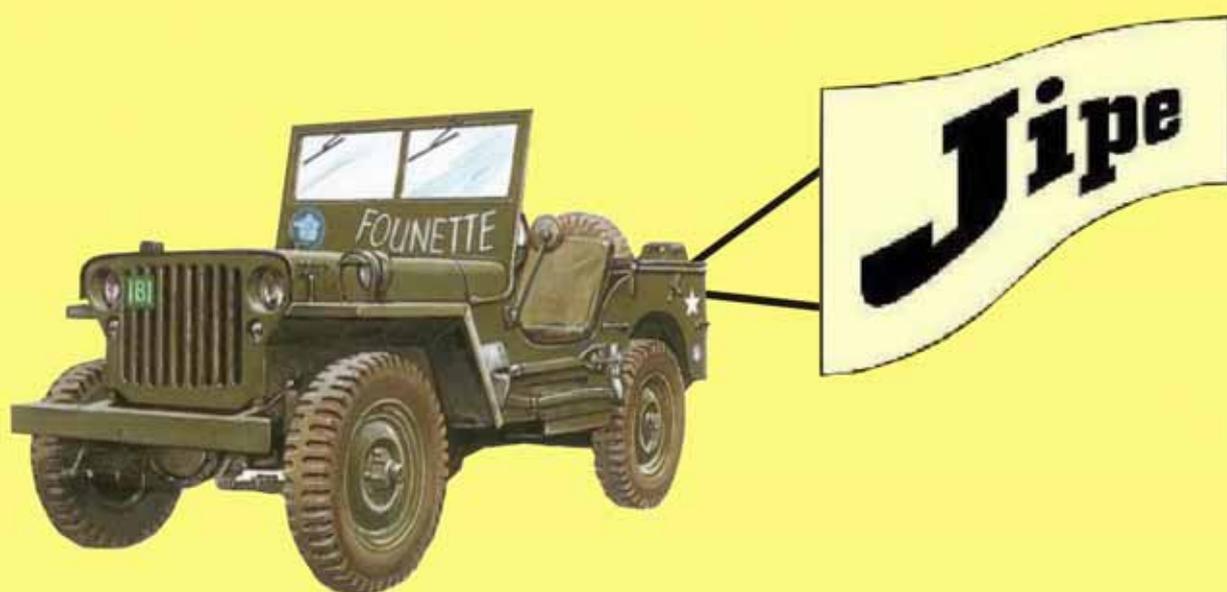


# 5º JIPE - Jornada Interna de Pesquisa



Primeira Edição  
2009



**ANAIS DA V JORNADA INTERNA DE PESQUISA**  
**03 de junho de 2009**  
**1ª edição**  
**Montenegro – RS - Brasil**  
**2009**

ISSN 1984-963X

Esta é uma publicação da EDITORA DA FUNDARTE

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

E56a Jornada Interna de PEsquisa (5 : 2009 : Montenegro, RS)  
Anais da Jornada Interna de Pesquisa ; Julia Hummes, org.. - Montenegro :  
Ed. da FUNDARTE, 2009.  
1 CD ROM

1. Arte. 2. Pesquisa em Arte 3. Teatro 4. Música 5. Artes visuais. 6. Dança  
I. Fundação Municipal de Artes de Montenegro II. Hummes, Julia. III. Título

CDU 7:061.3

Patricia Abreu de Souza - Bibliotecária CRB 10/1717

**Comissão Editorial:**

Julia Maria Hummes  
Maria Isabel Petry Kehrwald  
Marco de Araujo

**Comissão de seleção de trabalhos:**

Alexandre Birnfeld  
Andréa Hofstaetter  
Eluza Silveira  
Carlos Roberto Mödinger  
Silvia da Silva Lopes

**Editoração:**

Máicon Oliveira de Souza

**Ressalva:**

Os textos aqui publicados foram mantidos conforme fornecidos pelos autores. A FUNDARTE não se responsabiliza por erros ou opiniões no conteúdo dos artigos e textos.

## SUMÁRIO

<b>MESA DE DISCUSSÃO COM PROFESSORES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO CONVÊNIO FUNDARTE/UEGGS - EIXO TEMÁTICO - A PESQUISA EM ARTE: TEMÁTICAS E DESAFIOS .....</b>	<b>04</b>
GRUPO DE PESQUISA EM ARTE CRIAÇÃO, INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO: 2002 - 2009 .....	05
MARCO DE ARAUJO	
UM MOTIVO EM DESDOBRAMENTO ATRAVÉS DA LABANÁLISE .....	09
CIBELE SASTRE	
REPETIÇÃO E UTOPIA .....	10
ANDREA HOFSTAETTER	
TOCAR É MUITO MELHOR DO QUE ESCUTAR! APRENDIZAGENS MUSICAIS A PARTIR DE MOTIVAÇÕES ORIUNDAS DO CONTEXTO CULTURAL DE ALUNOS DE PIANO .....	15
GISELE ANDREA FLACH	
ENSINO DA ARTE E AS ASTÚCIAS DA INTERTEXTUALIDADE: PEDAGOGIAS DO OLHAR .....	20
MARIA ISABEL PETRY KEHRWALD	
O USO DE MATERIAIS PRÉEXISTENTES EM COMPOSIÇÃO MUSICAL .....	47
ALEXANDRE BIRNFELD	
TÉCNICA E REPETIÇÃO NA DANÇA: CONSCIÊNCIA PARA ESTAR PRESENTE .....	60
SILVIA DA SILVA LOPES	
O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E INSERÇÃO DA MÚSICA NA ESCOLA: UM ESTUDO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE PORTO ALEGRE/RS .....	71
Cristina Rolim Wolffenbüttel	
<b>TRABALHOS EM ANDAMENTO .....</b>	<b>116</b>
MARCAS DO TEMPO DA MADEIRA .....	117
IVONE CHART DE LIMA	
VOCÊ QUER BRINCAR COM O MEU CORPO? OPS, MELHOR DIZENDO, VOCÊ QUER BRINCAR COM A SILHUETA DO MEU CORPO .....	118
RONEI TONET	
MAPAS NA PONTA DA LÍNGUA: LUGARES REMOTOS E INEXISTENTES .....	120
CAMILA BULGARELLI	
FOCANDO A MÚSICA DO VIDEOGAME: UM ESTUDO SOBRE CARACTERÍSTICAS MUSICAIS, ATRAVÉS DA SÉRIE FINAL FANTASY .....	123
LUIZ FERNANDO CARDOZO DOS SANTOS	
A MÚSICA CRISTÃ: UM ESTUDO SOBRE CARACTERÍSTICA DESTE GÊNERO MUSICAL .....	125
RODRIGO DOS PASSOS DA SILVA	
ANÁLISE DO FLUXO INTERNO PARTINDO DO EQUILÍBRIO E Desequilíbrio na CRIAÇÃO EM DANÇA .....	130
Cibele Sastre e Fernanda de Andrade	
<b>RELATOS DE EXPERIÊNCIA .....</b>	<b>132</b>
SEUS DESENHOS PARA COLORIR .....	133
DANIELA MARA HECKLER	
INSTALAÇÃO DA MEMÓRIA .....	136
Márcia Isabel Teixeira de Vargas e Marilda Mena Barreto	

**MESA DE DISCUSSÃO COM PROFESORES DOS  
CURSOS DE GRADUAÇÃO DO CONVÊNIO  
FUNDARTE/UEPGS - EIXO TEMÁTICO -  
*A Pesquisa em arte: temáticas e desafios***

## **Grupo de pesquisa em arte criação, interdisciplinaridade e educação: 2002 - 2009**

**Marco de Araujo**

*Artista Plástico. Professor dos Cursos de  
Graduação em Artes da UERGS/FUNDARTE.  
Coordenador do Grupo de Pesquisa.*

### **Histórico**

O Grupo de Pesquisa em Arte Criação, Interdisciplinaridade e Educação foi formado em 2002, por professores pesquisadores dos cursos de graduação nas áreas de artes visuais, dança, música e teatro do convênio UERGS/FUNDARTE.

O início do grupo deu-se a partir de reuniões, nas quais foram discutidos os temas de interesses dos professores e foram apresentadas as pesquisas realizadas anteriormente por eles. Foi feito, então, um levantamento das pesquisas já realizadas, dos projetos de pesquisa e das pesquisas em andamento de cada um. Elaborou-se uma relação bibliográfica referente à pesquisa na área das artes e suas metodologias e foram propostos os tópicos e caminhos a serem trilhados pelo grupo.

Este grupo trabalha com o gerenciamento de pesquisas individuais e coletivas. Desde sua criação até o início de 2006, tinha três linhas de pesquisa: Artes, Criação e Experiências de Si, Cultura e Criação Artística e Práticas Pedagógicas em Arte. Em 2007, as três linhas fundiram-se em uma só, cujo nome ficou sendo Cultura, Educação e Criação Artística.

Além da pesquisa, este grupo tem diversas atividades. Uma das principais é a criação e organização do Encontro Nacional de Pesquisa em Arte que chegou, em 2007, a sua quinta edição com a temática “Coletivos em Arte”, e a JIPE – Jornada Interna de Pesquisa, o painel de trabalhos de alunos, objeto destes anais, cuja finalidade é a de incentivar a atividade científica dos alunos dos cursos de graduação.

Muitos dos resultados dos trabalhos do grupo têm sido publicados em periódicos e apresentados em eventos científicos. Seus instrumentos mais freqüentes de divulgação são a Revista da FUNDARTE e os Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Arte.

De 2002, até abril de 2006 o grupo foi coordenado pelo Prof. Dr. Gilberto Icle. De maio de 2006 até fevereiro de 2007 teve a coordenação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres. Desde março de 2007, é coordenado pelo Prof. Dr. Marco Antonio Gomes de Araujo.

O grupo está cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq com status de certificado pela instituição (UERGS).

### **Componentes**

O Grupo de Pesquisa em Arte Criação, Interdisciplinaridade e Educação é formado, atualmente, pelos seguintes professores dos cursos de artes do convênio UERGS/FUNDARTE: Alexandre Birnfield, Andrea Hoffstaetter, Carlos Roberto Mödinger, Celina Nunes de Alcântara, Celiza de Oliveira Metz, Cibele Sastre, Cristina Rolim Wolffenbüttel, Daltro Keenan Junior, Elusa Silveira, Flávia Pilla do Valle, Jezebel Maria Guidalli de Carli, Júlia Maria Hummes, Marcelo Bruno Piraino, Márcia Pessoa Dal Bello, Marco Antonio Gomes de Araujo, Sílvia da Silva Lopes, Tatiana Cardoso da Silva, Tatiana Nunes da Rosa. A partir de 2009, o grupo conta também com a participação de Martha Marlene Wankler Hoppe, professora de Psicologia nos cursos de Pedagogia da UERGS.

Além dos professores, o grupo sempre contou com a participação de alunos. Muitos deixaram o grupo por já terem concluído seus cursos de graduação.

## **Propósitos**

O grupo de pesquisa propõe a discussão do desenvolvimento do processo criativo e da prática do professor pesquisador, bem como da obra e da trajetória de artistas relevantes dentro do contexto cultural ou dentro do objeto da pesquisa. O grupo de pesquisa propõe também análises de características de manifestações, movimentos, tendências e/ou períodos artístico-culturais, baseadas na prática artística vinculada à história, sendo também possível a articulação com qualquer outra área do conhecimento, respeitando a interdisciplinaridade que é um fenômeno importante na arte e na pesquisa relacionadas à contemporaneidade. O grupo comporta a pesquisa nas diferentes áreas artísticas como música, dança, teatro e artes visuais.

Deste modo, o grupo pode abarcar trabalhos de pesquisa tais como:

- A pesquisa reflexiva do artista, partindo do seu próprio trabalho prático e do seu próprio processo criativo.
- A pesquisa a respeito da obra e da trajetória de artistas relevantes ainda não estudados e pesquisados.
- A pesquisa a respeito da obra e da trajetória de artistas relevantes já estudados, mas analisadas através de um enfoque diferente dos anteriores.
- A análise de uma ou mais características específicas de um período, de uma tendência ou de um movimento artístico.
- O estudo de períodos, de tendências ou de movimentos artísticos já estudados e analisados, mas abordados por enfoques diferentes dos anteriores.
- O estudo de manifestações culturais como, por exemplo, manifestações folclóricas e/ou populares abordadas a partir de um enfoque artístico.
- A análise de determinado tipo de manifestação praticada dentro de um período artístico como, por exemplo, body art, performances, happenings, land art, arte conceitual, ópera, minimalismo, arte concreta, etc.
- A pesquisa a respeito dos processos de instauração e de legitimação da produção artística.
- O estudo de processos de criação em arte na perspectiva da construção de conhecimento.

Além dos trabalhos de pesquisa, o grupo propõe-se também a organizar e realizar eventos e publicações, bem como colaborar em todas as atividades do convênio UERGS/FUNDARTE.

## **Linha de pesquisa**

Atualmente o grupo trabalha, conforme já foi mencionado, com a linha de pesquisa Cultura, Educação e Criação Artística, cujos objetivos são:

1. Estudar e analisar comparativamente as áreas artísticas (música, teatro, dança e artes visuais) na busca dos diferentes momentos de cada uma, dos diferentes modos de aproximação e cooperação entre elas, partindo de seus surgimentos e desenvolvimentos, levando sempre em conta suas respectivas especificidades;
2. Construir ligações/conexões e novos conhecimentos sobre o sujeito das artes, nas dimensões da criação artística e suas relações com a educação, a sociedade, a história, filosofia e outras áreas do conhecimento;
3. Investigar os processos artísticos por meios e abordagens interdisciplinares;
4. Traçar o perfil dos profissionais que trabalham com arte nas escolas de educação básica e mapear quais áreas artísticas estão sendo priorizadas.

## **Pesquisas**

Como também já foi dito, o grupo trabalha gerenciando pesquisas coletivas e individuais. Os integrantes do grupo trabalham com pesquisas individuais de forma autônoma e também com pesquisas de mestrado e de doutorado. Essas pesquisas são apresentadas, discutidas e debatidas nas reuniões e estão registradas nos currículos Lattes dos integrantes do grupo.

As pesquisas coletivas do grupo baseiam-se no projeto de pesquisa intitulado *Relações Interdisciplinares entre As Áreas Artísticas no Brasil durante O Século XX*.

O projeto visa estudar comparativamente o desenvolvimento no Brasil das diferentes áreas artísticas dos cursos de graduação da UERGS/FUNDARTE, que são Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, bem como os entrecruzamentos entre elas, desenvolvendo uma abordagem interdisciplinar com ênfases na prática artística e no ensino das artes. Delimita-se ao desenvolvimento de cada uma das áreas durante o século XX e a análise de suas vinculações com os movimentos artísticos, os momentos históricos, outros acontecimentos culturais, sociais, políticos e econômicos, bem como com a teoria e com os conceitos da arte.

O objetivo geral do projeto é o de estudar e analisar comparativamente as mencionadas áreas artísticas na busca dos diferentes momentos de cada uma, dos diferentes momentos de aproximação e cooperação entre elas, levando sempre em conta suas respectivas especificidades.

Atualmente a pesquisa encontra-se em fase de coleta de dados e organização de um quadro cronológico.

## **Publicações**

Os professores pesquisadores do grupo têm trabalhos publicados em diversos veículos de publicações acadêmicas, artísticas e científicas concernentes às áreas das artes e da educação. Entretanto, os principais veículos de publicação do Grupo de Pesquisa em Arte Criação Interdisciplinaridade e Educação são:

- Revista da FUNDARTE, já no 8º ano de publicação;
- Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação, que já realizou sua 21ª edição;
- Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Arte, com cinco edições realizadas.

## **Eventos**

A organização do Encontro Nacional de Pesquisa em Arte e pela JIPE – Jornada Interna de Pesquisa está sobre responsabilidade do grupo de pesquisa.

O Encontro Nacional de Pesquisa em Arte tem por objetivo propor discussões em nível nacional, com professores pesquisadores convidados de diferentes universidades brasileiras, sobre os temas de interesse das pesquisas elaboradas pelo grupo e sobre temas referentes à pesquisa na área das artes em geral.

A JIPE tem por finalidade incentivar a atividade científica dos alunos dos cursos de graduação do convênio UERGS/FUNDARTE e proporcionar-lhes a comunicação de seus trabalhos de pesquisa.

## **Outras realizações**

Além da realização das pesquisas, das publicações e dos eventos, o grupo tem colaborado nas atividades de ensino do convênio UERGS/FUNDARTE. Um exemplo disso é a proposta existente de um curso de pós-graduação *lato sensu*. O nome do curso poderá ser: Especialização em Poéticas Artísticas a partir da Cooperação Textual ou Especialização em Poéticas Artísticas Interdisciplinares a ser implantado em 2008. A idéia e os temas do curso surgiram nas reuniões do grupo de pesquisa.

O curso tem como objetivo geral oferecer uma experiência de pesquisa em arte diferenciada, a partir da relação entre as artes e da noção de cooperação textual.

Seus objetivos específicos são:

- Proporcionar uma experiência de aprofundamento na pesquisa em poéticas artísticas individuais ou coletivas.
- Trabalhar com metodologia voltada para a criação de projetos de pesquisa em arte, partindo do trabalho interdisciplinar.
- Utilizar as diferentes linguagens artísticas no desenvolvimento de projetos artísticos, instrumentalizando os alunos e fornecendo uma versatilidade de experiências para a prática docente.
- Analisar e discutir a cooperação entre as artes através da história e na contemporaneidade.

### **Metas**

As próximas metas do Grupo de Pesquisa em Arte Criação, Interdisciplinaridade e Educação são:

- Continuação da coleta de dados para a pesquisa coletiva, cujo projeto já mencionado intitula-se Relações Interdisciplinares entre As Áreas Artísticas no Brasil durante O Século XX;
- Continuar o gerenciamento das pesquisas individuais dos componentes do grupo;
- Colaboração na implantação do Curso de Especialização;
- Continuar colaborando nos eventos e publicações da FUNDARTE;-
- Produzir e publicar um Atlas Histórico Artístico Cultural relacionando os acontecimentos artísticos com os acontecimentos nas demais áreas das atividades humanas.

### **Repercussões Externas**

Além de todas as atividades realizadas, mencionadas anteriormente, que por si já projetam o grupo além dos cursos de artes da UERGS/FUNDARTE, muitas pessoas do meio acadêmico e artístico, quando tomam conhecimento dos propósitos e do projeto de pesquisa, comentam que a proposta é interessante, pertinente e necessária ao debate artístico e cultural da contemporaneidade.

É importante destacar também que há interesse por parte de pessoas de outras unidades da UERGS em, de alguma forma ou outra, participar do grupo. Um aluno da unidade de Bagé manifestou interesse em fazer um intercâmbio com os componentes do grupo, já que seu Trabalho de Conclusão de Curso tinha relações com os temas propostos. A professora de Psicologia dos cursos de Pedagogia da UERGS, Martha Marlene Wankler Hoppe, manifestou interesse em participar e, hoje, é integrante do grupo.

## Um motivo em desdobramento através da Labanálise

**Cibele Sastre**

Este é um projeto de criação coreográfica que utiliza a Labanálise para a construção de um motivo de movimento (Motif Writing) composto por qualidades expressivas desejadas para a dramaturgia da obra. O solo Experimento da Cadeira, criado, em 2002 é a obra de referência para a labanálise e a construção do motivo. O desdobramento do motivo do solo para três corpos sugere um olhar para as brechas deixadas pelo motivo para a re-criação do movimento através da singularização da tarefa em cada corpo. Assim é possível também olhar para a similitude encontrada nos movimentos dos três dançarinos e para os novos sentidos que se constroem a partir da obra que surge, permitindo a inclusão de imagens, corpos virtuais que se colocam também em relação.

A Motif Writing - Descrição de movimento por motivos é um dos três tipos de notação do Sistema Laban de análise de movimento. Ela serve a questões educativas de alfabetização do código de símbolos e da prática corporal do conteúdo dos mesmos. Serve também para ajudar uma análise de perfil de movimento pessoal. Para o perfilamento também é utilizada a notação de esforço/forma, símbolos que sustentam as informações importantes sobre a expressividade dos movimentos analisados. A notação estruturada é aquela que contém um número maior e mais preciso de informações a respeito do movimento, sendo uma ferramenta ideal para registro coreográfico em partituras. Por ser muito detalhada, exige uma dedicação grande ao entendimento do sistema de símbolos da notação e não permite aquilo que é mais desejado nesta pesquisa: ressignificações para a orientação sugerida pelo símbolo. Aqui, a notação passa a ser uma tarefa de movimento, onde o dançarino tem a liberdade de dialogar com a tarefa dada a partir de suas propostas pessoais de movimento. A investigação está em como lidar com o material de movimento construído por este processo, visando à construção de uma obra coreográfica.

## Repetição e utopia

Andrea Hofstaetter

**Resumo:** Este artigo apresenta alguns aspectos da pesquisa de doutorado intitulada: Repetição e Transgressão: Dispositivos Poéticos e Potencial Utópico. A pesquisa tem como tema a questão da repetição e sua utilização em processos artísticos na contemporaneidade, abordando tanto a poética como a poética. Nesta temática, a partir da análise de trabalhos dos artistas Anna Maria Maiolino, Nick Rands e Patrícia Franca, são estabelecidas relações entre o pensamento artístico contemporâneo e conceitos advindos dos campos da teoria psicanalítica, da filosofia da diferença e do pensamento utópico.

**Palavras-chave:** repetição, utopia, transgressão.

**“Aquilo que é importante continua sempre faltando. Portanto, o sonho não pára de se infiltrar nas lacunas.”...**

**“Se alguém sonha, nunca fica parado no mesmo lugar.”**

Ernst Bloch

Este pensamento de Bloch aponta, antes de tudo, para a dimensão da falta que nos constitui. Graças a esta nossa condição podemos continuar sonhando. Nunca estamos prontos. Esta falta é o que possibilita a abertura para o desejo e para um devir sempre em construção. Isto tem a ver com utopia.

Repetição é o tema da pesquisa. A repetição também é a resposta para uma falta. A falta demanda a repetição. E uma série de repetições se estabelece pelas tentativas sempre fracassadas de suturar a falta. Cada tentativa implica em uma nova elaboração que pretende dar conta desta função.

Os artistas estudados nesta pesquisa trabalham com repetição. Elaboram séries com repetições de gestos, elementos e objetos. E declaram, mais ou menos abertamente, seu interesse em trabalhar com a repetição. Mas com um tipo de repetição que inclui e espera a diferença. Anna Maria Maiolino, Nick Rands e Patrícia Franca, cada um a sua maneira, usam e pensam a repetição em conexão com questões de suas poéticas e de seus processos poéticos. A análise e reflexão sobre algumas séries de seus trabalhos e sobre o modo de serem constituídas é o fio condutor desta investigação teórica. Outras produções artísticas são abordadas na pesquisa, na medida em que interessam para a discussão de questões relacionadas à repetição, como a da série, do múltiplo, da representação, reprodução e cópia.

A perspectiva de abordagem do tema e da análise de obras a partir do mesmo é um cruzamento de referenciais, envolvendo a poética e a poética, com o intuito de gerar diálogos entre pensamentos diversos acerca da problemática principal: a repetição em seu potencial de transgressão. A dimensão do pensamento utópico é um dos eixos da discussão. Vejo esta dimensão como algo que transborda para além do que a palavra consegue capturar, mas que se faz presente na obra e a partir dela.

Acho importante mencionar o aspecto de que sempre há algo que escapa, que falta na palavra para dar conta das obras de arte. A linguagem visual não pode ser transposta diretamente para um discurso verbal. Toda obra de arte se constitui como um objeto de linguagem, a partir de um sistema simbólico peculiar, difícil de traduzir para outro 'idioma'. E cada obra, ainda, se faz a partir de um 'idioma' mais particular ainda, inventado para ou por ela mesma, em seu processo de constituição. Neste sentido, procurei me aproximar dos trabalhos através de um olhar interrogante, aberto ao processo, e dialogar também

com outros olhares. É imprescindível desenvolver uma percepção do processo de constituição dos trabalhos, que se dá a ver tanto a partir das próprias obras, como também em depoimentos dos artistas e na aproximação ao olhar de outros autores. Para Paul Valéry, em sua idéia de poiética, noção preciosa para o entendimento do processo de aproximação dos trabalhos aqui estudados: “É a execução do poema que é o poema” (2007, p. 186). Por extensão, entende-se que a obra é a execução da obra. Ou: o processo de feitura da obra, como ato, é que é a obra.

Os diálogos foram estabelecidos a partir das contribuições de alguns campos de pensamento distintos e julgados pertinentes para esta forma de abordagem, por tratarem da questão da repetição a partir da perspectiva da diferença e da problematização, pensando em sua condição de paradoxo. Trata-se de contribuições do pensamento psicanalítico, com referência principal em Sigmund Freud e Jacques Lacan; em contribuições sobre as relações da repetição com a diferença a partir do pensamento de Gilles Deleuze, particularmente; e em aportes no pensamento sobre a utopia, tendo Ernst Bloch como principal autor referencial para esta questão.

A partir destes cruzamentos, que produzem tensões, criando brechas e lacunas, proponho a problematização da questão da repetição em arte, vista como modo operacional e, ao mesmo tempo, como elemento constitutivo do objeto artístico, em seu potencial de produção do novo.

Neste sentido, e com a contribuição destes diversos aportes teóricos, penso na perspectiva de transgressão, na medida em que a diferença e o novo inserem-se como fissura no sistema do já dado pronto, como desmoronamento da ideologia estagnante que preconiza a supremacia da repetição do mesmo. O ato criativo tem a força de abrir brechas e criar novos sentidos. E especialmente estes trabalhos que operam com repetição da forma com que o fazem.

Tomei como eixo principal da reflexão alguns conjuntos de trabalhos de cada artista, considerando que através deste recorte pode-se pensar no trabalho como um todo, visto que a questão da repetição se faz presente e se desdobra em outras séries e trabalhos dos mesmos – senão na totalidade da obra. No trabalho de Anna Maria Maiolino, o foco principal é a série *Terra Modelada*, em desenvolvimento desde os inícios da década de 90; no de Nick Rands, suas séries de *pinturas com barro*, desde a década de 90; e no de Patrícia Franca, as séries das *Seis Famílias*, da década de 90.

Estes trabalhos, em minha forma de ver e pensar sobre eles, são proposições que não se fecham em si mesmas. Há um caráter de abertura, de interrogação, de inacabado em cada uma delas. Sempre há possibilidades de desdobramentos. Esta é a forma pela qual as séries se constituem. São desdobramentos, deslocamentos, que nos remetem à idéia de infinitas possibilidades de reconstituição. E a repetição pela diferença é conceito fundamental neste processo.

A pesquisa se estrutura em quatro partes principais, em que apresento e discuto as questões que surgiram na aproximação com as produções artísticas, conectadas com interesses anteriores a respeito da repetição em arte na contemporaneidade.

Na primeira parte apresento os trabalhos dos artistas, situando algumas discussões e traçando possibilidades de diálogos. Aponto, também, algumas relações com questões artísticas num contexto mais amplo, buscando discutir algumas delas em aproximação ou confronto com outros trabalhos artísticos, de outros artistas. É o caso das questões sobre o múltiplo, a série, a variação, as relações com o corpo, o tempo e a memória.

Num segundo momento procuro aprofundar algumas questões teóricas, discorrendo sobre a constituição de formas de pensamento que ajudam a pensar a repetição em sua relação com a diferença. Neste momento também retomo aspectos dos trabalhos artísticos já apresentados. Busco realizar uma espécie de tecido entre os referenciais teóricos e artísticos.

A terceira parte não é exatamente um parêntese, pois trago nela uma discussão mais focalizada em algumas questões bem específicas das quais não se pode deixar de falar ao discutir repetição. São as questões da representação – que já aparecem anteriormente – e, ligadas a ela, as idéias de reprodução e cópia, questionando as noções de autoria e originalidade. Alguns trabalhos de outros artistas, como Sherrie Levine e Michael Mandiberg, ajudam a pensar estas questões.

Não é possível falar em repetição sem aludir a estes conceitos e sem percebê-los em algumas proposições artísticas exemplares. O texto de Benjamin sobre a questão das possibilidades técnicas de reprodução, que dão aos artistas novas e instigantes possibilidades de articulação poética é um dos referenciais para estas discussões.

Dentre os conceitos acima mencionados considero o conceito de representação o mais complexo e que se constitui como um dos pontos de tensão deste cruzamento de referências diversificadas. Para a psicanálise não há repetição sem representação. Tudo o que é da ordem do simbólico ou do imaginário, registros nos quais se inscreve a produção artística, é constituído de representação. Há também o irrepresentável, mas este situa-se no registro do real, que é inacessível, a não ser sob a forma de simbolização – aí já entra no terreno da representação. No pensamento de Deleuze a repetição nunca é representação, como foi possível apontar no decorrer do texto da pesquisa. Na repetição não há retomada nem alusão a um primeiro termo da repetição – ou da série. A repetição, para ele, é máscara que se constitui como sendo a própria repetição. Cada coisa repetida é a própria repetição e não se coloca no lugar de outra. Neste sentido não representa, mas sempre se constitui como outra coisa.

Na parte final da tese abordo mais estritamente as relações dos trabalhos com discussões acerca da utopia e das potencialidades de transgressão presentes nas proposições artísticas, ligadas com a repetição diferencial nelas presente. Os principais referenciais teóricos desta discussão, nesta pesquisa, são Ernst Bloch, Fredric Jameson e Edson Sousa.

A função social da utopia sempre foi a de crítica ao estabelecido e instituído como a verdade dominante. Desta forma se opõe a uma tendência à repetição do sempre mesmo. Uma das formas de dar corpo a esta oposição, a este movimento de contra fluxo, é pela força instauradora do ato criativo. As obras artísticas funcionam como espaços de interrogação, de transbordamento, de quebra dos limites do constituído. Penso que trabalhos que operam com a repetição e nos quais a repetição é pensada a partir do que podem propor como diferença, como dissonância, hiato, excesso, borda, sobra, resto... têm a força de fazer pensar naquilo que condiciona nossos olhares, sentires e pensares sobre as ações do cotidiano e nos campos de circulação do poder, que afeta nossa vida. Aí está a sua força de transgressão. Diz Edson Sousa: “Todo ato criativo é, em última instância, um ato utópico, pois tenta fundar um novo lugar de enunciação e assim recuperar esperanças empacotadas” (SOUSA, 2002, p.41).

Como pode a repetição constituir-se em dispositivo de transgressão? E em arte? Transgressão do quê? Estes são alguns questionamentos que motivam o desdobramento das questões sobre a repetição, no sentido de suas articulações com as possibilidades de produzir rupturas num sistema ideológico que preza a repetição do sempre mesmo, o que interessa à perpetuação de uma certa lógica de dominação. Ernst Bloch é enfático ao discorrer sobre um estado de embotamento causado pela repetição constante do mesmo e “grande sempre-outra-vez” (BLOCH, 2005, p.16).

A repetição que interessa e que constitui o ato criativo nas formas aqui abordadas é uma repetição pela diferença, o que se relaciona com a idéia de Bloch, de que, pelo fato de cada obra estar sempre aberta à produção da novidade, projetando-se como inacabada, estando sempre em permanente recomposição, comportando a diferença, o múltiplo, a

diversidade, o ilimitado, o indeterminado, o incerto é que se pode pensá-la como dispositivo de transgressão.

A transgressão, sob esta perspectiva, não é a supressão da norma para que seja possível a instauração de outra. Não se trata de prescrever uma forma melhor para substituir a vigente. Tampouco se trata de impor ao outro uma norma própria, subjugando-o à subjetividade daquele que transgredir um sistema normativo, o que seria mais próximo da perversão. Penso em transgressão da forma como a pensaram as utopias – ou o que se poderia denominar de um pensamento utópico: como esburacamento do instituído, como aniquilamento daquilo que se impõe como verdade e poder constituído, que não abre espaço para as construções da subjetividade, com suas singularidades e diferenças, e para a produção do novo.

Gostaria de salientar, ainda, que esta pesquisa foi realizada a partir da demarcação de um lugar. É um lugar de irradiar questões, tomando o pensamento de Patrícia Franca sobre a pesquisa em arte: “O trabalho não é o que pensamos, mas sim de onde nós pensamos; ele é, antes de tudo, o lugar de onde irradiamos nossas questões. Essa dimensão não é nunca preenchida só pelas palavras que envolvem este pensar. Esse pensar é, na maioria das vezes, o que está diante de nós, mas é também o que falta, o que difere, o que se apaga” (FRANCA, 2006, p. 190).

Esta é uma pesquisa sobre arte, no campo da história, teoria e crítica de artes visuais. Porém proponho, nele e a partir dele, a intersecção entre este e alguns outros campos de produção de pensamento, já apontados. O meu olhar sobre o campo da psicanálise, sobre algumas questões da filosofia a partir do pensamento de Gilles Deleuze e sobre as reflexões de Ernst Bloch sobre as utopias está marcado pelas minhas possibilidades de aproximação e pelas formas de contribuição e colaboração possíveis e necessárias para pensar a questão da repetição em relação às práticas artísticas enfocadas.

Penso que esta forma de colaboração, entre diferentes campos de saber sobre uma mesma questão, de interesse para a abordagem de produções artísticas contemporâneas que operam com ou por repetição, se mostrou profícua, na medida em que foi possível tecer entrelaçamentos e ampliar o alcance das reflexões sobre o fazer artístico, especialmente em suas relações com as questões da repetição.

Certamente resta algo não preenchido. Não pretendi dar conta de um ‘tudo’ nesta investigação. Como aponto em minhas considerações finais, no texto da pesquisa, me agrada pensar este trabalho, aqui apresentado, assim: como um lugar de irradiar questões, mas que não as encerra no definitivamente acabado e que, mais do que irradiar, produz aberturas para outras questões.

“A utopia está tanto nos grandes movimentos sociais que a história já conheceu, mas também nos pequenos atos que podem revolucionar o dia de qualquer um de nós” (SOUSA, 2005). Neste sentido os fazeres artísticos de Maiolino, Rands e Franca podem ser vistos como fazeres políticos, pois como produções poéticas e tendo a força de alargar os limites do até então formalizado e do representável, colocam-se como produção que desloca as fronteiras do conhecido. Nos remetem a outras formas de pensamento e a uma consciência sobre nossos atos e formas de relação cotidianos. E isto especialmente por sua forma de utilizar a repetição.

## Referências

BAVCAR, Evgen. A Estética Como Utopia. Revista Porto Arte. Porto Alegre: UFRGS/IA/PPGAV, v.14, n.24, p.07-12, maio de 2008.

BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na Época de Suas Técnicas de Reprodução. In: TEXTOS ESCOLHIDOS: Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W.Adorno, Jurgen Habermas. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

BLOCH, Ernst. O Princípio Esperança. Volume I. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2005.

\_\_\_\_\_. O Princípio Esperança. Volume II. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2006.

DELEUZE, Gilles. Diferença e Repetição. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FRANCA, Patrícia; NAZARIO, Luiz (Org.). Concepções Contemporâneas da Arte. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

HARARI, Roberto. La Repetición del Fracasso. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.

JAMESON, Fredric. As Sementes do Tempo. São Paulo: Editora Ática, 1997.

PLASTINO, Carlos Alberto (Org.). Transgressões. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002.

SOUSA, Edson Luiz André de. A Burocratização do Amanhã: Utopia e Ato Criativo. Revista Porto Arte. Porto Alegre: UFRGS/IA/PPGAV, v.14, n.24, p.41-51, maio de 2008.

\_\_\_\_\_. Ainda há Esperança? Jornal do Brasil - Caderno Idéias, Rio de Janeiro, p. 6, 06 ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Furos no Futuro: Utopia e Cultura. In: SCHÜLER, Fernando e BARCELLOS, Marília de Araújo [orgs]. Fronteiras: Arte e Pensamento na Época do Multiculturalismo. – Porto Alegre: Sulina, 2006.

\_\_\_\_\_. Por uma cultura da utopia. In: Claudia Mara Boettcher. (Org.). Unicultura - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2002, p. 36-45.

VALÉRY, Paul. Variedades. São Paulo: Iluminuras, 3ª reimpressão, 2007.

VERNER, Lorraine. L'Utopie Comme Figure Historique Dans L'Art. In: BARBANTI, Roberto (Org.): L'Art au XXe.Siècle et l'Utopie. Paris: L'Harmattan, 2000, p.175-211.

## Tocar é muito melhor do que escutar! Aprendizagens musicais a partir de motivações oriundas do contexto cultural de alunos de piano

Gisele Andrea Flach

**Resumo:** Esta pesquisa busca mostrar e analisar como as músicas trazidas do cotidiano de alunos de piano contribuem para o aprendizado e prática do instrumento piano. O estudo, ancorado do campo dos Estudos Culturais, foi baseado em relatos de alunos e ex-alunos de piano que vivenciaram uma prática musical voltada para o repertório de seu cotidiano, músicas de bandas internacionais e nacionais como Aerosmith, Linkin Park, Bon Jovi, The Beatles, The Doors, Metallica e Jota Quest, dentre outros.

Em minha prática como professora de piano tenho utilizado um enfoque voltado para as necessidades do aluno, buscando uma maior aproximação com sua identidade através de músicas que fazem parte do seu cotidiano, a fim de tornar a aula mais interessante e próxima da sua realidade. A partir dessa atividade tenho observado um bom empenho e aproveitamento dos jovens, o que torna o trabalho bastante significativo e gratificante para mim. Busco neste estudo, através de entrevistas/conversas com os alunos, tendo os Estudos Culturais como aporte teórico, mostrar e analisar como os alunos aproveitam, experienciam e lembram essa vivência, bem como as influências dessa prática em suas vidas.

O campo dos Estudos Culturais volta o seu olhar para todas as culturas e contempla a diversidade existente dentro de cada cultura, tendo, também, um envolvimento político, pois ao questionar as culturas, dominantes ou subculturas, discute: a relação de poder que estas exercem sobre o homem – determinando como ele deve ser –; a relação de poder que exercem sobre o mundo; e a relação de poder que as classes dominantes e/ou os meios de comunicação exercem sobre a cultura - estipulando e propagando, através de regras e/ou padrões, a maneira “correta” de se viver em sociedade. Nas palavras de Silva “numa definição sintética, poder-se-ia dizer que os Estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder” (2007, p. 134).

Uma vez que as culturas podem exercer grande influência sobre o jovem, é necessário atentarmos, também, à identidade desse jovem. Ao refletir com mais atenção, podemos perceber que a identidade em si é baseada na diferença, a medida em que se compara com o outro, o diferente não poderia existir sem o não-diferente, assim, uma pessoa, se comparada, sempre difere da outra de alguma forma, seja na sua maneira de pensar, agir e, até mesmo, de coexistir, caracterizando assim a identidade de cada um. “Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade” (Silva, 2000 p.75). A partir desse ponto de vista sou obrigada a concordar com as palavras de Silva (2000) quando ele define a identidade como “uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo” (p 96). Portanto, a identidade não é estática, ela está em constante processo de desenvolvimento.

A partir das falas dos alunos tenho percebido esse processo constante, de maneira que a identidade vai se modificando e sendo construída a partir das novas e diferentes experiências estéticas que eles vivenciam a cada momento. A música tem um papel muito importante nessa formação, principalmente em relação aos jovens, pois estes têm um contato muito próximo com a música e com a mídia, que atualmente tem sido principal meio de propagação cultural, ao ponto de passarem muito tempo ouvindo música e, em muitos casos, usarem música como plano de fundo para vários tipos de atividades do cotidiano. Simon Frith afirma que:

A música constrói nosso senso de identidade através das experiências diretas oferecidas ao corpo, em tempo e espaço sociais, experiências que possibilitam nos posicionarmos em narrativas culturais imaginativas [...] mas o que torna a música especial é que ela define espaço sem limites (um jogo sem fronteiras) [...] e definir lugares; em clubes, cenas e delírios, ouvindo *headphones*, rádio e nos concertos em ambiente fechado, estamos apenas onde a música nos leva. (Frith, 1997, p. 124-125)

A partir dessa afirmação podemos entender como a música pode exercer grande influência na constituição da identidade do ser humano, mas isso não significa que ela seja definitiva para essa formação, pois a identidade musical pode não condizer com a identidade cultural do indivíduo, uma vez que somos marcados pela diferença, pensamos diferente e gostamos de coisas diferentes.

Ao efetuar leituras referentes à aulas de música e de piano, encontrei pesquisas similares à minha, como a de Bozzetto (2000), sob título de A música do Bambi: da tela para a aula de piano. Trago a menção de Bozzetto para enfatizar a minha concordância em relação à sua posição sobre a importância da música do cotidiano na aula de piano:

Nesse trabalho, uma música do cotidiano dos alunos tornou-se assunto sério, sendo desenvolvida com criatividade, motivação, estudo. É preciso que os professores de piano tenham coragem de descobrir um outro repertório que, além do que já está consagrado, seja cuidadosamente desvendado e revelado. Ele não estará sempre impresso, escrito com clareza ou fácil de encontrar, mas certamente participa, implicitamente, das nossas aulas de piano. (Bozzetto, 2000, p.117)

Os argumentos de Bozzetto vão ao encontro da minha prática como professora, pois todas as músicas trazidas pelos/as alunos/as eram apenas gravações, a partir das quais eu mesma confeccionava as partituras de acordo com o nível do aluno/a que a executaria. Essa tarefa nunca se mostrou fácil, como menciona Bozzetto, pois escrever uma partitura a partir de seu registro sonoro requer uma habilidade que, no meu caso e creio que em muitos outros, levou muitos anos de estudo e prática para ser desenvolvida. Mesmo assim, são essas músicas, trazidas do cotidiano do aluno, que encantam e motivam os jovens a praticar o instrumento.

A preocupação com a identidade do aluno foi e é uma constante presença na minha trajetória, pois sempre me senti responsável em despertar no aluno o amor pela música e a vontade de aprender a tocá-la, assim, em concordância com o que assinala Del Ben (2000), reafirmo que “como professores, precisamos estar atentos para o fato de que cada pessoa tem uma relação diferente com música e que, por isso, são várias as possibilidades de resposta a uma mesma peça musical”. (Del Ben, 2000, p. 140)

Souza (2000b) também depõe positivamente sobre a música do cotidiano na prática musical:

[...] a ação humana adquire significado somente em confronto com a realidade, a aula de música só pode obter êxito se transformada numa ação significativa, o que pressupõe uma permanente abertura para o novo e o confronto com a realidade. (Souza, 2000b, p. 164)

Ao trazer essas argumentações, faço uma comparação com a aula de piano, em que o “confronto com a realidade” se dá quando, como professora, me aproprio da música trazida pelo aluno e a apresento de uma maneira diferente: tocada ao piano. Essa é a “abertura para o novo”: a descoberta de que essa música pode ser tocada no piano. Assim, a “ação significativa” se dá no momento em que o aluno deseja e percebe que

pode executar essa música no instrumento, uma ação que o leva a um aprendizado prazeroso de uma habilidade prática: a habilidade de tocar piano.

Para selecionar os alunos que seriam entrevistados optei por um critério que sempre me interpelou e intrigou: muitos alunos que estudaram piano comigo por vários anos, que chegaram a um bom nível técnico-expressivo, demonstrando grande paixão pela música e pelo instrumento, acabaram interrompendo suas aulas por motivos de ordem profissional – como ingresso em faculdade e ingresso em primeiro emprego. Assim, selecionei os entrevistados de acordo com essa descrição, sendo dois alunos em fase de definição profissional e dois ex-alunos que interromperam suas aulas nesta mesma fase.

À medida que se deram as conversas, entrevistas semi-estruturadas abertas, foi pedido aos alunos um pseudônimo para usar na pesquisa, a fim de manter seus nomes em anonimato. O primeiro entrevistado escolheu a marca do seu piano, no caso um piano digital, **Groovin**, e assim, os próximos entrevistados gostaram e aderiram à mesma idéia, gerando os pseudônimos de **Essenfelder**, **Schiedmayer** e **Gaveau**, que são as respectivas marcas dos pianos que os entrevistados possuem.

A partir das escutas e análises dos achados dessa pesquisa, pude resgatar a minha prática como professora de piano sob a ótica dos alunos/as, algo que se mostrou extremamente gratificante pois evidenciou uma trajetória bem sucedida que, além de contribuir para o aprendizado e aperfeiçoamento musical de jovens de classe média e média-alta, interessados em aprender a execução de um instrumento musical, gerou fortes vínculos de amizade entre aluno/a e professora, e vice versa.

Ao utilizar, nas aulas de piano, músicas do cotidiano dos alunos, obtive uma maior aproximação deles, e pude perceber que minha intenção de transmitir o amor e o entusiasmo que sinto pela música foi bem sucedida, uma vez que ouvi frases como:

---

**Gaveau:** E eu não consigo me ver, tipo, parar com as aulas de piano! Assim, sabe?! Porque nossa! Preciso aprender muito mais ainda, assim! E eu adoro!!! Adoro!! Me sinto muito bem tocando piano! [...] É demais, não sei explicar! [...] Muito bom!!! Adoro tocar piano!!!

---

É, realmente, gratificante perceber que a dedicação à uma prática de anos pode fazer tanta diferença na vida de uma pessoa. A habilidade de executar um instrumento musical requer muita dedicação, algo que não se pode “plantar” dentro de um ser humano pois tem que partir dele. A dedicação, por sua vez, surge de uma motivação do aluno/a que, acredito, deve ser observada de perto pelo professor e estimulada sempre que possível. Assim, compartilho da preocupação de Bill Green & Chris Bigum de compreender “um fenômeno que é cada vez mais visível nos debates atuais: a emergência de um novo tipo de estudante, com novas necessidades e novas capacidades” (2005, p. 209). A partir dessa compreensão que pude me aproximar do aluno ao ponto de ajudá-lo a descobrir suas vontades e habilidades, buscando motivá-lo para a prática musical: a prática de tocar piano.

Ao vivenciarem uma prática voltada para as músicas do seu cotidiano, os alunos desenvolveram concepções sobre interpretação musical, levando-os a considerar a execução de uma música uma atividade mais prazerosa do que a escuta dessa mesma música. As falas convergiram para um mesmo motivo: expressão do seu próprio discurso através da música, ou melhor, o fato de imprimir na execução de uma peça a sua própria interpretação, mesmo que seja diferente da interpretação constante na música original. Isso implica em, segundo **Essenfelder**, *tu tocar do teu estilo, do jeito que tu gostaria de estar ouvindo [...]tu põe a tua cara!* Assim, todos concordaram que tocar uma determinada música é melhor do que apenas escutá-la.

Outra consideração importante é a constatação de que as aulas de instrumento contribuíram muito para o estabelecimento de critérios sobre o que é bom ou ruim, para os alunos, em música. Isso se deu em forma de processo, paralelamente à formação da identidade dos alunos, a medida em que conheciam vários estilos musicais e tinham a oportunidade de executá-los ao piano. Essas execuções se mostravam de forma bastante detalhada, pois ao estudar uma peça musical buscávamos observar todos os detalhes a fim de entender e executar a música com perfeição. Era um trabalho de dissecação musical, uma análise profunda, como menciona **Essenfelder**: *qualquer música que a gente colocava no rádio a gente ficava esmiussando!* O termo “esmiussar” é usado por ela para descrever uma análise crítica, um olhar atento ao artefato em questão: a música da mídia.

Para finalizar, lembro das palavras de Swanwick, ao dizer que “assim como nossos pensamentos e sentimentos constantemente mudam, crescem, degeneram e se misturam uns aos outros, parece que também os padrões musicais ‘estão em movimento’” (Swanwick, 2003, 35). É esse movimento de pensamentos e sentimentos, mencionado por Swanwick, que me levou a buscar um repertório específico para cada aluno/a, de acordo com a identidade musical de cada um. Já que a apreciação musical é uma atividade prazerosa, a execução de um instrumento musical pode e deve ser tão ou mais satisfatória para esses jovens. Como menciona **Gaveau** *uma coisa que tu gosta é muito mais fácil de aprender!* Graças ao constante movimento de nossos pensamentos e sentimentos, que se reflete na constante formação da identidade musical, a minha prática, de trazer a música do cotidiano dos estudantes para a aula de piano, se estenderá para acordar com as necessidades de realização e satisfação tanto da autora/pesquisadora/professora quanto de seus alunos/as, jovens de todas as idades que convivem tão próximo da música e da sua execução.

Assim, cada aula de piano, cada idéia, cada momento terá uma melodia diferente, um acorde diferente, uma música diferente, condizente com os pensamentos e sentimentos a serem expressados, porque música é arte, é expressão, é uma janela para a alma.

## Referências

BOZZETTO, Adriana. A música do bambi: da tela para a aula de piano. In: SOUZA, Jusamara. (org.). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Corag, 2000, p. 107– 120.

DEL BEN, Luciana. A experiência de apreciar música: relatos de alunos de 1ª série. In: SOUZA, Jusamara. (org.). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Corag, 2000, p. 133 – 144.

FLACH, Gisele Andrea. **Tocar é muito melhor do que escutar!** - aprendizagens musicais a partir de motivações oriundas do contexto cultural de alunos de piano. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Pedagogia da Arte) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

FRITH, Simon. Música e Identidade. Tradução: Ricardo Uebel. In: HALL, Stuart; GAY, Paul du (Org.). **Questions of Cultural Identity**. Londres: Sage, 1997. 18 f. (Texto digitado)

GREEN, Bill & BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. 6. ed., Petrópolis: Vozes, 2005, p. 208-243.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade** – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção da identidade e da diferença. In:\_\_\_\_\_. (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p.73 – 102.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e cotidiano: algumas considerações. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Corag, 2000, p. 163 – 172.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

## Ensino da arte e as astúcias da intertextualidade: pedagogias do olhar<sup>1</sup>

Maria Isabel Petry Kehrwald<sup>2</sup>

**Resumo:** A Comunicação aborda tese de doutorado que estuda a intertextualidade sob o ponto de vista teórico e da sua presença no âmbito educacional. Traça uma revisão da literatura sobre o tema, expõe uma trajetória pedagógica e verifica direcionamentos do processo intertextual nas abordagens de ensino das artes visuais vigentes. Centra-se na concepção de que todo texto é um mosaico de textos, defendida por Julia Kristeva e busca em Barthes, Bakhtin, Calabrese, Hernández e Barbosa, entre outros, os aportes fundantes para a tessitura do que se propõe. Apresenta o caleidoscópio de espelhos como metáfora do intertexto, e indica como intenções o estudo dos modos de olhar, os vestígios entre textos, as ancoragens imagéticas e afetivas, as astúcias da imagem, as quais provocam e desvelam sentidos que instauram a compreensão da Arte. É uma investigação de natureza qualitativa, abordagem descritiva e dialógica, com análises de caráter interpretativo.

**Palavras-chave:** Intertextualidade, Educação do olhar, Leitura de imagem, Ensino de arte, Educação.

em cada caso é o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significados a um sistema de signos e depois decifrá-lo. Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.

Manguel (1997, p. 19)

No final da década de 80 e início da década de 90, a Abordagem Triangular de ensino da arte, apresentada pela Professora Doutora Ana Mae Barbosa e relatada em seu livro *A imagem no ensino da arte*, editado em 1991, inaugura novos procedimentos pedagógicos ao apontar a importância dos processos de apreciação e leitura de imagem, para a alfabetização estética. Derivada da leitura de imagem, passa a circular entre os educadores a palavra releitura, designando a produção artística dos alunos, decorrente da leitura do texto imagético. Por analogia aos meus estudos sobre processo criativo, passei a traduzir o que se chamou de releitura da obra de arte, como redefinição, capacidade criativa de re-elaborar, re-arranjar, re-organizar em uma nova composição, os elementos do texto, objeto de estudo. PETRY KEHRWALD, 2002)

O conceito de redefinição busco em Saunders (1984), na Revista *Arte 10*, em um texto fundamental para minha compreensão dos procedimentos do processo criativo e da releitura: *A educação criadora nas artes*. Este texto a que tive acesso em 1985, as palestras a que assisti de Ana Mae Barbosa, e os encontros que mantive com esta educadora, foram basilares para o direcionamento da minha prática pedagógica na área. Desse modo, refiro-me à releitura como um outro texto que pode ou não conter referên-

<sup>1</sup> Tese de Doutorado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS – PPGEDU/UFRGS, sob orientação da Profa. Dra. Analice Dutra Pillar, no dia 27/04/2009. Para a 5ª JIPE, apresento neste texto um recorte da tese, informando seus capítulos, mas focalizando, apenas, em forma de resumo, nas concepções teóricas, excluindo questões metodológicas e considerações finais.

<sup>2</sup> Licenciada em Desenho e Plástica – Feevale/NH, Especialista em Artes Plásticas - PUC/RS, Mestre em Educação e Doutora em Educação – PPGEDU/UFRGS. Professora Adjunta na FUNDARTE/RS, coordenadora do convênio UERGS/FUNDARTE. Pesquisadora do GEARTE/UFRGS e do Grupo de Pesquisa em Arte da UERGS/FUNDARTE.

cias explícitas do primeiro, e dele se distancia ao ser elaborado através de um percurso pessoal.

Em 1989, sob minha orientação, deu-se início na FUNDARTE – Fundação Municipal de Artes de Montenegro, à proposta pedagógica de trabalhar por projetos de continuidade com alunos da Escolinha de Artes e das Oficinas (crianças e jovens com idade entre 3 e 15 anos) buscando inter-relacionar estudos de história da arte, criação artística, processos de apreciação estética – leitura de imagem -, e elementos do cotidiano. Foi uma experiência pioneira e exitosa, que acompanhei *pari passu*, cujos resultados foram apresentados em vários eventos estaduais e nacionais, bem como divulgados em cursos, Seminários de Arte e Educação, realizados na FUNDARTE, e em Encontros da Rede Arte na Escola<sup>3</sup>. Projetos como “Minha cidade”, “Van Gogh na Escolinha”, “Borboleta”, entre outros, ofereciam ampla aprendizagem estética e artística, relacionada a diversas áreas do conhecimento. Havia a preocupação de que os conteúdos abordados fossem inter-relacionais e que se apresentasse sempre imagens da arte que tivessem relação com a temática estudada. Assim, imagens intertextuais estavam presentes sistematicamente na sala de aula. Posteriormente tive contato com os estudos do educador espanhol Fernando Hernández (1998), sobre projetos de trabalho, nos quais encontrei suportes teóricos e metodológicos para avançar na minha concepção pedagógica para o ensino da arte, ou seja: é possível transgredir a linearidade do currículo, promover o diálogo entre áreas distintas do conhecimento e provocar o interesse pela arte através de relações intertextuais.

Paralelo à investigação e estudo teórico sobre processos de construir conhecimento sobre arte e com arte, de modo mais amplo e inclusivo, levando em conta não só os artistas e as obras legitimadas, mas também o contexto dos interlocutores e os fazeres da casa, como nos aponta Certeau (1990), iniciei um processo de garimpagem de imagens intertextuais com o objetivo pedagógico de formar um banco de imagens. A intenção era disponibilizá-las em sala de aula provocando os alunos a novos olhares. Inicialmente, foram coletadas imagens do campo das artes visuais e, logo após, toda e qualquer imagem ou objeto que pudesse estabelecer diálogo com obras de arte.

Essas buscas se intensificaram a partir da constatação de que a imagem da capa da Revista Isto é, de maio de 1995<sup>4</sup>, (Fig. 2) apresentando a foto de um soldado americano com uma criança no colo, me remetia à conhecida imagem da *Pietà*<sup>5</sup> (Fig. 3), de Michelangelo, ambas a seguir.



Fig. 2: capa da Revista Isto é, 1995



Fig. 3: *Pietà* - Michelangelo  
Escultura em mármore, 1497/99

<sup>3</sup> A Rede Arte na Escola do Instituto Arte na Escola/SP é formada por 53 Pólos, localizados em Universidades de 47 cidades de 24 Estados brasileiros. Anualmente realiza Encontro com todos os coordenadores de Pólos para tratar de ações que visem a melhoria do ensino de arte no âmbito educacional. Mais informações no site [www.artenaescola.org.br](http://www.artenaescola.org.br)

<sup>4</sup> Revista Isto é, n. 1334, 26 de maio de 1995. Capa.

<sup>5</sup> Michelangelo – *Pietà*, 1497/99. Escultura em mármore, 1,95cm de altura, 174 cm de base. Basílica de São Pedro, Vaticano. Fonte: História Geral da Arte, Escultura II, Madrid: Ediciones do Prado, 1996.

Esta visada motivou outros intertextos e o acervo foi sendo ampliado com a colaboração de alunos e pessoas conhecedoras do foco da minha pesquisa. A constatação da possibilidade de um diálogo entre as duas imagens, através de seus elementos de aproximação e as diversas reflexões que vislumbrei tanto sob o ponto de vista estético, quanto sob o ponto de vista da inter-relação entre ambas e aspectos do cotidiano, direcionaram meu interesse para essa temática que passa a ser, então, um objeto de pesquisa constante e que expus pela primeira vez em um pequeno texto no Jornal da FUNDARTE. (PETRY KEHRWALD, 1997). Também percebi, ao longo do meu trabalho docente, que as imagens intertextuais tecem redes de comunicação entre arte e observador/vedor e se apresentam muito propícias à fundamental ação de seduzir o olhar para construir e ampliar conhecimentos através da correlação e analogia de textos sejam eles do campo das poéticas visuais, ou de campos diversos.

Surgiram assim, as coleções “Encontros amorosos” com uma série de beijos, “Encontros saborosos” com uma série de mesas, “Objetos do cotidiano com uma série de guarda-chuvas” (e bicicletas, entre elas as de Iberê Camargo), depois as “Garimpagens avulsas” com tipos diversos de intertextos, “Artistas e seus intertextos” com as citações de artistas, e a série que agrupei sob o título “*Pietás*”. Esta série que exponho em maior número por se tratar de um objeto de captura constante do meu acervo, com a qual trabalhei muitas vezes em ações educativas. É, também, um tema recorrente na História da Arte, conhecido e popularizado através de imagens sacras em igrejas e “santinhos” e objeto dos mais variados intertextos.

Seleciono imagens da série “Objetos do cotidiano”, (Fig. 4, 5, 6), e da série “Garimpagens avulsas” (Fig. 7 e 8), com a intenção de provocar o passeio do olhar e a entrada no intertexto.



Fig. 4: Foto de jornal  
Sem referência



Fig. 5: “Os guarda-chuvas”  
Renoir, 1881-86



Fig. 6: Procissão  
Jornal ZH - 14/10/1996



Fig. 7: “Final de arabesque”  
Edgar Degas, 1877<sup>6</sup>



Fig. 8: Recorte de revista  
Sem referência

<sup>6</sup>In: Guia de História da Arte de Sandro Sproccati.

A percepção de uma construção intertextual que não está posta e que se faz pelo olhar do observador, a partir de seus repertórios, levou-me a pensar em outros modos de leitura imagética. Uma leitura que levasse em conta como a imagem nos captura e dialoga conosco e não apenas o que ela nos diz. Passei, então, a colecionar imagens que por algum aspecto pudessem ter relação com imagens da arte e a escavar seus desvelamentos e sentidos com a cumplicidade de alunos e alunas dos cursos de formação em artes que ministrava, já, intencionalmente, voltada a tornar essa busca um processo investigativo. Assim, o que reverbera nesse estudo, é uma trajetória de professora fustigada pelo desejo de ver a Arte como presença, na escola.

Mas, por onde começar?

Segundo Lancri, pesquisador francês na área das artes plásticas, esta indagação pode ser respondida da seguinte maneira:

Muito simplesmente pelo meio. É no meio que convém fazer a entrada em seu assunto. De onde partir? Do meio de uma prática, de uma vida, de um saber, de uma ignorância. Do meio desta ignorância que é bom buscar no âmago do que se crê saber melhor. (LANCRI, 2002, p.18)

É, pois, no meio de uma vida, no meio de uma prática que retomo um a um os pedaços de espelho do meu caleidoscópio pedagógico, tomado aqui como uma metáfora deste estudo. Ao girar, rodopiar e deslizar o visor desse caleidoscópio, é possível capturar e compor infindáveis mosaicos de textos imagéticos, o que reforça a possibilidade de correlação com o processo intertextual. Entrelaço assim, a metáfora que escolhi ao pensamento de Julia Kristeva (2005, p.48) que em seus estudos semióticos aponta: “todo texto é um mosaico de textos” afirmação que me apropriou e que passa a atravessar toda pesquisa. O caleidoscópio de espelho e somente ele, ao se compor como um mosaico tira os olhos da clausura, desnuda as astúcias da intertextualidade e promove o entrançamento de textos de forma lúdica, mas certa, por isso o motivo da escolha.

Para melhor entendimento do que refiro, é pertinente lembrar que astúcia tem sua origem no latim - *astutia*, entendida como habilidade, esperteza, finura, sutileza, procedimento artiloso, segundo o Dicionário Larousse Cultural, mas, principalmente, sagacidade. Entre os teóricos que se ocupam dessa palavra, está o filósofo alemão Walter Benjamin (2006), que no livro *Passagens*, discorre sobre a astúcia no texto em que trata das passagens/arcadas de Paris e do seu encantamento por elas. Para Benjamin, o conceito de astúcia está ligado a uma capacidade que excede a esperteza e se refere a um despertar que exerce encantamento. Reforça ainda que a astúcia é o recurso pelo qual o sujeito extrai o melhor do mundo que o cerca, ou daquilo que o afeta. A teórica Susan Buck-Morss (2002), estudiosa da obra de Benjamin, oferece em seu livro *Dialética do olhar: Walter Benjamin e o Projeto das passagens*, reflexões que ajudam a entender o pensamento do filósofo alemão sobre esta questão.

Nesse estudo, adoto o conceito de astúcia relacionado à sutileza, sagacidade, exercício do encantamento, habilidade de afetar e extrair efeitos, para que o intertexto se instaure e se instale, capture, encante e redefina a leitura do texto imagético no ensino da arte.

Apresento a tese, dividida em cinco capítulos: no primeiro, abro o caleidoscópio fazendo uma introdução ao tema, no qual cito as intenções e interrogações que se buscará responder, bem como a problematização que encaminha algumas questões.

No segundo, terceiro e quarto capítulos, apresento o referencial teórico consultado que serviu de sustentação para a análise e reflexão de conceitos fundamentais para o enfoque deste trabalho, e abordados a partir do olhar, da imagem e da intertextualidade. No quinto capítulo, fecho o visor do caleidoscópio trazendo considerações finais, ao

mesmo tempo em que o abro novamente para apontar possíveis desdobramentos da pesquisa.

O estudo em questão está atravessado por projetos pedagógicos realizados na Fundação Municipal de Artes de Montenegro, e em escolas da cidade, nos quais tive participação como orientadora ou observadora e por imagens intertextuais.

### **Abrindo o Caleidoscópio - Introdução**

A importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. (BARROS, 2006, (IX))

Não basta ver, é preciso ver com astúcia e encantamento. É preciso um olhar aguçado tanto para as coisas que se oferecem imediatamente quanto para as que escapam à percepção imediata. Necessário se faz instaurar uma educação do olhar: dotá-lo de procedimentos que promovam percepções refinadas que não sejam apenas de sobrevôo ou planares, mas que se detenham, busquem, vasculhem a intimidade do objeto pesquisado.

Se é importante ver tudo, como alegam alguns arautos da área da comunicação, propaganda e sistemas audiovisuais em geral, então é necessário se submeter a uma pedagogia do olhar, na medida em que é preciso educar-se para desfrutar do mundo das imagens, da mesma forma como se educa para a leitura e compreensão do texto escrito.

As formas de olhar são estruturais, atreladas a uma série de situações sociais e culturais. O olhar que vê a imagem é, portanto, um olhar impregnado de vivências, de memórias inscritas e de múltiplos direcionamentos, não está só, e captura o que lhe é possível, o que lhe é visível naquele momento. Olha o mundo de um ponto de vista que, a partir de processos educativos é possível alargar, adensar e refinar através de processos próprios para este fim.

A imagem, paralelamente a sua função de registrar o imaginário, de significar e dar sentido ao mundo tem sido usada como meio e registro de conhecimento. É no século XV, com a gravura e a imprensa que se estabelecem as condições para a difusão das imagens, juntamente com os textos científicos dos livros ilustrados. A partir de então, uma pesquisa quase obsessiva segundo Couchot (1993, p. 37), “visa automatizar cada vez mais os processos de criação e reprodução da imagem”, liberando o olhar e a mão do artista, sendo que um dos inventos mais notáveis - a fotografia -, além de oferecer informações precisas, também fez avançar o conhecimento científico, tecnológico e artístico.

Depois das imagens de tradição pictórica e das imagens fotoquímicas (foto e cinema) surgem as imagens de terceira geração (geradas no sistema computacional), isto é, as imagens de síntese, imagens numéricas e imagens holográficas. A procura pelo domínio da imagem, nos informa Couchot (1993), levou os pesquisadores ao *pixel*, que materializa na tela o menor ponto de uma imagem, agora digital, que reage interativamente ao nosso contato e ao nosso olhar: ela também nos olha e permite, conforme o autor, que penetremos em sua transparência virtual. Prossegue afirmando que “a imagem é daí por diante, reduzida a um mosaico de pontos perfeitamente ordenado, um quadro de números, uma matriz”. (COUCHOT, 1993, p. 38)

O resultado disso tudo, se faz múltiplo, ubíquo, virtual e potencial, conforme Plaza (1993), e enriquece o campo da cultura em geral e da arte em particular, com a multimídia e a interdisciplinaridade sonora, visual e textual, - o hipertexto -, repercutindo no nosso cotidiano e na educação como um todo. Se a imagem nos olha e nos provoca, é necessária, como nos aponta (Rose, 2001, p. 33)

uma abordagem crítica das imagens visuais: uma abordagem que pondere acerca do agente da imagem, examine as práticas sociais e efeitos de sua visualização, e reflita sobre a especificidade dessa visualização. (tradução nossa)

Tais questões afetam as escolhas metodológicas do ensino das artes visuais bem como as maneiras de interpretar imagens, hoje centradas na narrativa do que se vê, sem refletir acerca da visualidade quanto a sua significância cultural, suas práticas sociais e as relações de poder em que está atrelada. Estes enfoques são objeto de estudo de um recente campo de investigação chamado “cultura visual”, conforme Rose (2001, p. 10). As pesquisas dessa área se filiam ao campo dos estudos culturais e levam em conta que a cultura visual é um processo e não um modo particular de perceber o objeto e que este, na relação com o espectador, mobiliza certos modos de ver. (tradução nossa). O educador espanhol Fernando Hernández também destaca a necessidade de refletir sobre a cultura visual, a função das imagens e a história do olhar, paralela ao papel da educação e da arte na sociedade pós-moderna. O autor sublinha:

Não se trata, pois, de aprender a ler uma imagem (como identificação de elementos visuais isolados), mas sim de conhecer criticamente as diferentes manifestações artísticas de cada cultura (e não só as obras de arte definidas como tais pela cultura ocidental e recolhidas em seus museus e enciclopédias). E, se o conhecer é o primeiro passo, a reflexão sobre o visual como forma de interpretação da própria cultura seria outro. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 78)

Hernández defende o ensino da arte voltado para a compreensão da cultura e concebe a leitura como um ato que extrapola a noção de que ler é decifrar alguns códigos, mas sim ler os signos em consonância com o contexto. Neste sentido, a leitura de imagem não pode se ater apenas aos elementos da linguagem plástica (linhas, planos, cores), mas ler e interpretar esse texto a partir de um contexto pessoal e social.

Nesta esteira de reflexões, a intertextualidade se apresenta como um rico território para repensar a educação do olhar e a pesquisa de novos modos de ensino da arte que levem em conta as mudanças tecnológicas, sociais e culturais ocorridas nas últimas décadas, assim como as inter-relações caleidoscópicas que constantemente se entrelaçam entre sujeitos e entre estes e as várias áreas do conhecimento e, também, a presença da imagem como um outro que nos constrói.

A intertextualidade aparece no discurso da pós-modernidade como uma diáspora contendo várias maneiras de construção do texto. Teóricos como Barthes (2001), Kristeva (1969, 2005), Bakhtin (2003), entre outros, que se dedicaram ao estudo das relações intertextuais, têm defendido que um texto está sempre dentro de outro texto, preso a um sistema de referências que permite capturar os vestígios do texto primeiro. Essa compreensão amplia e adensa a concepção de leitura e, por analogia, a leitura do texto imagético. Sugerem os autores que uma obra já não pode ser considerada original; a interpretação a modifica. Desse modo, é apenas como parte de discursos anteriores que qualquer texto tem sentido e importância.

O texto concebido como um mosaico que contém vários outros textos e referências poderá desencadear uma infinita reinvenção de formas e conteúdos, uma rede interminável em que diferentes seqüências transformam-se em novas seqüências, (re)utilizando de incontáveis maneiras, os materiais textuais existentes. Uma abordagem de ensino concebida a partir desse pressuposto poderá ampliar o interesse dos alunos em relação à arte, seus artefatos e sua história, qualificando os processos de compreensão.

## Apresentação das intenções

Todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é a absorção e a transformação de outro texto. (KRISTEVA, 2005, p. 145)

Tomo emprestada a citação acima para indicar o enfoque deste estudo: os processos de leitura de imagem nas artes visuais e a possibilidade de construção de significações através da intertextualidade, isto é, a partir da idéia de que todo texto é um mosaico de textos.

Defendo a pertinência da temática que abracei, pela contribuição que poderá oferecer às reflexões sobre leitura e releitura de imagem na escola, uma vez que são práticas pedagógicas adotadas por grande parte dos professores e que se inscrevem na sua gênese, como abordagens intertextuais.

Preocupa-me saber até que ponto tais práticas se apóiam nas concepções e pressupostos teóricos da intertextualidade?

Neste estudo, adoto o conceito de manifestação artística como prática social dos diversos grupos que compõem o nosso coletivo, o que me leva a defender o estudo da arte de modo amplo e inclusivo, isto é, o crochê da avó do aluno e a “Mona Lisa” de Leonardo Da Vinci, podem estar presentes na sala de aula como objetos de aprendizagem. Conforme Petry Kehrwald (2005, p.114), “tanto uma exposição de arte quanto um vídeo, uma fotografia, um tecido impresso em serigrafia, um cesto feito artesanalmente, ou um objeto da casa do aluno, podem servir para que se dialogue em sala de aula sobre a função e o significado da cultura e da arte”. Nesse sentido, o intertexto predispõe a esta aproximação entre diferentes textos, e o ensino da arte deve privilegiar estes aspectos.

É o que defendem teóricos contemporâneos como Didi-Huberman (1998), ao propor um ensino da arte com ênfase no cotidiano e nos fazeres da casa, passando pela leitura das imagens fixas e móveis, acrescido de experimentações artísticas e criativas. No entanto, por em prática esta construção intertextual-multicultural de conhecimentos com alunos e alunas de diferentes realidades sociais é o desafio que se apresenta e se avoluma diante da precariedade do espaço escolar e dos recursos disponíveis; do número excessivo de crianças e jovens nas salas; do reduzido número de horas-aula destinado à arte em geral; e da falta de profissionais da área referida.

Esses fatores, entre outros, desafiam a tantos quantos desejam uma educação com qualidade para todos os segmentos sociais a pensar formas de inclusão da arte no currículo escolar que ultrapassem os paradigmas do desenho bonito, do cartaz para a festa, ou da cópia descontextualizada de uma obra de um artista consagrado.

**Centralizo, pois, o estudo no eixo intertextualidade** para investigar seus desvelamentos, tendo como pano de fundo, o intertexto no ensino de Arte. Optei por três segmentos para alcançar os referenciais necessários às análises e reflexões: as narrativas de professores que acompanhei como mediadora/orientadora de projetos na área da educação e da Arte, as atuais abordagens de ensino de professores de Artes Visuais, e a minha própria trajetória como professora.

Para alcançar os propósitos do estudo, contei com as seguintes **fontes de investigação**: levantamento bibliográfico e imagético sobre a temática; análise dos diálogos mantidos durante os encontros com professores denominados Grupos de conversação; acervo pessoal de projetos pedagógicos e imagens intertextuais.

Assim, **minha intenção** com esse estudo foi investigar a intertextualidade, concepções teóricas e práticas pedagógicas vivenciadas, levando em conta os diálogos mantidos com professores de três séries finais do Ensino Fundamental de dez escolas de Montenegro (Grupos de conversação).

Nesse estudo, o conceito de intertextualidade é concebido à luz das definições de Kristeva (2005), para quem qualquer texto se constrói como um mosaico de citações, e é

a absorção e transformação de um texto em outro texto, tecendo assim, uma rede interminável. Além das definições de Kristeva, ressalto os conceitos de texto de prazer e inter-relação textual e imagética de Barthes (2001), de dialogismo de Bakhtin (2003), e as contribuições no campo da leitura de imagens de Calabrese (1987, 1993), Aumont (1995, 2004), Hernández (2000) e Barbosa (1991).

Tendo em vista as questões anunciadas, optei por uma investigação de natureza qualitativa, abordagem descritiva, com análise documental de cunho interpretativo e busca de dados através de Grupos de conversação.

### **Problematização**

A questões a seguir buscam dados atuais sobre as práticas educativas, afim de contribuir com as reflexões sobre o tema.

- o que se entende no âmbito do ensino das artes visuais por intertextualidade?
- quais processos intertextuais estão presentes nas aulas de artes visuais?
- qual a intencionalidade pedagógica desses processos?

Processos intertextuais, no recorte deste estudo são os formatos metodológicos utilizados pelo professor em sala de aula, concebidos a partir do conceito de intertextualidade ou da inter-relação entre textos, entendendo imagens e objetos como textos possíveis de serem lidos na busca da produção de sentidos.

Intencionalidade pedagógica se refere aos propósitos do professor, seu objetivo, sua intenção, direcionada a uma produção de conhecimento que se engendra processualmente.

### **Focando o Caleidoscópio - O olhar**

Quinet (2002), importante psicanalista brasileiro, traça um panorama dos estudos referentes ao olhar em diferentes momentos históricos e apresenta o olhar a partir de concepções de Freud e Lacan, isto é, como objeto de pulsão escópica<sup>7</sup>, termo utilizado inicialmente por Freud e retomado por Lacan para indicar o impulso de ver e de ser visto, aliado ao campo do prazer e do desejo.

Quinet (2002, p. 69), reforça que a pulsão escópica não se escora em função fisiológica (a visão) e não tem ligação com o que seria da ordem da necessidade. “Não temos necessidade de ver e sim desejo de olhar. Um olhar não se pede – ele comparece ou não” evidencia o autor. No entanto, para o senso comum, olhar e ver se equiparam, o olhar coincide com a visão, assertivas dissipadas pelas teses psicanalíticas, pois conforme Quinet (2002, p. 37)

a psicanálise se interessa pelo pulsional, pelo registro do desejo e da angústia, no campo visual. Eis o que chamo de campo escópico. Nele o olhar é demasiado, pois incomoda, surpreende, desperta, perturba, afeta, tira o sossego, é um gozo a mais. [...] deslumbra e petrifica.

O gozo escópico que a pulsão prevê é o gozo dos espetáculos, da beleza, da delicadeza, do inusitado, do grandioso, mas também é o gozo do feio, do bizarro, do macabro, da violência, da cena pornográfica, da morte, que exercem todos, o mesmo fascínio so-

<sup>7</sup> A pulsão escópica segundo Freud (1973) é a pulsão do prazer de olhar e de exibir. Pulsão segundo o dicionário Larousse Cultural, vem do latim, *pulsum, pellere*, isto é, impelir; é força que impulsiona o indivíduo a executar ou repelir uma ação; é instintiva, energética e motora. Na perspectiva da psicanálise este tema é estudado primeiramente por Freud que define a pulsão como necessidade de satisfação de um desejo cuja fonte é corporal, mas que estimula o psíquico. Em seu livro *A pulsão e suas vicissitudes*, entre outros escritos, defende sua teoria. O escópico é a primeira experiência de satisfação que ordenará a percepção do sujeito conforme as coordenadas do desejo, do gozo imediato que alimenta este instinto primário e incontrolável. Lacan (1979) retoma estudos de Freud e avança nesse tema concluindo que o objeto da pulsão não é o olho, é o olhar.

bre a sociedade escópica em que vivemos, isto é, que busca incessantemente olhar e ser olhada.

A pulsão escópica também confere ao olho a função háptica de tocar, despir, acariciar, “tocar com os olhos”, “comer com os olhos”, perscrutar, examinar, ações que se referem ao háptico, terminologia retomada por Deleuze (2007), que indica uma modalidade de relação muito próxima entre a visão e o tato, entre o olho e a mão. O espaço ótico, que confere consistência ao imaginário do campo visual, “não é simplesmente visual, mas refere-se a valores tácteis enquanto os subordina à visão” (DELEUZE, 2007, p. 109). Olhar com as mãos e apalpar com os olhos são as duas faces da mesma pulsão. O tocar é, por conseguinte, comandado pela função háptica do olho, ou melhor dizendo, é pelo fato de a função háptica do olho existir que o empuxo ao toque pode advir, seja para sentir o contato, seja para arrancar o véu.

É evidente a supremacia da visão, sobretudo nos dias atuais em que os meios de comunicação e o aparato midiático convocam nosso olhar dioturnamente para ver, aprender e percorrer caminhos cada vez mais plenos de interfaces comunicacionais, nos quais a percepção visual desempenha importante função. O olho, portanto, passa a ser o órgão humano mais requisitado, e o é, pela sua capacidade de “ler imagens esquemáticas, sintetizadas, hipersignificantes, e de lê-las rápido” apregoa Aumont (2004, p. 77). Sobretudo, o olho é explorado pela capacidade de ler imagens com rapidez, ação necessária para se relacionar com o mundo, especialmente o virtual, para impulsionar desejos, especialmente os de consumo, e para criar novos fatos e imagens.

### **Procedimentos do olhar**

O tempo ocular é o tempo da exploração pelo olho da superfície da imagem. Uma imagem é olhada por meio de um percurso do globo ocular, “de uma série de movimentos, rápidos e de fraca amplitude”, explica Aumont (2004, p. 85), que se encarregam de levar diante da fóvea<sup>8</sup> as diferentes partes da imagem. Em inglês a palavra que designa este percurso é *scanning* a mesma palavra retomada como metáfora para explicitar o rastreamento eletrônico da superfície da tela de vídeo. O olho, portanto, rastreia a imagem, mas de modo irregular, fazendo um trajeto assimétrico. Inúmeras experiências descrevem este scanning como um emaranhado de linhas em zigue-zague, semelhantes aos dentes de um serrote. Ao mesmo tempo, a percepção, na periferia da retina que funciona incessantemente, traz detalhes para a zona foveal, além de uma impressão de conjunto que desempenha um papel importante na apreensão, na estruturação e na rememoração da imagem.

Para Ana Cláudia de Oliveira, pesquisadora da semiótica plástica, o chamado àquele que olha uma obra de arte, impõe que este destinatário retome uma rede de remissões e somente depois de uma série de procedimentos cognitivos, modificado em suas competências sensíveis, compreenda como a obra impõe meios específicos para ser vista e apreendida. Segundo a autora

O ver pressupõe um saber ver que só se operacionaliza na medida em que se adentra na teia de significados que permite, de posse de um saber, atingir um outro. (OLIVEIRA, 2004, p. 19)

A partir do que foi exposto, é possível defender que as transformações das competências cognitivas do leitor (aquele que vê a obra), modificadas pela aquisição de

---

<sup>8</sup>Do latim *fovea* que no campo da anatomia se refere a uma minúscula zona retiniana de grande clareza ótica.

outras competências sensíveis, o tornam um sujeito capaz de alcançar as significações do objeto artístico.

Cada imagem se vivifica em cada ato de olhá-la e luta para entrar no circuito do ver e do ser olhada atentamente, ou seja, através de um “regime de visibilidade” segundo Oliveira (2001, p. 3), que convoca os demais sentidos para atuarem juntos com o objetivo de despertar a percepção dos sujeitos. Ao mostrar-se em sua estruturação imagética, o texto encadeia um sentido em outro que, num processo de aglutinação, pelas marcas convocatórias cravadas no próprio texto, definem a experiência do ato de olhar. O desafio de quem olha conforme Oliveira (2001, p. 6), “é, pois, com o como a imagem mostra o que mostra, buscando instrumental metodológico para explicitar e compreender como ela significa o que significa, pelos modos de sua estruturação textual”. As estratégias do olhar e os procedimentos de captura, sob esta perspectiva, são delineados pela própria organização textual da imagem, que é desmontada e remontada com o intuito de estabelecer de que forma ela edifica sua significação, pelas competências de leitura do sujeito e pelo contexto cultural.

### **Entre o olhar e o Caleidoscópio - A imagem**

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura.

(Barthes, 2001, p. 49)

Nos últimos anos foi fortemente difundida a idéia de nomear a imagem como um texto e como tal passível de leitura. Um texto não é feito de uma linha de letras e palavras em seqüência, a produzir um único sentido, mas um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original, pois como especula Barthes (2004, p. 62): “o texto é um tecido de citações, oriundas dos mil focos da cultura”. É, pois, o que se apresenta como objeto de leitura, não importando sua estrutura e forma. Para Calabrese (1987), um texto é um enunciado lingüístico inacabado, isto é, uma entidade comunicativa que precisa ser atualizada através de um processo constante de interpretação. Nesse sentido, contos e romances são textos, “mas também o são as mensagens publicitárias, as fotografias, a arquitetura as representações teatrais, os filmes, as obras de arte”. (CALABRESE, 1987, p.159).

São particularmente pertinentes a este estudo as reflexões de Calabrese sobre a arte compreendida como texto “que pede continuamente outros textos”, pois se aproximam das características de uma abordagem intertextual, proposta central da pesquisa em foco. Outro aspecto relevante é considerar o texto como parte de um contexto impregnado de personalidade em que o leitor/vedor está incluído. Sob este ponto de vista, é possível enunciar que as artes visuais e as ciências em geral movem-se na mesma direção, sendo nossa tarefa não mais descrever e classificar os fenômenos, mas indagar acerca de sua função e sentido.

Barthes (1990), ao discorrer sobre a narrativa visual, se refere a imagem como um discurso icônico e no que diz respeito às discussões sobre signo, aponta em seu livro Elementos de Semiologia, que “o signo é composto de um significante e um significado. O plano dos significantes constitui o plano da expressão e o dos significados o plano de conteúdo”. A significação, portanto, pode ser concebida como um processo; é o ato que une o significante e o significado, ato cujo produto é o signo. Consequentemente, a imagem não é nem um instrumento e nem um veículo: é uma estrutura, é um processo no qual a significação é a união do que significa e do que é significado. A busca pelos efeitos de sentido é, pois, a busca da significação, tanto no campo das artes, quanto no campo das outras áreas do conhecimento, como a literatura, a lingüística e a análise do discurso, das quais este estudo se aproxima por força dos teóricos que conduzem as reflexões.

Certamente, um texto escrito e um texto pictórico não são a mesma coisa, mas as diferenças de organização produtiva de um e de outro não impedem aproximações quando se trata de analisar seus percursos. Assim, se temos as pesquisas de Barthes (2001), Genette (2001), Courtés (1979), Greimas (1997), Bakhtin (2003), Kristeva (2005), entre outros, sobre a teoria do texto literário, no campo das artes visuais temos conceitos tomados de empréstimo às teorias textuais conhecidas, sendo a semiótica uma das abordagens que transita entre artes visuais e literatura.

Ao definir o texto Barthes (2001, p. 112), ressalta:

Texto quer dizer tecido; mas enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu acabado, por detrás do qual se conserva, mais ou menos escondido, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a idéia generativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa textura -, o sujeito desfaz-se, como uma aranha que se dissolve a si própria nas secreções construtivas de sua própria teia.

Temos, pois, que o texto, ao ser entendido como tessitura, trama com astúcia seu enredo de forma a capturar o leitor para uma relação de cumplicidade. Ao mesmo tempo, o texto é um objeto fetiche e esse fetiche deseja-nos, escolhe-nos para fazer parte da sua teia. O texto nos toma e, com este enlace, abrimos caminho para dar sentido à leitura e alcançar o prazer do texto, o prazer da fruição, isto é, a significância, o sentido sensualmente produzido, o encantamento.

Em “A Câmara clara”, sua última obra, Barthes (2006) faz uma reflexão sobre a fotografia e aponta dois procedimentos que lhe sucedem frente às imagens fotográficas: um é a sua procura, seu interesse especial por determinada foto como um gosto, um investimento, uma empolgação, e outro é o que lhe salta da cena como uma seta e vem trespassá-lo sem que o procure. A este elemento que vem lhe perturbar Barthes (2006, p. 35) chama de *punctum*, palavra em latim que

designa esta ferida, essa picada, essa marca feita por um instrumento aguçado; essa palavra convinha-me sobremaneira porque remetia-me também para a idéia de pontuação e porque as fotos a que me refiro estão efectivamente pontuadas, por vezes até salpicadas, por esses pontos sensíveis. [...] porque *punctum* é também picada, pequeno orifício, pequena mancha, pequeno corte. O *punctum* de uma foto é esse acaso que nela me fere.

Esse *punctum*, este ponto, é um pormenor que prende o observador e o deixa em suspensão. O pormenor anuncia Barthes (2006, p.58), “apodera-se de toda minha leitura; é uma mutação viva do meu interesse, uma fulguração.” Através de qualquer coisa que toca o sujeito, que provoca estremeamento, como por exemplo uma marca, uma pequena inclinação, um movimento, uma cor, uma textura, a imagem deixa de ser uma qualquer e passa a preencher um vazio. “Ela anima-me e eu animo-a. É, portanto, assim que eu devo denominar a atração que a faz existir: uma animação [...] ela anima-me: é o que toda aventura faz”, diz Barthes (2006, p. 280), referindo-se a determinadas fotografias, objetos de seu estudo em vários textos. É o que pulsa, e é também o texto de prazer no qual é possível visualizar correlações com o conceito de contemplação e de pulsão escópica anteriormente referidos.

Reflexão semelhante aponta Clarice Lispector no livro “Água viva” (1990), ao declarar seu prazer pela escrita, referindo-se à palavra, como uma isca lançada pelo pescador. É uma metáfora que pode ser apropriada pelo campo das artes visuais, valendo-se da transferência e da analogia para investigar: o que é uma imagem isca? aquela que fiska, que morde, que prende. Qual seu poder de gerar efeitos de sentidos?

Embora se afirme que a imagem é texto, é preciso levar em conta que a imagem possui uma retórica que lhe é própria e especificidades que não são comuns à linguagem

escrita, sobretudo porque propõe diversos modos de leitura, seja o sentido esquerda-direita, cima-baixo, ou mesmo quanto aos seus sentidos e significados.

Olhar uma imagem é muito mais do que observar, contemplar, adentrar na sua história é, sobretudo, aceitar fazer parte de uma experiência intensa e vivificante comandada pelo sensível e pelo inteligível que, incessantemente, insistem em nos convidar a aderir.

### **Leitura de imagens**

A leitura ao ser entendida também como leitura de imagem, privilegiou as artes visuais e a imagem passou a ser objeto de análise principalmente na área educacional. Os processos de leitura popularizaram a arte, e as grandes exposições como Bienal de São Paulo e Bienal do Mercosul, realizada em Porto Alegre, contribuíram para a compreensão de que há processos de leitura dos artefatos artísticos e que arte também se lê.

O texto imagético que está em toda parte, não está fechado, é concebido segundo Jozef (1986), pela leitura que o reconstrói. Assim como a leitura é a nova ou outra dimensão do texto, a obra de arte não é uma significação pronta, mas uma reserva de formas à espera de sua significação para a qual concorre o observador, ou o 'lector', cúmplice de todo processo, uma vez que através dele o texto escrito ou imagético passa a existir e se legitima. Todos os elementos da cultura visual, seja qual seja sua qualidade estética ou meio, podem ser considerados textos sujeitos a uma série infinita de leituras.

O leitor, o apreciador é um produtor de sentidos e a leitura é sempre parte de uma rede de textos construída entre produção e recepção em constante processo intertextual. Para Paulino (1995, p.64), que encaminha suas reflexões nessa mesma perspectiva, a leitura é produzida de forma coletiva em movimentos que lembram a ação de tecer continuamente. A autora argumenta que:

se as produções humanas constituem uma infundável rede, cada um vai tecendo seu pedaço, com pontos delicados ou nós de escoteiro. O que importa é que não se corte o fio, pois, leitura é, antes de tudo, interação, um movimento conjunto.

Com o advento da internet a leitura passou a ser, também, um hipertexto, isto é, um conjunto de nós ligados por conexões, sendo estes nós, tanto palavras, páginas, imagens, gráficos, quanto seqüências sonoras e documentos complexos, conforme apontam Levy (1993) e Couchot (1993), permitindo ao leitor que abra infundáveis janelas umas sobre as outras, pulando de um nó a outro, sem respeitar a hierarquia e as divisões tradicionais do texto. Assim, as práticas de leitura, quer sejam do texto escrito ou de qualquer outro texto, constituem espaços em movimento, isto é são leituras em movimento, um mosaico, como aponta Kristeva (2005), sempre aberto a diferentes remontagens de peças, a diferentes configurações, na busca de seus significados.

Constata-se, portanto, que a leitura de uma imagem, quer seja fixa ou móvel, bidimensional como uma pintura, uma fotografia, ou tridimensional como uma escultura, um objeto, ou ainda do campo das manifestações contemporâneas como instalações e performances, exige de nós uma atividade considerável; não é passiva. Diante de um objeto artístico, o nosso pensamento realiza um percurso, cada um dos pormenores percebidos engendra analogias e deduções diversas. A obra pode ser fixa, mas a visão está em movimento constante e decompõe, associa, dissocia, confronta, experimenta, especula e constrói através da leitura, uma outra obra para si.

Em relação a essa questão, Barthes (2004, p.37), nos provoca a pensar sobre a leitura desejante, um estado clandestino do leitor que, apaixonado, se desinveste do mundo exterior, voltado que está somente para o objeto do seu interesse. O sujeito-leitor, assinala Barthes (2004, p. 37),

“é um sujeito inteiramente deportado sob o registro do Imaginário; toda a sua economia de prazer consiste em cuidar da sua relação dual com o livro (isto é, com a Imagem) fechando-se a sós com ele, colado a ele, bem perto dele, como a criança fica colada à mãe e o apaixonado fixado no rosto amado.

Nessa leitura, todo corpo é convocado, todas as emoções estão presentes, misturadas, enroladas. É um estado em suspenso que arrasta para dentro do texto, gerando fruição, compreensão, novos conhecimentos. No âmbito educacional, de pouco interesse pela leitura, o impulso à leitura desejante teria inquestionáveis contribuições.

### **Ensino da arte e presença das imagens no âmbito escolar**

Uma imagem permite infindáveis combinações e leituras e abre possibilidades educativas de grande abrangência. No entender de Pillar; Vieira (1992, p.9),

há uma decomposição visual da imagem no momento da leitura e ao mesmo tempo uma interpretação pessoal do observador. Comparar imagens destacando semelhanças e diferenças é um estudo enriquecedor acerca da gramática visual, dos significados que as obras possibilitam, de sua sintaxe e do vocabulário próprio de cada linguagem.

Os estudos sobre os processos de leitura de imagem na escola, são, no entanto, recentes, localizam-se na década de 80 e dizem respeito às relações que se estabelecem entre observador/observado e envolvem decomposição, comparação e interpretação na busca de construir conhecimento técnico e estético, contando para isto com várias abordagens.

Segundo Ana Mae Barbosa (1991, p.35) trata-se de “construir uma metalinguagem da imagem” - uma linguagem que fale de outra -, buscando compreender as relações que o texto oferece a partir daquilo que o constitui, o que inclui, por óbvio, os repertórios pessoais que elucidam (ou não) determinados elementos. A autora, na década de 80, após inúmeras pesquisas sobre recepção e apreciação estética com diversos públicos, apresentou aos educadores brasileiros uma instigante proposta de ensino da arte baseada em três pontos: fazer artístico, leitura de imagem e história da arte, nomeando-a, inicialmente, Metodologia Triangular e logo depois, renomeando-a como Abordagem Triangular de Ensino da Arte<sup>9</sup>. Ana Mae percorreu o país defendendo sua proposta e estimulando os professores a uma nova atitude em relação à arte, entendida agora como construção de conhecimento, na qual os processos de leitura de imagem e a história da arte têm, ambos, função tão importante quanto os fazeres e as experimentações artísticas.

Esta proposta inovadora objetiva interligar o fazer artístico com a história da arte (contextualização) e a leitura da imagem (apreciação), organizando-se de forma a promover, tanto a alfabetização estética, quanto a alfabetização artística dos alunos e alunas. Até então, a aprendizagem da arte, na maioria das escolas, era considerada como atividade do campo da expressão e da sensibilidade que se concretizava no fazer, através de uma prática artística, desvinculada da história da arte e da apreciação estética. Aprendia-se a fazer e experimentar processos artísticos, mas não a “ver”, apreciar e conhecer arte<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Em 1987, no Museu de Arte Contemporânea da USP/SP ocorreram as primeiras experiências lideradas pela Professora Ana Mae Barbosa, centradas nos procedimentos da Proposta Triangular de Ensino da Arte. Em seu livro Tópicos utópicos, de 1998, a autora explicita a mudança de nomenclatura.

<sup>10</sup> Em 1989 no Rio Grande do Sul, foi criado o Projeto Arte na Escola, uma parceria da Fundação lochpe com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Secretaria Municipal de Educação do Município de Porto Alegre (SMED/PMPA), gerando a primeira pesquisa com a leitura da imagem móvel (vídeo) na sala de aula, embasada na Abordagem Triangular. Essa pesquisa e todo processo está documentado no livro *O vídeo e a metodologia triangular de ensino da arte* de Analice Dutra Pillar e Denyse Alcade Vieira.

## Girando o Caleidoscópio - A intertextualidade

E é isto o intertexto: a impossibilidade de viver fora do texto infinito – quer esse texto seja Proust, ou o jornal diário, ou o écran da televisão: o livro faz o sentido, o sentido faz a vida.

(BARTHES, 2001, p. 77)

A constituição da própria palavra, intertextualidade, direciona para seu significado: a relação entre textos. Ao considerarmos o texto, como um recorte do processo ininterrupto de semiose cultural, isto é, da ampla rede de significações dos bens culturais, podemos afirmar que a intertextualidade é inerente à produção humana. Sustentar a autonomia de um texto é, por essa perspectiva, im procedente, uma vez que ele se caracteriza por ser um momento que se privilegia entre um início e um final escolhidos. É um intervalo, um entre textos. Assim sendo, o texto, como objeto cultural, tem uma existência física que pode ser apontada e delimitada: um filme, uma música, uma pintura, um romance, uma propaganda. Entretanto, esses objetos, embora finalizados, não estão ainda prontos, pois destinam-se ao olhar, à consciência e à recriação dos leitores.

Cada texto constitui uma possibilidade de significação que não está inteiramente construída, uma vez que é no jogo intertextual do qual participam, texto e interlocutor ativo, que o processo de significação acontece, isto é, torna-se acontecimento. A intertextualidade se dá, pois, tanto na produção como na recepção da grande rede cultural, de que todos participam. Fotos que remetem a outras fotos e fatos, filmes que retomam filmes, propagandas que se utilizam de obras de arte, poemas escritos com versos alheios, romances que se apropriam de formas musicais, tudo isso são textos em diálogo com outros textos: tudo isso são intertextualidades.

No discurso sobre a intertextualidade, o pensador russo Bakhtin, é apontado como o primeiro teórico a se ocupar das questões referentes a esta temática, ao introduzir o conceito de dialogismo no qual a palavra é a mediadora entre o social e o individual, influencia a percepção da realidade, a intervenção no mundo e está impregnada de relações de diálogos, isto é, por muitas vozes. Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin (1895-1975), nasceu na Rússia e é um dos mais fascinantes pensadores do seu tempo. Passou a receber atenção dos intelectuais a partir de 1963 e, mais especialmente, após a edição francesa de seu livro Problemas da poética de Dostoiévski, em 1970, traduzido e apresentado por Julia Kristeva. No Brasil, a primeira tradução de Bakhtin, é de 1987, para uma obra sobre Rebelais. Destaco de suas reflexões a que dá suporte ao conceito de enunciado como algo que carrega múltiplas vozes uma vez que

todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecido do ouvinte). Cada enunciado é o elo de uma corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2003, p.272)

Se na comunicação verbal o enunciado é repleto de reações e respostas, isto é, provoca a possibilidade de responder, de adotar uma atitude responsiva, no campo das artes visuais, o enunciado - a obra de arte -, também exerce influência e suscita relações de reciprocidade. As atitudes responsivas, preenchem o enunciado, dão-lhe o acabamento, conferindo-lhe nessa dinâmica o que designa por “tonalidade dialógica”. (BAKHTIN, 2003, p.298). O autor reforça que

A obra, assim, como a réplica do diálogo, visa à resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica [...] (BAKHTIN, 2003, p. 299)

Desta forma, a ênfase na resposta privilegia a compreensão do objeto, movido por uma circularidade: enunciado, interlocutor, os outros interlocutores e os textos suscitados nessa relação dialógica que busca, em última instância, o sentido do texto. Assim, seguindo esse raciocínio, compreender uma imagem, seja da arte ou do dia a dia, é compreender o dever que temos em relação a ela e isso pressupõe a participação responsável nesse diálogo. É possível assegurar que professores de arte, sobretudo, têm um compromisso diferenciado e maior, uma vez que detêm conhecimentos específicos que os leigos não possuem. Este aspecto é fundamental para todo e qualquer plano de fomento à qualificação de ações docentes no ensino da arte.

As idéias de Bakhtin influenciam não só o campo da teoria literária e dos estudos da lingüística, mas também tiveram forte repercussão nas áreas das artes e das ciências humanas em geral. A partir da década de 90, com a tradução e divulgação de seus livros no Brasil, amplia-se a contribuição das concepções bakhtinianas para as pesquisas acadêmicas e discussões sobre as práticas intertextuais, especialmente as noções de dialogismo, polifonia e hibridização - esta entendida como amálgama de dois ou mais textos - por se tratarem de conceitos que apostam na inter-relação de textos diversos como espaço de construção criativa, idéia-chave dos teóricos e artistas da contemporaneidade.

A leitura de Bakhtin foi introduzida nos meios acadêmicos franceses por Julia Kristeva, na década de 1970, que identificou no conceito de polifonia a ruptura com os paradigmas vigentes - centralidade, linearidade, autoria, originalidade, entre outros -, temática em que estava envolvida nos seus estudos sobre semiótica e significância do texto.

Kristeva nasceu em 1941, na Bulgária, e em 1965 mudou-se para Paris, freqüentando, a partir daí, os círculos intelectuais da época, principalmente os seminários de Roland Barthes, destacando-se pela sua inquietação teórica, suas idéias vanguardistas e pelas análises das obras de Bakhtin. (LECHTE, 2003).

Para Kristeva (2005), o processo de leitura visto a partir da gênese do verbo ler, é também o ato de colher, recolher, espiar, tomar, de reconhecer traços, de roubar. Ler, portanto, passa a ser uma participação agressiva, ativa, de apropriação do outro e a escritura, então, torna-se a produção dessa leitura que se cumprirá. Neste sentido, um livro remete a outros livros, uma imagem remete a outras imagens aos quais, num procedimento somatório, possibilitam uma nova forma de ser. Ao elaborar uma significação própria, adquirem o estatuto de "textos-diálogos", conforme descrição de Kristeva (2005, p.105).

Para a autora, a porta de entrada para ler um texto nunca é única, mas sim múltipla. Se transferimos este entendimento para o campo da leitura das imagens, podemos inferir que a entrada para a leitura do texto imagético pode estar em qualquer espaço da obra, e até mesmo fora dela, em outro texto, em um objeto, em uma música, em um fragmento de memória, em uma reminiscência, em um cheiro, um sabor ... enfim, em qualquer território convocado pela obra e pelo leitor.

### **Abordagens intertextuais**

Vários autores mencionam categorias e tipologias intertextuais. Cópias, paródias, citações, hibridismo, são alguns dos conceitos que desafiaram as noções humanistas de originalidade e universalidade. Juntamente com a ciência positivista, o humanismo também

inclinou-se pelo ocultamento daquilo que a teoria hoje revela: a linguagem tem o poder de constituir, e não só descrever, aquilo que é por ela representado. Segundo Hutcheon (1991, p.243), nessa perspectiva, não pode haver discursos neutros e, na arte, por exemplo, o questionamento dos “valores que estão por trás de nossas práticas culturais é sempre declarado, estão sempre na superfície”, pois constituem o texto. Portanto podem ser desvelados pela astúcia do olhar, pelo crítico perspicaz.

Entre as diversas formas de nomear a intertextualidade apresento algumas a seguir.

- **a paródia:** linguagem que transgredir o convencional, invertendo o significado e os efeitos de seus elementos. Aproxima-se do burlesco, do deboche em forma de pastiche. Segundo Hutcheon (1985, p. 118), “os leitores são co-criadores ativos do texto paródico,” podem transformar o leitor em colaborador e não num consumidor. Neste sentido, o conceito de obra única e fechada se modifica, passando a ser vista como um texto plural e aberto, como é o caso da charge a seguir<sup>11</sup> (Fig. 24) que parodia a *Pietà* de Michelangelo.



Fig. 24: Charge *La Pietá*

Nesse caso não se trata de imitação nostálgica de um modelo passado: é uma confrontação estilística, uma recodificação moderna que estabelece a diferença no coração da semelhança. O novo contexto convoca o olhar, altera os sentidos e o diálogo que se estabelece entre a charge e a obra de referência, *La Pietá*, gera um novo texto. Citações ou empréstimos não se destinam a assinalar unicamente a similaridade, mas também o oposto. A paródia consiste também em substituir elementos dentro de um dado texto, de maneira que o texto resultante fique numa relação inversa ou incongruente com o texto que serve de inspiração.

Nesse contexto a repetição como prática paródica é imitação com distanciamento crítico, cuja ironia pode beneficiar e prejudicar ao mesmo tempo, isto é, pode ir do ridículo

<sup>11</sup> Charge: Margaret Thatcher e Augusto Pinochet, de Firmin Hontou del Portillo. Montevideo/Uruguai. Em Zero Hora de 27/03/2000

desdenhoso, caso da charge de Margaret Thatcher e Augusto Pinochet, à homenagem reverencial cujo exemplo está a seguir, na performance de Marina Abramovic<sup>12</sup>.



Fig. 25: *Pietà* - Marina Abramovic - performance, 1983

Nas imagens que seguem (Fig. 28 e 29), a paródia intertextual se apresenta, através das imagens cotidianas de uma campanha publicitária de grande sucesso, no ano de 1996, “Os Mamíferos” da Parmalat<sup>13</sup>. Nas chamadas publicitárias, um bichinho perguntava ao outro, oferecendo um copo de leite Parmalat: tomou? Na charge<sup>14</sup> a pergunta é a mesma, mas alude ao número de gols tomado por um conhecido time de futebol, abrindo portas para várias leituras e interpretações.



Fig. 28: “Mamíferos da Parmalat”



Fig. 29: Charge

<sup>12</sup> Pietá. Performance de Marina Abramovic - 1983. Disponível em <<http://www.dapoetica.blogspot>> Acesso em 23 jan. 2006. A artista é natural de Belgrado, Iugoslávia e tem sido a pioneira no uso da performance como uma forma de arte visual, desde o início de sua carreira, nos anos 70. A performer esteve no Brasil em 2008, com a exposição *Transitory Object for Human Use*. A trajetória da artista será objeto de uma grande retrospectiva no **MoMA** de **Nova York**, em 2010.

<sup>13</sup> A campanha foi executada pela agência brasileira de propaganda DM9, em 1996 e teve grande repercussão no país. Disponível em: <<http://www.comunicacaopromove.blogspot>> Acesso em 20 jan. 2009.

<sup>14</sup> A charge do chargista Marco Aurélio, se refere ao campeonato gaúcho e saiu no jornal Zero Hora, na mesma época da propaganda dos Mamíferos da Parmalat.

Essa interdiscursividade, essa voz dupla, têm eco na obra de Bakhtin (1988, p.77) para quem a paródia é “um híbrido dialogístico intensional. Dentro dela, linguagens e estilos iluminam-se ativa e mutuamente.” (tradução nossa)

Dessa forma, a paródia é entendida como revitalização do texto, divergência do discurso representado como atestam as imagens desse estudo.

- **a paráfrase:** está próxima da cópia, da imitação (*mimese*). Mas também é a reafirmação em palavras diferentes, do mesmo sentido de uma obra. Nesse caso transparece o sentido de tradução ou transcrição. Sant’Anna (1985) define a paráfrase como intertextualidade das semelhanças, uma condensação, um reforço. As imagens que seguem (Fig. 30, 31) são sob o meu ponto de vista, exemplos de paráfrase.



Fig. 30: *Pietà* - Cartaz publicitário

- **estilização:** para Sant’Anna (1985), a estilização é como a técnica de parafrasear, é o meio, o artifício para chegar-se ao resultado. Em relação ao original a paráfrase surge como um desvio mínimo, a paródia como um desvio total e a estilização como um desvio tolerável com o máximo de inovação possível que o texto pode suportar sem que perca o seu sentido.

- **a apropriação:** surgiu com as experiências dadaístas a partir de 1916, identificada com a colagem: reunião de diversos materiais do cotidiano, para a produção do objeto artístico. Marcel Duchamp foi um dos artistas que se utilizou deste expediente ao expor objetos (*ready-made*), como uma roda de bicicleta colada a um banco de madeira e um urinol de louça, invertido.

- **a citação:** designa, segundo Ana Mae Barbosa (1998), a produção de artistas que se alimentam de imagens de outros artistas, sejam elas de televisão, cinema ou qualquer outro meio produtor de imagens. Para a autora a história da imagem sobre a imagem tem pelo menos três fases: a apropriação, a re-elaboração e a citação, sendo que há, hoje, estudiosos que pesquisam o que ela chama de rotas da “pirataria de imagens do passado”, apontando que, em alguns casos, “o tráfico é explícito”. (BARBOSA, 1998, p. 66)

Preocupada com esta questão Barbosa (1998, p.67), aponta:

o apreciador da arte precisa ter o olho educado historicamente, tem que ter armazenado uma larga iconografia, que é a da bibliografia de olhar, para poder decodificar os trabalhos da maioria dos artistas contemporâneos.

De fato, o olhar impregnado iconograficamente terá mais repertório para estabelecer relações. No entanto, isso não quer dizer que só possam fazer leituras qualificadas as pessoas possuidoras de grande acervo mental de imagens. Seria acreditar que apenas uma elite que transita pelos espaços de arte, que tenha acesso a revistas especializadas ou que possa fazer uso da internet para apreciação virtual *online*, possa desfrutar desse requinte. Vou pelo caminho inverso e defendo a concepção de que os objetos do cotidiano podem se inter-relacionar com a arte, isto é, centro no contexto a possibilidade de intertextualização com o texto. Neste caso, não há necessidades prévias, mas a construção de um olhar educado para ver... “um sensível olhar pensante” na concepção de Martins (1992, p.15). Instigado pela curiosidade e provocado pelo professor, o aluno estará apto a garimpar os fragmentos e nuances de obras existentes - os intertextos -, a partir da sua realidade.

- **a releitura:** derivada da leitura de imagem surgiu o termo releitura, que se refere ao processo de produção de um trabalho em qualquer das modalidades da arte, tendo como ponto de partida o estudo de uma obra de arte. Tem conotação de reelaboração, redefinição, reinvenção e seu objetivo pedagógico é desenvolver habilidades para a compreensão da gramática visual e aproximação maior com a obra. Não é, pois, uma cópia, mas criação com base em um texto visual que serve como referência. (PETRY KEHRWALD, 2001).

A releitura é um termo bastante utilizado nas escolas, e refere-se a leitura centrada na própria arte, na qual, segundo Pillar (1999, p. 18), se evidencia “transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar implícito ou explícito na obra final”. Infelizmente, gerou práticas equivocadas e superficiais que estimulam a cópia de imagens, cujas ações de aprendizagem seguem uma padronização. Observar, interpretar o texto imagético e produzir um trabalho artístico que tenha relação com a imagem, é o que os professores e alunos, comumente chamam de releitura.

Minhas observações em escolas e contato com professores de ensino fundamental, mostram que em grande parte a releitura passou a ser uma ação mecânica e repetida, um trabalho realizado com alguma técnica artística com base em uma obra de arte, sem preocupação com um processo gerativo de sentidos e sem conotação com aspectos do cotidiano dos alunos. Nesse caso, o intertexto é insipiente, é mínimo, pois não há inter-relação entre vários textos (imagens) e não há diálogo sobre as produções realizadas pelos alunos, há apenas, um fazer descontextualizado.

Outros exemplos são apontados por Peñuela Carñizal (1993), que discorre sobre a metáfora intertextual, quanto por outros teóricos que embasam esse estudo. A seguir algumas imagens que elucidam as reflexões, selecionadas a partir do meu acervo pessoal.



Fig. 44: *La Pietá* - Michelangelo



Fig. 45: Menina índia  
Foto em jornal (sem referência)



Fig. 51: *Pietà - Performance*  
Gregor Podgorski, 2001  
Disponível em [www.circulocicioso.blogspot.com/2008/05/piets-de](http://www.circulocicioso.blogspot.com/2008/05/piets-de)  
Acesso em 30 de maio de 2005



Fig. 51: *Pietà - Performance*  
Gregor Podgorski, 2001  
Disponível em [www.circulocicioso.blogspot.com/2008/05/piets-de](http://www.circulocicioso.blogspot.com/2008/05/piets-de)  
Acesso em 30 de maio de 2005



Fig. 52: Série "Desenhos de vestir"  
Da Exposição Cidades Utópicas: desenhos contemporâneos  
Galeria Casa das Idéias, Uberlândia, 1995.  
(fotocópia enviada por Lucimar Bello, em 2003)

A matriz comum às imagens anteriores está explicitamente presente de alguma forma em todas as imagens, tecendo uma rede de relações que percorre diferentes épocas, práticas artísticas, culturas e contextos, aproximando-se da interculturalidade, conceito que indica uma inter-relação de reciprocidade entre culturas.

A área das artes se apropriou e adotou a intertextualidade com a mesma conotação defendida pelos estudiosos da lingüística e da teoria dos signos, isto é, com a possibilidade de infinitas conexões. Não se trata da soma de textos, mas de absorção e transformação. É uma estratégia de mistura que se escande para fora do texto, se recusando ao ponto final que pode estancar o sentido e paralisar a forma. Nas imagens apresentadas até aqui, o texto transborda do seu limite e provoca também, a leitura intertextual. O texto de origem lá está, segundo Jenny (1979, p. 22), "virtualmente presente, portador de todo o seu sentido, sem que seja necessário enunciá-lo. Isto confere à intertextualidade, uma riqueza, uma densidade excepcionais" tanto no espaço da produção quanto no da apreciação. De fato, as Fig. 49, 51 e 56, exemplificam essas questões, pois o texto, a *Pietà*, está presente, mas também se oculta, se move, se espalha e nesse jogo, promove diálogos em várias direções.

### **Intertextualidade e possibilidades pedagógicas**

A arte é a manifestação de um sujeito que olha para si próprio e nos mostra, por sua produção, uma personalidade, uma subjetividade, uma singularidade que, no entanto, é

coletiva, impregnada que está por todas as vivências cotidianas. Instalada num único discurso visual, mas inter-relacionado a muitos outros, a obra não é apenas de um artista, ela é o artista e seu tempo, o artista e sua história e, portanto, estamos de certa forma, nela inscritos. Fenômeno comum a todos os povos, é através da arte que se perpetua o pensar e o fazer humano, concretizados tanto em eventos e objetos presenciais quanto virtuais.

Uma pedagogia da arte, segundo Barbosa (1998, p.28), prescreve a atenção para a arte, na escola, em dois sentidos: “o sentido cultural, isto é, a arte como cultura, levando-se os alunos a apreciar, conhecer e analisar a herança artística que os precede; e o sentido expressivo, isto é, arte como expressão”, que busca provocar o percurso criativo individual. No âmbito cultural, essa construção permite uma tomada de consciência da condição humana histórica, através do sentimento de pertencimento isto é, o sentimento de fazer parte de um grupo que construiu e constrói eventos, objetos e representações simbólicas que dão sentido à vida.

Na esteira destas discussões, Hernández (2000, p. 49) propõe um ensino da arte ancorado na cultura e entende que

o que se persegue é o ensino do estabelecimento de conexões entre produções culturais e a compreensão de que cada pessoa, os diferentes grupos (culturais, sociais...) elaboram. Trata-se, em suma, de ir além de “o quê” (são as coisas as experiências, as versões) e começar-se a estabelecer os “porquês” dessas representações, o que as tornou possíveis, aquilo que mostram e que excluem...

Ao apresentar a arte como construção social mutante no espaço, no tempo e na cultura, Hernández (2000, p. 52), se filia aos pressupostos dos Estudos Culturais, cuja ênfase é descentrar o texto como o objeto de estudo. Segundo Johnson (2006, p.75), pesquisador do tema, “o texto não é mais estudado por ele próprio, nem pelos efeitos que produz, mas, sim pelas formas subjetivas e culturais que ele efetiva e torna disponíveis”, o que está muito distante da valorização dos textos - aqui entendidos em seu amplo espectro -, por si mesmos, e muito próximo da perspectiva inter-relacional, dialógica, dos múltiplos discursos, dos teóricos da intertextualidade.

Hernández (2000, p.53), centrado nessas premissas, propõe uma abordagem de ensino que denomina “cultura visual”, cuja importância é mediar o processo de como olhamos e “como nos olhamos”, contribuindo para a produção de significados que colaborem para uma conscientização do sujeito. Essa abordagem está direcionada para a compreensão da cultura visual e oferece meios para a formação de uma consciência crítica e social, encaminhando sua prática através do que chama projetos de trabalho. Em sua proposta de arte na educação para a compreensão, cujo enfoque é “evidenciar a trajetória percorrida pelos olhares em torno das representações visuais das diferentes culturas para confrontar criticamente os estudantes com elas,” Hernández (2000, p.50), trata de não só pensar no como, mas também no porquê e de introduzir a complexidade, a dúvida, a problematização, favorecendo uma “atitude reconstrutiva”, ou seja, de autoconsciência de sua própria experiência em relação às obras, aos artefatos, aos temas ou aos problemas que são trabalhados em sala de aula.

Na direção das reflexões acima, apontam os estudos de Schusterman (1998, p. 132), ao enunciar que a arte habita o mundo tanto como objeto quanto como experiência, “constitui parte da vida, assim como a vida constitui a substância da arte”. O autor apresenta a arte como prática social, desmistifica seu caráter elitista, apóia a arte popular e uma apreciação estética ativa de todos os segmentos dos extratos sociais, argumentando que

“A intenção estética não é mais ver as coisas de maneira estável e em sua integridade, mas ver a elas e a nós mesmos, através da renovação constante de narrativas e vocabulários alternativos como instrumentos de mudança”.

A contemporaneidade borra as fronteiras dos saberes, liquefaz limites e põe em confronto diálogos diversos que, no entanto, ainda não têm encontrado ressonância no âmbito educacional.

Entre as contribuições importantes para mudar esse quadro, principalmente no que se refere à formação de professores para a apreciação da arte, temos os estudos de Mirian Celeste Martins (2005, 2006), que a partir do conceito de rizoma de Deleuze e Guatarri (1995), explicitado no livro *Mil platôs*, descortina possibilidades de múltiplas conexões de saberes que rompem com a linearidade vigente, ao se deslocarem em várias direções sem um ponto fixo inicial. Para Hernández (2000), o ensino da arte deve tratar de estudar a dinâmica social da linguagem da arte com o intuito de gerar interpretações e visões compartilhadas, E Giroux (1999, p.192), menciona os estudos culturais como base para um projeto político e pedagógico que deve assumir o “discurso pós-moderno que têm desconstruído criticamente questões de subjetividade, linguagem e diferença” e repensar a educação como forma de política cultural, oferecendo novas bases para novas formas de conhecimento. A preocupação fundamental para Giroux (1999, p.193), não está apenas em como os padrões estéticos emergem,

“mas em como nossas interpretações da sociedade, da cultura, da história e das nossas vidas individuais, esperanças, paixões e sensações, envolvem tentativas de atribuir sentido, em vez de descobrir sentido”.

Na esteira dessas reflexões, acrescento o ponto de vista de Sacristán (1999, p.193)), que percebe a sociedade globalizada como um espaço instável, no qual as propostas educativas devem estar centradas na cultura e na diversidade, visando fundamentalmente, o compartilhamento de significados. Esses pressupostos compõem a pedagogia crítica, compreendida como uma prática cultural envolvida na produção de conhecimentos, identidades e desejos e, nesta perspectiva, constitui-se como uma prática intertextual.

Em relação ao campo das artes, e mais especificamente, às escolhas curriculares, Elliot Eisner (1997, p.82), nos ensina que “os programas de Arte que são significativos para as crianças, capacitam-nas a pensar mais inteligentemente sobre a Arte e suas diversas manifestações no mundo”, o que nos leva a pensar sobre a concepção que temos sobre Arte e suas manifestações, o quanto influencia as decisões que tomamos, as escolhas que fazemos, e as estratégias e conceitos que selecionamos para mediar a construção de conhecimento com nossos alunos e alunas, explícita ou implicitamente.

Diante disso, a reflexão sobre a intertextualidade é um convite para pensar estas questões e repensar nossa maneira de “ler o mundo”, mas também para refletir à luz de um novo enfoque, a (inter) textualidade e, com ela, a imagem poética, as manifestações artísticas e os limites fronteiriços entre abordagens de ensino tradicionais e abordagens contemporâneas.

Conforme Joly, (2002, p. 67,)

De uma coisa nos apercebemos em definitivo, a interpretação da imagem (facto de conferir um sentido à imagem) não se reduz à decifração do seu conteúdo, mas é fortemente condicionada pela relação do sujeito com o objeto, pelos preconceitos que esta relação implica e pelo potencial de encanto do dispositivo de acesso à própria imagem.

Percebe-se o quanto é importante a diversidade, tanto de experiências artísticas, quanto de relações que são estabelecidas pelo sujeito, para ampliar seu repertório de conhecimentos, permitindo assim, o acesso e a crítica a bens culturais e sociais. O potencial de encantamento com a Arte, é tarefa da escola e para muitas crianças e jovens este será um dos poucos espaços em que tomará contato com manifestações artísticas, sejam as legitimadas pelos grupos hegemônicos, ou as de matizes populares.

Para Walker; Chaplin (2002), as citações e alusões a outras imagens, como é o caso das práticas intertextuais, dissimulam interesses e celebram a ambigüidade; perturbam o observador, que fragilizado, mas interessado se prende a obra em busca das suas significações. Ao mesmo tempo, este intertexto faz com que o observador sintase na posição de um conhecedor de um texto outro que o eleva à categoria de apreciador, alguém que tem condições de acessar uma imagem pela via de um saber anteriormente construído. Esta passagem é apenas uma das entradas possíveis para ler a obra, mas lhe permite participar tanto da obra, quanto do grupo de pertença que faz da Arte uma de suas leituras, ou, melhor ainda, faz da Arte, uma de suas escolhas.

Os autores justificam seu posicionamento, defendendo que “a intertextualidade incrementa o desfrute das audiências ao mobilizar seu conhecimento, ao tratá-las como espectadores sofisticados”. (WALKER; CHAPLIN, 2002, p. 166). De fato, é necessário considerar que todas as pessoas possuem um certo grau de alfabetização visual e, por conseguinte, pode parecer que não há necessidade de que é preciso melhorá-la. No entanto, um olhar com prática e conhecimento pode ver mais, refinar sua mirada com procedimentos sistematizados e desfrutar com maior densidade do mundo que o cerca. Contudo, não é necessário conhecer todas as obras de arte, nem saber nomear todas as figuras retóricas para capturar o sentido e deliciar-se com textos e imagens. O que se faz imprescindível é uma atitude de receptividade, de curiosidade, de tensionamento em relação à arte e seus fazeres, pois tal atitude impulsiona a busca, gera conhecimento, refina a apreciação e é de inestimável valor para professores e alunos. Levando-se em conta que as imagens modelam nossas concepções e percepções, é urgente que a escola busque desenvolver a criticidade. Sobretudo que esteja perfilada com as tendências educativas que defendem a importância dos processos artísticos para a construção de conhecimento, como por exemplo, privilegiar a intertextualidade para ampliação dos sentidos de outros textos e imagens.

Dar a ver é sempre inquietar o ver, em seu ato, em seu sujeito. Ver é sempre uma operação de sujeito, portanto uma operação fendida, inquieta, agitada, aberta. Todo olho traz consigo sua névoa, além das informações de que poderia num certo momento julgar-se detentor.

DIDI-HUBERMAN, 1998, p.77

## Referências

AUMONT, Jacques. **A imagem**. 2. ed., Campinas, SP: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **O olho interminável** [cinema e pintura]. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação lochpe, 1991.

\_\_\_\_\_. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: Ed.C/Arte, 1998.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas:** a segunda infância. (IX). São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto.** Lisboa: Edições 70, 2001.

\_\_\_\_\_. **A câmara clara:** nota sobre a fotografia. Lisboa: Edições 70, 2006.

\_\_\_\_\_. **O óbvio e o obtuso:** ensaios críticos III. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1990.

\_\_\_\_\_. **O rumor da língua.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BENJAMIM, Walter. **Passagens.** Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial – IMESP, 2006.

BRITTES, Blanca e TESSLER, Elida. (orgs.). **O meio como ponto zero:** metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002. (Coleção Visualidade; 4.)

BUCK-MORSS, Susan. **Dialética do olhar:** Walter Benjamin e os projetos das passagens. Belo Horizonte: Editora UFMG; Chapecó/SC: Editora Universitária Argos, 2002.

CALABRESE, Omar. **A linguagem da arte.** Rio de Janeiro: Globo, 1987.

\_\_\_\_\_. **Como se lê uma obra de arte.** Lisboa: Edições 70, 1993.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: as artes do fazer.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

COUCHOT, Edmond. **Da representação à simulação: evolução das técnicas e das artes da figuração.** In: PARENTE, André. (org.). **Imagem máquina:** a era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

COURTÉS, J. **Introdução à semiótica narrativa e discursiva.** Coimbra: Livraria Almedina, 1979.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon:** lógica da sensação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Vol 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DICIONÁRIO LAROUSSE CULTURAL DA LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

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

EISNER, Elliot. Estrutura e Mágica no Ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

GENETTE, Gerard. **A obra de arte I: imanência e transcendência**. São Paulo, 2001.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GREIMÁS, Algirdas J. **Semiótica e ciências sociais**. São Paulo: Cultrix, 1977.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

\_\_\_\_\_. La investigación basada em lãs artes: propuetas para repensar la investigación en educación. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 21, 2008, Montenegro/RS. **Anais**. CD-ROM. Montenegro: Fundação Municipal de Artes – FUNDARTE, Editora da FUNDARTE, 2008.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da paródia: ensinamentos das formas de arte do século XX**. Lisboa: Edições 70, 1985.

\_\_\_\_\_. Discurso, poder, ideologia: o humanismo e o pós-modernismo. In: HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1991.

JENNY, Laurent. A estratégia da forma. In: \_\_\_\_\_. **Intertextualidades**. Coimbra/Portugal: Livraria Almedina, 1979.

JOLY, Martine. **A imagem e a sua interpretação**. Lisboa: Edições 70, 2002.

JOHNSON. Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais. In: SILVA, Tomás Tadeu da. (org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

JOZEF, Bella. **A máscara e o enigma - a modernidade da representação à transgressão**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1986.

KRISTEVA, Julia. **Seméiotikè, recherches pour une sémanalyse**. Paris: Seuil, 1969.

\_\_\_\_\_. **Introdução à semanálise**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LANCRI, Jean. Colóquio sobre a metodologia da pesquisa em artes plásticas na universidade. In: BRITTES, Blanca e TESSLER, Elida. (orgs.). **O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002. (Coleção Visualidade; 4.)

- LECHTE, John. **Cinqüenta pensadores contemporâneos essenciais: do estruturalismo à pós-modernidade**. 3 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.
- LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARTINS, Mirian Celeste. (org.). A mediação e as brechas de acesso. In: \_\_\_\_\_ . **Mediação: provocações estéticas**. São Paulo: UNESP; Instituto de Artes. V1, n.1, out. 2005.
- \_\_\_\_\_. Linhas de vôo do pensamento produzido em artes visuais e educação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 20., 2006, Montenegro/RS. **Anais**. Montenegro: Fundação Municipal de Artes – FUNDARTE, Editora da FUNDARTE, 2006.
- OLIVEIRA, Ana Cláudia. Lisibilidade da imagem. REVISTA DA FUNDARTE. Fundação Municipal de Artes de Montenegro. V. 1, n.1. Montenegro/RS: Ed. da FUNDARTE, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Semiótica plástica**. (org.). São Paulo: Hacker Editores, 2004.
- PAULINO, Graça. **Da cozinha à mesa posta**. Rio de Janeiro: Proler, 1995.
- PAULINO, Graça; WALTY, Ivete & CURY, Maria Zilda. **Intertextualidades: teoria e prática**. 2.ed. Belo Horizonte: Lê Editora, 1997.
- PEÑUELA CARÑIZAL, Eduardo. A metáfora da intertextualidade. In: BARBOSA, Ana Mae; FERRARA, L.; VERNASCH E. (orgs). **O ensino das artes nas universidades**. São Paulo: Edusp, 1993.
- PETRY KEHRWALD, Isabel. Ler e escrever em artes visuais. In: NEVES, Iara C. et al (org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 4 ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2001.
- \_\_\_\_\_. Processo criativo e ensino da arte: mudanças e permanências. Porto Alegre: PPGEd/ Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002. (Dissertação de Mestrado)
- \_\_\_\_\_. Artes Visuais e os saberes socialmente construídos. In: FILIPOUSKI, Ana Mariza; MARCHI, Diana M.; SCHÄFFER, Neiva O. (org.) **Teorias e fazeres na escola em mudança**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2005.
- PILLAR, Analice D. (org.) **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PILLAR, Analice D. ; VIEIRA, Denyse. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Fundação lochpe, 1992.

PLAZA, Julio. As imagens de terceira geração, tecno-poéticas. In: PARENTE, André (org.). **Imagem-máquina: A era das tecnologias do virtual.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

QUINET, Antonio. **Um olhar a mais: ver e ser visto na psicanálise.** 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

REVISTA ISTO É, n.1334, 26 de maio, 1995. Capa.

ROSE, Gillian. **Visual methodologies** - an introduction to the interpretation of visual materials. London: Sage, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SCHUSTERMAN, Richard. **Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular.** São Paulo: Editora 34, 1998.

SANT'ANNA, Afonso Romano de. **Paródia, paráfrase & companhia.** São Paulo: Ática, 1985.

SARAMAGO, José. **A jangada de pedra.** Rio de Janeiro: Record, 1999.

SAUNDERS, Robert. **A educação criadora nas artes.** São Paulo: Arte 10, 3: 18-23, 1984.

SPROCCATI, Sandro. **Guia de História da Arte: os artistas, as obras, os movimentos do século XIV aos nossos dias.** Lisboa: Editorial Presença, 1994.

WALKER, John A.; CHAPLIN, Sarah. **Una introducción a la cultura visual.** Barcelona: Ediciones Octaedro, 2002.

“Cada um de nós vê o mundo com os olhos que tem, e os olhos fazem a diversidade do mundo e fabricam as maravilhas, ainda que sejam de pedra, e altas proas, ainda que sejam de ilusão”.

José Saramago  
A jangada de pedra, 1999.

## O uso de materiais pré-existentes em composição musical

Alexandre Birnfeld

**Resumo:** Neste trabalho serão abordados os processos composicionais das peças *Pampa Guarany* para fagote e orquestra de cordas e *A grande ilusão do carnaval* para cinco vozes, fagote, dois teclados eletrônicos e contrabaixo elétrico. Início com considerações expressivas e recursos técnicos e materiais que são compartilhados por ambas as peças. Após, é feita uma análise de cada peça enfocando a utilização de materiais pré-existentes na criação do ímpeto, definição da estrutura formal, derivação dos materiais de alturas, ritmos e utilização como citação ou variação. Materiais musicais, grosso modo, são sons e silêncios; a expressão “materiais pré-existentes” é usada aqui como sons e silêncios já elaborados e utilizados em uma peça por outro compositor.

**Palavras-chave:** composição, processos composicionais, materiais pré-existentes.

### 1 Introdução

Neste trabalho serão abordados os processos composicionais das peças *Pampa Guarany*, para fagote e orquestra de cordas, e *A grande ilusão do carnaval*, para cinco vozes, fagote, dois teclados eletrônicos e contrabaixo elétrico. Início com considerações expressivas e recursos técnicos e materiais que são compartilhados por ambas as peças. Após, é feita uma análise de cada peça, enfocando a utilização de materiais pré-existentes na criação do ímpeto, definição da estrutura formal, derivação dos materiais de alturas, ritmos e utilização como citação ou variação. Materiais musicais, grosso modo, são sons e silêncios; a expressão “materiais pré-existentes” é usada aqui como sons e silêncios já elaborados e utilizados em uma peça por outro compositor.

### 2 Considerações expressivas

Apesar das diferenças entre as duas peças aqui apresentadas, ambas possuem uma eloquência provocada por uma dualidade, um embate interno que contrasta dois estados de ânimo opostos. Um, representado de forma introspectiva, lento e melancólico; outro, representado de forma extrovertida, agitado e festivo. Esses antagonismos ora são confrontados bruscamente, ora sofrem transformações graduais passando de um estado a outro.

Os momentos introspectivos buscam envolvimento num drama de aspecto sombrio representando uma atmosfera ritualístico-dramático-desesperadora. Nesses ambientes o tempo musical lento, e as formas gestuais são horizontais, sem direcionamento, simulando um clima de angústia e depressão.

Os momentos extrovertidos são caracterizados por agitação rítmica e melódica, frases eufóricas e gestos com direcionamentos ascendentes ou descendentes.

### 3 Recursos técnicos e materiais

A seguir descrevo materiais e recursos técnicos utilizados para obter as sonoridades que, no meu entender, melhor simbolizam as intenções expressivas de cada peça.

O ruído, usado como elemento de indeterminação e complexidade tímbrica, é uma característica marcante do conjunto de peças aqui apresentado. Aparece ora integrado ao discurso das peças, ora como sendo o elemento condutor do drama.

O caos rítmico ou melódico é usado como elemento tensão e expressão, tanto em pequenas seções quanto em grandes movimentos.

A organização das alturas destas duas peças é baseada em séries dodecafônicas, que são utilizadas tanto de forma ortodoxa quanto livre. Quando usadas de maneira livre,

as séries funcionam como estoque de possíveis notas e seqüências. Isso ocorre principalmente em locais onde uma linha melódica é evidente, pois a maneira como componho não admite que métodos ou procedimentos tenham precedência sobre uma idéia ou sentido melódico que desejo imprimir a uma frase.

Por outro lado, evito usar progressões e resoluções harmônicas e o uso da tônica, fixa ou que se desloque através de modulações. O pulso rítmico constante nas divisões do compasso, que evidencia a métrica da música, também é evitado.

## 4 Pampa Guarany

### 4.1 Introdução

*Pampa Guarany*, para fagote e orquestra de cordas, foi composta entre março e setembro de 2001. O ímpeto que motivou o caráter expressivo e concepção da forma, bem como a definição dos materiais de alturas e ritmos, originam-se da música *Nostalgia na Estância*, de Noel Guarany, cantor e compositor de música nativista do Rio Grande do Sul.

A música *Nostalgia na Estância* lembra-me os campos da região da fronteira, um lugar que me passa a impressão de solidão, onde os sons que se ouvem vêm de longe, e tudo, devido ao grande alcance da visão, se passa lentamente, quase estático, imóvel. Musicalmente essas imagens e sentimentos foram representados com sons contínuos que se aproximam e se afastam com intervenções aperiódicas de ruídos esparsos.

A orquestra de cordas foi o primeiro meio de expressão a ser escolhido. As notas longas em forma de linhas e blocos sonoros com múltiplas possibilidades de dinâmicas, timbres e ruídos de percussão no corpo dos instrumentos surgiram junto com a concepção da idéia sonora. O fagote foi escolhido pela grande extensão de alturas, que possibilita executar linhas e gestos melódicos no registro grave, e pelas possibilidades de timbres com altos índices de ruidosidade.

### 4.2 Derivação dos materiais de alturas

Os materiais de alturas e ritmos são derivados da música *Nostalgia na Estância*, de onde foram retiradas duas melodias, “A” e “B”, respectivamente exemplos 1 e 2, que são usadas tanto em citações completas quanto alteradas ritmicamente ou em forma de excertos, motivos ou intervalos. Além dessa utilização, foi definido um material de alturas através da seleção de notas que, a meu ver, servem de base para a construção da melodia “A”. Essas notas, na ordem em que aparecem na melodia, formam o primeiro pentacorde de mi menor. Com esse pentacorde, transposto para lá menor, foram criadas duas séries de doze sons, S1 (tabela 1) e S2 (tabela 4); e aplicadas a essas, além da tabela de transposições dodecafônicas (O, I, R, RI), a tabela de permutação P1 (tabela 2) e P2 (tabela 5) e as relações de notas vizinhas (tabelas 7 a 10), de acordo com a teoria de León Biriotti. Utilizei também o procedimento de transformação multiplicativa de Charles Wuorinen, M1 (tabela 3) e M2 (tabela 6).

Exemplo 1: melodia “A”, extraída de *Nostalgia na Estância*, [18 a 33].



Exemplo 2: melodia “B”, extraída de *Nostalgia na Estância*, [34 a 49]



Tabela 1: Série S1, formada a partir da melodia “A” de *Nostalgia na Estância*

S <sub>10</sub>	C	B	D	A	E	F	C#	D#	F#	G	G#	Bb
S <sub>11</sub>	C#	C	D#	Bb	F	F#	D	E	G	G#	A	B
S <sub>110</sub>	Bb	A	C	G	D	D#	B	C#	E	F	F#	G
S <sub>13</sub>	D#	D	F	C	G	G#	E	F#	A	Bb	B	C#
S <sub>18</sub>	G#	G	Bb	F	C	C#	A	B	D	D#	E	F#
S <sub>17</sub>	G	F#	A	E	B	C	G#	Bb	C#	D	D#	F
S <sub>111</sub>	B	Bb	C#	G#	D#	E	C	D	F	F#	G	A
S <sub>19</sub>	A	G#	B	F#	C#	D	Bb	C	D#	E	F	G
S <sub>16</sub>	F#	F	G#	D#	Bb	B	G	A	C	C#	D	E
S <sub>15</sub>	F	E	G	D	A	Bb	F#	G#	B	C	C#	D#
S <sub>14</sub>	E	D#	F#	C#	G#	A	F	G	Bb	B	C	D
S <sub>12</sub>	D	C#	E	B	F#	G	D#	F	G#	A	Bb	C

Tabela 2: Permutações “P1”, aplicadas à série “S<sub>10</sub>”, de acordo com a teoria de León Biriotti.

S <sub>10</sub>	C	B	D	A	E	F	C#	D#	F#	G	G#	Bb
P <sub>111</sub>	B	D	A	E	F	Bb	C	C#	D#	F#	G	G#
P <sub>12</sub>	D	A	E	F	Bb	G#	B	C	C#	D#	F#	G
P <sub>19</sub>	A	E	F	Bb	G#	G	D	B	C	C#	D#	F#
P <sub>14</sub>	E	F	Bb	G#	G	F#	A	D	B	C	C#	D#
P <sub>15</sub>	F	Bb	G#	G	F#	D#	E	A	D	B	C	C#
P <sub>11</sub>	C#	C	B	D	A	E	D#	F#	G	G#	Bb	F
P <sub>13</sub>	D#	C#	C	B	D	A	F#	G	G#	Bb	F	E
P <sub>16</sub>	F#	D#	C#	C	B	D	G	G#	Bb	F	E	A
P <sub>17</sub>	G	F#	D#	C#	C	B	G#	Bb	F	E	A	D
P <sub>18</sub>	G#	G	F#	D#	C#	C	Bb	F	E	A	D	B
P <sub>110</sub>	Bb	G#	G	F#	D#	C#	F	E	A	D	B	C

Tabela 3: Multiplicações “M1”, aplicadas à série “S1<sub>0</sub>”, de acordo com o procedimento de Charles Wuorinen.

M1 <sub>0</sub>	C	F	D	D#	E	B	G	A	F#	C#	G#	Bb
M1 <sub>7</sub>	G	C	A	Bb	B	F#	D	E	C#	G#	D#	F
M1 <sub>10</sub>	Bb	D#	C	C#	D	A	F	G	E	B	F#	G#
M1 <sub>9</sub>	A	D	B	C	C#	G#	E	F#	D#	Bb	F	G
M1 <sub>8</sub>	G#	C#	Bb	B	C	G	D#	F	D	A	E	F#
M1 <sub>1</sub>	C#	F#	D#	E	F	C	G#	Bb	G	D	A	B
M1 <sub>5</sub>	F	Bb	G	G#	A	E	C	D	B	F#	C#	D#
M1 <sub>3</sub>	D#	G#	F	F#	G	D	Bb	C	A	E	B	C#
M1 <sub>6</sub>	F#	B	G#	A	Bb	F	C#	D#	C	G	D	E
M1 <sub>11</sub>	B	E	C#	D	D#	Bb	F#	G#	F	C	G	A
M1 <sub>4</sub>	E	A	F#	G	G#	D#	B	C#	Bb	F	C	D
M1 <sub>2</sub>	D	G	E	F	F#	C#	A	B	G#	D#	Bb	C

Tabela 4: Série “S2”, formada a partir da melodia “A” de *Nostalgia na Estância*.

S2 <sub>0</sub>	C	B	D	A	E	D#	F#	C#	G#	G	Bb	F
S2 <sub>1</sub>	C#	C	D#	Bb	F	E	G	D	A	G#	B	F#
S2 <sub>10</sub>	Bb	A	C	G	D	C#	E	B	F#	F	G#	D#
S2 <sub>3</sub>	D#	D	F	C	G	F#	A	E	B	BB	C#	G#
S2 <sub>8</sub>	G#	G	Bb	F	C	B	D	A	E	D#	F#	C#
S2 <sub>9</sub>	A	G#	B	F#	C#	C	D#	Bb	F	E	G	D
S2 <sub>6</sub>	F#	F	G#	D#	Bb	A	C	G	D	C#	E	B
S2 <sub>11</sub>	B	BB	C#	G#	D#	D	F	C	G	F#	A	E
S2 <sub>4</sub>	E	D#	F#	C#	G#	G	Bb	F	C	B	D	A
S2 <sub>5</sub>	F	E	G	D	A	G#	B	F#	C#	C	D#	Bb
S2 <sub>2</sub>	D	C#	E	B	F#	F	G#	D#	Bb	A	C	G
S2 <sub>7</sub>	G	F#	A	E	B	Bb	C#	G#	D#	D	F	C

Tabela 5: Permutações “P2”, aplicadas à série “S2<sub>0</sub>”, de acordo com a teoria de León Biriotti.

S2 <sub>0</sub>	C	B	D	A	E	D#	F#	C#	G#	G	Bb	F
P2 <sub>11</sub>	B	D	A	E	D#	F	C	F#	C#	G#	G	Bb
P2 <sub>2</sub>	D	A	E	D#	F	Bb	B	C	F#	C#	G#	G
P2 <sub>9</sub>	A	E	D#	F	Bb	G	D	B	C	F#	C#	G#
P2 <sub>4</sub>	E	D#	F	Bb	G	G#	A	D	B	C	F#	C#
P2 <sub>3</sub>	D#	F	Bb	G	G#	C#	E	A	D	B	C	F#
P2 <sub>6</sub>	F#	C	B	D	A	E	C#	G#	G	Bb	F	D#
P2 <sub>1</sub>	C#	F#	C	B	D	A	G#	G	Bb	F	D#	E
P2 <sub>8</sub>	G#	C#	F#	C	B	D	G	Bb	F	D#	E	A
P2 <sub>7</sub>	G	G#	C#	F#	C	B	Bb	F	D#	E	A	D
P2 <sub>10</sub>	Bb	G	G#	C#	F#	C	F	D#	E	A	D	B
P2 <sub>5</sub>	F	Bb	G	G#	C#	F#	D#	E	A	D	B	C

Tabela 6: Multiplicações “M2”, aplicadas à série “S2<sub>0</sub>”, de acordo com o procedimento de Charles Wuorinen.

M2 <sub>0</sub>	C	F	D	D#	E	A	F#	G	G#	C#	Bb	B
M2 <sub>7</sub>	G	C	A	Bb	B	E	C#	D	D#	G#	F	F#
M2 <sub>10</sub>	Bb	D#	C	C#	D	G	E	F	F#	B	G#	A
M2 <sub>9</sub>	A	D	B	C	C#	F#	D#	E	F	Bb	G	G#
M2 <sub>8</sub>	G#	C#	Bb	B	C	F	D	D#	E	A	F#	G
M2 <sub>2</sub>	D#	G#	F	F#	G	C	A	Bb	B	E	C#	D
M2 <sub>6</sub>	F#	B	G#	A	Bb	D#	C	C#	D	G	E	F
M2 <sub>5</sub>	F	Bb	G	G#	A	D	B	C	C#	F#	D#	E
M2 <sub>4</sub>	E	A	F#	G	G#	C#	Bb	B	C	F	D	D#
M2 <sub>11</sub>	B	E	C#	D	D#	G#	F	F#	G	C	A	Bb
M2 <sub>2</sub>	D	G	E	F	F#	B	G#	A	Bb	D#	C	C#
M2 <sub>1</sub>	C#	F#	D#	E	F	Bb	G	G#	A	D	B	C

Tabela 7: Relações de notas vizinhas da série “S1<sub>0</sub>”, de acordo com a teoria de León Biriotti.

C	Bb – B – C#	B	C – D – D#	D	B – A – F#	A	D – E – G
E	A – F – G#	F	E – C# – Bb	C#	F – D# – C	D#	C# – F# – D
F#	D# – G – D	G	F# – G# – A	G#	G – Bb – E	Bb	G# – C – F

Tabela 8: Relações de notas vizinhas da série “M1<sub>0</sub>”, de acordo com a teoria de León Biriotti.

C	Bb – F – G	F	C – D – A	D	F – D# – F#	D#	D – E – C#
E	D# – E – G#	B	E – G – BB	G	B – A – C	A	G – F# – F
F#	A – C# – D	C#	F# – G# – D#	G#	C# – Bb – E	Bb	G# – C – B

Tabela 9: Relações de notas vizinhas da série “S2<sub>0</sub>”, de acordo com a teoria de León Biriotti.

C	F – B – F#	B	C – D – C#	D	B – A – G#	A	D – E – G
E	A – D# – Bb	D#	E – F# – F	F#	D# – C# – C	C#	F# – G# – B
G#	C# – G – D	G	G# – Bb – A	Bb	G – F – E	F	Bb – C – D#

Tabela 10: Relações de notas vizinhas da série “M2<sub>0</sub>”, de acordo com a teoria de León Biriotti.

C	B – F – F#	F	C – D – G	D	F – D# – G#	D#	D – E – C#
E	D# – A – Bb	A	E – F# – B	F#	A – G – C	G	F# – G# – F
G#	G – C# – D	C#	G# – Bb – D#	Bb	C# – B – E	B	Bb – C – A

### 4.3 FORMA

A estrutura formal da peça foi definida a partir da concepção da sonoridade fornecida pelo ímpeto. O próximo passo foi descobrir quanto tempo de duração total de música esse tipo de sonoridade sustentaria. “Cantando e ouvindo” interiormente, imaginei a primeira parte da peça e cronometrei seu tempo, figura 1 - início. Depois de repetir diversas vezes essa vivência, concluí que a duração da primeira parte seria de 3min 30s. Considerando este tempo como a parte menor de um todo dividido pela seção áurea, cheguei à duração total da peça: 10min 30s. Com os valores da parte menor e duração total, projetei a peça em seções que foram sendo ajustadas durante o processo de composição.

Figura 1: projeto de *Pampa Guarany*.

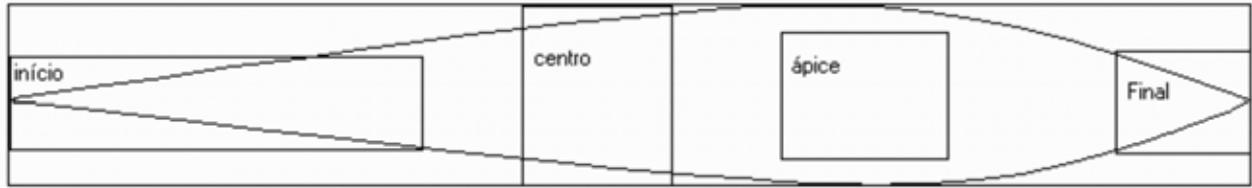
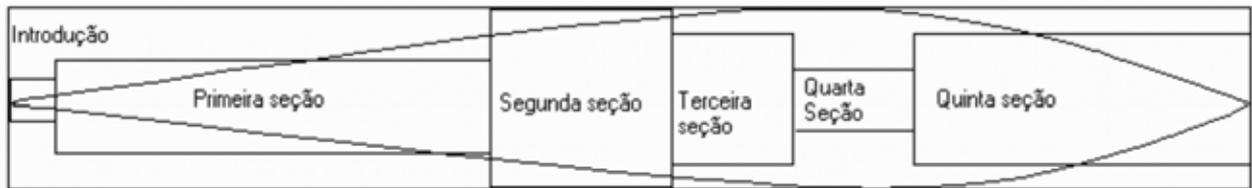


Figura 2: Forma final de *Pampa Guarany*.



#### 4.4. TÉCNICAS DE CITAÇÃO E VARIAÇÃO

Na terceira seção, [97 a 99], exemplo 3, é feito um contraponto com as melodias “A” e “B”, exemplo 3, que são descaracterizadas por variações rítmicas. Cada um dos 8 violinos toca a melodia “B” com ritmos irregulares e acentos em pontos diferentes, enquanto as violas, violoncelos e contrabaixo tocam a melodia “A” em pizzicato Bartók.

Exemplo 3: *Pampa Guarany*, compassos [97 e 99]

Exemplo 3: *Pampa Guarany*, compassos [97 e 99]. O exemplo mostra a partitura musical para os instrumentos de corda. A partitura é dividida em duas partes, [97] e [99]. A primeira parte, [97], mostra a melodia "A" tocada por violas, violoncelos e contrabaixo em pizzicato Bartók. A segunda parte, [99], mostra a melodia "B" tocada por oito violinos com ritmos irregulares e acentos em pontos diferentes. A partitura inclui notações de dinâmica como *sp* e *f*, e indicações de articulação como *pizz*.

VOLTAR AO SUMARIO

Na quarta seção, [113 a 116], exemplo 4, a periodicidade rítmica e a sincronia tornam o pulso perceptível, trazendo um relativo repouso a esta região. O ritmo constante derivado do acompanhamento de *Nostalgia na Estância* e a citação completa das melodias “A” e “B”, envoltas pelos multifônicos do fagote, trazem para a ambiência sonora desta peça a música de Noel Guarany.

Exemplo 4: *Pampa Guarany*, compassos [113 a 116]

## 5 A GRANDE ILUSÃO DO CARNAVAL

### 5.1 INTRODUÇÃO

Escrita para cinco músicos, cada qual com mais de uma função, esta peça foi composta para cinco vozes, fagote, dois teclados eletrônicos e contrabaixo elétrico. O ímpeto estético e composicional foi extraído da frase “Tristeza não tem fim, felicidade sim”, da música *A felicidade*, de Tom Jobim e Vinícius de Moraes (exemplo x), de onde também foram retiradas outras partes do texto e das melodias, e das quais foram derivados materiais de ritmo, alturas e até mesmo o título: *A grande ilusão do carnaval*.

Exemplo 5: Início de **A felicidade** de Tom Jobim e Vinícius de Moraes, Transcrição de Almir Chediak.

Tris - te - - - - za não tem fim Fe - li -  
ci - da - de sim A  
fe - li - ci - da - de é como - u - ma go - ta de or - va - lho

O pequeno trecho que serviu de ímpeto para a construção de **A grande ilusão do carnaval**, [51 a 57], mostrado no exemplo 6, foi criado a partir das impressões e sentimentos que a frase de Tom Jobim e Vinícius de Moraes transmitem. Imaginei uma atmosfera de tormento e aflição sem fim. Representei este ambiente através dos instrumentos no registro grave sem alturas definidas e com glissandos microtonais. Para representar o tempo sem fim, estes sons graves são mantidos constantes durante toda a seção. Para esse tipo de sonoridade, o teclado eletrônico é de grande importância, pois um som pode ser mantido indefinidamente. As vozes simbolizam dor e sofrimento falando a palavra “não” no registro grave, de forma a lembrar o “não” como colocado na frase “tristeza não tem fim”. Este ímpeto deu origem a toda a terceira seção, a partir da qual a peça foi planejada e composta.

Exemplo 6: ímpeto de **A grande ilusão do carnaval**, primeiro manuscrito.

Voz 1  
te - za

Voz 2  
7° Voz 7° Voz 7° Voz

Voz 3  
ensaio Nice Flite  
(4 2)  
ensaio (Gron Cassa)

Voz 4  
(ensaio most)

Voz 5

Voz 2 boca chiusa?

VOLTAR AO SUMÁRIO

## 5.2 FORMA

A partir do ímpeto da peça, foi construída toda a seção 3. A partir da duração desta seção, 144s, estimei o dobro para a duração da peça (aproximadamente 5 minutos). A seção áurea desta seção foi posicionada coincidentemente com a seção áurea total da peça, conforme figura 3. O arco descendente neste projeto indica que a movimentação rítmica e melódica inicia no pico máximo e decresce até a seção áurea da peça, crescendo novamente até o máximo, no final da peça.

Figura 3: Projeto de *A grande ilusão do carnaval*.

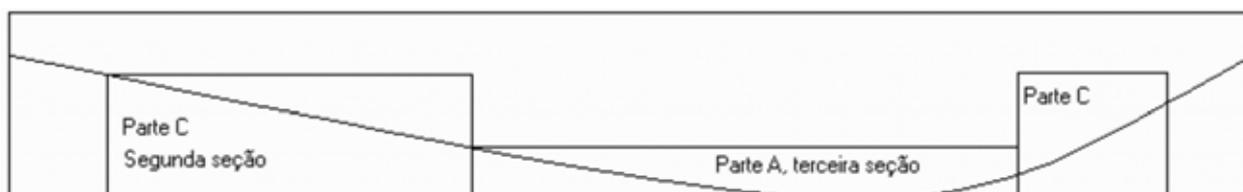
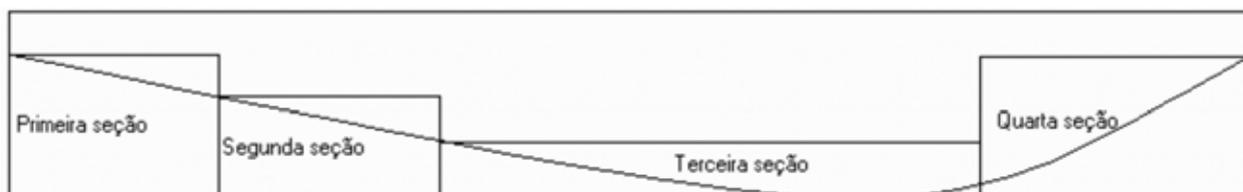


Figura 4: Forma final de *A grande ilusão do carnaval*.



Esta peça possui quatro seções em forma de um arco descendente, a forma final permanece fiel ao projeto, tendo apenas algumas diferenças nas durações da primeira e da segunda seção.

## 5.3 DERIVAÇÃO DOS MATERIAIS DE ALTURAS

As alturas foram retiradas das frases “Tristeza não tem fim, felicidade sim”, e “A felicidade é como uma gota de orvalho (...)” (tabelas 11 e 12). Os ataques das frases foram transformados em séries nas quais foram aplicadas apenas as transposições usadas no modo original, isto é, sem as outras três formas de utilização de uma série: retrogradação, inversão e inversão retrogradada.

Tabela 11: série da frase “Tristeza não tem fim ...” e as suas 12 transposições.

S0	E	A	C	B	G	E	E	G	E	F#	D#	E
S1	F	A#	C#	C	G#	F	F	G#	F	G	E	F
S2	F#	B	D	C#	A	F#	F#	A	F#	G#	F	F#
S3	G	C	D#	D	A#	G	G	A#	G	A	F#	G
S4	G#	C#	E	D#	B	G#	G#	B	G#	A#	G	G#
S5	A	D	F	E	C	A	A	C	A	B	G#	A
S6	A#	D#	F#	F	C#	A#	A#	C#	A#	C	A	A#
S7	B	E	G	F#	D	B	B	D	B	C#	A#	B
S8	C	F	G#	G	D#	C	C	D#	C	D	B	C
S9	C#	F#	A	G#	E	C#	C#	E	C#	D#	C	C#
S10	D	A	A#	A	F	D	D	F	D	E	C#	D
S11	D#	A#	B	A#	F#	D#	D#	F#	D#	F	D	D#

Tabela 12: série retirada da frase “A felicidade é como uma gota ...” e suas 12 transposições.

S0	E	G	F	E	E	D	C#	D	F	F	E	D	C
S1	F	G#	F#	F	F	D#	D	D#	F#	F#	F	D#	C#
S2	F#	A	G	F#	F#	E	D#	E	G	G	F#	E	D
S3	G	A#	G#	G	G	F	E	F	G#	G#	G	F	D#
S4	G#	B	A	G#	G#	F#	F	F#	A	A	G#	F#	E
S5	A	C	A#	A	A	G	F#	G	A#	A#	A	G	F
S6	A#	C#	B	A#	A#	G#	G	G#	B	B	A#	G#	F#
S7	B	D	C	B	B	A	G#	A	C	C	B	A	G
S8	C	D#	C#	C	C	A#	A	A#	C#	C#	C	A#	G#
S9	C#	E	D	C#	C#	B	A#	B	D	D	C#	B	A
S10	D	F	D#	D	D	C	B	C	D#	D#	D	C	A#
S11	D#	F#	E	D#	D#	C#	C	C#	E	E	D#	C#	B

#### 5.4 TÉCNICAS DE CITAÇÃO E VARIAÇÃO

A segunda seção, [21 a 43], possui o ritmo medido e constante gerado pelo contraponto feito com a frase “Tristeza não tem fim, felicidade sim”, tocada a quatro vozes, cada uma em uma transposição. Esse contraponto tem a finalidade de gerar uma quinta frase com uma sonoridade completamente diferente daquela (exemplo 7). Teclados 1 e 2 e contrabaixo tocam, respectivamente, as transposições S0 e S5, S9 e S1 da frase de Tom Jobim com os ritmos alterados, de forma que a resultante do conjunto é uma frase que segue sua linha, passando de um instrumento para o outro.

Exemplo 7: *A grande ilusão do carnaval*, compassos [21 a 24].

The image shows a musical score for four instruments: Flute (Fg), Piano 1 (Tec. 1), Piano 2 (tec. 2), and Cello (Cb). The tempo is marked as 108. The Flute part starts with a piano (*pp*) dynamic. The Piano 1 part starts with a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The Piano 2 and Cello parts also start with a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The score shows the first four measures of the piece, with various musical notations including notes, rests, and dynamics.

[VOLTAR AO SUMARIO](#)

A terceira seção, [44 a 81], exemplo 8, tem uma característica soturna. A voz 1 canta, com notas longas, os mesmos intervalos das melodias que correspondem às palavras do texto “a felicidade”, “tristeza” e “não”, enquanto as outras vozes falam e lamentam expressando dor, medo e tristeza. Os instrumentos tocam ritmos sem alturas definidas na região grave, o que auxilia na criação de uma ambiência pesada.

Exemplo 8: *A grande ilusão do carnaval*, compassos [46 a 49]

The musical score for Example 8, measures 46-49, is presented in a multi-staff format. It includes the following parts:

- Voz 1:** Melody with lyrics: "fe - li - ci - da - de".
- Voz 2:** Melody with lyrics: "ô a a a a".
- Tec. 1:** Instrumental part with lyrics: "a - a - a - a - a".
- Tec. 2:** Instrumental part with lyrics: "é é é é é".
- Cb:** Instrumental part with lyrics: "ô ô ã ô ô".
- Fg:** Bassoon part, marked *pp*.

The score is in the key of F# (one sharp) and common time (C). The lyrics are written below the corresponding staves.

Na quarta seção, [82 a 116], exemplo 9, instrumentos e vozes tocam a frase “a felicidade é como uma gota de orvalho”. A voz 1 canta a melodia com o ritmo aumentado oitavada pela flauta, enquanto as outras vozes e instrumentos cantam a mesma melodia, cada um em uma tonalidade e repetindo a mesma sílaba várias vezes. O cálculo das durações do texto de cada voz nesta seção obedece a proporções das durações do texto original.

Exemplo 9: *A grande ilusão do carnaval*, compassos [83 a 85].

The musical score for measures 83-85 of 'A grande ilusão do carnaval' is presented in a multi-staff format. It includes parts for Flute (Fg), Flute 1 (Tec. 1), Flute 2 (tec. 2), and Contrabass (Cb). The lyrics 'fe - li - ci - da - da' are written under the vocal line. The music is in 3/4 time and features a melody with triplets and a bass line with a steady eighth-note pattern. Dynamics are marked 'mf'.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTOLOZZI, BRUNO. *New Sounds for Woodwind*. Oxford University Press, London. 1967.

BIRIOTTI, LEÓN. *Técnica del Sistema de Estructuras por Permutaciones*. Montevideo

HUNTLEY, H. E. *The Divine Proportion – A Study in Mathematical Beauty*. Dover Publications, inc., New York. 1970.

KRAMER, JONATHAN D. *The Time of Music*. New Meanings – New Temporaries – New Listening Strategies. Schirmer Books. New York, N. Y. 1988.

WUORINEN, CHARLES. *Simple Composition*. Longman Inc., New York. Longman Music Series.

KANDINSKY, WASSILY. *Do Espiritual na Arte*. Martins Fontes. São Paulo. 1996.

[VOLTAR AO SUMÁRIO](#)

## Técnica e repetição na dança: consciência para estar presente

Sílvia da Silva Lopes

Este artigo discute a repetição como uma das estratégias usadas por três professoras de dança, na sua prática pedagógica, para que seus alunos cheguem à presença cênica. O material empírico foi constituído a partir de uma pesquisa de inspiração etnográfica, realizada nas aulas de dança das professoras Dagmar Scherer Dornelles, Luciana Paludo e Simonne Rorato, em Porto Alegre. Discute-se a estratégia pedagógica da repetição, proposta de diferentes maneiras, utilizadas como modo de atingir a presença cênica. Este artigo sugere, ao finalizar, que a estratégia da repetição é usada no ensino das técnicas de dança, pelas três professoras, sujeitos desta pesquisa, acompanhadas de outras estratégias que têm como suporte uma bagagem de conhecimento em dança.

Palavras-chaves: dança, educação, prática pedagógica, presença cênica, técnica, repetição.

### Apresentação

Este artigo constitui uma parte de minha dissertação intitulada *Para além da técnica: estratégias pedagógicas de três professoras de dança ou a presença como modo de estar ali*. O foco de análise dessa pesquisa partiu de minha curiosidade em saber sobre a presença cênica e como ela pode, ou não, se instaurar a partir das escolhas que os professores fazem em sala de aula. A descrição das estratégias utilizadas por três professoras de dança, em Porto Alegre, em suas aulas, desencadeou muitas discussões e, entre elas, os temas centrais deste artigo: técnica e repetição. Este artigo, então, trata de uma discussão sobre técnica, repetição e a incorporação da presença na dança.

A idéia central de minha pesquisa não foi descrever métodos ou metodologias, mas inscrever-me, a partir de minha própria presença, nesta *invasão* das aulas que presenciei – e nos quais me tornei presente – pensar-me, refletir e inventar modos de ser professora de dança, guiada pela prática das professoras Dagmar Scherer Dornelles, Luciana Paludo e Simonne Rorato, carinhosamente nominadas durante o texto como: Simonne, Dagmar e Luciana.

O ensino da dança é assunto que anseia por discussão. Cresce o número de cursos de graduação em dança, mas ainda são poucos os autores que, no Brasil, escrevem sobre o ensino da dança, principalmente, no que se refere ao ensino das técnicas de dança.

Strazzacappa (2001), Fortin (1998) e Islas (2007) afirmam que, tradicionalmente, o ensino da dança dá-se a partir da observação, cópia e repetição dos exercícios corporais. A minha experiência levou-me a concordar com as autoras, mas também, me instigou a refletir sobre essas e outras possíveis estratégias usadas para o ensino da dança.

Fortin (2004, p. 163) diz que os professores costumam ministrar o ensino das técnicas inspirado na maneira como os seus professores o fizeram. As estratégias de observação, cópia e repetição para o ensino da dança continuam predominando? Como se dá, atualmente, o uso dessa estratégia?

Fui a campo, portanto, a fim de responder uma questão muito clara: quais as estratégias usadas pelos professores de dança, no seu ensino, para que seus alunos cheguem à presença cênica?

Neste artigo, em um primeiro momento, abordarei algumas questões sobre a presença cênica e, em um segundo momento, levantarei uma discussão sobre técnica onde a repetição será o seu ápice.

## A presença na dança

A presença cênica, sob os preceitos da Antropologia Teatral, de Eugenio Barba, me guiou a partir do olhar das professoras, suas escolhas, seus comportamentos e seus modos de ser em sala de aula, supondo que tudo isso implique, por sua vez, modos de estar presente para os alunos.

Percebia que muitos bailarinos, ao dançarem, executavam movimentos truncados, parecendo fazer ginástica e não dança. Faltava-lhes uma organicidade em seus movimentos, o que me incomodava como platéia e como professora de dança. Para autores como Ruffini e Barba, a presença cênica implica organicidade e refere-se a um modo de chamar a atenção do público, o que me levou a pensar em como desenvolver técnicas, a fim de tornar o movimento mais orgânico. Quais poderiam ser as estratégias para se chegar à presença cênica?

Barba (1994, p. 158-159) atribui esses movimentos truncados ao fato de que os atores-bailarinos introduzem-se no ambiente cênico que escolheram. Segundo ele, com o tempo, a formação<sup>1</sup> visa à independência individual. Mas, será que todo o processo de formação diária dará conta do problema da mecanicidade? O autor lembra que a formação diária passa a ser um cofre de riquezas técnicas, éticas e espirituais a serem usadas no processo criativo. E, além disso, que ele ensina a tomar posição no palco, independente do trabalho que está sendo levado à cena.

Tanto a expressividade quanto a preocupação em captar a atenção do público são presença cênica. Ocorre que a expressividade é unilateral, isto é, parte do ator-bailarino, independente do espectador e a presença cênica, entretanto, inclui o espectador.

Como mobilizar todo o corpo para a expressividade, a fim de que ela envolva o espectador? Eu acredito que para ministrar aulas de dança, visando à presença cênica, é preciso conhecer muito bem a técnica escolhida e tê-la vivenciado, além de não se fixar apenas na forma, mas também nos princípios que lhes dão base. A busca interna pelo movimento pode ser importante para que o bailarino transcenda a forma e chegue à presença cênica. Trata-se de uma busca pela consciência corporal, que pode partir do uso da estratégia da repetição.

No campo, busquei observar as estratégias das professoras de dança que fizessem um *efeito diferente* na movimentação dos alunos, com a pretensão de captar o momento da *transformação* de um movimento mecânico em um movimento de dança e com o objetivo de descobrir o que a professora teria feito para que isso acontecesse. Isso não foi possível, por diversos motivos. Simonne ministrava aula para profissionais e, a princípio, essa transformação já havia ocorrido. Dagmar ministrava aulas para iniciantes, sendo que essa transformação não ocorreu nas primeiras aulas que observei e Luciana ministrava aulas para um grupo heterogêneo e ficava complicado perceber essa especificidade. Entendi, então, que essa *transformação* não se dava em um momento específico ou com uma estratégia única, mas sim, com a continuidade das aulas e com um conjunto de estratégias que cada professor usava. Neste artigo, porém, proponho-me a analisar apenas uma delas, a estratégia da repetição.

Parti, portanto, do pressuposto de que todas as estratégias usadas pelas professoras de dança, participantes da minha pesquisa, foram usadas no intuito de estimular que os alunos-bailarinos chegassem à presença cênica e que a repetição é uma delas.

Realizei uma pesquisa de inspiração etnográfica e, ao ir a campo, realizei observações, entrevistas e fiz fotos. Laplantine (2004, p. 20-21) explica que a descrição etnográfica não se limita à visão, mas ao tato, ao olfato, à audição e também à gustação.

---

<sup>1</sup> No original italiano, o autor usa a palavra "treinamento". Prefiro usar "formação" tendo em vista o caráter pejorativo que a primeira possui em língua portuguesa.

Ele cita Merleau-Ponty para falar de um olhar do corpo, implicando-o por inteiro. Nesse sentido, Hastrup (1995, p. 02) compara a sua experiência de campo com a presença teatral. Ela afirma que, na pesquisa de campo, se trata de viver outra cultura. A antropóloga explica que há um crescente interesse pelo corpo como *locus* da experiência. Escreve sobre como o corpo memoriza o que foi vivido e sobre a importância dessa vivência, na prática mesmo, para a concretização da experiência. Isso justifica a necessidade de participar das aulas como aluna-bailarina e a relevância do uso da repetição nas aulas de dança.

Hastrup usa o termo *inculturação* como sinônimo de *encarnação*: trata-se do conhecimento cultural que será apreendido pelo pesquisador e transcrito posteriormente. “*A inculturação do corpo é um processo sem fim na incorporação do conhecimento*” (1995, p. 05).

O termo *inculturação* é também usado na Antropologia Teatral paralelamente ao termo *aculturação*. Icle explica que a inculturação ocorre, quando a movimentação do cotidiano é levada à cena “*dilatando os comportamentos do cotidiano para que estes se tornem cênicos*” (2002, p. 56), e cita, como exemplo, o trabalho dos atores no teatro ocidental. O autor cita Barba para conceituar aculturação como uma distorção da movimentação usual, quando ela é recriada ou transformada. A dança utiliza-se desse tipo de movimentação e, além dela, Icle aponta o teatro oriental e a mímica ocidental como exemplos de técnicas de aculturação. Quando se participa de uma formação diária corporal, assim como os alunos-bailarinos que fizeram as aulas de dança que observei, quase sempre se está utilizando uma técnica de aculturação. Embora a forma dessa movimentação seja artístico-artificial, o artista cênico deverá buscar “[...] *reencontrar a naturalidade, fazendo parecer que a extrema artificialidade é algo natural e orgânico*” (ICLE, 2002, p. 56). Essa poderá ser uma maneira de chamar a atenção do espectador, um modo de presença cênica.

A inculturação para a pesquisadora Hastrup, portanto, tem um sentido um pouco diferente do que para o ator-bailarino de Barba, na Antropologia Teatral. Concluo que Hastrup usa o termo mais amplamente, compreendendo todas as experiências de campo do pesquisador. Eugenio Barba, no entanto, divide as experiências do ator-bailarino em inculturação e aculturação, classificando a primeira como movimentos do cotidiano levados para a cena e a segunda como movimentos transformados. Entendo que a aculturação pode ser comparada com as técnicas, nas quais, independente dos movimentos partirem ou não do cotidiano, deverão ser experienciados e apreendidos pelo corpo, a fim de, posteriormente, serem levados para a cena.

Hastrup afirma que “*as culturas não são somente comunidades lingüísticas; elas são campos comuns de ação*” (1995, p. 08). Isso explica porque, para estudá-las, devemos estar no campo (de pesquisa) durante algum tempo, e não apenas observar o nosso objeto de pesquisa, mas procurar vivê-lo, incorporá-lo, encarná-lo. Laplantine afirma que “*a etnografia é antes de tudo uma experiência física de imersão total [...]*” (2004, p. 23) e, por isso, considera ser uma verdadeira aculturação, justamente pelo fato de que o antropólogo ao invés de unicamente procurar entender uma cultura, deverá interiorizá-la, assim como fazemos nas aulas de dança.

Ao ler e reler o material coletado nas primeiras aulas observadas, eu percebia que o *que* as professoras diziam era muito relevante para o meu problema de pesquisa. Percebi que além da visão, me utilizaria, principalmente, da audição para a coleta dos dados. Prestava atenção ao que as professoras diziam, ao conteúdo, ao significado do que elas diziam. Em que a fala dos professores se relacionava com o exercício demonstrado por eles? E quais efeitos isso provocava na prática dos alunos-bailarinos? Percebia que o *que* as professoras falavam influenciava no *como* os alunos-bailarinos

repetiam os exercícios propostos e, conseqüentemente, poderia interferir na sua presença cênica.

### **Técnica, repetição e incorporação da presença**

*Techne*, em grego, designa ofício, habilidade, arte. Dantas (1999, p. 31) baseia-se em Platão e em Pareyson para afirmar que a técnica é um saber fazer que pode ser reinventado. Nesse sentido, Tiburi também destaca que “*a técnica pressupõe uma aprendizagem que implicava prática, exercício, experiência – deste modo ela é entendida em Aristóteles como um saber e é, sobretudo, ‘um saber fazer’*” (TIBURI, 1994, p. 595).

No campo das artes cênicas, Barba (1994, p. 23) conceitua técnica como a utilização extracotidiana do corpo-mente. Dito de outro modo, técnica é uma forma de utilização diferenciada do corpo e da maneira como o corpo e a mente conectam-se, durante o treinamento ou a apresentação. Bem nos lembra Nunes (2006, p. 96) que a mente não elabora separadamente a movimentação que o corpo do artista cênico deverá executar. A mente não está separada do corpo. Mas é possível executar movimentos sem estar concentrado nele. Nesse sentido, Nunes usa a expressão “*estados do [...] corpo mente*” (2006, p. 93), para falar sobre a importância da harmonia no momento da criação e da representação em cena. “*A expressão ‘corpo-mente’ indica um objetivo difícil de atingir quando se passa do comportamento cotidiano ao extracotidiano, que o ator deve saber repetir e manter vivo, noite após noite*” (BARBA, 1994, p. 163). Com a continuidade e a persistência no trabalho, ocorre uma mudança significativa no modo de perceber e pensar o que se faz. Alguns atores e bailarinos afirmam que a distância entre corpo e mente na execução dos movimentos é abolida como se o corpo pensasse. “[...] *Não [se] vê mais um corpo que se exercita, mas um ser humano que age e intervém no espaço*” (BARBA, 1994, p. 161).

Ruffini (1995, p. 64) usa a expressão “*corpo e mente dilatada*” para falar da maneira de ser do ator-bailarino e de sua organicidade. Entendo que o bailarino que conseguir conectar o corpo com a mente (personalidade, inteligência, sensibilidade e disponibilidade corporal) durante o seu trabalho experimenta possibilidades de presença cênica. Os livros não tratam especificamente sobre essa questão, sobre *como* fazer isso. Caberá ao professor orientar os alunos a se concentrarem no trabalho com o corpo para que o desenvolvimento em dança constitua a presença cênica em cada um. Mas como poderá ser essa orientação?

O termo extracotidiano é usado como não cotidiano, com efeito, em situação de representação ou durante o trabalho para tal, “*as diferentes técnicas [...] podem ser conscientes e codificadas; ou não conscientes, mas implícitas nos afazeres e na repetição da prática [...]*” (BARBA, 1994, p. 23). É importante destacar aqui o aparecimento da palavra ou da ação de *repetição*. Ela aparenta fazer parte do que estou chamando de técnica. Ao estudar as ações físicas no trabalho do ator-bailarino, Nunes (2006, p. 92) afirma que a repetição as tornam mais convincentes. Pode-se entender que a técnica possibilita a experimentação de uma movimentação diferente daquela executada no dia-a-dia, ou que, mesmo usando movimentos do cotidiano, os fazemos de forma diferenciada. Essa forma diferenciada poderá estar relacionada com a possibilidade do ator-bailarino tornar-se crível, como disse Barba (1994, p. 11). A utilização diferenciada do corpo poderá ser chamada de técnica. E a plasticidade que pode ser atingida por intermédio da técnica poderá ser designada como o uso da presença cênica.

Nas escolas informais (academias) de dança é tradição o ensino de técnicas de dança como o Balé Clássico, a Dança Moderna, a Dança Flamenca, a Dança Árabe, entre outras. Todas elas dizem respeito a danças tradicionais específicas de uma cultura e, cada uma delas tem códigos e regras para a sua execução. Contudo, enfatizo que o

fato de serem tradicionais não necessariamente está implícito a idéia de serem ensinadas a partir do metodologia tradicional do ensino da dança, assim como explica Isabel Marques (2004, p. 140). Pode-se aprender todas elas fazendo, repetindo, treinando. É na prática que se desenvolvem as habilidades específicas de cada uma delas. Porém, se faz necessário rever também essas estratégias.

Icle conceitua técnica como a “[...] *maneira pela qual um indivíduo molda o seu corpo, construindo um conhecimento específico através das vivências que tem e das escolhas que faz*” (2002, p. 55). É em relação a essa maneira de trabalhar o corpo que Fortin discute a repetição no ensino da dança. A autora afirma que a familiaridade e o hábito de movimento equivalem a um senso de exatidão e que essa exatidão rotineira não mais se torna eficaz, torna-se gasta (1998, p. 85).

Nesse sentido, a repetição exerceu um importante papel nas aulas das professoras participantes da minha pesquisa. Elas trabalharam a repetição de diferentes formas que, a meu ver, estimulou a aprendizagem da dança, assim como Fortin (1998, p. 84) afirma ser necessário. A autora traz a idéia de Glenna, professora de dança cuja aula ela pesquisou, que propõe uma repetição “[...] *que mantém os sentidos bem vivos*” (1998, p. 84). Glenna prefere pensar em repetição de conceito do que em repetição de movimento. Acredita que “*uma mudança integrada deve evoluir a partir da sensação do corpo de uma maneira nova e mais eficiente*” (1998, p. 85).

Observei, nas aulas da professora Dagmar, que os alunos repetiam um grande número de vezes uma mesma movimentação. Porém, essa repetição não se dava mecanicamente. Digo isso, pois ela corrigia e dava orientações para o aprimoramento da sequência que era repetida, aumentava e acrescentava dificuldades. Dagmar utilizava-se da alternância de tamanho dos movimentos, por exemplo. Nesse caso, a sequência deveria ser repetida realizando os movimentos pequenos, médios e, também, muito grandes. Ou quanto ao tempo, quando o exercício deveria ser realizado alternando movimentos lentos e rápidos, em oito tempos, em quatro tempos, depois em dois tempos, e, por fim, muito rápido, ou seja, em apenas um tempo. Ela pedia sempre que os alunos tivessem cuidado para que não se machucassem. “*O trabalho não é para machucar, tenho que encontrar a melhor maneira*”. Faz-se necessário, no entanto, que os alunos procurem manter a especificidade dos movimentos, mesmo nos tempos mais rápidos. Nesse sentido, ela orienta “*não deixe que o acréscimo da sequência prejudique o que já conseguiste fazer*”. E acrescenta que o refinamento do movimento chega na medida em que o aluno vai entendendo.

Habeysche traz a idéia de técnica quente intitulada por Fortuna que diz respeito à “[...] *incorporação da técnica, para torná-la viva e prazerosa*” (FORTUNA *Apud* HABEYCHE, 2003, p. 46). Brincar com o movimento, experimentando diversas maneiras de realizá-lo, como faz Dagmar, visa a deixá-lo vivo e prazeroso. Fortuna acrescenta, dizendo que

o objetivo da repetição não é repetir por repetir cada exercício, mesmo porque eles devem ser sempre executados com base na consciência [...]. É repetir para aumentar a eficiência do ator até o limite da perfeição com que irá desempenhando cada treinamento. Assim, esquecido por completo de si mesmo e livre de toda tensão, adapta-se vivamente ao acontecer. O que ocorre somente com a transmutação da técnica fria em técnica quente; da técnica da cabeça em técnica de espírito; técnica do racional em técnica do visceral. Vista sob uma perspectiva equivocada de repetição a técnica pode aparentar uma completa esquizofrenia não só para a arte do ator, mas para qualquer arte. Na verdade, muito ao contrário, a técnica, se bem codificada e treinada para a devida incorporação, representa a total liberdade da arte e do criador (*Apud* HABEYCHE, 2003, p. 47).

Dagmar acredita que repetir, imitar, não são coisas estúpidas, afirma serem partes do caminho de aprendizado humano. Lembra que um professor de dança deverá saber reconhecer limites, conduzir com cuidado e, principalmente, “*esclarecer que aquilo não é tudo, que o aluno deve buscar, sempre, para além do que ele oferece. Ensinar é abrir o caminho e não fechar. E essa é uma postura que pode ser praticada em qualquer técnica*” (2008, p. 90). Essa idéia de estimular o aluno a pensar além do que estuda em aula, também pode ser entendida como estratégia prática. Na metade de uma das aulas, após terem estudado algumas sequências, Dagmar explica que mais do que memorizar, “*o importante é vocês terem claro o fato de aprender determinados caminhos*”. Esse fato contribui para tornar o aluno mais hábil. Dagmar esclarece, com isso, a diferença entre automatizar o movimento e desenvolver habilidades. Esse último “*possibilita [ao bailarino] fazer outras coisas mais difíceis*”.

Iannitelli conceitua técnica na dança como “*uma forma de desenvolver habilidades na Dança e o domínio de seus elementos (corpo, movimento e a sua expressão poética)*” (2004, p. 30). Assim, as técnicas são constituídas por habilidades específicas, que são minuciosas e requerem o auxílio de um docente profissional em dança para o seu aprimoramento. “*Em dança, o saber fazer diz respeito ao movimento e ao corpo; ao modo como ele se movimenta para dançar. A técnica é uma maneira de realizar os movimentos e de organizá-los segundo as intenções formativas de quem dança*” (DANTAS, 1999, p. 31). É a partir da técnica que o bailarino adquire uma maior disponibilidade corporal para dançar. Dentro de uma opção estética, ele se torna mais receptivo e ágil. É um processo de estudo e dedicação que Dantas descreve a seguir, como sendo

o modo como o bailarino se movimenta, a forma como ele regula a utilização de energia, alternando estados de tensão e relaxamento, a maneira como ele experimenta, ocupa, modifica o espaço ou como brinca com o ritmo, com as dinâmicas, reinventando o tempo e instaurando uma outra temporalidade, faz com que o seu movimento converta-se em dança, se torne forma significativa, adquira plasticidade (1999, p.17).

A autora descreve habilmente elementos técnicos que permeiam os códigos e as regras. Em alguns casos, o aluno-bailarino tem facilidade de dançar, utilizando-se desses elementos, mas, na maior parte das vezes, ele necessita do auxílio e estímulo do professor para descobri-los e aprender a usá-los, para ir além da repetição.

Simonne trabalha com sequências mais curtas que são realizadas apenas uma vez para o lado direito e uma vez para o lado esquerdo. Percebo que o aprimoramento dos movimentos dá-se pela repetição aula após aula e, também, pelo acréscimo das dificuldades. A professora repetia a movimentação realizada na barra, ora misturada em outros exercícios, ora no centro, às vezes, acrescentando a ela novos desafios. Fazia isso sempre corrigindo e estimulando os alunos para que dessem “*o máximo*”.

Simonne fala muito em suas aulas da energia que deve estar presente no corpo do bailarino. Diz que quando ele dança “*a energia está concentrada, como um átomo, não pode escapar*”. A partir dessa idéia, Barba explica que, “*no contexto cotidiano, a técnica do corpo está condicionada pela cultura, pelo estado social e pelo ofício. Em uma situação de representação existe uma diferente técnica do corpo*” (1994, p. 30). O corpo é usado de maneira diferente e essa maneira pode estar relacionada com o uso da energia.

Em suas aulas, Simonne é bastante insistente com a questão musical. Preocupa-se com a harmonia do movimento e exige que um tempo deva ser obedecido. Simonne propõe, assim como Dagmar, repetições de alguns exercícios em tempos diferentes e diz que “*é bom fazer devagar, mas não se pode ficar fazendo assim a vida inteira*”. Tempos, contratempos e dinâmicas são minuciosamente trabalhados, pois a estética do movimento

pode ser alterada se o acento do movimento muda. A professora exige a definição do movimento e a precisão no tempo em que é executado. Ela explica “*para cima e para baixo [falando sobre o uso da energia] se for só para baixo eu caio*”, e exagerando para ser bem clara, a professora se joga ao chão e, depois, diz: “*só para cima eu vôo*”. Ao seguir a mesma linha de pensamento, Barba afirma que “*o início e o final [do movimento] devem ser precisos e fundirem-se através de saltos de energia em uma partitura que é experimentada como um desenvolvimento orgânico*” (1994, p. 161).

É útil pensar que essa energia é “[...] *absorvida e levada a dançar no interior do corpo. Não são fantasias. São imaginações eficazes*” (BARBA, 1994, p. 77). A manipulação dessa energia pode ser usada, por exemplo, para superar dificuldades técnicas. Simonne sugere que a energia seja mandada para baixo, para que não ocorra “*quiques no passé*”, na execução de um *plié*, explica que, durante a flexão se desce, mas não se afunda, deve-se puxar a energia para cima e, nas fechadas dos *battements tendus* e execução dos *passés* não se deve bater as pernas, exigindo assim, maior controle do uso da energia nesses movimentos. Barba (1994, p. 84) explica que *enérgeia* é um termo grego que significa estar pronto para a ação, a ponto de produzir trabalho.

Essa forma metafórica como Barba explica o funcionamento da energia no corpo humano é bastante reveladora. Ao exercitar-se, pensando nessa energia, pode-se senti-la internamente, como se ela levasse o corpo a movimentar-se. O fato é que ela leva o corpo a movimentar-se, e o nível do tônus muscular dependerá da quantidade de fibras musculares recrutadas. A energia é fisiologicamente chamada de ATP (adenosina trifosfato). Essa energia deve ser dosada de acordo com o resultado que se deseja ter ao executar um movimento. “*Para o ator [bailarino] a energia apresenta-se na forma de um como [...]. ‘Como’ movimentar-se. ‘Como’ ficar imóvel*” (BARBA, 1994, p. 77). Como transformar a sua presença física em presença cênica e, com isso, expressiva? Energia é, portanto, um dos segredos para a eficácia e, conseqüentemente, para a presença cênica.

“*A energia [...] compromete o corpo inteiro ainda quando o movimento é minúsculo[...]*” (BARBA, 1994, p. 161). Parto dessa afirmação de Barba para lembrar que dança não é só feita de movimentos amplos, ao contrário, é composta também de movimentos pequenos, às vezes, quase imperceptíveis e até mesmo de pausas. Na Dança Contemporânea usam-se longas pausas e imobilidade. É necessário, sobretudo, como afirma Barba, manter a energia vibrando, independente do tamanho do movimento. Nesse sentido, em uma das aulas de Luciana, uma de suas falas chamou a minha atenção, “*eu acho que não existe movimento grande e pequeno na sensação*”. Questionei a professora sobre o assunto, na sua entrevista, e ela me fez o relato de uma apresentação da coreografia solo chamada *Mesmo assim*.

Eu começava embrulhando as mãos assim [e mostra como] e o palco era muito grande. E eu pensava: nossa, aquilo não vai chegar nunca. Eram movimentos pequenos que tinha na coreografia e era nada mais do que aqueles gestos que eu fazia com o vestido, no final eu embrulhava, soltava e punha a mão na cabeça: Eram gestos pequenos, mas quem viu pode dar-me um *feed back*, disse que não é pequeno. [...] Talvez aquele pequeno, parecesse grande no meu corpo [...]. Para mim aquilo poderia ser incabível numa dança a tempo atrás. Como é que aquele pequeno vem para a minha dança? [...] Como é que isso chega a termo numa idéia? Para eu conseguir dividir isso com o público, com o espectador. Então, esse pequeno que inicialmente pode parecer pequeno [...] É quase uma tese isso. Se o corpo tiver um estado de percepção e preparação, uma integridade, eu não sei qual seria a palavra certa, mas ele tem, ele cresce no espaço, ele avoluma. Eu acho que é uma questão de volume daquele corpo no espaço, ele está cheio [...] é um corpo cheio de informação (PALUDO, 2008, p. 29-30).

Ela explicou que o pequeno e o grande são muito subjetivos e pensa que o bailarino pode expandir o movimento pequeno, “*não só em termos de sensação, mas em termos daquilo que tu [ele] passa*” (PALUDO, 2008, p. 29). Essa preocupação e capacidade que o ator-bailarino tem de atrair a atenção do público, e que aparece na fala de Luciana, é o que Barba (1995, p. 54) chama de presença cênica. O autor dá a entender que o corpo se utiliza de uma energia elementar que seduz a atenção do espectador.

Em sua aula, Luciana normalmente pede para os alunos irem marcando e fazendo juntos o exercício, depois pede que eles façam para que ela possa ver. Normalmente elogia, mas sempre faz considerações. Após a execução de uma sequência pelos alunos-bailarinos, a professora dança e explica que está desenhando no espaço, mas enfatiza que “*não é aquela coisa pelas extremidades do corpo, é mais interno*”. Trata-se da busca da dança mais pela sensação do que apenas pela forma.

Acredito ser relevante pensar na relação existente entre energia e sensação. Tanto Barba quanto Luciana trazem que, mesmo os movimentos pequenos devem ser trabalhados da mesma maneira. Luciana, ao pedir que seus alunos-bailarinos repitam uma sequência, vai chamando a atenção sobre a sensação que aquele movimento proporciona. “*Sinta a sensação dos pés no chão, empurra o quadril, volta, alonga pernas, relaxa coxas e volta [...] sem contrair ombros, relaxa o soalho pélvico*”, pede que peguem os joelhos, façam leves pressões e sigam movimentando-os e acrescenta que devem “*pensar no fluxo sanguíneo e como ele vai aquecendo*”. Ao praticar as suas aulas, percebi que a sensação poderia variar conforme a energia que eu utilizava para a realização daquele movimento. Mesmo se eu estivesse imóvel, a sensação poderia variar. Seria diferente, se eu estivesse completamente relaxado, ou se eu mantivesse uma determinada postura. Mas, independente disso, a consciência deveria permanecer sempre alerta.

Luciana trabalha as repetições em suas aulas sempre voltadas para a consciência do movimento. Nas suas aulas, assim como nas aulas de Dagmar e de Simonne, o uso das repetições dá-se não apenas dentro de uma aula, mas de uma aula para outras. No ensino tradicional, muitas vezes ocorre que os alunos repetem um mesmo movimento por muito tempo sem serem encorajados a refletir, entender e questionar sobre ele. Ao pedir um exercício já realizado em outras aulas, Luciana pede que pensem como o peso está se dimensionando. Em uma das aulas, ao ministrar um exercício novo já anuncia que, na próxima aula, o repetirão, usando mais peso e iniciando em posições diferentes.

Ela pede que repitam um dos exercícios que trabalhava o alongamento das pernas, com o objetivo de perceberem que, na segunda vez, “*vai um pouco mais*”. Ao aparecer uma dificuldade, estudam o movimento em câmera lenta, repetindo-o algumas vezes. No exercício seguinte, Luciana inclui o movimento estudado anteriormente. Da mesma maneira, em outro exercício, uma aluna comenta ter dificuldade e a professora sugere executar a mesma sequência em um tempo mais lento.

A professora Simonne fala que “*para dançar precisamos ter diferença clara*”, ou seja, uma definição dos movimentos. Ela cobra dos alunos o fato de que, quando a perna está alongada, não pode estar frouxa. Ou a perna deverá estar bem alongada ou bem flexionada. Simonne não fala em sensação, mas, assim como Luciana, pede sempre aos seus alunos para retomarem as questões dos exercícios anteriores para executarem os exercícios mais complexos, pede que, ao realizarem as *pirouetes* pensem nos *passés*. É importante notar que, para assimilar todas essas correções detalhistas é imprescindível que o aluno-bailarino sinta e tenha consciência do seu corpo.

Nesse sentido, em outro momento, Simonne pede para repetirmos uma sequência conduzindo mais os movimentos. Entendi que ela queria mais definição quanto a trajetória do movimento e a sua finalização.

Luciana dá aulas para um grupo grande de bailarinos e costuma trabalhar as repetições das sequências estudadas na segunda parte de sua aula, em dois grupos,

para um melhor aproveitamento do espaço. Pede, contudo, que o grupo que fica parado observe o outro, que os alunos confirmem se o que foi trabalhado no chão reflete-se na execução dos colegas. Para aqueles que realizam a sequência, pede que brinquem com os tempos dos movimentos, o que os mantém concentrados e conscientes durante a repetição dos mesmos. No final de uma das aulas, ao pedir que os alunos-bailarinos repitam a última sequência explica que ela reúne tudo o que estudaram naquela aula, mas não no sentido de movimentos. “*Não estamos estudando sequências, mas procurando acessar de onde as coisas vêm vindo*”.

Dantas diz que a aprendizagem da dança é um processo de aquisição de hábitos corporais e que esses hábitos deixam inscrições no corpo do bailarino, marcado pela técnica (KATZ *Apud* DANTAS, 2004, p. 68). “[...] *A técnica determina o que um bailarino pode dançar, ao mesmo tempo em que fornece horizontes, impõe limites. Fornece os elementos para a expressão, mas formata o corpo e os movimentos dentro das limitações daquele modelo*” (KATZ; FOSTER *Apud* DANTAS, 2004, p. 68). A possibilidade de buscar os caminhos dos movimentos e não apenas fixar-se em um estudo preciso da forma e de trabalhar com repetições sobre diferentes perspectivas, pode vir a instaurar marcas não tão limitadas nos corpos de quem dança. Diferentes possibilidades no ensino das técnicas parecem proporcionar, nas aulas das três professoras, outros caminhos para a presença cênica.

### **Considerações finais:**

É importante lembrar que a descrição não é uma cópia fiel. Ao contrário, revelamos as nossas escolhas a partir do nosso tema e entendimento. A escrita descritiva “*deve fazer surgir o que ainda não foi dito, em suma, em revelar o inédito*” (LAPLANTINE, 2004, p. 38). Faz-se necessário manter sempre em vista a relação dos fatores envolvidos na pesquisa: o observador e seus olhos, o escritor e suas mãos, os observados e seus corpos. A descrição etnográfica é considerada por Laplantine (2004, p. 40-41 e 112) uma linguagem particular em ação, uma atividade de construção e de tradução. Ele reforça ainda que não se trata exatamente do que vemos, mas da relação com o que vemos. Relação que diz respeito à nossa interpretação.

Em todas as aulas observadas na pesquisa do meu mestrado, as professoras usavam a demonstração como estratégia, mas sempre acompanhada de outros recursos. Quase sempre falavam durante a demonstração e os conteúdos das suas falas eram compostos pela descrição mais minuciosa do exercício, pela identificação das partes do corpo envolvidas ou do movimento, pela explicação dos objetivos do exercício, pelos cuidados com o corpo, pela atenção aos detalhes do movimento, por questões musicais e, também, pelas sensações que os alunos-bailarinos deveriam sentir ao executar determinados movimentos, além de outros focos que foram tratados durante a dissertação.

Destaco a importância do entrelaçamento dessa gama de conhecimentos que as professoras lançavam mão, em suas aulas, aliadas a nada simples estratégia da repetição. A fala das professoras era recheada de muitos saberes. Percebi, então, que não se tratava de uma simples e mecânica repetição de movimentos.

Assim, a repetição parece estar intimamente ligada às técnicas, mas a forma como é trabalhada poderá influir na presença cênica dos alunos-bailarinos.

Devo lembrar que, embora busque, com a minha pesquisa e com este artigo, realizar uma reflexão sobre o ensino das técnicas de dança, minha preocupação não está na técnica, mas no que ela pode fazer pelo aluno-bailarino. Penso no ensino da dança como algo além da técnica, como arte, como linguagem. Estudei a presença por intermédio da minha presença. Não há espetáculo de dança sem que o bailarino esteja presente, não há aula de dança sem que os alunos e professor estejam presentes, o espetáculo não

cumpra com sua função se os bailarinos não tiverem presença. Os profissionais da dança têm que estar presente de corpo e alma, conscientes e mergulhados na sua função.

### Referências

BARBA, Eugenio. **A canoa de papel: tratado de antropologia teatral**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1994.

DANTAS, Mônica. **O enigma do movimento**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999.

\_\_\_\_\_. Perspectivas sobre a construção de corpos dançantes. In.: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 18., 2004. Montenegro. **Anais...** Montenegro: Ed. Da FUNDARTE, 2004. P. 65 -71.

DORNELLES, Dagmar. **Caderno de campo**. Dagmar Dornelles: entrevista [ago. 2008]. Entrevistadora: Sílvia da Silva Lopes. Porto alegre: [s.n.], 2008. Filmadora mini DV. Entrevista concedida à mestrandia para pesquisa de dissertação.

FORTIN, Sylvie. Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula de técnica de dança. **Pro-posições**. v. 9., n. 2 (26), p. 79 a 93, jun., 1998.

\_\_\_\_\_. Transformação de práticas de dança. In: PEREIRA, R.; SOTER, S. (Org.). **Lições de Dança**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004. v. 4.

HABEYCHE, Gisele Costa. **Banquete de imagens: a complexidade do instrumento vocal**. 2003. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade federal do rio grande do Sul, Porto Alegre.

HASTRUP, Kirsten. Incorporated knowledge. **Mime Journal**. Claremont: Pomona College, p. 01-09, 1995.

IANNITELLI, Leda Muhana. Técnica da Dança: redimensionamentos metodológicos. In: **Revista Repertório. Teatro e Dança**. Ano 7, nº 07, Salvador: 2004. P: 30-37.

ICLE, Gilberto. **Teatro e construção de conhecimento**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

ISLAS, Hilda; CÂMARA, Elizabeth. **La enseñanza de la danza contemporânea: uma experiência de investigação coletiva**. México: Ed. UACM, 2007.

LAPLANTINE, François. **A descrição etnográfica**. São Paulo: Terceira Margem, 2004.

MARQUES, Isabel A. Metodologia para o ensino da dança: luxo ou necessidade? In: PEREIRA, R.; SOTER, S. (Org.). **Lições de Dança**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004. P.140-160, v. 4.

NUNES, Sandra Meyer. **As metáforas do corpomídia em cena: repensando as ações físicas no trabalho do ator**. 2006. 0191 f. Tese (Doutorado em Comunicação)

e Semiótica) - faculdade Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

PALUDO, Luciana. **Caderno de campo**. Luciana Paludo: entrevista [ago. 2008]. Entrevistadora: Sílvia da Silva Lopes. Porto alegre: [s.n.], 2008. Um cassete sonoro. Entrevista concedida à mestranda para pesquisa de dissertação.

RORATO, Simonne. **Caderno de campo**. Simonne Roratto: entrevista [ago. 2008]. Entrevistadora: Sílvia da Silva Lopes. Porto alegre: [s.n.], 2008. Filmadora mini DV. Entrevista concedida à mestranda para pesquisa de dissertação.

RUFFINI, Franco. A mente dilatada. In: BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator**: dicionário de antropologia teatral. São Paulo: Ed. Unicamp, 1995.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dançando na Chuva...: e no Chão de Cimento. In: FERREIRA, Sueli (Org). **O Ensino das Artes**: construindo caminhos. São Paulo: Papyrus, 2001.

TIBURI, Márcia. Relações entre a noção de mimesis em Platão, Aristóteles e Adorno. **Revista Veritas**. Porto Alegre, n. 156, p. 581-600, dez., 1994.

## O projeto político pedagógico e a inserção da música na escola: um estudo em escolas municipais de Porto Alegre/RS

Cristina Rolim Wolffenbüttel

### Resumo:

Esta comunicação constitui-se um recorte da pesquisa de doutorado que se encontra em fase de conclusão. Trata de investigar a inserção da música no projeto político pedagógico, tendo como locus a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. A metodologia utilizada é o estudo de caso. Com base nas dimensões analíticas propostas por MEDEL (2008), BALL (1994) e BOWE *et al* (1992) os resultados apontam para a complexidade da integração da música nas políticas da escola. Considerando a aprovação da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica, este trabalho pode contribuir para a atuação de professores e outros profissionais.

**Palavras chave:** educação musical escolar, inserção da música no projeto político pedagógico, Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.

Esta comunicação constitui-se um recorte da pesquisa de doutorado realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Música, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A investigação, cujo título é “A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS”, encontra-se em fase final de elaboração, e tem como locus a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RME-POA/RS). A metodologia escolhida para o desenvolvimento do trabalho foi o estudo de caso.

O presente texto trata de alguns conceitos utilizados na tese, tais como a música na escola, a educação musical, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED-POA/RS), a RME-POA/RS e os professores de música/profissionais que atuam com música na RME-POA/RS. Além disso, apresenta os referenciais teóricos que balizam a análise da inserção da música no projeto político pedagógico escolar, quais sejam, conceito, finalidade, princípios, pressupostos e dimensões do projeto político pedagógico e a Abordagem do Ciclo das Políticas. Por fim, apresenta alguns resultados parciais.

### Música na escola: uma revisão da literatura

Um aspecto frequentemente tratado pela literatura revisada refere-se à escassez de professores de música atuando em escolas de educação básica.

Penna (2002), em pesquisa desenvolvida entre os anos de 1999 e 2002, em escolas de ensino fundamental e médio das redes públicas da Grande João Pessoa/PB, constatou a escassez de professores com habilitação em música atuando em escolas de educação básica (PENNA, 2002). Segundo a pesquisadora, foram analisadas 152 escolas públicas municipais e estaduais de ensino fundamental, nas quais 186 professores de artes desenvolviam suas práticas pedagógicas. Desse total, apenas 9 professores possuíam habilitação em música, correspondendo a um percentual de 4,8% do total de professores de artes das escolas. Além do ensino fundamental, Penna (2002) investigou 34 escolas públicas municipais e estaduais de ensino médio. Nessas instituições encontravam-se 50 professores de artes, sendo que somente cinco desses professores eram de música, o que correspondia a 10% do total de professores de artes atuando nas escolas. Segundo Penna (2002), “essa diferenciação na formação de professores de Arte reflete a própria característica da área, que na verdade é múltipla” (PENNA, 2002, p.10). Como conclusão de sua pesquisa, a autora indaga: “até que ponto a educação musical tem encarado o

desafio da educação básica e se comprometido com a música nas escolas regulares?” (PENNA, 2002, p.18).

A escassez de professores de música na educação básica (PENNA, 2002), parece não ocorrer, apenas, em escolas públicas da Grande João Pessoa. Vitorino, Moraes e Ribeiro (2003), em pesquisa realizada em Uberlândia (MG), investigaram a situação do ensino de arte em escolas de educação básica. Dentre os objetivos da investigação, as autoras pretenderam

desvelar elementos que caracterizam a situação da disciplina Ensino de Arte nas escolas de Uberlândia, no âmbito de quatro dimensões: mudanças na disciplina após a promulgação da Lei 9.394/96; Ensino de Arte como parte do projeto pedagógico da instituição e atividades artísticas desenvolvidas; existência de professor habilitado para a disciplina e quanto ao interesse das escolas em desenvolver projetos com música, teatro e/ou outras modalidades de arte. (VITORINO; MORAES; RIBEIRO, 2003, p.464).

Os resultados dessa pesquisa indicam que o número de professores de música que desenvolvem um trabalho de educação musical no currículo é significativamente inferior ao número de professores de artes visuais atuantes nesse mesmo currículo. A partir do mapeamento dos professores de artes na educação básica de Uberlândia, Vitorino, Moraes e Ribeiro (2003) apresentam os dados que sinalizam a presença reduzida de professores de música atuando nesses espaços. Se for considerada a disciplina de educação artística, a maioria das escolas conta com a presença de professores habilitados. Os dados sobre a presença desses profissionais, considerando os níveis de ensino na cidade de Uberlândia, indicam que 55,56% se encontram na educação infantil; 87,50% no ensino fundamental e 80% no ensino médio (VITORINO; MORAES; RIBEIRO, 2003).

Porém, ao especificar a modalidade artística, percebe-se a reduzida presença de professores de música nas escolas de educação básica. A área das artes visuais – denominada anteriormente de artes plásticas – por exemplo, detém o maior número de professores, distribuídos na educação infantil (50%), no ensino fundamental (71,88%), e no ensino médio (60%). A seguir, aparece a música, apresentando os seguintes índices: educação infantil, com 16,67% dos professores; ensino fundamental, com 9,38%; e ensino médio, 20%. Por fim, Vitorino, Moraes e Ribeiro (2003) apresentam os dados das artes cênicas, com índices de 3,13% para o ensino fundamental e 20% para o ensino médio.

Como conclusão de sua investigação, Vitorino, Moraes e Ribeiro (2003) ratificam a predominância das artes plásticas nas escolas de educação básica, ressaltando que “este fato tende a reduzir as viabilidades da presença da música” nas escolas públicas de educação básica na cidade de Uberlândia (VITORINO; MORAES; RIBEIRO, 2003, p.470).

Investigações de Arroyo (2004, 2003, 2002), também desenvolvidas em Uberlândia, reforçam a constatação da escassez de professores formados em música atuando em escolas de educação básica. Em pesquisa desenvolvida entre os anos de 2000 e 2002, Arroyo (2002) pretendeu desvelar as representações sociais de estudantes e profissionais de uma escola de educação básica na cidade de Uberlândia, enfocando, dentre outros aspectos, a presença da música na escola. Dentre as conclusões de sua investigação, Arroyo (2002) também aponta a reduzida presença de professores de música atuando nas escolas. Além disso, anuncia outra investigação que desenvolverá posteriormente na mesma cidade, enfocando as políticas educacionais na cidade de Uberlândia.

Essa segunda investigação (ARROYO, 2003) insere-se “nos estudos documentais sobre educação musical e seu foco é a análise de documentos relativos ao ensino das artes e, especialmente, da música, situados no âmbito das políticas educacionais” (ARROYO, 2003, p.586). Segundo Arroyo (2003), o “ensino de arte está inserido nesse

estudo em face da manutenção da disciplina de educação artística na rede municipal de ensino [de Uberlândia]" (ARROYO, 2003, p.586).

Em seu trabalho, Arroyo (2003) analisou 61 documentos oriundos do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais da Secretaria Municipal de Educação (SME), da biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia, de escolas estaduais e municipais, além do jornal O Correio de Uberlândia. Dentre seus objetivos, Arroyo (2003) destaca que pretendeu mapear a arte-educação e educação musical no âmbito da SME de Uberlândia" (ARROYO, 2003, p.587). Arroyo (2003), ao apresentar trechos dos documentos produzidos ao longo dos anos pela SME de Uberlândia, oportuniza ao leitor a inferência de que a música não é oferecida como disciplina nas escolas públicas municipais de educação básica. Por outro lado, observa-se que as artes plásticas/visuais constituem-se presentes em todas as escolas. A partir desses dados, a autora alerta que

a relevância de se desvelar essas rotas de ações se dá na medida em que, ao atuarmos junto às escolas da rede municipal em projetos de ensino, pesquisa e extensão [...], nos deparamos com a realidade da enorme demanda pelas aulas de música nas escolas. (ARROYO, 2003, p.592).

À semelhança das pesquisas de Penna (2002), Vitorino, Moraes, Ribeiro (2003) e Arroyo (2002, 2003), Hummes (2004) investigou escolas de ensino fundamental e médio na cidade de Montenegro (RS). Em seu trabalho, cujo objetivo foi investigar as funções do ensino de música nas escolas, sob a ótica da direção escolar, a autora constatou a falta de profissionais da educação musical nas instituições escolares da cidade. Segundo Hummes (2004), o professor especialista em música não faz parte do quadro docente das escolas de ensino fundamental e médio na cidade de Montenegro (RS). Na maioria das vezes, é somente "o professor regente de classe quem desempenha a função de professor de música" (HUMMES, 2004, p.103).

Nas considerações finais de sua investigação, Hummes (2004) afirma que o maior problema encontrado nas escolas de Montenegro para a efetivação do ensino de música constitui-se a falta de professores especialistas atuando nesses estabelecimentos de ensino. Segundo Hummes (2004), esse problema é surpreendente para a cidade de Montenegro, pois esse é um município que possui longa tradição musical, além de contar com a existência de cursos de formação inicial e continuada para professores de música.

Almeida (2006) desenvolveu sua investigação em Salvador, apresentando um panorama da presença da música nas escolas públicas municipais da cidade. Segundo a autora, dentre as 350 escolas públicas existentes no município, apenas 44 estabelecimentos de ensino possuem aulas de música, o que corresponde a 12,65% do total das escolas públicas municipais. Além disso, dentre os 4.252 professores municipais, apenas 41 professores são de música, ou seja, 0,96% do total de professores. Almeida (2006) alerta para o fato de que cada professor de música das escolas públicas municipais de Salvador estaria trabalhando com cerca de 4.634 alunos, o que, segundo a autora, é uma quantidade inadequada de alunos por professor de música, tendo em vista a qualidade do trabalho a ser desenvolvido (ALMEIDA, 2006).

Algumas explicações para a escassez de professores de música foram apontadas pelos pesquisadores (SANTOS, 2005; PENNA, 2008, 2004a, 2004b, 2002). A temática da música nas escolas de educação básica foi tratada por Santos (2005) em investigação desenvolvida com professores do ensino fundamental da cidade do Rio de Janeiro (RJ). Seu trabalho, além de contribuir para a compreensão da escassa presença de professores de música nas escolas de educação básica, aponta possíveis motivos causadores dessa situação. Segundo a autora, na Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, o ensino de música não é oferecido em todas as turmas e séries por não haver professores de música em número suficiente para esse atendimento (SANTOS, 2005).

Para Santos (2005), essa situação deve-se ao fato de que

muitos [professores de música], oriundos das licenciaturas plenas que habilitam para o exercício do magistério em música, preferem atuar nas escolas livres (escolas técnicas), onde se reconhecem fazendo música; ou pedem exoneração (evadem), tão logo cumprem os primeiros semestres como professores de música da rede pública de ensino fundamental. (SANTOS, 2005, p.50).

Segundo Santos (2005), os professores de música do Rio de Janeiro encontram-se atuando em outros espaços profissionais, dentre os quais, o extracurricular. De acordo com Santos (2005), ao serem indagados acerca de suas preferências de atuação profissional, os professores de música argumentam sobre as possibilidades que o funcionamento do ensino de música como atividade escolar extracurricular oferece, salientando o sucesso do trabalho nessa modalidade de ensino. Na análise de Santos, os professores de música estariam driblando o discurso oficial, fazendo uma ressignificação do espaço escolar na educação básica. Nessa perspectiva, os professores de música parecem conviver com

a prática que *corre paralela* à atividade curricular; ou a fazem se misturar à grade, mas na condição de uma prática não autorizada (apenas tolerada); ou aceitam condicionar a realização de laboratórios ou oficinas ao cumprimento de parte da carga horária “em turma, na grade”. Professores falam do “sucesso” da aula *fora da grade*, em contraste com um certo incômodo com a *aula na grade*. Aquela movida pelo fazer musical; a da grade, pelos tópicos de um programa; aquela movida pelo fazer prático e direto nos materiais; a da grade, pelo conhecer. (SANTOS, 2005, p.53).

Santos (2005) enfatiza a necessidade de uma reflexão sobre essa ressignificação, ou mesmo “drible”, da ordem curricular através da prática extracurricular.

De modo semelhante, Penna (2004b) relaciona a escassez de professores de música na educação básica à preferência desses profissionais por atuar em escolas especializadas de música, na medida em que, de certa maneira, esses espaços “privilegiam a prática musical por si mesma (muitas vezes descontextualizada de suas funções sociais), tendo correntemente como referência a música erudita e práticas pedagógicas de caráter técnico-profissionalizante” (PENNA, 2004b, p.10). Penna (2004b) alerta para

o fato de que, além de mais valorizadas socialmente, as escolas especializadas são instituições guiadas por uma concepção de música e de prática-pedagógica que, por um lado, encontra ressonância na própria formação dos professores e, por outro lado, não é compatível com as difíceis condições de trabalho e as exigências desafiadoras das escolas públicas de ensino fundamental e médio. Dessa forma, tais escolas são vistas como mais “atraentes e protetoras” por muitos professores, cuja formação nem sempre envolveu um compromisso real com um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura. (PENNA, 2004b, p.10).

Para a pesquisadora parece haver a “preferência pela prática pedagógica e pelo exercício profissional em diversos tipos de escolas de música em detrimento da atuação nas escolas regulares de educação básica” (PENNA, 2002, p.7). Como consequência, segundo Penna (2002), a música não estaria conseguindo “ocupar com eficiência o espaço que poderia ter na educação básica, atuando para ampliar o alcance e a qualidade da vivência musical dos alunos” (PENNA, 2002, p.7).

Relacionados à escassez de professores de música, estudos também apontam que são raras as escolas públicas que oferecem o ensino de música como disciplina curricular (HIRSCH, 2007; DEL BEN, 2005). O estudo de Del Ben (2005) revela que, das 74 escolas públicas estaduais da cidade de Porto Alegre/RS que forneceram os dados para sua

investigação, apenas três ofereciam aulas de música como disciplina específica do currículo escolar.

Resultado semelhante foi obtido por Hirsch (2007), em pesquisa desenvolvida com professores de arte/música de escolas públicas estaduais de ensino fundamental e médio vinculadas à 5ª Coordenadoria Regional de Educação (5ª CRE), na região sul do Estado do Rio Grande do Sul. Vale destacar que 18 cidades compõem a 5ª CRE, incluindo Amaral Ferrador, Arroio Grande, Arroio do Padre, Canguçu, Capão do Leão, Cerrito, Herval, Cristal, Jaguarão, Morro Redondo, Pedras Altas, Pedro Osório, Pelotas, Pinheiro Machado, Piratini, Santana da Boa Vista, São Lourenço do Sul, Turuçu. Segundo os dados da investigação de Hirsch (2007), dos 139 professores de arte/música por ela investigados, apenas três desenvolviam aulas de música como disciplina do currículo escolar, o que corresponde a 2,2% dos professores (HIRSCH, 2007).

Dados de pesquisas revelam, também, que muitas escolas continuam mantendo a disciplina de educação artística em seus currículos (HIRSCH, 2007; DEL BEN, 2005; PENNA, 2002). Hirsch (2007) aponta que, dentre os 139 professores de arte/música participantes de sua pesquisa, 77 desenvolviam aulas de música em sala de aula como parte da disciplina de educação artística. Também, os dados de investigação de Del Ben indicam o predomínio da disciplina de educação artística (DEL BEN, 2005).

Outro dado apresentado por Del Ben (2005) revela que as atividades musicais são desenvolvidas apenas esporadicamente. Em um total de 58 professores pesquisados, 42 informaram realizar atividades musicais esporádicas, o que corresponde a 72,42% do total de professores participantes da pesquisa. Segundo a autora, as atividades esporádicas que são desenvolvidas pelos professores “destinam-se, principalmente, a apresentações musicais em datas específicas (como dia das mães, dia dos pais e festas juninas), execução de hinos oficiais e mostras artísticas” (DEL BEN, 2005, p.33).

A respeito da presença da música através das atividades extracurriculares, Santos (2005) faz um alerta, questionando:

Driblamos a ordem curricular com a prática extracurricular? Até quando vamos manter à margem do “currículo-grade” projetos que fazem sentido, vamos conviver com o modelo organizacional que nos formou e que naturalizamos? Que políticas de formação e, portanto, *também curriculares*, de intervenção, invenção, transgressão produziremos? (SANTOS, 2005, p.55).

As críticas de Santos a essa situação não parecem se dirigir propriamente às atividades musicais extracurriculares. Para além da crítica às atividades “fora da grade”, Santos (2005) convida-nos a pensar a respeito das possibilidades de se constituir a escola de outro modo, configurando outras composições, outras possibilidades pedagógico-curriculares ainda não dadas, o que pode resultar respostas “mais de perto às necessidades da vida atual e à crise dos sujeitos no mundo contemporâneo” (SANTOS, 2005, p.55).

Nessa perspectiva de ampliação das possibilidades das escolas, estudos realizados em diferentes países têm sugerido que as atividades extracurriculares são capazes de contribuir para o desenvolvimento dos alunos. Os espaços extracurriculares, muitas vezes utilizados pela educação musical, apesar de, em uma análise inicial, poderem remeter a atividades que se apresentam fora do currículo, têm se constituído fundamentais para a escolarização de crianças, jovens e adultos.

A atividade extracurricular desenvolvida na educação básica também aparece em trabalhos com outras denominações, tais como complemento curricular, apoio educativo, atividade fora da sala de aula ou atividade paracurricular (SACRISTÁN, 2000). É entendida como um conjunto de atividades não-curriculares que são desenvolvidas para além do tempo letivo dos alunos, sendo de frequência facultativa.

Outro aspecto a ser considerado na análise da relevância da atividade extracurricular relaciona-se à busca das escolas pela otimização de seus tempos e espaços, em uma perspectiva abrangente de projeto político pedagógico. Muitas vezes as escolas optam pelo desenvolvimento de determinadas atividades – dentre essas, as atividades musicais – em outras dimensões, que não os tradicionais tempos e espaços curriculares. Surgem, assim, as atividades extracurriculares como alternativa para o ensino escolar, buscando a constituição da escola como “um espaço sociocultural, responsável pela abordagem pedagógica do conhecimento e da cultura, e em articulação orgânica com o contexto social em que está inserida” (ALMEIDA, 2002, p.57).

Segundo Sacristán (2000), é relevante que no processo educativo existam espaços para as atividades ditas mais globais, que envolvam saberes diversos. Para o autor, essas atividades são potencializadas nas atividades extracurriculares, pois, para ele, essas têm mais poder de “dar um sentido diferente à prática educativa do que muitos outros empenhos” (SACRISTÁN, 2000, p.306). Uma ampliação dessa análise pode ser efetivada através de investigações sobre os resultados produzidos pelas atividades extracurriculares, em diversas áreas do conhecimento, no ambiente escolar.

Investigações empreendidas em diferentes áreas do conhecimento, envolvendo diversos países (COUSINS, 2004; WATKINS, 2004; OCDE, 2003; ZAFF *et al*, 2003; WILLIAMS, 2001; LINVILLE, 2000; STAEMPLI, 2000; HARRIS, 1999) apontam a importância de um envolvimento mais amplo do estudante com o espaço escolar, o que pode resultar no estabelecimento de relações mais positivas com a escola. Pesquisas também têm revelado que,

se os estudantes se envolvem com as atividades curriculares e extracurriculares de sua escola e desenvolvem laços fortes com outros alunos e com os professores, têm maior probabilidade de obter bons resultados nos estudos e de completar o ensino médio. (OCDE, 2003, p.115).

Do mesmo modo, as interlocuções entre as atividades extracurriculares e o todo da escola têm sido estudadas por pesquisadores de diversas áreas, com vistas a analisar as relações que se podem apresentar entre a participação de estudantes nessas atividades, as diferentes potencializações no ambiente escolar, bem como a preparação para o mundo do trabalho e para a vida em geral dos estudantes. Nessas investigações são observados resultados positivos quanto à participação de estudantes em atividades extracurriculares e sua relação com a diminuição da violência juvenil (WATKINS, 2004; LINVILLE, 2000), a influência que as atividades extracurriculares exercem na preparação para a vida e para o trabalho (COUSINS, 2004; ZAFF *et al*, 2003; WILLIAMS, 2001; STAEMPLI, 2000; HARRIS, 1999), bem como a busca pelo entendimento das atividades curriculares nos ambientes escolares, em uma perspectiva de política pública de ensino (ROWLAND, 2005), somente para citar algumas das pesquisas existentes.

As atividades extracurriculares, portanto, constituem-se atividades de natureza educacional, objetivando a utilização criativa e formativa dos tempos e espaços livres, com propostas de formação pluridimensional, conectadas ao ambiente e à comunidade (SANTOS; SEIXAS, 2005). Os estudiosos alertam para a necessidade de se buscar uma interlocução entre as atividades extracurriculares e a escola no seu projeto educativo, bem como com a comunidade do entorno (KRAWCZYK, 1999; MARQUES, 1999). Nesse sentido, as atividades extracurriculares são consideradas pertencentes ao projeto político pedagógico, configurando um conceito abrangente para todas as possibilidades de atividades dessa natureza existentes no âmbito escolar (WATKINS, 2004; STAEMPLI, 2000).

### **A educação musical: delimitação do campo de estudos**

A delimitação do campo de estudos da educação musical tem sido objeto de pesquisa, recebendo contribuições de pesquisadores como Gonçalves e Souza (2005), Santos (2003), Del Ben (2001a, 2001b), Del Ben e Hentschke (2001), Souza (2001, 1996), Kraemer (2000), Arroyo (1999), Piatti (1994), com vistas a conhecer as possibilidades da área, bem como suas configurações. Nessa perspectiva, apesar das investigações já existentes, e devido à multiplicidade de concepções em torno das variadas configurações que a educação musical pode assumir, Souza (1996) aponta a necessidade do empreendimento de estudos sobre natureza, objeto e método.

Souza (1996) explica que os diferentes estudos sobre a delimitação do campo da educação musical tratam do assunto partindo de concepções diferenciadas. Segundo a pesquisadora, dentre essas concepções, podem ser observados dois tipos de posicionamentos. Um que concebe a educação musical como área autônoma; sob este ponto de vista, a área teria uma relação de independência quanto às demais áreas do conhecimento. Uma outra visão defende a posição da educação musical como área não-autônoma, estando atrelada a outras áreas de conhecimento (SOUZA, 1996).

Conforme Souza argumenta, o debate sobre a educação musical como área de conhecimento, na Alemanha, está presente em discussões e pesquisas empreendidas, o que se evidencia nos trabalhos de Rudolf-Dieter Kraemer (SOUZA, 2001). Seus estudos concebem a educação musical como um imbricamento entre outras disciplinas (SOUZA, 1996).

Kraemer (2000) trata do campo epistemológico da educação musical, discutindo dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Em sua análise, o autor desenvolve uma adaptação metateórica da pedagogia da música no espectro da ciência, examinando dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical, e salientando que o mesmo possui particularidades que o destaca da definição de outras disciplinas. Além disso, Kraemer descreve os lugares nos quais a pedagogia da música se origina, bem como quem dela se ocupa.

Ao tratar da peculiaridade que destaca o conhecimento pedagógico-musical de outras disciplinas, Kraemer menciona que a pedagogia da música “ocupa-se com as relações entre pessoa(s) e música(s)” (2000, p.52). Além disso, o autor explica que a área divide seu objeto de estudo com disciplinas eventualmente denominadas “ciências humanas”. Kraemer, então, aponta exemplos dessas disciplinas, enfocando-as quanto aos aspectos filosóficos, históricos, psicológicos, sociológicos, musicológicos, pedagógicos e de outras disciplinas que podem ter um significado pedagógico-musical especial.

Dentre os aspectos filosóficos, Kraemer inclui a estética da música e a antropologia pedagógica (KRAEMER, 2000).

Os aspectos históricos são tratados pelo autor na perspectiva de que, sendo a história um conjunto de contribuições humanas, é importante que as pessoas reconstruam seus próprios acontecimentos, a partir do material disponível, analisando-os e os interpretando criticamente (KRAEMER, 2000). Assim, a história abrangeria a pesquisa e a escrita histórica. O autor salienta, nessa análise, a musicologia histórica, além da pedagogia histórica.

Dentre os aspectos psicológicos, tendo em vista a subárea da pesquisa psicológico-musical da atualidade, Kraemer apresenta a psicologia geral da música – pesquisa sobre a recepção estética e sociológica da música, pesquisa sobre aprendizagem e motivação – a psicologia da música psicológico-social – socialização musical, pesquisas sobre concepção musical e sobre comunicação – a psicologia diferenciada da música – talento musical e sua medição, desenvolvimento de testes, características da personalidade e do comportamento musical – e a psicologia do desenvolvimento – gênese de determinados

comportamentos musicais e níveis de vivência relativos ao amadurecimento, crescimento e meio sociocultural.

Os aspectos sociológicos da pedagogia da música são enfocados por Kraemer, partindo da sociologia da música, examinando os efeitos da música e as condições sociais, bem como as relações sociais vinculadas à música. Na perspectiva sociológica da pedagogia, segundo Kraemer, o homem é observado nas áreas institucionalizadas e organizadas da educação, também pertencendo a essa análise, “processos de socialização, instituições e formas de organização, profissão, grupos de mesma idade, meios e condições legais e econômicas” (KRAEMER, 2000, p.57).

Para Kraemer, a pedagogia da música e a musicologia “unem-se no esforço comum em compreender a música” (2000, p.58). Assim, os aspectos musicológicos são apresentados na perspectiva da pesquisa musicológica – do qual participam a etnomusicologia, a acústica, a teoria da música, entre outras áreas – tratando de uma “possível análise e interpretação global dos eventos musicais”, sendo o conteúdo musical propriamente dito (KRAEMER, 2000, p.59). A didática da música, então, interessar-se-ia pelos significados que as manifestações musicais poderiam adquirir no processo educacional.

Os aspectos pedagógicos da pedagogia da música, segundo Kraemer (2000), são tratados a partir da pedagogia, a qual se ocupa “com teorias da educação e formação, premissas, condições, processos e conseqüências da ação educacional e didática, com questões sociais e institucionais, com problemas do ensino, da aprendizagem e didáticos” (KRAEMER, 2000, p.59). O autor, partindo de Dietrich, aponta os diferentes ramos da pedagogia como ciência da educação: pedagogia geral, pedagogia especial, pedagogia histórica, pedagogia pré-escolar, pedagogia escolar, pedagogia da família, pedagogia social, pedagogia da empresa/profissão/economia e pedagogia comparada (que trata de todos os problemas da pedagogia geral, em um procedimento comparativo internacional). Kraemer afirma que a estruturação de Dietrich pode servir de base para um modelo de estruturação da área da pedagogia da música (KRAEMER, 2000).

Kraemer comenta que há outras disciplinas que podem apresentar um significado pedagógico-musical especial, apontando dentre essas as ciências políticas, a pedagogia do esporte, a pedagogia da arte, além de questões medicinais e de saúde, jurídicas, pedagógico-religiosas, ecológicas, econômicas, para citar algumas das possibilidades existentes (KRAEMER, 2000).

Kraemer (2000) também examina o entrelaçamento da pedagogia da música com outras disciplinas. É importante ressaltar que uma perspectiva de entrelaçamento da área considera-a como resultante do enlace recíproco entre as disciplinas, criando uma espécie de teia. Essa concepção de entrelaçamento propõe uma dimensão alargada da área, cujos limites são mais abrangentes e flexíveis. De acordo com Kraemer (2000), os

pedagogos dividem o tema aprender com psicólogos (condução dos processos de aprendizagem), com a sociologia (aprendizagem nas instituições), com os antropólogos (por exemplo, aprendizagem entre povos nativos), com a medicina (por exemplo, deficiências de aprendizagem através de lesões orgânicas). Sobre isso pode-se dizer que cada área tem um núcleo impermutável, a partir do qual o respectivo objeto é iluminado. As fronteiras entre as ciências vizinhas são, com isso, flexíveis, e podem mesmo sobreporem-se umas às outras ou mesmo serem abolidas. (KRAEMER, 2000, p.61).

Para o autor, no “centro das reflexões musicais estão os problemas da apropriação e transmissão da música” (Kraemer, 2000, p.61). Assim, de acordo com as concepções teóricas da área, resultam diversas possibilidades de agrupamentos. Isso ocorre devido ao fato de a pedagogia, além da pedagogia da música, apresentarem disciplinas de integração orientadas na ação, de acordo com o objeto de pesquisa (KRAEMER, 2000).

[VOLTAR AO SUMÁRIO](#)

Kraemer elucida que, devido ao fato de a pedagogia e a pedagogia da música se constituírem “disciplinas de integração orientadas na ação, de acordo com o objeto de pesquisa, resultam diferentes agrupamentos da área” (KRAEMER, 2000, p.63). Desse modo, assim como a pedagogia não constitui uma ciência isolada, também a pedagogia da música não se constituiria isoladamente. Para Kraemer,

parte-se até mesmo do princípio de que a pedagogia não constituiria nenhuma ciência isolada, mas apresenta um conceito guarda-chuva ou campo de trabalho para numerosas ciências isoladas de diferentes espécies... (KRAEMER, 2000, p.63).

Kraemer afirma que a particularidade do saber pedagógico-musical está “no cruzamento de idéias pedagógicas marcadas pelas ciências humanas, orientadas pela cultura musical e idéias estético-musicais” (KRAEMER, 2000, p.66). Então, além do conhecimento sobre os fatos e contextos pedagógico-musicais, também é necessário colocar à disposição os princípios de explicação da prática músico-educacional para as decisões, orientações, esclarecimentos, influência e otimização dessas práticas (KRAEMER, 2000).

Em sua análise sobre do campo epistemológico da educação musical, Kraemer propõe um modelo estrutural da pedagogia da música, o qual inclui a análise e os campos de aplicação da área, os aspectos que a compõem – musicológicos, pedagógicos, entre outros – bem como as funções da pedagogia da música – compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar a prática músico-educacional (KRAEMER, 2000).

As pesquisas sobre a educação musical no Brasil com vistas à epistemologia, de acordo com Souza (1996), encontram-se em construção, sendo alguns dos estudos desenvolvidos pela pesquisadora (SOUZA, 2001, 1996) e outros estudiosos da área, como Santos (2003), Del Ben (2001a, 2001b) e Arroyo (1999), para citar alguns trabalhos existentes.

Souza (2001) realizou uma revisão epistemológica da educação musical, apresentando proposições para a delimitação do campo de conhecimento. Em seu trabalho, a pesquisadora esclarece que essa sistematização para a educação musical baseia-se em uma concepção abrangente do que seja educar musicalmente, fundamentada nos princípios básicos de que a prática músico-educacional se encontra em diversos lugares, e que o conhecimento pedagógico-musical é complexo, sendo que sua compreensão depende de outras ciências, principalmente as ciências humanas.

Em seu trabalho, Souza (2001) relaciona questões emergentes do campo da educação musical aos espaços de atuação profissional. Segundo a pesquisadora, as novas demandas profissionais e os múltiplos espaços de atuação para os professores de música geram implicações para o campo conceitual da educação musical, sinalizando rupturas teórico-metodológicas. Essas demandas também têm se apresentado nos espaços escolares, sendo frequentes as solicitações que aparecem em torno das atividades musicais na educação básica (SOUZA, 2001).

Por fim, Souza conclui sua reflexão afirmando que é importante para o desenvolvimento da área como campo de conhecimento que os pesquisadores considerem as múltiplas relações “que os sujeitos fazem com as músicas nos mais diferentes espaços”, permitindo articulações entre os diversos espaços escolares (Souza, 2001, p.91).

As concepções e ações de educação musical que configuram a prática pedagógica de professoras de música em escolas do ensino fundamental foi o tema de discussão de investigações inseridas na delimitação da educação musical como área do conhecimento. As conclusões apontam para a configuração da educação musical como um encontro entre musicologias e pedagogias (DEL BEN, 2001a, 2001b; DEL BEN; HENTSCHE,

2001).

Ao apresentar as práticas pedagógicas das professoras de música investigadas em sua pesquisa, Del Ben afirma que os conhecimentos musicológicos são necessários, porém não suficientes para aprofundar e orientar o trabalho de ensino musical das professoras. Segundo a autora, esses devem estar “integrados aos conhecimentos provenientes de várias disciplinas que estudam a educação” (DEL BEN, 2001b, p.78).

As pesquisas que têm sido empreendidas sobre a educação musical como campo de estudos auxiliam no entendimento dessa perspectiva. Santos (2003) realizou uma retrospectiva sobre as produções em educação musical no Brasil, abarcando os anos de 2000 a 2002. Segundo a autora,

a produção de conhecimento em Educação Musical se nutre de teorias oriundas de psicologia, sociologia, filosofia, comunicação, história, antropologia e outros campos, como perspectiva para a análise de processos educativos; e se nutre de imbricações de uma sócioantropologia, de uma psicologia social, etc, mas vai também construindo um *corpus* específico, a partir da reflexão sobre as práticas. (SANTOS, 2003, p.49-50).

As idéias de Santos (2003) estão em sintonia com o que propõe Penna (2002), ao pontuar os problemas existentes nos espaços escolares, além da ineficiência do ensino de música em ocupar seu espaço na educação básica.

Os aspectos tratados anteriormente são os principais, em se tratando da delimitação do campo de estudos da educação musical, os quais fazem parte dos conceitos operativos com os quais pretendo tratar os dados coletados em minha investigação. Além desses, apresento informações da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS (SMED-POA/RS) e da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS (RME-POA/RS), pois as mesmas se constituem meu local da investigação. Optei por este lócus, pois atuo como assessora pedagógica na SMED-POA/RS, além de a RME-POA/RS possuir professores de música concursados atuando nas escolas. Corrobora o fato de, em fevereiro de 2008, o Prefeito de Porto Alegre ter assinado o Ato n.º 2, instituindo o Projeto *Centros Musicais* em todas as escolas da RME-POA/RS.

### **A Secretaria Municipal de Educação e a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS**

A SMED-POA/RS constitui-se o sistema de ensino que organiza a educação no município de Porto Alegre/RS, caracterizada pela RME-POA/RS.

Segundo Saviani (1999), sistema de ensino significa “uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetos educacionais preconizados para a população à qual se destina” (SAVIANI, 1999, p.120).

Pesquisadores, ao tratarem dos sistemas de ensino, têm apontado dimensões da gestão da educação, incluindo a gestão educacional e a gestão escolar (VIEIRA, 2006). Segundo os estudiosos, a gestão educacional refere-se à dimensão *macro* da educação estando, portanto, ligada à política educacional. Assim, a gestão educacional

refere-se a um amplo espectro de iniciativas desenvolvidas pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, seja em termos de responsabilidades compartilhadas na oferta de ensino ou de outras ações que desenvolvem no âmbito específico de sua atuação. (VIEIRA, 2006, p.35).

A gestão escolar, por sua vez, relaciona-se à dimensão *micro* do sistema escolar, estando mais proximamente vinculada à proposta pedagógica da escola. Segundo Vieira (2006), a gestão escolar “situa-se no campo da escola e diz respeito a tarefas que estão sob sua esfera de abrangência” (VIEIRA, 2006, p.35). No caso de Porto Alegre, a gestão

escolar caracteriza-se pelas administrações em cada uma das escolas da RME-POA/RS.

Vale salientar, de acordo com Vieira (2006), que ambas instâncias da gestão da educação devem estar mutuamente articuladas, pois a razão de sua existência “é a escola e o trabalho que nela se realiza. A gestão da educação, por sua vez, orienta-se para assegurar aquilo que é próprio de sua finalidade – promover o ensino e a aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos” (VIEIRA, 2006, p.36).

Os fundamentos e as estratégias para a gestão e organização da educação, que se apresenta nos sistemas de ensino, bem como para as práticas do cotidiano escolar, encontram-se estabelecidos na Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Plano Nacional de Educação, aprovado através da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

A SMED-POA/RS, constituindo o sistema de ensino municipal, encontra-se organizada em setores, os quais procuram manter uma articulação direta com as escolas que compõem a RME-POA/RS.

Atualmente, a RME-POA/RS é composta por 94 escolas públicas municipais, sendo que as mesmas se encontram divididas em diferentes níveis de ensino, tais como escolas de ensino fundamental, escolas de educação infantil, escola de educação básica, escola de ensino médio e escolas de ensino especial fundamental.

Além destas modalidades de ensino, vale referir que algumas das escolas de ensino fundamental também oferecem o ensino na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA). O que diferencia o ensino fundamental da EJA é a proposta de ensino. Para o ensino fundamental há uma proposta de ensino por ciclos de aprendizagem e, para a EJA, uma proposta por Totalidades de Conhecimento.

Nas escolas públicas municipais de Porto Alegre/RS, o ensino fundamental tem a duração de nove anos, atendendo a estudantes de 6 a 14 anos de idade<sup>1</sup>. Os nove anos de escolarização encontram-se organizados em três ciclos, sendo que cada ciclo se apresenta dividido em três anos. O I Ciclo corresponde à infância, o II Ciclo, à pré-adolescência, e o III Ciclo, à adolescência. A organização dos ciclos é feita com base nas fases da vida, caracterizando-se pelo tempo de existência do indivíduo e não necessariamente dividindo o tempo por anos (PORTO ALEGRE, 2003).

Composto por três anos, o I Ciclo atende a crianças dos 6 aos 8 anos de idade, e tem uma carga horária semanal regular de 20 horas. Neste ciclo, os alunos têm um professor denominado *referência*, que ministra aulas de língua portuguesa, ciências, sócio-históricas e matemática. Além desse profissional, também atende à turma um professor denominado *volante*, que auxilia os alunos em suas dificuldades nos conteúdos. Esse profissional atua de modo itinerante a cada três turmas da escola. A educação física e as artes são desenvolvidas por professores especializados. De acordo com os dados sobre o ensino por ciclos da SMED-POA/RS<sup>2</sup>, a escolha dessas disciplinas não acontece por acaso; ela está vinculada às características da etapa de desenvolvimento do ser humano (PORTO ALEGRE, 2003).

O II Ciclo recebe alunos dos 9 aos 11 anos de idade. As bases do currículo desse ciclo são as grandes áreas do conhecimento. Através de matemática, história, ciências, noções de economia e diferentes formas de expressão, os alunos aprendem a interpretar o mundo que os cerca e seu papel na sociedade e na história. Nesses três anos é, pouco a pouco, intensificado o ensino de línguas e cultura estrangeiras, bem como o estudo da

<sup>1</sup> Informações obtidas no site da Prefeitura de Porto Alegre (<http://www.portoalegre.rs.gov.br/>). Acesso em 30 de agosto de 2008).

<sup>2</sup> Informações obtidas no site da Prefeitura de Porto Alegre (<http://www.portoalegre.rs.gov.br/>). Acesso em 30 de agosto de 2008).

geografia e das questões sociais de ordem municipal, estadual, nacional e internacional. A equipe de professores deste ciclo é composta por dois professores generalistas por turma, um professor volante a cada quatro turmas, um professor de língua estrangeira, um professor de educação física e um professor de arte-educação. A informática é utilizada como apoio à aprendizagem (PORTO ALEGRE, 2003).

O III Ciclo atende estudantes dos 12 aos 14 anos de idade. É a etapa de culminância do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que é a passagem para o Ensino Médio. Assim como nos ciclos anteriores, desenvolvem-se e se aprofundam os conceitos e, nas diferentes áreas, são estudadas as dimensões históricas e as manifestações na sociedade tecnológica moderna. A informática passa a ser um conteúdo sistemático e não só de apoio a outras disciplinas, proporcionando maior compreensão das novas tecnologias e da organização atual do trabalho. O grupo de professores deste ciclo é formado por um professor volante para cada cinco turmas, um professor de língua estrangeira – que pode ser o francês, inglês ou espanhol, um de arte-educação - artes plásticas, artes cênicas, ou música, um professor de língua portuguesa, um professor de ciências, um professor de história, um professor de geografia, um professor de filosofia, um professor de matemática e um professor de educação física (PORTO ALEGRE, 2003).

A EJA, nas escolas públicas municipais de Porto Alegre, iniciou suas atividades em 1989. Essa criação ocorreu através do Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA), com base no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, que institui “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN 9.394/96) transformou a EJA em uma modalidade de educação básica, nas etapas de ensino fundamental e médio. A EJA tem por objetivo assegurar a escolarização completa de Ensino Fundamental, com permanência e sucesso, para jovens a partir dos 15 anos e adultos que não tiveram acesso à escola na idade própria, aliando os estudos destes alunos com a formação profissional e/ou geração de renda.

Nas escolas da RME-POA/RS, a EJA funciona à noite. No Centro Municipal de Educação do Trabalhador (CMET) Paulo Freire, uma das escolas da RME-POA/RS, a EJA funciona nos três turnos. A EJA também é desenvolvida nas turmas através de projetos. Os alunos da EJA, em Porto Alegre, advêm de várias instâncias, como programas de alfabetização, ensino regular diurno, das comunidades e de escolas especiais da RME-POA/RS.

A SMED-POA/RS tem por concepção quanto à educação de jovens e adultos, criar situações pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos na perspectiva de garantir o acesso a novas formas de trabalho e cultura, inserir nos espaços da estética e nos canais de participação da cidade (WWW.PORTOALEGRE.RS.GOV.BR, 2008).

A educação infantil na RME-POA/RS, outra modalidade de educação oferecida pela SMED-POA/RS, atende crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, objetivando o trabalho de forma integrada, em função do pleno desenvolvimento e aprendizagem da criança, assegurando-lhe uma vivência interativa quanto à construção dos conhecimentos.

O ensino médio é oferecido em duas das escolas da RME-POA/RS. Uma delas apenas desenvolve apenas o ensino médio, e a outra escola atende a toda a educação básica, o que inclui educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos, além do ensino médio. O ensino médio nas escolas é desenvolvido com os cursos de ensino médio e educação profissional de nível técnico nas áreas de informática educativa, administração – marketing e gestão de recursos humanos, e contabilidade. Em ambas escolas, também é oferecido o Curso Médio Modalidade Normal, criado para atender à demanda de formação de educadores populares atuando na alfabetização de jovens e

adultos. Esses educadores atuam em programas de alfabetização denominados MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos), PROAJA (Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos) e na educação infantil, através das creches comunitárias (WWW. PORTOALEGRE.RS.GOV.BR, 2008).

A educação especial, desenvolvida em 4 das escolas da RME-POA/RS, também faz parte do ensino fundamental, sendo oferecida preferencialmente para pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais. O trabalho é desenvolvido com um conjunto de recursos educacionais e estratégias de apoio aos alunos, tendo em vista o aprendizado. Além de a educação especial estar presente em 4 das escolas da RME-POA/RS, também perpassa os demais níveis de ensino, tendo em vista as perspectivas de inclusão desses alunos (WWW. PORTOALEGRE.RS.GOV.BR, 2008).

### **Os professores de música e os profissionais que atuam com música na rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS**

O desenvolvimento das atividades musicais tem sido uma realidade na RME-POA/RS há alguns anos<sup>3</sup>. Atualmente, cerca de 33, das 53 escolas (incluindo ensino fundamental e educação especial) existentes, possuem professores com habilitação específica em música.

Além dos professores de música, profissionais de outras áreas do conhecimento – incluindo professores de filosofia, artes visuais, somente para citar alguns – bem como oficinairos, também são responsáveis pelo desenvolvimento de atividades musicais nas escolas. Estes profissionais têm atuado em algumas escolas de ensino fundamental (inclusive EJA e educação especial) e ensino médio. Na educação infantil, a totalidade dos profissionais que desenvolvem atividades musicais são os professores das próprias turmas. Em alguns poucos casos existem oficinairos atuando nessas escolas. Assim, os professores da educação infantil são os responsáveis pelo desenvolvimento de atividades musicais nessas escolas.

Na educação especial, uma das escolas possui um professor com habilitação específica em música. Nas demais escolas, o trabalho é desenvolvido por profissionais de outras áreas do conhecimento, e se dá através de oficinas, que incluem a capoeira, trabalho com rádio escolar, entre outras modalidades.

Assim, as atividades musicais nas escolas da RME-POA/RS, tanto na base, quanto no complemento curricular, têm sido desenvolvidas por professores de música e por profissionais de outras áreas do conhecimento que trabalham com música.

Nas escolas da RME-POA/RS, a música encontra-se inserida na área de expressão da base curricular, cujo nome genérico, “arte-educação”, inclui “música, cênicas e plásticas” (PORTO ALEGRE, 1996, p.61-62). Segundo a proposta da RME-POA/RS, o aluno deverá, obrigatoriamente, passar pelas três áreas artísticas durante seu processo de escolarização.

O complemento curricular constitui-se de medidas previstas na organização escolar que visam contribuir para o ensino e aprendizagem dos alunos. É um conjunto de atividades e componentes curriculares oferecidos em outro horário, além da carga horária letiva dos alunos, apresentando-se como atividades opcionais. A arte-educação faz parte dessa organização, incluindo aulas de “música, cênicas e plásticas” (PORTO ALEGRE, 1996, p.61-62).

Nesse sentido, existem escolas na RME-POA/RS que, mesmo não oferecendo a música no currículo, oportunizam vivências e práticas musicais através de projetos e oficinas. Esses projetos e oficinas acontecem nas escolas como atividades extracurriculares que são oferecidas aos alunos no turno inverso de suas aulas. Em

---

<sup>3</sup> Informações obtidas junto aos documentos da SMED-PoA/RS, em agosto de 2008. [www.gov.br/](http://www.gov.br/). Acesso em 30 de agosto de 2008).

alguns casos, essas atividades também são oferecidas à comunidade em geral, como forma de democratização do espaço escolar. Nessa perspectiva, alguns professores de música, bem como professores de outras áreas do conhecimento e demais profissionais que desenvolvem atividades musicais nas escolas, fazem propostas ligadas à sua área, como é o caso de projetos que contemplam orquestras, bandas e corais.

Apresentados os conceitos que me auxiliam na análise dos dados, passo, a seguir, a tratar do projeto político pedagógico, tendo em vista o imbricamento do mesmo com meu objetivo de investigar como a música se insere no projeto político pedagógico escolar.

### **O projeto político pedagógico no contexto da reforma educacional**

Desde a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996 (LDBEN 9.394/96), as discussões e os estudos em torno dos projetos político-pedagógicos das escolas têm sido ampliados. No entanto, esse debate não é apenas oriundo da Lei, pois os projetos político pedagógicos surgem da reforma educacional, em um contexto mais amplo de transformações sociais, políticas e econômicas (ROSSI, 2003).

### **Contextos da Reforma Educacional Brasileira**

Para entender o surgimento das discussões sobre a reforma educacional brasileira, é importante levar em consideração acontecimentos que tiveram como palco o cenário mundial, notadamente o advento de novos padrões de regulação estatal, o que se refletiu na busca pela descentralização da gestão escolar (MARQUES, 2003). Para Marques (2003), esses acontecimentos vinculam-se a uma crescente tendência neoliberal de “requerer um novo padrão de intervenção estatal, calcado na desresponsabilização do Estado pelas políticas sociais” (MARQUES, 2003, p.579), fazendo com que a educação e suas formas de organização fossem, também, influenciadas.

O projeto rumo à descentralização estatal, relacionado à desresponsabilização do Estado, segundo Marques (2003), prevê que, aos poucos, as responsabilidades inerentes ao Estado – na educação, saúde e assistência social, por exemplo – sejam abarcadas pelo poder local ou, na impossibilidade desse, que sejam contratados serviços de organizações públicas não-estatais ou entidades privadas para essa realização. Na visão de Marques (2003), o advento do “Estado Mínimo”, resultado de toda essa desresponsabilização do Estado, foi adotado em todo o mundo, sendo o resultado de uma tentativa de os Estados adequarem seus aparelhos administrativos às mudanças econômicas ocorridas mundialmente.

Essas mudanças, explicadas pela autora em outro texto (MARQUES, 2006), têm início em meados da década de 1970, quando ocorreu uma grande crise fiscal e política no modelo de regime de acumulação fordista-taylorista<sup>4</sup>, até então predominante, e que transformou a base da toda a economia capitalista mundial, principalmente no ocidente.

Todavia, e de acordo com Marques (2006), o modelo fordista-taylorista, que vinha gerando resultados ditos de sucesso, a partir de 1973 começou a demonstrar incapacidade de conter as contradições apresentadas pelo capitalismo, fazendo com que começassem a surgir, nos países centrais, novas maneiras de organizar a produção, baseadas na flexibilização<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Segundo Abramides e Cabral, o fordismo “surge em 1914, quando Henry Ford introduz a jornada de 8 horas a cinco dólares de recompensa para o trabalho em linha de montagem, e se espalha pelo setor produtivo. Essa forma de organização desenvolve-se e consolida-se nos países capitalistas ocidentais em meados da década de 70. Apresentando momentos de diferenciação em seu desenvolvimento, pode-se dizer que atinge a maturidade no período imediato ao pós-guerra, persistindo até 1973”. (ABRAMIDES; CABRAL, 2003, p.3).

<sup>5</sup> É o que se chama, segundo Marques (2006), de modelo pós-fordista ou neoliberal, baseado no “princípio da flexibilização, como resultado da competição intensificada para reduzir os mercados; um processo de trabalho centrado num trabalho contingente, negociado e essencializado, baseado no trabalho em equipe, na auto-gestão e em múltiplas, mas básicas, habilidades, além de modos de regulação governados pela ideologia do livre mercado, individualismo e caridade privada”. (MARQUES, 2006, p.508).

As transformações que ocorreram na base produtiva, segundo Marques (2006), acarretaram a necessidade de operar uma reformulação do aparato estatal. No modelo produtivo anterior – fordista-taylorista – o Estado constituía-se forte e controlador da economia, pretendendo “regular o mercado para manter o pleno emprego e uma economia orientada para a demanda” (MARQUES, 2006, p.508). Outro aspecto a ser salientado em relação ao modelo fordista-taylorista, reside no fato de que cabia à “administração estatal o sustento da provisão pública das políticas sociais, oferecendo um nível ‘mínimo de vida’, como elemento constitutivo da responsabilidade coletiva de todos os cidadãos e cidadãs” (MARQUES, 2006, p.509).

O modelo pós-fordista ou neoliberal, por outro lado, pressupõe uma intervenção significativamente menor do Estado. Segundo Marques (2006), o Estado, nesse novo modelo, “deve ser mínimo, deixando-se à mão invisível do mercado a regulação econômica, ‘menos Estado e mais mercado’ é a máxima neoliberal” (MARQUES, 2006, p.509). Entrementes, apesar do “Estado Mínimo”, segundo Marques (2006), em algumas situações a intervenção do Estado torna-se necessária, tendo em vista a compensação das possíveis falhas que se possam apresentar no mercado.

Portanto, a mudança do modelo produtivo fordista-taylorista para o neoliberal ocasionou reflexos em diversas instâncias da sociedade, inclusive na educação. De acordo com Marques (2006), essas mudanças resultaram no surgimento da noção de gestão da educação. Para a autora, com a

adoção dos pressupostos neoliberais pelo poder central, a partir de 1995 começam a ser implementadas diretrizes no sentido de democratizar o sistema escolar e a gestão das escolas. Assistimos, assim, a uma série de ações que visam à democratização da gestão das escolas públicas brasileiras. (MARQUES, 2006, p.510).

Almeida (2002), ao tratar do assunto, explica que a concepção neoliberal orientou a reforma da educação brasileira, cuja formulação deve-se às diretrizes de agências internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Para a autora, a partir das propostas dessas agências, o discurso foi elaborado de modo a “reformular o ensino, colocando-o como meio para alcançar o desenvolvimento econômico, a transformação cultural e a inclusão dos indivíduos” (ALMEIDA, 2002, p.58). Todavia, Almeida (2002) alerta para o fato de que,

ao mesmo tempo, esses mesmos organismos internacionais exercem pressões para que os sistemas educacionais também estejam adequados aos propósitos de saneamento das finanças públicas, de racionalização dos investimentos e aos padrões de qualidade do mercado. (ALMEIDA, 2002, p.58-59).

Nesse sentido, segundo Almeida (2002), a reforma educacional está relacionada às necessidades de realizar transformações na escola, tendo em vista outras formas de organizar a prática educacional. A autora afirma que o “conceito de reforma educacional associa-se à necessidade de modificação do que está em exercício ou da forma de realizá-lo, posto que não é mais capaz de responder adequadamente às necessidades sociais” (ALMEIDA, 2002, p.58).

Ao questionar sobre as possíveis modificações que as reformas têm empreendido na educação básica, Almeida (2002) sustenta que, nos anos de 1990, viveu-se uma transformação profunda em todos os níveis do sistema educacional brasileiro. A autora afirma que essa reforma pode ser caracterizada, sinteticamente, como um

esforço para ajustar a educação às reformas neoliberais [...], especialmente nos planos político-pedagógico, organizacional e de financiamento. Com isso o terreno educacional vem tendo um funcionamento coerente com as demais esferas sociais, organizadas na perspectiva do aumento da acumulação de riquezas, do aniquilamento da esfera pública e dos direitos sociais, da competição regulada pelo mercado e da exclusão social. (ALMEIDA, 2002, p.60).

Almeida (2002) complementa sua análise explicando que a idéia da reforma no âmbito da educação também pressupõe modificações no sistema educacional, tendo como objetivo assegurar o caráter de qualidade do ensino. Nesse sentido,

o discurso subjacente às ações reformistas é o de enfrentar os trágicos problemas educacionais, há muito tempo identificados: as dificuldades de aprendizagem dos alunos, a repetência, a defasagem idade/série e a evasão escolar. Ou seja, reivindicam a busca da qualidade da educação e o combate ao fracasso escolar. (ALMEIDA, 2002, p.60).

De acordo com Dourado (2002), nas diretrizes apontadas pelo Banco Mundial encontra-se “a prescrição de políticas educacionais que induzem às reformas concernentes ao ideário neoliberal, cuja ótica de racionalização do campo educativo deveria acompanhar a lógica do campo econômico, sobretudo a partir da adoção de programas de ajuste estrutural” (DOURADO, 2002, p.238-239).

Vale salientar, segundo Leher (2001), que a redefinição da função do Estado, no Brasil, através da adoção das diretrizes do Banco Mundial, efetua-se à medida que “os empréstimos estão condicionados à adoção pelo país tomador das diretrizes dos organismos. Sendo o MEC o equivalente a uma subseção do banco, a convergência é completa” (LEHER, 2001, p.162).

Segundo Marques (2006), apesar de as modificações da educação resultarem de mudanças ocorridas na esfera econômica, as mesmas constituíam-se, há longos anos, uma aspiração da área da educação. A esse respeito, Marques (2006) esclarece que a

discussão sobre a democratização da gestão escolar é uma demanda antiga de pesquisadores e trabalhadores da área, defendida por estes como um dos mecanismos importantes para se alcançar uma educação pública de qualidade, universal, como exercício de cidadania. Dessa forma, mesmo sendo implantada com base nos princípios neoliberais, a gestão democrática no sistema educacional público abre possibilidades para que se construa uma escola pública de qualidade, que atenda aos interesses da maioria da população brasileira, além de representar uma possibilidade de vivência e aprendizado da democracia, podendo, portanto, tomar um sentido diferenciado do proposto pelos fazedores de política. (MARQUES, 2006, p.510).

De modo geral, pode-se dizer que a reforma educacional no Brasil configurou-se como um movimento de avanços e recuos. A respeito das modificações geradas no trabalho escolar, e oriundas da mudança do papel do Estado, Michels (2006) sintetiza que as mesmas recaem sobre dois principais pontos, quais sejam:

- a) o Estado retrai-se na provisão, destacando-se o papel da unidade escolar como responsável pela educação das crianças, jovens e adultos, mas mantendo o controle do que é feito pela escola por meio da avaliação (SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, ENC – Exame Nacional de Cursos);
- b) a retirada do Estado como provedor se dá mediante a entrada da sociedade civil nas unidades escolares para auxiliar na resolução de problemas, principalmente por meio de programas como, por exemplo, o Programa Amigos da Escola e o Programa Adote um Aluno. (MICHELS, 2006, p.408).

Michels (2006) explica que a reforma educacional assumiu o paradigma da racionalidade, sendo seu principal traço a tentativa de modernizar administrativamente o aparato público. Nesse sentido, para o autor, essa reforma educacional vem substituindo o planejamento centralizado da gestão que, agora descentralizada, deve assumir de forma flexível e participativa a organização dos tempos e espaços na escola (MICHELS, 2006).

### **A Reforma Educacional e a Legislação da Educação Básica**

A reforma educacional brasileira teve sua oficialização na legislação, principalmente através dos documentos oficiais: a) a Emenda Constitucional 24 de 1983 e a Constituição Federal de 1988; b) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996 (LDBEN 9.394/96); c) a Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998 – que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCN); e d) a Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 – que aprovou o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001).

Para Bonamino e Martínez (2002), a realização da reforma educacional encontra-se calcada na retomada da perspectiva democrática, externada nos documentos oficiais da época, bem como nas iniciativas de reorganização do espaço político-institucional responsável pela educação.

#### **a) Emenda Constitucional 24 de 1983 e a Constituição Federal de 1988**

Nesse cenário, a aprovação da Emenda Constitucional 24, no ano de 1983, da autoria de João Calmon, favoreceu um grande movimento em todo o país em prol da descentralização do sistema educacional brasileiro. Segundo Castro, Barreto e Corbucci (2000, p.6), a Emenda “prescrevia a destinação de percentuais mínimos da arrecadação fiscal no âmbito da União, dos estados e municípios e do Distrito Federal para a manutenção e o desenvolvimento do ensino”. De acordo com os autores, a nova Constituição também promoveu outras modificações no sistema de ensino brasileiro, conferindo-lhe maior autonomia e descentralização da gestão (CASTRO; BARRETO; CORBUCCI, 2000). Nesse sentido, o artigo 206, item VI da Constituição Federal, assegura que o ensino será ministrado tendo com base, entre outros princípios, a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988).

#### **b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996**

A continuidade das discussões relativas à reforma educacional, na interpretação de Bonamino e Martínez (2002), deu-se em torno da tramitação da LDBEN 9.394/96, o que ocorria no Congresso Nacional desde o ano de 1988. Aguiar (2002) pontua que um forte impulso foi dado à reforma educativa no Brasil em meados da década de 1990, “configurando-se como uma das faces da reforma do Estado neste campo” (AGUIAR, 2002, p.73). Para a autora, o propósito era conferir maior agilidade e produtividade ao Estado, o que foi desenvolvido através de uma série de medidas políticas, dentre as quais resultou a LDBEN 9.394/96. O aspecto principal, de acordo com Aguiar (2002), era “facilitar o desenvolvimento de ações no sentido de proceder a uma profunda reforma no sistema educacional, reestruturar a máquina burocrática, bem como incentivar a sociedade civil a colaborar com o projeto de modernização do país” (AGUIAR, 2002, p.73).

As teses apresentadas na reforma educacional brasileira, segundo Michels (2006), atingem a organização da educação, principalmente a partir da LDBEN 9.394/96. Entendida como lei complementar que regulamenta as diretrizes e bases para a educação nacional, a Lei introduz inovações em relação aos diferentes níveis e modalidades de ensino, tendo em vista maior flexibilidade e fortalecimento da autonomia dos sistemas de ensino – federal, estaduais, municipais e das unidades escolares (CASTRO; BARRETO;

CORBUCCI, 2000). Como Castro, Barreto e Corbucci (2000) analisam:

os diferentes sistemas de ensino definirão normas de gestão democrática do ensino público da educação básica, em conformidade com os princípios de participação dos profissionais da área na elaboração do projeto pedagógico da escola, e de participação das comunidades escolares locais em conselhos escolares e equivalentes. (CASTRO; BARRETO; CORBUCCI, 2000, p.3).

Liberdade de organização e autonomia para os sistemas de ensino, bem como para as escolas, apresentam-se definidos nos artigos 12 a 15 da LDBEN 9.394/96. Dentre as definições, podem ser destacadas as que se relacionam diretamente à liberdade e à autonomia:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I. elaborar e executar sua proposta pedagógica [...]

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;  
II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo proposta pedagógica do estabelecimento de ensino [...]

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola [...]

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996).

A LDBEN 9.394/96 confere autonomia às escolas com vistas à organização do ensino e a aprendizagem. Por outro lado, o governo federal define um mínimo que deve ser considerado por todas as escolas. Essas definições estão inseridas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNs).

### **c) Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998 - que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**

De acordo com o artigo 1º da Resolução CEB Nº 2, de 7 de abril de 1998, que institui as DCNs, a mesma constitui-se um documento a ser observado “na organização curricular das unidades escolares integrantes dos diversos sistemas de ensino” (CNE/CEB, 1998).

Entretanto, as DCNs não definem conteúdos a serem seguidos pelas escolas, mas princípios que deverão orientar as escolas brasileiras em seu trabalho educacional (CNE/CEB, 1998). A partir dessas definições dá-se a autonomia das escolas.

As DCNs constituem-se, desse modo, outro documento importante para o entendimento da reforma educacional brasileira. A contribuição das DCNs, segundo Bonamino e Martinez (2002), deve considerar a análise de outros documentos relacionados às diretrizes, quais sejam, a exposição dos Motivos ao Encaminhamento das DCNs, a Resolução nº 2, de 7 de abril de 1998 (CNE/CEB, 1998), além do Parecer da CEB nº 4, de 29 de janeiro de 1998 (CNE/CEB, 1998).

A exposição dos Motivos ao Encaminhamento das DCNs, de acordo com Bonamino e Martínez (2002),

começou a circular no CNE em maio de 1997. A análise desse documento revela que, para deliberar sobre diretrizes e fixar os conteúdos considerados mínimos

para a formação básica comum, a Câmara de Educação Básica do CNE apoiou-se numa série de referências que ultrapassam os PCNs e incluem tanto atribuições fixadas pela CF, pela LDB e pela Lei 9.131/95 como as “orientações significativas” oferecidas pelo Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, Decreto nº 1.904/96 – e pelo Estatuto da criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90. (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p.373).

A Resolução CEB nº2/98, que institui as DCNs, é composta por quatro artigos. De acordo com o artigo 2º, as

Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. (CNE/CEB, 1998)

As diretrizes presentes no documento estão organizadas em itens, sendo três os princípios apresentados na primeira diretriz, considerando-se o que as escolas devem estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas.

- a. os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- b. os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- c. os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (CNE/CEB, 1998).

A quarta diretriz é outra a ser destacada. Apoiada no artigo 9º da LDBEN 9.394/96, essa diretriz estabelece conteúdos curriculares mínimos para a Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada. De acordo com o Parecer CEB 04/98, a Base Nacional Comum

refere-se conjunto de conteúdos mínimos das Áreas de Conhecimento articulados aos aspectos da Vida Cidadã de acordo com o art.26. Por ser a dimensão obrigatória dos currículos nacionais – a Base Nacional Comum deve preponderar substancialmente sobre a dimensão diversificada. (CNE/CEB, 1998).

A Parte Diversificada, considerando o Parecer CEB 04/98,

envolve os conteúdos complementares, escolhidos por cada sistema de ensino e estabelecimentos escolares, integrados à Base Nacional Comum, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, refletindo-se, portanto, na Proposta Pedagógica de cada Escola, conforme o art. 26. (CNE/CEB, 1998).

As proposições doutrinárias apresentadas no Parecer CEB 04/98, de acordo com a análise de Bonamino e Martínez (2002), “completam-se com a afirmação da dimensão participativa” (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p.374). A análise das autoras acerca das principais afirmações doutrinárias do Parecer indicam que as DCNs se baseavam na defesa, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no federalismo colaborativo e nas formas participativas de elaboração curricular. Em sua análise crítica, as autoras ponderam que a afirmação de

princípios e a posição tomada pelo CNE em face dos PCNs traduziram no âmbito político-institucional do Estado as críticas à lógica centralizadora que, nos âmbitos acadêmico e escolar, especialistas e professores vinham formulando ao processo de elaboração dos PCNs. (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p. 375).

Apesar das críticas, e no entendimento do CNE, a definição de Diretrizes Curriculares Nacionais pela Câmara de Educação Básica marca o começo de um processo de colaboração entre estados e municípios, com vistas aos esforços conjuntos de planejamento, desenvolvimento e avaliação dos processos educacionais (BONAMINO; MARTÍNES, 2002, p. 374).

#### **d) Plano Nacional de Educação**

Outro documento que oficializou a reforma educacional brasileira foi a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01).

Em conformidade com o previsto nas Disposições Transitórias da LDBEN 9.394/96, o MEC elaborou o Plano Nacional de Educação – aprovado através da Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001 – o qual contém as diretrizes e metas da educação nacional por um período de dez anos. Segundo Michels (2006), o Plano Nacional de Educação (PNE) constitui-se um dos marcos da reforma educacional, sendo originário da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien (Tailândia).

Valente e Romano (2002), a respeito da tramitação legal do Plano, enfatizam que a trajetória do projeto não foi em nada semelhante ao que comumente ocorre no parlamento federal (VALENTE; ROMANO, 2002). Segundo os autores, ao contrário do que se possa conceber, a Lei

surgiu da pressão social produzida pelo “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”. As inúmeras entidades ali presentes forçaram o governo a se mover ao darem entrada, na Câmara de Deputados, em 10 de fevereiro de 1998, no Plano Nacional de Educação, elaborado coletivamente por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos, etc, nos I e II Congressos Nacionais de Educação (CONEDS). (VALENTE; ROMANO, 2002, p.97).

Os autores continuam a contextualização dos antecedentes do Plano Nacional de Educação (PNE) explicando que o mesmo foi desconsiderado pelo parlamento federal por um tempo; todavia, as ações da sociedade civil organizada fizeram com que os trâmites continuassem, até a culminância com a sua oficialização em 2001.

Frigotto e Ciavatta (2003) criticam o atual texto do PNE, argumentando que o mesmo se constituiu uma resposta não democrática do governo da época, frente ao Plano Nacional da Educação da Sociedade Brasileira, documento construído anteriormente. Vale salientar, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), que esse documento foi elaborado sob a liderança do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que também levou à escrita do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir de 1986, juntamente com a Constituinte de 1988. Para os autores, o projeto que se configurou como o atual PNE foi orientado pelo centralismo de decisões, da formulação e da gestão da política educacional, principalmente na esfera federal.

#### **O Ensino de Artes/Música na Legislação da Educação Básica**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNs) têm os princípios estéticos de sensibilidade, criatividade e diversidade de manifestações artísticas e culturais como uma das diretrizes norteadoras das ações pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas de ensino fundamental. Além desses balizadores, encontram-se nas DCNs os princípios éticos da autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum, bem como dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Nas mesmas diretrizes são apresentadas propostas para os conteúdos mínimos da Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada. De acordo com esses componentes, devem estar integrados ao “paradigma curricular que visa estabelecer a relação entre a

Educação Fundamental” (CNE/CEB, 1998), a vida cidadã – em articulação com saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura e linguagens – e as áreas do conhecimento.

Quanto às áreas do conhecimento, as Diretrizes apontam dez, dentre as quais encontra-se a educação artística<sup>6</sup>. As demais áreas do conhecimento que integram o currículo das escolas, são: língua portuguesa, língua materna (para as populações indígenas e migrantes), matemática, ciências, geografia, história, língua estrangeira, educação física e educação religiosa (CNE/CEB, 1998).

As artes, apontadas na Resolução CEB 02/98 como área de conhecimento que deverá ser garantida em igualdade de acesso aos alunos, têm, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a apresentação de suas possibilidades para o ensino em termos de manifestações artísticas. Dentre as artes apontadas nos PCNs, figuram as artes visuais, a dança, a música e o teatro. A música, portanto, pode se apresentar como uma das possibilidades para o trabalho com artes nas escolas de ensino fundamental<sup>7</sup>.

Além disso, as DCNs também estabelecem que

as escolas devem, através de suas propostas pedagógicas e de seus regimentos, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do espaço físico, do horário e do calendário escolar, que possibilitem a adoção, a execução, a avaliação e o aperfeiçoamento das demais Diretrizes. (CNE/CEB, 1998).

Corroborando a noção de projeto político pedagógico ou, nos dizeres da LDBEN 9.394/96, proposta pedagógica, a VI Diretriz das DCNs apresenta uma dimensão abrangente para as propostas curriculares das escolas. Segundo as Diretrizes, as

escolas utilizarão a Parte Diversificada de suas propostas curriculares para enriquecer e complementar a Base Nacional Comum propiciando, de maneira específica, a introdução de projetos e atividades do interesse de suas comunidades. (CNE/CEB, 1998).

Nesse sentido, a música, uma das possibilidades a serem desenvolvidas nas escolas de ensino fundamental, pode estar inserida tanto na Base Nacional Comum, quanto na Parte Diversificada da Educação Fundamental (CNE/CEB, 1998).

Essas orientações de cunho pedagógico e de gestão escolar, apresentadas na legislação nacional, devem estar contempladas, também, nas resoluções educacionais mais locais. Os municípios, no intuito de regular seus sistemas de ensino, fixam normas para sua organização escolar, através dos conselhos municipais de educação.

O município de Porto Alegre, através do Conselho Municipal de Educação (CME), fixou normas para a elaboração dos projetos político pedagógicos das instituições integrantes de seu sistema de ensino, as chamadas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME-POA/RS). A Resolução nº 006 do Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre, de 22 de maio de 2003 (CME/PORTO ALEGRE, 2003), fixa normas para a elaboração dos projetos político pedagógicos e o regimento escolar das instituições de educação integrantes do Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. Nessa Resolução – composta de nove artigos – e, tendo em vista a elaboração dos projetos político pedagógicos e os regimentos escolares, o CME resolve, dentre outras normas, que as

<sup>6</sup> Cabe esclarecer que, inicialmente, tanto o Parecer CEB 04/98, quanto a Resolução CEB 02/98, apresentavam a Educação Artística como área de conhecimento. A Resolução nº 1, de janeiro de 2006, contudo, altera essa designação para Artes (RESOLUÇÃO CEB 01/2006).

<sup>7</sup> Deve-se elucidar, no entanto que, em 18 de agosto de 2008, foi assinada a Lei nº 11.769, alterando a LDBEN 9.394/96, dispondo sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

escolas da RME-POA/RS devem promover a participação de todos os segmentos escolares em sua elaboração (CME/PORTO ALEGRE, 2003).

Outras resoluções tratam dos demais aspectos importantes para o funcionamento do ensino público municipal. A Resolução nº 008, de 14 de dezembro de 2006 (CME/PORTO ALEGRE, 2006), fixa as normas para a oferta do ensino fundamental da RME-POA/RS. Ao tratar do projeto político pedagógico, a Resolução CME 008/2006 indica que, ao explicitar a identidade da instituição de ensino, o documento deve “expressar o reconhecimento das identidades dos alunos, dos trabalhadores em educação, dos pais e dos demais participantes da comunidade, abrangendo a potencialização da escola como espaço cultural” (CME/PORTO ALEGRE, 2006). Na mesma resolução, o CME resolve que o “regimento escolar e as bases curriculares devem fundamentar as definições expressas no Projeto Político Pedagógico da escola conforme regulamentado em resolução própria” (CME/PORTO ALEGRE, 2006).

Os documentos legais e as orientações educacionais, em toda a sua diversidade de abordagens, apontam para a ampliação do trabalho educacional, incluindo a gestão escolar e as diferentes articulações nas escolas (OLIVEIRA, 2006, 2004). Nesse sentido, tendo em vista a abrangência que permite a gestão dos tempos e espaços escolares, é oportuno aprofundar a respeito do projeto político pedagógico.

### **Conceito e Finalidades do Projeto Político Pedagógico**

O projeto político pedagógico, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2006), foi proposto “com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares” (p.178). Vasconcelos (2004) corrobora o entendimento do assunto, explicando que o projeto político pedagógico de uma instituição escolar é o seu plano global, podendo ser entendido como uma maneira de sistematizar o planejamento da escola.

Não há, segundo Filipouski e Schäfer (2005), uma rigidez no modelo a ser seguido para a elaboração do projeto político pedagógico, tampouco um formato a ser executado. Ao contrário, e de acordo com as autoras, é papel de “cada escola, no exercício de sua autonomia, estabelecer a forma do documento. Ele deverá expressar claramente o compromisso com a comunidade que o concebeu e com seus projetos de vida” (p.27).

Souza e Corrêa (2002) esclarecem que o projeto político pedagógico constitui-se “elemento de organização e integração da prática escolar, à medida que assume um valor de articulador dessa mesma prática e elemento referencial da caminhada que a escola precisa empreender na perspectiva da transformação do fazer dos seus atores” (p.51).

O projeto político pedagógico, conforme explica Hengemühle (2004), apresenta-se como o referencial fundamentado que as escolas possuem, a fim de ter suas ações orientadas. Desse modo, o projeto político pedagógico é a “pedra angular do que fazer da escola” (p.179). A partir do projeto político pedagógico, como pontua Hengemühle (2004),

outros documentos irão normatizar o cotidiano, como é o caso do regimento escolar, do plano global, do plano de estudo e de trabalho, e é em torno dele que as práticas são traçadas, as funções das pessoas se definem e as metas são reavaliadas. Sem projeto não há instituição, como também não há rumo. Sem projeto dimensionado na prática, não há engajamento e compromisso. Sem compromisso dos seus membros, nenhuma instituição escolar avança. Pelo contrário, continua apenas a existir, com sentido questionado, enquanto não aparecer uma forma mais significativa de a sociedade encontrar um meio para que as crianças e os jovens possam construir o seu conhecimento e compreender o sentido da vida. (HENGEMÜHLE, 2004, p.179).

[VOLTAR AO SUMÁRIO](#)

Veiga (2003) enfatiza a finalidade do projeto político pedagógico. Segundo a autora, não há sentido em discutir a respeito do tema, se não houver como objetivo a melhoria da qualidade da educação pública, tendo em vista “que todos aprendam mais e melhor” (p.268).

### **Princípios e Pressupostos que Norteiam a Elaboração do Projeto Político Pedagógico**

A elaboração do projeto político pedagógico de uma escola está atrelada à concepção de educação dessa instituição, a qual está explicitada no documento escrito, originado de todo esse processo coletivo de construção. Porém, apesar de a construção do documento ser uma incumbência da escola – organizada pela direção – há princípios que norteiam essa construção, sendo que os mesmos objetivam alcançar a melhoria da escola, considerando um modelo democrático, público e gratuito de escola (VEIGA, 2000, 2001).

Oliveira, Souza e Bahia (2005) apresentam seis princípios que norteiam a elaboração de um projeto político pedagógico: autoridade, qualidade, participação, autonomia, democracia e igualdade. Em se tratando do primeiro princípio, a autoridade, é importante não confundi-lo com autoritarismo, pois, segundo as autoras, esse último conceito “esmaga o interlocutor”, radicalizando o sentido da autoridade. Ao contrário, a autoridade “é constituída e precisa ser aceita, pois é legítima”, cabendo aos gestores e professores utilizarem-se dessa autoridade, função que lhes é inerente. A autoridade, todavia, não deve ficar centrada em alguém ou atrelada a uma função da escola, mas à “competência profissional” (OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2005, p.43).

O segundo princípio, a qualidade, apresenta-se sob os aspectos formal e político. O aspecto formal está relacionado aos “instrumentos e métodos” a serem implementados no projeto político pedagógico, enquanto que o aspecto político envolve as relações entre as pessoas participantes da comunidade escolar (OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2005, p.44).

O princípio da participação remete à necessidade de haver uma ação coletiva no processo de elaboração do projeto político pedagógico, prevendo a participação de todos os envolvidos com o processo na “análise dos problemas escolares” e de todo um pensar coletivo sobre a escola. Nesse sentido, a partir do que as autoras esclarecem, “é preciso, literalmente, abrir a escola para a participação da comunidade escolar como um todo; pais, alunos, profissionais da educação e funcionários da instituição” (OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2005, p.44).

A autonomia, quarto princípio apresentado por Oliveira, Souza e Bahia (2005), relaciona-se à idéia de democracia e cidadania. Veiga (2001) auxilia a compreensão acerca do princípio, explicando que a noção de autonomia remete à concepção de educação emancipadora. Nesse sentido, e conforme Veiga (2001), a escola concebe seu projeto político pedagógico e tem autonomia para executá-lo e avaliá-lo.

Filipouski e Schäffer (2005), complementam a análise, apontando que o

desejo de autonomia da escola e a efetiva possibilidade de realizá-lo dependerão das condições para o encontro, debate e a sistematização necessária de um projeto a se constituir em cada comunidade e a se avaliar permanentemente, o que possibilitará a cada coletivo esboçar sua identidade e traçar soberanamente seus rumos. (FILIPOUSKI; SCHÄFFER, 2005, p.33).

A democracia, de acordo com Oliveira, Souza e Bahia (2005), é o “princípio substantivo” da gestão da educação, estando estreitamente vinculado à autonomia. Para além do cumprimento da legislação, Filipouski e Schäffer (2005) argumentam que

a construção coletiva do projeto pedagógico aprofunda a autonomia da escola, a constitui como espaço público e lugar de debate, fundado na reflexão. Não é tarefa fácil, não se faz pela vontade de poucos, nem adquire vida sem que todos se responsabilizem por mantê-lo vivo e ativo. Precisa de cuidado permanente, de visibilidade plena e do compromisso de todos, os quais se tornam co-responsáveis por sua implantação e acompanhamento, superando o imobilismo e favorecendo a mudança. (FILIPOUSKI; SCHÄFFER, 2005, p.33).

Oliveira, Souza e Bahia (2005) acrescentam que, na “dimensão da cidadania, a democracia é decorrente da própria prática democrática, na qual os direitos emergem como legítimos e reconhecidos” (p.45).

Por fim, a igualdade no âmbito escolar, sexto princípio apresentado por Oliveira, Souza e Bahia (2005), “implica no reconhecimento de que todos são iguais” (p.46), não importando a diferença de gênero, idade, condição socioeconômica, a raça, as necessidades especiais físicas e/ou mentais, entre outras diferenças. Assim, segundo as autoras, a igualdade

também se traduz na garantia de viabilizar reais condições de acesso e permanência na escola, isto é, torna-se necessário possibilitar que todos os alunos tenham oportunidades de freqüentar, com sucesso, uma escola de qualidade. O fracasso escolar deve ser considerado, sobretudo, como uma incapacidade da instituição de se adequar, de responder e atender às diferenças e às necessidades de seus alunos. (OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2005, p.46).

Gandin (2006) explica que, tendo em vista a construção coletiva do projeto político-pedagógico,

é importante notar a palavra “participativo” na concepção de planejamento participativo. Essa concepção procura buscar a ruptura com a tradicional separação entre concepção e execução (alguns pensam o que é importante fazer e outros executam as ordens dos que as criaram). Participação dentro da lógica do planejamento participativo está ligada à lógica da gestão democrática: é preciso envolver aqueles que vão implementar as decisões no processo de construção dos rumos da instituição. Assim, é preciso resistir a realizar uma participação cooptativa, em que a participação na definição de pequenos detalhes serve para legitimar “decisões pré-prontas” de alguns sobre o que realmente importa na vida da instituição. (GANDIN, 2006, p.70).

Nas investigações em torno da constituição dos projetos político pedagógicos tem sido apontada a necessidade de reestruturar o conjunto da escola, esse “espaço social privilegiado onde, concomitantemente, são socializados saberes sistematizados e transmitidos valores por ela legitimados” (MICHELS, 2006, p.406), em busca de uma constituição mais cooperativa do trabalho da escola.

Sobre a temática, Fullan e Hargreaves (2000) argumentam que a escola deve procurar se constituir como uma instituição na qual predomine a colaboração, pois o trabalho colaborativo permite que os ambientes escolares oportunizem satisfação e produtividade. Esse resultado é oriundo, segundo os autores, do fortalecimento dos professores e da redução das incertezas que, ao serem enfrentadas coletiva e solidariamente, produzem melhores resultados (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

Fullan e Hargreaves (2000), no entanto, alertam para a persistência do individualismo na maioria das instituições escolares, o que não se constitui, apenas, uma atitude assumida por parte dos professores. Ao contrário, segundo os autores, o individualismo encontra-se

enraizado naquelas condições sob as quais o papel do professor vem evoluindo. Essas tradições estão sendo desafiadas atualmente. Ao nos voltarmos a novas

[VOLTAR AO SUMÁRIO](#)

concepções e estratégias de colaboração, nossa mensagem se divide em dois pontos. Primeiro, enquanto buscamos a eliminação do *individualismo* (padrões habituais de trabalho isolado), não devemos erradicar, com ele, a *individualidade* (expressão de desacordo, oportunidade de ficar sozinho e experiências com significado pessoal). Esta ainda constitui a chave para a renovação pessoal que, em contrapartida, é a base da renovação coletiva. A individualidade ainda dá origem à discordância criativa e ao risco, o qual é uma fonte de aprendizagem grupal dinâmica. Em segundo lugar, não devemos subestimar aquilo que combatemos ao nos mover rumo a culturas de colaboração. Esse desenvolvimento representa uma mudança fundamental e sofisticada. Será fácil errar com ela e difícil de ajustá-la. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p.62).

Nesse sentido, os autores propõem uma escola na qual os profissionais formem um todo, ao invés de realizarem um trabalho fragmentado; um trabalho orientado pelas culturas cooperativas. Para Fullan e Hargreaves (2000),

culturas cooperativas, definidas em termos desses valores, possibilitam que a diversidade seja valorizada e esteja acessível, ao mesmo tempo em que a interdependência entre as pessoas seja estimulada, uma vez que elas aprendem umas com as outras, identificam preocupações comuns e trabalham em conjunto na solução de problemas. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p.69).

O trabalho escolar cooperativo, que visa estruturar orgânica e coletivamente a escola, tem sido cada vez mais incentivado e tratado na literatura em educação, bem como nos debates da área, com vistas à busca de mecanismos mais coletivos e de participação (OLIVEIRA, 2004). Assim, a construção do projeto político-pedagógico da escola

resulta da construção coletiva dos atores da Educação Escolar. Ele é a tradução que a Escola faz de suas finalidades, a partir das necessidades que lhe são colocadas, com o pessoal – professores/alunos/equipe pedagógica – e com os recursos de que dispõe. (PIMENTA, 2006, p.79).

Marques (1999) salienta que, tendo em vista ser o projeto político pedagógico um dos documentos de construção da escola, é relevante que o mesmo esteja alicerçado em preceitos democráticos, a fim de que possa alcançar os resultados almejados. Contudo, segundo Pimenta (2006), há projetos político pedagógicos que não se têm constituído instrumentos de “humanização do aluno-cidadão consciente de si no mundo, capaz de ler e interpretar o mundo no qual está e nele inserir-se criticamente para transformá-lo” (PIMENTA, 2006, p. 80).

Nesse sentido, Monfredini (2002), ao analisar o projeto político pedagógico de 37 escolas municipais de ensino fundamental na cidade de São Paulo, constatou que, mesmo com a normatização do projeto político pedagógico por parte do sistema educacional, há inúmeras possibilidades a serem desenvolvidas pelas escolas, muitas vezes desconhecidas por essas instituições. Segundo a pesquisadora, é necessário analisar a “autonomia da unidade escolar considerando-se sua relação com o projeto pedagógico, como prática social” (MONFREDINI, 2002, p.43).

Monfredini (2002) explica que são inúmeras as possibilidades que podem se apresentar nas escolas, originando o novo, o diferente.

Algumas das escolas pesquisadas desenvolvem ações que extrapolam a sala de aula. Elas têm-se transformado em verdadeiras “agências culturais”, porque o seu espaço físico abre-se a diferentes manifestações culturais – música, teatro, esportes – organizadas pelos próprios professores e alunos, com o incentivo da equipe técnica, em especial dos diretores, que vêem nelas uma forma de promover a participação da comunidade na escola. Geralmente essas escolas contam com o trabalho constante e continuado ao longo dos anos de um professor ou de um

grupo de professores em alguma modalidade cultural ou esportiva. Com o tempo, os eventos que promovem – teatro, música e realização de olimpíadas – passam a ser referência para a população do bairro. Esses casos, embora isolados, sugerem a possibilidade do novo. (MONFREDINI, 2002, p.49).

Todavia, segundo Monfredini (2002), a autonomia prevista na LDBEN 9.394/96 constitui-se uma “tensão com [os] limites organizacionais, mediada pelo contexto social, político e cultural no qual a escola está inserida” (MONFREDINI, 2002, p.49), o que tem gerado muitos questionamentos por parte de estudiosos (LEITE; PÉRON, 2003). A proposição de autonomia para a elaboração dos projetos político pedagógicos pressupõe uma participação mais abrangente do coletivo escolar nesse trabalho, pois, de outro modo, não será possível transformar a gestão escolar, tampouco organizar o trabalho pedagógico de um modo diferenciado, necessidades as quais têm sido constantemente apresentadas na atualidade (LEITE; PÉRON, 2003).

A respeito de uma participação mais abrangente no todo da escola, Beane e Apple (1997) argumentam sobre a importância de as escolas, seus processos e estruturas, tornarem-se efetivamente democráticos. Entretanto, ao referirem-se à democracia, os estudiosos propõem a superação de um simples clichê, intensamente utilizado, mas pouco vivenciado. Nesse sentido, os pesquisadores propõem que todas as pessoas envolvidas diretamente com escola tenham o

direito de participar do processo de tomada de decisões. Por esse motivo, as escolas democráticas são marcadas pela participação geral nas questões administrativas e de elaboração de políticas. Comitês, conselhos e outros grupos que tomam decisões no âmbito da escola incluem não apenas os educadores profissionais, mas também os jovens, seus pais e outros membros da comunidade escolar. Nas salas de aula, os jovens e os professores envolvem-se no planejamento cooperativo, chegando a decisões que respondem às preocupações, aspirações e interesses de ambas as partes. Esse tipo de planejamento democrático, tanto no âmbito da escola quanto no da sala de aula, não é uma “engenharia de unanimidade” para se chegar a decisões predeterminadas que muitas vezes têm criado a ilusão de democracia, mas uma tentativa genuína de respeitar o direito de as pessoas participarem na tomada de decisões que afetam sua vida. (BEANE; APPLE, 1997, p.20-21).

Para Kroef (2007), o que acontece fora da escola e esse coletivo constituem-se uma multiplicidade, um

cruzamento da sala-de-aula, da família, da escola, da comunidade, do suor, do lixo, do lugar, estabelecendo disjunções/conjunções de elementos heterogêneos e descontínuos em uma composição singular. (KROEF, 2007, p.9).

Essa participação, juntamente com a preocupação com a articulação entre as demais atividades da escola, é uma das formas de a instituição escolar organizar seus tempos e espaços, objetivando um projeto político pedagógico mais coeso. De acordo com a LDBEN 9.394/96, cabe aos estabelecimentos de ensino articularem alunos, professores, famílias e comunidade em geral, “criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996).

A articulação de todos os integrantes dos estabelecimentos de ensino e a comunidade em geral, segundo Pimenta (2006), é uma das atribuições da gestão escolar e, por consequência, da equipe diretiva. De acordo com a autora, muitas são as articulações dessa equipe, sendo algumas delas caracterizadas pela coordenação e subsídio à elaboração dos diagnósticos da realidade escolar, em seus vários níveis; coordenação e subsídio à elaboração, execução e avaliação do projeto político pedagógico; bem como o

incentivo e provimento de condições para que seja possível a elaboração de diversos projetos da escola, somente para citar algumas das atribuições da equipe diretiva (PIMENTA, 2006).

A sintonia entre a equilibrada organização dos tempos e espaços escolares e a elaboração de um projeto político pedagógico, originado da discussão e planejamento coletivo, pode resultar um trabalho escolar mais articulado e, por consequência, oportunizar efetivas aprendizagens. De acordo com Almeida *et al* (2001), tem-se a possibilidade de construir uma escola que consiga efetivar o projeto de educar seus estudantes, conseguindo superar não apenas as retenções e evasões, mas também que possa assegurar o acesso ao mundo dos conhecimentos com uma postura crítica, desenvolvendo uma consciência cidadã que permita enfrentar os desafios da contemporaneidade (ALMEIDA *et al*, 2001).

### **Elementos Constituintes do Projeto Político Pedagógico**

Para Hengemühle (2004), é necessário que o documento escrito do projeto político pedagógico apresente análise e reflexão sobre os cenários locais e globais em que a escola se encontra, e que reflita as potencialidades e as dimensões humanas, concepções sobre o ser humano, motivações, potencialidades, como a escola entende que ocorre a construção do conhecimento e como concebe que se dê o aprendizado (HENGEMÜHLE, 2004). A partir desses aspectos, a escola definirá em seu projeto político pedagógico o perfil de aluno que almeja desenvolver, o perfil de professor que poderá dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, bem como o perfil de escola que busca construir. Além disso, os fundamentos e o tipo de educação que deverão embasar todo o trabalho escolar, do mesmo modo, deverão ser expressos e discutidos pelo coletivo da escola no projeto político-pedagógico (HENGEMÜHLE, 2004).

Veiga (2001) salienta a relevância de o documento escrito do projeto político pedagógico possuir as seguintes características:

- a) ser processo participativo de decisões;
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
- e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão. (VEIGA, 2001, p.11).

Além disso, segundo a autora, a execução de um projeto político pedagógico de qualidade necessita:

- a) nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;
- b) ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;
- c) ser uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola,
- d) ser construído continuamente, pois com produto, é também processo. (VEIGA, 2001, p.11).

Apesar de que os projetos político pedagógicos das escolas devam ser elaborados com autonomia, sem um modelo rígido a ser seguido, é importante que o documento possa “expressar claramente o compromisso com a comunidade que o concebeu e com seus projetos de vida” (FILIPOUSKI; SCHÄFFER, 2005, p.27). Filipouski e Schäffer (2005) salientam a importância de o documento conter minimamente as finalidades da escola, a

estrutura na qual a escola se encontra organizada, apresentar o currículo definido, os tempos e espaços em que ocorrerão as atividades de ensino e aprendizagem, as relações de trabalho e seus processos de decisão, juntamente com os modos que a escola pensou que sejam desenvolvidos os processos de avaliação da aprendizagem, da escola e do projeto político pedagógico como um todo (FILIPOUSKI; SCHÄFFER, 2005).

Nesse sentido, a construção de um projeto político pedagógico em consonância com o coletivo da escola pretende superar modelos mais tradicionais de gestão escolar (GANDIN, 2006). Hengemühle (2004) explica que um projeto político pedagógico não pode ser complexo, nem volumoso. Ao contrário, segundo o autor, o documento precisa ser prático e compreensível a todos. Assim, sinteticamente, Hengemühle (2004) propõe os seguintes eixos norteadores do projeto político pedagógico:

- 1) os cenários locais e globais;
- 2) as potencialidades e dimensões humanas;
- 3) o perfil do aluno;
- 4) os fundamentos educacionais que norteiam o fazer pedagógico;
- 5) o perfil e professor necessário; e
- 6) o perfil da instituição escolar. (HENGEMÜHLE, 2004, p.30).

A busca pela superação de modelos mais tradicionais de educação passa, também, pela elaboração democrática de um projeto político pedagógico (LEITE; PERÓN, 2003). Nessa perspectiva, Veiga (2003) analisa a importância do processo democrático, tendo em vista que a

elaboração de um projeto político-pedagógico sob a perspectiva da inovação emancipatória é um processo de vivência democrática à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam dela, tendo compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas das trilhas que a instituição irá seguir. Dessa forma, caminhos e descaminhos, acertos e erros não serão mais de responsabilidade da direção ou da equipe coordenadora, mas do todo que será responsável por recuperar o caráter público, democrático e gratuito da educação estatal, no sentido de atender os interesses da maioria da população. (VEIGA, 2003, p.279).

### **Dimensões do Projeto Político Pedagógico**

O projeto político pedagógico pode ser visto em seus múltiplos aspectos, incluindo conceitos e finalidades, princípios e pressupostos, e seus elementos constituintes. Contudo, um outro aspecto que também deve ser levado em consideração para que esse documento e sua aplicação possam transcender como o planejado, orientando a “escola no cumprimento de sua função social, buscando assegurar o sucesso da aprendizagem do aluno”, é a articulação entre teoria e prática (MEDEL, 2008, p.49). Essa articulação é denominada por Medel (2008) de dimensões do projeto político pedagógico.

A literatura tem apontado a necessidade de as escolas guiarem-se, quando da construção de seus projetos político-pedagógicos, pela concepção de que esse documento não deva ser algo apenas do conhecimento de algumas pessoas da escola, mas que seja democrático em sua concepção e execução (MEDEL, 2008; LIMA, 2006). Medel afirma a importância de o documento ser dinâmico e democrático, “capaz de representar e orientar a vida da escola” (MEDEL, 2008, p.51).

Medel (2008) explica que as escolas lidam, simultaneamente, com dois níveis de ações. Um desses níveis é relativo ao que a escola já tem desenvolvido, ao que “ela já é”, ao passo que o outro nível corresponde às possibilidades da escola, ao que ela pode vir a se transformar, considerando-se a ação das pessoas envolvidas nesse processo, sendo tudo isso o projeto político pedagógico (p.51). Esses níveis de ações, de acordo com

Medel, correspondem a uma associação entre teoria e prática, apresentando-se nas dimensões pedagógica, administrativa, financeira e jurídica.

A dimensão pedagógica, a primeira apresentada por Medel (2008), “refere-se ao trabalho da escola em sua finalidade primeira e a todas as atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, inclusive à forma de gestão, abordagem curricular e à relação escola-comunidade” (p.50).

Os aspectos mais gerais, relacionados à organização da escola, são denominados por Medel (2008) de dimensão administrativa. De acordo com a autora, dizem respeito ao “gerenciamento do quadro de pessoal, do patrimônio físico, da merenda, dos demais registros acerca da vida escolar, entre outros” (p.50).

A captação de recursos financeiros, cujo objetivo é potencializar o desempenho pedagógico dos estudantes em uma escola, é uma das dimensões previstas por Medel (2008), denominada de dimensão financeira. Para a autora, também diz respeito “à capacitação contínua dos docentes por meio da aquisição de materiais de estudo, como livros, DVDs e outros; e cursos de capacitação, visando à formação e atualização constante dos professores” (p.51).

A quarta dimensão proposta por Medel (2008) é a dimensão jurídica. De acordo com a autora, essa dimensão “retrata a legalidade das ações e a relação da escola com outras instâncias do sistema de ensino – municipal, estadual e federal – e com outras instituições do meio em que está inserida” (p.51).

Todas as dimensões apresentadas por Medel (2008) encontram-se em constante relação, coexistindo na escola em seus tempos e espaços, “representando e orientando a vida da escola” (p.51).

Quadro síntese das dimensões do projeto político-pedagógico

<b>Dimensão Pedagógica</b>	<b>Dimensão Administrativa</b>	<b>Dimensão Financeira</b>	<b>Dimensão Jurídica</b>
Proposta curricular (objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e processos de avaliação)	Aspectos físicos e aspectos materiais (didáticos).	Recursos financeiros disponíveis (recebidos ou obtidos pela própria escola).	Relação que a escola estabelece com a sociedade e as várias esferas do sistema público de ensino: municipal, estadual e federal.
Faixa etária dos alunos, posição social, necessidades e valores dos alunos.	Recursos humanos (composição das equipes).	Formas de aplicação das verbas, tendo como referência a definição das necessidades e das prioridades da escola em relação ao processo de ensino-aprendizagem.	Autonomia da escola sem ferir os princípios de legalidade e responsabilidade, observando o disposto na Constituição Federal e na LDB em relação à educação.
Dados sobre repetência, evasão e relação série/idade.	Nível de organização, qualificação e atualização dos professores.		
Definição de estratégias para recuperação dos alunos com baixo rendimento.			
Valorização dos profissionais da educação.			

Fonte: Medel, C. R. M. de A. *Projeto político-pedagógico: construção e implementação na escola*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p.65.

O conhecimento em torno dos aspectos que constituem a reforma educacional e o projeto político pedagógico impulsionaram-me à continuidade dos estudos com base nas políticas educacionais. Utilizo, portanto, a Abordagem do Ciclo das Políticas, proposta

por *Bowe et al* (1992) e *Ball* (1994) como referencial teórico-analítico para a presente investigação.

## **Referencial teórico-analítico: a abordagem do ciclo das políticas**

### **Introdução**

Pesquisas indicam que as investigações em políticas da educação no Brasil ainda se constituem um campo novo e não consolidado quanto aos referenciais analíticos existentes (AZEVEDO; AGUIAR, 1999). Fazendo um rastreamento nas pesquisas desenvolvidas pelo grupo de trabalho “Estado e Política Educacional”, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entre os anos de 1993 a 2000, Azevedo e Aguiar (2001) concluíram que o campo investigativo da política educacional no Brasil possui um acervo significativo de trabalhos produzidos ao longo dos sete anos enfocados, encontrando-se uma diversidade de abordagens a respeito. Todavia, de acordo com as conclusões das autoras, essa variedade constitui-se, ao mesmo, aspecto positivo e negativo. Segundo Azevedo e Aguiar,

se, de um lado, a quantidade de objetos empíricos expressa uma característica necessária a um campo em constituição, ela também é problemática, no que se refere ao refinamento de ferramentas analíticas que permitam uma melhor abordagem dos objetos teóricos e empíricos e de suas interrelações. (AZEVEDO; AGUIAR, 2001, p.66).

Azevedo e Aguiar (2001) enfatizam que a heterogeneidade apresentada pela produção intelectual em política educacional no Brasil tende a

impossibilitar uma acumulação de conhecimentos que venha a expressar a presença de “um programa de pesquisa”, a partir do qual a comunidade concernente, em estreita interação, possa desenvolver e aprimorar procedimentos teórico-metodológicos com maior grau de consistência e com melhor grau de delimitação. (AZEVEDO; AGUIAR, 2001, p.66).

Nessa perspectiva de aprimoramento de procedimentos investigados, Mainardes (2007, 2006) postula a utilização da abordagem do Ciclo das Políticas, formulado por *Bowe et al* (1992) e *Ball* (1994), como uma possibilidade de referencial teórico-analítico para o estudo das políticas educacionais. Para o autor, a Abordagem do Ciclo das Políticas “oferece elementos para analisar a trajetória da política implementada desde os seus estágios iniciais até o contexto da prática (escolas e sala de aula), bem como os seus resultados” (MAINARDES, 2007, p.23). Nesse sentido e, segundo Mainardes, a utilização dessa abordagem “traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro” (MAINARDES, 2007, p.32).

### **O Surgimento da Abordagem do Ciclo das Políticas**

A Abordagem do Ciclo das Políticas baseia-se na proposição dos pesquisadores ingleses em política educacional Richard Bowe e Stephen J. Ball, que pretenderam caracterizar o processo político, indicando três arenas existentes, quais sejam, a política proposta, a política de fato e a política em uso (MAINARDES, 2007).

A arena da política proposta referia-se à política oficial, estando ligada às intenções de governo, assessoria, departamentos educacionais e burocratas encarregados de implementar políticas, além das participações das intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergissem (MAINARDES, 2007).

A política de fato, por sua vez, constituía-se dos textos políticos e legislativos, os quais respondem por dar forma à política proposta, constituindo-se as bases iniciais

para colocar em prática as políticas (MAINARDES, 2007).

A última arena proposta na ocasião por Bowe *et al* (1992) era a política em uso, a qual se relacionava aos discursos e práticas institucionais que emergiam do processo de implementação das políticas pelos profissionais atuantes no nível da prática (MAINARDES, 2007).

Após toda essa formulação, Ball e Bowe romperam com a abordagem inicial, pois consideraram que a mesma se apresentava demasiadamente rígida para a intencionalidade pretendida. Mainardes (2007), ao analisar o assunto, explica que, para os teóricos “há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político e aquelas três facetas ou arenas apresentavam-se como conceitos restritos, opondo-se ao modo pelo qual eles queriam representar o processo político” (MAINARDES, 2007, p.28).

Assim, em 1992, Richard Bowe, Stephen J. Ball e colaboradores, publicaram o livro “Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology”. Essa publicação já apresentava as modificações que os autores julgavam necessárias, com vistas ao rompimento com a rigidez inicial. O estudo surgiu em um contexto de busca de novas possibilidades de entendimento dos processos de implementação das políticas educacionais, cenário esse em que a literatura vinha apontando o distanciamento entre as intenções das políticas e a sua implementação nas escolas (MAINARDES, 2007).

Nesse sentido, considerando o distanciamento existente entre as intenções das políticas e sua implementação nas escolas, apontado por Mainardes (2007), particularmente da música, considero adequado utilizar a Abordagem do Ciclo das Políticas em minha investigação, a qual auxiliar-me-á na análise das políticas em uso e suas implementações nas escolas, através das práticas.

### **Caracterizando o Processo Político: a Abordagem do Ciclo das Políticas**

Bowe *et al* (1992) propuseram uma caracterização do processo político, a qual subsidiou a elaboração da Abordagem do Ciclo das Políticas. Para os autores, ao introduzir a noção de um ciclo contínuo de política, a pretensão ligava-se à tentativa de atrair a atenção para o trabalho de recontextualização política que transita pelas escolas. Todavia, segundo Bowe *et al* (1992), o panorama das pesquisas escolares requer que seja considerado não somente um currículo nacional, mas também vários outros elementos que constituem a política educacional.

Ao analisar a questão do currículo nacional no Brasil, observa-se a não existência de um documento oficial em nível nacional e obrigatório. Contudo, é importante considerar a existência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que não se constituem obrigatórios e não possuem força de lei, mas que servem para orientar a proposta curricular das escolas.

A Abordagem do Ciclo das Políticas, segundo Bowe *et al* (1992), salienta a natureza complexa e controversa da política educacional; além disso, destaca os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local, indicando a necessidade de existir uma articulação entre os processos macro e micro, quando da análise de políticas educacionais. Entrementes, a Abordagem do Ciclo das Políticas é dinâmica e flexível (BOWE *et al*, 1992).

A fim de caracterizar o processo político, Bowe *et al* (1992) propuseram, na abordagem inicial de sua teoria, uma representação heurística para todo o processo. Segundo os autores, essa representação foi o resultado do desenvolvimento de uma antiga formulação, considerando três contextos, quais sejam, o contexto da influência, o contexto da produção do texto político e o contexto da prática. Bowe *et al* (1992) expressaram a interrelação entre os contextos do seguinte modo:



Figura 1 - Contexto da produção da política (BOWE et al., 1992).

O primeiro contexto, segundo Bove *et al* (1992), o contexto da influência, é aquele no qual, normalmente, a política pública é iniciada. É, também, nesse contexto que os discursos políticos são construídos. O contexto da influência é aquele em que as partes interessadas lutam para influenciar a definição e as propostas sociais da educação.

De acordo com Bove *et al* (1992), as arenas de influências privadas são baseadas em redes sociais, encontrando-se relacionadas aos partidos políticos, ao Governo e ao processo legislativo. Nessas arenas são estabelecidos conceitos fundamentais de política; em outras palavras, nessas arenas os conceitos sobre as forças de mercado, o currículo nacional, a descentralização orçamentária, entre outros, adquirem força e credenciais para o início da política. Esse tipo de formação do discurso é, por vezes, apoiado; todavia, em outros momentos, devido à opinião pública e, em particular, à mídia, esse discurso pode ser contestado. Além disso, há um conjunto mais formal de arenas públicas, como comissões e organismos internacionais, que podem se constituir grupos locais representativos para a articulação de influência. Os autores salientam, também, a considerável influência que os diferentes grupos políticos operam nesse processo (BOWE *et al*, 1992).

O contexto da influência, segundo explicações dos autores, apresenta uma espécie de relação simbiótica com o segundo contexto, denominado de contexto do texto político. Todavia, apesar do estabelecimento dessa relação, isso não torna o resultado mais seguro. Isso se deve porque, enquanto a influência é freqüentemente relacionada à estreita articulação entre interesses e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente são articulados na linguagem baseada na busca do *bem estar geral público*. Seu recurso baseia-se em alegações de cunho populares – normalmente populistas, e do senso comum político (BOWE *et al*, 1992).

Os textos políticos, portanto, segundo os autores, representam a política. Essas representações podem assumir diversas formas, incluindo a maioria dos textos jurídicos e, sem dúvida, os documentos oficiais de orientação. Do mesmo modo, os comentários produzidos formal e informalmente também oferecem um sentido ao texto oficial, sendo que nesse viés os meios de comunicação novamente assumem um papel importante. Também, os discursos e as apresentações públicas de políticos e funcionários de relevância, além de vídeos oficiais, entre outras representações, são exemplos de outros meios populares de representação (BOWE *et al*, 1992).

Muitos daqueles para os quais a política se destina invocam aspectos secundários como sua principal fonte de informação e de compreensão da política como almejada. Entretanto, de acordo com Bove *et al* (1992), há dois pontos-chave que devem ser analisados no conjunto dos textos que representam a política. O conjunto de textos e os textos originais, o primeiro desses textos, não são, necessariamente, internalizados de

modo coerente ou claro. A expressão da política está repleta de possibilidades de equívocos; os textos são generalizações escritas a partir de uma relação de idealização do mundo real, não podendo dar conta de todas as eventualidades presentes no mundo. Os textos, muitas vezes, também podem ser contraditórios, pois utilizam diferentemente termos-chave, sendo, ao mesmo tempo, reativos e expositivos. Há que se considerar que a política não é feita e finalizada no momento legislativo, mas envolve outros aspectos em sua representação; os textos têm de ser lidos em relação ao tempo e ao local específico da sua produção. Os textos devem, também, ser lidos em contraponto, pois a intertextualidade é importante nesse processo.

O outro aspecto a ser analisado no conjunto dos textos que representam a política; de acordo com *Bowe et al* (1992), os próprios textos são o resultado de lutas e compromissos. O controle da representação da política é deveras complexo. Além disso, o controle sobre o calendário de publicação dos textos é muito importante. Um exemplo potente e imediato da luta nas arenas da produção do texto político é aquele que ocorre em relação aos relatórios oriundos dos grupos de trabalhos para a elaboração de um currículo nacional. Segundo *Bowe et al* (1992), os atores envolvidos no trabalho de produção do texto político, em diversos locais dessa produção, podem iniciar um processo de concorrência pelo controle da representação da política. A maioria dessas lutas, conforme explicam os autores, ocorre entre “portas fechadas”, sem a participação da maioria. No entanto, ocasionalmente, é possível observar sinais da dinâmica desse conflito. O que está em jogo, segundo *Bowe et al*, são as tentativas de controlar o significado da política, através da sua representação.

Políticas, então, são intervenções textuais; contudo, elas também carregam consigo limitações e possibilidades. A resposta a esses textos tem conseqüências reais. Essas conseqüências, de acordo com *Bowe et al* (1992), são experienciadas no âmbito do terceiro contexto, denominado pelos autores de contexto da prática. Esse contexto, de acordo com suas explicações, constitui-se na arena da prática a que se refere à política, a quem a política se dirige. O ponto central é que a política não é simplesmente recebida e implementada dentro deste cenário, mas está intensamente sujeita à interpretação, podendo ser, inclusive, recriada.

As pessoas que executam as políticas, segundo *Bowe et al* (1992), não se confrontam tão ingenuamente com os textos políticos; ao contrário, os que praticam as políticas trazem suas histórias, suas experiências, seus próprios valores e efeitos, e isso se reflete diretamente no sentido da política. As políticas, assim, são interpretadas de modos diversos, como as histórias, experiências, valores, efeitos e interesses que compõem diferentemente qualquer arena, qualquer contexto. Uma explicação simples para isso é que os escritores de políticas não podem controlar o significado de seus próprios textos, pois, segundo *Bowe et al* (1992), partes do texto poderão ser rejeitadas, outras poderão ser extraídas ou ignoradas, ou ainda, muitas vezes, o texto poderá ser incompreendido pelos leitores. Além disso, de acordo com os autores, novamente a interpretação é uma questão de luta. Diferentes interpretações estão sujeitas à contestação, assim como as interpretações se relacionam aos diferentes interesses, uma ou outra interpretação predominará, muito embora leituras desviantes ou minoritárias também sejam importantes de aparecer no processo.

No entendimento de *Bowe et al* (1992), no entanto, não se deve enxergar potência em relação à política em uma dimensão fixa. Em padrões de contestação, sempre haverá reivindicações e testes quanto ao poder, pois o poder constitui-se resultado do processo.

De acordo com *Bowe et al* (1992), as interpretações autoritárias da política podem se constituir uma espécie de prêmio. Muitos daqueles que colocam em prática as políticas construirão suas respostas a esses textos, tomando por base as interpretações de outras interpretações. De modo semelhante, a avaliação da política na prática ou as respostas

dadas por aqueles que a praticam, será o resultado de interpretações contestadas. Segundo os autores, a definição das finalidades e do controle, ou mesmo os mecanismos de avaliação são o que há de importante. Assim, afigura-se muito mais adequado falar de políticas como tendo efeitos, ao invés de resultados das políticas. O processo político é de grande complexidade, envolve o processo de formulação e reformulação das políticas. Segundo *Bowe et al* (1992), torna-se difícil, para não dizer impossível, controlar e prever os efeitos da política, ou mesmo que os seus efeitos apareçam claramente, ou o que os mesmos significam, bem como quando eles acontecem. No entanto, de acordo com os autores, as interpretações não são infinitas, pois delas decorrem conseqüências materiais diferentes das interpretações em ação.

Aqueles que põem em prática as políticas, segundo *Bowe et al* (1992), são influenciados pelo contexto discursivo do qual emergem as políticas. Alguns terão uma visão pessoal, ou mesmo uma vantagem localizada, o que pode resultar diferentes leituras dos textos das políticas. Entretanto, segundo os autores, os significados dos textos raramente são inequívocos. Leituras novas e criativas, por vezes, podem trazer suas próprias vantagens. Novas possibilidades podem surgir, quando as políticas nacionais interceptam iniciativas locais. Igualmente, os diversos aspectos de um mesmo conjunto de políticas podem se contradizer, na medida em que certas leituras bem estabelecidas de textos podem ter conseqüências e implicações muito diferentes para a prática.

### **A Continuidade na Caracterização do Processo Político: Ampliando a Abordagem do Ciclo das Políticas**

Passados dois anos da edição da proposta da Abordagem do Ciclo das Políticas, Ball (1994) deu continuidade aos estudos, culminando com a publicação de “Education reform: a critical and post-structural approach”. Em seu livro, Ball expandiu a Abordagem do Ciclo das Políticas, acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos efeitos e o contexto da estratégia política. Assim, agrupando ambas propostas de *Bowe et al* (1992) e Ball (1994), tem-se os cinco contextos, quais sejam: contexto da influência, contexto do texto político, contexto da prática, contexto dos efeitos e contexto da estratégia política.

O contexto dos efeitos, inicialmente denominado por Ball (1994) como contexto dos resultados, preocupa-se com questões tais como justiça, igualdade e liberdade individual. Apesar de Ball (1994) tê-lo denominado de contexto dos resultados, o próprio autor retomou essa denominação, explicando que a idéia de efeitos das políticas resulta mais apropriado, pois muitas vezes o que se observam são efeitos e não propriamente resultados.

De acordo com Ball (1994), os efeitos das políticas podem se apresentar em duas categorias, os efeitos gerais e os efeitos específicos. Para o autor, os efeitos gerais de uma política apresentam-se quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas – que, por sua vez, se apresentam no contexto da prática – são agrupados e analisados. Os efeitos gerais das políticas são, por vezes, negligenciados em estudos mais particularizados em relação às mudanças ou os textos políticos como determinantes do impacto na prática. Se analisados isoladamente, os efeitos específicos podem parecer limitados. Entretanto, ao serem considerados em conjunto com os efeitos gerais, a análise torna-se diferente (BALL, 1994).

Nesse sentido, de acordo com Ball (1994), a divisão dos efeitos em gerais e específicos, sugere que a análise de uma política deva envolver o exame dessas duas dimensões, bem como das interfaces da política em estudo com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas.

Ball (1994) aponta a necessidade de as políticas locais serem tomadas como ponto de partida para a análise de aspectos mais amplos da política; mas, para isso, é importante que a análise seja ampliada.

A estratégia política, último contexto proposto por Ball (1994) para a Abordagem do Ciclo das Políticas, envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para o trato com as desigualdades originadas pela política em estudo. Esse componente, de acordo com Ball (1994), é essencial para a pesquisa social crítica. Conforme o autor, esse trabalho é produzido para uma utilização estratégica em embates e situações sociais específicas.

Ao apresentar sua abordagem, Ball (1994) postula a necessidade de as teorias em política educacional estarem desvinculadas dos trabalhos do Estado. Segundo o autor, a política é uma “economia de poder”, um conjunto de tecnologias e práticas, cujas realizações e lutas ocorrem acima dos arranjos locais. Política é, ao mesmo tempo, texto e ação, palavras e contratos; isso é o que se representa e o que se pretende. Políticas são sempre incompletas, básicas e simples. A prática é sofisticada, contingente, complexa e instável. A política como prática é criada em uma “dialética” da dominação de dominação, resistência e caos/liberdade. Então, a política não é simplesmente uma assimetria de poder. O controle ou a dominação nem sempre podem ser totalmente seguros ou tranquilos, em parte devido à agência.

Ball (1994), ao propor a Abordagem do Ciclo das Políticas, em parceria com Bove *et al* (1992), bem como sua expansão, não pretendeu minimizar ou subestimar os efeitos ou impactos das políticas, mas sua intenção foi a de problematizar todo o processo subjacente à proposta da abordagem.

Cabe mencionar, todavia, que a proposição da Abordagem do Ciclo das Políticas (BOWE *et al*, 1992; BALL, 1994) não passou incólume às críticas. Dentre as arguições externadas pelos críticos encontram-se as relacionadas à falta de clareza da teoria de Estado presente na abordagem e, por conseguinte, uma dita inconsistência da proposta da abordagem (HATCHER; TROYNA, 1994). Outra crítica feita está relacionada à influência de Foucault, bem como a inexistência da perspectiva feminista (HENRY, 1993; HATCHER; TROYNA, 1994; LINGARD, 1996). Além disso, Henry (1993) enfatiza a falta de engajamento com as perspectivas neomarxistas e feministas, entre outras críticas recebidas. Entretanto, apesar dessas manifestações e, segundo Mainardes (2007),

pode-se afirmar que a abordagem do Ciclo de Políticas oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais. Uma das vantagens dessa abordagem é a sua flexibilidade, uma vez que é apresentada como uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico. A explanação que os autores fazem de cada um dos contextos é bastante breve. Assim, os pesquisadores que tomam tal abordagem como referencial teórico-analítico precisam refletir sobre questões que poderiam ser incluídas na análise. (MAINARDES, 2007, p.36-37).

### **Resultados parciais**

Para a apresentação e análise preliminar dos resultados selecionei informações de uma das escolas investigadas. Esta escola está localizada na zona leste da cidade de Porto Alegre/RS, no bairro Bom Jesus. É uma localidade de grande vulnerabilidade social, ocorrendo inúmeros casos de violência. O tráfico de drogas é um dos grandes problemas com os quais a escola lida em seu cotidiano. Para a análise dos dados coletados, utilizo-me da proposta de Medel (2008), considerando-se as dimensões do projeto político pedagógico.

#### **A) Dimensão Pedagógicas**

A música, de acordo com as informações obtidas, tem uma grande importância na vida escolar. A presença da música foi verificada em diversos tempos e espaços, sendo coordenada por um professor de música, bem como professores de outras áreas do

conhecimento, mas que também auxiliam na potencialização das atividades musicais. A música se apresenta em atividades curriculares e extracurriculares, além de diversos projetos e programas promovidos pela escola ou pela SMED-POA/RS. A comunidade escolar e a comunidade do entorno participam das atividades musicais da escola, havendo parceria nesse trabalho.

### **B) Dimensão Administrativa**

A escola conta com espaço físico destinado ao desenvolvimento das atividades musicais, existindo equipamentos e aparelhagem adequados para tanto. Além disso, a escola conta com um plano de ampliação, considerando-se o espaço diminuto para o número de participantes das atividades, o que deverá otimizar a realização das mesmas.

### **C) Dimensão Financeira**

Os recursos para o desenvolvimento das atividades musicais na escola ainda são poucos, tendo em vista a grande procura da comunidade. No entanto, a escola possui uma previsão de ampliação das verbas, o que auxiliará na aquisição de instrumentos musicais, equipamentos de sonorização, bem como ampliará os espaços destinados aos ensaios das atividades musicais. Apesar deste planejamento, a escola revela a insuficiência dos recursos financeiros necessários para a manutenção e desenvolvimento das atividades musicais na escola.

### **D) Dimensão Jurídica**

A escola possui o registro escrito de seu projeto político pedagógico. Todavia, o documento data de 1997, sendo necessário que seja revisado e reelaborado. Há um movimento de reelaboração desse documento. De acordo com a escola,

nosso projeto político-pedagógico está sendo construído. Este ano é prioridade da escola construir o projeto, a retomada dele. Então, nós já deixamos assim, quando a gente planejou o calendário deste ano, várias datas para a discussão do projeto. Para a gente poder discutir. O projeto acontece, mesmo ele não sendo planejado, ele está acontecendo, e a música vai entrar no projeto.

### **Conclusões parciais**

De um modo geral, quanto à participação das atividades musicais no projeto político pedagógico, a escola mencionou em diversos momentos a existência de uma oficina de música, a qual é desenvolvida por uma professora de música. Todavia, apesar da forte presença dessa oficina na escola, as informações revelaram que a mesma se constitui uma “luta” deste profissional da música.

A equipe diretiva da escola apresentou, em diversos momentos, uma visão muito satisfatória das atividades musicais na escola, principalmente quando mencionou a oficina de música. Dentre as finalidades das atividades musicais na escola, a equipe diretiva explicou que a música também é uma maneira de incluir, pois a escola possui alunos cadeirantes, aos quais é oportunizada a participação nas atividades musicais da escola.

A sensibilidade também foi lembrada pela equipe diretiva como uma das finalidades que as atividades musicais presentes na escola, sendo associada a aspectos positivos, como possibilidade de extravasar sentimentos e auxiliar nas relações entre a escola e os alunos mais difíceis de lidar.

A integração que as atividades musicais podem oportunizar, além dos momentos de união, também foram aspectos enfatizados pela equipe diretiva, quanto às finalidades das atividades musicais na escola. Essas atividades, de acordo com as informações da equipe diretiva, possuem uma aceitação bastante grande.

A escola apontou, também, dificuldades em relação ao espaço físico da escola e às

questões financeiras envolvidas no gerenciamento das atividades musicais. Ao tratar de sua percepção quanto às atividades musicais e, particularmente em relação à música na escola, a equipe diretiva da escola comentou:

Eu acho que isso leva o nome da escola, a escola fica conhecida com esse trabalho, que é um trabalho sério, um trabalho respeitado, e eu acho que a música é tudo!

Por fim, esclareço que a análise dos dados encontra-se em processo de finalização, sendo que atualmente a atenção encontra-se voltada para a Abordagem do Ciclo das Políticas, transversalizada com os aspectos constituintes do projeto político pedagógico. A análise final consistirá na tese de como a música encontra-se inserida no projeto político pedagógico, a partir da análise do caso da RME-POA/RS.

### Referências

ABRAMIDES, M. B. C.; CABRAL, M. do S. R. Regime de acumulação flexível e saúde do trabalhador. In: *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, v.17, n.1, p.3-10, jan./mar. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/spp/v17n1/v17n1a01.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2007.

AGUIAR, M. A. da S. O conselho nacional de secretários de educação na reforma educacional do Governo FHC. In: *Revista Educação & Sociedade*. Campinas: vol.23, n.80, p.72-89, setembro de 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12924.pdf>. Acesso em 14 de outubro de 2007.

ALMEIDA, M. *et al.* As reformas educacionais do Estado de São Paulo: com a palavra os professores. In: *Revista de Educação*, n. 13, Apeosp, p.15-29, 2001.

ALMEIDA, M. I. de. Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão? In: ROSA, D. E. G., SOUZA, V. C. de. *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.57-66.

ALMEIDA, P. C. de. A educação musical nas escolas públicas: mapeando a realidade de Salvador. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15, 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006, p.54-62.

ARROYO, M. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 29-34, mar. 2004.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais, arte-educação e educação musical: um estudo na cidade de Uberlândia, MG. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003, p.586-594.

\_\_\_\_\_. Música, escola e construção de políticas locais de educação musical: um estudo na cidade de Uberlândia, MG. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11, 2002, Natal/RN. *Anais...* Natal/RN: ABEM, 2002, p.466-473.

\_\_\_\_\_. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Porto Alegre. 1999. Tese (Doutorado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. A. da S. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 77, dez. 2001 p. 49-70. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 07 Fev 2007.

AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. A. da S. Políticas de educação. Concepções e programas. In: WITMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coord.) *O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil. 1991 a 1997*. Brasília: ANPAE/INEP, 1999.

BALL, S. J. *Educational reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BEANE, J.; APPLE, M. O argumento por escolas democráticas. In: APPLE, M.; BEANE, J. (org.). *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez, p.9-43, 1997.

BONAMINO, A.; MARTINEZ, S. A. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. p. 368-385. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 07 Fev 2007.

BOWE, R. *et al. Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

CASTRO, J. A. de; BARRETO, A. R.; CORBUCCI, P. R. *A reestruturação das políticas federais para o ensino fundamental: descentralização e novos mecanismos de gestão*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2000. Disponível em [http://ipea.gov.br/pub/td/td\\_2000/td0745.pdf](http://ipea.gov.br/pub/td/td_2000/td0745.pdf). Acesso em 14 de outubro de 2007.

CHEN, Hsiao-Shien. *Effectiveness of the special music programs in Taiwan for educating talented and gifted young musicians*. Thesis (PhD), University of Oregon, Oregon, 2004.

CME/PORTO ALEGRE. Resolução nº 008, de 14 de dezembro de 2006. Fixa normas para a oferta de Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino.v Diário Oficial de Porto Alegre, em 14 de dezembro de 2006. Porto Alegre.

[VOLTAR AO SUMÁRIO](#)

CME/PORTO ALEGRE. Resolução nº 006, de 22 de maio de 2003. Fixa normas para a elaboração de Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar para instituições de educação integrantes do Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. Diário Oficial de Porto Alegre, em 22 de maio de 2003. Porto Alegre.

CNE/CEB. Parecer nº 02, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. In: [http://portalmeec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcebo2\\_98.pdf](http://portalmeec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcebo2_98.pdf). Acesso em 12 de fevereiro de 2007.

CNE/CEB. Resolução nº 04, de 29 de janeiro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. In: [http://portalmeec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcebo2\\_98.pdf](http://portalmeec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcebo2_98.pdf). Acesso em 12 de fevereiro de 2007.

COUSINS, M. E. *The relationship between student participation rates in Texas public school extracurricular activity programs and related factors of academic achievement, attendance, drops out and discipline*. 2004. Dissertação (Doctor of Philosophy) – The University of Texas at Austin, Austin.

DEL BEN, L. M. *Um estudo com escolas da rede estadual de ensino básico de Porto Alegre – RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical*. Relatório de Pesquisa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Departamento de Música. Porto Alegre, agosto, 2005. Texto digitado.

DEL BEN, L. M. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. Dissertação (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001a.

\_\_\_\_\_. A delimitação da educação musical como área de conhecimento: contribuições de uma investigação junto a três professoras de música do ensino fundamental. In: *Em Pauta*, Porto Alegre, V. 12, n.18/19, abril/novembro, p.65-93, 2001b.

DEL DEN, L. M.; HENTSCHKE, L. A educação musical escolar como um encontro entre musicologias e pedagogias: contribuições para a definição do campo da educação musical. In: X ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: 2001, p.159-165.

DOURADO, L. F. A reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. In: *Educação & Sociedade*. Campinas: vol.23, n.80, p.234-252, setembro, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf>. Acesso em 13 de outubro de 2007.

FILIPOUSKI, A. M. R.; SCHÄFFER, N. O. Projeto político-pedagógico, documento de identidade da escola contemporânea. In: FILIPOUSKI, A. M. R.; MARCHI, D. M.; SCHÄFFER, N. O. (Org.). *Teorias e fazeres na escola em mudança*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005, p.25-34.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: *Educação & Sociedade*. Campinas: vol.24, n.82, p.93-130, abril de 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em 14 de outubro de 2007.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente – buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2. ed., 2000.

GANDIN, L. A. Projeto político-pedagógico: construção coletiva do rumo da escola. In: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. de. (Org.). *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p.67-71.

GONÇALVES; L. N.; SOUZA, J. A configuração de um campo pedagógico-musical: discursos, práticas e redes de sociabilidade em Uberlândia-MG de 1940 a 1970. In: XIV ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2005, *Anais...* 2005, p. 1-9.

HARRIS, K. W. *Parental expectations of high interscholastic athletic activities*. 1999. Dissertation (Doctor of Education in Curriculum and Instruction) – Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.

HATCHER, R.; TROYNA, B. The 'policy cycle: a Ball by Ball account. *Journal of Education Policy*, v.9, n.2, p.155-170, 1994.

HENGEMÜHLE, A. *Gestão de ensino e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 3ª ed., 2004.

HENRY, M. What is policy? A response to Stephen Ball. *Discourse*, v.14, n.1, p.102-105, 1993.

HIRSCH, I. *Música nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio: um survey com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

HUMMES, J. M. *As funções do ensino de música, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro*. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

KRAEMER, R. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. In: *Em Pauta*, Porto Alegre, V.11, n. 16/17, abr./nov., p.50-73, 2000.

KRAWCZYK, N. A Gestão Escolar: um Campo Minado... Análise das Propostas de 11 Municípios Brasileiros. In: *Educação & Sociedade*, ano XX, n.67, Ago. 1999.

KROEF, A. B. G. *Currículo como máquina desejante*. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1219084572503.doc>. Acesso em 23 de julho de 2007.

LEHER, R. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILI, P. (org.). *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001, p.151-187.

LEI 10.172 – Lei 10.172/2001 (Lei Ordinária - Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências) – promulgada em 9 de janeiro de 2001 – LEI 10.172.

LEITE, S. A. da S.; PERÓN, S. C. O projeto pedagógico na escola democrática: avaliação das condições institucionais. *Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, V. 11, n. 38, 15-32, jan./mar. 2003.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 3. ed., 2006.

LIMA, M. A. *O projeto político-pedagógico: uma resposta da comunidade escolar*. Bauru, SP: Edusc, 2006.

LINGARD, B. Review essay: educational policy making in a postmodern state. On Stephen J. Ball's education reform: A critical and post-structural approach. *The Australian Educational Researcher*, v.23, n.1, p.65-91, 1996.

LINVILLE, D. C. *The analysis of extracurricular activities and parental monitoring and their relationship to youth violence*. 2000. Thesis (Degree of Master of Science in Human Development with a Major in Marriage and Family Therapy) – Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, Falls Church, Virginia.

MAINARDES, J. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p.47-69, jan./dez. 2006.

MARQUES, L. M. Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. In: *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v.14, n.53, p.507-526, out./dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a07v1453.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2007.

\_\_\_\_\_. O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. In: *Revista Educação & Sociedade*. Campinas: vol.24, n.83, p.577-597, agosto, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a14v2483.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2007.

MARQUES, L. R. O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.24, n.83, p.577-597, ago. 1999.

MEDEL, C. R. M. de A. *Projeto político-pedagógico: construção e implementação na escola*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à gestão escolar. In: *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.33, p.406-560, set./dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>.

MONFREDINI, I. O projeto pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre a autonomia e manutenção e/ou modificação de práticas escolares. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.2, p.41-56, jul./dez. 2002.

OCDE. *Conhecimentos e atitudes para a vida: resultados do PISA 2000* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes/OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 5. ed., 2006, p.91-112.

\_\_\_\_\_. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n.89, p.1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

OLIVEIRA, M. A. M. de; SOUZA, M. I. S. de; BAHIA, M. G. M. Projeto político-pedagógico: da construção à implementação. In: OLIVEIRA, M. A. M. de. *Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2005, p.40-53.

PENNA, M. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, mar. 2008, p.57-64.

\_\_\_\_\_. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, mar. 2007, p.49-56.

\_\_\_\_\_. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: - I analisando a legislação e os termos normativos. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, mar. 2004a, p.19-28.

PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: - II da legislação à prática escolar. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, set. 2004b, p.7-16.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, set. 2002, p.7-19.

PIATTI, M. *Pedagogia della musica: quali basi?* In: PIATTI, M. (org.). *Pedagogia della musica: um panorama*. Bologna: Editrice Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna, 1994, p.15-36.

PIMENTA, S. G. Questões sobre a organização do trabalho na escola. Disponível em [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_16\\_p078-083\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p078-083_c.pdf). Acesso em 8 de dezembro de 2006.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. *Cadernos pedagógicos nº 9: ciclos de formação, proposta político-pedagógica da escola cidadã*. Porto Alegre, maio de 2003.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Cadernos pedagógicos nº 9: ciclos de formação, proposta político-pedagógica da escola cidadã*. Porto Alegre, 1996.

ROSSI, V. L. S. de. Apresentação. In: *Cadernos Cedes*, Campinas, v.23, n.61, p.263-265, dezembro 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cedes/v23n61/a01v2361.pdf>. Acesso em 12 de outubro de 2007.

ROWLAND, B. K. *Comparing and contrasting local school board policies that govern access to public school programs and activities by home-schooled students in Virginia*. 2005. Dissertation (Doctor of Education) – Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.

SACRISTÁN, G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 3. ed., 2000.

SANTOS, R M. S. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 12, mar, 2005, p.49-56.

\_\_\_\_\_. “Melhoria de vida” ou “fazendo a vida vibrar”: o projeto social para *dentro e fora* da escola e o lugar da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.10, 59-64, mar. 2004.

\_\_\_\_\_. A produção de conhecimento em educação musical no Brasil: balanço e perspectivas. In: *Opus: Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM*. Campinas (SP): ANPPOM, Ano 9, n.9, dezembro 2003, p.49-72.

SANTOS, P. M.; SEIXAS, P. C. A antropologia na educação: abertura antropológica sem antropólogos. In: *Antropologia e educação*. Disponível em <http://ceaa.ufp.pt/educ2.htm>. Acesso em 3 de novembro de 2005.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. In: *Educação & Sociedade*, ano XX, n.69, dez./1999. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a06v2069.pdf>. Acesso em 28 de fevereiro de 2007.

SOUZA, J. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da educação musical. In: X ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: 2001, p.85-92.

\_\_\_\_\_. Contribuições teóricas e metodológicas da sociologia para a pesquisa em educação musical. In: 5º ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL / 5º ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1996, Londrina. *Anais...* Londrina: 1996, p.11-39.

SOUZA; J. V de; CORRÊA, J. Projeto pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola. In: DAVIS, C. *et al. Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.47-75.

STAEMPFLI, M. B. The association between extracurricular involvement, self-esteem and leadership skills among University of Guelph peer helpers. 2000. Thesis (Master of Science) – The Faculty of Graduate Studies, University of Guelph, Canada.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: plano nacional de educação ou carta de intenção? In: *Educação & Sociedade*. Campinas: vol.23, n.80, p.92-107, setembro de 2002. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 14 de outubro de 2007.

VASCONCELOS, C. dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cadernos Cedes*. Campinas: vol.23, n.61, p.267-281, dezembro de 2003. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 14 de outubro de 2007.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 2000.

VIEIRA, S. L. Educação e Gestão: Extraindo Significados da Base Legal. In: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. de. *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p.27-42.

VITORINO, L. F.; MORAES, A. C. M.; RIBEIRO, S. T. da S. A situação do ensino de arte na educação básica das escolas de Uberlândia – MG: reflexões para educação musical e a pedagogia teatral. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003, p.464-491.

WATKINS, A. B. *The effects of participation in extracurricular activities on the mean grade point average of high school students in a rural setting*. 2004. Dissertation (Doctor of Education) – The University of Tennessee, Knoxville, Tennessee.

WILDEMUTH, B. M. Post-positivism research: two examples of methodological pluralism. In: *Library Quarterly*, n.63, p.450-468, 1993.

WILLIAMS, W. P. *The effects of youth organizations on high school graduation*. 2001. Thesis (Master of Science) – Department of Sociology, Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.

WWW. PORTOALEGRE.RS.GOV.BR. Acesso em 30 de agosto de 2008.

ZAFF, J. F. et al. Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes. In.: *Journal of adolescent research*. Thousand Oaks, US: Sage Publications. Vol. 18, nº6, 2003. p.599-630. Disponível em <http://jar.sagepub.com/cgi/content/abstract/18/6/599>. Acesso em: 15 de jun. 2006.

**Outras fontes**

ESCOLA MUNICIPAL DE 1º GRAU NOSSA SENHORA DE FÁTIMA. Regimento Escolar. 1997. Mimeo. 53 p.

## TRABALHOS EM ANDAMENTO

## Marcas do Tempo da Madeira

Ivone Chat de Lima

**Resumo:** Existe um processo natural de crescimento nas árvores que resulta na materialidade da madeira. Nesta materialidade, encontramos as marcas dos anéis de crescimento e que formam linhas, pontos e manchas; no conjunto, formam imagem. Em meu trabalho, pesquiso qual a melhor maneira de pintar a tábua para evidenciar essas imagens que em minha opinião, são belas e interessantes.

**Palavras chaves:** pintura, marcas, madeira, imagem.

### Desenvolvimento

Pergunto-me qual a opção mais eficaz para dizer e resignificar a feitura natural da madeira, amplamente utilizada pela humanidade, mas tão pouco respeitada em sua gênese. A princípio, duas ideias me ocorrem. Uma seria pintar a própria madeira com cores contrastantes, seguindo rigorosamente as linhas naturais de crescimento, mas sem cobrir totalmente a superfície. A outra seria passar um verniz incolor na intenção de que a resina do mesmo marque intensamente os diferentes tons de claro e escuro.

Não quero fazer da madeira um simples suporte, mas sim, perseguir meu motivo inspirador que é a beleza das formas das linhas dos anéis de crescimento da madeira, até por que:

A arte é imitação da natureza não enquanto representa a realidade, mas enquanto a inova, isto é, enquanto incrementa o real, seja porque acrescenta ao mundo natural um mundo imaginário ou heterocósmico, seja porque no mundo natural acrescenta, às formas que já existem, formas novas que, propriamente, constituem um verdadeiro aumento da realidade. (PAREYSON, 1984, p.70)

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GOMBRICH, E.H. *A história da arte*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1999.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PEDROSA, Israel. *O universo da cor*. Rio de Janeiro: Senac, 2006.

## **Você quer brincar com o meu corpo? Ops, melhor dizendo, você quer brincar com a silhueta do meu corpo.**

**Ronei Tonet**

**Resumo:** Este trabalho consiste no mapeamento do percurso prático-teórico de elaboração de objetos pictóricos, no plano bi e tridimensional, no qual o autor usa da silueta do próprio corpo, em escala humana, para apresentar o que chama de “Jogo Pictórico”. Sobre duas pranchas de papelão e dois cubos de madeira, desenvolve as séries pictóricas “Cores Primárias”, “Cores Secundárias” e “Cores Terciárias”, permitindo, a quem quiser, manipular tais objetos e, assim, “brincar” com a silueta do seu corpo e as cores propostas.

Este Trabalho de Pesquisa está sendo desenvolvido, durante o semestre em curso, no Componente Curricular de Linguagem e Expressão Pictórica IV, da Graduação em Artes Visuais – Licenciatura, da UERGS/FUNARTE – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul em convênio com a Fundação Municipal de Artes de Montenegro.

Embora este trabalho esteja sendo construído e formatado neste primeiro semestre, ele nasce dos problemas e inquietações surgidos no Componente Curricular Desenho III (Desenho da Figura Humana), quando o seu autor encontrou dificuldades em resolver a proporção cabeça versus tronco-membros, nas atividades de desenho de modelo vivo da figura humana.

Além disso, a referida problemática apareceu nas atividades do Componente Curricular Linguagem e Expressão Tridimensional II, onde a proposta era o trabalho, a modelagem em argila da figura humana, também a partir de um modelo vivo.

Esta dificuldade de resolver a questão da proporcionalidade entre as diferentes partes do corpo humano, em trabalhos bidimensionais e tridimensionais, a partir do modelo vivo de figura humana, fica em standby (= estado de espera) nos semestres seguintes, sobretudo porque nos módulos do Componente Curricular Processos de Impressão I e II a proposta foi trabalhar com o auto-retrato, a representação de grupo – no caso da turma de alunos – e com os processos de construção da identidade, individual e grupal.

Assim, nesse período dos Processos de Impressão criei, primeiro, uma matriz do meu próprio rosto e, segundo, um stencil (=molde vazado) da linha de contorno do meu próprio corpo, no tamanho natural, isto é, na escala humana. Com a matriz, do rosto, fiz várias tiragens de gravuras e, no final do semestre letivo, montei um tabuleiro de jogo de damas e xadrez, alternando gravuras do meu rosto com cópias xérox da fotografia do meu passaporte, todas na escala humana; com o stencil, fui retirando de superfícies de papel e de panos – pelo recorte com tesoura – um número considerável de siluetas, empilhando-as uma sobre as outras, na tentativa de alcançar a altura de vinte e oito centímetros, correspondente à espessura do meu corpo físico. Esta última tarefa não chegou a ser concluída, porque o semestre chegou ao fim e eu não consegui, nesse lapso temporal, terminar de recortar o número de siluetas necessárias para alcançar o tamanho natural, lateral, do meu corpo; no entanto, agrupei papéis e panos em vários conjuntos – tais como, cores primárias, secundárias, terciárias, quentes, frias; tipos de papel e tecido; diferentes padrões de tecidos; etc – e, enfim, pude fazer agrupamentos, conjuntos, composições, isto é, jogos com os moldes da minha silueta.

E com este percurso – não apenas acadêmico mas, também, de experiências de vida – cheguei ao módulos finais do Componente Curricular Linguagem e Expressão

Pictórica, onde venho desenvolvendo “Jogos Pictóricos” com a silueta do meu próprio corpo, sempre na escala humana.

A primeira tentativa, no terceiro módulo desse Componente Curricular, foi pintar a série “Cores Primárias”, “Cores Secundárias” e “Cores Terciárias” sobre chapas de papelão, nas dimensões 2,00 x 1,50, com tinta guache. A chapa de papelão, inicialmente inteira, foi cortada ao meio, na altura de um metro possibilitando, assim, o jogo entre os diferentes grupos de cores, as “séries”. No entanto, este “Jogo Pictórico” acontecia apenas no plano horizontal – sobre o chão ou, então, sobre mesas ou bancadas – não sendo possível explorá-lo no plano vertical; até houveram tentativas de colocar as chapas de papelão ou as siluetas recortadas em papéis e panos no plano vertical, mas o resultado final foi insatisfatório, além da possibilidade do jogo ficar inviabilizada.

A segunda tentativa, no quarto e último módulo de Linguagem e Expressão Pictórica, está em curso e a proposta consiste em explorar o plano vertical, não resolvido no módulo anterior. Para tanto, buscou-se num brinquedo chamado Cubo Mágico (Cubo de Rubik) a solução para colocar as chapas de papelão em pé, e, sobretudo, possibilitar o jogo, com as séries “Cores Primárias” e “Cores Secundárias”.

Assim, inspirado no Cubo Mágico, serão confeccionados dois cubos de madeirite (chapas usadas para fechamento e proteção dos canteiros de obras), nas dimensões 1,10 x 1,10; sobre as seis faces de cada cubo serão pintadas as séries “Cores Primárias” e “Cores Secundárias”, usando tinta para madeira; depois de concluída a pintura, os cubos possibilitarão o Jogo Pictórico com as séries “Cores Primárias” e “Cores Secundárias”.

Com a finalização destes dois cubos conseguiremos, em parte, resolver o problema do Jogo Pictórico no plano Vertical, que havia ficado em aberto no semestre anterior; no entanto, a nossa limitação foi com a série “Cores Terciárias”, não contemplada nessa disposição tridimensional.

## Mapas na ponta da língua: lugares remotos e inexistentes

Camila Bulgarelli

**Resumo:** Esse texto trata de um pré-projeto de meu trabalho de conclusão de curso: a criação de mapas fictícios originados de manchas presentes na minha língua, chamadas de língua geográfica. Explico todo o processo que originou tal idéia, no qual certas pesquisas na universidade, meu gosto por literatura fantástica e a minha própria língua tiveram sua parcela. Cito algumas referências e ainda menciono as problemáticas que estou enfrentando para resolver meu trabalho visualmente, tanto no material quanto na disposição e na caracterização a ser dada às imagens.

**Palavras-chave:** mapa, língua, antigo, simulação.

Pretendo realizar um trabalho que consiste em mapas fictícios, de aparência antiga, os quais nada mais serão do que reproduções de imagens fotografadas de minha língua que, por vezes, apresenta manchas assemelhando-se a mapas, um fenômeno conhecido como “língua geográfica”.

Sendo assim, usufruirei da brincadeira entre a simulação que o mapa apresenta e a relação forte que ele tem com a língua, reforçando a noção de que a língua nos leva a muitos lugares, de que “quem tem boca vai a Roma”. A língua, literalmente, será um instrumento para se mostrar algo. Não me comunicarei pela fala propriamente dita tais lugares, mas a partir das imagens que a minha própria língua gera, me fazendo lidar, também, com o acaso, pois não posso controlar os “mapas” que acabam por surgir nela.

Tal idéia surgiu ao final do sexto semestre da Universidade, em dois trabalhos diferentes realizados nas disciplinas de Arte Contemporânea, da professora Andrea Hoffstaetter e Processos de Impressão, da professora Eduarda Gonçalves. Na primeira, eu realizei meu trabalho final versando sobre a relação entre comida X arte contemporânea, em que um dos artistas pesquisados por mim foi o catalão Antoni Miralda (1942). Ele realizou uma exposição a partir de seu projeto em São Paulo, há poucos anos, cujo título era “Sabores e Línguas”. Ele pesquisava a comida da região nos locais onde expunha e pedia que o público levasse pratos para casa e realizasse alguma interferência neles, envolvendo comida e seus rituais (seu tema recorrente) e formando assim uma topografia culinária urbana. O que me chamou atenção foi o trabalho do próprio Miraldi, que desenhava sempre uma língua com imagens e escritos sobre receitas e impressões dos lugares aonde ia.

Partindo para a Impressão, eu planejava realizar um trabalho que envolvia a figura de uma árvore (sempre desenhei árvores, folhas, galhos e raízes em meus esboços de caderno) gravada na madeira, onde mostraria sua fibra e ela se confundiria com sua própria forma. Porém, tinha em mente também realizar algo que sempre quis: envelhecer o papel em chá de laranjeira e dar-lhe uma amassada, além de uma leve chamuscada e rasgada, dando a aparência de antigo, como um desenho antigo de uma árvore, achada ao acaso. Descartei tal idéia ao analisá-la melhor e ver que não tinha muita relação com o restante de minha proposta naquela disciplina.

Dentro disso, certo dia vi uma foto minha com a língua de fora e percebi as manchas presentes nela bastante aparentes. Procurei saber mais sobre língua geográfica - uma lesão comum física que normalmente não apresenta problemas na saúde - e, então, uni tais elementos: o próprio termo “língua geográfica”, que fala de uma geografia fictícia presente no corpo; a figura da língua, tendo outro significado pictoricamente e o aspecto antigo, dando ênfase à simulação que tais mapas, na realidade, são.

Devo levar em conta também minha relação com mapas, presentes em muitos dos livros de ficção que li durante a minha vida toda. O Senhor dos Anéis (de J. R. R. Tolkien), Eragon (de Christopher Paolini), As Crônicas de Nárnia (de C. S. Lewis), Crônicas do Mundo Emerso (de Licia Troisi), todos livros de fantasia que contam com a presença de mapas criados pelos seus respectivos autores. Sempre fui fascinada com a inventividade dos mesmos ao criá-los e a veracidade que tal elemento rende às histórias. Achei muito instigante ter o mesmo desafio de inventar mapas inexistentes, apesar de ter outras motivações, mais versadas na visualidade.

Aprecio, igualmente, o trabalho do argentino Jorge Macchi (1963), um artista que trabalha diretamente com mapas contemporâneos, recombina-os e utilizando o acaso e a desconstrução neles (dou especial destaque ao trabalho “Buenos Aires Tour”, onde ele faz um roteiro pela cidade a partir de um vidro quebrado em cima de um mapa da mesma). Essas outras leituras de mapas são muito interessantes para eu pensar a usualidade dos meus mapas.

Minhas problemáticas giram em torno dos materiais utilizados, desde a folha grande e grossa para suportar o chá que irá envelhecê-la - além dos amassados e rasgos na mesma, sinalizando a ação do tempo - quanto o desenho feito, no qual terei que aumentar a imagem ao passá-la para o papel, além de utilizar um material que seja à prova d'água.

Também penso em questões estéticas como a forma pela qual irei construir tais mapas; sob quais aspectos físicos ela se mostrará mais eficiente como um mapa real. Para isso, tenho pesquisado mapas medievais e antigos, analisando a disposição deles nas imagens, como as regiões costeiras são tratadas, seus floreios nas bordas, a escrita (ou a falta dela) identificando os locais, os rios que cortam a sua superfície, a presença/ausência de florestas, montanhas, ondas nos mares. Os mapas ficcionais de meus livros também estão sendo analisados visualmente.

Como já se percebe, ainda irei realizar uma boa pesquisa geográfica, dando ênfase a como era o tratamento aos mapas antigamente. Não acho necessário realizar mapas com a presença visível dos trópicos ou de dados latitudinais e longitudinais, pois são desnecessários às imagens que produzirei e tirariam parte do caráter de mapa de eras remotas, como restaurado.

Voltando às questões estéticas, também estou analisando esboços de mapas com o formato de minha língua em volta e outros com somente a mancha resultante. Não está bem claro ainda se o meu objetivo é deixar visível a origem de tais formas usadas na produção, ou se isso ficará apenas presente dentro de meu processo. Como citei antes, acredito ser importante haver veracidade no mapa, algo que não será tão eficaz se eu deixar a língua registrada na imagem.

Tenho outra questão ainda que diz respeito aos lugares que serão criados; se devo nomeá-los ficcionalmente, dar mais detalhes sobre eles, criar todo um contexto social e cultural deles ou me abster somente nas imagens de suas representações como mapas. Isso daria uma nova profundidade ao trabalho, porém eu ainda não saberia de que forma apresentar isso, além de ser provável que, seja como for, tiraria a atenção da idéia principal.

Por fim, ainda me encontro nos estágios iniciais de meu trabalho, onde tento resolvê-lo esteticamente, além de pensar também que reflexões específicas serão feitas a partir de minha produção. Tenho muito mais perguntas do que respostas. Porém, estas investigações só estão tornando o meu trabalho cada vez mais interessante para mim, ao perceber as possibilidades que tenho e ao pautar os meus objetivos em busca de terras desconhecidas.

### Referências iniciais

[http://diversao.uol.com.br/27bienal/artistas/antoni\\_miralda.jhtm](http://diversao.uol.com.br/27bienal/artistas/antoni_miralda.jhtm)

Acessado em novembro de 2008.

[http://medicosdeportugal.saude.sapo.pt/html/u\\_d\\_pat\\_lingua\\_geografica/menu/2](http://medicosdeportugal.saude.sapo.pt/html/u_d_pat_lingua_geografica/menu/2)

Acessado em maio de 2009.

<http://www.rootsweb.ancestry.com/~brawgw/mapashistoricos.htm>

Acessado em abril de 2009.

PÉREZ-BARREIRO, Gabriel. *Jorge Macchi – Exposição Monográfica*. Fundação Bienal do Mercosul, 1ª Edição, Porto Alegre, 2007.

TOLKIEN, J. R. R. *O Senhor dos Anéis*. Tradução de Lenita Maria Rímoli Esteves e Almiro Pisseta, Editora Martins Fontes, São Paulo, 2001, Volume Único, 1ª Edição.

## Focando a música do videogame: um estudo sobre características musicais, através da série Final Fantasy

Luiz Fernando Cardozo dos Santos

**Resumo:** Este trabalho de investigação pretende mostrar para as pessoas uma parte desse vasto mundo da música para vídeo game, através das trilhas sonoras dos jogos “Final Fantasy I” até “Final Fantasy X”, todas, obras de Nobuo Uematsu (no caso do Final Fantasy X, com colaboração de outros compositores). Pretendo realizar um estudo exploratório através da análise da evolução da “música dos videogames”, desde a época do antigo Nintendo Entertainment System – NES, o console para o qual foi lançado o primeiro Final Fantasy, até o Playstation 2, observando características como: timbres, influências e estilos musicais presentes em tais trilhas sonoras, assim como a evolução tecnológica no mundo dos videogames, que acompanhou a produção dos dez jogos abordados. A intenção não é a de uma análise musical aprofundada, pois isso demandaria um tempo maior do que o disponível para essa pesquisa.

**Palavras-chave:** vídeo game; Final Fantasy; trilha sonora.

### Introdução

Desde muito jovem, meus primeiros contatos com o mundo da música ocorreram através dos gostos musicais dos meus pais. Lembro-me de existir um período em minha infância no qual adorava ouvir músicas com meu pai e cantar ao som de “Guantanamera” e outras músicas de gêneros semelhantes. Porém, embora tenha certeza de que tais lembranças foram reais e não apenas sonhos, não lembro exatamente por quanto tempo esse período durou, uma vez que minhas lembranças são um tanto confusas. O que lembro, com clareza, após este período de envolvimento familiar, é que durante muito tempo não tive vontade de ouvir música. Não importava o estilo, música em minha opinião era uma perturbação.

Passado um tempo lembro que idolatrei Michael Jackson, mais por seus videoclipes fantásticos e constituídos de diversos efeitos especiais, do que por suas músicas, que para mim eram uma perturbação um pouco mais leve, porém ainda me incomodavam (embora, devo admitir, me obriguei a gostar de um LP, “Dangerous”, que ganhei de presente em certa ocasião).

Curiosamente, tal idolatria começou com um jogo de videogame. Em 1988, foi lançado um filme, chamado “Moonwalker”, que era uma espécie de biografia da carreira do cantor até o momento, misturada com uma história fantástica que incluía “pérolas” como a transformação de Michael em robô, carro e até mesmo uma nave espacial. Posteriormente, em 1990, a empresa Sega lançaria um jogo baseado no filme. Esse jogo continha diversas músicas do “Rei do Pop”, devidamente adaptadas para os chips de som dos consoles de videogame para os quais o jogo foi lançado. O som desses chips era de qualidade inferior ao formato midi que conhecemos hoje. É interessante observar aqui que, embora as versões originais das músicas do cantor não me agradassem, as versões contidas no jogo me encantavam de forma inédita até o momento.

Esse foi o primeiro jogo que me impressionou com sua trilha sonora. A partir de então, passei a prestar mais atenção nas músicas dos videogames. Encontrei músicas que até hoje considero maravilhosas, e lembro-me de sonhar com a possibilidade de ouvir tais músicas em CD, rindo de mim mesmo por pensar ser esta idéia um tanto absurda. Com o tempo, fui perdendo o interesse nos jogos, e passei a ouvir outros estilos de música, principalmente o Heavy Metal.

[VOLTAR AO SUMÁRIO](#)

Um impulso interessante em minha vida foi a partir do momento em que surgiu em minha casa a possibilidade do acesso a internet, descobri que não era o único a desejar ouvir músicas de videogames em CD como citei anteriormente. Descobri que na verdade, no Japão os CD's com as trilhas sonoras dos jogos foram lançados desde a década de 80. Encontrei sites dedicados a remixar músicas de jogos, songbooks com trilhas sonoras completas, e, mais recentemente, até mesmo um site de um brasileiro, que criou um projeto chamado Megadrive e reinterpreta músicas de jogos de videogame em versões Heavy Metal.

A partir daí, passei a me dedicar a estudar alguns compositores e conhecer melhor as obras de artistas como Nobuo Uematsu, Yasunori Mitsuda, Motoi Sakuraba, entre outros, reconhecidos por seus trabalhos em jogos de grande sucesso mundial.

É importante mencionar que dois desses compositores, Uematsu e Mitsuda compõem, principalmente, trilhas sonoras para jogos de RPG (Role Playing Games, algo como Jogos de Interpretação de Papéis). Uma característica marcante desses jogos é a duração: em média, leva-se de 30 a 40 horas para terminar um jogo no estilo. Para apreciar realmente as trilhas sonoras de tais “jornadas”, era necessário não apenas ouvir as músicas, mas sim apreciar a totalidade da obra, a combinação da trilha com o momento em que ela aparece no jogo e, por conseqüência, o tipo de emoção que ela proporciona ao jogador.

Foi assim que me encontrei dedicando horas e horas de minha vida a jogar videogames apenas para ouvir suas músicas. Provavelmente, meu amor por essas trilhas sonoras e suas sonoridades peculiares não havia diminuído como eu imaginava, o problema estava no fato de que não parecia socialmente aceitável “levar esse amor tão a sério”. Foi necessário perceber que nunca estive sozinho ao valorizar tais peças musicais como obras de legítimo valor artístico, para que pudesse voltar a apreciá-las como elas mereciam.

Hoje, meu desejo é mostrar para as pessoas um pedaço desse vasto mundo. Através das trilhas sonoras dos jogos “Final Fantasy I” até “Final Fantasy X”, todas, obras de Nobuo Uematsu (no caso do Final Fantasy X, com colaboração de outros compositores) pretendo realizar um estudo exploratório através da análise da evolução da “música dos videogames”, desde a época do antigo Nintendo Entertainment System – NES, o console para o qual foi lançado o primeiro Final Fantasy, até o Playstation 2, observando características como: timbres, influências e estilos musicais presentes em tais trilhas sonoras, assim como a evolução tecnológica no mundo dos videogames, que acompanhou a produção dos dez jogos abordados. A intenção não é a de uma análise musical aprofundada, pois isso demandaria um tempo maior do que o disponível para essa pesquisa.

A metodologia a ser utilizada será de um Estudo Exploratório, devido a ausência de material científico sobre o assunto abordado.

### **Referencias consultadas**

GIL, Antonio. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1995.

KÖCHE, José C. *Fundamentos de metodologia científica*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LAVILLE, C; DIONNE, J. *A construção do saber: manual e metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Ltda; Belo Horizonte: Editora UFM.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2004.

## **A música cristã: um estudo sobre característica deste gênero musical**

**Rodrigo dos Passos da Silva**

**Resumo:** O trabalho a ser investigado refere-se a música cristã. Pretendo traçar algumas características deste gênero musical religioso, na tentativa de elaborar uma espécie de definição para o estilo. Pretendo também conversar com músicos que atuam nas igrejas para saber destas características. Para isto utilizarei o método do estudo multicase, com entrevistas semi-estruturada e análise qualitativa dos dados coletados.

**Palavras-chave:** música cristã; igreja; música gospel.

### **Introdução**

A motivação para este trabalho é decorrente de um convívio considerável num ambiente evangélico que ainda busca muitas respostas em suas indagações e observações. Percorrer este caminho, evidentemente, não definirá a verdadeira música cristã e muito menos encerrará com as questões desde muito tempo cogitadas, até porque, não tem essa pretensão. Temos vivido um tempo de democracia talvez nunca vivido antes, e, essa democracia tem se refletido dentro das igrejas evangélicas, protestantes, católicas e outras com suas liturgias e questões musicais. A liberdade do pensamento e o estímulo para isso tem provocado em praticamente todos ditos cristãos uma certa resistência às formas tradicionais de louvar ou cantar dentro e fora das igrejas e catedrais, buscado outros parâmetros musicais advindos até mesmo do meio secular.

Estas observações tem suscitado várias questões sobre a música cristã, entre elas:

**Mas afinal, o que é música cristã? Pode o ambiente mudar sua característica? Podem os ritmos alterar seu significado evangelizador? Os instrumentos podem descaracterizá-la? As pessoas que se utilizam dela tem esse “poder” de desconfigurá-la?**

São essas umas das questões que pretendo investigar, entre outros aspectos que estarei desenvolvendo nesse trabalho e tentando elucidar. Observar outras perspectivas e analisar fundamentos tradicionais, ou não, colaborarão para os objetivos dessa pesquisa.

Pretendo investigar três igrejas que, a princípio, tem se mostrado a cada dia com menores diferenças quando se fala de música cristã ou música gospel. Para isto farei um pré-estudo conversando com colegas de religião para selecionar estas 3 Igrejas. A idéia de serem três e não mais igrejas, está vinculada ao tempo que tenho para realizar este Trabalho de Conclusão de Curso, ou seja, 5 meses. Um número maior torna-se inviável.

### **Método: estudo multicase**

A metodologia a ser utilizada neste trabalho será a de estudo multicase, com características mais qualitativa que quantitativa observando as instituições religiosas escolhidas e dispostas na cidade de Canoas, cidade onde resido.

Richardson (1999)

afirma que o método qualitativo é uma forma adequada à compreensão da natureza de um fenômeno social e possui como objeto situações complexas e particulares, dificilmente explicadas de forma quantitativa.

Considerando essa fala pode-se entender que este formato será o mais propício para este desenvolvimento de pesquisa uma vez que as variáveis de uma igreja para

[VOLTAR AO SUMÁRIO](#)

outra são bastante subjetivas dificultando uma análise quantitativa dos dados.

No estudos de caso recomenda-se a exploração do objeto (ou exemplos) que, diante de informações prévias, pareçam ser a melhor expressão do tipo ideal da categoria a ser pesquisada (Gil, 1991)

Apesar de não haver uma metodologia específica neste tipo de pesquisa, o estudo de caso, apesar de abrangente e de exigir disponibilidade considerável, contempla um formato necessário para a análise de dados dessa pesquisa. Para Gil,

a análise de um único ou de poucos casos de fato fornece uma base frágil para a generalização. No entanto, os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim de proporcionar um visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados.

Outra questão que cabe lembra neste momento é: Mas por que multicaso?

Esse tipo de método é nomeado, principalmente, por sua pesquisa acontecer em instituições diversas, caso que se percebe em minha pesquisa, método consagrado em pesquisas de marketing quando é necessário investigar produtos semelhantes em diferentes estabelecimentos. Na realidade esse método pouco difere do de estudo de caso, a não ser pela comparação que deve ser feita entre os casos estudados.

A lógica de utilização do método de estudo de multicaso diz respeito, conforme aponta Yin (2005), à replicação e não amostragem, ou seja, não permite generalização dos resultados para toda a população, mas, sim, a possibilidade de previsão de resultados similares (replicação literal) ou a de produzir resultados contrários por razões previsíveis (replicação teórica), à semelhança, segundo o autor, ao método de experimentos.

Uma variável importante a ser observada é que poderá também haver uma falta de neutralidade por parte do pesquisador, por conviver num ambiente cristão há muito tempo, sendo um entusiasta do tal estilo musical definido. Isso deve ser superado mediante a conscientização do objetivo a ser alcançado.

### **Procedimentos**

Uma forma de organizar esta pesquisa seria começando com a seleção de documentos, livros que já tenham fomentado algo que permeie este assunto. A elaboração prévia de um questionário estruturado em tópicos coerentes e objetivos também segue como um meio de esclarecer a finalidade do trabalho e instrumento para uma posterior entrevista. Acredito que este trabalho trará questionamentos simbólicos e expressivos não só no meio acadêmico, mas também para a sociedade cristã, ou não, de Canoas quando tiver contato com o tal. Ficou nítido, já em sala de aula, o interesse de se abordar este assunto tendo como polêmico e não resolvido.

O próximo passo é a seleção da amostra através de uma “conversa-entrevista” com pessoas ligadas a minha comunidade cristã com o intuito de selecionar 3 igrejas com características contrastantes para realizar esta investigação. Convidarei no mínimo quatro membros de minha igreja para esta conversa informal. Gravarei a conversa e posteriormente farei a transcrição para garantir a veracidade de minha pesquisa. Os dados da conversa poderão subsidiar a análise dos dados coletados posteriormente. Este será um pré-estudo dando subsídio a escolha da amostra. Além de selecionar os líderes das igrejas a serem investigadas este pré-estudo apontará alguns músicos a serem entrevistados.

Após estes procedimentos caminha-se para o tratamento destes assuntos, perguntas e respostas, obtidas no desenrolar da pesquisa culminando num relatório e revisão geral do trabalho.

## **Estudando o referencial teórico**

O tema que pretendo investigar está cercado de polêmicas e contradições o que me estimula muito neste momento: **a música cristã**.

Minha relação com a música iniciou há muito tempo, vivi sempre rodeado de sons e silêncios, compondo os mais diversos ruídos, mas tudo isso no nível da inconsciência, desde muito, admirava o chilrear dos pássaros nas manhãs serenas, o coaxar das rãs também não me deixavam dormir sossegado nas noites úmidas, enfim, as vozes gritantes me provocavam preocupação e as vozes aveludadas, admiração. Confesso que a relação com meus próprios sons são muito confusos, a ponto de me irritar com a própria tosse, cheguei até rejeitar minha voz, hoje, não tenho grande admiração por ela, mas aprendi a respeitá-la.

## **Minha relação com a música cristã**

Tudo iniciou quando comecei a participar dos cultos de uma igreja evangélica próxima a minha casa ainda na infância. Era uma igreja carente de instrumentos mas as guitarras e violões eram suficientes para me despertar o interesse pela música. De tanto insistir, ganhei um violão de aniversário quando fiz doze anos de idade, meus pais, mesmo que com poucos recursos se sacrificaram para obtê-lo.

No entanto, parecia haver um abismo entre mim e a musicalidade, não conseguia assimilar sozinho os ritmos e acordes e ao mesmo tempo onde morava o acesso ao aprendizado musical era excessivamente precário, marcávamos horário com alguns professores, porém eles cancelavam as aulas ou simplesmente não apareciam, teve professores que nem ao menos cheguei a conhecer pois nunca apareceram. Neste tempo fui abatido pela desilusão, cheguei a pensar que, realmente, a música era só para os iluminados por uma revelação especial e que pessoas comuns não poderiam se aproximar de experiências musicais.

Passado um tempo, por várias razões, acabei me afastando do convívio da igreja e conseqüentemente da música cristã e de tudo que envolvia aprendizado musical, cheguei a pensar: “Amei a música, mas a música não me correspondeu”. Foi então que lá pelos vinte e tantos anos, retornei à igreja em um outro lugar e em outro tempo, mas praticamente com as mesmas dificuldades musicais se não mais graves, quando resolvi tomar uma atitude e coragem para mudar esse quadro musical pelo menos naquela congregação completamente desprovida de músicos e instrumentos musicais.

Realmente desafiante, tendo em vista que os músicos e principalmente os profissionais, em geral, iniciam carreira com pouca idade. Todavia percebi que a música não é discriminatória, não faz distinção de raça ou de cor e muito menos de idade e com essa perspectiva alimentei o entusiasmo, de até mesmo, ingressar em uma universidade e hoje, mais precisamente, a UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul) trazendo-me a oportunidade de fomentar esse assunto, música cristã, visto que, praticamente toda a minha inspiração musical e desejo de se empenhar no estudo da música se originou nela.

Tenho percebido muitas trocas de informações musicais entre evangélicos e não evangélicos, cristãos e não cristãos. Tornou-se comum escutar música cristã com ritmo de música não cristã, ou ditos mais profanos, e vice-versa. Surge então uma questão a ser investigada. O que seria música cristã?

## **O que é música cristã?**

Diz o senso comum que a música cristã é a que foi composta com a intenção de adorar a Deus, menciona o evangelho e anuncia mensagens de cristo. A música cristã, hoje em dia já não pode ser considerada rara dentro das universidades como eu imaginava

que fosse, para ser sincero, entrei neste curso pensando encontrar resistências mais rigorosas por parte dos colegas e até dos professores quando abordasse tal assunto, porém não é o que realmente acontece, percebo que mesmo que não conheçam muitas músicas cristãs, ou que não estejam acostumados a escutá-las não demonstram total desinteresse pelo assunto. Alguns universitários anteriormente, já percorreram por estes caminhos, derrubando as barreiras maiores, então, já não será tão difícil palmilhá-los, encontrei teses e até outros Trabalhos de Conclusão do Curso, trazendo essa história, como por exemplo, “Vinhos Novos em Odres Velhos”, tese de doutorado de Magali Nascimento que proporciona uma caminhada da história até a explosão do mundo da música gospel.

Descobri que música gospel tem outra conotação além daquela que chamaríamos de música cristã, se fossemos traduzir a palavra gospel, principalmente nos Estados Unidos, a música gospel é mais um estilo do que propriamente uma música evangélica. Acho interessante trazer esses detalhes à tona porque a maioria dos músicos que se dizem cristãos utilizam-se da música como ferramenta divulgadora do evangelho ou da mensagem bíblica, não alimentando a idéia de ser um músico profissional. Apesar de que, hoje em dia existem vários músicos cristãos que conseguem sobreviver só da música cristã com vendas de Cd e apresentações em cultos ou festas religiosas, ainda encontramos uma classe de músicos ditos cristãos que atuam no meio secular, ou seja, instrumentalizam-se além da música evangélica.

A música nos templos sagrados sempre tiveram suma importância apesar das grandes divergências pelas quais sofreram e que ainda sofrem, como quais estilos seriam adequados, quais instrumentos, quais ritmos, tudo isso contribuindo para houvesse receio por partes desses cristãos de se arriscarem a viver da música evangélica. Mas se sabe que, até do ponto de vista bíblico, pessoas eram separadas e remuneradas para servirem nos templos com suas músicas e que essas pessoas, tituladas de levitas, poderiam se utilizar de toda a sorte de instrumentos nos templos, desde que louvassem a Deus, pois tudo que tivesse fôlego louvaria a Deus.

Uma das grandes polêmicas que observo dentro das igrejas é a questão rítmica, talvez pela origem que se dão essas músicas, mas que com o tempo vão sendo absorvidas, outra diferença é a questão dos instrumentos, que em algumas igrejas ainda nem todos são permitidos como é o caso das igrejas católicas.

Toda esses fatores poderiam ser extraídos num só estilo de música, a música rock gospel ou o rock cristão. O livro “**The Christian and Rock Music**”, de **Samuelle Bacchiocchi**, aborda esse assunto com riqueza de detalhes e até comenta que tempos atrás as pessoas eram unânimes em discriminar o rock e os que quisessem fazer parte deste tipo de música, precisariam se esconder ou sofreriam críticas severas por fazerem parte de um estilo profano de se portar.

Para Sandro Baggio (2005), gosto musical também não é parâmetro para se definir música cristã, isso poderia tanto cair num tradicionalismo radical excluindo muita gente, principalmente jovens, como também em contrapartida estar trazendo para dentro das igrejas um estilo mundano de ser, por isso seu livro comenta sobre a ligação ou necessidade de o músico se portar como cristão para cantar como um cristão.

### **Algumas referências consultadas**

ALMEIDA, João Ferreira de. *Bíblia Pentecostal*, Revista e Corrigida. ed. CPAD, 1995, 2028p.

BACCHIOCCHI, S. et. al. *The Christian & Rock Music*. Michigan, USA: Biblical Perspectives, 2000.

BAGGIO, S. *Música Contemporânea*. São Paulo: Editora Vida, 2005.

GIL, Antonio. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1995.

KÖCHE, José C. *Fundamentos de metodologia científica*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LAVILLE, C; DIONNE, J. *A construção do saber: manual e metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Ltda; Belo Horizonte: Editora UFM.

MENUHIN, Y. Davis, C. W. *A Música do Homem*. São Paulo: Livraria Martins Fonte Editora e Editora Fundo Educativo, 1981.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2004.

## **Análise do Fluxo Interno partindo do Equilíbrio e Desequilíbrio na Criação em Dança**

**Cibele Sastre  
Fernanda de Andrade**

**Resumo:** O trabalho tem como objetivo relacionar o fluxo interno do corpo com os conceitos que compõem o Sistema Laban-Bartenieff de análise de movimento. Com a análise do corpo, a partir de improvisações direcionadas e demonstrar as diferenças de fluxo, a partir das quatro categorias do Sistema Laban – Bartenieff, na categoria corpo. A partir da revisão bibliográfica sobre fluxo interno espera-se identificar o fluxo interno de movimento e como o mesmo aparece no corpo durante a criação coreográfica. O fluxo interno é entendido na categoria de corpo, criada por I. Bartenieff para entender quais as funções, movimentos e características corporais que são desenvolvidas enquanto dançamos. Para seguir este pensamento sua seguidora Bonnie B. Cohen fala sobre as estruturas corporais, como os ossos, articulações, vísceras são responsáveis por desenvolver o movimento do interior para o exterior, sendo o movimento delineado no espaço conforme a sua intenção.

**Palavras-chave:** fluxo interno, estruturas corporais, criação coreográfica.

**Temática:** O fluxo interno corporal como alavanca do movimento, a partir do equilíbrio e desequilíbrio.

### **Pressupostos Teóricos:**

Para a realização da pesquisa, tenho como base os princípios e fundamentos do Sistema Laban/Bartenieff de movimento, que o qual é caracterizado por uma pirâmide que inter-relaciona as quatro categorias de análise: CORPO – ESPAÇO – ESFORÇO – FORMA, assim dito por MIRANDA(2008).

Com o intuito de focar, utilizarei a categoria corpo para analisar e compor o processo de criação. Conforme FERNANDES (2002), esta categoria, criada por Irmarg Bartenieff, explora os dez princípios de movimento, assim organizados: Suporte Muscular Interno, Respiração celular, Dinâmica Postural, Desenvolvimento neurocinesiológico, conexões ósseas, transferência de peso, iniciação e sequenciamento, rotação gradual, expressividade para conexão corporal e intenção espacial. Dentro ainda desse material os exercícios preparatórios e básicos de Bartenieff, como: elevação da coxa, queda de joelhos, círculo de braço, deslocamento frontal da pelve, deslocamento lateral da pelve e metades do corpo serão ponto de partida para a criação e pesquisa de movimentação.

Ainda assim serão investigados os sistemas corporais fluido, de órgãos e de sustentação propostos por COHEN(2007), os quais mobilizam os músculos e estruturas internas do corpo, reparando – o para movimento, a partir do toque, da estimulação e da respiração como acesso dos sistemas. Tanto FERNANDES(2002) como COHEN(2007), exemplificam a utilização da vocalização e do uso da voz como meio expressão do fluxo corporal, entendendo a vocalização como um processo de emanar o movimento interno do corpo para o espaço externo.

Ao falar da interação corpo-espaço, MIRANDA(2008) propõe uma reflexão sobre os diferentes espaços que o corpo ocupa, uma vez que a mente, os pensamentos e as emoções são determinadas pelos seus respectivos espaços, onde o espaço interno circunda o universo e também reflete como movimento para o espaço externo.

**Referencias:**

FERNANDES, Ciane. **O corpo em movimento: o sistema Laban – Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas**. São Paulo: Annablume. 2002.

COHEN, Bonnie B. **Uma Introdução ao Body Mind Centering**. In: FERNANDES, Ciane(org.); REIS, A.M.F(org.). **Cadernos do GIPE-CIT – Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade - nº 18 – Estudos em Movimento I: Corpo, Crítica e História**. UFBA, Abril, 2008.

MIRANDA, Regina. **Corpo- Espaço: aspectos de uma geofilosofia do movimento**. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2008.

LABAN, Rudolf Von. **Domínio do movimento**. 5.ed. São Paulo: Summus Editorial, 1978. 268 p.

# RELATOS DE EXPERIÊNCIA

## Seus desenhos para colorir

Daniela Mara Heckler

**Resumo:** O presente trabalho traz o relato de uma experiência realizada com alunos de uma pré-escola, na qual estão presentes questões recorrentes no que diz respeito ao ensino das artes e a realidade de muitas escolas. Trata-se de uma reflexão a partir de situações comuns da prática docente, nas quais a busca de soluções parte de uma reflexão teórica aliada as experiências vivenciadas na própria sala de aula. Prática esta que requer um olhar atento e uma postura aberta e criativa para novas possibilidades e adequações.

**Palavras-chaves:** ensino, arte, séries iniciais.

### O contexto

Este trabalho surgiu de uma reflexão no curso de Artes Visuais da UERGS aliado a uma situação de sala de aula e das inúmeras possibilidades que surgem deste encontro.

Como professora das series iniciais do Ensino Fundamental, percebo como várias questões do ensino da arte se encontram presentes neste período e, na maioria das vezes, não são trabalhadas da forma mais adequada.

É comum encontrarmos nas escolas uma variedade de desenhos mimeografados ou xerocados. Muitos professores utilizam-se destes recursos para suas aulas de artes, em especial para datas comemorativas, quando encontramos o mesmo índio e o Papai Noel dos anos anteriores.

Contudo, é importante observar que as imagens citadas no parágrafo anterior são apenas algumas das quais está repleto o cotidiano das crianças. Ana Mãe Barbosa (1991, p.12) destaca que “a fonte mais freqüente de imagens para as crianças é a TV, os fracos padrões de desenhos para colorir e cartazes pela cidade”. Isso faz com que percebamos que a escola é apenas uma dessas fontes, mas não é só isso. Podemos observar que várias dessas imagens provenientes dos meios de comunicação de massa são absorvidas pela escola. É comum reconhecermos personagens de desenhos animados em adesivos, nos cartazes de aniversariante e nos demais “enfeites” de sala de aula. Da mesma forma, as crianças carregam tais imagens em suas roupas, no caderno, na mochila, nos calçados e até nos alimentos que consomem.

É perceptível a necessidade da escola de reconhecer estas influências vindas tanto de dentro como de fora do ambiente escolar para que se propicie uma análise mais comprometida sobre o tema. Da mesma forma que ela não é a maior fonte de imagens, ela acaba por legitimá-las na medida em que as insere nos corredores, nas paredes das salas e nas próprias atividades diárias.

A realidade retratada nos parágrafos anteriores, levou-me a questionar a falta de conhecimento e de reflexão no ambiente escolar sobre estes elementos como também sobre as potencialidades do ensino de Arte.

### As crianças

Sandra Richter destaca o fato de que “nascemos com a capacidade de aprender e descentrar, diferenciando e complexificando cada vez mais nossas interações com o meio. Desta forma o objeto não é um dado preexistente, independente e transcendente à história. Antes, pelo contrário, é produto de uma reconstrução conceitual, da relação entre o mundo sensível e sua interpretação” (RICHTER, 1999, p.184).

A partir de então, a idéia e, conseqüentemente, a representação de um coelho ou de uma casa de uma determinada criança não é a mesma de outra. Isso reforça a idéia

de que a individualidade e o potencial dessas crianças devem ser reconhecidos, respeitados e explorados.

No artigo A formação de visualidade, imaginário e estereótipos, Paola Gomes faz uma reflexão sobre a presença das imagens midiáticas no cotidiano das crianças e estabelece relações com a construção do imaginário. Ao relacionar a criação singular com os modelos padronizados, a autora coloca que “uma imaginação arraigada a modelos constitutivos demasiadamente padronizados limita as possibilidades expressivas dos sujeitos, cuja forte referência a determinados tipos de representação impossibilita a criação singular de formas antes nunca imaginadas” (GOMES, 2002, p.34)

Tentando fugir de modelos padronizados e buscando explorar estas possibilidades expressivas do sujeito, surgiu um projeto no qual cada aluno contribuiria de forma especial em uma determinada aula, trazendo suas interpretações, sua expressão e seu traço.

### **A idéia e o Projeto**

O projeto “Contadores de Histórias” foi desenvolvido no ano de 2007 com a turma do Pré da Escola Municipal do Bairro São Paulo, em Montenegro.

O ano letivo já se aproximava do meio e meus alunos tornavam-se cada vez mais insistentes em seus pedidos de desenhos para colorir. Na medida em que estes pedidos já eram da maioria e ocorriam diariamente, comecei a procurar formas de atendê-los.

A idéia surgiu na própria sala de aula, um dia que precisei passar uma matriz de uma outra atividade e tive de fazê-lo na própria sala. Assim que iniciei o processo, as crianças começaram a se aproximar curiosas e instigadas com a idéia de que a folha entrava por um lado em branco e saía pelo outro com números. Eu então expliquei para eles como se dava esse processo e, neste momento, tive a idéia de reproduzir seus próprios desenhos através daquela “máquina mágica”, pois era o que o mimeógrafo simbolizava para eles naquele momento.

O projeto que surgiu desta experiência consistia no fato de que cada criança seria o contador de história e o ilustrador por um dia. Ela escolhia uma história (que poderia ser entre os livros da própria sala, trazida de casa ou inventada) e fazia a ilustração desta história. No segundo momento, a criança contava a história para os colegas na rodinha e, com a imagem já multiplicada, todos recebiam a ilustração feita pelo colega para colorir. Este desenho ocupava metade da folha e, depois de pintado, as crianças desenhavam a mesma história da sua maneira na outra metade.

As crianças assumiam o papel do professor na rodinha, na medida em que estas contavam a história. Assumiam o papel do autor, já que a maioria inventou a história. E, por fim, assumiam o papel de ilustrador, já que elas eram as responsáveis pelos desenhos para colorir do dia.

O mimeógrafo passou então a ser um multiplicador de suas criações, propiciando uma atividade diferente, mas que ia ao encontro dos seus pedidos de desenhos para colorir.

Houve uma troca de papéis onde o trabalho foi produzido pelas próprias crianças. Era delas o mérito e a responsabilidade. Aliado a isso, o reconhecimento do desenho da sua faixa etária e, por isso, muito próximo dos seus próprios desenhos, quando não o próprio.

Acredito que este trabalho tenha ajudado a diminuir a distância que há entre “o desenho para colorir” e o desenho de qualquer criança. Neste projeto, o desenho do Pedro ganhou status de desenho para colorir na medida em que ele foi reconhecido com tal por todos os participantes.

As crianças se envolveram bastante com o trabalho e se mostraram dispostos durante todo o projeto. Todos quiseram desenhar na sua vez e ficaram orgulhosos de seus

desenhos. Havia uma expectativa pela chegada do seu dia. Depois de colorir, as crianças produziram seus próprios desenhos, que era, na maioria das vezes, diferente do desenho já feito. Alguns se sentiam a vontade para acrescentar elementos ao desenho feito pelo colega, o que relacionei com o fato de reconhecerem este desenho como bem próximo dos seus próprios desenhos.

E estes alunos finalmente receberam seus desenhos para colorir.

### **Referências**

GOMES, Paola Basso Menna Barreto. A formação de visualidade, imaginário e estereótipos. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, ano II, n. 4, Vol. II. jul./dez. 2002. p. 32-40.

BARBOSA, Ana Mãe. **A imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

RICHTER, Sandra. Infância e imaginação: o papel da arte na educação infantil. In: PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.

## Instalação da memória

Márcia ISabel Teixeira de Vargas  
Marilda Mena Barreto

**Resumo:** O presente estudo descreve uma atividade apresentada na disciplina de Educação e Pluralidade Cultural, ministrada pela professora Eluza Silveira, em maio de 2009, nos cursos de Graduação em Artes Visuais, Dança, Teatro e Música da UERGS/FUNDARTE. Foi planejado e desenvolvido a fim de problematizar a compreensão de arte contemporânea em sala de aula. Discutem-se conceitos importantes, tais como poética e poiética, assim como artistas que contribuíram sobre o que é arte na atualidade. A proposta teve como base fundamental a construção de uma instalação, tendo como tema central a memória. Para tanto, foram realizados exercícios de compreensão e construção do conhecimento através das experiências vividas dentro e fora da sala de aula. A atividade foi finalizada com a análise e reflexão dos próprios alunos sobre o trabalho construído na referida aula, dentro das propostas em relação à pesquisa, assim como, às suas práticas enquanto alunos e futuros professores de Arte.

**Palavras-chave:** arte contemporânea, memória, poiética, instalação.

### Entendendo a proposta

O presente trabalho foi desenvolvido com o objetivo de refletir sobre indagações que dizem respeito às atividades propostos em sala de aula que discorram sobre a arte contemporânea, assim como sobre o trabalho do artista contemporâneo no âmbito das artes visuais.

Levando-se em conta que nossa pesquisa em arte visa o desenvolvimento e aprendizagem, através de exercícios constantes e na utilização de materiais e suportes dentro de atelier e que o curso de graduação busca a aplicação e estudo sobre arte, tanto em sala de aula, como na pesquisa pessoal na universidade, construímos uma abordagem do tema acima mencionado de forma a possibilitar uma análise conjunta.

A proposta foi de que a atividade fosse um meio inicial, mas instigante de um caminho de compreensão e de descobertas entre a prática em sala de aula e o que se observa nas obras de arte nos dias atuais.

Neste sentido, trabalhamos os conceitos de poiética e poética, os quais foram abordados durante o encontro. Da mesma forma, apresentamos os artistas Hélio Oiticica e Marcel Duchamp e os fundamentos para descobrirmos de que forma, como e para quem realizar e expor os trabalhos artísticos, além da possibilidade de realizá-los de maneira que o observador/aluno venha a se sentir instigado em fazer parte deste processo de pesquisa e experimentação.

A partir dos textos, *Tentativas de Escape*, de Lucy Lippard (2001), em que constam as expressões: “a *desmaterialização da arte*”, “*arte como idéia e arte como ação*”, referidas pela autora como direções tomadas pela arte nos anos 60, e *O Exercício Experimental da Liberdade*, de Guy Brett, em que encontramos o termo, “*ambiente vivido*”, citado pelo autor nos escritos de Hélio Oiticica, buscamos construir e problematizar sobre os aspectos ligados à Instalação e o fazer artístico propriamente dito.

Além de compartilharmos com os alunos/colegas sobre nossas experiências a respeito da ação do artista e do processo de elaboração e efetivação da obra de arte. Em relação à pesquisa constante em Artes Visuais, diferente da pesquisa sobre arte, foi importante nos debruçar, discutir e analisar os textos “*A Pesquisa em Arte*” e “*Por uma abordagem Metodológica em Artes Visuais*”, ambos de Sandra Rey.

Destacamos a contribuição dos artistas Hélio Oiticica, Lygia Pape e Lygia Clark, que formaram um conjunto de obras, das quais a busca pela relação obra espectador é uma constante. De igual forma o filósofo Maurice Merleau-Ponty, através de seus estudos sobre fenomenologia da percepção, estabelece uma linha de raciocínio, entre sensibilidade, percepção e conhecimento construídos entre artista, obra e espectador.

Os trabalhos foram conduzidos, primeiramente, por meio de uma breve explicação sobre as etapas a serem realizadas em aula, sobre os temas abordados e, logo após, através do convite aos alunos que apresentassem e falassem sobre um objeto da memória. Esses objetos da memória foram solicitados aos colegas na aula anterior.

Denominamos a atividade de “pic-nic dos sentidos”, que foi seguida de uma primeira análise no grande grupo sobre as propostas até o momento experimentadas pelos mesmos.

Nosso último exercício foi propor ao grande grupo a realização de uma instalação, que organizaram em pequenos grupos.

Sentimos a necessidade de fazer com que os participantes buscassem uma experiência artística, que justificasse a prática dos exercícios propostos até aquele momento, na qual já não está mais presente a figura do público somente numa posição contemplativa diante das artes.

A fim de que os colegas dos cursos de Música, Teatro e Dança, inscritos na disciplina de Educação e Pluralidade Cultural, compreendessem melhor da problemática que está sendo proposta e exposta à discussão, levamos ao conhecimento dos colegas, um conceito sucinto e por escrito, sobre a instalação propriamente dita.

Para finalizar a atividade proposta, reunimos novamente a turma e percorremos as dependências da FUNDARTE analisando e constatando, no trabalho prático de cada grupo, as discussões iniciadas em sala de aula.

Esperamos ter contribuído com os colegas e com quem passe a ser leitor deste texto ou passe utilizar os conteúdos e fontes da presente pesquisa em suas práticas pedagógicas. Esperamos, assim, que esta atividade possa ser estimuladora do início de caminhada em direção à busca de novos saberes relacionados à arte contemporânea.

### **Desenvolvendo a proposta: a instalação da memória**

Num primeiro momento criamos a *Roda de Memória*, sendo solicitado aos alunos que dispusessem numa mesa, que estava no centro de um grande círculo, formado pelos mesmos, os seus objetos trazidos de casa e que faziam parte da memória de cada um.

Este momento para nós foi muito significativo, pois cada participante, ao revelar seu objeto e contar a sua relação com o mesmo, dentro do seu valor de memória, passou a ressignificá-lo para o grande grupo.

Então, o que era antes uma chave, uma caneta, ou até um pirulito, deixou de ser somente o objeto, assumindo um valor pela memória que este representava.

Num segundo momento, realizamos o *Pic-Nic dos Sentidos*, o qual consistia em todos dispostos sentados, numa grande roda e de olhos fechados. Os participantes receberam materiais que despertaram a lembrança de alguns momentos da vida. Tais materiais eram servidos numa sequência que, por meio da audição, paladar, tato e o olfato, eram sensibilizados a uma compreensão de como o artista vai construindo seu caminho em direção à criação da obra de arte: a partir da sua poética.

Após essa prática, os alunos solicitaram fazer um momento de análise e reflexão, o que foi muito providencial na construção do conceito de instalação.

Os alunos percorreram, durante o *Pic-Nic dos Sentidos*, vários caminhos e formaram links com os objetos da Memória. Ao provarem uma pipoca, ao tocarem em pregos, ao ouvirem um som de um prato caindo, ou de um grito no ar, ao sentirem o cheiro de um perfume, lembraram de filmes e momentos no cinema, de encontros com a turma, de

viagens realizadas e encontros e desencontros, de músicas escutadas que não estão mais no seu dia-a-dia. Lembraram da família e das convivências com os amigos dos quais vão se distanciando, conforme outros espaços são conquistados.

Partimos para a próxima atividade, que estabelecia de fato a ação do aluno/construtor, na realização da Instalação da Memória. Discutimos com a turma o conceito de instalação e pedimos que, antes do intervalo, o grupo fosse dividido em pequenos grupos, no máximo três componentes, em razão de que a memória faz parte da vida de cada um e por se tratar de um aspecto muito subjetivo.

Ao retornarmos do intervalo estabelecemos algumas limitações aos pequenos grupos. Uma das regras básicas foi que os componentes não poderiam utilizar o corpo na feitura da instalação, que a mesma fosse realizada com os objetos pessoais de cada componente e que o espaço era um dos conceitos importantes para estabelecermos o significado de Instalação.

Alguns grupos utilizaram materiais, móveis e objetos, além de seus pertences pessoais, estabelecendo uma relação entre espaço, objetos do cotidiano e memória.

No quinto andar, na sala utilizada por alunos do teatro, foram dispostas cadeiras no canto direito, tudo no escuro. Já no canto esquerdo da sala, uma luz iluminava o espaço, trazendo a atenção do espectador a um poema, também confeccionado por uma das alunas. Havia uma mesa, na qual foram espalhados vários óculos.

Um outro grupo resolveu ocupar o banheiro feminino do segundo andar e estabelecer nele uma espécie de morada. Aquele lugar foi habitado por celulares, mochilas, roupas espalhadas, pentes, carteiras, documentos, chaves.

Numa atitude de substituir o produto pela palavra, sendo também uma expressão utilizada por pessoas que trabalham no teatro, no vaso do banheiro havia um poema:

MERDA MERDA MERDA  
MERDA MERDA MERDA  
DADA MERDA DA MER  
DADA MERDA MERDA  
DA.

Neste lugar sentia-se a presença de alguém, mesmo que ali não estivesse ninguém, somente objetos - disse uma colega ao analisar o espaço.

A gente nem se olhava no espelho, nem mexia em nada, pois aquele lugar não era nosso, pertencia à outra pessoa – afirmou outro espectador.

Seguindo com as nossas visitas, adentramos uma sala da quais os alunos de música são fregueses, mas o pessoal da dança nunca havia freqüentado. Ao lado da biblioteca a sala estava arrumada, como que ao receber um aluno de música com seus materiais e seus instrumentos, medidor de ritmos, lanche, mochila, também numa espécie de estar ocupando o espaço, sem movimentos, sons ou pela presença de alguém.

No primeiro andar três grupos formaram relações muito interessantes. Um grupo de alunos da música resolveu estabelecer uma relação do Santo Antônio deixado de cabeça para baixo na água, utilizando o microfone submerso numa garrafa de coca-cola, ligado ao saxofone. Na frente da porta da galeria, representando um momento negativo da profissão, de quando as coisas não ocorrem como o desejado para o músico, ou com a voz, ou com o corpo ou até mesmo com o seu instrumento, naqueles momentos que mais é preciso que tudo dê certo. O microfone seria deixado de molho até que tudo estivesse funcionando bem.

Seguindo o caminho formado por pedrinhas brancas, fomos navegando com um barquinho, que continham palavras do tipo: TCC, estágio e direção teatral. Fomos por

este caminho, subindo as escadas até a porta do teatro, a qual estava amarrada por cordões, impossibilitando a passagem de quem por ali pretendesse entrar. Na mesma parte estava uma frase de Oscar Wilde, referindo-se à liberdade de pensamento. No chão, em frente à porta, os alunos dispuseram óculos, chaves e um outro barco, feito da canoa de um coqueiro com duas colheres de plástico com remos, simbolizando a delicadeza e a fraqueza que sentimos diante da repressão e das regras rígidas em que esbarramos ao realizarmos um trabalho.

Por fim, fomos ver a lua, sentados em cinco cadeiras dispostas, como naquela brincadeira das cadeiras. Bem à entrada da FUNDARTE, num lugar de passagem, fomos convidados a sentar e observar o céu, sendo que naquela noite não havia lua, mas nós artistas “vimos a lua”.

Voltamos a nossa sala e verificamos que havia um piano aberto e no interior fotos de familiares de três componentes do último grupo a ser visitado. Além das fotos, foi disposta uma aliança de casamento, representando a união entre a música e o músico.

Seguindo nossas atividades tínhamos um vídeo sobre: Quem tem medo da arte contemporânea e um fechamento em que cada um poderia escolher um objeto da memória, mas que não fosse o seu objeto inicial, e a partir dos mesmos pudéssemos resignificá-los, construindo uma nova história. Porém, tal prática foi deixada para um próximo encontro, pois é de fundamental importância que se retirem reflexões e novos saberes descobertos e discutidos após a prática dos alunos.

O que se fez, então, foi uma nova reflexão sobre arte contemporânea e instalação, pois o objetivo não é estancar nossas buscas, nem estabelecer conceitos que não se articulam.

Concluimos apenas uma etapa, instigando-nos a buscar outros novos saberes e fazeres, dentro das diferentes práticas da arte contemporânea. Os alunos demonstraram seus interesses no assunto, expressando que na arte não basta dispor objetos, não se tem tanta liberdade como se pensa.

O artista tem critérios a serem seguidos, tem conceitos a serem observados, percorre por caminhos que, às vezes, são trilhados ou revividos numa constante em descobrir-se e deixar-se levar por fatos e ações ocorridas durante e enquanto está criando.

A obra é um constante ir e vir, depende das vivências, ligadas às nossas observações e experiências de vida. Torna-se nossa amiga íntima, mas também pode assumir características de um ser inimigo cheio de surpresas, descobertas e armadilhas.

Resta ao professor/artista/propositor querer descobrir, suportar, envolver-se e encará-la como um aprendizado. Cada obstáculo servirá como busca incessante em criá-la e dar-lhe vida, e fazer com que os alunos se tornem aliados nesse caminho de descobertas.

**Referências bibliográficas:**

DUARTE, Paulo Sergio. Anos 60 – transformações da arte no Brasil. Campos Gerais

Edição e Comunicação Visual.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. Martins Fontes. 2006.

SANDRA, Rey. A Pesquisa em Arte. In Revista Porto Arte. Porto Alegre. V.7, n.13, p.83 - 95, nov. 1996.

**TEXTOS**

BRETT, Guy. *O Exercício Experimental da Liberdade*.

LIPPARD, Lucy. *Tentativas de Escape*. 2001

PENDERS, Anne-François. *Partir e Voltar*

SANDRA, Rey. *Por Uma Abordagem Metodológica da Pesquisa em Artes Visuais*.