nas diferente mídias, especialmente na TV. Ainda hoje há aqueles que se espantam quando alguém se apresenta como ator e não é conhecido. E surgem as inevitáveis perguntas: porque tu não vai para Globo? Porque não faz televisão?

Considero importante que possamos refletir sobre esse assunto, principalmente em nível acadêmico, com mais profundidade, para além dos lugares comuns e verdades estabelecidas. Para aprofundar a reflexão, tomei alguns ditos e questões, ao meu ver, amplamente divulgados e relacionados com o ator e seu trabalho e busquei problematizá-los: idéia apriorística de talento como uma marca que acompanha o trabalho em vários momentos e modos de ser ator; a necessidade de celebração para alguém, como ator, que busca afastar-se da esfera do homem comum, uma vez que é justamente esse último que vai idolatrá-lo (Lasch, 1983,p.30); formas de lidar com as relações entre o público e o privado, ou seja, diferenciar aquilo que pertence a esfera pública, que pode e deve ser compartilhado socialmente, do pertencente a individualidade e a intimidade (Arendt,2000,p.37); formas de lidar com o corpo instauradas no séc. XX, no qual o corpo tornou-se mais exposto e passou a determinar a aparência física, fazendo-se necessário cuidar dele. E conceitos como verdade, verossimilhança, catarse, mimese, simulacro a partir da visão aristotélica, da estética realista que caracterizou o drama burguês e de uma visão mais contemporânea estabelecendo uma ponte com o campo virtual.

Assim teve início a pesquisa, de um lado, a experiência de alguém que decidiu ser atriz tendo como referência de trabalho do ator novelas, filmes, miniséries e revistas e hoje atua como artista e docente. E, de outro, as problematizações das questões que, nessa hipótese, têm constituído ou contribuído para a forma como o ator se forja neste tempo midiático.

Os conceitos mencionados buscam explicitar as condições, as estratégias que estão implicadas nos discursos sobre o ator capturados na mídia. Condições essas que formam mas também são formadas por aquilo a que se referem.

Os atores na mídia parecem tomar existência no cruzamento entre seus personagens de ficção e os vários personagens de si mesmos que são veiculados, apresentando-os como exemplos de beleza, saúde, comportamento, relações sociais e outros. Ou seja, no interstício entre as formas, como esses atores se tornam visíveis como indivíduos de um tempo e de uma singularidade (individualidade) e de como são dados a ver como personagens de ficção que tem existência a partir do trabalho do ator. Ou seja, uma *mélange* entre realidade e ficção, vida privada e vida cênica.

Nos materiais midiáticos que se dedicam a falar sobre os atores, algumas questões são sempre pontuadas: semelhanças e diferenças entre o ator e o personagem da ficção

marcadas pela referência da vida real; relação da busca de similaridade entre a figura cotidiana do ator e seus personagens da ficção; atitudes e fatos da vida privada do ator que encontram paralelo na vida ficcional. Há, também, a exposição pública da vida íntima marcada por imagens que vão desde a presença do ator em festas, inaugurações, desfiles aos quais são convidados ou contratados, a fim de conferir visualidade e divulgação ao evento, e, também, para si mesmos, quanto aos seus enlances ou desenlaces amorosos amplamente descritos e registrados. Ou ainda, os mostra como exemplo participando de campanhas beneficentes e educativas, como exemplo de vida (na superação de uma grande dor) e exemplo no cuidado com o próprio corpo.

O ator na mídia se configura, na verdade, entre o que é plausível de ser revelado de sua intimidade e seus personagens de ficção. Nesse sentido, um galã homossexual, por exemplo, não está no universo do possível, na medida, que não é aceitável para o público que consome essa imagem.

Pensar o ator e seu trabalho a partir da forma como estão abordados na mídia é um desafio atravessado por alguns preâmbulos: pensar o presente, isso que está se fazendo, do qual não se tem ainda distância, no qual somos quem faz, mas também quem sofre as ações; pensar criticamente a própria prática e, ao fazê-lo, sendo partícipe e espectador, não cair na armadilha de buscar verdades ou dimensões subentendidas a serem desveladas. Junte-se a isso o fato de que não é possível pensar essas questões sem considerar o *status* que a mídia desfruta como instância que propõe formas muito concretas de fazer afirmativas sobre cada um de nós e sobre todos, constantemente. Se é verdade que a mídia não pensa, porque não é uma instância portadora de consciência individual ou de uma produção como a de um filósofo, também parece ser cada vez mais verdadeiro o fato de que ela “nos pensa”. Busquei então, como assinala Rosa Fischer (2002a, p.84) pensar as imagens, textos e sons da mídia como possibilidades de significação datadas e bem localizadas, tanto do ponto de vista de quem as produz e coloca em circulação, quanto daqueles que as recebem e interagem com elas.

Em relação a formação do ator, a mídia opera com determinados enfoques que, muito embora não possam ser pensados como invencionices ou manipulações dessa mesma mídia, são representativos de um certo modo de atuar sobre determinado campo, um modo de tratamento que revela determinadas escolhas.

Diante disso, como proceder a uma análise sem cair na tentação da busca por verdades ocultas, de um lado, ou na restrição a obviedades aparentes, de outro? A grande dificuldade parece ser encontrar a medida entre a descrição de procedimentos e ditos observados nos materiais midiáticos sobre o ator e a compreensão de tal realidade como obra de escolhas, vontades e verdades, em jogo nas relações que estão aí implicadas. Essa medida torna-se mais tênue quando se está pensando o próprio trabalho, as escolhas pessoais, quando se trata de algo sobre o qual fazemos juízo, temos opiniões e credos.

Conforme Rosa Fischer (2002a, p.86), a mídia se constitui em um espaço de “visibilidade das visibilidades”, uma instância de reduplicação dos discursos, em que não há criação ou invenção de um discurso, mas uma reduplicação dos mesmos por meio da linguagem midiática, reduplicação essa que traduz uma forma de tratar escolhas em relação àquilo que vemos e ouvimos. É esse espaço, em que cada vez mais estão sendo articuladas respostas a muitas de nossas dúvidas e soluções para nossos problemas, seja como mulheres, negros, crianças, idosos, profissionais, cidadãos e tantos outros papéis que desempenhamos socialmente. É também esse espaço que parece cada vez mais imbuído de uma “função pedagógica” marcada pela forma como articula suas imagens, sons, informações, textos, que acabam dando conta de uma determinada formação.

Alinho-me aqui às idéias da professora Rosa Fischer dentro daquilo que a autora denomina como questões relativas a um “dispositivo pedagógico da mídia”. Para Fischer (1997,p.71):

(...) esse modo muito concreto de formar, de constituir sujeitos sociais, através da prática cotidiana de produzir e consumir produtos televisivos, que parece constituir um “conjunto estratégico” novo, e que pode ser traduzido através da cumplicidade material e simbólica da mídia com seus públicos, possível de ser analisada e descrita a partir de uma operação sobre os produtos que ela veicula.

Foi a partir da hipótese, aqui defendida, de uma forte presença da mídia na formação do artista ator, que busquei configurar a forma como a questão está abordada, principalmente, na descrição de práticas reconhecidas como próprias do trabalho do ator, tais como cuidados com o corpo, preparação corporal, aquisição de habilidades corporais conforme a necessidade da personagem, cuidados com saúde e alimentação na busca pelo corpo ideal para ser tornado visível no vídeo, transformações corporais de ordem plástica; modos de abordar a construção de personagem, capacidade de falar sobre os personagens de ficção, ressaltando a diferença do anterior em relação ao atual e, com isso, ressaltar uma característica importante para o ator que é a versatilidade.

Essas questões tornadas visíveis de várias formas na mídia, dão conta de uma formação, pois lidam com determinadas idéias que se tornaram, com o tempo, de uso corrente, plausíveis e aceitáveis para o senso comum e, a mesmo tempo, representativas de determinados conhecimentos entendidos e aceitos como próprios da prática do trabalho do ator.

#### **Referências:**

- ARENDRT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- ARISTÓTELES. *A poética clássica*. São Paulo: Cultrix, 1985.
- BAUDRILLARD, Jean. *Simulacros e simulação*. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Televisão e educação: fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- \_\_\_\_\_. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n.20, p. 83-94, maio/ago. 2002a.
- \_\_\_\_\_. *Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar*. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.
- PROST, Antoine; VINCENT, Gérard (Org.). *História da vida privada 5: da primeira aos nossos dias*. São Paulo: Schwarcz, 1995.
- ZIZEK, Slavoj. *Bem-vindo ao deserto do real!* São Paulo: Boitempo, 2003.

## **A arte do cotidiano: uma proposta para a formação continuada de arte-educadores**

**Cláudia Mariza Mattos Brandão  
FURG**

Reformar o pensamento para reformar o ensino e reformar o ensino para reformar o pensamento é o que preconiza Edgar Morin. Ele considera que é impossível conhecer as partes sem reconhecer o todo e, principalmente, conhecer o todo sem reconhecer as partes. Esses princípios levam o pensamento para além de um conhecimento fragmentado que, por tornar invisíveis as interações entre um todo e suas partes anula o complexo, ocultando os problemas essenciais.

Um ensino da Arte com qualidade é fundamental para o desenvolvimento dos educandos, pois como primeira expressão subjetiva ela elabora e sintetiza as relações da criança com o meio. O desenvolvimento de um grafismo resultante da observação e do questionamento contribui sobremaneira nos processos de mediação para a alfabetização. Entendemos que a valorização do indivíduo e de suas vivências, possibilita uma conscientização de suas funções sociais, seus direitos e deveres para com o contexto sócio-político, determinando a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Este projeto surgiu como consequência das observações e práticas pedagógicas realizadas pelos alunos da disciplina de Oficinas e Fundamentos em Arte-educação I, do curso de Artes Visuais – Licenciatura, FURG, na rede de ensino fundamental do município de São José do Norte, em 2003. Através delas, constatou-se que muitos professores da disciplina de Educação Artística encontram dificuldades para desenvolverem um trabalho qualificado, principalmente os que atuam nas séries iniciais e na educação infantil.

O município de São José do Norte, desde a homologação da lei municipal nº 300/2002 possibilita o ingresso de professores habilitados em Educação Artística nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atendendo a uma antiga reivindicação dos arte-educadores. Porém, averiguamos que de um grupo de 21 profissionais, somente 7 têm habilitação na área, e essa situação faz com que muitos, sem a formação necessária, apresentem problemas metodológicos que comprometem sobremaneira o desenvolvimento de adequadas propostas de ensino em arte. A carência de profissionais habilitados na área, a presença em sala de aula de professores que não possuem 2º grau completo, o descaso das administrações escolares e o desânimo dos poucos dispostos a desenvolver um trabalho com qualidade, geraram uma realidade deficitária no ensino da arte na região.

Verificamos que a falta de conhecimento e de vivência das questões relativas às linguagens artísticas, faz com que esses profissionais reforcem com suas práticas educativas os estereótipos alimentados pela mídia cotidianamente, em detrimento da valorização de uma expressão que seja fruto da elaboração de uma vivência particular de mundo.

As relações entre pensamento e linguagem foram pesquisadas por Vygotsky durante muitos anos. A linguagem, numa ampla acepção, é uma característica inata do ser humano, pois ela predica, interpreta, representa, influencia, modifica, configura e transforma. O desenvolvimento do universo infantil depende não apenas de sua natureza ou de condições próprias da criança, mas também da ação exercida pelos adultos, pois eles oferecem elementos através dos quais ela organiza sua percepção. Assim, com a ajuda da Arte, a criança primeiramente reconhece e controla o ambiente e, mais tarde, seu próprio comportamento, propiciando-lhe condições de ser tanto sujeito como objeto deste comportamento.

Numa parceria com a SMEC de São José do Norte, o presente projeto tem por objetivo criar um espaço de formação para os professores da disciplina Educação Artística,

para que possam desenvolver suas práticas pedagógicas de forma mais crítica e fundamentada, articulando a arte-educação com o processo de construção da cidadania ecológica. Buscamos, ainda, capacitar os sujeitos promovendo atividades que favoreçam a aquisição dos conhecimentos fundamentais em arte-educação ambiental; o desenvolvimento da espontaneidade, imaginação e percepção; a auto-estima e o aprimoramento das relações interpessoais.

Através de oficinas monitoradas, observações, palestras com professores convidados, discussões em grupo, produção plástica, exposições, apresentação de vídeos, integração dos professores municipais com os acadêmicos das Artes Visuais, buscamos complementar e ampliar a visão desses profissionais para a compreensão de si mesmos como cidadãos, que possuem a missão de proporcionar a integração dos educandos a essa mesma sociedade, tornando seus olhares mais sensíveis e críticos, a ponto de perceberem e reconhecerem a importância do patrimônio sócio-histórico e ambiental do município.

Em 2003, os encontros aconteceram na escola CAIC de São José do Norte, com a participação de 19 professores municipais. Neles se discutiu questões pertinentes à formação de arte-educadores, num enfoque que privilegiou a reflexão crítica, relacionando as práticas em arte-educação com a abordagem dos problemas cotidianos do município, principalmente aqueles relacionados à questão ambiental. O resultado efetivo das atividades pode ser verificado pelo crescimento da qualidade das propostas pedagógicas dos profissionais envolvidos no projeto.

Em 2004, os encontros aconteceram no pavilhão das Artes Visuais (CAIC II, Campus Carreiros, FURG), facilitando a realização das oficinas e aproximando ainda mais os profissionais de uma vivência qualificada das questões relativas ao ensino da Arte. A ênfase nas oficinas práticas possibilitou uma maior segurança aos professores para trabalharem com as diferentes linguagens artísticas, despertando a criatividade e exercitando o imaginativo.

Como instância superior na posse sistemática e organizada do conhecimento, a Universidade é um instrumento de liberação dos canais para o exercício da cidadania, que prepara os indivíduos para manejarem com maior competência e eficiência suas funções diferenciadas na sociedade. Frente à complexidade da vida social contemporânea, cabe também à Universidade oportunizar um canal permanente entre os profissionais que atuam no mercado de trabalho e a produção de novos conhecimentos. Dessa forma viabiliza-se a superação da crise gerada por um pensamento linear e reducionista, instigando os indivíduos a reformularem pensamentos e a refletirem criticamente sobre a realidade.

### **Referências:**

- BRITAIN, W. Lambert e LOWENFELD, Viktor. Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz, 1972.
- FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e, FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.
- \_\_\_\_\_. Metodologia do Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 1993.
- MORIN, Edgar. A Cabeça Bem-Feita. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- REIGOTA, Marcos. A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna. São Paulo: Cortez, 1999.
- SANTAELLA, Lúcia. Produção de linguagem e ideologia. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- VIGOTSKI, Lev Semyonovitch. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



Como objeto de pesquisa durante o mestrado investigamos algumas iniciativas de artistas que, coletivamente, viabilizaram projetos de ocupação e exposições em outros espaços que não os convencionais espaços museais ou comerciais do sistema das artes de Porto Alegre, a partir dos anos 90, ou ainda que criaram outros espaços permanentes de difusão. Porém realizamos uma reflexão sobre iniciativas independentes e coletivos que produz sentido em um contexto ampliado para todo o Brasil contemporâneo.

As iniciativas de artistas podem ser observadas como respostas às insuficiências do sistema das artes para organizar a apresentação da produção artística. Essa produção não encontra aí seu lugar buscando criar outros espaços para si. Indicam uma vontade de realização fora dos limites do circuito estabelecido com um investimento em outros espaços. Esta movimentação questiona os espaços existentes onde haveria uma inadequação entre o tipo de proposta em arte concebida pelos participantes destes coletivos, questiona o próprio sistema das artes visuais e os trajetos de legitimação do artista e seu trabalho.

Trabalhamos com a definição e identificação de três núcleos: como projetos de ocupação investigamos o *Câmaras* e o *Arte Construtora* em suas diferentes edições. Como exposições o *Plano: B* e o *Remetente. O Torreão*, como espaço permanente de difusão da arte.

Os agrupamentos de artistas abriram outras perspectivas de ação para seus integrantes que desempenharam os papéis de agenciadores culturais e também atuaram como artistas-curadores ao convocar outros artistas para participarem. Neles encontramos uma trama de relações aberta e rica onde se propunham outros caminhos de inserção no sistema das artes procurando uma maior autonomia das instâncias legitimadoras.

Há duas especificidades que são fundamentais e primeiras neste estudo sobre as iniciativas de artistas: seu caráter de coletivo, de associações entre artistas baseadas em vínculos como o da amizade e o resgate desta prática como via de possibilidade de ação diferenciada no mundo. A segunda é a recomposição de espaços como espaços *da* arte, onde as estratégias de ação dos artistas podem ser pensadas como “práticas inventoras de espaços” como fala Michel de Certeau para quem o espaço é um lugar praticado.

Sublinhamos algumas singularidades destes espaços *da* arte, sejam eles provisórios ou permanentes: uma maior autonomia para o artista se movimentar, inclusive com a implosão e alargamento de seu papel como produtor de obras; são espaços para a difusão de seus trabalhos que estão mais próximos de suas práticas como artistas; que não promovem cisões entre a circulação e a reflexão; são mais flexíveis e manobráveis quanto à forma de apresentação de proposições artísticas e onde pode se desenvolver um nível de trocas entre artistas pouco viável nos meios institucionais legitimadores da arte.

Bem, os espaços *da* arte foram contestatórios e críticos ou ocuparam lacunas do sistema gerando relações diferenciadas e assumindo múltiplas posições onde não constatamos respostas uniformes, mas identificamos os modos como estes espaços foram ditos e vividos. Entretanto, encontramos um traço comum em todas as estratégias coletivas: o desejo de autonomia e liberdade dos artistas tanto em relação a suas poéticas e às formas de sua apresentação, quanto a sua própria maneira de movimentação e de articulação.

Nos espaços *da* arte os artistas pensam sobre o próprio trabalho sem isolá-lo de outras situações que interferem no seu sentido e que se ligam não só à forma de exibição,

mas também à maneira como os artistas e os trabalhos realizam trânsitos dentro do sistema oficial de legitimação.<sup>1</sup> Estes percursos trilhados pelos artistas e suas proposições indicam que eles recebem valores ao longo destas trajetórias e, hoje, há uma maior conscientização relacionada a estes aspectos provocando escolhas, desvios e estratégias de ação em suas maneiras de transitar dentro do circuito legitimador.

Para concluir podemos afirmar que, de modo geral no Brasil neste momento, os espaços da arte promovidos pelos agenciamentos coletivos de artistas não propõem o fim dos espaços do circuito. Podemos verificar a co-presença de todos no interior do mesmo sistema.

Os agrupamentos de artistas criam para si outros espaços sem, contudo, saírem do campo artístico, como inclusive não é seu objetivo. Promovem, nestes espaços físicos, um espaço relacional ativo entre os artistas, com o público, com a crítica. Buscam preencher as lacunas do sistema e estabelecer outras formas para a apresentação de seus trabalhos. Devemos salientar que *os espaços propostos pelos artistas evidenciam os limites e as inadequações dos espaços do circuito.*

As iniciativas coletivas de artistas criam espaços da arte que são respostas aos questionamentos sobre a atuação e as maneiras de exibição dos espaços de difusão convencionais do circuito e, ainda, respondem aos seus limites como espaços legitimadores.

#### **Notas:**

<sup>1</sup>Sobre os valores que se agregam aos trabalhos quando de seus deslocamentos pelo circuito, ver texto de Ricardo Basbaum

#### **Referências:**

BASBAUM, Ricardo. "O papel do artista como agenciador de eventos e fomentador de produções frente à dinâmica do circuito da arte". In: CEIA Centro de Experimentação e Informação de Arte. *O Visível e o Invisível na Arte Atual*. Belo Horizonte: CEIA, 2002.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano 1: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ORTEGA, Francisco. *Para uma política da amizade: Arendt, Derrida, Foucault*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

\_\_\_\_\_. *Genealogias da Amizade*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

PAIM, Claudia. *Espaços de arte, espaços da arte: perguntas e respostas de iniciativas coletivas de artistas em Porto Alegre, anos 90*. Porto Alegre: Instituto de Artes/UFRGS, 2004.

## Preferências musicais de alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental

Rolim Wolffenbüttel  
FUNDARTE/UERGS/SMED-PoA

Há alguns anos, na área da educação musical, tem crescido o número de trabalhos com vistas à investigação do universo musical dos alunos, objetivando uma maior interlocução entre a escola e seu cotidiano musical. Trabalhos nesta perspectiva (ARROYO, 1990; OLIVEIRA, 2001; SOUZA, 1996, 2000; TOURINHO, 1993) buscam alternativas para diminuir a distância existente entre esses mundos, considerando a cultura experiencial dos alunos (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 2003).

Apesar do objetivo de investigar as vivências folclórico-musicais com os alunos nesta pesquisa, e das brincadeiras folclóricas com cantoria estarem presentes em aspectos do cotidiano dos entrevistados, suas preferências musicais são constituídas pelo repertório veiculado por programas da mídia, tais como novelas, seriados e videoclipes. Em se tratando do folclore, nenhum exemplo de música folclórica foi mencionado dentre suas preferências musicais, apenas as canções relacionadas às brincadeiras.

A partir das indicações dos alunos, é possível apresentar suas preferências, tendo em vista três categorias básicas: cantores ou duplas de cantores, grupos musicais e músicas de novelas/seriados.

Na categoria *Cantores ou duplas de cantores*, os nomes citados pelos alunos foram: Bob Marley, John Bon Jovi, Claudinho e Buchecha, Elvis Presley, Eminem, Gian e Giovani, Kelly Key, Leandro e Leonardo, Leonardo (cantor nativista), Madonna, Milionário e José Rico. Na categoria *Grupos musicais*, os alunos apontaram como preferências: Capital Inicial, CPM 22, É o tchan, Engenheiros do Hawaii, Fool Fighters, Kiss, Os Tribalistas, Rouge, Tequila Baby. A terceira categoria, *Músicas de novelas/seriados* constitui-se das seguintes indicações: Diário de Daniela (SBT – 2001, Mulheres Apaixonadas (Globo – 2003) e Sítio do Pica-Pau Amarelo (Globo – 2003).

A categoria *Cantores ou duplas de cantores*, bem como a de *Grupos musicais*, sobressaíram-se em relação às músicas de novelas. Os alunos fizeram 11 indicações de cantores/duplas, 9 indicações para grupos musicais e 3 para as novelas/seriados. Quanto às novelas/seriados, os alunos não mencionaram uma música em especial; apenas citaram seus nomes, dizendo que gostavam de toda a sua trilha sonora.

Surgiram, também, referências ao pagode, *funk*, axé, música erudita e música gaúcha. Porém, não foram citados os nomes de cantores, grupos musicais ou orquestras, tampouco foi mencionado se as músicas tinham sido escutadas em alguma novela ou seriado.

Quanto à “música clássica”, mencionada como preferência por um dos alunos entrevistados, da mesma maneira não foi possível obter nomes de compositores ou a referência quanto a intérpretes ou instrumentistas, limitando-se o aluno a mencioná-la genericamente.

Em se tratando da música gaúcha, mais relacionada ao tradicionalismo e aos Centros de Tradição Gaúcha, os CTGs, a maioria dos alunos afirmou não gostar dessa música. Dentre os 11 alunos entrevistados, 6 mencionaram não apreciá-la. Além disso, 3 alunos afirmaram não conhecer ou não ter opinião formada sobre essa música. Somente 2 alunos disseram ter participado de um grupo de CTG. Contudo, esses mesmos alunos disseram não mais fazer parte do grupo, e não mais escutar essa música no dia-a-dia. Nas respostas dos alunos sobre as questões relativas à música gaúcha, parece existir uma relação entre não gostar e não conseguir atribuir significado à música. Alguns dos entrevistados afirmaram não entender o que os cantores entoam na música gaúcha.

Um dos participantes da pesquisa afirmou que ela lhe parecia estranha e vulgar. Além disso, complementou, as palavras que eram ditas na canção não faziam parte de seu vocabulário diário e, desse modo, não entendia o seu significado. Ainda, outro aluno entrevistado fez referência à grosseria, em se tratando de música gaúcha. Pelo que foi possível perceber, a menção ao “ser grosso” não diz respeito à voz cantada, baseado no parâmetro musical altura (grave/grosso ou agudo/fino), mas como sinônimo de grosseiro, rude, descortês. Outro aspecto a ser mencionado diz respeito ao “não estar acostumado” a essa linguagem e, como conseqüência, a música tornar-se enfadonha. Em alguns casos, talvez, exista uma relação com experiências não tão positivas que a música gaúcha possa lembrar aos alunos. Um dos alunos entrevistados referiu que certa vez foi a um baile em um CTG e ocorreu uma briga, sendo que seu pai e um compadre deste foram baleados.

Há um aspecto que, de certa maneira, relaciona as respostas fornecidas pelos alunos. As reclamações exteriorizadas por eles, quanto ao não entendimento do que estava sendo entoado nas canções, aos modos rudes de falas externadas pelos intérpretes vocais, ou mesmo referências a modos de comportamento mais agressivos, podem apontar para uma questão de identificação e de auto-reconhecimento nesse modo de manifestação musical.

Pareceu que, ao serem inquiridos sobre as músicas de CTG, de modo algum os alunos gostariam de estar relacionados a elas, pois não é algo com o que se identificam em termos culturais. Esses saberes não fazem parte de sua cultura experiencial (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 205). Além disso, parece algo pejorativo estar relacionado a esse tipo de cultura, não existindo vinculação alguma.

A identidade é definida como o conjunto dos repertórios de ação, de língua e de cultura que permitem a uma pessoa reconhecer sua vinculação a certo grupo social e identificar-se com ele. Mas a identidade não depende somente do nascimento ou das escolhas realizadas pelos sujeitos... seria talvez mais pertinente falar-se em identificação ao invés de identidade, e que a identificação é contextual e flutuante. No quadro da globalização da cultura, um mesmo indivíduo pode assumir identificações múltiplas que mobilizam diferentes elementos de língua, de cultura, de religião, em função do contexto. (WARNIER, 2000, p. 16-17).

Parece, também, não existir identificação dos alunos com os timbres utilizados na música gaúcha. Nessas músicas, principalmente as executadas nos CTGs, o acordeom, também chamado de gaita-piano, é um instrumento musical bastante utilizado nas composições, quer seja como solo, ou como acompanhamento para o canto. No Rio Grande do Sul, a “música urbana de origem campeira, é influenciada principalmente pela gaita” (FREITAS E CASTRO, 1969, p. 227).

Um dos alunos entrevistados informou que um parente seu tocava acordeom, e o som que era produzido incomodava-o muito, pois o acordava pela manhã. Ao perguntar-lhe por que não apreciava a gaita, o mesmo aluno informou que não gostava do instrumento pelo tipo de som que produzia, bem como porque a intensidade era muito forte.

Em sua pesquisa de mestrado, Ramos (2002) encontrou uma fala semelhante, ao indagar um aluno acerca de seu ambiente musical familiar.

Uma das queixas de Duca estava no volume alto do equipamento de som que os pais preferem para escutar música sertaneja e regional. O menino alega não gostar desses gêneros devido a esse fato. (RAMOS, 2002, p.76).

Esta comunicação, recorte da pesquisa de mestrado “Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um *survey* com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental” (WOLFFENBÜTTEL, 2004), objetivou apresentar dados relativos às preferências de alunos do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, procurando relações com suas vivências folclórico-musicais. Todavia, ao final dessa investigação, pude perceber que suas preferências encontram-se nas músicas da mídia, incluindo as novelas, seriados e videocliques. As vivências do folclore musical apareceram nos momentos das brincadeiras, as quais são realizadas em diversos momentos do cotidiano desses alunos.

#### **Referências:**

ARROYO, M. Educação musical: um processo de aculturação ou enculturação? *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 29-43, 1990.

FREITAS E CASTRO, E. de. A música. In: VERÍSSIMO, E. et al. *Rio Grande do Sul terra e povo*. Porto Alegre: Globo, 1969. p. 207-228.

OLIVEIRA, A. de J. *Música na escola brasileira: frequência de elementos musicais em canções vernáculas da Bahia utilizando análise manual e por computador: sugestões para aplicação na educação musical*. Porto Alegre: ABEM, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

RAMOS, S. N. *Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos*. 2002. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SOUZA, J. O cotidiano como perspectiva para a aula de música: concepção didática e exemplos práticos. *Fundamentos da Educação Musical*, n. 3, p. 61-74, jun. 1996.

TOURINHO, I. Seleção de repertório para o ensino de música. *Em Pauta*, Porto Alegre, ano 5, n. 8, p. 17-28, 1993.

WARNIER, J. *A mundialização da cultura*. Bauru: EDUSC, 2000.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. *Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental*. 2004. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.



## Classificados sonoros: um estudo sobre a cultura musical infantil

Dulcimarta Lemos Lino  
UFRGS

A Educação Musical contemporânea tem cada vez mais buscado caminhos de investigação que demarquem a pluralidade do discurso sonoro e da ação pedagógica e suas possibilidades singulares de sensibilidade, imaginação e criação. Esta pesquisa foi construída com sons, pensamentos de sons, sentidos, experimentados, percebidos, gravados, refletidos. Ao pretender inverter o escopo das regras institucionais que regulam a produção do conhecimento científico, relacionando-o exclusivamente à escrita impressa da expressividade verbal (Bairon, 2005, p.21), comecei escutando a paisagem sonora escolar. Meu intuito era produzir um áudio com a expressividade da relação entre teoria e objeto de pesquisa: a escuta das crianças na escola. Comprei um MD e me pus a gravar eventos sonoros infantis. Isto porque, como musicista, o som suscita em mim estratégias complexas de reflexão, que acredito possam desafiar explorações conceituais.

Sendo assim, como pensadora e produtora de conhecimento científico decidi organizar uma composição, registro aural das relações criadas conceitualmente nesta busca investigativa. Desta forma, procuro rearticular o diálogo entre as linguagens artísticas e científicas num ambiente híbrido, subjetivo e não-linear; sem negar a possibilidade do pensar impresso mas, ampliando este pensar com produções sonoras, música.<sup>1</sup> Para tanto iniciei criando ‘Ensaio Sonoro’<sup>2</sup>, ou seja, pequenos esboços de composição - pedaços de sons - construídos com o material sonoro encontrado na cultura musical infantil. É importante destacar que esses ‘Ensaio Sonoro’ incorporaram produções sonoras reflexivas emergentes do pensar articulado com o material coletado.

Atualmente a Educação Musical tem valorizado as relações da cultura e da sociedade quando pretende repensar as práticas pedagógicas, ressignificando a importância de conceber a “experiência musical como uma experiência social”. (Souza, 2000) Ao refletir sobre as mudanças radicais que teremos de enfrentar como educadores que trabalham com música, Souza (2000, p.180) destaca que a compreensão das representações de nosso papel social e de nossas práticas (além das qualificações profissionais propriamente ditas), devem dialogar com as teorias do cotidiano no sentido de adquirir uma sensibilidade social e uma preocupação constante em ouvir o mundo dos alunos. Logo, “o essencial na condução metodológica é se dispor a ouvir os seus agentes a fim de verificar com que base operar no âmbito da sala de aula.” (Souza, 2000, p.178)

A escuta como objeto de pesquisa também é destacado na investigação de Campbell (1998) ao estudar as culturas musicais infantis. A autora comenta:

“se esperamos nos comunicar com as crianças, chegar onde elas se encontram musicalmente, necessitamos escutá-las<sup>3</sup> e vê-las de maneira aberta e receptiva, ainda que dirigida e organizada.” (Campbell, 2001, p.70)

Campbell reforça a importância de pais e professores abdicarem da rotineira mania de monitorar o cotidiano infantil, tomando um tempo para ficar calados. A autora relata que ainda sabemos muito pouco sobre as crianças, sua música, seus valores musicais; sem escutar as crianças jamais poderemos determinar quem são na realidade. Isto porque, “escutar e observar crianças em seus comportamentos musicais pode ser uma experiência transformadora”. (Campbell, 2001, p74)

A presente pesquisa preocupa-se em escutar sensivelmente as crianças, dando voz a seu ‘brincar’ sonoro e às interações musicais vivenciadas no seu contexto escolar.



Seleciona como metodologia de pesquisa o estudo etnográfico, a observação participante e o levantamento dos artefatos e produções culturais encontrados na hora do recreio, na hora da merenda e ao longo do calendário escolar.

Acredita que a infância como categoria social não pode se estabelecer simplesmente pelo limite cronológico de idade. A infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história.” (Pinto; Braga, 1997, p.17) Assim, distintas culturas constroem diferentes mundos na infância No campo musical a investigação de Campbell (1998) reforça esse propósito. Segundo a autora não podemos mais sustentar ou impor critérios universais do desenvolvimento musical infantil e dos esquemas de aprendizagem; “devemos conhecer tudo que possamos da criança como indivíduo” (Campbell, 2001, p.75), como ators social. Conceber “as crianças como atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição de suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas.” (Pinto; Braga, 1997, p.20)

### Notas:

<sup>1</sup> O excelente trabalho que vem sendo desenvolvido por Sérgio Bairon e seu grupo de pesquisa já tem demonstrado diferentes possibilidades de investigação nesta direção. O autor destaca “ a necessidade de reaprendermos a formalizar nossas reflexões não mais somente com a escrita, mas sobretudo com estruturas de formalização presentes nos sistemas de programação e criação visual e sonora, oferecidos pelas possibilidades hipermediáticas. (...) Em outras palavras, ainda temos que aprender a programar como um dia tivemos que aprender a ler e escrever cientificamente” (Bairon, 2005, p.24)

<sup>2</sup> Os Ensaio Sonoros estão sendo desenvolvidos no Laboratório de Música Eletrônica da UFRGS

<sup>3</sup> Grifo nosso

### Referências:

BAIRON, Sérgio. *Texturas sonoras: áudio na hipermídia*. São Paulo: Hacker, 2005.

CAMPBELL, Patricia. *Songs in their heads: music and its meaning in children's lives*. New York: Oxford University Press, 1998

\_\_\_\_\_. *En busqueda de la cultura y el significado musical en la vida infantil*. In: Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical. Vol. I. N. I, México, Enero 2001.

PINTO, Manuel; BRAGA, Manuel Jacinto Sarmiento. *As crianças contextos e identidades*.

Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

## Arte postal: um breve histórico

Fabiane Pianowski  
FURG

Foram os integrantes do grupo *Fluxus* os impulsores da criação da arte postal. Sendo considerado o ano de 1962 como o marco formal de seu surgimento, quando o artista neodadaísta americano Ray Johnson (1927-1995) criou sua “New York Correspondance School of Art”. Porém, anteriormente a esta oficialização, muitos artistas já se serviam da via postal para elaborar trabalhos com fins estéticos, como *collages* e utilização de diferentes técnicas e materiais, bem como para trocar criações e experiências artísticas, estabelecendo diálogos sem fronteiras. Deste modo, as experiências dos futuristas, dadaístas, surrealistas, artistas pop, neodadaístas, neo-realistas e conceitualistas estão entre os antecedentes históricos desta forma de comunicação artística. Artistas postais ocasionais, segundo Campal (1997), tornaram-se celebridades como Pablo Picasso (1881-1973), Henri Matisse (1869-1954), Marcel Duchamp (1887-1968), Kurt Schwitters (1887-1948), Max Ernst (1891- 976) e Francis Picabia (1879-1953).

A única diferença notável que Campal (*op.cit.*) considera no estado das coisas antes e depois da iniciativa de Ray Johnson é de que, até a normalização do novo veículo de expressão, o correio era empregado de forma esporádica por artistas plásticos.

Hoje, porém, a arte postal conta não só com artistas plásticos, mas também com poetas, músicos, arquitetos, fotógrafos - renomados ou anônimos -, que encontraram neste meio uma maneira particular e especial de expressão.

Existem diversos motivos que levaram à criação da arte postal, entre eles estão, segundo Guy Bleus (2001), o descontentamento com a política de arte e com as galerias “importantes”, a necessidade de ampliar a função artística do criador, tomando parte em projetos internacionais e publicações e pela participação em exposições sem júri e sem muitas concessões. Pois, para o artista postal, a arte é primordialmente um produto de comunicação e não uma mercadoria. Deste modo, criou sua própria linguagem, antepondo-se aos meios de comunicação de massa. Caracteriza-se por ser uma maneira rápida e ampla de difusão artística. A facilidade de sua produção, armazenamento e consumo faz da arte postal uma manifestação artística doméstica por excelência e, assim, ao alcance de qualquer um.

As regras que, de alguma forma, delimitam a arte postal foram sendo criadas no transcurso de seu desenvolvimento. Sabe-se, então, que as obras não são comercializadas; não existem jurados de admissão; não há devolução de obras; não há censura; há total liberdade de meios e suportes, incluindo a liberdade de meio e formas e de correntes expressivas e de gêneros. Todas as obras recebidas são expostas, e todos os participantes recebem a documentação respectiva gratuitamente. Na verdade, como afirma Bleus (*op.cit.*), “a arte postal é um intercâmbio internacional de arte, idéias e amizade, um instrumento humano de comunicação”. Pode ser considerada como uma tendência não-competitiva: não há prêmios; igualadora: consagrados artistas postais expõem junto com anônimos; anticonsumista: não-vendável. Caracteriza-se, portanto, como uma forma alternativa de arte, sem submissão ao “mercado da arte” e sem fronteiras.

O conceito da *Eternal Network*, criado em 1963 pelo artista integrante do grupo *Fluxus*, Robert Filliou (1926-1987), foi e é o inspirador da continuidade da rede de arte postal. “Define-se como um modelo utópico da comunicação em perpétua expansão, valendo-se de todas as formas e meios expressivos” (PADÍN, 1995) para a produção estética, em que o meio postal é o mais utilizado para os intercâmbios, sendo, segundo Vittore Baroni (1999), “sinônimo para os circuitos postais criativos”. Nesta rede qualquer

um pode, com a maior liberdade, entrar ou sair a qualquer momento, sendo este fluxo contínuo seu movimento vital. As listas de endereço dos participantes são a alimentação da rede e atuam em sua expansão, pois através delas as possibilidades de contato entre indivíduos que têm os mesmos interesses e não se conhecem ampliam-se. A rede não é formada por um circuito único, mas sim por inúmeros circuitos que se entrecruzam e se relacionam.

A partir deste conceito, os artistas postais da década de 80 iniciaram a utilização do termo *Network* para a definição de suas atividades. Segundo Padín (*op.cit.*), caracteriza-se como uma formação artística que acentua a comunicação e enfatiza a arte enquanto produto da comunicação, fruto do trabalho (*work*) e da trama de relações entre os comunicadores unidos na rede (*net*). É o circuito que lhes permite a conexão, como em uma rede de computadores, sem central única, e na qual cada *networker* (artista da rede) atua como uma central de reciclagem e criação estética.

É possível detectar, segundo Held (1990), quatro fases na história da arte postal: a primeira fase, a partir de sua criação na década de 60, caracteriza-se por um período mais fechado, pois os participantes das listas reduzem-se a conhecidos e pessoas envolvidas diretamente com o mundo da arte. Na fase seguinte, que abarca a década de 70, houve uma ampliação dos adeptos na rede, isso dado principalmente pelas exposições e pelas publicações especializadas que se espalharam pelo mundo, resultando na abertura das listas a qualquer interessado em fazer arte. Nesta fase, se instaurou com grande força o *Do-it-yourself* (faça você mesmo) impulsionando de forma vigorosa este movimento. Na década de 80, a terceira fase, grandes instituições voltaram seus olhos para a arte postal e assim ela começou a aparecer em bienais e museus de renome. Além disso, instituições como universidades iniciaram seus projetos de arte postal. Cabe salientar, porém, o caráter público de algumas destas instituições, como as universidades, que apesar da evidente tentativa de institucionalização, não possuem o aspecto mercadológico em suas ações, mantendo a ideologia do movimento. E, finalmente, a quarta fase dos anos 90, em que a arte postal se abriu para o mundo, principalmente a partir da instauração da Internet, que permitiu uma acessibilidade rápida e econômica ao movimento.

Hoje em dia, a arte postal não está mais vinculada exclusivamente ao sistema postal oficial - entenda-se correios - mas há já a utilização do fax e, principalmente, da Internet. Esta, a seu modo e no momento exato, chegou para manter a vitalidade da rede, pois ela conecta de maneira rápida e bastante democrática, tornando as informações históricas e estruturais acessíveis a um maior número de interessados, bem como divulga com maior eficácia os projetos e convocatórias desta manifestação. Além disso, há o aspecto multimídia que permeia esta produção em rede e, assim sendo, o meio virtual não poderia ficar de fora. Pode-se dizer que a entrada destas tecnologias na *network* marca a sua quinta fase.

Na era da famosa globalização e do tão falado respeito às diferenças, a arte postal vem através de todos seus caminhos de conexão como uma proposta concreta de união, fraternidade e respeito.

### **Referências:**

BARONI, Vittore. *Greetings & kisses or mail art and the critics, a brief report on a difficult relationship*. 1999. Disponível em: <<http://www.newobservations.org/issues/126/kisses/kisses.html>>. Acesso em: 28 dez. 2002.

BLEUS, Guy. *Informe administrativo sobre arte postal*. Disponível em: <[http://www.vorticeargentina.com.ar/escritos/arte\\_correo\\_menu.htm](http://www.vorticeargentina.com.ar/escritos/arte_correo_menu.htm)>. Acesso em: 27 nov. 2001.

CAMPAL, José Luis. *El mail art*. Comunicação apresentada no IV Encuentro Internacional de Editores Independientes. Punta Úmbria, Huelva: 1-3 mai. 1997. Disponível em: <<http://www.vorticeargentina.com.ar/escritos/>>. Acesso em: 27 nov. 2001.

HELD, John Jr. Três ensaios sobre arte correio. In: *Mail Art: an annotated bibliography*. Metuchen, N.J.: The Scarecrow Press, 1990. Disponível em: <<http://www.abaforum.es/merzmail/held.htm>>. Acesso em: 28 dez. 2002.

PADÍN, Clemete. *El Network: la red internacional de poetas*. 1995. Disponível em: <<http://www.abaforum.es/merzmail/network.html>>. Acesso em: 28 dez. 2002.

## **Perfil docente do ensino formal da região Vale do Rio Caí: algumas abordagens**

**Flavia Pilla do Valle, Júlia Maria Hummes  
Adriana, Bozzetto, Airton Tomazzoni  
Cristina Rolim Wolffenbüttel, Daltro Keenan Jr.  
Eluza Silveira, Luciana Prass  
Márcia Pessoa Dal Bello, Marília Albornoz Stein  
Marcelo Bruno Piraino, Maria Cecilia Torres  
FUNDARTE/UEERGS**

A Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas em Arte, do Grupo de Pesquisa em Arte: criação, interdisciplinaridade e educação, desenvolve um trabalho com foco na Educação, no ensino e nas práticas pedagógicas. Pretende abordar e analisar temáticas relacionadas com o teatro, dança, música e artes visuais, em um processo de articulação entre as vivências singulares e as questões teóricas e práticas de cada uma das áreas, com suas especificidades.

Num primeiro momento, o grupo busca conhecer o perfil docente em serviço na área das artes da região do Vale do Caí, para posteriormente traçar políticas de relacionamento com estes profissionais. Assim, traça-se metas para conhecer a realidade e as necessidades específicas da região, afim de trocar experiências que levem a um melhor aproveitamento das possibilidades artísticas no ensino formal.

### **1.2 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA**

Com base em dados empíricos constatamos que as escolas da região do vale do caí não possuem em seu quadro docente profissionais de todas as áreas das artes: música, teatro, dança e artes visuais. Eles, em sua maioria são egressos dos cursos de Educação Artística ou Artes Plásticas, desenvolvendo trabalhos mais voltados para as artes visuais, colocando a dança, o teatro e a música num segundo plano.

Barbosa também se posiciona diante da nova legislação em vigor atualmente no Brasil, comentando que as Leis não garantem um ensino/aprendizagem eficiente no sentido de fazer com que o aluno entenda a Arte ou a imagem na condição pós-moderna contemporânea. Para ela, a ação inteligente e empática do professor torna a Arte um componente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento do cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria ação (BARBOSA, 2002, p.14). Nesta perspectiva apontado por Barbosa, salienta-se a importância de conhecermos o perfil destes professores em serviços, para que possamos através da ação acadêmica, instrumentalizá-los cada vez mais para a produção artística individual e junto a seus alunos.

Os dados empíricos que constam na Secretaria de Turismo do Município de Montenegro, que foram compilados pelas agências da Caixa Econômica Federal do vale do caí, sobre as escolas e os profissionais que estão em serviço na área das artes, bem como as reflexões sobre a legislação vigente no Brasil para este ensino nos suscitaram várias questões que cabem ser investigadas. Que formação possuem estes profissionais da Arte? Que concepções de Arte eles discutem com seus alunos? Quantos eles são? O número é suficiente para demanda? As escolas oferecem recursos para estes profissionais? Qual é o perfil dos profissionais que trabalham com arte nas escolas do Vale do Rio Caí?

Portanto, o objetivo geral deste trabalho, inicialmente, será investigar qual é o perfil profissional dos profissionais que trabalham com arte nas escolas do Vale do rio caí, para

posteriormente, com base em dados científicos poderemos traçar uma ação efetiva que balizará este projeto.

### 1.3 JUSTIFICATIVA

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul possui várias unidades descentralizadas no estado para que se supra as necessidades das regiões e, que além de formação que subsidia o mercado de trabalho no qual cada unidade está inserida, se contribua com atividades de extensão e pesquisa, que são os outros dois dos três eixos de ação da universidade. Ao se estabelecer metas para a investigação científica observou-se que não há dados nas secretarias e órgãos responsáveis sobre a especificidade do ensino das artes na região. Assim, esta primeira etapa da pesquisa visa dar estes dados que além de nortear as ações do grupo, irão também prover dados que poderão ser utilizados para uma futura análise e comparação.

Um outro ponto importante é a carência de trabalhos de pesquisa e publicações na área das artes não só na região do Vale do Caí como no Brasil em geral.

### 1.4.OBJETIVO GERAL

Traçar o perfil dos profissionais que trabalham com arte nas escolas do Vale do Rio Caí.

### 1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1.5.1 Mapear a realidade pedagógica em Arte nas escolas de educação básica da rede municipal da Associação dos Municípios do Vale do Rio Caí (AMVAC);

Investigar a formação dos profissionais docentes das artes que estão em serviço; Investigar quais as áreas artísticas estão sendo priorizadas; Verificar quais as regiões estão mais ou menos atendidas.

## 2 METODOLOGIA

### 2.1 A PESQUISA *Survey*

Para conduzir este trabalho, optamos por um *survey* de pequeno porte, com um desenho interseccional que prevê a coleta de dados de uma amostra selecionada, na mesma ocasião. Para Babbie (1999, p.95), “Pesquisa de *survey*” refere-se a um tipo particular de pesquisa social empírica, mas que pode incluir diferentes tipos de *survey*, como censo demográfico, pesquisa de opinião pública, pesquisa de mercado, entre outros.

Conforme os autores Cohen e Manion,

[...] os *surveys* agrupam dados em um determinado momento com a intenção de descrever a natureza das condições existentes, ou de identificar padrões com os quais estas mesmas condições existentes podem ser comparadas, ou de determinar as relações que existem entre eventos específicos. (COHEN e MANION, 1994, p.83)

Portanto, optamos pelo desenho interseccional, pois apresenta maior viabilidade quanto ao tempo exigido para sua execução. Este *survey* não pretendeu apenas descrever a amostra estudada, mas também buscou a possibilidade de poder generalizar os dados sobre os profissionais das artes no Vale do Rio Caí.

A técnica utilizada para coleta de dados será o questionário, por ser um instrumento viável, em função de atingir um público relativamente grande sem necessidade de presença física do pesquisador. Esse questionário apresenta características de um “questionário com respostas abertas”, que, para Laville e Dionne, é aquele “no qual o entrevistado



deve formular suas respostas, usando, para tanto, suas próprias palavras”, bem como características de um “questionário padrão”.

O roteiro do questionário contemplou as seguintes categorias de dados:  
identificação da fonte; número total de professores; número total de professores com formação em artes; artes contempladas no currículo obrigatório e em ensino informal;  
contato dos professores com formação em artes e respectiva escola.

Nesta pesquisa, a análise de dados terá uma abordagem qualitativa e quantitativa, pois será utilizado o questionário como instrumento de coleta, o que propiciou a aquisição de dados das duas naturezas, justificando a realização desses tipos de tratamento dos dados.

#### **Referências:**

- BABBIE, E. *Métodos de pesquisa survey*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.  
COHEN, L.; MANION, L. *Research methods in education*. 4. Ed. Lodon: Routledge, 1994.  
LAVILLE, C; DIONNE, J. *A construção do saber*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

## O ator como xamã: configurações da consciência no sujeito extracotidiano

Gilberto Icle  
FUNDARTE/UERGS

Este estudo exploratório baseia-se na observação participante e na análise de entrevistas com clowns profissionais e, ainda, na prática da linguagem do clown numa oficina com estudantes de teatro. O material recolhido na pesquisa foi transcrito e analisado pelo que costumo chamar de análise de *relação de implicação*. Esse processo de análise elege temas a partir da constatação de recorrências. Para explicar tais recorrências são levantados, então, os assuntos que estariam implicados nos temas iniciais, remetendo-os uns aos outros.

Essa análise possibilitou pensar nas configurações da consciência como dimensão do comportamento espetacular do ator. Identifico, então, a consciência nas tradições pedagógicas teatrais, ora entendida como razão e ora pensada na tentativa de minimizar os processos racionais do trabalho do ator. Stanislavski e Copeau exemplificam duas das principais tradições instauradoras desses dois modos de pensar e praticar teatro.

No entanto, em nossa prática teatral contemporânea podemos perceber a justaposição e o entrelaçamento dessas duas maneiras de tomar o conceito de consciência na prática teatral artística e pedagógica.

A análise da idéia de consciência fez-me perguntar afinal: quem é o sujeito que chamamos de ator e que é sujeito a essas idéias de sua própria consciência? Isso me conduziu ao estudo do sujeito extracotidiano, constituindo-se a partir de uma ruptura estrutural e uma continuidade funcional entre cotidiano e extracotidiano. Os dados coletados das entrevistas com os clowns profissionais e dos alunos em sala de aula levaram-me a pensar que quando falamos sobre o ator, falamos sobre um sujeito de presença, um sujeito de consciência e um sujeito de si.

Mas como age a consciência no caminho entre as primeiras elaborações desse sujeito e a apresentação diante do público? Foi possível mostrar como o mecanismo da consciência se constitui como os movimentos da periferia indiferenciada ao centro, tanto do sujeito extracotidiano quanto do seu comportamento.

Esses movimentos têm na ação seu mote principal, na qual um apercebimento reconstrutivo, chamado por Piaget de tomada de consciência, conduz de um patamar a outro de elaboração. No trabalho do ator, invertem-se as relações entre fazer e compreender o que se faz, identifica-se a repetição das ações como transformações e a consciência como manifestação do inimaginável.

A caracterização da consciência extracotidiana como estados de não-atribuição, aquietamento do pensamento e produção de um transbordamento consciente do corpo e da mente para fora de si, em direção à platéia e na relação com ela, constitui um modo específico de pensar o trabalho do ator. Os dados analisados possibilitaram pensar essas características a partir de uma metáfora: o ator como xamã.

A imagem do xamã resume a idéia principal deste estudo, na qual discuto a diversidade de configurações que a consciência humana é capaz de produzir para constituir, dar-se conta e repetir comportamentos espetaculares sistematizados.

O xamã é um fenômeno religioso particular que não pode ser atribuído a todas as formas de magia de povos primitivos. Caracteriza-se principalmente pelo uso de técnicas de êxtase para diferentes funções sociais. Essas técnicas modulam a consciência do oficiante de maneira similar ao que observei na pesquisa que apresento aqui. Existe um isomorfismo entre essas técnicas de êxtase e o comportamento extracotidiano do ator. Assim como um xamã, o ator é sujeito de seu trabalho e está sujeito a determinados

processos, configura sua consciência para obter êxito em seu trabalho e transcende seu corpo e sua mente para alcançar com todo o seu ser a platéia de observadores que, em última análise, é a razão de sua ação.

O ator como xamã aparece como uma metáfora que faz do ator um oficiante da experiência da consciência de si, de uma presença superlativa e singular, por meio de técnicas de êxtase entre fazer e compartilhar.

Essa é uma metáfora da consciência como algo que é mais do que pensar o que pensamos. O ator como xamã é uma idéia que me ajuda a tomar posse das configurações distintas, duplicadas, unas, dilatadas, reconstruídas, transformadas, que a consciência assume ao se relacionar, ao trocar e ao se confundir com o outro. No êxtase não podemos delimitar com precisão o que é sujeito e o que nele está atravessado pelo outro; o que é planejado e o que é ação criada no momento; o que é descontrole e o que é repetição premeditada; o que é viagem para fora de si e o que é retorno; o que é objetivo da ação e o que é a razão da sua realização; o que é aperceber-se de si e o que é reconstruir-se.

A pergunta inicial desta pesquisa, ou seja, como age a consciência no caminho entre uma primeira elaboração do ator e a reapresentação das ações ao espectador, pode ser provisoriamente respondida dizendo-se que a consciência não age de modo linear, mas, antes, se configura de modos distintos, promovendo uma ruptura estrutural a partir de uma continuidade funcional entre cotidiano e extracotidiano. Essa estruturação de saberes extracotidianos ocorre por um mecanismo que caracterizei como apercebimento reconstrutivo, promovendo uma transcendência para um estado inimaginável, no qual as dicotomias cotidianas estão suspensas. Todas essas configurações da consciência são experiências de êxtase xamânico ou isomorfas à viagem que o xamã faz tanto para dentro de si, quanto para a alteridade. Não posso e não desejo afirmar que o ator é um xamã, mas esta pesquisa mostra que as configurações circunscritas por sua consciência fazem parecer que o ator trabalha como um xamã.

### **Referências:**

BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. *A arte secreta do ator*. São Paulo, Campinas: Hucitec/Unicamp, 1995.

BONFITTO, Mateo. *O ator compositor*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BURNIER, Luiz Otávio. *A arte de ator: da técnica à representação*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.

COLE, David. *The theatrical event*. Connecticut: Wesleyan University Press, 1975.

CRUCIANI, Fabrizio. *Registi pedagoghi e comunità teatrali nel novecento*. Roma: E & A, 1995.

DE MARINIS, Marco. *Drammaturgia dell'attore*. Porretta Terme: I Quaderni del Battello Ebbro, s/d.

ELIADE, Mircea. *O xamanismo e as técnicas arcaicas do êxtase*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GREINER, Christine; BIÃO, Armindo. (Org.) *Etnocenologia: textos selecionados*. São Paulo: Annablume, 1999.

## Um estudo sobre a formação dos professores de artes do ensino público estadual do RS

Gladis Falavigna  
FIJO/PUCRS

Este estudo surgiu da necessidade de se rever alternativas para a formação de professores em Artes na educação básica do ensino público estadual do RS, nas especificidades de Artes-visuais, Música, Teatro e Dança.

Os Fóruns dos Dirigentes de Instituições Superiores de Artes ocorridos em 2004 no IA/UFRGS, FEEVALE e SE/RS, contribuíram para a realização da pesquisa, oferecendo outras possibilidades para posterior formação dos professores em Artes mediante projetos com universidades regionais.

De acordo com a Lei nº 9394 de 20/12/96 o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (artigo 26, parágrafo 2º).

### Objetivos do estudo

1. Identificar a existência ou não de professores de Artes, especializados em Música, Artes, Visuais, Teatro e Dança no ensino básico das escolas públicas estaduais do RS;
2. Identificar a formação dos professores de Artes (Música, Artes Visuais, Teatro e Dança) que estão atuando em sala de aula no ensino público estadual do RS;
3. Propor alternativas de soluções para a formação de professores em Artes no ensino público estadual do RS.

### Metodologia

O estudo quantitativo-qualitativo adotou um instrumento-questionário, em anexo, composto de questões fechadas e abertas. Para esta primeira fase da análise dos resultados foram consideradas as questões fechadas para responder aos objetivos propostos. Posteriormente serão analisadas e apresentadas as questões abertas.

O Instrumento foi enviado em 2004/1 pela Central de Apoio Tecnológico à Educação - CATE/DP/SE via e-mail para as Coordenadorias regionais-CREs que os distribuiu para as escolas.

Retornaram 1305 questionários até dezembro de 2004, via correio postal. Desse total, 219 questionários foram anulados por falta de informações.

As respostas das questões fechadas foram tabuladas e gerados gráficos para melhor explicar os resultados obtidos. Algumas variáveis foram cruzadas possibilitando visualizar a relação entre si.

Participaram desse trabalho como auxiliares de pesquisa as estagiárias Ananda Janir Soares Silva, o técnico Flávio da Silva César e a professora Giana Maria Franceschi, da CATE/DP/SE/RS como auxiliares de pesquisa, e a bacharel em estatística pela UFRGS Juliane Silveira Freire da Silva como apoio estatístico. O estudo foi coordenado pela professora Dra. Gladis Falavigna, da EAD/Pró-Reitoria de Ensino da UERGS e da Rede Pública Estadual de Ensino.

### Resultados preliminares

Os dados apresentados nas tabelas e gráficos demonstram a grande carência de professores especializados nas áreas de música, artes visuais, teatro e dança, na educação básica do ensino público estadual do RS.

A tabela 4 Número dos professores de Artes atuando em sala de aula demonstra que as escolas que tem 1 professor em sala de aula são 34,6% , 2 professores 16,2% e que não têm professores são 36.2%.

A tabela 5 apresenta o percentual de 7,6% para as escolas que tem 1 professor de música e 91% não têm professor de música.

A tabela 6 apresenta o percentual de 25% para as escolas que tem 1 professor de Artes-Visuais em sala de aula. E 56,5% não têm professor de Artes Visuais.

A tabela 7 apresenta 7,7% de 1 professor de Artes Cênicas e 90,4% sem professor.

A tabela 8 apresenta 3,3% de 1 professor de Dança e 95,9% sem professor de dança.

Nesse contexto, observa-se que o maior problema está em relação aos professores de dança 95,9% sem professor especializado, seguidos dos professores de Música 91% sem professor e 90,4% sem professores de Artes Cênicas.

Observa-se que as escolas estão mais favorecidas com os 56,5% de professores de Artes Visuais, embora esse resultado ainda represente que boa parte dos nossos alunos está sem formação nessa área.

A tabela 9 apresenta o percentual de 48,2% de professores com formação em Artes e áreas afins e 31,0 sem formação na área de Artes. O percentual de 20,8% que não respondeu pode ser somado aos 31,0% o que agrava mais a situação.

A tabela 12 apresenta o cruzamento da variável número de professores de Artes com a formação dos professores: de um total de 1086 questionários respondidos, 269 têm escolas com 1 professor com formação em Artes e 393 não têm professor.

Os resultados preliminares apresentados nos permitem afirmar que é necessária uma reflexão em parceria com IES, por exemplo, na busca de alternativas para a solução da falta de professores especializados em Artes nas escolas públicas do RS.

A qualificação de professores especializados nas áreas citadas mediante projetos poderá contribuir para a formação integral dos nossos alunos.

Espera-se que os resultados obtidos possam impulsionar projetos como o do Centro de Artes e Educação Física-CAEF/UFRGS, que poderiam suprir parte das necessidades das escolas públicas estaduais, oferecendo capacitação para professores especializados em Artes.

### **Referências:**

FALAVIGNA, Gladis. et al. Arte, Cultura e Educação: construindo o conhecimento em espaços artístico-culturais fora da escola, p.55. In: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA REGIÃO SUL – SEURS, 21, Gramado, de 20 a 22 de novembro, 2003.

FALAVIGNA, Gladis. Arte fora da escola: construindo conhecimentos com arte. Porto Alegre:UFRGS,2005-05-21

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. Metodologia da Pesquisa:Abordagem teórico-prática. Campinas,SP: Papirus, 1996

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 14ª ed. Petrópolis: vozes,2002.

VALLES, Miguel S. Técnicas Cualitativas de Investigación Social: Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Editorial Síntesis, 2000.

## Leitura de desenhos realizados por apenados

Graciela Ormezzano, Mauro Gaglietti  
Raquel Comiran, Carla Furlanetto  
UPF

Este estudo procurou entender o discurso dos desenhos produzidos no cárcere entre os apenados ganhadores do I Concurso Literário do Sistema Penitenciário do Rio Grande do Sul, realizado em 2001 pela parceria entre a Superintendência dos Serviços Penitenciários do Estado do Rio Grande do Sul (Susepe) e a Coordenação do Livro e Literatura da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (CONCURSO..., 2002); para isso contou-se com o apoio da Coordenação da Seção Educacional do Departamento de Tratamento Penal, da Susepe. Diante do exposto, foi necessário evidenciar a significação dos desenhos criados por essas pessoas, com base na interpretação simbólica das teorias do imaginário e suas relações com a história das imagens. O campo de ação esteve compreendido por todas as regiões penitenciárias do Estado de Rio Grande do Sul, menos a região de Santa Maria, por não ter participado da categoria “Desenho”. A seleção dos participantes foi realizada partindo dos desenhos publicados no livro *O pensamento é livre* e entre os que ainda se encontravam em regime de reclusão, totalizando seis imagens. Os desenhos foram interpretados por meio da Leitura Transtextual Singular de Imagens proposta por Ormezzano (2001), que considera o material, os aspectos compositivos, a simbologia espacial, a simbologia das cores, as referências simbólicas e a síntese dos pesquisadores.

No desenho “O Pobre” observa-se o torso de um homem de meia-idade, vestido com uma camisa simples; os cabelos são crespos e a tez, morena; usa barba curta e bigode. O homem está centralizado no espaço da folha e tem um cigarro nos lábios. Não há grandes contrastes entre luz e sombra; a figura destaca-se sobre um fundo plano, mostrando bastante equilíbrio. O desenho reflete a figura de uma pessoa profundamente triste, pensativa e preocupada com a sua realidade. Lembra a época azul de Picasso, quando, em virtude de sua própria situação de dificuldades financeiras e ainda morando na Espanha, o artista espanhol retratava os velhos judeus, as lavadeiras, as prostitutas e os homens que vivenciavam situações à margem da sociedade.

Em “Sofrimento”, vêem-se cinco troncos de árvores, um dos quais está cortado, o autor deu-lhe forma humana, os olhos e a boca estão fechados. O tronco encontra-se em primeiro plano, as raízes levemente aparentes sugerem que as outras árvores estão vivas formando uma floresta. O desenho destaca a textura dos troncos e das folhas no chão. Essa árvore morta, de olhos e boca fechados, será um retrato do apenado? Se na simbologia da psicologia profunda, o olho é o órgão da luz e da consciência, por permitir a percepção do mundo, o desenho pode expressar que olhos fechados não percebem o real e pode mostrar uma certa inconsciência. A ilustração remete aos contos de fadas, às obras da literatura infanto-juvenil.

Na imagem intitulada “Paz e liberdade!”, pode-se ver um grande círculo central com dois pombos apoiados nos galhos de uma árvore plena de folhas e flores. Na parte superior do círculo aparecem escritas as palavras do título. Os pombos são comumente compreendidos como símbolo da paz. Na simbologia judaico-cristã, a pomba representa o Espírito Santo e é, fundamentalmente, um símbolo de pureza, simplicidade e pacificação. Este participante, provavelmente, quis expressar no seu desenho que apesar da reclusão corporal, é possível sentir-se livre e esperançoso. Esta imagem obriga à comparação com o gênero da pintura *Kwachô* –flores e pássaros- da arte japonesa e da estética taoísta. De acordo com Durand (2001), o *Kwachô*, tal como o jardim em miniatura, é um microcosmo cheio de profundas significações sentimentais.



Em “Arco-íris virtual” vê-se que não se trata de um arco-íris tradicional. O aspecto virtual pode corresponder à idéia de mídia eletrônica ou à de não-verdade, simulação, imaginário. Vemos uma tripla moldura encerrando linhas horizontais que dividem a parte central do desenho, o que pode nos levar a pensar em prisão, janelas, grades, retângulos, linhas retas, linhas paralelas, desenho geométrico e diferentes planos. De acordo com a percepção dos pesquisadores, o desenho parece mostrar caminhos completamente opostos entre o espírito e a matéria, entre o inteligível e o sensível. Aproxima-se da arte minimal, austera, abstrata e sobre a qual não há concordância sobre o que tais obras poderiam significar, ao contrário, todas as críticas são divergentes e de oposições extremas.

No desenho, “Outono”, o primeiro objeto que atrai o olhar é uma porteira, que dá entrada, após uma estradinha de terra, a uma casa simples, da qual somente se consegue ver o telhado; pode tratar-se de um sítio protegido por uma cerca. A imagem revela uma necessidade de proteção e isolamento da realidade exterior. O fato de desenhar pode apresentar para o apenado uma possibilidade de fuga transitória e, ao mesmo tempo, uma noção crua do mundo no qual está inserido. Sob a ótica da imagem, o pensamento humano é finito e distante da perfeição, buscando exorcizar as elucubrações daquilo que sabe, vê e pode imaginar. Neste trabalho expressam-se os sentimentos mais profundos por meio de uma atmosfera bucólica, como é possível apreciar em muitas obras do período romântico.

Ao ler a imagem “Menino de rua” aparece uma criança que trabalha como engraxate, pede comida e está chorando. A sua sombra projeta-se no chão e se dilui na parede. Nela, há um cartaz afixado expressando uma paisagem urbana, com uma rua larga, vários prédios altos, um semáforo, a bandeira do Brasil sobre uma vitrine e, no centro, uma pomba branca de asas abertas com um ramo de oliveira no bico. Há uma provável preocupação de parte do produtor do desenho com o espaço da criança na sociedade, talvez, por ele mesmo ter passado por situação semelhante, ou, quiçá, por ter convivido com as crianças na rua. Muitos artistas, em diversos momentos da história da arte, expressaram fragmentos da sua realidade social: o abuso sexual das jovens, por Goya; o árduo trabalho rural, em Millet; a fome, retratada por Van Gogh em *Os comedores de batatas* e outros.

Considera-se finalmente que é possível descrever e interpretar o discurso presente nos desenhos dos investigados, por meio da leitura imagística, à luz das teorias do imaginário e relacionando suas produções com a história universal das imagens.

### **Referências:**

CONCURSO Literário do Sistema Penitenciário do RS. *O pensamento é livre: prosa, poesia, desenho*. Porto Alegre: RS; PMPA, 2002.

DURAND, G. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arqueologia geral*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ORMEZZANO, G. *Imaginário e educação: entre o homo symbolicum e o homo estheticus*. Porto Alegre: PUCRS, 2001. Tese. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2001.

## Performance: construindo uma metodologia de pesquisa através das zonas de interface entre arte e antropologia

Heloisa Gravina  
PPGAS/UFRGS

Esta comunicação é parte de minha pesquisa para elaboração de uma dissertação de mestrado em antropologia social. Considerando minha trajetória pessoal — formação e atuação como bailarina, coreógrafa e atriz —, a intersecção entre os campos de conhecimento da arte e das ciências sociais tornou-se não só iminente como o elemento propulsor e articulador do objeto de estudo.

Fundamentalmente, meu projeto consiste em realizar uma performance artística como componente central da metodologia de pesquisa etnográfica. Do ponto de vista da antropologia, pretendo realizar um evento performático (uma interferência concebida a partir de uma linguagem de dança) num local da cidade como estímulo para a emergência das performances individuais da audiência, relativizando as posições iniciais de performer e público, e as conotações de ativo e passivo, respectivamente, que possuem no senso comum (ou mesmo em muitas concepções artísticas). A partir das interações ocorridas durante o evento, pretendo delimitar meu universo de pesquisa para, investigando tais interações, compreender as relações estabelecidas entre os indivíduos e o espaço urbano através de suas práticas e das poéticas que habitam esse espaço<sup>1</sup>.

A concepção artística da performance busca uma relação hermenêutica com os campos de conhecimento mobilizados (da dança e da antropologia), através da realização performática da circularidade: o corpo conceitual da antropologia é processado a partir de um corpo de conhecimento prévio e externo a ela (a dança); atravessa esse conhecimento, colocando os conceitos em confronto com a realidade social através da corporalidade do pesquisador, e retorna à antropologia como um outro olhar sobre essa realidade social mas também sobre a disciplina.<sup>2</sup> Assim, investigo possibilidades de compreender a arte através da antropologia e a antropologia através da arte, tomando as duas como maneiras de compreender o mundo e relacionar-se com a alteridade.

Como estudo preliminar para a construção desse objeto de estudo, realizei a performance na Praça da Alfândega, em janeiro de 2005, e, após ter dado continuidade à pesquisa etnográfica no local, novamente em junho. Nesta comunicação, pretendo abordar as interações sociais ocorridas no primeiro evento e seus desdobramentos, finalizando com uma breve comparação com a segunda realização da performance.

Através da exploração de uma situação limítrofe, onde as fronteiras entre o cotidiano e o artístico não estão definidas de antemão mas se configuram em ato, *performativamente*<sup>3</sup>, busco compreender o que a arte pode representar numa sociedade contemporânea, complexa, urbana, levando em conta a trama tecida pelas *redes de significados*<sup>4</sup> que a compõem. A realização de uma obra artística num contexto específico permite uma investigação das concepções de arte existentes na referida sociedade contemporânea, tanto em relação a um entendimento do que é artístico quanto à sua funcionalidade ou relevância na vida cotidiana.

Uma questão fundamental na concepção dessa performance é a noção de que o evento performático só existe na interação entre performer e audiência: a construção é um acordo entre ambos. Partindo desse pressuposto, através da investigação empírica do evento e seus desdobramentos é possível problematizar a questão de uma espécie de “mito da comunhão”, próprio do discurso do campo artístico, compreendendo que distintas *redes de significados* podem ser mobilizadas por artista e audiência no momento

da performance. Dizer que a performance teve êxito, portanto, não pressupõe que artista e público têm a mesma compreensão do ocorrido.

No encontro promovido com os “habitantes” da Praça da Alfândega através de uma forma de arte contemporânea, pude observar que esses “habitantes” têm categorias muito claras do que consideram artístico, e se relacionam ativamente com a obra de arte através dessas categorias. Assim, a partir da proposição metodológica apresentada, creio ser possível proceder a uma investigação relevante também dentro do campo da arte contemporânea. Compreendendo a relatividade do discurso socialmente construído sobre arte, e as relações ativas estabelecidas com o evento artístico por camadas que não são o público habitual das linguagens contemporâneas, é possível iniciar uma pesquisa sobre o papel social da arte, bem como sobre as esferas de poder mobilizadas tanto em seu fazer como em seu estudo.

No caso, então, busco compreender e relativizar tanto o poder mobilizado na produção da arte quanto no processo de construção do conhecimento científico. Não significa pensar, ingenuamente, que comprovar que camadas populares têm um discurso construído sobre a arte é suficiente para relativizar a construção de poder dentro do campo artístico ou científico. A questão é efetivamente colocar a arte contemporânea em confronto com esferas da sociedade com as quais habitualmente pouco se relaciona e, neste encontro, compreender os mecanismos de interação social e visões de mundo articulados por cada segmento envolvido e que são, por parte de uns e de outros, constituintes da sociedade complexa contemporânea.

Finalmente, ao realizar uma pesquisa antropológica tendo a arte, e mais especificamente a dança, como elemento constituinte da metodologia de pesquisa etnográfica, pretendo contribuir para as discussões sobre o processo de construção do conhecimento científico, potencializando o papel da corporalidade e da experiência vivida nesse processo. Coloco, então, a seguinte hipótese: é possível, através de tal proposição metodológica, feita no seio das ciências sociais, colocar arte e ciência em continuidade epistêmica, como campos de produção de conhecimento igualmente legítimos e, ainda mais, em colaboração e interpenetração mútuas?

### Notas:

<sup>1</sup> Para noções de *práticas e poéticas* do espaço ver DE CERTEAU (1990), SANSOT (1988), BACHELARD (2003)

<sup>2</sup> Para *hermenêutica* ver SULLIVAN (1986) e GEERTZ (1978)

<sup>3</sup> BAUMAN e BRIGGS (1990)

<sup>4</sup> GEERTZ (1978)

### Referências:

- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAUMAN, R. & BRIGGS, C. “Poetics and performance as critical perspectives on language in social life”. **Annual Review of Anthropology** 19:59-88, 1990.
- BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1990.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.
- \_\_\_\_\_. “A arte como um sistema cultural”. In: **O saber local — Novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SANSOT, Pierre. **La poétique de la ville**. Paris: Méridiens Klincksieck, 1988.
- SULLIVAN, Lawrence. Sounds and senses: toward a hermeneutics of performance. In: **History of Religions**. Chicago University Press, 1986.

## A figura como meio de revelar uma percepção de mundo

Jocély Peixoto Osório da Rosa  
FACOS

Este estudo tem como fim verificar o processo de pesquisa e investigação do artista Rubens Gerchman no uso da figura transposta em materialidade artística frente à questão social e à política militar, após o golpe de Estado de 1964.

O período corresponde à afirmação profissional do mesmo e de uma pintura polêmica e inventiva, cujos alvos básicos haviam se tornado o encontro com a realidade cotidiana brasileira e a sua crítica, tanto possível direta, apesar dos impedimentos institucionais. Inspirado na natureza urbana imediata com seus conflitos sociais reflete a permanência dos militares e as ações dos cidadãos frente à repressão somada a um desenvolvimento econômico e crescimento populacional progressivo.

Sendo que não há conformismo com a nova ordem, qual seria o significado de uma arte cujas figuras se mostram, mais ou menos, realistas em relação às condições da época vividas pelo artista?

A definição de *arte figurativa* como sendo a que retrata, “de qualquer forma, alterada ou distorcida, coisas perceptíveis do mundo visível” encontra-se acoplada a um conceito, mais amplo, de *figura* e de *figuração* como sendo aquela que apresenta: “formas prontamente identificáveis, visíveis, configuração de pessoa humana”.

Ao esclarecer estes termos pergunta-se: o que as figuras de Gerchman revelam?

Revelam um momento histórico determinado, particularmente sensível na história do país e do mundo. Uma figuração que desejava identificar o homem brasileiro subjugado a um governo repressivo e a uma vida intensificada pela crescente expansão urbana e sua conseqüente mitologia. Desta forma, Gerchman busca uma nova figuração que desse conta da multiplicidade de universos, repensando as questões estéticas não menos contestatórias e críticas, embora mais assumidas e de prática prazerosa. Nesse contexto, o artista, sem receio, recupera e contempla uma arte figurativa, onde a arte informal dominava o mercado, expondo-se artística e socialmente:

O retorno à figura – na busca de imagens que contenham uma verdade significativa para nós – de uma arte que busca comunicar nos mais amplos níveis e acredita que há maneiras de consegui-lo sem comprometer a integridade daquilo que se tem a dizer ao mundo.

O retorno à figura na busca de uma ruptura formal com o abstracionismo, uma vez que este não poderia dar conta de ler e transmitir este contexto de protesto, censura e rebeldia que se instalou após o golpe militar.

O retorno à figura - na busca de um passado não muito remoto da essência da arte, mas no abandono da mimese, ou seja, não se constrói nada sem referências do passado. O artista moderno é criativo e não imitativo.

Neste sentido, a figura gerchmaniana retoma referências do realismo social dos anos 30, mas não aquele descritivismo literário supranacionalista que caracteriza o realismo social. A princípio, a idéia de um “conteúdo” pode evocar certa similitude, pois há uma afinção plástica entre ambas do ponto de vista da crítica social, ou seja, de uma expressão que pudesse ser inteligível socialmente.

Na abordagem sociológica da figura, que prega a arte como agente de construção de relações sociais, expressa nas palavras de Pierre Francastel: “Não é a forma que cria o pensamento nem a expressão, mas é o pensamento, expressão do conteúdo social comum de uma época, que cria a forma”.

Já Gombrich coloca que a determinação das mudanças não está diretamente associada às transformações da vida social. O esgotamento de um paradigma é, segundo ele, o verdadeiro motivo que faz com que a arte mude e tome uma orientação nova. O paradigma formal esgotado, percebido pelo artista, é que produz as transformações.

A tese de Gombrich é correta, mas também as transformações do ambiente cultural servem para um artista avaliar melhor o quanto o que está fazendo já se encontra embutido em regras tão explícitas, que o ato de executá-las novamente torna-se monótono, vazio e desprovido de sentido.

Baudelaire e Walter Benjamin acreditam que o tempo presente possui uma dívida com o passado, o que é questionado por J. Habermas. Para ele, há o abandono da visão dos modelos exemplares do passado na busca de se criarem novos padrões, mas sabedor de que resíduos sempre ficarão do que passou. E estes resíduos se fazem presentes na obra de Gerchman quando elege a figuração como a melhor forma de expressar a atualidade. O artista afirma que sua principal responsabilidade é a de mostrar uma arte de conteúdo, na qual o homem seja a medida. Desta forma, o artista enquanto sujeito se encontra na pintura porque se expõe evidenciando suas articulações. E é através do poder simbólico que este material cumpre o seu caminho indiferente ao que, anteriormente, o artista tenha programado ou não.

A figura gerchmaniana é interessante, porque se mostra ao olhar através da representação de algo reconhecível, imediato, mesmo que seu sentido não se revele por inteiro, conduz o observador a pensar. Geralmente, o artista utiliza contrapontos nas figuras ou no espaço de representação impondo *obstáculos* ao olhar. Outro processo de construção, assumido ou não por Gerchman, é a utilização da narrativa na pintura, ao empregar um certo agrupamento de personagens, respeitando o princípio da causalidade narrativa, em que um elemento ou situação impulsiona acontecimentos sucessivos historiando um acontecimento.

Ambos os processos são verificados em: *As Professorinhas*, de 1966. O objetivo das operações *fragmentadas* nas figuras, cujas *rupturas* em tarjas amarelas desconstroem a visualidade numa articulação plástica, é conduzir a consciência sobre elas mesmas e propor transgressões ao olhar. O grau de exatidão na decomposição destas figuras em relação ao acabamento foi considerado de menor valor comparado ao desejo de expor uma incerteza. Seria a ação do gesto decomposto de sua totalidade, o qual o olho humano restitui não perdendo a visão do todo. Este procedimento acaba por impor um tipo de visualidade diferente. Que tipo de visualidade? De uma nova visualidade, de um momento social que modifica a nossa visão desta realidade, nossa maneira de olhar o universo.

Ao percorrer o olhar pela obra, os *silêncios* aí contidos convidam a parar e refletir, pois sua produção está diretamente relacionada com a inserção social do artista num contexto histórico determinado e, que por meio da vivência pessoal das questões polêmicas do período, as denuncia. Neste processo de elaboração da obra o próprio artista revela-se registrando por escrito, no alto do quadro: COMO AGE UM PINTOR JOVEM DIANTE DE UM TEMA, OU AINDA COMO O PINTOR ESCOLHE, ELIMINA E EXECUTA UMA IDÉIA SOBRE ESTAS LINDAS CRIATURAS. Da necessidade de contar suas verdades, o artista, através da sua poética, utiliza certos procedimentos formais para *desvelar* possibilidades, implicações e as suas próprias reflexões. Gerchman relaciona seu trabalho com o campo discursivo, às vezes, incorporando diretamente o texto como narrativa imagética, em uma interpretação entre verbal e plástica. A atenção volta-se à escrita, ao uso das palavras, ao aspecto material do texto e seus efeitos no campo do sentido, como modo de produção de pensamentos novos, através desta investigação.

O ato mediador entre imagem e espectador se dá pelos *vestígios* de *memória* que permanecem associados às figuras simplificadas sem deixar que desapareçam totalmente.



Uma memória veiculada pela imagem pintada que se refere a uma imagem natural já presente nela mesma, mesmo que diluída. As figuras *sincopadas* valorizadas pela quebra de ritmo ressaltam vazios e volumes que antes poderiam passar despercebidos.

No desvendar as formas, surgem elementos importantes começando pelo hilário dos nomes: todas se chamam Maria, forma popular e tradicional de nomear as mulheres. Quem não conhece alguém que se chame Maria? Desta forma, o nome é apelativo e próximo.

Em seguida, o título da obra traz a associação da profissão à pura dedicação da professorinha primária em tudo, lembrando a baixa escolaridade brasileira da época. Outro elemento importante é a construção do espaço geometricamente definido em partes e posições semelhantes, baseado na diagramação das fotonovelas de revistas sentimentais, o que inventaria o trabalho desempenhado pelo artista no início de carreira na editora Manchete.

As figuras se alongam num contexto espacial que lembra o de um cartaz ou um anúncio de pessoas “desaparecidas”, narrando o acontecimento do assassinato destas professorinhas. Os aspectos formais se unem à temática denunciadora na elaboração de uma composição dúbia. Neste caso, a idéia de Louis Marin, analisada por Roger Chartier na *Teoria da Representação* reforça o poder que a imagem carrega escondida, o discurso que ela contempla na sua visualidade se coloca pela imposição de sua presença.

A figuração de Gerchman é a representação do ausente, do não aparente, do que não está representado. Assim, o censor ditatorial pouco especializado não percebia os significados que a obra ocultava por fixar-se apenas na obviedade que a envolvia.

Através da imagem, materializa-se o que se percebe da realidade. Dar forma a esta percepção percorrida pelo olhar é ressignificá-la, entendê-la. Portanto, a obra de Gerchman é linguagem e comunica. A própria descrição das imagens e dos temas da cultura popular que são abordados em suas obras convidam-nos a penetrar e a participar delas. *Descrição* que acaba sendo um dos recursos primeiros a ser utilizado no contato com obras de arte, pois é através do esforço de descrever o trabalho que se acaba vendo bem e treinando o olhar. Neste exercício de mobilizar o ver, de encontrar os termos adequados para ler as figuras e as formas plásticas é que transformamos a obra em objeto de conhecimento. O resultado deste processo, ao longo do exercício de olhar o mundo em que se vive e as imagens que resultam dele, seria o melhor deciframento das mensagens e códigos contidos nelas. Nunca esquecendo que “a linguagem falada pela imagem é a fala de quem a olha”.

Sabe-se que a pesquisa histórica, ao longo dos anos, deu preferência ao documento escrito sobre os demais. A iconografia, sob o pretexto de decifrar as imagens, conduz a leitura de textos, sem comprovar, efetivamente, se tal ou qual representação utilizada deriva do conhecimento do artista. A semiótica, que preconiza a possibilidade de uma “leitura de imagens”, ao decodificar seus signos, expandiu-se nos anos 60 junto aos meios de comunicação. Frente a estas colocações, a linguagem discursiva, qualificada nas pinturas como descritiva, tornou-se uma prática corrente difícil de se desvincular. Preconizou-se a idéia de que toda a imagem seria capturada por palavras, ocorrendo à transferência da ênfase do visível para o legível. A importância deste direcionamento recai no uso da *descrição* como uma forma de aproximar-se com a imagem. Não deixa de ser um recurso didático. Fica a premissa para aqueles que querem aventurar-se no aprofundamento da cultura visual: será este procedimento suficiente para esgotar a significação da imagem, mesmo declarando o sentido, numa primeira aproximação?

Parece acertado colocar também que o simbólico só se efetiva quando em grupo. Os códigos privados, subjetivos não são códigos porque não são decodificados pelo grupo perdendo sua validade. Perde-se o sentido de partilha, de fraterno, de unir



estranhamentos. O não-encontro é o não-acontecimento da arte. O acidental, o acaso também tem de ser considerado, pois o sangue do artista está ali presente. A subjetividade do artista proporciona-nos uma visão para penetrarmos melhor na imagem. O uso de códigos reconhecidos por um grupo faz com que haja a aproximação, a decodificação e, muitas vezes, como resultado final, a penetração.

Desta forma, Rubens Gerchman evidencia, através de seus personagens e referências do cotidiano, o contexto em que se insere nos anos 60 no qual viveu e filtrou elementos à sua prática. Mas sua obra, sendo contemporânea nossa, leva-nos a questionar e refletir quanto ao ontem e o hoje.

#### **Referência:**

BASBAUM, Ricardo. **Arte Contemporânea Brasileira: texturas, dicções, ficções, estratégias**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.

CHARTIER, Roger. Poderes e limites da representação. Marin, o discurso e a imagem. In: **Au bord de la falaise**. Paris: Albin Michel, 1998. Tradução de Círio Simon, em 01 out. 1999.

COUTINHO, Wilson. **Gerchman**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1989.

DAMISCH, Hubert. A Pintura capturada através da Palavra (prefácio). In: SCHAPIRO, Meyer. **As palavras e as imagens: semiótica da linguagem visual**. Paris: Macula, 1996. Tradução do francês de Círio Simon.

DEBRAY, Régis. Vida e Morte da Imagem. In: **História do olhar no ocidente**. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 1992, cap.II.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 1998.

MARIN, Louis. Rupturas, interrupções e sínopes da pintura. In: **De la Représentacion**. Paris: Gallimard-Séul. Tradução de Círio Simon, em abril de 2000.

RECH, Roland. **Le texte de l'oeuvre d'art: la description**. Strasbourg/Colmar: Presse Universitaire/ Musée d'Unterlinden, 1998. Tradução de Círio Simon, em 01 mai. 2000.

## A compreensão crítica da interface arte-moda no ensino da arte

Jociele Lampert  
UFSM

A moda pode ser abordada frente à história da arte, por exemplo. A perspectiva cultural da imagem de moda pode ser trabalhada de forma que permita uma compreensão de qualquer conteúdo do ensino da arte, pois se analisa a história de maneira aberta e contextualizada, segundo o que Franz (2003, p.132) aponta:

Um olhar para a arte a partir de uma perspectiva cultural significa, também, levar em conta o mundo pessoal de quem aprende, seus conhecimentos, idéias prévias e preconceitos. Significa valorizar a capacidade de relacionar os objetos artísticos com a vida das pessoas com as quais esta obra está em relação.

Despertar um olhar reflexivo e crítico que permita uma educação para a compreensão tem em uma de suas principais articulações, a preocupação com a realidade pessoal, social e cultural onde o sujeito se insere. Isto pressupõe significação entre conteúdo e sujeito. Assim, o estudo da imagem de moda abordado como fenômeno cultural, pode inferir estratégias didáticas para a compreensão crítica de arte. Desta forma, considera-se o caráter interdisciplinar e transdisciplinar da compreensão crítica (Hernandez 2000 e Enfland, 1996), segundo os quais Franz (*in* Medeiros 2004), consideram que a imagem deve ser compreendida, à medida que o sujeito estabelece conexões entre a diversidade de conhecimentos implicados na compreensão profunda de um objeto artístico, em conjunto com a vida pessoal e social de seu sistema cultural.

Conforme este pensamento, Franz (2003) configurou um instrumento de avaliação da educação para a compreensão crítica que diz respeito à análise do objeto artístico. Os instrumentos de análise dividem-se em âmbitos de compreensão que são: *Histórico/antropológico, estético/artístico, pedagógico, biográfico e crítico/social*.

Em uma educação para a compreensão crítica a história da arte, paralela à leitura de imagem deve ser compreendida como prática de representação (não deverá ser vista como um *Kit* ou modelo a ser seguido), que contribui para a configuração atual das relações de diferença e poder. Desta forma, a finalidade é ensinar a problematizar, ensinar a fazer novos questionamentos, justapondo diferentes interpretações da arte.

O interesse está em despertar, por meio da leitura de imagens, uma leitura e uma compreensão da realidade, assim interpretando e significando uma contextualização reflexiva, dialógica e crítica por parte dos educandos, despertando um olhar consciente, diferenciado do ver espontâneo, pois segundo Buoro (2002, p.63):

Uma das funções centrais do ensino da arte na escola deveria ser esta: a de construir leitores sensíveis e competentes para continuar se construindo, adquirindo autonomia e domínio do processo, fazendo aflorar, desse modo, ao toque do próprio olhar, uma sensibilidade de ser-estar-viver no mundo.

Seguindo o pensamento de Buoro (2002, p.58), também “somos as narrativas que construímos”, por isto é necessário propiciar novos modos de ver e compreender a realidade, despertando um olhar leitor e dando visibilidade a visualidades específicas.

Atualmente, avançou-se muito nas reflexões sobre arte e seu ensino. Há uma busca incessante por novas metodologias de ensino e aprendizagem de artes nas escolas que visam a construção do conhecimento, da percepção, da imaginação e da capacidade

crítica do aluno. Assim, o ensino de arte articula a realidade à educação, pois geralmente abrange conteúdos escolares e não-escolares, que estimulam a condição imagética de diferentes naturezas no educando, como por exemplo, as produções midiáticas divulgadas através dos meios de comunicação de massa – imagens que a todo o momento modificam-se e acompanham a história da sociedade de consumo.

Desta forma, buscar uma mediação do processo que favorece a compreensão da cultura visual mediante a aprendizagem de estratégias de interpretação diante de objetos (físicos e midiáticos), configura o pensamento da não banalização do objeto artístico. E no caso específico da leitura de imagens vinculadas com a idéia de moda, propõe a consideração de que estas imagens fazem parte de contextos visuais (históricos, sociais e culturais), que podem afetar a generalização das qualidades estéticas vivenciadas pelo homem contemporâneo. A condição gerada pela visualidade contemporânea agrega interesse nos processos educacionais que visam a educação do olhar, ou seja, é inegável que, para haver uma educação consciente e crítica, deve ocorrer uma mediação nas suas presentificações, de modo que o sujeito reflita seu contexto singular e plural. A respeito disto, Barbosa (2002, p. 18) aponta como sendo uma das mudanças ocorridas no ensino da arte percebida pelos professores:

A necessidade de alfabetização visual vem confirmar a importância do papel da arte na escola. A leitura do discurso visual, que não se resume apenas à análise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem é imperativo da contemporaneidade.

Deste modo, é enfatizada a aprendizagem significativa da imagem que mobiliza um ensino da arte de forma multicultural, pois podem ser abordados vários códigos que contemplem a diversidade cultural. A interpretação/compreensão de uma imagem faz com que um conhecimento crítico se instaure e através deste conhecimento construído, o sujeito significa seus valores e saberes. Ao ensino da arte cabe uma educação que aborde temas interculturais de forma transdisciplinar, intertextual e multimidiático.

#### **Referências:**

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

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1991.

BUORO, Anamelia. **Olhos que pintam – a leitura de imagem e o ensino da arte**. São Paulo: EDUC/FAPESP/Cortez, 2002.

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

FRANZ, Teresinha Sueli. **“Níveis e âmbitos da compreensão crítica da arte”** In: MEDEIROS, Maria Beatriz. **Arte em pesquisa: especificidades/Anais da 13ª ANPAP**. Brasília: Editora da UNB, V. 1, 2004. (pág. 294-302)

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. São Paulo: Artmed, 2000.

LIPOVETSKY, Giles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

## O jogo representacional na arte dá um novo giro

José Luiz Kinceler  
UDESC

Podemos inicialmente considerar que é de vital importância para a função da arte em nossa presente condição reconhecer que seu limite vai se diluindo a medida em que a interação com outras formas de representação, que constituem a esfera pública, vai sendo conquistada. Isto indica que o processo criativo levado a cabo pelo artista se implementa quando este abandona seu espaço representacional e passa a invadir e a usar em suas propostas os próprios referentes de outras formas de representação. Por este motivo, antes de verificar como a representação artística está atuando em nossa presente condição é de vital importância situar o que entendemos por representação.

Representação é uma palavra que assume significados diferenciados conforme o contexto a que se está referindo<sup>1</sup>. Em nossa atual condição histórica é importante ressaltar que formas de representação simbólicas se mesclam com a realidade do capitalismo tardio. Neste estágio da cultura o próprio imaginário se ve alterado. Uma superrealidade se instala como ilusão de verdade, sendo fixada por um processo de repetição continua via idéia de que por meio da globalização econômica, uma ilusão baseada no consumo, pode oferecer um mundo equilibrado, com oportunidades de bem estar social, econômico e cultural para todos. Se o projeto moderno com seus ideais de igualdade, fraternidade e prosperidade estava incompleto para Habermas ou fracassado para Lyotard, um novo “*metarrelato*”<sup>2</sup> ocupa o imaginário coletivo como resposta a uma sociedade fundada na reprodução do consumo imediato, que nos arremessa da fragmentação do individuo ao descompromisso e a indiferença para com os outros.

Como vivenciado em nosso cotidiano a roda viva do consumo rouba o tempo para a manifestação da individualidade, rompe com relações de intersubjetividade, enfraquece consideravelmente nosso poder criativo, nos impede de gerar discontinuidades em nosso próprio cotidiano. O “*intervalo*” necessário para restabelecer um equilíbrio criativo com o mundo, o tempo próprio para perceber e atuar em deslizamentos espontâneos fica restrito e apaziguado a momentos de lazer predeterminados que na maioria das vezes desaparece com o fim do espetáculo. Dentro desta fragmentação que esta forma de representação impõe ao sujeito, através de meios de comunicação, produção e recepção massificados, a função da representação artística deve reativar a imaginação e para continuar cumprindo com seu papel de resistência, a prática artística deve ampliar seu espaço de atuação propondo táticas criativas críticas para com este tipo de representação, táticas que procurem tocar o real.

Beuys nos alertou que a criatividade pode estar presente em todas as atividades, para que isto ocorra é tarefa do artista atuar em níveis tanto operacionais como decisivos. Nesta nova situação o processo criativo deixa de ser o fim e assume uma nova condição, a de ser um meio para proporcionar o encontro entre diferentes experiências de vida. O artista comprometido ao superar seus próprios limites de exclusão, passa a ter sua produção desvinculada de sistemas de representação dados *a priori*. Ou seja, em seu gesto criativo o artista substitui a representação pela produção de *presença*. O professor de teoria da Arte e crítico da Universidade de Castilla La Mancha, José Luiz Brea nos alerta a respeito das novas funções do artista:

O trabalho de arte já não tem mais que ver com a representação. Este modo de trabalho que chamamos de artístico deve a partir de agora consagrar-se a produção de semelhanças - na esfera do acontecimento, da presença: nunca mais

na esfera da representação. (...) O *artista como produtor* é, a) um gerador de narrativas de reconhecimento mútuo; b) um indutor de situações intensificadas de encontro e socialização de experiências; e c) um produtor de mediações para seu intercâmbio na esfera pública.<sup>3</sup>

Sua competência não se limita mais a criação de obras de arte pautadas segundo lógicas representacionais pautadas na exclusão. Em nossos dias o sentido de representar expande sua forma de atuar deixando obsoleto antigos conceitos de representação. Do espaço fechado do museu, da galeria e das instituições, o trabalho artístico se volta às questões onde a crítica a representação oferece continuidade aos desdobramentos efetivados a partir do reconhecimento de que seu campo de atuação se desloca para a esfera de outras representações. Em consequência torna-se um *híbrido referencial* capaz de interagir em diferentes contextos econômicos, sociais e culturais. Desbordando seus limites e invadindo a cultura de uma maneira ampla, a função da arte a partir dos anos noventa se legitima no contexto no qual está inserida, atua no micro-político. Com isto, a antiga visão de representação que tinha o produtor, a obra e a recepção como entes separados e cumprindo cada um sua função estética passam a ser gerados segundo estratégias criativas onde o laço representacional é costurado diretamente na vida.

Dentro da lógica de participação ativa e política a que o público está sendo implicado, não é de estranhar que as novas formas de representação coloquem a criatividade do artista em benefício do contexto social a qual está vinculado. Uma proposta artística condizente com necessidades de representação de nossa condição sabe costurar relações com outros espaços representacionais, e de uma maneira consciente crítica qualquer tipo de representação que venha a reinterar a ordem simbólica, ou que pretenda se instituir como verdade. Como forma de contra representação, o objeto artístico, que materializa a possibilidade de provocar diálogos intersubjetivos entre diferentes espectadores, se dilui em favor de propostas artísticas que promovem o diálogo direto entre diferentes esferas de vida. Estamos em arte dando um novo giro representacional, pois o artista ao atuar como um facilitador costura relações a partir do uso dos referentes de outras formas de representação: econômicas, científicas, religiosas, culturais, etc... Estabelecer e criar vínculos com outras formas de representação, significa ativar a realidade de forma direta.

Em vista destes deslizamentos, este novo jogo representacional somente funciona quando o público tem a possibilidade de participar ativamente da estrutura da obra. Neste sentido o artista é o único responsável de viabilizar tal interação, de propor reflexão, de gerar questionamentos. Artistas como Kristoph Wodiczko, Gabriel Orozco, Dennis Adams, Jenny Holzer, Asier Perez Gonzalez, Roberto Guoghi, Tiravanija, Félix Torres-Gonzalez, Massinon, Mauricio Dias, atuam dentro do espaço da representação artística se utilizando de costuras representacionais, criam zonas de atuação temporárias para seus questionamentos, sabem que neste espaço mágico definido como Arte a realidade pode ser questionada para melhor ser habitada.

O campo de trabalho para formas de representação artísticas condizentes com este novo giro representacional é aberto e amplo, basta dar uma leve olhada nos interstícios sociais para perceber que várias feridas estão abertas, que inúmeros traumas existem e que vários estão prestes a cair definitivamente no vazio da história.

É nesta esfera do efetivamente público que a arte pode e deve dar a sua contribuição.

#### **Notas:**

<sup>1</sup> Derrida em seu ensaio "*Envío*" realiza a desconstrução da palavra representação.

<sup>2</sup> Sobre el tema de metarelatos ver en Jean-Francois Lyotard. *La Condición postmoderna.- informe sobre el saber*, Madrid, Cátedra, 1987.

<sup>3</sup> José Luiz Brea - <http://suse00.su.ehu.es/euskonews/0118zbn/gaia11803es.html>



## Saberes pedagógicos na docência de música

**Márcia Moura Cordeiro Pessoa Dal Bello  
FUNDARTE/UERGS**

A Fundação Municipal de Artes de Montenegro- FUNDARTE, instituição que atua há mais de 15 anos, vem desde 1973 se dedicando ao desenvolvimento das artes em geral e da cultura artística no Rio Grande do Sul, com reconhecimento assegurado nas áreas em que atua: música, teatro, dança e artes visuais. A Fundação tem duas modalidades de cursos: os informais que oferece cursos de artes nas áreas da dança, teatro, música e artes visuais para crianças, jovens e adultos, chamado Curso Básico de Arte; e os formais que são: o Curso Técnico de Música, em nível médio e, a partir de 2002 vem oferecendo, em convênio com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, o Curso de Pedagogia da Arte, nas quatro qualificações: Música, Teatro, Dança e Artes Visuais. Esse curso tem o currículo voltado para quebrar o paradigma da dicotomia entre bacharelado e licenciatura, ou seja, está pautado na formação do artista-professor nas áreas da música, dança, teatro e artes visuais.

Por considerar que a aprendizagem da habilidade artística é fundamental para o desenvolvimento do sujeito, a FUNDARTE parte do princípio de que todos devem ter acesso a ensino da arte, independentemente da origem étnica, cultural, social, de gênero ou de habilidade física e mental. Dessa forma, considera que a aprendizagem das linguagens artísticas desenvolve a sensibilidade estética e a habilidade criativa, saberes indispensáveis ao desenvolvimento global. Essa perspectiva encontra guarida em outros contextos, conforme se pode identificar em estudos e pesquisas.

A partir dos espaços proporcionados nas reuniões pedagógicas, tem sido possível perceber o quão difícil é construir coletivamente uma concepção de docência sustentada em uma perspectiva epistemológica que se distancie dos modelos tradicionais, em geral centrados no professor. Pensar uma ação docente que valorize os saberes dos alunos, suas produções, considere a diversidade e, pense o aluno a partir da sua subjetividade. Cunha (1989, p. 167), ao estudar docentes considerados como bons professores, alerta que, em geral,

não temos ainda bons professores que estejam mais voltados a desenvolver habilidades nos alunos. O professor é capaz de apresentar o melhor esquema do conteúdo a ser desenvolvido em aula, mas não conhece procedimentos sobre como fazer o aluno chegar ao mapeamento próprio da aprendizagem que está realizando. O BOM PROFESSOR relata e referencia resultados de sua pesquisa, mas pouco estimula o aluno a fazer as suas próprias, mesmo que de forma simples. Nessa perspectiva mesmo os BONS PROFESSORES, repetem uma pedagogia passiva, muito pouco crítica e criativa.

Vale, porém ressaltar que a existência de um espaço de discussão pedagógica na proposta da FUNDARTE vem se constituindo como uma iniciativa que favorece a reflexão e aponta para a possibilidade de procurar novos caminhos. Nesse contexto, a ação da coordenação pedagógica é fundamental, porque ela pode exercer um papel aglutinador do grupo, incentivando o processo reflexivo.

Por outro lado, acredita-se que a Universidade, através dos cursos de formação de professores, deve ter a responsabilidade de buscar caminhos que visem promover uma proposta curricular mais consistente e adequada à realidade dos alunos, rompendo paradigmas que reforçam o desconhecimento do professor sobre os processos de



aprendizagem. É fundamental refletir sobre os saberes pedagógicos dos professores de instrumentos musicais e de que forma esses estão presentes nas suas práticas, verificando o que pensam sobre as dimensões que interferem no processo de ensinar e aprender e quais as relações que estão articuladas na aprendizagem e nos saberes musicais.

A perspectiva é que esse espaço possa se constituir numa referência de formação para os professores, estimulando que os saberes da prática profissional sejam o ponto de partida de um processo contínuo de qualificação do trabalho realizado.

Tem sido possível notar, principalmente entre os professores de instrumento, uma ênfase na performance e na técnica, acarretando um fazer pedagógico diferenciado que, muitas vezes, desconsidera a aprendizagem musical ampla, na qual estão inseridas as questões afetivas, sociais, culturais e psicológicas. Há indícios de que tais professores adotam uma postura incentivadora da performance musical, muitas vezes sem significado para o aluno e em detrimento da potencial capacidade transformadora latente no educando, conforme perspectiva de Esperidião(2002). Para essa autora, "a formação musical predominantemente centrada na técnica deve ceder lugar a uma formação que considere, também o sujeito nas suas potencialidades e na sua capacidade de realizar uma ação transformadora na sociedade". (Esperidião, 2002, p.23)

Dourado (1999), por sua vez, afirma que os programas para a formação do instrumentista, na maioria das escolas de música, ainda demarcam o âmbito do conhecimento, seguindo os moldes dos programas dos *velhos conservatórios*, levando os instrumentistas a crer que a fórmula "tocar e mais tocar" é a única função social da música. Os programas dividem-se em disciplinas de diversas naturezas, teóricas e práticas, que pretendem conter toda a abrangência do fazer musical numa visão, muitas vezes, dicotômica.

Outro aspecto a ressaltar é que grande parte dos professores tende a reproduzir a trajetória que eles mesmos vivenciaram no percurso de aprendizagem, sem refletir sobre seu processo de construção de conhecimento na área. Partem do princípio que, se deu certo com ele, certamente funcionará com o seu aluno.

As reflexões e questionamentos até aqui levantados sinalizam a necessidade de uma maior valorização saberes pedagógicas na formação dos instrumentistas os quais, na maioria das vezes, tornam-se professores de instrumento, oportunizando situações que favoreçam pensar sobre suas práticas, refletindo sobre os processos de aprendizagem de seus alunos, revendo paradigmas que enfatizam, principalmente, a performance, a técnica e a repetição e o modelo. A perspectiva é de que estudos dessa natureza possam contribuir com a compreensão das implicações da formação dos docentes na qualidade do ensino que realizam visando, sempre, um processo de melhoria e desenvolvimento.

No momento atual discute-se muito o currículo de música nos cursos de graduação, no sentido de pensar os tipos de profissionais que se está pretendendo formar. Nessa problematização dos perfis profissionais que a formação universitária em música abrange, um dos temas importantes é a formação do professor de instrumento. Na construção das identidades desses profissionais, em geral, há uma questão básica que dicotomiza a performance e a pedagogia, o músico e o professor.

Na maioria dos casos, os cursos oferecem as modalidades de Bacharelado e Licenciatura. Em muitos cursos, o aluno deve escolher uma delas. Eventualmente, opta por fazer os dois, ou seja, ele será bacharel e licenciado ou pode optar pelo Bacharelado como o primeiro curso, em função da carga horária da Licenciatura ser mais extensa.

Louro e Souza (1999), ao analisarem os dados levantados numa pesquisa desenvolvida nos anos de 1996 e 1997, que se intitulava *A Formação do Professor de instrumento- visões curriculares das universidades brasileiras*, apontam que a dicotomia

entre os cursos de Bacharelado e Licenciatura é um fator essencial da problemática da formação do professor de instrumento. Esse perfil profissional desafia a tradicional divisão entre Bacharelado e Licenciatura, uma vez que busca um equilíbrio entre competências pedagógicas e musicais.

O campo do ensino da música, pela sua importância na compreensão de uma educação ampla e global, parece fundamental. Se estudos sobre o tema já foram feitos, numa importante contribuição à área, é significativo continuar essa trajetória investigativa, qualificando a prática pedagógica e a formação de professores. Atravessa esse processo uma concepção mais ampla dos objetivos do ensino da música na educação do cidadão e o projeto de sociedade que se quer construir. Relacionar essa dimensão com a formação de professores parece fundamental.

A partir de todas essas inquietações o que motivou esta pesquisa foi investigar a formação e os saberes pedagógicos que sustentam as práticas de ensino de professores de instrumentos musicais da FUNDARTE. Assim sendo, em função da natureza do fenômeno investigado, optou-se pelo estudo de caso de cunho etnográfico.

O trabalho de campo foi realizado através de entrevistas semi-estruturadas com os quatro professores bacharéis em sopro, violão, canto e violino que trabalham na Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE, com alunos a partir de 7 anos.

O principal objetivo era investigar como eles vêm construindo a sua docência, instigando-os a refletir, a partir de algumas questões fundamentais, as quais seguiram o seguinte roteiro: quais as suas concepções e valores sobre educação? Como foram construídos os processos de formação do professor de instrumento, bacharéis? Como vêm desenvolvendo suas práticas pedagógicas? O que pensam sobre os formadores de professores? E finalmente, quais os sentimentos e desafios que os constituíram ao longo de suas trajetórias? A partir das respostas dos professores, foi possível estabelecer um perfil dos saberes pedagógicos presentes nas suas práticas.

Essas questões foram indutoras do processo investigativo e se transformaram em categorias de análise. É certo que a organização dos dados em categorias não significou uma dicotomização das percepções dos professores. Elas se imbricaram mais do que separaram. O intuito de organizar as categorias serve, especialmente, para teorização dos dados e melhor compreensão dos mesmos. Ressalta-se, porém, que devem ser compreendidos numa dimensão de totalidade.

As principais conclusões a que o estudo me levou foram as seguintes:

-As **concepções e valores** dos professores que fizeram parte da pesquisa evoluem o reconhecimento da importância da educação musical para o desenvolvimento do sujeito. Afirmaram que aprender ou estar em contato com a música desde pequeno facilita a aprendizagem mais tarde. Ressaltaram, também que, apesar de alguns alunos terem mais facilidade, todos têm condições de aprender a tocar um instrumento, mas que essa facilidade ou musicalidade auxiliam muito na permanência e bom desempenho na aprendizagem do instrumento.

-Quanto a **formação de professores**, todos concordam que a universidade não propiciou a preparação para a docência os quais tiveram que buscar essa formação na prática e através de cursos de formação continuada. Reconheceram também que a estrutura de orientação pedagógica que a FUNDARTE oferece foi um fator importante para a constituição de suas docências.

-Sobre os **formadores de professores** e os saberes necessários a docência enfatizaram, principalmente, os saberes específicos da técnica do instrumento, ou seja, mesmo reconhecendo que seus cursos de formação não lhes prepararam para a docência, trazem consigo a idéia de que ter conhecimento sobre o seu instrumento, repertórios e

métodos lhes basta, para exercerem a atividade docente, ou seja, não reconhecem os saberes advindos das ciências da educação como necessários para serem professores.

- Nas respostas que deram sobre suas **práticas** enquanto professores, é possível perceber a preocupação com uma rotina de aula, com o conteúdo, com a técnica e com o equipamento. Mais uma vez relataram que construíram historicamente esse modelo a partir de suas experiências como alunos, isto é, a partir do que deu certo com eles. Suas concepções a respeito de avaliação envolvem a idéia de processo, no sentido de buscar, através da avaliação, indicar caminhos de desenvolvimento para o aluno, o que nem sempre, se observa coerência com a prática docente. Sobre a relação professor X aluno, consideram a idéia de cumplicidade com o aluno através da interação e do respeito à individualidade do mesmo, reconhecendo que uma relação construtiva entre professor e aluno é um fator que favorece a aprendizagem.

-Sobre os **sentimentos e desafios** que experimentam na função docente, um professor apontou como momento prazeroso o processo de aprendizagem do aluno, enquanto os outros valorizam mais o resultado final do trabalho. Entretanto todos observaram que se sentem frustrados quando o aluno tem dificuldades quanto ao programa desenvolvido. Como apoio para o trabalho, a maioria gostaria de ter mais recursos de ordem material e um apontou a importância da interdisciplinaridade como apoio ao seu trabalho.

Mesmo reconhecendo que o principal elemento constituidor da prática docente é o saber da experiência e saber que o professor é um profissional construído historicamente ao longo de sua vida profissional, independentemente do objeto do conhecimento que está sendo ensinado, ter acesso às teorias e a oportunidade de refletir e discutir o conhecimento advindo das ciências da educação, certamente lhes atribuiria uma competência indispensável para exercer a função docente, de forma mais consciente e produtiva, dando-lhes uma segurança maior para iniciar na profissão de professor e lidar melhor com questões cotidianas que caracterizam as situações de aprendizagem.

É essencial que uma concepção dialética de educação se instaure, onde seja possível superar tanto o sujeito passivo da educação tradicional, quanto o sujeito ativo, que está centrado no aluno e vá na direção do sujeito interativo.

Embora se reconheça que os caminhos para a busca de tais desafios sejam de diversas ordens, espera-se que a reflexão sobre as práticas possa revelar luzes que levem à transformação, uma vez que as mudanças costumam ocorrer a partir do desvelamento da realidade.

### **Referências:**

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua Prática**. 14ª edição. Campinas, SP: Papirus, 1989.

DEL BEN, Luciana. Aprendendo com professores: reflexões sobre a formação do educador musical a partir de concepções e ações de uma professora de música. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 4, 2001, Santa Maria, RS. **Anais do IV Encontro Regional**

DOURADO, Oscar. Por um modelo novo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 3. p. 237, 1996.

ESPERIDIÃO, Neide. **Educação Profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 7, p. 69-74, set. 2002.

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

LOURO, Ana Lúcia. SOUZA Jusamara. Reformas curriculares dos cursos superiores de música: Diálogos sobre identidades profissionais do professor de instrumento. **Expressão: Revista do Centro de Artes e Letras**. Santa Maria, ano 3, nº2, p.69-72. jun/dez1999.

LOURO, Ana Lúcia. Professores universitários e mercado de trabalho na área da música: influências e abertura para o diálogo. **Revista da ABEM**. Porto alegre, ABEM, n. 8, mar. 2003.

SANTOS, Cynthia G. A. HENTSCHE, Liane. FIALKOW Nei. Avaliação da execução musical: relações entre concepções e práticas adotadas por professores de piano. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, ABEM, n. 5, p. 21-39, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.

## A música no teatro de J. Simões Lopes Neto: aspectos históricos e estruturais da *comédia-opereta* “Os Bacharéis” (1894)

Márcio de Souza  
UFPel

A produção teatral do escritor gaúcho João Simões Lopes Neto (1865-1916), aparentemente desconectada do restante da sua obra regionalista, vem merecendo novos estudos e também algumas conjecturas. O autor de “Contos Gauchescos” e “Lendas do Sul” dedicou muitos anos (1893-1915) à criação e encenação de suas obras teatrais, conjuntamente com a atividade de jornalista e empresário. Do montante de peças que escreveu, a obra que por mais de vinte anos ficou na memória do povo da sua cidade, hoje completamente desconhecida, foi uma xistosa *comédia-opereta* intitulada “Os bacharéis”. A estréia se deu em junho de 1894, na cidade de Pelotas, em pleno intermeio da sangrenta Revolução Federalista (1893-95). A música, toda original, que, pela ótica dos críticos, muito sucesso fez à época, foi toda composta pelo maestro uruguaio Manoel Acosta y Olivera.

O cotidiano da cidade de Pelotas no final do século XIX mantinha um efervescente ambiente cultural voltado à ópera, à literatura e ao teatro. A *comédia-opereta* “Os Bacharéis” foi a segunda criação teatral de uma série de três primeiras obras escritas por Simões Lopes Neto em parceria com seu cunhado, o ator e comerciante português José Gomes Mendes. A saber: O Boato (1893), Os Bacharéis (1894) e Mixórdia (1895-96). “Os Bacharéis” foi a única das três peças que recebeu a qualificação de *opereta* e também a única em que o texto dramático não fora impresso. Misteriosamente, a única que se “desprende” por longos anos do restante do acervo após sua morte em 1916.

O recente interesse musicológico surgido pela obra foi gerado a partir da localização e análise de um conjunto de partituras instrumentais intituladas coleção “Os Bacharéis”, advindas do montante de material coletado e catalogado pelo grupo de pesquisas do projeto *Edições Musicais em Pelotas – Impressão e publicação (1850-1950)* mantido pelo Conservatório de Música da UFPel. A partir da comprovação da ligação dessas partituras encontradas com a obra teatral de Simões Lopes Neto, um novo projeto de pesquisa musicológica foi idealizado.

**Objetivos:** Entre os objetivos deste novo trabalho, o primeiro foi o de tentar reunir e cotejar as três fontes primárias que formavam a *comédia-opereta*, ou seja, o manuscrito do texto (1894), uma edição do libreto (1914) e as partituras impressas (1894). Outro propósito foi o de avaliar a importância cultural que a obra tenha tido dentro da produção cênico-musical no final do século XIX na cidade de Pelotas, e para isso foi coligido farto material documental como anúncios, críticas e crônicas de jornais da época sobre as diversas encenações da *opereta* entre 1894 e 1914.

**Questão de pesquisa:** a pergunta que se revelou mais instigante durante o período de análise das fontes, da leitura das crônicas e da consulta bibliográfica, foi a de como reconhecer a real função, o nível de equilíbrio e a forma de estruturação da música dentro do gênero *comédia-opereta*, especificamente dentro do teatro de Simões Lopes Neto.

**Fontes:** Até o final dos anos oitenta, apenas uma parte das fontes primárias acerca de “Os Bacharéis” haviam sido então preservadas. Primeiramente um único exemplar da edição de um pequeno *libreto* com as letras da parte lírica publicado em 1914 pela

[VOLTAR AO SUMÁRIO](#)



Tipografia da Fábrica Guarany de Pelotas<sup>6</sup>. A segunda fonte, mais importante, já citada anteriormente, trata-se do único exemplar do manuscrito original do texto da *comédia-opereta* de 1894, que permaneceu oculto aos pesquisadores até 1989, sendo trazido do Rio de Janeiro por Maria Isabel Dias Murray, neta de uma irmã do escritor e doado para a Biblioteca Pública de Porto Alegre.<sup>7</sup>

A terceira fonte analisada e cotejada foi o conjunto de três partituras editadas para piano intituladas coleção “Os Bacharéis”. Simplesmente como peças de salão, foram publicadas no mesmo ano de estréia (1894) sem as respectivas letras da *comédia-opereta* pela editora Universal de Echenique & Irmãos. A edição contemplou na capa somente a autoria da música de Acosta y Olivera, sem mencionar o nome de J. Simões. Lopes Neto e tampouco o seu pseudônimo Serafim Bemol, que adotara e que ficou conhecido nas crônicas de jornal e na assinatura de peças teatrais. Esse fato pode ter contribuído para a histórica dissociação entre texto e música e dificultado a pesquisa documental na inter-relação entre ambas.

**Metodologia:** a metodologia empregada para que se pudesse reconhecer o contexto estilístico da *comédia-opereta* foi de caráter histórico-social e para o reconhecimento da sua estrutura formal direcionou-se para o analítico-musical, enfocando a análise comparativa entre texto-música em três importantes aspectos: a proporção temporal entre texto-música dentro da comédia-opereta; a relação de recorrência ou complementação da história descrita no texto com a temática das letras; e por último, a relação entre as *ouvertures* e as *codas* dos três atos com os trechos instrumentais das partituras impressas.

**Resultados e discussão:** O aspecto temporal talvez tenha sido um elemento complicador para os primeiros analistas da sua obra teatral. Confinadas e guardadas por longos anos em um acervo particular, somente a partir dos anos noventa é as obras se tornaram acessíveis e foram possíveis as primeiras avaliações e estudos parciais da sua produção para o teatro, e por tabela, para a música. O seu maior biógrafo, Carlos Reverbel, em 1981, ainda desconhecia completamente a existência física de qualquer uma das fontes de “Os Bacharéis”. Já Cláudio Hemmann, único autor a escrever um livro específico sobre o teatro de Simões Lopes Neto, ao tentar analisar o texto manuscrito de “Os Bacharéis”, erra grosseiramente ao afirmar e sugerir que “Os versos destinados ao canto aparecem seguidos, mas as letras são toscas e banais, não servindo ao progresso da ação, além de apresentarem deficiência em seus acenos de rima e versificação. Um corte nessas passagens tornará o texto mais ágil e movimentado”.(Heemann, 1990:19).

Por outro lado, Antônio Hohlfeldt, que faz uma interessante análise sobre os procedimentos dramáticos da sua obra teatral, mesmo sem passar os olhos pelo “Os Bacharéis”, conclui que as comédias de Simões Lopes Neto “são essencialmente literárias, ou seja, embora possam ter um determinado rendimento em cena, podem ser bem avaliadas antecipadamente pela simples leitura”. (Hohlfeldt, 1999:75).

Com todo respeito à autoridade das afirmações anteriores, não é crível que a música seja causadora negativa de travas à cena e tampouco a *comédia-opereta* de Simões Lopes Neto possa ser bem avaliada somente pela leitura do texto. Diferentemente de ser uma peça unicamente teatral, a gênese de “Os Bacharéis” pode estar mais de acordo, talvez, com um teatro popular muito peculiar e em voga na segunda metade do século XIX, que misturava música e comédia e que teve a gênese no teatro musical português da metade do século XIX e na obra de Arthur Azevedo, a sua expressão máxima no Brasil.

**Conclusão:** A análise pormenorizada do texto manuscrito, quando posto em igual teor de importância ao lado da música da *comédia-opereta*, nos revela que a *parte lírica* está inserida sutilmente em uma organizada estrutura formal que ajuda a contar a história e a interligar o enredo, não devendo ser modificada ou em parte alguma suprimida. Ao fazermos um resumo da história e compará-lo com a parte lírica, percebe-se que a comédia pode ser também narrada, surpreendentemente, somente a partir da temática das letras musicadas, que para este fim, não são toscas, banais ou inferem em erros de métrica, conforme afirmado por teóricos da sua obra teatral. Os procedimentos e a metodologia para a realização de um criterioso trabalho de reconstituição e orquestração apresenta-se como o próximo desafio, o que tornaria novamente viável e disponível ao público e pesquisadores um patrimônio literário, cênico e musical do século XIX, ocultado por mais de noventa anos e avaliado inadequadamente até o momento.

### **Referências:**

- ACOSTA Y OLIVERA, Manuel. *Os bacharéis*. Pelotas, Echenique & Irmão, 1894. Partitura.
- AZEVEDO, Arthur. *A capital federal*. Comédia-opereta. Rio de Janeiro, Letras e Artes, 1965.
- BARCELLOS, Ivete M.S.L. *Simões Lopes Neto na intimidade*. Porto Alegre, Bels, 1974.
- BENTANCUR, Paulo. Org. *Obra completa: Simões Lopes Neto*. Porto Alegre, Sulina, 2003.
- CASTRO, Euclides Franco de. Ed. *Corpo cênico do Club Caixeiral*. In: Revista Princesa do Sul. Pelotas, junho de 1951. 7º fascículo.
- DAMASCENO, Athos. *Palco, salão e picadeiro em Porto Alegre no século XIX*. Porto Alegre: Globo, 1956.
- DEPOIMENTO DE DONA VELHA. Pelotas, Jornal Diário da Manhã, 1º de agosto de 1982.
- DINIZ, Carlos Francisco Sica. *João Simões Lopes Neto, uma biografia*. Porto Alegre, AGE/UCPel, 2003.
- HEEMANN, Cláudio. Org. *O teatro de Simões Lopes Neto*. Vol. I. Porto Alegre, IEL, 1990.
- LOPES NETO, João Simões e José Gomes Mendes. *Os Bacharéis*. Comédia-opereta. Manuscrito. Pelotas, 1894.
- LOPES NETO, João Simões e José Gomes Mendes. *Os Bacharéis*. Parte Lírica. Typografia da Fábrica Guarani. Pelotas, 1914.
- REVERBEL, Carlos. *Um capitão da Guarda Nacional*. Porto Alegre, Martins Livreiro, 1981.
- ROCHA, Cândida Isabel Madruga da. *Um século de música erudita em Pelotas (1827-1927)*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 1979.
- VALENÇA, Suetônio Soares. *Regentes de orquestras do teatro musicado popular*. In: Aspectos da MPB no século XIX. texto web, 2004. s/nº de pág.
- JORNAL O MERCANTIL. *Notas teatrais*. Porto Alegre, 20 de outubro de 1894.

## Brincar, dançar, ouvir, falar, cantar, criar

Maria Inez Flores Pedroso  
UNIJUÍ

“[...] despertou em mim algo que jamais imaginei, com as músicas que ouvi e cantei fez crescer minha imaginação viajando rumo ao conhecimento nos deixando livre para ir e vir no mundo da música” (Cleuza Maria de Lima).

“[...] a gente se distrai, diverte e também aprende a conhecer e apreciar a música, principalmente a clássica, de uma maneira diferente” (Ivone Ittermann).

O presente texto constitui-se em um recorte do projeto “Brincar, dançar, ouvir, falar, cantar, criar: momentos da construção de conhecimento musical, com ênfase na música de orquestra”, desenvolvido em 2004 com a totalidade 1N1, formada por educandos (as) na faixa etária dos 17 aos 45 anos, do ensino médio noturno da Educação de Jovens e Adultos – EJA. O projeto foi elaborado a partir da participação nos módulos I, II e III do Programa FormAção, do Projeto OSPA de Educação Musical Aplicada – POEMA. A capacitação organizada e implementada pelo programa FormAção possibilitou o ensino de música e o desenvolvimento do projeto que teve como principal objetivo a promoção de uma série de vivências musicais com ênfase na música de orquestra.

Para Del Bem, “A principal meta do ensino de música nas escolas é desenvolver a capacidade de nossos alunos de vivenciar música, é possibilitar que eles ampliem e aprofundem sua relação com diferentes tipos de música” (2004, p. 4). Assim, a partir do repertório selecionado, composto pelas obras Bolero – Maurice Ravel; Reverie – Debussy; Serenata Noturna – Mozart; Serenata Noturna – Família Lima; Primavera (de as Quatro Estações) – Vivaldi e Moonlight Piano Sonata (1 st movement Abridged) – Beethoven, as atividades foram variadas e aconteceram em vários momentos nos quais os educandos (as) brincaram, dançaram, ouviram, falaram e criaram tendo a música como fonte de estudo e motivação.

Tendo como referência o “Modelo TECLA: modelo de atividades musicais a ser utilizado como base para o ensino de música em sala de aula” (DEL BEM, 2004, p. 3), os conteúdos foram selecionados e as atividades organizadas contemplando a **Execução**, **Composição**, **Literatura** e **Apreciação**, ficando fora atividades relativas à **Técnica**.

Para elaborar as atividades propostas partimos do pressuposto de que a música faz parte do imaginário do ser humano, ela está inserida, consciente ou inconscientemente na vida de todos nós e acompanha a evolução humana. Para Torres “É um entrelaçamento música-homem-mundo vivido [...]” (2002 p. 122). A música faz parte da história da civilização. Neste sentido, Shurmann afirma que a música acompanha o processo de evolução desde o estado selvagem do homem. Para este autor o termo música engloba “todas as manifestações sonoras praticadas pelo homem com os mais diversos fins, com exclusão apenas dos atos de fala” (1989 p. 19). Então, para desencadear um debate inicial, no primeiro encontro com os educado (as) lançamos a pergunta “Como foi o seu dia?”. Os relatos de cada um confirmaram o pressuposto citado acima. Ao relatarem seu dia, o termo música esteve presente no rádio que foi ligado logo após acordar, no despertador que tocou, no rádio do transporte utilizado para ir ao trabalho, nos sons do ambiente de trabalho, na programação de uma rádio local que tem música clássica na primeira hora da tarde, entre outros relatos que geraram um debate sobre como a música está presente na vida de cada um. Desta forma oportunizamos aos educandos (as) a percepção de aspectos antes não reconhecidos e iniciamos o projeto buscando, desde o

início, a audição mais atenta e consciente. Após o debate inicial cada um escreveu a sua concepção sobre o termo Música, para ilustrar, citamos duas:

“Música é um ritmo, de preferência agradável e que passe uma mensagem... que possamos ouvir, imaginar e poder ver a música”.

“Música são palavras, sentimentos que nos tocam... quando escutamos afloram nossos sentimentos... mexe com o que acontece nas nossas vidas... amores, ódios, sedução. As melodias mexem com os nossos sentidos”.

Ressaltamos que com a produção dos conceitos individuais não almejamos a análise e interpretação dos mesmos, o interesse foi despertar – assim como nas demais atividades – o pensamento crítico e estético e a reflexão sobre as obras apreciadas e criadas, ou, em outras palavras, a apreciação musical como audição consciente. Sobre este aspecto, Del Bem afirma que “se nossa meta é ensinar e aprender música precisamos desenvolver uma outra forma de ouvir música, uma audição mais atenta e consciente que nos permita perceber os vários aspectos presentes na música que ouvimos” (2004, p.1).

A experiência estética das vivências possibilitadas pelo projeto gerou a construção de conhecimentos musicais como: conceito de música; dimensões e elementos musicais: material, expressão e forma a partir da audição de peças; improvisação musical livre e a partir de uma canção; organização de elementos sonoros em pequenas peças criadas pelo grupo; expressão corporal e vocal a partir de pequenas peças; conceito de orquestra (a partir de cena do filme Sinfonia em Paris e do libreto do POEMA); entre outros.

O projeto possibilitou um olhar mais atento e reflexivo sobre a importância da presença da Música na escola. Para Sekeff, “A prática musical, o canto coletivo, a escuta, a atividade, a criatividade e a possibilidade interdisciplinar criados pela música são indispensáveis à educação que pretende dar conta do cidadão e da consciência da cidadania” (2002 p. 131). Podemos afirmar que o projeto alcançou o objetivo. A participação, o envolvimento, a interação no grupo e entre os grupos, a satisfação demonstrada pelos educandos (as) em ouvir música, em debater sobre música, em criar, são alguns aspectos evidenciados nas avaliações obtidas a partir de relatos espontâneos, escritos por cada um (a). Destacamos alguns trechos de três avaliações para ilustrar o pensamento dos educandos (as) sobre o projeto desenvolvido:

“Acho muito interessante abordar esses assuntos, pois o incentivo a prática da música nos nossos colégios ou em qualquer meio de ensino deveria começar desde a infância, isso faria com que nossa cultura fosse mais difundida e abriria desde cedo o interesse pela arte” (Vilson Lopes).

“Foi muito importante e diferente da nossa rotina, mas nos ajudou a construir conhecimento e até compomos uma música com os colegas, coisa que eu nunca achei que iria conseguir” (Celso Miller).

“Gostei muito encontros que tivemos sobre a música clássica, tive muito conhecimento sobre orquestra, e instrumentos musicais, também falamos sobre grandes personagens da música e suas histórias que me chamaram muito a atenção, é sempre bom saber um pouco mais, foi pela primeira vez que tive a oportunidade de aprender um pouco. Se fosse possível poderia haver mais encontros, pois as pessoas com isso teriam mais conhecimentos sobre este tipo de música que é tão

maravilhosa. As brincadeiras foram ótimas, fazem a gente relachar” (Genair Tibulo Zanini).

As falas transcritas acima revelam a importância da presença da música na escola e nos remetem ao pensamento de Joly. Para a autora, a cultura

“é uma das mais poderosas, convincentes e gloriosas manifestações de toda a herança cultural da humanidade. A música, inserida no ambiente da escola, pode proporcionar uma saída necessária para o desenvolvimento da criatividade e da auto-expressão, aptidões necessárias à criação da cultura de um povo” (2003, p.72).

O valor da música no processo de educação da criança é indiscutível, vários autores têm se dedicado a pesquisar e produzir estudos que ressaltam a importância da inserção da educação musical no currículo escolar. Com relação à Educação de Jovens e Adultos, também contribui em vários aspectos para a formação do indivíduo, o que foi comprovado com o grupo que participou do projeto.

O envolvimento dos educandos (as) e os resultados do projeto nos fazem um desafio para irmos além e, quem sabe, futuramente, inserir no currículo a educação musical. Isso implica, obviamente, não somente na disposição da escola para que isso ocorra, mas também na disposição dos administradores públicos em possibilitar as condições necessárias para que a música possa estar efetivamente presente na escola como disciplina pertencente ao currículo.

#### **Referências:**

BELLOCHIO, Cláudia. Formação de grupos musicais com ênfase no uso da voz. Programa FormAção, Apostila: módulo II, 2004.

DEL BEM, Luciana. Preparação para os conceitos legais: planejamento de ensino e avaliação. Programa FormAção, Apostila: módulo I, 2004.

JOLY, Ilka Z.L. Música e educação: reflexões sobre a importância da arte nos processos educativos. In: Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação. Montenegro: Fundarte, 2003.

SCHURMANN, Ernest F. A música como linguagem: uma abordagem histórica. São Paulo: Brasiliense, 1989.

SEKEFF, Maria de Lourdes. Da música: seus usos e recursos. São Paulo: Unesp, 2002.

ORMEZZANO, Graciela; TORRES, Maria Cecília. Máscaras e melodias: duas visões em arte e educação. São Miguel do Oeste: Arco Íris, 2002.



## O sopapo e o cabobu: a invenção de uma tradição percussiva no extremo sul do Brasil

Mario de Souza Maia  
UFRGS

O Sopapo, um tambor de grandes dimensões existente nas cidades de Pelotas, Rio Grande e Porto Alegre, produto da reconstrução diaspórica, dos escravos trabalhadores nas Charqueadas em Pelotas, no século XIX, foi amplamente usado a partir da década de 1940 em escolas de samba nestas cidades. O tempo promoveu uma migração do instrumento para outros contextos. Artistas e grupos musicais se apropriaram do instrumento no final da década de 1990, ressemantizando sua sonoridade e conferindo status diferenciado ao Sopapo, como elemento identitário e ideológico.

O Projeto CABOBU, idealizado pelo músico pelotense Giba-Giba e realizado em Pelotas nos anos de 2000/2001, foi responsável pelo ressurgimento do Sopapo bem como por esta recontextualização. Durante o projeto foram construídos quarenta Sopapos que foram doados a músicos de diversas partes do país, entre eles Naná Vasconcelos e Djalma Corrêa, O projeto culminou com a formação de uma bateria composta exclusivamente por Sopapos e num festival de três dias com palestras sobre a cultura musical afro-brasileira e shows nos quais o Sopapo estava presente em todas as apresentações, numa grande Festa dos Tambores.

A diáspora africana proporcionou um espraiamento de tambores pela América Latina, ligados as mais variadas tradições das diversas culturas africanas e que se recriaram, em diferentes tempos e espaços (Pinho, 2004:27). Quando se fala nestas reconstruções no Brasil, a Bahia é sempre o lugar mais visível (*Id.Ibid.* p.27). Entretanto, no meridiano brasileiro, em princípios do século XIX, em Pelotas, “a impressionante população escravizada – que superou habitualmente os moradores livres – devido à dinâmica produção de couros e carne salgada que se organizara na margem do arroio Pelotas, antes mesmo da fundação oficial da aglomeração” (Maestri, 2004:XXXIV) também fez as suas recriações. No século XXI, o Sopapo ainda soa nas baterias das escolas de samba de Pelotas e aterrisou na música popular através do CABOBU. No carnaval de 2005 em Pelotas, em todas as escolas de samba o Sopapo estava presente. No 5º Fórum Social Mundial/2005, com tambores de várias partes do mundo, o Sopapo soou pela paz numa grande celebração assistida por milhares de pessoas, denominada Tambores pela Paz. Para a maioria dos músicos que o utilizam, a associação com a “mãe” África é imediata. Tocar o tambor é como um ritual que não só satisfaz a necessidades sociais, mas, periodicamente, renova a identidade cultural e o sentimento de pertencimento ao grupo. (Ferreira, 2000:94).

Em “Nós, os afro-gaúchos” o cabobu é apresentado por Giba-Giba como mais um dos ritmos brasileiros: “é um ritmo-dança, afro-rio-grandense, que tem como característica a presença do Sopapo, que é um instrumento quase religioso” (Assunção e Maestri, 1998:57).

Que ritmo é esse, como é o toque do Sopapo, existe uma identificação das comunidades afro-rio-grandenses, ou pelo menos em Pelotas e Rio Grande, com este ritmo? Possui este instrumento um aspecto identitário? Que contextos e agentes sociais são os protagonistas deste processo e o que dizem as narrativas desses agentes? Exerceu o projeto CABOBU um papel de mediador neste processo? Estas questões inter-relacionadas constituem o objeto desta pesquisa, sob uma perspectiva centrada na representação de uma identidade simbólica conferida pelo instrumento a estes agentes sociais.

[VOLTAR AO SUMÁRIO](#)

Para tentar responder estas questões venho acompanhando o carnaval de Pelotas nos três últimos anos (2003, 2004, 2005) e, desde 1999, acompanhando Mestre Batista, construtor de Sopapos e ensaiador de bateria de escola de samba. Igualmente venho acompanhando Dão, marceneiro e construtor de Sopapo. Em minhas buscas, encontrei João Jorge de Quadros, 85 anos, morador da cidade de Rio Grande e responsável pela criação da primeira escola de samba no Rio Grande do Sul. Revelou-me ter sido ele o responsável pela introdução de Sopapo já no primeiro desfile da primeira escola de samba – a General Vitorino, no carnaval de 1941. No ano seguinte, com a mesma escola, participou do carnaval de Pelotas, apresentando o Sopapo ao público pelotense.

Giba-Giba, considerado pela comunidade musical rio-grandense e reconhecido pela comunidade negra como um ícone da cultura negra musical no Rio Grande do Sul, nasceu em Pelotas e esteve sempre ligado ao meio carnavalesco da cidade. Quando se transferiu para Porto Alegre, criou a escola de samba Praiana, a primeira na capital gaúcha, trazendo também o Sopapo. Em 1999 criou o Projeto CABOBU, que por sua vez foi o agente de transporte do Sopapo, das baterias das escolas de samba para a música popular. Converteu-se em importante interlocutor da pesquisa e tem auxiliado na expansão da rede de informantes. Foram acrescentados a esta rede os grupos de música popular Serrote Preto e Bataclã F. C., grupos ligados ao circuito musical porto-alegrense de música popular, formados por jovens universitários e ou trabalhadores, multi-étnicos que utilizam o Sopapo. Também os grupos Odomodê (Porto Alegre) e Odara (Pelotas), dedicados à música e dança afro nos quais o Sopapo é elemento integrante do grupo. O Odara vem sendo acompanhado desde a primeira edição do CABOBU, quando apresentou a coreografia criada para acompanhar a primeira performance dos tambores construídos para o mesmo.

Como o Sopapo se relaciona com a identidade da população afro-rio-grandense, que papel representa dentro de grupos como escolas de samba, ou nos grupos de dança afro-brasileiros, ou no palco com bandas e ou artistas que de alguma maneira se utilizam da sonoridade percussiva de origem africana como forma de demarcar e ocupar espaço social?

Para esta pergunta Woodward (2000), Silva (2000) e Hall (2000) nos oferecem parte do suporte para a abordagem relacionada à identidade sob a perspectiva dos Estudos Culturais. Woodward acrescenta que movimentos étnicos ou religiosos ou nacionalistas frequentemente reivindicam uma cultura ou uma história comum como o fundamento de sua identidade (2000:15).

Porque um tambor recebe um poder de representação étnica e de resistência cultural?

O tipo de relação que se encontra entre estes universos (música popular, grupos afro e carnaval) com o Sopapo pode ser abordada a partir de Da Matta (1981) pela concepção de rito e ritual. Para o autor, os rituais se prestam especialmente para promover a identidade social, permitindo se conhecer mais profundamente uma determinada cultura. O Projeto CABOBU, corresponde ao ritual que se refere Da Matta, por ser carregado de intenções de penetração na sociedade, de retomada de valores que representam ideais da cultura negra que o tempo histórico apagou da memória da sociedade em geral e da própria população negra da cidade. Ao retomar o Sopapo como elemento simbólico de resistência e identidade dos negros locais, criou-se uma espécie de ritual que passa desde a “descoberta” de um mestre construtor de Sopapos, os segredos de sua construção, a invenção de um ritmo - o Cabobu (como se fosse um ancestral vindo da África), a criação de uma coreografia baseada neste ritmo (que da mesma maneira seria também uma dança ancestral), culminando com um desfile pelas ruas da cidade, de uma bateria só de Sopapos, uniformizada (com figurino afro). Em outras palavras, trata-se de um processo de invenção de um tradição.

Visto desta maneira o CABOBU foi uma tentativa de construção para a população negra e para a sociedade em geral, de uma identidade que promova para os afro-rio-grandenses, uma posição de respeito e reconhecimento cultural, semelhante ao que foi feito para construir uma identidade gaúcha, inventando uma tradição através da criação do movimento tradicionalista gaúcho. Passados cerca de cinquenta anos, pode-se dizer que o M.T.G. obteve sucesso em sua empreitada. Quanto ao CABOBU, uma pequena parcela respondeu a este apelo. Apesar de terem passado apenas cinco anos deste evento, cabe averiguar que fatores podem interferir nestes processos. Ao M.T.G., pode-se associar-se a questão de que um movimento está relacionado à população branca, detentora do poder, enquanto o outro é ação do movimento negro organizado, historicamente subjugado. Sabe-se que o Rio Grande do Sul foi escolhido, no século XIX para implementação das políticas de branqueamento nacional. *“Ninguém desconhece os propósitos da política imigranista iniciada no século XIX no Brasil, em que a Região Sul foi escolhida para a implantação do projeto oficial de ‘embranquecimento’ do país através da imigração européia”*. (Leite, 2004:26). R. Oliven aborda o escamoteamento da cultura negra na formação da identidade rio-grandense: *“se a construção dessa identidade tende a exaltar a figura do gaúcho em detrimento dos descendentes dos colonos alemães e italianos, ela o faz de modo mais excludente ainda em relação ao negro e ao índio que comparecem no nível das representações de uma forma extremamente pálida”* (1992:100).

Os estudos de performance sugerem que as identidades são construídas dia-a-dia, ou seja, nunca se cristalizam ou passam por um processo de acabamento. A repetição dos rituais, mesmo que se procure não alterá-los, é sempre diferente. G. Weisz (2002) com sua abordagem ao que chama de eventos etnodramáticos demonstra que cada cultura tem suas técnicas e particularidades, e é em cima destes aspectos que se deve construir o espaço teórico. Assim, evoca Husserl e seu conceito de “recorrido noemático”: *“é o aspecto objetivo da vivência, ou seja, os diferentes modos de ser dado: o percebido, o imaginado, o recordado, etc.”*.

Através do método etnográfico, a pesquisa vem sendo realizada a partir da inserção nos ambientes já referidos no intuito de averiguar se o momento atual e a comunidade afro descendente no Rio Grande do Sul oferecem espaço e condições para assimilação e estabelecimento de uma identidade afro-rio-grandense através da afirmação de elementos simbólicos musicais. O Projeto CABOBU, o ritmo do cabobu juntamente com o Sopapo representariam estes elementos e o momento fundante, respectivamente, desta identidade? A reelaboração cultural musical da diáspora negra no extremo sul do Brasil com a criação de uma tradição percussiva, conseguirão estabelecer uma identidade afro-riograndense?

### **Referências:**

BÉHAGUE, Gerard. (org.) **Performance practice: ethnomusicological perspectives**. Westport : Greenwood Press, 1984a.

\_\_\_\_\_. **Patterns of Candomblé music performance: an afro-brazilian religious setting**. In : BÉHAGUE, Gerard (org.) **Performance practice: ethnomusicological perspectives**. Westport : Greenwood Press, 1984b. p. 222-254.

\_\_\_\_\_. **Music and black ethnicity: the Caribbean and South América**. Miami : North-South Center Press at University of Miami, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRAGA, Reginaldo G.. **Modernidade religiosa entre tamboreiros de nação: concepções e práticas musicais em uma tradição percussiva do extremo sul do Brasil**. 2003. 297 f. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CARVALHO, José J. **Black music of all collors: the construction of black ethnicity in ritual and popular genres of Afro-Brazilian music.** In: BÉHAGUE, Gerard. (org.) **Music and black ethnicity: the Caribbean and South América.** Miami : North-South Center Press at University of Miami, 1994. p. 187-206.

GUTIERREZ, Ester J. B. **Barro e sangue:** mão de obra, arquitetura e urbanismo em Pelotas. (1777-1888). Pelotas : Universitária UFPel, 2004.

MAESTRI FILHO, Mario. **Quilombos e quilombolas em terras gaúchas.** Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, Caxias do Sul : Universidade de Caxias, 1979.

## O professor de artes visuais em formação e as suas percepções frente à leitura de diferentes imagens

Mônica Lóss dos Santos  
UFSM

### Leituras e percepções dos sujeitos

Ao evidenciar algumas questões tais como: imagem virtual, imagem impressa, obra no plano real, percepções e inferências do leitor e leitura de imagens e o ensino de artes busco observar como os sujeitos fazem essas leituras e de que forma percebem ou não as relações entre elas; se os tipos de imagem possuem características em comum e quais são elas; e se essa interatividade existe em todos os meios, ou seja, se existe uma relação na obra de arte impressa e no objeto obra de arte ou é um fator exclusivo da arte tecnológica.

Desta forma, observamos cada etapa da pesquisa que se realizou de forma individual, buscando um olhar reflexivo do sujeito frente às possibilidades da utilização de diferentes meios em suas práticas de ensino e também em sua formação como educador.

Na primeira etapa os sujeitos não demonstraram dificuldades, pois se referia diretamente aos seus conhecimentos prévios do assunto. Quando questionados na primeira etapa, todos os sujeitos demonstram um certo grau de conhecimento de um modo geral.

As respostas foram bastante homogêneas, diferenciando-se somente na maneira e no vocabulário empregado, tornando suas respostas mais ricas, ou mais simplificadas.

Ao responderem a primeira questão, os sujeitos demonstram não terem um contato efetivo com a arte tecnológica, ou, quando tiveram, não lhes chamou a atenção. Pode-se perceber que, mesmo sujeitos ligados às artes visuais, como é o caso dos sujeitos desta amostra, não estão preparados para ler as imagens virtuais. Isto demonstra o quão despreparados estamos para adentrar à arte tecnológica e o quanto urge essa preparação, pois a imagem virtual, cada vez mais, faz parte do nosso dia-a-dia.

Na segunda etapa os sujeitos puderam navegar em *site* de arte tecnológica, que se chama INSN(H)AK(R)ES, uma espécie de viveiro de cobras, onde o espectador pode navegar por diferentes ambientes, alimentando as cobras, interagindo e explorando o *site*. Porém, pude perceber que os sujeitos, de um modo geral, não estavam familiarizados e estimulados, por não reconhecerem efetivamente o *site* como arte.

Foi levantado outro aspecto, em que um dos sujeitos caracteriza o *site* como um jogo, uma brincadeira, salientando os aspectos lúdicos e descontraídos, o que em arte é um sentido duvidoso. Katarina diz: “Foi divertido, mas acho que a arte em seu significado mais profundo nega essa diversão. O *site* que percorri tem um caráter lúdico, dos autores jogando com o espectador, com o internauta”.

A arte virtual tem um longo caminho a percorrer e muitas coisas novas a oferecer para o leitor de hoje e a interatividade constitui uma ferramenta básica para a sua total compreensão. No entanto, conforme afirma Katarina, necessita avançar na questão da interatividade, pois “A ‘intervenção’ é falsa, pois outros que acessarem o *site*, não verão os caminhos que o outro percorreu, as mudanças que fizemos”.

Na terceira etapa os sujeitos fizeram a leitura da obra impressa DNA, de Lygia Pape, onde foram desafiados a responder questões que os levaram a refletir sobre como seria essa obra no plano real.

Nossa percepção vai se aguçando, formando assim, um imaginário que alimenta nossas perspectivas. É o que nos confirma a resposta de Paulo, “...qualquer conhecimento prévio da obra já nos familiariza, fazendo com que já esperemos algo, e isso será somado no momento do contato direto com a obra”.

[VOLTAR AO SUMÁRIO](#)



A obra impressa para alguns dos sujeitos é frustrante, pois não conseguem construir o significado somente com aquela imagem, ficando lacunas em sua compreensão. No entanto, para outros, ter acesso a imagens impressas de obras de arte é de suma importância, pois a partir delas constroem e alicerçam seus conhecimentos para melhor compreensão da obra no plano real.

A seguir, na Quarta etapa, puderam, finalmente ter o contato visual direto com a obra, tentando expandir suas relações, não se limitando apenas a sua leitura, mas, sim, transpondo essas relações ao contexto do ensino de artes visuais.

Ao refletirem sobre o papel da leitura de imagens para o ensino, os sujeitos demonstraram uma clara noção do que é necessário para ler uma imagem, uma vez que levam em conta o seu universo pessoal, e os conhecimentos adquiridos em sua caminhada nas artes visuais, revelando uma clara preocupação em relação à importância de estabelecer o contato seu e do aluno com a arte tecnológica.

### **Considerações finais**

Observou-se que as leituras propostas nesta pesquisa para os sujeitos foram um tanto inusitado, pois foi proporcionada a relação entre algo que já era de seu contexto, como a impressão da obra e a obra em si, com algo praticamente novo, onde as relações foram sendo construídas ao longo desta pesquisa.

A leitura de imagens é processo importante tanto para a formação de professores, quanto para o ensino de artes nos diferentes níveis de ensino, pois é indispensável ao professor a curiosidade e a responsabilidade com o seu papel de educador, exercitando o seu olhar e incluindo essa prática em tudo o que possa ampliá-lo. Neste sentido, o *site* de arte tecnológica veio como um primeiro passo, aliado às outras imagens para buscar uma efetiva compreensão de que é possível estarmos sempre nos construindo como educadores.

Por outro lado, o resultado desta pesquisa adquire um caráter de denúncia e uma grande preocupação, pois os sujeitos da amostra são professores em formação, que deveriam possuir o conhecimento e a habilidade leitora da arte tecnológica. Porém, constatou-se que, entre esses sujeitos, isso não ocorre, devido ao pouco acesso e ao pouco conhecimento desse tipo de arte. Isso se reforça quando da afirmação de um dos sujeitos da pesquisa quando fala na importância do acesso à arte tecnológica, pois "... acompanhá-la, é acompanhar o nosso tempo".

Deste modo, percebe-se que devemos instigar nosso olhar, buscar diferentes maneiras de percebermos o mundo, estabelecendo relações em que presente, passado e futuro se entrelacem e criem redes de imensa complexidade.

### **Referência:**

CANTON, Kátia. **Novíssima Arte Brasileira: um guia de tendências.** São Paulo, Iluminuras, 2001.

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

DOMINGUES, Diana. **A arte do século XXI,** São Paulo, Ed. UNESP, 1997.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias, produção artística e sensibilização dos sentidos.** In: PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do Olhar no ensino das artes.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

LEÃO, Lucia (org). **Interlab: labirintos do Pensamento Contemporâneo.** São Paulo: Iluminuras, 2002.

LEMOS, André. **Arte eletrônica e cibercultura** in: MARTINS, Francisco e SILVA, Juremir (org). **Para navegar no Século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura**. Porto Alegre: Sulinas/Edipucrs, 2000.

PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do Olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

WOLLHEIM, Richard. **A arte e seus objetos**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

DIANA DOMINGUES. **INSN(H)AK(R)ES**. (Online). Disponível em: WWW.URL: <http://artecno.ucs.br/insnakes7777>. Acesso em 10 de setembro de 2003.

## Ruptura e continuidade em três artistas contemporâneos goianos

Nancy de Melo Batista Pereira.  
FAV/UFG

A idéia de trabalhar o tema de ruptura e continuidade da arte em Goiânia surgiu devido a presença da arte contemporânea aqui não ter, aparentemente, um nexos com a tradição artística local. Independente de todas manifestações artísticas mundiais, qual seria uma influência local que suscitaria uma produção de arte contemporânea? Daí a curiosidade de saber, desta produção, quais seriam suas bases teóricas e práticas, sua relação com a produção nacional e mundial em arte contemporânea, e principalmente perceber como ele se relaciona com as propostas e posturas artísticas que a precederam em nossa região. É claro que num mundo globalizado as influências ou as informações são mais acessíveis, e mesmo as informações do mundo artístico, apesar da carência e fragilidade de revistas nacionais especializadas nesta área, chegam até nós independente de não termos aqui uma crítica atuante em artes plásticas.

Sendo assim, a produção de nossos artistas contemporâneos, surge da iniciativa pessoal, de cada um deles, de se atualizar em relação ao seu tempo. É interessante observar no conjunto de artistas contemporâneos locais, que a maioria deles não saiu do nosso antigo Instituto de Artes, atual FAV – Faculdade de Artes Visuais, que mesmo sendo a única escola superior de artes plásticas, também não se encontrava, até há algum tempo, suficientemente atualizada em relação aos movimentos artísticos contemporâneos, de maneira que seus antigos alunos também se atualizavam através de um processo de iniciativa pessoal.

Para continuar a falar sobre a arte contemporânea daqui, foi feita a escolha de três artistas goianos, os quais foram entrevistados por desenvolverem seus trabalhos nesta cidade e por terem seus trabalhos reconhecidos além da fronteira de nosso estado: Edney Antunes, Divino Sobral e Marcelo Solá.

### Ruptura e continuidade

Ruptura é uma ação própria da modernidade, e no nosso caso, da arte moderna. Desde o século XIX, ser moderno é por excelência romper com noções como “tradição” ou “acadêmico”. Durante todo o sec XX os movimentos modernos proclamaram em seus manifestos esta necessidade. Propor idéias e práticas distantes e mesmo antagônicas àquelas já estabelecidas, supostamente alinhadas com um “sentimento de modernidade”, tornou-se elemento universal e identificador do sujeito moderno. Em Goiás, a partir da metade do século, aproximadamente trinta anos depois da insurreição modernista da Semana de 22, surgem os primeiros pioneiros nas linguagens modernas, que tinham, então ainda preservados este ímpeto transformador. É o que aponta Aline Figueiredo, quando conta da vinda de DJ Oliveira para Goiás:

“Ao final dos anos cinquenta e início dos sessenta, esse sentimento estético em prol de uma arte mais atualizada seria enriquecido pela presença de D. J. Oliveira, que chegava de São Paulo. Esse artista traria uma técnica mais moderna impondo uma pintura mais agressiva, com pinceladas largas. Se o realismo social apresentado por Confaloni mostrava um sofrimento aceito passivamente, através de cores frias, estudadas e convencionais, Oliveira introduziria uma dramatização portinariana no meio goiano. Reafirmava assim o expressionismo, através de uma pintura mais atormentada, de colorido irreverente e atmorfera penumbrosa. Sua presença seu

comportamento individual, reforçou o combate ao academismo e a inércia do ambiente.” (Figueiredo, 1979: 97)

Podemos ver através deste comentário de Aline Figueiredo a existência, no final da década de 50, da busca de uma ruptura ou de uma identidade moderna para a arte daqui, de “combate ao academismo”. No caso de D. J. Oliveira, sua consciência de artista moderno via essa necessidade.

Vindo de São Paulo para cá, ele, que hoje representa uma tradição da pintura goiana, influenciou muitos jovens artistas como Ana Maria Pacheco e Siron, que foram seus alunos. Era representante, naquele momento, de uma vanguarda para a nossa pintura, manifestada em uma “paixão pelo seu tempo”, já apontada por Baudelaire no século XIX como sendo a principal característica do artista moderno, e comentada por Compagnon no seu livro OS CINCO PARADOXOS DA MODERNIDADE.

### **Construção da ruptura**

Se existiu a busca de uma ruptura, como foi identificada nas entrevistas presentes no anexo, é porque entre os novos artistas goianos, ou até mesmo entre os veteranos, havia insatisfação com os padrões estéticos do período, no caso, início dos anos oitenta, quando foi iniciada a carreira da maioria dos três artistas entrevistados. A questão é se estes artistas foram influenciados pelo nosso meio artístico ou se foi preciso ampliar o olhar para o cenário artístico nacional ou internacional para diferenciá-los dos, até então, artistas modernos goianos, e criar aqui, a nossa arte contemporânea.

De acordo com o que foi mencionado nas entrevistas, mesmo alguns possuindo influências de artistas goianos, não seria suficiente conhecer somente os artistas da cidade de Goiânia, ou do nosso estado, já que não participávamos do circuito nacional de artes plásticas, e assim somente a produção local não era suficiente para uma atualização das novas linguagens. Isso fez com que Edney Antunes, Divino Sobral e Marcelo Solá buscassem seu próprio caminho independentes do nosso meio artístico para desenvolver suas carreiras.

### **Referências:**

- ARGAN, Giulio Carlo. *Arte e crítica de arte*. Lisboa, Editorial Estampa, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Arte Moderna*. São Paulo, Companhia das Letras, 1992 [1988].
- ANTÁRTICACOM A FOLHA (catálogo da exposição), Cosac & Naify, 1998.
- BAUDRILLARD, Jean. *A arte da desapareição*. Org.: MACIEL, Katia. Rio de Janeiro, Editora URFJ, 1997.
- FIGUEIREDO, Aline. *Arte no centro-oeste*. Cuiabá, Edições UFMT/MACP, 1979.
- HEARTNEY, Eleonor. *Pós-modernismo*. São Paulo, Cosac & Naify, 2002 [2001].
- JAMESON, Frederic. *Pós-modernismo, a lógica do capitalismo tardio*. São Paulo, Editora Ática, 1997 [1991].
- TASSINARI, Alberto. *O espaço moderno*. São Paulo, Cosac & Naify, 2001.

## Imagens e significados na trajetória de professores de artes visuais

Neli Klix Freitas  
UDESC

Na trajetória de vida de cada ser humano, a identidade lança seus alicerces, a partir de imagens iniciais. Nessa trajetória, as imagens adquirem significados, que se inserem na biografia de cada sujeito, determinado suas escolhas e suas relações com as mesmas.

Segundo Vygotsky (1984), o processo de aquisição do conhecimento, que ocorre em interação social, inclui uma seqüência necessária, que sempre inicia com a imagem. Os sentidos dos fatos e das experiências são atribuídos pela linguagem. A partir daí, são organizadas as percepções (compreensão da realidade), até chegar à estruturação das representações mentais. Essas premissas de Vygotsky possibilitam inúmeras interações da Psicologia e da Educação com a Arte. O imaginário, segundo Vygotsky (1987) é constituído pelas experiências conscientes de cada sujeito, representando uma junção da imagem com a magia e com as ações. Trata-se das vivências e das experiências de cada sujeito, com base nas interações sociais e nas relações que estabelece com a cultura.

De acordo com Panafsky (1991), as imagens formadoras incluem sensações, percepções e significados, estruturando-se em funções mentais superiores. Essa trajetória está presente em todas as escolhas humanas, inclusive as profissionais.

Vygotsky (2001) refere que as representações mentais sobre arte resultam de imagens iniciais, vinculadas às vivências conscientes dos sujeitos com o meio e com a cultura. Diante de novas vivências, especialmente as que se relacionam com dificuldades e com vicissitudes, tais como perdas em geral, sofrimento, mudanças sócio-culturais, as imagens iniciais adquirem novos significados, estruturando-se em representações mentais que não coincidem, na maioria das vezes, com as representações originais. Ao mesmo tempo em que esse processo é dinâmico, assim como a própria vida, pode acarretar intenso sofrimento psíquico, mudanças nos projetos iniciais, nas opções profissionais e nas relações dos sujeitos com suas escolhas.

Goffman (2003) questiona essas questões ao refletir sobre as exigências de mudança ditadas pela sociedade em constante transformação. Trata-se de um apelo incessante a cada ser humano no sentido de direcionar e/ou remodelar sua sociabilidade no cotidiano, bem como sua vida afetiva, seus hábitos e afazeres.

Na área do ensino de Artes Visuais, onde ainda é forte o modelo tradicional pautado nas imagens do artista isolado em seu *atelier*, da elitização dos processos artísticos e da pedagogia vinculada à leitura das imagens em si mesmas, independentemente de qualquer forma de contextualização, as demandas sociais, que exigem grande flexibilidade, são muitas vezes geradoras de intensas crises no cotidiano dos sujeitos. Esse processo reflete-se no âmbito do ensino e das interações na escola, onde o espaço para a arte já é restrito e os professores de Artes Visuais são, muitas vezes associados a pessoas que proporcionam lazer aos alunos. A criatividade, nesse contexto é um processo essencial (Vasconcellos, 2002).

Em nossa pesquisa, foram entrevistados vinte professores do primeiro grau, na cidade de Florianópolis, Santa Catarina. Solicitou-se que, além da expressão verbal, esse professores disponibilizassem desenhos, imagens, fotografias, esculturas, desde que as mesmas estivessem inseridas em sua trajetória profissional e vinculadas, ou às imagens iniciais, ou às imagens *transformadas* em função de vicissitudes enfrentadas ao longo de suas vidas.



O material foi analisado com base no método de pesquisa Análise de Conteúdo, de acordo com os pressupostos de seu autor, Lawrence Bardin (1977). Esse autor apresenta as seguintes etapas para o método: análise e leitura minuciosa do material, identificação de unidades de registro, categorização e interpretação das categorias.

Em nossa pesquisa, foram definidas três categorias, até o momento, e que são: imagens e significados na trajetória profissional  
vicissitudes do cotidiano, relações com a arte e com o ensino da arte  
representações mentais da arte: da forma imaginada à realidade vivenciada

Ficou evidente a importância das imagens formadoras iniciais nas escolhas de cada professor, em suas relações com a arte e com o ensino da arte. Essas questões interferem nas relações interpessoais dos professores com os alunos, no ensino das Artes Visuais. As representações mentais dos professores sobre arte não coincidem, muitas vezes, com as representações mentais dos alunos sobre arte, o que se reflete na inserção do professor no cotidiano da escola.

Vicissitudes da vida, enfrentadas por todos os professores entrevistados acarretaram profundas mudanças nas imagens formadoras iniciais, ou foram responsáveis por novas opções profissionais. Em ambas as situações, houve manifestação de sofrimento intenso. É difícil deixar o que foi significativo desde a infância, está sempre presente: uma imagem, um odor, uma lembrança..., como referiu um dos professores entrevistados.

Jamais vou esquecer o vento da Lagoa da Conceição, meu atelier de pintura, mas hoje em dia, eu já não desenho mais essas imagens...Tive que mudar...A arte está em todos os lugares..., referiu uma professora.

Cada categoria foi minuciosamente analisada, ilustrada com imagens e verbalizações dos entrevistados, sendo possível obter uma visão ampla referente à importância das imagens formadoras iniciais na trajetória profissional de cada professor. Do mesmo modo, ficou evidente que as imagens sofrem alterações, de acordo com vivências e com o contexto sócio-cultural de cada sujeito professor. Mudam as imagens, transformam-se as representações mentais e modifica-se o contexto do ensino de Artes Visuais. Entretanto, esse processo é lento, muitas vezes pleno de resistências pessoais e sociais, inviabilizando a emergência do novo especialmente no âmbito do ensino das Artes Visuais. Novas estratégias e novos domínios são indispensáveis no contexto do ensino da arte, diante das mudanças sociais aceleradas de nossos tempos.

E, finalmente, só existe espaço para a pesquisa quando existe o desejo genuíno pela mudança, que acarreta ressignificações na vida e no modo de viver dos sujeitos envolvidos no processo de ensino de Artes, no caso dessa pesquisa, professores de Artes Visuais.

#### **Referências:**

- BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Estampa, 1977.
- GOFFMAN, Erving. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- PANAFSKY, Eugene. **Significados na Artes Visuais**. São Paulo: perspectiva, 1991.
- VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Com esta pesquisa, procura-se compreender de que maneira os sujeitos, em situações coletivas, produzem música. Pretende-se também verificar o modo de funcionamento de cooperação na produção musical, através da observação dos processos de criação musical e resolução de problemas específicos da área em tempo real e em situações coletivas. O estudo funcional, como estudo dos processos de construção é o objeto de Inhelder e Cellérier (1992), a análise das condutas psico-sócio-cognitivas, é objeto de estudo de Perret-Clermont (1996), o estudo da cooperação e do descentramento progressivo em ambientes sociais, encontra-se em Piaget (1932, 1962 e 1965) e o estruturalismo genético das regras da arte é explicado por Bourdieu (1992). Assim, esta pesquisa procura articular fontes teóricas, na busca da compreensão do funcionamento das condutas psicológicas musicais em situações de produção musical entre dois ou mais sujeitos, realizando uma observação acerca do papel do descentramento e cooperação progressivos dos sujeitos a partir das interações sociais no ambiente da Educação Musical. Para isso, far-se-á reflexões sobre a gênese do desenvolvimento psicológico e social, procurando abordar as questões da estruturação simbólica e lógica do sujeito expressas nos processos de suas produções musicais conjuntas, através das atividades musicais realizadas em grupo.

A metodologia de observação deste estudo está ligada às atualizações do Método Clínico piagetiano: Análise Microgenética (Inhelder e Cellérier, 1992) e Método Dialético-Didático (Bovet, Parrat-Dayán e Vonèche, 1987).

A hipótese principal é a de que a música, como livre expressão artística e forma de interação entre diferentes indivíduos, é um espaço de ação que permite o exercício da expressão espontânea subjetiva (simbólica) e objetiva (lógica), proporcionando trocas, conflitos e, finalmente, reorganizações mentais em patamar superior, tanto em relação à estruturação musical, quanto em termos psicológicos e de relações sociais.

Neste estudo, considera-se também que o espaço da Educação Musical pode ser fonte importante de condutas criativas, se sua forma pedagógica de abordagem estiver relacionada com um posicionamento teórico construtivista e interacionista. Propõe-se que os trabalhos em grupo, a diversificação de abordagem de estilos musicais, a interação com outras culturas, com outras classes sociais, com raças e credos distintos, enfim, a interação com a diferença, pode abrir um espaço de produção criativa e de descentramento progressivo.

Com base nos pressupostos teóricos que permeiam esta pesquisa, aponta-se que o conjunto de sistemas de significação do sujeito tem de ser mobilizado através de interações diversificadas, para ser re-significado, criando novas possibilidades de ação, e não apenas reprodução de condutas culturais. São os conflitos cognitivos, tanto individuais, quanto aqueles causados em interações sociais que mobilizam o sistema de significação do sujeito, podendo (ou não) causar reorganizações em suas estruturas mentais.

### Referências:

BOVET, M., PARRAT-DAYAN, S. & VONÉCHE, J. (1987) Comment engendrer une expliation causale par apprentissage? I – Le rôle du dialogue. In. **Enfance**, Tome 40, no. 4 – 1987, pp. 297-308.

BOURDIEU, Pierre. [1992] **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996

INHELDER, B. & CÉLLERIER, G. (1992) **Le cheminement des découvertes de l'enfant. Recherches sur les microgenèses cognitives**. Neuchâtel - Paris: Delachaux et Niestlé.

PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly (1996) **La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale**. Paris: Lang.

PIAGET, Jean. [1932] **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. [1962] Observaciones psicológicas sobre la autonomía escolar. In: PIAGET, J. & HELLER, J. **La autonomía en la escuela**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1962, p. 9-28.

\_\_\_\_\_. [1965] **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

O livro de artista *stricto sensu* pode ser tanto uma obra complexa como singela quanto a sua produção formal. Mas sua fabricação será sempre finalizada com participação intensa da razão, tendo estrutura amparada por algum grau ou tipo de desenvolvimento narrativo. Modelarmente pode-se supor a existência de uma lógica narrativa compósita, de fundamentação plástica e visual, apreendida não apenas de sua origem bibliomórfica, mas também de outros meios ou produtos culturais ou de sua circunstância artística. Na condição de produto intermidial, reivindica a apreensão por um olhar crítico, amparado conceitualmente no mundo da arte e com interesses ecumênicos das constantes e variáveis tecnológicas e culturais.

O objetivo desta pesquisa é experimentar sua proposição através de ações reflexivas dentro do universo da teoria, da análise da obra e da crítica de arte. As ações são mais ou menos simultâneas e inter-relacionadas. Porém, o primeiro objetivo, a seguir enunciado, gera a tese ao mesmo tempo em que acompanha seu desenvolvimento e conclusão: demonstrar a necessidade (ou possibilidade) de um olhar avaliativo construído do repertório crítico disponível nas artes plásticas, em cruzamento com os procedimentos de análise de obra utilizados em outras manifestações culturais (literatura, cinema, teatro etc.), porém ressaltando a identidade e prerrogativa do mundo visual.

Pretende-se, também, através do exercício do comentário crítico, confirmar ou não a possibilidade de desfrute (e/ou leitura) qualificada do livro de artista como obra de arte autêntica, diretamente ligada ao mundo e à vida, e redefinidora do conceito de público, explorando graus diversos de uso da narrativa (ou de sua negação). Poderá ser identificado e avaliado, a partir desse prisma, o grau de interdependência entre as artes visuais contemporâneas e as soluções estéticas dos livros de artista.

Os livros de artista a serem estudados são, em sua maioria, publicações recentes, todos ou quase todos gráficos, que tenham tido tiragem (que sejam múltiplos). Não se pretende que sejam estudadas obras únicas, livros-objetos escultóricos e suas variantes, mesmo que tenham o livro como seu referente. A pesquisa considera a conduta do livro de artista (no sentido estrito do termo) como sendo mais vigorosa do que no livro-objeto, no que diz respeito ao desenvolvimento de linguagens artísticas menos ortodoxas e na funcionalidade artística. Por essas razões, os livros trabalhados não deverão ser, ao menos na sua origem ou ideação, obras raras.

O desenvolvimento reflexivo da tese pretende percorrer aspectos que envolvem a narração visual no livro de artista ao mesmo tempo em que a arte contemporânea, com suas objeções, estabelecia a contradição ou o conflito entre proximidade e distanciamento do público. Os motes são narração e narrativa. Mas se essa é a direção determinada pelo projeto, o seu determinante procede de um contexto maior, o ambiente em que estão inseridos o proponente desta pesquisa e o meio cultural com o qual convive.

Por ser contemporâneo, o livro de artista, objeto de nossa atenção, porta, em maior ou menor grau, uma gama de informações verbo-visuais características, emprestadas do turbilhão cultural no qual está inserido hoje, e amalgamada, também em maior ou menor grau, com alguns princípios narrativos inerentes ao livro comum (o volume e seu uso), ou inerentes ao seu discurso (o sedimento não-concreto que o volume suporta).

O livro de artista propriamente dito, juntamente com suas variações, exige que o comentador tenha consciência aguda da sua circunstância social, em cruzamento com as mais irrequietas concepções do que seja uma obra ou uma ação artística. Além disso,

será preciso conhecer um pouco mais de outros produtos intermediais, além de fundamentos de desenho industrial, artes gráficas, encadernação artística e computação. E entender a arte como um empreendimento afetivo, social e ocupacional. Ao estudioso e ao crítico caberá dispor de seu olhar, desta vez miscigenado à experiência emprestada de outros campos culturais. E buscar o que esses outros livros têm para contar. Porque a arte também narra. Não se trata de contrapor o espetáculo à narração, mas, sim, ver com comprometimento essa parcela da criação.

### **Referências:**

CASTLEMAN, Riva. *A century of artists books*. New York: The Museum of Modern Art, 1994.

DRUCKER, Johanna. *The century of artists' books*. New York: Granary Books, 1995.

FABRIS, Annateresa; COSTA, Cacilda Teixeira da. *Tendências do livro de artista no Brasil*. São Paulo: Centro Cultural São Paulo, 1985.

HUBERT, Renée Riese; HUBERT, Judd D. *The cutting edge of reading: artists' books*. New York: Granary Books, 1999.

LAUF, Cornelia; PHILLPOT, Clive. *Artist/author: contemporary artists' books*. New York: Distributed Art Publishers/The American Federation of Arts, 1998.

LYONS, Joan. *Artists' books: a critical anthology and sourcebook*. 3. reimpr. Rochester: Visual Studies Workshop, 1993.

MOEGLIN-DELCROIX, Anne. *Esthétique du livre d'artiste*. Paris: Jean-Michel Place/Bibliothèque Nationale de France, 1997.

PLAZA, Julio. O livro como forma de arte I; O livro como forma de arte II. *Arte em São Paulo*, São Paulo, n.6/7, abr./maio 1982.

ROTH, Andrew (ed.). *The book of 101 books: seminal photographic books of the twentieth century*. New York: PPP Editions; Roth Horowitz LLC, 2001.

SILVEIRA, Paulo. *A página violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS; Fumproarte/SMC, 2001.



## As práticas musicais dos professores das escolas de educação infantil: um survey nas escolas de Pelotas

Cristiane Duarte Sacramento  
UFPEL

Com a abertura que a LDB trouxe para a área de Artes, e conseqüentemente para Música, educadores musicais vêm se mobilizando através de discussões, reflexões, debates, para nesse momento buscar a valorização da área. Para isso, torna-se necessário conhecer através de investigações de caráter científico concepções e práticas de Educação Musical, pois existem múltiplas concepções e práticas sendo que cada uma delas “possui conseqüências sociais e políticas que refletirão diretamente no status da área” (HENTSCHKE, 2000, p. 89). Segundo Hentschke, definindo a educação musical que queremos nas escolas é que será possível definir quais as práticas que serão adotadas para o desenvolvimento do trabalho educativo (ibid.).

Este estudo tem como hipótese que o profissional que trabalha com música na educação infantil não tem tido, ao longo do tempo, uma formação musical consolidada e que na maioria das vezes sua prática acaba por refletir a sua formação deficitária bem como até mesmo sua falta de formação ou orientação na área de música. Ou seja, as práticas musicais na primeira infância que poderiam consolidar um ensino de música realmente eficaz acabam reduzindo-se a meras canções de rotina ou para preencher o tempo da aula.

Destacamos uma preocupação com a formação dos futuros professores de música, de que estes não sejam meros repetidores de conhecimentos salientamos que este estudo pretende caracterizar o perfil profissional daqueles que trabalham com a música na educação infantil estimulando o desenvolvimento profissional e preparando profissionais com capacidades reflexivas. Sendo a formação um processo permanente convém que estejamos presentes e tenhamos idéia de quem é este profissional.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é: Investigar aspectos específicos da atuação do professor da educação infantil com o ensino de música, caracterizando seu perfil profissional. Considerando as dificuldades encontradas pela educação musical atualmente no sentido de configurar-se como disciplina no ensino escolar destacamos com Hentschke (2000, p. 86) de que: “[...] continuamos ainda sem um conhecimento detalhado da nossa realidade escolar, que permita o desenvolvimento de programas adequados às necessidades dos professores.

Assim, o trabalho quer contribuir para a área de educação musical, através das investigações sobre os profissionais que atuam na educação infantil destacando suas necessidades, considerando os problemas atuais do professor frente sua formação profissional e prática educativa nas escolas. Este estudo pretende também contribuir para as avaliações dos cursos, existentes atualmente, responsáveis pela formação dos professores música e a criação de cursos de atualização para os educadores musicais atuantes na rede.

Para a realização da pesquisa o método utilizado é o *survey* ou estudo de levantamento. A escolha deste método deve-se também ao desejo de acolher um número maior de professores, realizando a pesquisa em mais de uma escola e possibilitando a coleta de um número maior de dados. Para Babbie (1999, p. 113), após os objetivos estarem definidos, será possível escolher o desenho do método, empregado com o sentido implícito de “survey por amostragem”. Assim neste estudo o desenho será de um *survey* interseccional, significando que as amostras serão coletadas em um determinado momento.

Para colher informações precisas a técnica de questionário mostrou-se a mais adequada, devido ao número de professores. Neste momento estamos terminando a coleta de dados. O próximo passo será a análise dos dados a ser realizada como uma interpretação iterativa, elaborando pouco a pouco uma explicação lógica do fenômeno estudado (LAVILLE & DIONNE, 1999). Segundo os autores “o pesquisador interpretaria esses resultados em termos de evolução do discurso realizando inferências sobre a transformação das mentalidades e do contexto social que essa evolução traduz” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 226).

**Referências:**

BABBIE, E. *Métodos de Pesquisas de Survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BRASIL. *Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*. Brasília, 1996. [www.mec.gov](http://www.mec.gov).

HENTSCHKE, L. O Papel da Universidade na Formação de Professores: algumas reflexões para o próximo milênio. *Anais do IX Encontro da ABEM*, p. 79-90, set/2000.

LAVILLE, C. e DIONNE, J. *A Construção do Saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: UFMG/Artes Médicas, 1999.

# TRABALHOS DE ALUNOS DE GRADUAÇÃO

## A Baleeira, uma tessitura relacional

Ana Matilde Pellarin de Hmeljevski  
UDESC

Dentro das relações Arte/Vida, o projeto **A Baleeira, uma tessitura relacional**, propõe novos modelos de práticas artísticas ou modos de existência, onde a intersubjetividade e o acontecimento fazem parte de um mesmo sentido: obra de arte, segundo Nicolas Bourriaud, *como espaço de relações humanas que sugere possibilidades de um mundo viável*, onde se estabelece o diálogo permanente entre os participantes.

A proposta do projeto surgiu por ter detectado, entre outras, a falta de diálogo entre diferentes grupos sociais no entorno da Lagoa da Conceição, Florianópolis, como também a falta de comunicação entre gerações diferentes de um mesmo grupo. A sua finalidade principal é desenvolver uma tessitura onde as relações sejam o articulador principal, onde as intersubjetividades se cruzem e desenvolvam novas tessituras, tendo como meta o desenvolvimento da forma dialógica entre os diferentes grupos participantes.

Aqui o trabalho do artista é o de produtor, como afirma Luis Brea, *um gerador de situações intensificadas de encontro e sociabilização de experiência; um criador de mediações para seu intercâmbio na esfera pública*. Um mediador, possibilitador de ações, que gerem práticas artísticas possíveis de criar novas e múltiplas maneiras de vivenciar experiências estéticas, demonstrando, ao mesmo tempo, que fazer arte no âmbito social, onde radica a possibilidade de uma criatividade compartilhada, está longe de ser um mero assistencialismo, e sim, segundo Paul Ardenne, *uma arte de inclusão, de integração por parte do artista da esfera da realidade imediata*.

Se as proposições relacionais são novas possibilidades artísticas de atuar na realidade, esta visão artística contemporânea visa inventar uma estrutura para privilegiar e valorizar o tempo: da experiência, da construção conceitual e da produção de uma obra cuja existência se dê no *tempo do acontecimento*. Aqui a objeto de arte se dilui em favor da socialização do saber e da democratização da experiência de vida num espaço de interação relacional.

No projeto “A Baleeira. Uma tessitura relacional” isto vem se realizando tanto no referente a estratégias lógicas, como na organização e procura de financiamento, entre outros, e nas estratégias de ação no curso de marcenaria, em andamento.

Afirma Deleuze, *a erva cresce pelo centro*, o seja, o artista habita as circunstâncias que o presente lhe oferece com a finalidade de transformar o contexto a que pertence, torna-se assim, um nômade, um criador, um novo guerreiro, um “peão do go” cujos movimentos são dirigidos pela situação e não por códigos preestabelecidos.

## O repertório gaúcho para flauta doce: um recorte entre compositores atuantes no século XXI

Camila Petry do Canto Ignacio  
FUNDARTE/UERGS

**Justificativa:** Existem poucos trabalhos que analisam e buscam conhecer o repertório gaúcho e atual para flauta doce. Senti a necessidade e a curiosidade de mapear

quem compõe para flauta doce no Rio Grande do Sul bem como analisar diversas questões referentes aos compositores atuantes nesse meio.

**Questões de pesquisa:**

- % Quem são os compositores gaúchos que compõem para flauta doce
- % Por que eles compõem para o instrumento
- % Como se organizou o processo de planejamento e composição destas músicas
- % Como se estruturam as músicas
- % Quais as/os instrumentistas que interpretam suas composições
- % Como ocorre a divulgação destas composições para chegar aos intérpretes

**Caminhos metodológicos:** Estudo de caso através de entrevistas semi-estruturadas e análises musicais e discursivas.

**Alguns autores e materiais que serão utilizados:**

DÉLCIO VIEIRA SALOMON

MARIA CECÍLIA TORRES

BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS

LAVILLE DIONE

Encartes de cds de compositores gaúchos, gravações e partituras

## **Espaços de exposições em artes visuais na cidade do Rio Grande-RS**

**Carlos Fernando Kunde  
FURG**

Esse trabalho de pesquisa objetivou visualizar os espaços de exposições em Artes Visuais existentes no município do Rio Grande, bem como saber a percepção destes espaços pela comunidade em geral, em especial, os estudantes, professores, profissionais da área das artes e transeuntes próximos às localidades que abrigam estes espaços.

Para isso, buscou-se conhecer a história de cada instituição detentora dos espaços de exposição em Artes Visuais, através da coleta dos históricos, do preenchimento de um questionário semi-estruturado e entrevistas gravadas em fitas magnéticas, além de conversas informais com os representantes de cada entidade detentora destes espaços, para que se pudesse tornar conhecida a trajetória e/ou o surgimento de cada espaço de exposição existente no município. Somado a isso, a fim de perceber a situação atual da visibilidade desses espaços e da relação dos mesmos com a comunidade, realizou-se uma entrevista estruturada com os transeuntes do entorno dos espaços e com os profissionais da área de artes (professores, galeristas, artistas plásticos, entre outros).

Os resultados foram que 95% dos 52 entrevistados acham importante a existência dos espaços, apresentando um bom índice de visitação que variou de 50% a 75%. Quanto à divulgação mais de 85% dos entrevistados de alguma forma receberam algum tipo de comunicação ou informação sobre exposições, o que não levou necessariamente os mesmos à visitação, verificando-se que a mobilização se dá através do convite direto, tanto o impresso como o pessoal.

A importância deste trabalho se dá pela revelação de um processo de relações entre entidades de exibição de artes, escolas (representadas pelos arte-educadores) e a comunidade em geral. Esse, também pode servir de referencial para um aprofundamento nas questões referentes às artes e aos espaços de exposições, bem como um suporte de informações relacionadas ao circuito turístico cultural da região.

Faz-se necessário perceber, através de pesquisas como esta, a relação e a afinidade das entidades detentoras de espaços de exposições de artes visuais com as instituições

de ensino em artes (ensino de educação artística) e seus educandos e arte-educadores no município e a noção da existência desses espaços por parte da comunidade em geral.

### **Espaço multicultural Batuel Cunha: projeto arte de garagem**

**Cássio Aurélio F. Silva**  
**UDESC**

A cidade está composta de múltiplas realidades em conflito, que se aproximam através de seus códigos particulares.

Minha experiência como participante do grupo de pesquisa fez com que meu olhar em relação a arte se voltasse também para experiências voltadas a práticas criativas disseminadas no cotidiano, e me faz entender que estas podem ativar espaços criativos onde o convívio entre os indivíduos se torna fomentador de novas idéias e reflexões sobre o mundo em que habitam.

Estas atividades artísticas se tornam mais potentes quando o artista passa a ver a cidade não apenas como um simples suporte passível de se modificar através de inserções de diferentes signos em suas paredes e estruturas físicas, mais como uma entidade viva composta por uma série de processos de poder. A cidade cresce e se modifica em uma trama de relações. Muito mais que simples suporte a cidade é um complexo sistema geopolítico.

A representação da cidade é, em grande parte constituída por uma hegemonia cultural dominante que dificulta a capacidade de representação de outros grupos, considerados então minorias. Na tentativa de se estabelecer novas formas de representação desses grupos microculturais, é que este espaço multicultural cobra sua relevância. Ao invés de reproduzirmos as formas metodológicas convencionais do ensino da arte, buscamos trabalhar arte ativando o potencial criativo dos membros da comunidade através de suas próprias experiências cotidianas. Somente a partir de um olhar mais aguçado para seu próprio entorno, esses grupos que se espalham pela cidade poderão criar imagens que venham potencializar substancialmente sua representatividade. Cabe então ao *artista mediador* buscar alternativas visando a deflagração de processos artísticos onde a situação de convívio possa promover a contaminação de saberes.

Este espaço de convívio passa a ser a partir daí um ponto de resistência em potencial que se opõe às formas dominantes de representação.

Falando de maneira mais objetiva, o espaço onde hoje estou atuando como **artista mediador** tem como particularidade ter como núcleo formador remanescentes de escravos. Neste contexto onde a maioria das crianças são afro-descendentes, o trabalho parte da identificação de particularidades específicas desse lugar e dessas pessoas, particularidades estas que são potencializadas através de práticas artísticas como pintura, cerâmica, música, dança, vídeo e fotografia.

Cabe ao artista mediador um olhar sensível a realidade em que atua, tendo consciência do lugar que ocupa em um determinado contexto social para daí então compartilhar saberes, trocar vivências e fortalecer laços comunitários.



## Clowndestino - grupo de teatro interativo

**Cilene Gonçalves Leite  
FURG**

Sendo o teatro uma das primeiras atividades humanas e reunindo nele numerosas atividades criativas de formação, pesquisa e extensão, não parece necessário destacar a sua importância acadêmica. Foi conveniente, então, desenvolver um grupo estável que progressivamente passou a realizar intervenções sociais na comunidade para ajudar a resolver as mais diversas problemáticas. Esse grupo é chamado *ClownDestino-Teatro Interativo*.

Para tanto foi necessária a aprendizagem de novas técnicas, além do teatro tradicional; baseadas na própria cultura brasileira, deste modo o desenvolvimento do Teatro do Oprimido de Augusto Boal foi fundamental. No repertório do clown, sempre além do tradicional palhaço de circo que todos nós conhecemos, temos uma outra fonte de inspiração: o Clown-Ator Social, que com as técnicas do Clowning desenvolvidas por Jean Pierre BESNARD na França, podem aportar um leque inovador e pertinente para os objetivos do grupo e da arte-educação.

Portanto, o grupo atua partindo de uma temática solicitada por determinada comunidade, ou instituição e utiliza as técnicas do teatro do oprimido na intenção de problematizar, discutir as questões propostas, resignificando tal realidade.

### **As técnicas utilizadas pelo grupo Clowndestino:**

\* Teatro Imagem: *consiste em comunicação não verbal através da formação de uma imagem utilizando as posições do corpo e objetos. O espectador entra então na cena, remodela a imagem, e mostra o que pensa como possibilidades de alternativas para a solução do problema apresentado.*

\* Teatro-Fórum: é uma encenação sobre temas diversos, relacionado com um problema existente em uma comunidade, e o público é convidado a entrar em cena, substituir o protagonista e buscar alternativas para o problema encenado.

\* Teatro Invisível: a partir da escolha de um tema, estrutura-se uma pequena peça. Os atores representam em um local em que não é um teatro (propriamente dito) e os espectadores não tem conhecimento de que são espectadores.

\* Clown: o palhaço: ator-social: o palhaço tem entrada livre em qualquer espaço, qualquer lugar. Com a sua sinceridade, simplicidade e inocência, o palhaço pode abordar os mais diferentes temas, assuntos, problemas sociais, etc. justamente por ser uma figura cativante, consegue falar sobre determinados tabus sociais (como o uso da camisinha, a gravidez precoce, etc).

### **Colinas ardentes: um exercício de fotodramaturgia**

**Bruna Immich, Fabíola Rahde,  
Marcos Cardoso e Cândida Kerber  
FUNDARTE/ UERGS**

O relato a seguir é fruto da experiência realizada pelas turmas de Teatro e Dança do 5º semestre do Curso de Graduação em Pedagogia da Arte da FUNDARTE/ UERGS, através do componente curricular Elementos da Linguagem Visual, ministrado pelo professor Chico Machado.

[VOLTAR AO SUMÁRIO](#)

Após a experimentação de diversos exercícios de criação de significado e de hierarquia de atenção através da visualidade, foi proposta uma atividade de criação individual de desenhos de figurinos para contar uma história de personagens arquetípicos através da indumentária. Os figurinos deveriam mostrar características da personalidade de cada personagem, bem como as relações de poder existentes entre eles. A criação de significado se daria a partir dos elementos cor, textura e forma. Para isso, foi usado como motivação um fragmento de texto de autoria de Antônio Carlos Falcão.

Com a mostra e avaliação dos trabalhos desenvolvidos, surgiu a idéia de se fazer um exercício de foto-dramaturgia. Para que a idéia se concretizasse, os alunos trouxeram figurinos, câmeras digitais e conceberam um roteiro, ainda com base no fragmento de texto. As cenas foram produzidas, dirigidas e fotografadas e, após uma etapa de seleção das fotos, foram criados os diálogos. A arte gráfica foi inserida por alunos das Artes Visuais. Todas as imagens, é importante ressaltar, são fotografias da cidade de Montenegro.

Por ser um exercício de fotodramaturgia, onde obviamente não estão presentes diversos elementos que normalmente compõe a encenação teatral<sup>1</sup>, como o deslocamento dos atores, o som e a palavra falada, por exemplo, importância da visualidade no trabalho foi bastante ampliada. Em um sistema de co-autoria entre os integrantes do grupo foi construída uma cooperação textual, em que vários textos – visualidade, diálogos, argumento básico, argumento final, arranjo de sucessão entre as imagens – atuaram juntos. Assim, a construção de significado que, num primeiro momento, se deu a partir dos elementos cor, textura e forma, constituiu-se, neste segundo momento, como resultado desta cooperação.

#### **Notas:**

<sup>1</sup> A noção antiga, tradicional, de dramaturgia está ligada somente ao texto teatral escrito, e não à encenação. Entretanto, numa visão moderna e contemporânea, como no modo de ver de Patrice Pavis, todos os textos presentes no espetáculo cênico (visualidade, sonoridade, movimento, etc.) cooperam na construção de significado, ampliando a noção do que seja dramaturgia.

## **Etnografia como método para pesquisa em artes (música)**

**Cristhiano Kolinski**  
**UFSM**

Este breve resumo é resultado do, ainda inacabado, trabalho teórico/bibliográfico e de campo que venho desenvolvendo, na área da Antropologia da música, ou etnomusicologia, como monografia de conclusão do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria. A pesquisa pretende, através da utilização do método etnográfico, analisar o “fazer musical coletivo” entre os alunos do curso de graduação em Música (percussão) da UFSM.

Pretendo, nesta apresentação, tecer considerações sobre a utilização do método etnográfico nas pesquisas relacionadas às artes. A opção por este método, que se constitui, muitas vezes, na própria marca do conhecimento antropológico, da ‘observação participante’ como tentativa ter uma visão de dentro - do grupo -, ou de ter uma visão que deve ser buscada através do convívio íntimo e intenso do antropólogo com a cultura investigada e da descrição densa e da ‘participação musical’, permite que se possa chegar a uma compreensão profunda do objeto de estudo apresentado. Essa metodologia de trabalho em que o pesquisador faz uma descrição densa das culturas como *teias de significado* que devem ser apreendidas, e na qual indivíduos constroem, na vida em

[VOLTAR AO SUMÁRIO](#)

sociedade, os valores que regem seu mundo, criando seus próprios *textos*, cabendo ao pesquisador fazer a sua interpretação sobre essas interpretações elaboradas coletivamente. Enfim, o saber antropológico, via observação participante, torna possível uma leitura dos significados que os atores sociais expressam não só em suas palavras, mas também em seus gestos e linguagem não-verbal, assim como a música.

Sendo assim, apresentarei algumas considerações sobre o andamento de minha pesquisa junto a este grupo ou “quase-grupo”, com o qual estou trabalhando, e que possui um rico conhecimento erudito sobre música, o que difere da maioria dos trabalhos etnomusicológicos, que trabalham, principalmente, com “música popular” ou “músicas folclóricas”. Creio, por isso, ser de grande valia este trabalho para a Antropologia da música e outras pesquisas em artes no tocante às escritas musicais e aos conhecimentos eruditos de escrita (como uma forma de linguagem socialmente construída, interpretada, estruturadas/estruturantes, mantida e “renovada”). Salienta-se, nesta perspectiva, as propriedades musicais, regras, a percepção de si (de mim também enquanto observador participante) de pessoas fazendo música, tanto coletivamente, quanto individualmente (estudo/treino).

### Música jovem em tempos de cibercultura

**Débora Markus Martins e  
Michele Barcelos Doebber  
PROPESQ/BIC/PIBIC/CNPq**

Esta apresentação constitui-se de um recorte do projeto *Música e Identidades Juvenis – possibilidades etnográficas pós-modernas*, em desenvolvimento no Núcleo sobre Currículo, Cultura e Sociedade do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Inscrito no campo dos Estudos Culturais, o projeto tem como objetivo aprofundar estudos sobre música e identidades juvenis, mais especificamente sobre como os discursos e consumos musicais constroem estas identidades. Para tanto, problematiza questões referentes a constituição de identidades juvenis a partir do envolvimento e investimentos dos jovens com seus gostos e preferências focalizando o modo como as escolhas de estilos musicais influenciam a forma de ser, estar e agir dos jovens e de que modo este artefato cultural, a música, constrói estas identidades a partir de seus discursos, dentro da perspectiva de que a música e todas as circunstâncias e produtos a ela relacionados, adquirem grande importância na constituição do “ser jovem”. As identidades, na perspectiva dos Estudos Culturais, são múltiplas, instáveis, produzidas culturalmente pelos discursos, já estes inventam, constituem as coisas sobre as quais falam e escrevem. Em relação à metodologia, cumpre notar que os dados foram construídos a partir dos discursos de jovens encontrados em espaços virtuais da Internet. Para a elaboração deste recorte foram selecionados e gravados 25 excertos de discursos de jovens extraídos de comunidades do *Orkut*<sup>1</sup>. As comunidades foram escolhidas em função de seus títulos (*EU AMO ou EU ODEIO*), tendo como foco o agrupamento de jovens a partir de seus gostos musicais. As análises, num cômputo mais geral, indicam que a marcação identitária dos/as jovens internautas não passa apenas pelo estabelecimento de suas preferências, mas também pela expressão de repulsa a alguns gêneros musicais e cantores. Podemos observar que as demarcações de fronteiras entre o “nós” e os “outros” em tempos de cibercultura, podem se dar tanto pelo repúdio e aversão quanto pela devoção e idolatria a determinados estilos musicais.

[VOLTAR AO SUMÁRIO](#)

## Notas:

<sup>1</sup> Conforme o site [www.orkut.com](http://www.orkut.com) o *Orkut* é uma comunidade online que conecta pessoas através de uma rede de amigos confiáveis. Proporcionamos um ponto de encontro online com um ambiente de confraternização, onde é possível fazer novos amigos e conhecer pessoas que têm os mesmos interesses”. Ainda: conforme o censo demográfico realizado pelo próprio *orkut* 66,43 % dos participantes são brasileiros e 65,87% do total geral possuem entre 18 e 25 anos de idade.

## Fabulação - em busca de uma arte excluída

Denisson Beretta Gargione  
UFRGS

“Fabulação – em busca de uma arte excluída” é um relato de conclusões feitas a partir do trabalho de extensão denominado Quem conta um conto, contadores de histórias, projeto de cunho prático e teórico do Instituto de Letras da UFRGS.

O relato busca elucidar diacronicamente e principalmente sincronicamente o que é Fabulação.

Numa visão diacrônica, a etimologia vem dos contos denominados *fabliaux* ligam-se ao âmbito das criações literárias de elaboradas nos meios urbanos da Idade Média francesa, podendo ser definidos como narrativas curtas, destinados à recitação dos jograis em ambientes domésticos e/ou públicos. Esta espécie de criação participava da oralidade, e os temas tratados costumavam em boa medida estar integrados nas tradições de cunho folclórico.

Analisado sob um olhar sincrônico, a discussão toma o rumo da prática e da estética de contar histórias, verificando uma tênue linha que transita entre a literatura oral e o teatro épico.

Desta forma debruçando-se sobre tal característica que se apresenta dicotômica: enriquecedor enquanto fazer artístico, mas freqüentemente desprezado pelo seu caráter heterogêneo, efêmero e seu comportamento espetacular, que impossibilita uma classificação exata enquanto gênero.

## Bandas escolares

Diego Coelho Adam  
FUNDARTE/ UERGS

Ao referir-mo-nos ao assunto das bandas escolares, muitas vezes apresenta-se um pré-conceito, baseado no senso comum, o qual concebe-as como apenas servindo para a apresentação em desfiles cívicos ou em comemorações escolares. Todavia, mesmo sem descartar a participação da banda escolar em tais eventos, este não é o único nem o principal objetivo destas organizações musicais. Com o objetivo de realizar uma abordagem pedagógica, este trabalho tenta desmistificar alguns conceitos surgidos ao longo dos anos, atribuindo novas concepções ao ensino de música nesses grupos. Dentro de todo um contexto histórico das Bandas de Música aqui no Brasil, enfocarei as duas bandas escolares existentes na Rede Municipal de Ensino de Gravataí. A partir disso, contextualizarei as duas escolas com seus respectivos meios sociais fazendo um breve histórico de suas bandas; descreverei como ocorre o aprendizado musical nessas bandas, traçando paralelos entre as diferentes fases da musicalização, ou seja, alunos com três meses, cinco meses e três anos de aprendizado; trarei dados de uma entrevista semi-estruturada com os alunos das diferentes fases e filmagens dessas entrevistas, bem

como algumas fases do processo. Dessa forma, espero contribuir nas discussões que acreditam na possibilidade de uma trajetória de educação musical com meu olhar pedagógico de professor artista.

## **A história no teatro: uma proposta de arte-educação**

**Edgar de Sousa Rego  
FAED/UDESC**

O Projeto de Extensão “A História no Teatro: Uma Proposta de Arte-Educação”, trata-se de uma iniciativa desenvolvida junto ao Centro de Ciências da Educação/FAED/UDESC, sob a coordenação da Profa. Dra. Márcia Ramos de Oliveira, envolvendo docentes e discentes. Através deste Projeto foram desenvolvidas atividades relacionadas a linguagem do teatro, tendo por parâmetro a apresentação de temas históricos voltados a Antigüidade e Idade Média. A iniciativa teve também o apoio do Núcleo de Estudos Históricos -NEH.

A proposta destinava-se inicialmente a incentivar a realização de práticas voltadas ao exercício de produções artísticas no espaço do Centro mencionado, onde poucas iniciativas existiam de forma regular até aquele momento. Priorizava desenvolver especialmente um trabalho que integrasse estudantes dos diversos cursos deste Centro - Pedagogia, História, Biblioteconomia e Geografia -, além da contribuição de discentes de outras instituições de ensino superior de Florianópolis/SC.

Através deste Projeto, formou-se um Grupo de Teatro pelos discentes, orientado por diversos Professores, envolvendo práticas de leitura e interpretação de textos históricos, literários, de prática / jogos dramáticos, além da direção efetiva da peça que veio a ser montada. Participaram do Projeto de Extensão diversas Professoras, citadas: Profa. Dra. Maria Cecília de M. Nogueira Coelho (DEB/FAED), Profa. Ms. Bárbara Giese (DH/FAED), Profa. Dra. Biange Cabral (CEART/UDESC) e, Profa. Brígida Miranda (CEART/UDESC). Envolveu ainda o trabalho criterioso da violonista Silvana Mariani e do percussionista Glauber, quanto a elaboração de uma produção musical para a peça. O Projeto de Extensão inicialmente teve como Bolsista o acadêmico Ricardo Sontag (Curso de História/FAED), que permaneceu no mesmo até Fevereiro de 2005. Neste momento atuou no Projeto, na condição de Bolsista.

Entre os resultados alcançados pelo Projeto, destaca-se muito especialmente a montagem do espetáculo “Recortes Medievais”, no qual do Grupo de Teatro foi dirigido pela Profa. Brígida Miranda, e apresentado em duas ocasiões diferentes no Teatro da UBRO no Centro de Florianópolis, em Novembro e Dezembro de 2004.

Atualmente o Projeto de Extensão “A História no Teatro (...)” dedica-se a orientar e apoiar um grupo de estudantes do Curso de História em atividades vinculadas ao estágio curricular, que deverá ser desenvolvido junto a Escola Estadual Básica José Boiteux (no Bairro do Estreito em Florianópolis), envolvendo a prática do teatro, tematizado pela História.

A proposta de minha participação junto a este Encontro de Pesquisa vincula-se ao relato da minha experiência junto ao Projeto de Extensão, na condição de Bolsista e aluno a ele vinculado. Pretendo, especialmente, referir o desenvolvimento das atividades mencionadas onde a atuação discente ocorreu de maneira mais expressiva. Pretendo relatar as experiências e práticas que envolvera a montagem/apresentação da peça “Recortes Medievais” e do trabalho ainda em construção, na prática de estágio curricular.



**Eneida Beatriz Dreher  
Liane Vieira Steckert  
Letícia Maria de Queiroz  
ULBRA**

O trabalho foi feito a partir da disciplina de Prática de Dança II do Curso de Tecnologia em Dança da Universidade Luterana do Brasil, Canoas. O desafio era resgatar reportagens, programas, críticas, fotos e imagens, organizando-os cientificamente em produção textual. Assim, a acadêmica e ex-integrante do grupo em questão, Eneida Dreher, juntamente com as colegas Liane e Letícia, foram buscar os dados nos arquivos pessoais dos integrantes do grupo.

O Terra tinha como sede a SimonDreher Dança, situada na Av Independência, 891, em Porto Alegre, escola de Eneida Dreher e Ilse Simon. A sede de produção estava localizada na Av. Maranguape, 188, bairro Petrópolis em Porto Alegre, Ficando anexa a residência de Carlos Rosito. Os fundadores da companhia foram Andréa Druck, Carlos Rosito, Carlota Albuquerque, Eliane Dupuy, Eneida Dreher, Heloisa Paz, Luciana Burgos, Sayonara Pereira e Simone Rorato.

O grande diferencial do Terra – Cia de Dança foram as 431 apresentações em 30 meses, com uma média de 14 apresentações mensais. Toda esta trajetória foi divulgada pela imprensa local, inclusive suas turnês para o interior do estado, Brasil e exterior (Alemanha e Itália).

A Cia existiu no período de 02 de agosto de 1981 à 28 de junho de 1984. No início, este grupo de pessoas se reuniu para o que seria a Cia de Dança do Estado do Rio Grande do Sul, criada pela Associação de Dança do RS. Estreou o espetáculo Carmina Burana, que foi um grande sucesso. Para este grupo houve uma anunciada seleção, ensaios planejados e promessas. Apesar disto, houve empecilhos que impediram de levar o sonho adiante.

A decepção, entretanto, provocou inquietude e vontade de vencer nos bailarinos, e estes se uniram com objetivo de profissionalização e de terem seus talentos reconhecidos. Nasceu assim o TERRA – CIA DE DANÇA DO RS, companhia particular, sob muitos anseios e uma admirável organização artística, legal e administrativa. A razão social ficou TERRA GRUPO DE DANÇA DO RIO GRANDE DO SUL LTDA, sendo o nome fantasia o mais utilizado.

Lutando pela profissionalização, com um trabalho diário de oito horas e dedicação exclusiva dos seus integrantes, o grupo Terra apresentou um repertório reconhecido pela comunidade artística como de alta qualidade. Popularizou a dança levando-a a lugares onde ela não era acessível. Sua extensa exposição, entretanto, não foi suficiente para sensibilizar a iniciativa privada ou o poder público municipal ou estadual. Não houve e ainda não há no estado uma preocupação política de investir na preservação e consolidação de companhias e grupos de dança como acontece nos países do primeiro mundo.

O TERRA é um marco e uma referência na história da dança cênica gaúcha, merecendo registro da sua trajetória marcante e oportunizando assim, que gerações mais novas tenham acesso a este conhecimento. A participação neste encontro de pesquisa em arte vem, assim, ajudar a divulgar e disponibilizar o nosso trabalho aos interessados.



## Arte relacional: estratégias técnico criativas para uma prática artística contemporânea

Felipe Sicuro  
UDESC

A finalidade aqui é apresentar ao leitor uma breve síntese do projeto percursos, um trabalho que, nos seus vários desdobramentos, mescla o universo das artes visuais com o cotidiano das pessoas em diferentes contextos. Para tal, segue-se um pressuposto baseado nas relações de convívio entre artista e os grupos com os quais interage no dia a dia, como comunidades, colegas, sociedade, etc. Inevitavelmente, nessa aproximação da arte à realidade, geram-se descontinuidades no dia a dia das pessoas que se deixam afetar pelo encontro com o artista e pelas práticas desenvolvidas, uma espécie de reinvenção do cotidiano onde se criam territórios de sentido para suas preocupações ou afetos contemporâneos.

As práticas são mobilizadas a partir de diálogos, intercâmbios, por meio de discussões sobre questões relevantes do meio social ou comunitário, gerando assim desejos de representar estas questões, de dar-lhes visibilidade, territórios, seja através de ações coletivas, fotografias, filmagens, falas ou depoimentos, reivindicações políticas, envio de projetos à empresas e instituições, etc. O projeto percursos, pode-se dizer, é um “programa itinerante” que transita por diversos contextos. Dele já derivaram quatro trabalhos. O primeiro foi o projeto percursos Morro do Quilombo (2003). Logo em seguida foi elaborado o projeto percursos II: edição Porto União (2003). Respectivamente, os desdobramentos foram o Micro-Curso de Corel Draw 10 (2005) e o PP2+2durações (2)=4t (2004).

Merece destaque, para efeitos deste texto, o primeiro, onde prevaleceu o interesse coletivo por conhecer algo sobre artes visuais, principalmente sobre arte contemporânea. Ocorreu que grupos de pessoas da comunidade do Morro do Quilombo (Florianópolis), na qual passei a residir, passaram a ter contato com trabalhos (pinturas, esculturas) com os quais eu transitava no ir e vir da universidade para casa. A partir daí, passamos a ter conversas que, de início, tratavam sobre história da arte, mas que, no decorrer da situação, se encaminhavam à problemas do cotidiano da comunidade. Numa oportunidade destas, realizamos um trabalho colaborativo que envolveu desde linguagens em vídeo até intervenções, de modo que cada participante pode refletir sobre aquelas questões mais relevantes do meio comunitário. O trabalho consistia numa ação coletiva onde cada pessoa participante recebia 100m de fio de nylon e realizava um percurso em meio a um terreno baldio, demarcando o espaço com a linha. O trajeto era refeito por mim mais outra pessoa. Procurávamos identificar as intervenções realizadas pelo primeiro viandante e registrá-las através do recurso do vídeo.

Os demais trabalhos derivados do projeto percursos poderão ser apresentados em ocasião posterior, já que aqui a intenção era apenas demonstrar ao leitor seus principais aspectos, características e motivos pelos quais passou a ser desenvolvido, situando este marco, que foi a relação com a comunidade do Morro do Quilombo.

## O estudo guitarrístico voltado à estilística da improvisação micro em progressões harmônicas complexas de alta velocidade

Guilherme Brasil Rasquin  
FUNDARTE/UERGS

Meu projeto de pesquisa consiste em uma investigação acerca de como músicos profissionais, especializados em guitarra elétrica, estudam improvisação, preparando-se para situações delicadas.

As escolhas dos dois focos da pesquisa derivam de minhas grandes paixões: *guitarra elétrica e improvisação*; ambos os temas são recentes, considerando materiais de reprodução sobre o assunto que se ampliam cada vez mais, principalmente a partir do século XX, com o grande avanço da reprodutibilidade técnica. Mesmo assim, o aprofundamento didático e eficiente é presente em poucos trabalhos e manuais. Foi pensando em como aplicar *praticamente* a grande influência de metodologias e guitarristas inovadores, que elaborei minhas questões iniciais relativas ao tema:

- Quais as maneiras de se estudar improvisação na guitarra?
- Como se estuda para improvisar em situações complexas?
- Quais as contribuições técnicas resultantes do estudo pessoal durante a improvisação guitarrística?

Delimitei tais situações, tratando as progressões harmônicas do repertório escolhido em análise micro, ou seja, percebendo cada acorde com sua função independente da progressão geral, mesmo havendo coesão macro entre eles. A questão da alta velocidade foi optada para facilitar a análise das improvisações diante de uma situação de rápida escolha, defini 140 b.p.m. como batida de tempo mínima para ser considerada em *alta velocidade* (valor entre *Allegro* e *Vivace*). O objetivo é dificultar bastante o senso de opção do improvisador, de modo a compreender seu raciocínio em pouco tempo de preparo disponível.

Os materiais de pesquisa bibliográfica/sonora foram definidos em:

- Técnica de improvisação de guitarristas inovadores: *Charlie Christian* (guitarrista pioneiro na linguagem da improvisação frasal, inspirado em instrumentos de sopro), *Wes Montgomery* (principal referência como divisor de águas entre a improvisação clássica e a moderna), *George Benson* (improvisador rápido, coerente e de grande influência no improviso atual) e *Frank Gambale* (desenvolveu uma técnica de palhetada que abriu possibilidades para execuções antes consideradas muito difíceis; inspirou-se na linguagem pianística de Chick Corea).

- Manuais de improvisação influentes, organizados por temas: improvisação geral (Jamey Aebersold); improvisação por harmonia (Almyr Chediak, Daniel Sá), improvisação por frases (Nelson Faria), improvisação por escalas/arpejos (Pollaco) e improvisação guitarrística total (Mozart Mello).

A metodologia encerra com entrevistas voltadas às experiências de estudo de dois profissionais que mantêm suas práticas de improvisação atualizadas. Uma sessão de improviso sobre o tema musical *Giant Steps* será realizada ao final de cada entrevista, tomando conclusões a respeito dos resultados obtidos, relacionando-os aos materiais bibliográficos citados anteriormente.

**Janaina Kremer Motta  
FUNDARTE/UERGS**

O presente trabalho pretende discutir brevemente uma das diferenças fundamentais entre a pesquisa de Jerzy Grotowski e a de Constantin Stanislavski, que diz respeito ao impulso que precede as ações físicas.

Com efeito, Grotowski, que tem no “*método das ações físicas*” do mestre russo uma de suas principais referências, não repete a técnica criada por Stanislavski, mas a toma como ponto de partida.

Inicialmente, redefine o conceito de organicidade. Enquanto para Stanislavski a organicidade se refere às leis naturais da vida dita “normal”, que apareceriam, então, em cena de forma organizada, para Grotowski indicaria algo como uma “corrente de impulsos quase biológica” que viriam do interior, ou do interno em “direção ao cumprimento de uma ação precisa”. É dessa perspectiva, portanto, que advém o ponto de onde o trabalho de Grotowski separa-se definitivamente do de Stanislavski.

Pretende-se, pois, além de localizar as origens dessa separação, que dizem respeito, fundamentalmente, às concepções do trabalho do ator que cada um desses pesquisadores constrói, investigar, com maior profundidade, os conceitos de ação física e de impulso para Jerzy Grotowski.

Tendo como referência principal o capítulo intitulado “Grotowski vs. Stanislavski: the impulses”, do livro “At work with Grotowski on physical actions”, de Thomas Richards, e ainda “Hacia um teatro pobre”, de Grotowski e a revista “Máscara – número especial de homenagem”, discutiremos as idéias de **intenção – em tensão**: a intenção não apenas como a promoção de um estado emocional, mas como uma tensão muscular exata da qual o impulso se origina; e **impulso – em pulso**: o impulso como algo que já se encontra no corpo antes que a ação física apareça, como a pulsação básica da atuação, ou o morfema da ação.

### **Cirandas e Cirandinhas Uma análise acerca da utilização de temas folclóricos nas composições de Villa-Lobos**

**Kênia Simone Werner  
FUNDARTE/UERGS**

Esse trabalho foi desenvolvido no Componente Curricular Pesquisa em Educação e Arte no primeiro semestre de 2005 sob orientação da Prof. Dra Maria Cecília Torres.

Trata-se do Projeto do Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Pedagogia da Arte – Qualificação em Música da UERGS/FUNDARTE a ser desenvolvido no segundo semestre de 2005 sob orientação do Prof. Alexandre Birnfield.

Início o projeto justificando minha escolha pelo tema e relacionando-o com minha trajetória acadêmica.

O objetivo geral é analisar as Séries das Cirandas e Cirandinhas compostas por Villa-Lobos.

Em todas as duas Séries dessas composições foram usados temas de músicas folclóricas Brasileira e algumas Cirandas e Cirandinhas possuem essa temática em comum.

[VOLTAR AO SUMÁRIO](#)

O desenvolvimento do trabalho constitui em identificar quais dessas canções possuem essa temática em comum e analisar como Villa-Lobos usou-as nas composições. Serão analisados aspectos como número de compassos ocupados pelo tema na canção, tonalidade, dinâmica, andamento, harmonia, etc. Posteriormente farei uma comparação entre a Ciranda e Cirandinha em questão.

### **Um olhar sobre a prática pedagógica dos professores do curso de Licenciatura em Música da UFPEL**

**Marcella. Klaes  
UFPEL**

O tema proposto tem por objetivo compreender como o professor do curso de Licenciatura em Música, concebe e age sua prática pedagógica, sendo que durante minha jornada acadêmica, foram surgindo inquietações a respeito desta. Essa problematização trouxe à tona a necessidade de conhecer a importância de determinados processos metodológicos, onde o professor investiga suas ações.

Tendo em vista os trabalhos realizados anteriormente que demonstram a prática do profissional reflexivo destacamos a importância de investigar as concepções e ações dos professores do Curso de Licenciatura em Música, evidenciando a prática destes profissionais.

Ao investigar se a prática destes professores se configura de forma reflexiva, haverá contribuição para a área de Educação Musical no sentido de refletir sobre o que tem sido realizado em termos de prática reflexiva na Universidade. O trabalho pretende tornar mais claro a forma que o professor realiza sua prática junto aos alunos, dirigindo assim para que as práticas reflexivas atuem juntas no ensino de música.

A pesquisa pretende através de alguns questionamentos contribuir na formação do futuro educador musical dentro da universidade, para que a preparação deste profissional o torne mais atento ao cotidiano e a realidade de seus alunos, pronunciando mais distintamente as relações entre teoria e a prática.

### **REINTEGRARTE: a arte como um caminho para a reintegração social**

**Márcia Miranda Barbosa Mello  
FURG**

Para uma melhor compreensão e reflexão da proposta levantada no trabalho de arte-terapia realizado no Centro de Atenção Psicossocial - CAPS Conviver, além de relatar a experiência das oficinas ministradas, foi necessário traçar o histórico da loucura e dos trabalhos desenvolvidos em hospitais psiquiátricos pelos arte-terapeutas Osório Thaumaturgo César e Nise da Silveira, bem como refletir sobre o papel dos diferentes profissionais envolvidos com a recuperação terapêutica através da arte, a saber os terapeutas ocupacionais, os arte-educadores e os arte-terapeutas.

Nas atividades desenvolvidas junto ao CAPS Conviver, nas quais realizava-se um trabalho de conexão com a arte, através da estética do cotidiano, a fim de ressignificar a vida para a construção de novos caminhos, pode-se constatar e vivenciar mudanças junto aos participantes das oficinas terapêuticas, que demonstraram melhoras significativas tanto no fazer, como no ser e em sua relação social. A relevância dessas atividades se

reafirmou ainda mais quando as oficinas deixaram de acontecer e constatou-se um retrocesso comportamental dos participantes, se evidenciado, assim, a importância de se trabalhar a arte como forma propulsora de desejos, necessidades e vontades, a fim de dar sentido a vidas que até então o processo de exclusão não permitia.

O que se pode constatar na pesquisa desenvolvida foi que o olhar terapêutico da arte é um agente da mudança. Para que esse olhar se concretize faz-se necessário que os profissionais percorram os caminhos sensíveis das artes com o olhar desestereotipado da estética do cotidiano juntamente com os conhecimentos da arte-terapia. Na contemporaneidade, a busca por autoconhecimento somado às reformas psiquiátricas abriu um amplo campo de trabalho que envolve a arte no processo terapêutico. Porém, o modismo que se formou em torno da auto-ajuda vulgarizou e desqualificou o profissional que deve ser habilitado em arte-terapia. No sentido de valorizar este campo profissional, abre-se uma porta aos arte-educadores interessados em trabalhar seriamente de forma terapêutica, pois estes ao se especializarem na área de arte-terapia podem trabalhar com autonomia junto aos espaços de recuperação psíquica. Desta forma, os atuais cursos de graduação na área de arte-educação devem rever seus conteúdos e conceitos programáticos no intuito de incluir a habilitação em arte-terapia, para que a grande demanda deste campo possa ser suprida com qualidade.

As imagens que invadiram a minha vida são minhas

**Michele Nunes**  
**FUNDARTE/UERGS**

A obra de arte é aberta para interpretações e provocadora de incessantes questionamentos. Minha pesquisa de graduação ainda em desenvolvimento, de título: “As imagens que invadiram a minha vida são minhas”, versa sobre minha produção artística reproduzindo e manipulando imagens pré-existentes, que encontro na mídia (jornal, televisão, internet, revistas, livros - meios de comunicação de massa e indústria cultural, entre outros), através da pintura. Nela busco relatar os caminhos que percorri e os referenciais que estudei dentro do meio acadêmico e que me influenciaram nas indagações reflexivas acerca de minha produção como pintora, originando minha poética de trabalho. Os ready-mades de Duchamp, a referência da Pop Art, a inserção da palavra na obra de arte, os questionamentos sobre a representação provocados por Magritte e tantos outros contatos definitivos para meu fazer e pensar em arte. No decorrer da prática artística é como se a própria obra fizesse a mim questionamentos sobre sua existência. Porque reproduzir, pintando, imagens que chegam a mim como reproduções gráficas? Como se dá o significado destas imagens em minha obra? Meu contato com estas imagens impostas pela mídia é hoje a essência da temática de minhas obras. A idéia de simulacro intensamente abordada na obra do pensador Jean Baudrillard é referência importante de minha pesquisa. Baudrillard fala de uma realidade simulada, ele diz que vivemos em um mundo de aparências em que o real deixou de ser real em benefício do hiper-real, ou seja, da simulação. Em meu trabalho defini três tipos de modelos de figura humana clichês da mídia, mas que possuem um sentido particular na minha própria construção de personalidade, para inseri-los através da pintura em espaços da minha casa, desempenhando atividades cotidianas minhas, simulando uma ação. Acredito que uma vez tendo entrado em contato com alguma imagem, ela passa a fazer parte do meu repertório de imagens, podendo eu, assim, fazer o que quiser com ela. Realidade e fantasia se mesclam na minha pintura que pode ser vista como um simulacro de outro



simulacro. Trabalhando a pintura de forma quase que clássica num momento que alguns chegam proclamar a sua morte, é grande a minha preocupação em inserir esta pintura no contexto da arte contemporânea, em minha pesquisa busco identificar na obra de pintores hiper-realistas contemporâneos, conceitos desenvolvidos que tornam sua poética de trabalho singular e relevante para a discussão atual do meio artístico e através desta investigação identificar também a singularidade de minha obra.

## **Os cânticos de guerra Kaingang e a luta pela terra no contexto urbano**

**Mônica de Andrade Arnt  
PIBIC/CNPq/UFRGS**

Esta comunicação explora os sentidos veiculados nas performances dos grupos de dança Kaingang, dando ênfase às expressões musicais produzidas nestes contextos ritualizados. Busca-se relacionar aspectos da música com a cosmologia própria desta cultura e com o processo pelo qual passam as comunidades Kaingang na região metropolitana de Porto Alegre desde há alguns anos.

As apresentações em foco costumam ocorrer em cerimônias promovidas pelos órgãos do Estado, apresentações da cultura indígena Kaingang para estudantes de escolas e universidades, entre outras motivações. Estes eventos se caracterizam pela presença de antropólogos, estudantes universitários, imprensa, representantes políticos, instituições religiosas dedicadas à temática indígena, como o CIMI e o COMIN, organizações não-governamentais, além das famílias Kaingang. A constituição pluri-étnica e multi-religiosa, de confronto de diferenças, destes espaços, são fatores fundamentais à compreensão das configurações que tomam estas situações em que o cântico de guerra é buscado no repertório musical relativo ao “tempo antigo” para ser performatizado a partir de intenções políticas, constituindo-se em um idioma de etnicidade.

Os cânticos de guerra são originários das guerras entre grupos indígenas inimigos, especialmente os Xokleng, e remetem ao passado histórico-mítico da sociedade Kaingang. Conta-se que o cântico e a dança de guerra eram executados na ida para a guerra e no retorno vitorioso. Não mais podendo guerrear com seus inimigos tradicionais indígenas, os Kaingang têm acionado o cântico de guerra de forma atualizada, como um sinal diacrítico, que, combinado com uma série de outros sinais (a pintura corporal, os adornos etc.) comunicam a identidade indígena cujo reconhecimento é reivindicado. O cântico de guerra é dançado basicamente em roda, por homens enfeitados com penas, os corpos pintados e as lanças em punho, que batidas contra o chão marcam o tempo forte de cada compasso. A letra do cântico afirma que eles são índios Kaingang, os donos da mata, e que gostam de guerrear.

A análise da expressão musical produzida em tais performances, que articulam as estruturas prescritivas da mitologia com as contingências de sua luta na urbe, é capaz de possibilitar a compreensão da cosmologia da sociedade Kaingang e, em um nível mais amplo, do problema de territorialidade e visibilidade das sociedades indígenas.

## Arte e Filosofia com Crianças: uma relação possível ou necessária?

Neimar Marcos da Silva  
UFPEL

É evidente a preocupação acadêmica sobre o ensino de Filosofia para crianças e jovens; mais precisamente acerca de qual filosofia ensinar, e como ensinar. A necessidade de se debater alternativas de ensino que possibilite uma aprendizagem ativa e criativa, é hoje o eixo central das discussões relativas às diversas metodologias aplicáveis em sala de aula. Dentro dessas problemáticas emerge a pergunta: é possível o ensino de Filosofia no ensino fundamental? Certamente! Partindo do pressuposto de que o papel da Filosofia nas séries iniciais, não tem por objetivo imediato analisar e resolver grandes problemas históricos da Filosofia, mas sim, o de criar uma predisposição favorável ao exercício filosófico, desenvolvendo hábitos psicofísicos que propiciem melhor desempenho nos graus posteriores, nessa disciplina. Acrescente-se que a Filosofia para crianças e adolescentes deve proporcionar um espaço dinâmico de criação, reflexão e expressão. Todos estes fatores implicam uma grande dificuldade de efetivação desta modalidade de ensino.

O educador deve ter como alternativa ao desafio de filosofar com as crianças, uma proposta de ensino interdisciplinar, que leve em conta a unidade do homem (enquanto ser), nas suas múltiplas manifestações no seu processo de “estar no mundo”.

È na tentativa de possibilitar qualitativamente o ensino de filosofia com Crianças que a arte ganha espaço dentro das metodologias possíveis, na medida em que o “fazer artístico” enquanto criação e expressão pode ser também filosófico, desde que o tema das produções tenham este enfoque.

O “fazer artístico-filosófico” é uma atividade de criação reflexiva no qual a criança molda, amassa, pinta, interpreta, rasura os conceitos, ao mesmo tempo em que reflete novamente sobre eles, dentro da condição de seu pensar, enquanto agente reflexivo que “se pensa no seu próprio pensar”. A arte é o saber que transforma o exercício filosófico, tão enfadonho no seu fazer tradicional, em uma atividade criativa, divertida e acima de tudo lúdica. Deixar a criança “brincar no pensar” e “pensar no brincar”, comporta o estabelecimento de uma atitude social positiva para com o “filosofar”. Nesse processo, o “corpo” ganha uma relação dinâmica com a “mente”, não contemplada em simples leituras e discussões de textos; atividade comum numa visão bancária de educação.

Pensar a relação entre a arte e o ensino de Filosofia com Crianças, não é só uma metodologia possível, mas acima de tudo é um caminho necessário rumo ao horizonte da transdisciplinaridade. Parafraseando Lipman, me atrevo a postular que “toda filosofia é educacional, e toda a verdadeira educação é filosófica”...

### Número de canto lírico: exercício de reflexão sobre o significado do cômico

Roberta Darkiewicz  
Lucimaura Rodrigues  
FUNDARTE/UEGS

O *Número de Canto Lírico* é uma *gag* criada por duas alunas do Curso de Pedagogia da Arte-Qualificação em Teatro, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Ele foi construído a partir de *saídas de clown*<sup>1</sup> realizadas desde maio de 2004 em asilos, escolas, creches e eventos comemorativos da cidade de Montenegro e distritos arredores.

[VOLTAR AO SUMÁRIO](#)

É importante ressaltar que a presente reflexão tem como objetivo fundamentar, as descobertas feitas pelas alunas, nas teorias sobre comicidade escritas por Henri Bergson e Vladimir Propp em seus respectivos livros: “O Riso” e “Comicidade e Riso”. Portanto, não há aqui a pretensão de tecer qualquer teoria acerca da técnica do palhaço.

Pode-se observar, até então, quatro momentos no processo de construção da gag.

O *primeiro momento* caracterizou-se pela *coleta do material*. Nele é predominante a improvisação e a experimentação livre de ações e maneiras de se relacionar com o público e com a dupla.

No *segundo momento* estruturou-se, com o material recolhido, uma seqüência simples para realização das ações, mas ainda mantendo momentos nos quais a improvisação fosse necessária.

No *terceiro momento*, foram realizadas saídas com a gag, agora basicamente estruturada, para saber o que nela funcionava, ou não.

Surge, então, o *quarto momento*, quando as saídas passaram a ser realizadas com o objetivo de descobrir *de que as pessoas riam e o porquê*.

Uma das primeiras características apontadas foi que em alguns locais, determinada ação funcionava e fazia o público rir, já em outro a mesma ação era um fracasso. Verificou-se, então, que para Henri Bergson:

*Nosso riso é sempre o riso de um grupo.(...) Quantas vezes não se notou que muitos efeitos cômicos são intraduzíveis de uma língua para outra, sendo portanto relativos aos costumes e às idéias de uma sociedade em particular?* (Bergson, 2004)

E que, para Vladimir Propp:

*A dificuldade está no fato de que o nexos entre o objeto cômico e a pessoa que ri não é obrigatório nem natural. Lá, onde um ri, outro não ri. A causa disso pode residir em condições de ordem histórica, social, nacional e pessoal.* (Propp, 1992)

Contudo, observou-se que esses fatores estão dados inevitavelmente nas relações humanas, porém, tomando consciência desses detalhes, muitas vezes óbvios, é possível de aprender a utilizá-los na gag.

#### **Notas:**

<sup>1</sup> Uma *saída de clown* é uma intervenção do clown em espaços diversos: ruas, praças, feiras, restaurantes, terminais de ônibus, supermercados, festas...Uma *saída de clown* é, na maior parte das vezes, improvisada, mas também pode ter números previamente preparados. Em geral uma *saída* é realizada em *duplas* (um Branco e um Augusto) e trabalha sobretudo a relação com os transeuntes (o público), com o ambiente e os diversos estímulos desse ambiente e com o parceiro. (Burnier, 2001)

## **Graffiti no campus**

**Tássia Dias Furtado, Pablo Frigério Neto, Fabiano Bernardelli,  
Fagner Rodrigues, Douglas Salcedo, Daniel Correa  
Lúcia Troina, Lidiane Freire  
FURG**

Na década de 60 os jovens da cidade de New York começaram a pintar seus nomes nos vagões e estações do metro, como uma forma de *registro de presença*, continuando uma tradição iniciada a milhões de anos pelos primeiros pintores pré-históricos. O *grafitti*,

considerado por muitos uma sub-cultura metropolitana, hoje se constitui num dos episódios mais revolucionários da arte contemporânea. Embora nem todos o considerem uma expressão artística, ele converteu-se num movimento que mobiliza legiões de jovens, representando, para a maioria, uma apaixonada forma de expressão e um estilo de vida através do qual adolescentes cruzam os limites da legalidade.

Invadindo o espaço urbano e utilizando a cidade com suporte, o *grafitti*, marca espontânea e autêntica, trabalha com o efêmero: - o não retornável que ressurge através da repetição do ato. É uma prática baseada na rapidez, na imprecisão e na transgressão, e constitui-se numa expressão visual e simbólica, que pode ou não ter uma dimensão estética, porém sempre revela o pensamento da cultura urbana.

Numa parceria com a PROACE – Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Extensão – o presente projeto tem por objetivo abrir um espaço para a prática do *grafitti* no Campus da FURG. Mais do que um exercício da linguagem, pretende-se imprimir uma *marca de presença* do curso de Artes Visuais no contexto da instituição. Dessa forma estaremos dando visibilidade à produção artística dos acadêmicos, incentivando as produções coletivas, aprimorando as relações interpessoais e estabelecendo um canal permanente de comunicação dos estudantes de Artes Visuais com a comunidade universitária.

A partir dos projetos apresentados foram grafitadas as paradas de ônibus do Campus Carreiros. O impacto da proposta foi avaliado a partir de entrevistas com a comunidade universitária que convive nesse espaço. Esta avaliação será o ponto de apoio para pleitear-se a caracterização do pavilhão do curso de Artes Visuais – Licenciatura, da FURG, buscando-se com isso estabelecer uma identidade visual que nos apresente e represente.

### **Tatuagem Artística, a marca de agulha, pintando e desenhando caveiras**

**Vinicius Guterres da Rocha  
UERGS / FUNDARTE**

Educando o corpo e a mente, o gesto e a percepção, desenvolvemos, a prática e o cultivo de tatuagens no âmbito das artes visuais. Lendo a tatuagem, na perspectiva da estética da imagem, aplicada no corpo, o sujeito suporte. Para efetuar as práticas poéticas e o registro do acontecimento do ritual performático que evoca antagonismos efemeridade e eternidade, prazer e dor, vida e morte, desenho e escrita, gravura e fotografia, pintura e impressão, luz e sombra, sujeito e objeto. Apresento um produto pictórico, que contem, além da pintura híbrida gestual de ação vigorosa, rastros da gravura, sinais da tatuagem, linhas do desenho, imagem digital e fotográfica. Construindo campos de cor com o resíduo pictórico. Sugerindo uma visualidade singular, construída na fruição do tatuado e do observador das imagens resultantes deste processo de pigmentação de um suporte circulante nos universos da arte.

### **Pelo fazer cômico: uma abordagem dialética para os problemas da música do séc. XXI**

**Guilherme Bertissolo  
FUNDARTE/UERGS**

Durante o séc. XX a música deixou de ser apenas arte, jogo e ilusão, para tornar-se também conhecimento. Basta que olhemos para os principais compositores desse período para que constatemos que, além de sua obra musical, há também uma grande preocupação

[VOLTAR AO SUMÁRIO](#)

com os postulados teóricos a respeito dos seus fazeres. Os autores não se contentam mais com o “conhecimento sobre a coisa” e anseiam o “conhecimento sobre o conhecimento sobre a coisa”.<sup>1</sup> Tenciono, pois, compreender como procedimentos composicionais historicamente instituídos permeiam a minha obra, como um todo ou isoladamente. Propondo, nesses termos, um conhecimento sobre o *conhecimento sobre o conhecimento sobre a coisa*. Tenciono desenvolver um discurso a partir do que Santos (2002) chama *paradigma emergente*.

Uma vez considerada a importância do conhecimento sobre o conhecimento sobre a coisa, remeter-me-ei aos teóricos que o buscaram ao longo do séc. XX. É importante salientar que deixarei de lado o que se postulou antes de 1911, ano de publicação o tratado *Harmonielehre*, do compositor austríaco Arnold Schoenberg (1874-1951)<sup>2</sup>, por questões metodológicas discutidas no *corpus* do trabalho. Destacam-se aqui os escritos do compositor francês Pierre Boulez e o filósofo Theodor W. Adorno, especialmente no seu *Filosofia da Nova Música*.<sup>3</sup>

Pretendo compreender alguns direcionamentos estéticos da música do séc. XX e alguns dos seus postulados. O objetivo principal do embate de idéias é a evolução dos procedimentos composicionais. Um ponto fundamental nessa discussão é a bagagem histórica de certas estruturas (especialmente as estruturas audíveis) e de como o compositor pode *apossar-se* delas nos seus procedimentos. Os principais conceitos a serem discutidos são: procedimento, historicidade, material musical e técnica composicional.

Serão analisadas diversas partituras, apontados procedimentos que formaram o pensamento composicional da música do séc. XXI e o ponto em que eles tocam a minha obra.

#### **Notas:**

<sup>1</sup> SANTOS, Boaventura S. *um discurso sobre as ciências*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003

<sup>2</sup> SCHOENBERG, Arnold. *Harmonia*. São Paulo: UNESP, 2001

<sup>3</sup> ADORNO, Theodor W. *Filosofia da nova música*. São Paulo: Perspectiva, 1989

## **Grupo de Risco**

**Janaina Martins Nocchi, Juliana Klock Vicari,  
Lia Sfoggia, Marçal Rodrigues,  
Maria Albers e Thais Alves.  
FUNDARTE/UEGERS**

Grupo de risco, grupo de pesquisa em dança iniciado no segundo semestre de 2004, sob orientação da professora Cibele Sastre, tem como integrantes alunos da Fundarte/Uergs. O grupo investiga as teorias de movimento desenvolvidas por Rudolf von Laban (1879 - 1958), mais especificamente a notação de dança. Laban estudou arte e arquitetura em Paris e durante a primeira metade do século XX realizou pesquisas na Alemanha referentes à análise e registro do movimento humano. Seus sucessores continuaram desenvolvendo e complexificando o Sistema Laban, em diferentes lugares do mundo, e com o passar do tempo vem sofrendo transformações devido sua qualidade de sistema aberto, vivo. A notação desenvolvida por Laban acaba então se bifurcando em duas vertentes: a Labanotação, uma descrição precisa do movimento e a Labananálise, descrição que possibilita diferentes interpretações, pois analisa a qualidade de cada movimento.

O grupo de risco se apropria de estudos desenvolvidos pelos labanotadores e labananalistas para compor seus trabalhos em dança. A notação é entendida pelos

[VOLTAR AO SUMÁRIO](#)



integrantes não apenas como um registro, mas como fonte multiplicadora de movimento. Utilizamos um sistema de descrição simplificada chamada motif que tem como característica a análise e registro do que é mais relevante em um movimento e em um determinado contexto. Descobrir o motivo do movimento exige um dançarino, que é também criador e registrador, consciente e capaz de refletir sobre o seu trabalho.

A pesquisa tem como objetivo o uso de improvisações para a composição de seqüências que são logo após registradas, e também o processo inverso, a criação de um motif que é interpretado pelos dançarinos, cada um de sua maneira.

De acordo com os objetivos do grupo, construímos e apresentamos dois trabalhos coreográficos durante o primeiro semestre de 2005 em Porto Alegre: RISCO DE VIDA, com o **Grupo de risco e Artéria** - artist,as **em colaboração** no V Fórum Social Mundial e MESMA COISA com o **Grupo de risco** no Mix Bazar.