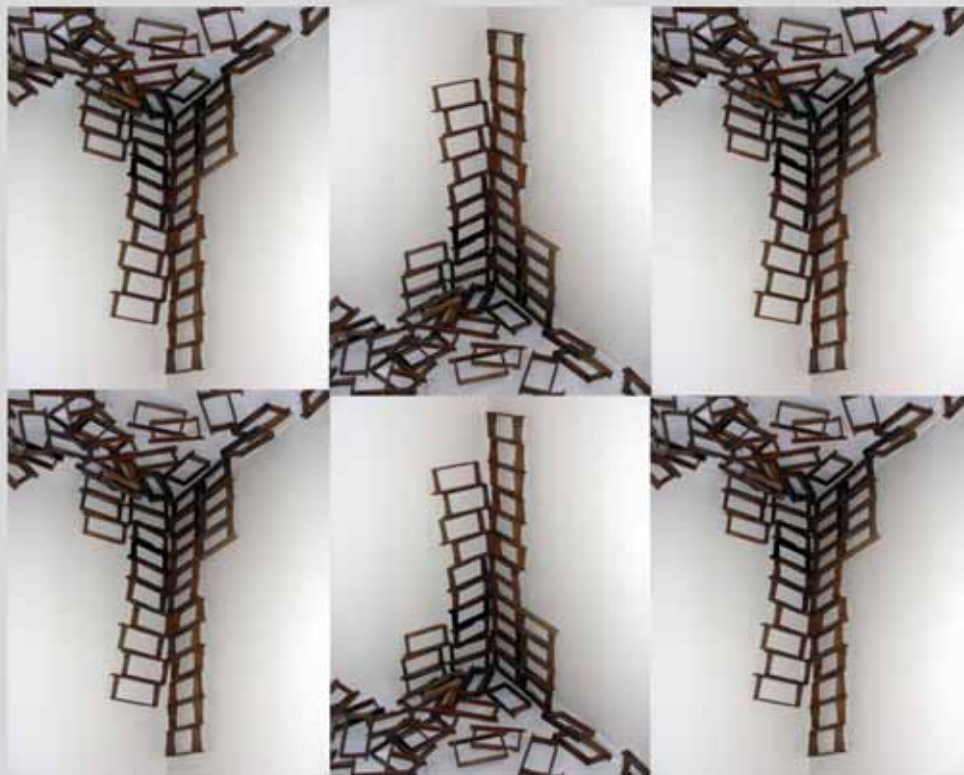


6º ENCONTRO DE PESQUISA EM ARTE



ARTES VISUAIS - DANÇA - MÚSICA - TEATRO

**A formação do professor pesquisador
e a mediação pedagógica**

15 a 17 de junho de 2011

Fundação Municipal de Artes de Montenegro

Montenegro/RS - Brasil

ANAIS DO 6º ENCONTRO DE PESQUISA EM ARTE
15 a 17 de junho de 2011
Montenegro – RS - Brasil
2011

Esta é uma publicação da EDITORA DA FUNDARTE

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO-CIP

E56a Encontro de Pesquisa em Arte (6:2011:Montenegro,RS)
Anais do 6º Encontro de Pesquisa em Arte / organizado por:
Júlia Maria Hummes. - Montenegro,RS : Ed. da Fundarte, 2011.
1 CD-ROM
ISSN 1808 - 3757
1. Arte 2. Pesquisa 3. Formação de Professor 4. Mediação
Pedagógica 5. Teatro 6. Música 7. Artes Visuais 8. Dança I. Fundação
Municipal de Artes de Montenegro II. Hummes, Júlia Maria III. Título
CDU 7:061.3

Bibliotecária Patrícia Abreu de Souza - CRB10/1717

Coordenação do Evento

Profª. Dra. Maria Isabel Petry Kehrwald
Profª. Me. Júlia Maria Hummes

Curadoria Pedagógica do Evento

Profª Dra. Úrsula Rosa da Silva (UFPeI/RS)

Comissão Científica

Profª. Dra. Úrsula Rosa da Silva (UFPeI/RS)
Profª. Dra. Mirela Ribeiro Meira (UFPeI/RS)
Profª. Dra. Maria Isabel Petry Kehrwald (FUNDARTE/RS)
Profª. Dra. Cristina Wolffenbüttel (UERGS)
Profª. Dra. Regina Antunes Teixeira Santos (FUNDARTE/RS)
Profª. Me. Júlia Hummes (FUNDARTE/RS)
Prof. Me. Carlos Mödinger (UERGS)

Comissão Organizadora

André Luiz Wagner
Gorete Iolanda Junges
Júlia Maria Hummes
Marcia Pessoa Dal Bello
Maria Isabel Petry Kehrwald
Priscila Mathias Rosa
Virginia Wagner Petry

Parceria: UFPeI/RS

Editoração Eletrônica:

Marcelo Fernando de Ávila

OBS.: A correção ortográfica e científica é de responsabilidade dos autores.

6º ENCONTRO DE PESQUISA EM ARTE:

Eixo temático: A formação do professor pesquisador e a mediação pedagógica

O 6º Encontro de Pesquisa em Arte busca a formação do professor como um permanente pesquisador dos modos de aprender e ensinar, provocador de mediação entre saberes diversos, sobretudo a inter-relação entre teoria e prática. São indagações pertinentes ao evento: Qual é a formação necessária para o desempenho da docência contemporânea em arte? Quais são os processos imprescindíveis a serem vivenciados durante os cursos? É possível ser um professor artista, um artista professor? Como a pesquisa poderá abrir brechas para qualificar o ensino e a performance em Arte? Estas e outras questões nortearão o 6º Encontro, com o objetivo de convocar os interessados a uma reflexão sobre formação de professores e práticas de pesquisa na área de artes.

O encontro é um espaço de investigação e diálogo, ancorado no eixo temático, abrangendo artes visuais, dança, música e teatro.

Sumário

1.Criação, estranheza e releitura nas artes visuais – uma pesquisa com archiboldo na escola.....	7
<i>Maristani Polidori Zamperetti</i>	
2. Educação Musical em projetos sociais do Vale do Paranhana.....	17
<i>Patricia Kebach</i>	
3. Leitura da Imagem “For Men Only. MM and BB Starring” de Peter Phillips.....	23
<i>Ana Laura Rolim da Frota</i>	
4. Projeto dramatizando nossa arte: resgatando o sentido da arte teatral em uma comunidade escolar da cidade de Porto Alegre.....	29
<i>Elisa Riffel Pacheco</i>	
5.Conhecer e reconhecer: a fotografia como meio de aproximação do aluno com sua cultura.....	36
<i>Amanda Morialdo Funari</i>	
6. Mediação artística e cultural: a experiência de estar na presença da obra.....	42
<i>Maria Regina Johann Luciara Judite Roratto</i>	
7. A linguagem fotográfica no ensino das artes: um olhar sobre as práticas de estágio do curso de Artes Visuais – Modalidade Licenciatura, UFPel.....	48
<i>Carine Belasquem Rodriguez Cláudia Mariza Mattos Brandão</i>	
8. Artista e Arteiro: ensinar com arte e aprender brincando.....	53
<i>Cristina Rolim Wolffenbüttel, Alexandra de C. Moojen, Diego da R. Salvador, Diego L. F. Herencio, Diewerson do N. Raymundo, Guilherme A. S. Garibotti, Juliani S. Marques, Morgana R. da Rosa, Norildo P. de Andrade, Patrick A. Moraes, Tatiane dos P. de Oliveira.</i>	
9. Investigando a música em escolas do Rio Grande do Sul.....	60
<i>Cristina Rolim Wolffenbüttel, Daniele Isabel Ertel</i>	
10. Investigando concepções de estudantes sobre aulas de música.....	67
<i>Cristina Rolim Wolffenbüttel</i>	
11. A Cultura Visual e o fenômeno homogeneizante das tribos urbanas: uma problematização acerca da formação identitária dos sujeitos em âmbito educacional.....	74
<i>Amanda Ribeiro Corrêa Cláudia Mariza Mattos Brandão</i>	
12. Experiência estética e estésica com crianças: a importância da sensibilização pela arte.....	78
<i>Paula Pereira Pinto, Ursula Rosa da Silva e Maristani Polidori Zamperetti</i>	
13. A formação docente em artes visuais mediada pelas novas tecnologias – anotações de um projeto em desenvolvimento.....	85
<i>Cláudia Mariza Mattos Brandão, Daniela Pereira dos Santos</i>	

14. Criação de objeto de aprendizagem para artes visuais.....	91
<i>Andrea Hofstaetter</i>	
15. Imagem e subjetividade no orkut: reflexões sobre a Cultura Visual.....	97
<i>Maria Valéria Rodrigues dos Santos, Cláudia Mariza Mattos Brandão</i>	
16. A pesquisa em Arte/Educação hoje: um desafio aos limites e possibilidades para o professor pesquisador em artes visuais.....	103
<i>Larissa Patron Chaves</i>	
17. O tempo como ficção e a produção de variações imaginativas através da linguagem visual.....	108
<i>Patrick Tedesco</i>	
18. Metodologias alternativas no ensino de arte no ensino fundamental.....	111
<i>Tatiane Bierhals Holz</i>	
19. Encontro entre o teatro e a surdez: a experiência do grupo de pesquisa teatral SIGNATORES.....	117
<i>Adriana de Moura Sommacal</i>	
<i>Marcia Berselli</i>	
20. A linguagem da vídeo-arte: recursos, técnicas e formas de ocupação do espaço.....	123
<i>Lílian Aires Schwanz</i>	
21. Leitura à primeira vista no violão: um estudo com alunos de graduação.....	126
<i>Eduardo V. S. Pastorini</i>	
22. Conhecendo o patrimônio através de recursos pedagógicos e artísticos.....	134
<i>Gegliane Capa Verde Corrêa, Vivian da Silva Paulitsch, Érika Rodrigues de Oliveira, Carla Beatriz Xavier Tavares</i>	
23. A Ética da Festividade na Criação Cênica.....	142
<i>Silvia Patricia Fagundes</i>	
24. Visualização simbólica de dados musicológicos: proposta de implementação computacional.....	157
<i>Jean Menezes da Rocha</i>	
25. A subjetividade da notação musical na infância.....	164
<i>Sandra Rhoden</i>	
26. A busca do ator: uma relação da preparação xamânica com a preparação do ator.....	171
<i>Paulo Márcio da Silva Pereira</i>	
27. Arte-conhecimento-acontecimento: a imagem como lugar de encontro.....	180
<i>Daniela da Cruz Schneider</i>	

28. Cartografia das Ações Educativas realizadas no Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo – MALG nos últimos 10 nos.....	183
<i>Helena dos Santos Moschoutis, Eduarda Gonçalves</i>	
29. Suportes de experimentação: o uso de fanzines e Cut-ups como recurso estético na escrita.....	192
<i>Jamer Guterres de Mello</i>	
30. Movimentos reflexivos: indagações sobre a avaliação e ensino de arte no ensino médio.....	199
<i>Cleison Rafael Goulart da Silva, Vivian da Silva Paulitsch, Viviani Rios Kwecko</i>	
31. A paisagem lembrada: da fotografia a laboração pictórica.....	205
<i>Adriane Schrage Wächter, Eduarda Azevedo Gonçalves</i>	
32. Teatro de fantoches: do imaginário infantil a uma prática artística, educativa e inclusiva.....	212
<i>Maria Cristina Pastore, Roberta Merino Bastos, Rosete Porto Oliveira, Stéfani Rafaela Pintos da Rocha</i>	
33. Relacionando conhecimentos acadêmicos de diferentes instituições na aplicação da Lei 11.645 para promover o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em escolas públicas.....	223
<i>Nádiele Ferreira Pires, Rosemar Gomes .Lemos, Vivian Paulitsch.</i>	
34. Experienciando o desenho: tecendo relações artísticas e afetivas no ensino fundamental.....	228
<i>André Winter Noble, Jailson Valentim dos Santos, Nadia da Cruz Senna</i>	
35. Condutas docentes: um estudo a partir da prática de professores de teatro.....	234
<i>Márcia Pessoa Dal Bello</i>	
36. Grupo de estudos de música corporal: utilizando a paisagem sonora como ferramenta no ensino de música.....	241
<i>Grabriel Webber, Judson G. De Lima, Marli Maria Bunicoski, Matheus Webber da Silva, Nykolle Gregoris</i>	
37. Táticas para instaurar o diálogo no contexto doméstico.....	245
<i>Alice Monsell</i>	
38. O Grupo de Estudo de Música Corporal: uma experiência com a formação em música para professores da educação infantil.....	254
<i>Ana Carolina N. G. Amaral, Fernanda Rosas, Jefferson Ramos, José Luiz de Souza Santos, Judson G. De Lima</i>	
39. A importância e a repercussão da formação continuada na prática docente de professores de artes visuais em escolas públicas de Pelotas.....	259
<i>Letícia Britto</i>	
40. Programas e jogos musicais aplicáveis à educação.....	265
<i>Adriano Seadi Kleemann</i>	

Criação, estranheza e releitura nas artes visuais – uma pesquisa com archimboldo na escola

*Profa. Ms. Maristani Polidori Zamperetti¹
Centro de Artes – Universidade Federal de Pelotas (UFPel)*

Resumo: As pinturas de Giuseppe Archimboldo provocam a imaginação de crianças e adultos de todos os tempos. A partir de um certo distanciamento visual das imagens criadas por ele, é possível visualizar novas figuras, gerando curiosidade e até certo ponto, estranheza. Procurei compreender as relações estabelecidas entre as identidades juvenis, suas expressões criativas na forma de retratos – produções artísticas corporificadas em construções tridimensionais, através de registros e fotografias das construções dos alunos. Assim, elaborei uma proposta de produção de releituras e/ou composições plásticas tridimensionais com elementos da natureza ou produzidos industrialmente, escolhidos e coletados pelos alunos da 5ª e 6ª séries, na disciplina de Artes Visuais, em 2007. Produzindo retratos repletos de apelos sensoriais ao tato e olfato, recriaram com elementos do seu cotidiano figuras curiosas, exóticas e indagadoras, que remetem as formas criadas por Archimboldo.

Palavras-Chave: Archimboldo; Artes Visuais; Criação; Releitura.

A experiência de ensino com pesquisa foi desenvolvida na escola onde trabalhei² como professora de Artes Visuais, na cidade de Pelotas, RS. Procurei compreender as relações estabelecidas entre as identidades juvenis, suas expressões criativas na forma de retratos – produções artísticas corporificadas em construções tridimensionais. Assim, elaborei um plano de trabalho que consistia em observação e análise de reproduções de imagens de Giuseppe Archimboldo³, e posterior produção de releituras e/ou composições plásticas tridimensionais com elementos da natureza ou produzidos industrialmente, escolhidos e coletados pelos alunos. O início do trabalho coincidiu com o começo da primavera e procurei conjugar a observação da natureza circundante com as representações propostas por Archimboldo. As fotografias⁴ das construções dos alunos e os registros em caderno de campo foram utilizados como elementos de pesquisa e motivadoras de reflexão a respeito da obra de arte como propiciadora da curiosidade e criação artística na escola.

¹ Professora de Fundamentos da Educação em Artes Visuais no Centro de Artes/UFPel. Acadêmica de Doutorado (FaE/UFPel). Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa [Educação, comunicação e formação de professores](#) (FaE/UFPel). E-mail: maristaniz@hotmail.com

² Atuei na escola de fevereiro de 1991 a julho de 2010.

³ Também conhecido como Arcimboldo.

⁴ As fotografias das produções dos alunos foram tiradas pela pesquisadora.

A escolha do artista não se deu de forma aleatória. Há muito tempo que me interesso por sua obra, e tenho observado que ela produz interesse e curiosidade nos alunos, promovendo sincronia com estes leitores visuais. Percebo que quanto mais o professor conhecer o objeto estudado, maior será a sua capacidade de questionar e abraçar as interpretações dos estudantes. Assim, também o aluno será capaz de selecionar e escolher as imagens e interpretá-las.

A leitura inicial é aberta e pedi que se manifestassem, expressando suas idéias e sensações, para depois, ir aprofundando e trazendo outros dados formais ou históricos. Apresentei, a seguir, alguns dados sobre Archimboldo, um pouco de sua história e características formais de sua obra.

Elaborei a partir das sugestões de Hernández (2000), questionamentos sobre a imagem estudada, utilizando os saberes que os alunos já têm e podem expressar em confronto com os saberes do professor:

- ✓ Por que estamos vendo esta imagem? Por que a professora escolheu a obra para mostrar aos alunos?
- ✓ Por que a obra está no museu, no livro ou disponível na internet, e não em outro lugar? Sugira outra obra que poderia estar no seu lugar.

Hernández (2000) sugere que uma área de conhecimento como a Arte deve ser questionada, assim, desde cedo devemos incentivar uma postura crítica em relação aos sistemas da cultura, para que os jovens sejam capazes de fazer suas escolhas e reconhecer a importância das produções artísticas como um fato histórico e cultural, distanciando-se da hegemonia cultural.

Percebo que através da Arte é possível despertar nos alunos a vontade de experimentar e conhecer, de expressar sua vontade de ser, viver e aprender, contribuindo para o seu processo de formação identitária.

Sabemos das dificuldades encontradas pelos professores de Artes Visuais nas escolas, sem espaços físicos e materiais propícios para o uso em sala de aula. Isso fez parte da minha experiência pessoal como professora na escola pública, porém, como num desafio profissional, busquei extrapolar os limites impostos pela própria organização e espaço da sala de aula, os quais colaboravam para o engessamento do processo criativo.

As construções propostas pelos alunos utilizaram os espaços internos e externos da sala de aula e o clima da primavera com sua vivacidade e alegria contribuiu para que a experiência se produzisse de forma idêntica. A temperatura agradável proporcionou que os alunos se dispusessem no chão pavimentado do pátio, local para onde a maioria se dirigiu. Alguns, poucos, trabalharam dentro da sala de aula utilizando as classes e o chão.

A partir do estudo, análise e observação de obras de Archimboldo, propus que criassem composições plásticas tridimensionais com elementos da natureza, de forma a produzirem retratos. Estes poderiam ser autorretratos ou retratos de outras pessoas, como os amigos, os colegas, a família. O trabalho seria feito na próxima semana, para tanto, deveriam organizar-se com antecedência. Reservei um tempo da aula para que eles planejassem a atividade e os materiais escolhidos.

Eles trouxeram objetos, alimentos e materiais do seu ambiente familiar como também elementos da natureza com os quais convivem diariamente. Decidiram fazer o trabalho em grupo (Fig. 1).



Figura 1 – Produção de retrato com elementos da natureza

Chamou-me a atenção o interesse e participação dos alunos na atividade, dividindo-se em grupos e escolhendo os materiais a serem utilizados. Foi possível perceber através do trabalho criativo, características que identificam os jovens como pertencentes aquele contexto. Como o local é uma região pesqueira, além de vegetais, frutas e produtos culinários, trouxeram conchas, escamas de peixe, areia, estabelecendo vínculos com o seu entorno e valorizando a materialidade dispersa no meio ambiente (Fig. 2 e 3).



Figura 2 – Retrato feito com materiais do meio ambiente



Figura 3 – Retrato utilizando elementos da natureza, areia e conchas

Percebi, que de certa forma, estavam fazendo uma recriação e/ou releitura das formas de Archimboldo, pois além da tridimensionalidade envolvida, buscaram trabalhar com planos construídos a partir da própria materialidade, como no caso da areia. Perguntei se eles costumavam brincar com estes materiais no seu dia-a-dia. Eles disseram que *sim, mas fazer na escola é melhor e diferente!* Então, a partir de uma leitura significativa de imagens bidimensionais foi possível extrapolar criativamente, construindo retratos tridimensionais (Fig. 4 e 5).



Figura 4 – Retrato tridimensional



Figura 5 – Retrato tridimensional

A leitura de imagens se torna significativa quando estabelecemos relações entre o objeto de leitura e nossas experiências de leitor, como propõe Pillar ao afirmar que “o nosso olhar não é ingênuo, ele está comprometido com nosso passado, com nossas experiências, com nossa época e lugar, com nossos referenciais” (1999, p.16). Assim, devemos estar atentos às experiências cotidianas dos alunos e também a familiaridade destes com a arte, estabelecendo uma estreita relação com o seu contexto próximo. Os estudos contemporâneos na área de educação e arte “[...] vêm centrando-se na importância do contexto: a cultura em que a pessoa vive, os valores da família, tipos de escolarização, ambientes, objetos, etc...” (ROSSI, 2003, p.21). Além das atribuições de significados e interpretações relativas ao seu contexto próximo, as crianças deverão ter contato com obras de arte de diversos períodos históricos e tendências estéticas.

A releitura é um tema discutido na leitura de imagens, e considero de difícil compreensão por parte de professores e alunos. Alguns professores apresentam obras de arte para os alunos copiarem, quanto mais próximo e parecido com o original, melhor; e chamam esse tipo de trabalho de releitura, de forma equivocada. A releitura exige um processo de criação, fazer pessoal e transformação com base em uma referência visual, a qual deve ser estudada e debatida pelos alunos e professor.

Observei que vários alunos utilizaram partes de suas vestimentas para compor os retratos (Fig. 6). Materiais escolares participaram na construção de partes dos rostos misturados a alimentos e frutas (Fig. 7). Percebo, desta forma, o envolvimento pessoal dos alunos com o trabalho, ou seja, eles deixam uma parte de si presente na composição, fazendo parte da criação. E, ao ler estas novas imagens criadas a partir de elementos pré-existentes, podemos perceber o quanto necessitam de “[...] compreender, [pois] precisam decodificar, e se apenas decodificam sem compreender, a leitura não acontece” (PILLAR, 1999, p.11). A autora nos mostra que na leitura de imagens, conjugamos sensibilidades e cognição, pois estamos captando e compreendendo dados advindos do objeto, suas “características formais, cromáticas, topológicas; e informações do leitor, seu conhecimento acerca do objeto, suas interferências, sua imaginação. Assim, a leitura depende do que está em frente e atrás dos nossos olhos” (p. 12).



Figura 6 – Composição utilizando as vestimentas dos alunos



Figura 7 – Composição utilizando diversos materiais

Outras possibilidades de construção foram utilizadas pelos alunos. A partir da imagem de Archimboldo, *Retrato reversível de um homem com frutas* (1590), os jovens se sentiram mobilizados a criarem os seus retratos conversíveis, ou seja, mudando as formas de posição e utilizando-as de maneira diferente daquela que habitualmente fora colocado, produziram novas imagens (Fig. 8 e 9). De forma semelhante, essa situação pode nos mostrar que estamos em constante formação, recompondo e recriando as nossas identidades.



Figuras 8 e 9 – Tentativas de recriar *Cabeças reversíveis*

Os materiais utilizados eram carregados de subjetividades. Questionei-os a respeito do uso de alimentos nas construções, o que poderia gerar um desperdício. A maioria disse que pediu à mãe para trazer, e que alguns alimentos já estavam com o prazo de validade vencido. De qualquer forma, preocupei-me, mas percebi, que para eles não havia diferença entre um lápis ou uma batata, ou seja, eles estavam usando o material como se fosse de uso artístico, e era! Aqueles materiais todos tinham história: o feijão, a cebola e o limão. O feijão, a tia havia dado; a cebola e o limão eram cultivados na horta *que tinha em casa*, segundo depoimento de um aluno. Produzindo retratos repletos de apelos sensoriais ao tato e olfato, recriaram com elementos do seu cotidiano figuras curiosas, exóticas e indagadoras, que remetem as formas criadas por Archimboldo (Fig. 10).



Figura 10 – Retrato tridimensional

Assim, percebi que para entendermos mais as crianças e os adolescentes precisamos mergulhar no seu cotidiano, na aparente rotina vivenciada por todos nós, onde eles tecem seus projetos existenciais, transformando o seu lugar na realidade social.

O ateliê existencial proporcionado pela Arte surgiu a partir das formas criadas pelos jovens como possibilidades de atuação no seu contexto. Remetem-nos para a multiplicidade de identidades construídas a todo momento. Constituem um painel multifacetado de sentidos, de subjetivações, das experiências juvenis. As identidades equivalem a um conjunto de representações e imagens de si. Para valorizar a expressão destas representações é preciso privilegiar os tempos internos dos jovens, que correspondem aos processos de crescimento e amadurecimento, os quais passam.

Na fase inicial da adolescência, os alunos mostram uma sensibilidade aguçada à arte, preocupando-se com representações que envolvem expressividade, equilíbrio, estilo e composição. A criatividade acontece nas múltiplas possibilidades culturais vividas por eles e se concretiza nas formas artísticas. Ao mesmo tempo, eles precisam vencer a forte crítica de si mesmos, que pode, mais tarde, bloquear a sua expressão artística. Assim, compete ao professor estimular o jovem para que ele próprio reconheça as suas

potencialidades como possibilidade de conquistar o que ainda não conhece, e que quer saber, construindo sua identidade. Precisamos afirmar que a valorização do jovem e a sua inserção no processo de ensino e aprendizagem possibilita-lhe o entendimento de que é um dos protagonistas do processo educativo, com seu potencial criativo e intelectual em desenvolvimento.

Referências

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual**. Mudança Educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. In: PILLAR, Analice Dutra (org). **A Educação no olhar no ensino das artes**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.11-20.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam**. Leitura de arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003.

Educação musical em projetos sociais do Vale do Paranhana

Patricia kebach¹

Resumo: Esta pesquisa visa verificar a Educação Musical praticada no espaço dos projetos sociais no Vale do Paranhana. Pretende-se investigar através dela como ocorrem as práticas musicais realizadas nesses contextos e como estas contribuem para a construção musical, para a inclusão e resgate da cultura local. Através da pesquisa, poder-se-á mapear a Educação Musical informal na região de estudo e sua repercussão na sociedade local, legitimando-se este espaço, contribuir para que os atuantes nos projetos sociais aprimorem seu trabalho e pensar na implantação da educação musical, obrigatória nas escolas a partir de 2011, de modo mais significativo. Para compreender o fenômeno investigado, analisar-se-á como se instauram as práticas musicais e quais os processos e objetivos da musicalização no ambiente dos projetos sociais das cidades investigadas: Taquara, Igrejinha, Três Coroas, Parobé, Rolante e Riozinho. Pretende-se também verificar se esses espaços geram (ou não) relações interpessoais com base no respeito mútuo e na cooperação e observar o que une as pessoas em torno de atividades musicais em projetos sociais da região. O corpo teórico da pesquisa possui o foco na psicologia social e nas teorias do cotidiano. Utilizar-se-á para o recolhimento dos dados o método clínico piagetiano, que norteará ações de observação e de entrevistas com os agentes envolvidos nos espaços de musicalização dos projetos investigados. Caracteriza-se por uma pesquisa de base, transversal e qualitativa.

Palavras-chave: educação informal; musicalização; projetos sociais; Vale do Paranhana.

Introdução

A temática deste estudo está relacionada à Educação Musical praticada no espaço dos projetos sociais no Vale do Paranhana, que abrange as seguintes cidades gaúchas: Igrejinha, Parobé, Riozinho, Rolante, Taquara e Três Coroas. Propõe-se o seguinte questionamento que norteará as ações para a realização do presente estudo: Como ocorrem as práticas musicais realizadas em contextos de projetos sociais do Vale do Paranhana e como estas contribuem para a construção musical, para a inclusão e resgate da cultura local dos sujeitos envolvidos neste processo? Para responder a esta questão principal, a investigação terá como norte teórico a psicologia social e as teorias do cotidiano e procurará compreender os contextos e os processos de ensino e aprendizagem musical que ali se instauram. Investigar quais os objetivos da implantação da Educação Musical e o que une as pessoas em torno dessas atividades musicais realizadas nos espaços dos projetos sociais observados, bem como a repercussão dessas ações na sociedade local são alguns dos objetivos a serem alcançados com a presente pesquisa.

¹ Patrícia Kebach é Doutora em Educação pela UFRGS e Professora da FACCAT Faculdades Integradas de Taquara. E-mail: patriciakebach@yahoo.com.br
Esta pesquisa conta com a colaboração do bolsista de iniciação científica Alexandre Herzog, aluno do curso de Psicologia da FACCAT.

A justificativa para a escolha do tema a ser investigado

A motivação para a realização deste projeto foram as pesquisas anteriores da pesquisadora, relativas à construção do conhecimento musical (KEBACH, 2003) e ao ambiente cooperativo decorrente das produções musicais coletivas (KEBACH, 2008). Em ambas as pesquisas, os dados foram coletados em ambientes informais e se percebeu que estes espaços eram produtivos em termos de musicalização. Mas seria necessário sistematizar uma pesquisa para poder afirmar isto. Assim, lendo os escritos de outros autores e, inclusive, através da orientação de um trabalho de conclusão que procurou compreender o espaço de musicalização no contexto de uma ONG gaúcha (ARAÚJO, 2010), a pesquisadora motivou-se a elaborar o presente estudo.

Os projetos sociais são essencialmente espaços de trocas cooperativas, pois eles surgem com o propósito de melhorar a qualidade de vida das pessoas. Envolvem os agentes para além do seu campo de vivência, permitindo a transposição de barreiras e preconceitos em benefício do outro. Nestes espaços, portanto, costuma-se exercitar a cidadania, preservar a cultura de um povo, realizar-se trocas cooperativas e despertar o sentimento de solidariedade. A arte, e a música, mais especificamente, representam a manifestação cultural de um povo e contribuem para qualificar a vida das pessoas, na medida em que, através da arte, o ser humano manifesta sua cultura e, correlativamente, suas emoções, ou seja, aquilo que compartilha socialmente e seu mundo subjetivo. Com o crescente surgimento de projetos sociais, desencadeiam-se novas formas e maneiras de trabalhar a cooperação e a educação musical nestes ambientes. É importante, portanto, compreender de que modo os processos de musicalização ocorrem e podem contribuir para o desenvolvimento musical na região do Paranhana e para a inclusão social dos agentes envolvidos nestes ambientes para que se possa legitimar o espaço da Educação Musical em contextos informais.

Outra característica que justifica o presente estudo diz respeito à importância de uma análise sobre como os mecanismos de inclusão são tratados no interior dos processos de musicalização de projetos sociais a fim de verificar se há legitimação das várias vivências culturais e das especificidades do entorno social dos atores envolvidos nestes espaços. No Vale do Paranhana, há uma forte predominância da etnia de origem alemã, decorrente do fluxo imigratório acontecido na primeira metade do século XX. Também lá se encontram famílias de origem italiana. Ir-se-á verificar se nos projetos sociais observados há um espaço para o resgate também da musicalidade destas culturas, portanto.

A música deverá ser ministrada nas escolas até 2011, segundo a Lei 11.769, publicada no Diário oficial da União em agosto de 2008. O mapeamento das ações de musicalização realizadas no contexto de projetos sociais poderá contribuir para que a FACCAT, ao oferecer formação continuada na área musical, resgate tanto a cultura local, como ponto de partida para formações mais significativas, quanto para saber até que ponto existem profissionais aptos para atuarem não somente em ambientes informais, mas também dentro da sala de aula, pois é possível que muitos professores atuantes nas redes municipais de ensino na região do Vale do Paranhana já ofereçam aulas de música, só que em ambientes informais. Desse modo, este estudo também se justifica pela possibilidade de que os resultados possam contribuir para a implantação do ensino da música na escola com mais qualidade.

O referencial teórico que norteará a análise dos dados

Ao analisar os conteúdos coletados para esta pesquisa, utilizar-se-á como referencial teórico, os estudos de autores que voltaram seus olhares para o fenômeno da educação musical em projetos sociais (KLEBER, 2006; LIMA, 2002; SANTOS, 2006; entre outros) e para as teorias do cotidiano (SOUZA, 2000; 2008; PENNA, 1990; 2008), que apontam para a importância de se partir da cultura de cada um que se musicaliza como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem musical. Referenciar-se-á a análise também na tese de doutorado, que procurou compreender os fenômenos da cooperação na produção musical (KEBACH, 2008) e na psicologia social proposta por autores como Perret-Clermont (1995) e Piaget (1973; 1994; 1998), cujos olhares estão voltados para a construção de conhecimento em espaços coletivos. Desse modo, na pesquisa, as relações sociais estabelecidas no ambiente de Educação Musical destes contextos, demonstradas através de entrevistas, relatos verbais e ações musicais serão alvo de análise profunda à luz dessas teorias.

Ao compreender as relações sociais estabelecidas durante os trabalhos de musicalização no ambiente dos projetos sociais, poder-se-á verificar se estes podem produzir relações sociais onde as trocas e discussões que se desenvolvem em atividades de invenção, interpretação e verificação, ampliam experiências democráticas, enfrentando as questões sociais vivenciadas pelos agentes desse processo. Além disso, verificar-se-á se há ou não eficiência, em termos de construção musical neste ambiente e qual a consequência disto. Afinal, o investimento educacional realizado nessas organizações

costuma ir ao encontro da construção de conhecimento, da ampliação da dignidade humana e do exercício da cidadania plena.

Pretende-se ainda verificar na pesquisa como os mecanismos de exclusão/inclusão são gerenciados nos projetos investigados, pois se transmite e impõem-se, via de regra, padrões culturais que se tornaram modelos, através de um processo histórico-cultural de valorização de certos conteúdos como bem simbólico (BOURDIEAU, 1996). Há legitimação de obras que representam a hierarquia dos bens culturais válidos dentro de uma sociedade, em um dado momento. No entanto, nem todos têm acesso a estes padrões culturais, como diz Penna (2008). Compreender como estes mecanismos são tratados no interior dos processos de musicalização dos projetos sociais torna-se, portanto, algo importante, para não fragmentar o fenômeno.

Procurar-se-á investigar se a Educação Musical dos projetos observados leva em conta os valores e as especificidades do mundo social e dos valores culturais dos atores envolvidos no processo de musicalização das cidades que se irá pesquisar. Para compreender isto, utilizar-se-á, além do corpo teórico estruturalista genético para compreender fenômenos da psicologia social implicados nos processos de ensino e aprendizagem musical, a sociologia estruturalista genética de Bourdieu (1996) e as teorias do cotidiano sugeridas por Souza (2000; 2008).

A Metodologia da Investigação

A metodologia utilizada visa compreender o fenômeno em suas dimensões individual e social. Mapear-se-á de modo geral em quais projetos sociais do Vale do Paranhana vem ocorrendo atividades musicais, num primeiro momento. Logo após, eleger-se-á um projeto de cada cidade para se compreender mais a fundo o fenômeno. Nestes espaços eleitos, os sujeitos investigados serão os professores (ou outros proponentes) e participantes (ou alunos) que participam do processo de musicalização no contexto dos projetos sociais do Vale do Paranhana e as relações estabelecidas entre eles. Desse modo, além da revisão literária sobre o tema, para compreender como se dá a musicalização nos projetos sociais, utilizar-se-á a técnica de observação coletiva e entrevistas individuais. Essas entrevistas serão realizadas com base na técnica de aplicação do Método Clínico piagetiano (DELVAL, 2002), a fim de compreender, através da livre conversação com os agentes do processo, de que modo ocorrem a produção

musical e as interações sociais nos espaços investigados. Portanto, a metodologia está relacionada aos modos de observação da Epistemologia Genética, cujo objetivo é verificar as ações e compreender, através da entrevista clínica, o pensamento dos agentes do processo pesquisado. Através desta metodologia, pretende-se investigar que tipos de ações são realizadas para musicalizar nos diferentes ambientes; quem são as pessoas responsáveis pela musicalização; quais os objetivos da educação musical nestes espaços, quem integra o grupo de participantes que se musicaliza; se a cultura local é levada em conta na elaboração das atividades, etc.

Verificar-se-á, através da análise destas entrevistas, o pensamento sobre as ações educativas musicais das pessoas que propõem as atividades musicais nos espaços dos projetos investigados e o pensamento dos participantes (ou alunos), a respeito destas atividades. Far-se-á a comparação das entrevistas com as ações musicais observadas.

Procurar-se-á mapear espaços diversificados de projetos sociais, o que se caracteriza como pré-requisito para a eleição de determinados projetos, ou seja, em cada cidade, eleger-se-á um espaço diferente para ser mapeado.

A eleição dos entrevistados será feita a partir apenas do interesse e disposição para participar da pesquisa nos espaços eleitos. Assim, propõe-se que o estudo demonstrará um amplo panorama das ações musicais exercidas em contextos de projetos sociais diferentes da região estudada. Estes aspectos caracterizam o estudo como sendo uma pesquisa de base, transversal e qualitativa.

Referências

- ARAÚJO, Nilson da Silva. **Educação Musical no contexto de ONGs** – Investigando um projeto Gaúcho. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Feevale. Especialização em Música: Ensino e Expressão. Novo Hamburgo, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DELVAL, Juan. **Introdução à prática do Método Clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- KEBACH, Patrícia. **Musicalização coletiva de adultos: os processos de cooperação nas produções musicais em grupo**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande

do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2008.

_____. Desenvolvimento musical: questão de herança genética ou de construção? **Revista da ABEM**, nº 17, p. 39-48, setembro 2007.

KLEBER, Magali Oliveira. **A prática da Educação Musical em ONGs**: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música. Porto Alegre, 2006.

LIMA, Maria Helena de. **Educação musical/educação popular**: projeto música e cidadania, uma proposta de movimento. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2002.

MONTANGERO, J. & MAURICE-NAVILLE, D. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

_____. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PERRET-CLERMONT, Anne Nelly. **Desenvolvimento da inteligência e interação social**. Lisboa, Horizontes Pedagógicos, 1995.

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

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

SANTOS, Carla Pereira dos. Educação musical nos contextos não-formais: um enfoque acerca dos projetos sociais e sua interação na sociedade. XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). **Anais 2006**. Brasília, 2006.

_____. **Musicalização de crianças e adolescentes**: um projeto educativo de transformação social. Dissertação (Mestrado) - Máster of Arts in Music, Campbellsville University, Campbellsville/Recife, 2006^a.

SOUZA, Jusamara (Org.) **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: PPG-Música UFRGS, 2000.

_____. (Org.) **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

Leitura da Imagem “*For Men Only. MM and BB Starring*” de Peter Phillips

Ana Laura Rolim da Frota¹
Mestre em Educação - GEARTE/UFRGS

Resumo: O artigo apresenta um exercício de leitura de imagem, a partir dos pressupostos greimasianos, que tratam a imagem como um texto produzido mediante processo articulado que lhe confere uma totalidade de sentido. O objeto de leitura é a obra do artista pop inglês Peter Phillips: “*For Men Only. MM and BB Starring*”.

Palavras-chave: arte; ensino; imagem-leitura-representação; semiótica greimasiana; sincretismo.

Ao iniciar o desvelamento da obra “*For Men Only. MM and BB Starring*” 1961 (óleo/colagem sobre tela - 274,3 x 152,4 cm, Centro de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa) - (figura 1), atendo-me primeiramente a sua titulação. Peter Phillips dá, como primeira informação sobre seu texto visual, uma referência verbal. Encaminha o enunciatário na busca da construção de significado, partindo do entrelaçamento dos universos pictórico, verbal e semiótico. O título do quadro refere-se às atrizes *Marilyn Monroe* e *Brigitte Bardot* em sua importância para o mundo masculino. A denominação é uma pista para o desvelamento da obra.



Figura 1: “*For Men Only. MM and BB Starring*”, Peter Phillips

¹ Mestre em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Assessora para o trabalho com a Arte. Endereço para correspondência: anarolimfrota@gmail.com

Iniciando a análise da composição, constata-se que o enunciador apresenta o texto visual em formato retangular, composto pela justaposição – vertical – de um quadrado vermelho que ocupa mais da metade da obra, um retângulo branco e, logo após, um menor em tonalidade escura. Inserida no quadrado vermelho, encontra-se uma moldura composta por uma linha branca – mais larga –, uma negra e outra cinza, definindo um porta-retratos. O enunciador serve-se desse recurso para configurar o cenário em que apresentará o centro de atenção do quadro. Dentro da moldura, na base de outro retângulo fino, marrom, encontram-se figurativizadas, a partir de colagens, as imagens dos rostos de *Monroe* e *Bardot*.

Explorando a imagem de *Marilyn* – que está enquadrada –, percebemos que seu rosto apresenta um olhar frontal e vazio, marcado por uma lágrima negra que escorre da maquiagem. Já a face de *Brigitte* está colocada à direita da de *Marilyn*, dentro de uma área marrom, irregular, que parece ter sido limpa com a finalidade de evidenciar a presença da estrela. Sobre as cabeças das atrizes evidenciam-se duas manchas brancas semelhantes à fumaça. A mancha sobre *Marilyn* é espessa e contém no meio uma marca negra. Sobre a cabeça de *Brigitte*, a mancha branca é quase imperceptível e tem sobre si um X em negro encimado pela palavra, também em negro, *cert'*. A palavra *cert'* não existe em inglês e tampouco em francês, porém neste idioma há a palavra *certain*, – seguro – podendo assim tratar-se de seu radical. Poderia dizer-se que o X e a expressão *cert'* sobre a cabeça de *Brigitte* remetem-nos, simbolicamente, a sua não submissão à droga e, conseqüentemente, a sua segurança, sendo então figurativizada observando o destino de *Marilyn*.

Topologicamente, as duas imagens estão colocadas em mesmo grau de importância. Vendo-as assim, lado a lado, se é encaminhado a pensar em suas trajetórias: modelos e estrelas conhecidas na década de 1950, que se casaram com pessoas famosas e tiveram carreiras meteóricas. *Marilyn* e *Brigitte* foram reconhecidas como símbolos sexuais a serem vendidos à sociedade. Encenaram filmes que as exibiram internacionalmente. *Monroe* morreu de overdose de remédios, aos 36 anos, à época em que esteve envolvida com o presidente norte-americano *John Kennedy*. O fato foi noticiado e a atriz imortalizou-se no cenário cinematográfico. *Brigitte*, após sucesso como ninfeta na cinematografia francesa, construiu uma vida pacata, dedicada à defesa da ecologia e dos animais.

Phillips, propondo essa armação visual, firma com os enunciatários um pacto sua

veridictório, pois utiliza, para a produção de sua criação, um modelo estético e cultural de sua época. Dá sentido ao seu discurso visual, construindo uma intrincada articulação entre os planos de expressão e conteúdo que se estenderá a toda obra, dando-lhe significação. Constrói seu quadro fazendo uso de colagem agregada à pintura, montagem explorada na *Pop Art*. Elabora o seu discurso visual a partir do conhecimento do seu público-alvo, seus desejos, aspirações e temores. A dimensão cênica manifestada na obra conduz para “[...] o estratagema de fazer saber pelo ver” (OLIVEIRA, 2000, p. 27). A autora nos diz ainda,

[...] tela do parecer, é o que o enunciador nos põe diante dos olhos, o que nos remete diretamente a pensar na definição do verbete do Dicionário de Semiótica: “é a aparência segundo a qual o universo apresenta ao homem como um conjunto dotado de qualidades sensíveis, dotado de uma determinada organização” (Greimas e Courtés, 1979, p. 291) (*Ibidem*, p. 29).

Nesse contexto, o enunciador identifica as duas actantes como ídolos sofridos, obrigando o enunciatário a refletir sobre o que ocorria no mundo de faz de conta do cinema das décadas de 1950 e 1960.

Descendo o olhar para a parte inferior da moldura do porta-retratos, à esquerda, observamos que a mesma encontra-se oculta atrás de uma área negra semelhante a um busto que se estende até o rosto de *Marilyn*, transformando-se em um braço e mão que se fecha sobre um objeto branco. A mão – de dedos delicados – apresenta vestígios de um pó branco. Essa figurativização nos faz lembrar que a atriz, como muitos jovens da década de 1960, a fim de escapar das exigências do estrelato, da notoriedade excessiva e de uma vida de aparências, refugiava-se na droga, procurando realizar-se por meio de um festim licencioso dos sentidos.

No centro da área negra semelhante a um busto, abaixo do rosto de *Monroe*, encontra-se um quadrado marrom, delineado de branco, dentro do qual se vê uma estrela dourada. Encaminhando o olhar para a direita, abaixo da imagem de *Bardot*, destaca-se o inverso, um quadrado dourado dentro do qual encontramos uma estrela na cor marrom. As dimensões dos quadrados e das estrelas são idênticas. Na oposição das cores que compõem ambos – estrela dourada dentro de quadrado marrom e estrela marrom dentro de quadrado dourado –, bem como nas relações topológicas – diagonal – dos quadrados com cada uma das actantes, evidencia-se o efeito de sentido que o enunciador quer provocar no enunciatário. Da posição dos ícones na tela – *Marilyn X* estrela marrom

dentro de quadrado dourado, *Brigitte X* estrela dourada dentro de quadrado marrom –, depreende-se a significação do discurso que é apresentado, o qual é mais amplamente enfatizado pela figurativização que irá aparecer um pouco mais abaixo, no interior da área retangular branca. Oliveira (2004, p. 37) destaca que a inserção de oposições põe em evidência sua força conflitual, criando as tensões do ponto de vista eidético, dando significação ao discurso visual.

Ainda nessa parte da obra, sobre o fundo vermelho do quadrado maior, encontra-se grafada a palavra *tortoise* que em inglês significa cágado, possuindo ligação com a iconografia que será apresentada a seguir.

Abaixo da área correspondente ao quadrado vermelho, há um retângulo branco onde se vê a representação de uma lebre negra envolta em luz resplandecente. Essas duas referências (cágado e lebre) colocam o enunciatório em contato com um intertexto que, para ser melhor analisado, é necessário buscar subsídios em Esopo, um fabulista grego, nascido pelo ano de 620 a.C. Trata-se da fábula da lebre e da tartaruga:

Em uma corrida, disputaram a lebre e a tartaruga. A lebre saiu na frente, porém muito vaidosa de sua agilidade, deitou-se para dormir. Quando acordou não pôde mais ultrapassar a tartaruga que andou sempre devagar, porém com constância, ganhando a corrida (A LEBRE E A TARTARUAGA, *on-line*).

Segundo Oliveira, a intertextualidade numa obra de arte

[...] é utilizada para definir o conjunto de repertórios presumidos do leitor referidos quase sempre de modo explícito no texto com maior ou menor intensidade. Esses repertórios dizem respeito a algumas histórias condensadas e produzidas anteriormente por uma determinada cultura e por parte de algum autor, ou melhor, de algum texto. O intertexto de uma obra vem a ser aquele emaranhado de referências a textos, ou a grupos de textos anteriores construídos para expor o duplo escopo: da inteligência da obra em destaque e a produção de efeitos de sentido estéticos locais ou globais (OLIVEIRA, 2004, p. 162).

Phillips utiliza o intertexto para fazer alusão às atrizes e as suas performances. A partir de simbologia inspirada na fábula de Esopo, o enunciador apresenta *Marilyn* como a lebre, que açodadamente buscou os prazeres e as mídias, envolvendo-se com tudo e todos que a pudessem colocar em notoriedade, acabando por encontrar a morte. A imagem da lebre conecta-se com o rosto da atriz a partir da forma de corpo negro de onde partem o braço e a mão mencionados. *Bardot* é apresentada como a tartaruga de Esopo, que ascendeu mais lentamente, foi menos afoita, mantendo-se viva e usufruindo da fama.

Dentro da lebre, são visualizados pequenos círculos à semelhança de moedas, nos quais estão grafadas letras do alfabeto. O efeito de sentido produzido na figurativização da lebre negra iluminada, com as moedas e suas letras, encaminha-nos a pensar na caça – *Marilyn* – e nos caçadores – personalidades masculinas que a assediavam por meio do dinheiro. O enunciador usa metáforas visuais para conduzir os enunciatários ao significado do texto.

Ainda na mesma direção, abaixo, acha-se a última parte da composição, em que é mostrada uma tira apresentando uma sequência evolutiva de um corpo de mulher, num gestual sensual. Os olhos da figura, que se repete, estão escondidos atrás de uma tarja branca, como que para impossibilitar a sua identificação.

Há registros de que no ano de 1947, *Marilyn* esteve desempregada e posou nua para um calendário por 50 dólares. Essas fotos foram aproveitadas no primeiro número da revista *Playboy*. Assim, podemos ver na sucessão de imagens de mulher que são apresentadas ao final do quadro a exposição da atriz ante o olhar dos enunciatários. A exibição se dá através de uma janela oval, mostrando o corpo de costas, de lado e de frente, em um espaço preenchido ora pela cor vermelha, ora pela preta. É como se a ação estivesse sendo desempenhada como uma dança para o enunciatário.

Podemos afirmar que a armação cênica global do discurso articula-se em torno de um eixo vertical que se origina na imagem de *Marilyn*, perpassa por seu corpo em negro, que se conecta com a figurativização da lebre, e acaba nas imagens de mulher que evoluem para o enunciatário. Todo percurso tem como objetivo tramar os formantes plásticos e encaminhar o olhar de *Brigitte*, e o dos enunciatários, para a dimensão temática do quadro, ou seja, a trajetória de *Monroe*. Assim, o invisível é explicitado não só ao intelecto, mas também aos sentidos de quem se confronta com o discurso apresentado.

Conforme Greimas (1979, p. 174), os planos da expressão e conteúdo correspondem às dimensões discursiva e plástica do texto, e reside em sua trama a significação de toda e qualquer obra de arte. A harmonia perfeita entre ambos os planos pode ser percebida na obra de Phillips, na medida em que ele os entretetece, possibilitando ao enunciatário o entendimento das textualidades nos seus desdobramentos figurativos e enunciativos.

Enfim, após realizar um percurso através da dimensão figurativa da obra “*For Men Only. MM and BB Starring*” e observá-la atentamente em suas partes constitutivas, pode-se afirmar que a obra nos conta sobre o seu período de execução, funcionamento da

sociedade da época e nos explicita os sentimentos e expectativas de seu autor. A pintura se faz frente a nós, obrigando-nos a (re)significá-la a partir de suas relações, possibilidades e intertextualidades, apreendendo dela uma totalidade de sentido construído.

Referências

A LEBRE E A TARTARUAGA. **Metáforas, fábulas, parábolas, histórias infantis e estórias**. Disponível em: <<http://www.metaforas.com.br/infantis/alebreeatartaruga.htm>>.

Acesso em: 26 jun. 2005.

ARCHER, Michel. **Arte contemporânea: uma história concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BUORO, Anamélia; FRANGE, Lucimar; REBOUÇAS, Moema. Arte, cultura e educação: alguns pressupostos. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia de (Org.). **VIII Caderno de discussão do Centro de Pesquisas Sócio-semióticas**. São Paulo: CPS, 2002. p. 13-22.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1979.

MARILYN MONROE: a deusa que foi vítima da própria fama. **Isto É Online**. Disponível em: <<http://www.terra.com.br/istoegente/100mulheres/cinema/marilyn.htm>>. Acesso em: 26 jun. 2005.

OLIVEIRA, Ana Cláudia (Org.). **Semiótica Plástica**. São Paulo: Hacker, 2004.

OLIVEIRA, Ana Cláudia. **Mauritsstad e visões brasiliae: aos europeus, uma outra história**. In: BRAIT, Beth; BASTOS, Neusa (Orgs.). **Imagens de Brasil: 500 anos**. São Paulo: EDUC, 2000, p. 9-30.

OSTERWOLD, Tilman. **Pop Art**. Lisboa: Taschen. 1999.

Projeto dramatizando nossa arte: resgatando o sentido da arte teatral em uma comunidade escolar da cidade de Porto Alegre

Elisa Riffel Pacheco¹

Pedagoga, especialista em Psicopedagogia Abordagem Institucional e Clínica (FAPA)

Especialista em Pedagogia da Arte (UFRGS)

Instituição de vínculo: UFRGS, aluna PEC, Projeto de Educação Continuada do PPGEDU.

Resumo: Esta pesquisa é referente à monografia de conclusão de curso de especialização em Pedagogia da Arte. Traz em sua abordagem, a discussão que qualifica a dinâmica do jogo dramático e teatral na constituição do sujeito. Tal prerrogativa, que se manifesta a partir de uma visibilidade estética, possibilita a percepção de si para a construção do conhecimento. Essa análise foi conferida a partir dos relatos e discursos que foram constatados numa escola da Rede Particular de Ensino na Cidade de Porto Alegre. Nessa Instituição, a proposta foi averiguar “as marcas” produzidas através das linguagens artísticas. O princípio foi “escavar os sentidos”, que foram inseridos na prática do “Projeto Dramatizando Nossa Arte” no ano de 2006. Uma proposta que vinculava a arte à educação, a estética à criação, a inteligência à emoção, o jogo, o drama à atuação e à reflexão. Diante desse enfoque, dessa perspectiva, se inquietava tal indagação: A dinâmica do jogo dramático e teatral efetuada em 2006 refletiu de alguma forma na formação dos sujeitos que participaram do Projeto Dramatizando Nossa Arte? A experiência do Projeto Dramatizando Nossa Arte teve reflexos junto aos professores e ao espaço escolar? Quais? Na busca por subsídios que auxiliassem a refletir de forma mais aprofundada sobre essas inquietações, essa pesquisa procurou resgatar a representação, a simbologia, e a memória do trabalho que foi realizado com os jogos teatrais junto a esta instituição de ensino.

Palavras-Chave: Aprendizagem; Sujeito; Teatro; Memória; Reflexão.

1 Introdução

Pensa-se que, a arte sensibiliza, cria oportunidades para o sujeito reconhecer suas capacidades, seu saber. É através da arte, da alegria, da fantasia, que a realidade se transcende que o sujeito opera e constrói uma nova via um novo ritmo capaz de transformar sua forma de interagir e de pensar. A finalidade desta pesquisa foi procurar escavar a memória, os sentidos, os reflexos do trabalho realizado com os jogos teatrais, assim como sua influência na formação do sujeito.

¹ Formada em Pedagogia Licenciatura Plena pela FAPA – FACULDADE PORTO-ALEGRENSE; Especialista em Psicopedagogia – Abordagem Institucional e Clínica pela FAPA; Especialista em Pedagogia da Arte pela UFRGS; Atualmente participa do PPGEDU da FACED na UFRGS como aluna PEC – Projeto de Educação Continuada -na disciplina de Arte Contemporânea, formação estética e educação; Trabalha no LEP – Laboratório de Estudos Psicopedagógicos – pertencente à FAPA. Trabalha como psicopedagoga e contribui com suas experiências, artigos e estudos na área de arte e educação; Está participando como ministrante do curso de extensão organizado pelo LEP – As dificuldades de aprendizagem nas interfaces da objetividade e da subjetividade – com os temas “ A importância da dramatização na constituição do sujeito”; “As linguagens artísticas e o letramento”. elisapach@yahoo.com.br

Acredito que a arte possibilita ao sujeito uma experiência, uma construção de um novo olhar sobre si, que enriquece a sensibilidade. É nessa perspectiva, que se encaixa a minha pesquisa, que tem como foco verificar se a dinâmica do jogo dramático e teatral refletiu de alguma forma na formação dos sujeitos que participaram do projeto Dramatizando Nossa Arte.

2 Compreendendo a pesquisa

Com relação à pesquisa, pude constatar no ano de 2006, que as linguagens expressivas referentes ao teatro - jogo dramático e teatral - enriquecem o objeto de aprendizagem, na medida em que as crianças passam a vivenciar seu potencial criativo. A experiência possibilita a elas gerenciar com espontaneidade uma nova forma de olhar a realidade, constituir um novo posicionamento sobre si mesmo, o que pode modificar a conjuntura do sujeito em seu aspecto pessoal e escolar. Assim, pode-se considerar que é através da arte que o sujeito desenvolve sua sensibilidade, bem como sua concepção estética, enriquecendo sua criatividade e inteligência emocional.

A ciência é um meio indispensável para que os sonhos sejam realizados. Sem a ciência não se pode nem plantar, nem cuidar do jardim. Mas há algo que a ciência não pode fazer. Ela não é capaz de fazer os homens desejarem plantar jardins. Ela não tem o poder de fazer sonhar. Não tem, portanto, poder de criar um povo. Porque o desejo não é engravidado pela verdade. A verdade não tem o poder de gerar sonhos. É a beleza que engravida o desejo. São os sonhos de beleza que têm o poder de transformar indivíduos isolados num povo. (ALVES 2004, p.26).

Situando minha pesquisa com relação ao “Projeto Dramatizando Nossa Arte” pude perceber que no ano de 2006, tanto as crianças, como os adolescentes vivenciaram um processo de apreciação estética, o que as fez pensar, refletir sobre seu “eu” interior. Como assim? A possibilidade de por em cena novas idéias e experimentações, por intermédio dos jogos teatrais, permitiu aos alunos repensarem suas representações em seu contexto escolar, social e pessoal. A sensibilidade estética proporcionada a partir do fazer teatral viabilizou uma provocação interna, o despertar de uma nova visão para compreender a si mesmo, como também o mundo, a realidade que o cerca.

Devido a isso, como já foi explicitado anteriormente, passou a se constituir uma aprendizagem reflexiva, repleta de sentidos e significados. O ato de aprender estendeu

seus limites para o pensar, agir e criar, pois as crianças, além de estarem desenvolvendo seu potencial criativo, sua autonomia e espontaneidade, também passaram a adquirir um novo olhar sobre seu pensamento, sua ação e sua intelectualidade. Nessa perspectiva, a realidade foi transformada, reinventada em presença do novo contexto lúdico e artístico, dinâmico e integrador. Essa narrativa – a realidade reinventada – é intensifica para centralizar o papel da arte, da estética, e da criação na educação.

Cynthia Farina, ao relacionar práticas estéticas com práticas pedagógicas, diz que algumas práticas estéticas podem afetar o que há de institucionalizado em nossa forma de ser: “A atenção às práticas estéticas poderia ajudar a pedagogia a problematizar e cuidar do que nos desestabiliza atualmente, não para estabilizá-lo ou reconduzi-lo, mas para experimentar com a produção de novas imagens e discursos na formação do sujeito”. (MOREIRA, 2008, p. 13).

Verifica-se que a estética da arte é uma ferramenta fundamental para a construção do pensamento crítico, pois escava sentidos que permanecem intrínsecos no sujeito. Por sua vez, as linguagens artísticas comunicam essa “descoberta”, essa sensibilidade capaz de transformar o aparelho psíquico. Pode-se dizer que a política do belo e do sensível interfere na personalidade, na dinâmica, e na constituição do sujeito. E é por meio dessa visibilidade que o ser humano recria sua singularidade, modifica sua realidade.

O “Projeto Dramatizando Nossa Arte” tinha como objetivo disponibilizar um espaço escolar onde as crianças pudessem ter a oportunidade de experienciar suas habilidades artísticas, seu potencial criativo através do teatro, jogos teatrais, jogos dramáticos. Em 2006, quando iniciei o projeto, observei certa resistência advinda dessa instituição de ensino. Era possível perceber que a arte não era considerada tão importante para a aprendizagem quanto às demais disciplinas do currículo. Segundo Almeida:

Arte, cinema, literatura, escrita, educação, algumas das coisas que aqui estarão presentes são ao mesmo tempo integrantes e excludentes. Quando se integram, perdem-se e transformam-se numa terceira – como numa batalha, a indefinição, a ambigüidade, a dúvida, a subjetividade, são fraquezas e levam a derrota (...). Mas o que é fraqueza na arte também é sua força: excluindo-se de outros lugares, ela pode voltar como uma espada crítica, ou indiferente, e desprezar os que a venceram. (1999, p.22).

Num primeiro momento, essa fala que destitui o valor da arte das práticas pedagógicas retrata a dinâmica política que se institui nas escolas. Tal abordagem que está vinculada a uma sociedade que comunica o exercício da ética do êxito, do consumo desenfreado e das perspectivas de mercado. Acredito que, se os profissionais da educação

ampliarem seus olhares a uma nova concepção, eles estarão buscando um novo diálogo, assim como Lancri (2002, p.20), ao afirmar que “A arte nos faz entender certos aspectos que a Ciência não pode fazer”. Buscarei compreender e reforçar conceitos que encontrem na arte uma forma de conhecimento, por acreditar que deve-se considerar que as produções artísticas também podem enriquecer o nosso entendimento sobre as coisas. Em muitas situações, a experiência artística obriga-nos a contornar a nossa racionalidade com questionamentos complexos e profundos.

Em arte, a intuição é de importância fundamental, ela traz em grau de intensidade maior a impossibilidade de racionalização precisa. A arte não tem parâmetros lógicos de precisão matemática, não é mensurável, sendo grandemente produzida e assimilada por impulsos intuitivos; a arte é sentida e receptada, mas de difícil tradução para formas integralmente verbalizadas. Essas colocações, entretanto, não pretendem negar que a arte tenha, também, a sua parte racional. Os críticos, alguns artistas e teóricos da arte conseguem racionalizar e verbalizar uma parte do todo, mas a outra só pode ser produzida, transmitida e receptada por outra linguagem que não a verbal. (ZAMBONI, 2001, p.28).

Compreendo que a aprendizagem é um trabalho de reconstrução e apropriação do conhecimento. Ela se processa através das informações que são instituídas por outrem, que por sua vez, integram o saber. É através das relações que se constituem a ética, a ordem, e a política que vão proporcionar o reconhecimento da autoria no sujeito. Para Fernández (2001, p.42), “Cada pessoa vai construindo, ao longo de sua história, entrelaçando as experiências que lhe oferece o contexto social e cultural, não só sua inteligência e seus sistemas de conhecimento, mas também uma determinada modalidade de aprendizagem”. Percebe-se, portanto, que a criança vai se constituindo historicamente, a partir das práticas e concepções que são herdadas e transmitidas. Tais formulações, além de contribuírem na formação emocional-cognitiva de nossa estrutura psíquica, também estabelecem formas de encarar a vida, a si mesmo, e à sociedade. Em vista disso, para que não sejamos “aprisionados” a uma fórmula social, educacional e cultural, que tem por excelência a capacidade de subjetivar nosso pensamento, precisamos que se instaure em nós o desejo.

Mais uma vez, pergunto: “O que pode ser relevante para o sujeito desenvolver e por em prática o exercer de sua autoria?”. Primeiramente, precisa-se ter como base as significações do pensar. Por isso, é necessário estar inserido em um espaço que possibilite questionamentos, que coloque a psique em movimento. Nesse sentido, experienciar criatividade, sentimento e imaginação, é provocar o raciocínio, é promover a intuição.

De acordo com Fernández: (2001, p.63) “Uma grande falha de nossa educação refere-se à desqualificação do saber e ao endeusamento do conhecimento. Pode-se entender por que em determinados sistemas é conveniente que circulem os conhecimentos, mas não o poder de uso sobre eles”. Assim, a sociedade nos faz internalizar seus valores e crenças, de forma que nossa visão subjetiva evolua e se adapte de acordo com seus conceitos. Estamos acomodados a padrões e a “linguagens” pré-estabelecidas, sem questionar as mensagens que nos estão sendo transmitidas. Em consequência, nossa aprendizagem vai-se moldando a um modelo reproducionista, desprovido de autoria de pensamento. Diante desse contexto, o saber constitui-se sem desejo, já que é instituído com obrigatoriedade, sem ressignificar a experiência, o jogo, a espontaneidade.

Proficiência e aprendizado não advêm da disposição de ser ou escutar, mas da ação, do fazer, da experiência; o bom trabalho é mais freqüente resultado do esforço espontâneo e livre interesse, que da compulsão e aplicação forçada; e o meio natural do estudo, para a juventude, é o jogo. (COURTNEY, 1980, p.41).

Considero importante ressaltar que a escola deve se apropriar de novas concepções e métodos de ensino. Há muitas crianças que não conseguem atingir as metas que são estabelecidas por um currículo escolar rígido, fixo, compacto, cerrado. A dificuldade de estudar em um ambiente com um sistema autoritário, conteudista, divergente a sua realidade, muitas vezes pode desencorajar no jovem o interesse pelos estudos, desencadeando a evasão escolar. Por isso faz-se necessário que os educadores percebam que a aprendizagem acompanha sua época, sua contemporaneidade.

Defendo a idéia de que os jovens têm a necessidade de criar, experimentar o novo, logo precisam de um espaço que valorize suas habilidades e competências. Um espaço onde podem direcionar seu interesse através do despertar pela curiosidade, movidos pela criatividade, pela arte, e pela sensibilidade. Nessa perspectiva, as linguagens artísticas promovem uma nova modalidade de aprendizagem, através do jogo, da brincadeira, do faz-de-conta, da encenação. Isso faz com que o sujeito construa seu próprio conhecimento, comunicando sua singularidade, sentimento e expressão. Esta consigna vem a comprovar a significância, bem como a contribuição da arte na educação.

3 Considerações Finais

Esta pesquisa tentou demarcar que o fazer artístico cria possibilidades para se “pintar uma nova aquarela” e assim, descobrir “novas janelas”, nascentes de novas idéias e concepções.

Parece tão simples e poético, frente a uma política-ideológica que destitui o valor, sentimento estético. Todavia, não é suficiente apenas formular princípios e inquietações. É necessário inserir coragem e ações, para transformar as políticas pedagógicas vigentes. Pois, como já foi dito anteriormente, o sujeito é constituído físico, moral, social, emocional e culturalmente.

É importante abrir espaços para novas atuações, modelos e reflexões. Diante desta perspectiva, pensa-se: “Como a arte, o fazer teatral podem ressignificar a atitude, o comportamento do sujeito para uma aprendizagem estética e reflexiva?”.

A arte é um modo de ver e dizer de si e do mundo. Constituída de imagens – sonoras, visuais, poéticas, corporais... -, ela mobiliza afeto, pesquisa, cognição, imaginação, intuição, percepção, reflexão; ela abraça o feio, o bonito, prazer, desprazer, inveja, medo, egoísmo, alegria, estranhamento; portanto, é repleta de emoções e contradições. A obra de arte se abre para o outro e a possibilidade de participar dela dá, ao sujeito, a chance de ver-se como ser integral. O contato com a Arte transforma, faz ligação, constrói. Como linguagem, ela opera através das cores, formas, linhas, volumes, sons, movimentos... e precisa de um tempo e de espaços próprios; é cheia de mistérios que revela, desvela e oculta. (FLORES et al, 2005, p.1 apud HONORATO, 2008, p.111).

Percebi como a vivência artística possibilita a autoria do sujeito, permitindo que ele constitua um novo olhar, uma nova representação de si mesmo. E é isso, que integra uma nova forma de pensar, uma nova concepção de mundo. A arte nos liberta de todos os tabus e preceitos que foram inseridos em nosso inconsciente. Ela nos faz “quebrar barreiras” e preconceitos, bem como nos dá a oportunidade de estruturar, colorir, movimentar, nossa vida e nossa história do nosso próprio jeito. As expressões artísticas caracterizam a mudança, o diferente, o estranho, a mistura. Pois, elas integram as qualidades aos defeitos, as imperfeições ao perfeito.

Portanto, a arte por ser espontânea em suas ferramentas de expressão, não condiciona o pensamento, a sensibilidade, ou a razão. A atitude e a experiência estética não se adaptariam as “conveniências de uma prisão”. O ser que se constitui artisticamente vive da poesia, da liberdade, da intuição.

Referências

- ALMEIDA, Milton José de. **Cinema: Arte da memória**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: O dilema da educação**. São Paulo: Loyola, 2004.
- COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento: As bases intelectuais do teatro na educação**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo: A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HONORATO, Aurélia Regina. A Formação de Professores Ressignificada nos Espaços de Narrativa. In: MOREIRA, Janine; FRITZEN, Celdon (Org.). **Educação e Arte: As linguagens artísticas na formação humana**. Campinas, SP: Papirus, 2008. P. 109-118.
- LANCRI, Jean. Colóquio sobre a metodologia da pesquisa em artes plásticas na universidade. In: BRITTES, Bianca e TESSLER, Edida. **O meio como ponto zero: Metodologia de pesquisa em artes plásticas**. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2002. P.15-34.
- ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte: Um paralelo entre arte e ciência**. Campinas: Autores Associados, 2001.

Conhecer e reconhecer: a fotografia como meio de aproximação do aluno com sua cultura

Amanda Morialdo Funari¹
(UFPel)

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida como Trabalho de Conclusão do Curso de Artes Visuais – Modalidade Licenciatura, CA/UFPel. A investigação, que versa sobre o uso pedagógico e a produção de imagens fotográficas da cidade de Pelotas (RS) nas aulas de Arte de uma escola pública, apresenta uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação. Os dados foram obtidos através de atividades desenvolvidas junto a uma turma de terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública de Pelotas. Tendo como objetivo geral investigar se o uso pedagógico e a produção de imagens fotográficas da cidade contribuem para que o estudante (re)conheça o seu contexto social, histórico e natural, valorizando mais a sua cultura, buscou-se, também, apurar se foram utilizadas imagens da cidade de Pelotas nas aulas de Arte e verificar se a fotografia foi explorada em práticas pedagógicas anteriores. Os resultados apontam que, através da linguagem fotográfica, os alunos (re)conheceram novas maneiras de olhar para a cidade. Isso indica a necessidade de investirmos em propostas pedagógicas em Arte diferenciadas, que estimulem a imaginação, a criatividade e a reflexão crítica acerca da realidade ao redor.

Palavras-chave: Arte; Educação; Fotografia; Cultura.

Introdução

Considerar que uma educação descontextualizada, que não prioriza o pensar sobre os costumes, tradições, estilos de vida, preferências e outras particularidades do meio onde o aluno está inserido, pode contribuir para que esse não reconheça e passe a não valorizar a própria cultura, e supor que trabalhar com imagens representativas desse meio, produzir e ler fotografias da cidade permite que tais temas sejam abordados e discutidos, levaram-me a investigar a seguinte questão: O uso pedagógico e a produção de imagens fotográficas da cidade contribuem para que o estudante (re)conheça o seu contexto social, histórico e natural, valorizando mais a sua cultura?

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação. Os dados foram obtidos através de atividades desenvolvidas junto a uma turma de trinta e um alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública, situada no centro do município de Pelotas.

No período entre vinte e dois de setembro e vinte de outubro de 2010 foram realizados cinco encontros que objetivaram num primeiro momento: apurar se foram utilizadas imagens da cidade de Pelotas nas aulas de Arte e verificar se a fotografia foi

¹ Acadêmica do Curso de Pós-Graduação em Artes, CA/UFPel. Graduada em Artes Visuais -Licenciatura, CA/UFPel. amanda.funari@yahoo.com.br

explorada nas práticas pedagógicas. O levantamento desses dados fundamentou uma saída fotográfica, na qual os estudantes foram instigados a re(a)presentar símbolos de sua cultura através da prática da fotografia digital.

Parto da reflexão crítica sobre as minhas próprias vivências para propor uma pesquisa que versa sobre um tema caro à formação humana, a cultura, assim como a exploração de uma linguagem, a fotográfica, que já faz parte das práticas cotidianas de um número significativo de pessoas hoje em dia. A fundamentação teórica da pesquisa abarca o conceito de cultura a partir das idéias de Nestor Canclini (1999), refletindo sobre as possibilidades da fotografia como um documento que re(a)presenta o real mediado pelo olhar do fotógrafo (KOSSOY, 2000; SONTAG, 1981) capaz de proporcionar novos modos de olhar/ler o mundo (ALVES, 2005; FREIRE, 1996).

A importância de uma abordagem cultural nas práticas docentes em Artes Visuais

A minha experiência estudantil comprova que quando os professores de Arte dedicam-se a focar a cultura em suas aulas, muitas vezes, limitam-se a discutir somente os bens culturais já reconhecidos como patrimônio histórico comunitário. Como exemplo de tal postura, trago a resposta que uma aluna deu à questão: *Alguma imagem da cidade de Pelotas já foi trabalhada em sala de aula? Como?*

Sim, nós participamos de um projeto onde a professora de artes junto com outros professores nos mostraram algumas imagens de pontos turísticos e até saímos um dia para fotografar os prédios históricos de Pelotas. Teve um dia também que nós fomos visitar uma charqueada muito bonita.
(ALUNA 13)

A partir dessa resposta, entende-se que, mesmo quando a cidade é o tema central de um projeto interdisciplinar na escola, apenas o estudo de bens históricos é privilegiado. Não há, de forma geral, a intenção de instigar o olhar do aluno para que ele mesmo possa identificar, em seu meio, os elementos que o representam. Com isso, pode difundir-se um pensamento estereotipado que reduz as diferentes culturas que constituem a identidade híbrida de uma cidade, a alguns signos desvinculados das vivências dos sujeitos. Tal posicionamento reducionista pode fazer com que os estudantes não reconheçam a importância de sua herança cultural, por não se sentirem próximos dos símbolos que lhe são apresentados.

É preciso, ao contrário disso, gerar uma aproximação dos alunos com sua cultura, ou seja, motivar os olhares para que observem com atenção o seu entorno vivencial, fazendo com que se envolvam com os objetos que integram seus cotidianos e que reflitam criticamente sobre o modo como se relacionam com eles.

Fotografia e Educação, por quê?

A fotografia está presente na escola. É amplamente praticada pelos alunos e utilizada por professores como recurso em diferentes situações. Por esse motivo, é relevante pensar em maneiras de usá-la a fim de potencializar o olhar crítico do aluno sobre seu cotidiano, ao invés de contribuir para a sua cegueira, propondo ações que aspiram aumentar o número de imagens carentes de sentido no mundo.

Quando perguntados se já haviam estudado fotografia nas aulas de Arte, todos os alunos responderam que sim. Alguns se lembram de pesquisas realizadas sobre a linguagem e outros de atividades em que essa foi utilizada, mas, a maioria, declarou que se tratou de um estudo não muito aprofundado: “A turma pesquisou algo e registrou fotos de alguns pontos históricos” (ALUNA 22); “Já, mas não profundamente. Só por cima com algumas pesquisas realizadas por nós mesmos” (ALUNA 16); “Sim, A professora passou os principais conceitos da fotografia, mas na prática não realizamos nada” (ALUNA 03); “Sim. Tiramos fotos com pose de quadros famosos” (ALUNO 10).

Nas aulas de Arte, promover pesquisas sobre a fotografia ou utilizá-la como auxiliar na realização de outros trabalhos, são ações válidas, já que essa linguagem possui uma história, conceitos e técnicas próprios a serem estudados e pode contribuir de modo criativo na composição de pinturas, desenhos e colagens, por exemplo. Mas, antes disso, seria importante explorar o sensível que essa linguagem pode proporcionar.

O ato de fotografar oferece ao olhar dos sujeitos uma pausa no tempo e uma moldura no espaço. Permite que um detalhe do mundo seja focalizado e recortado para que, a qualquer momento, possa ser ampliado e analisado separadamente. Instigando, assim, novas formas de ver e olhar para o meio.

O fotógrafo elege, mediado por sua subjetividade, um pedaço do real para (re)apresentar aos outros. Constitui, assim, um discurso visual sobre o mundo que, quando retomado, dá vazão a inúmeras e distintas interpretações. São essas novas narrativas acerca do cotidiano que possibilitam a quebra da passividade dos sujeitos na relação com esse.

Fotografia e Cultura nas aulas de Artes

Através da análise dos dados obtidos com o questionário, pude perceber certa distância entre a educação que recebi no ensino fundamental e médio – e que, como já descrevi, motivou-me a pesquisar sobre as imagens fotográficas da cidade – à educação que é oferecida aos alunos da turma pesquisada. No entanto, mesmo diferentes, o efeito causado é semelhante.

Fui educada de acordo com um sistema que não priorizava a contextualização dos conteúdos, nem a valorização da cultura local. Isso fez com que eu deixasse de olhar para o meu entorno vivencial e passasse a adotar outros valores, relacionados às imagens que chegavam até mim através da televisão. A educação oferecida aos alunos da turma pesquisada, por sua vez, caracteriza-se por um enfoque que reduz a cidade a determinados símbolos, historicamente internalizados, fazendo com que os alunos aceitem passivamente o que está estabelecido, sem que (re)conheçam outros sentidos e representações possíveis.

Partindo disso, propus aos alunos uma saída fotográfica na qual deveriam registrar símbolos de sua cultura. Numa conversa prévia procurei estimulá-los a romperem com os estereótipos, buscando ir além dos símbolos socialmente reconhecidos como representativos da cidade de Pelotas. Todos concordaram com o fato de que nosso município é representado e reconhecido pelas Charqueadas, pelos casarões antigos do entorno da Praça Coronel Pedro Osório e pelos doces. Sendo assim, eles foram convidados a refletir se esses signos do município fazem parte do seu dia-a-dia e se, realmente, sintetizam a essência da cidade vivida cotidianamente pelos estudantes. Tal discussão não pretendeu promover a não-valorização do patrimônio já reconhecido por todos, e que, certamente, é importante para a cidade. Mas, ao invés disso, inquietar os alunos, no sentido de que essas representações não são as únicas possíveis, motivando-os a olharem para além desses parâmetros, desvelando e reconhecendo outras representações possíveis, conectadas com a história de vida de cada um.

Deveriam, então, focar seus olhares em objetos, lugares ou pessoas presentes em seus cotidianos e que, por alguma razão representavam o seu meio. Depois, apresentar ao grande grupo as imagens resultantes. Comentar o motivo pelo qual escolheram tal tema, falar sobre como se deu a saída fotográfica e explicar a relação que mantêm com o objeto fotografado.

Uma parte da turma preferiu realizar a atividade individualmente, a outra se dividiu em grupos. Com isso, resultaram dezesseis trabalhos dos quais a maioria (doze) contempla fotografias e reflexões significativas sobre a cidade. São narrativas, imagéticas e textuais, que fogem do convencional por demonstrarem que elementos do meio dos alunos, muitas vezes banalizados pela correria do dia-a-dia, foram encarados sob diferentes pontos de vista. Mostram, além disso, um rompimento com o modo costumeiro de pensar a cultura e a cidade ao atribuírem reconhecimento a diferentes locais, objetos e pessoas do município.

Sete desses doze trabalhos foram analisados. Um desses, o de uma menina moradora da região colonial do município, será apresentado a seguir.

A ALUNA 11 fotografou o Santuário de Guadalupe (Figuras 1 e 2). Disse tê-lo escolhido por julgar que seja o ponto mais representativo de seu meio. Falou que o local é visitado e fotografado por centenas de fiéis todos os anos – principalmente durante uma romaria que acontece nos meses de outubro – mas que ela, por ter se acostumado com a proximidade do lugar, nunca havia parado para contemplá-lo.



Figura 1



Figura 2

Podemos notar que, à procura de uma imagem mais detalhada do local, a estudante fotografa, também, o interior do santuário. Isso mostra-nos que o ato fotográfico provocou não só uma aproximação subjetiva da aluna com seu meio, como uma aproximação física.

Considerações Finais

Através da prática e da leitura de fotografias da cidade, houve quem manifestou apreço à culturas esquecidas, quem se aproximou de locais banalizados pelo cotidiano, quem reagiu criticamente ao desleixo com o meio natural, quem voltou à lugares representativos da infância, quem desacelerou o passo para contemplar melhor uma paisagem, quem expressou respeito à uma arte silenciosa e outros. Confirmando, assim, a minha indagação: o uso pedagógico e a produção de imagens fotográficas da cidade contribuem, sim, para que o estudante (re)conheça o seu contexto social, histórico e natural, sendo esse um dos passos para que haja uma valorização da cultura.

Tal conclusão me permite afirmar a importância da presença da fotografia nas aulas de Arte, como um recurso que permite aos estudantes reconhecerem-se dentro de sua própria cultura. Os resultados da pesquisa demonstram que é necessário investirmos na relação entre Fotografia e Educação como um modo de estimular o desenvolvimento de sujeitos críticos, criativos e transformadores.

Referências

- ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais**. Campinas: Verus, 2005.
- CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos**; conflitos multiculturais da globalização. 4ªed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2000.
- SONTAG, Susan. **Ensaio sobre fotografia**. Rio de Janeiro: Arbor, 1981.

Mediação artística e cultural: a experiência de estar na presença da obra

*Maria Regina Johann¹
Luciara Judite Roratto²
Mestre em Educação nas Ciências
UNIJUI*

Resumo: A dimensão educativa da mediação artística e cultural é o foco principal deste artigo, elaborado a partir da pesquisa “Mediação estética: a construção do conhecimento através da apreciação na presença da obra³”, que tem como espaço de realização teórico-prática a Sala de Exposição Java Bonamigo do curso de Artes Visuais da Unijuí. Questões como a educação do ver/olhar, do conhecimento sensível e cognoscível da arte, assim como, a dimensão propositiva da tarefa de mediação são abordadas no texto. Apresentamos conceitos sobre Mediação e destacamos que ela pode ser entendida como uma ação intencional criada com o objetivo de inter-relacionar, aproximar, viabilizar, esclarecer, desvelar e informar acerca da arte e da cultura, ampliando a significação sobre a obra.

Palavras-chave: arte; cultura visual; mediação; educação do ver/olhar; apreciação artística; experiência estética; conhecimento.

1. Contextualizando a pesquisa

O projeto de pesquisa “Mediação estética: a construção do conhecimento através da apreciação na presença da obra” consiste em realizar atividades de mediação junto à Sala de Exposição Java Bonamigo⁴ do Curso de Artes Visuais da Unijuí. Na Sala, acontecem exposições sobre arte contemporânea e cultura visual organizadas através de editais públicos e atividades curriculares do Curso de Bacharelado em Artes Visuais.

A Sala Java Bonamigo recebe anualmente um público muito expressivo de visitantes, compostos pela comunidade interna e externa, local e regional. Destaca-se, porém, a participação do público escolar, através de visitas proporcionadas pelos professores que atuam nos componentes curriculares de artes visuais, dança, teatro e

1- É professora do curso de Artes Visuais Licenciatura & Bacharelado da Unijuí. Graduada em Educação Artística, Pós-graduada em Metodologia do Ensino de Arte e Mestre em Educação das Ciências. Coordenadora da pesquisa da “Mediação estética: a construção do conhecimento através da apreciação na presença da obra”. Integra o grupo de artistas “arteseis” de Ijuí. E-mail Maria.johann@unijui.edu.br ; Gina.johann@hotmail.com

2- É acadêmica do curso de licenciatura em Artes Visuais da Unijuí e pesquisadora bolsista PIBIC da Unijuí. E-mail: luciararoratto@yahoo.com.br

3- Pesquisa financiada pelo Programa de Pós Graduação, Pesquisa e Extensão da Unijuí – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

4- Sala de Exposição Java Bonamigo foi criada pelo Curso de Bacharelado em Artes Visuais no ano de 2004. A Sala busca atender determinação do MEC para implantação do Curso de Artes Visuais – Bacharelado –, oferecendo aos acadêmicos um espaço para exposição, pesquisa e extensão das criações visuais geradas no interior de suas atividades acadêmicas. Caracteriza-se por promover na abertura de cada exposição debate entre artista, acadêmicos, professores e comunidade.

música, assim como, por aqueles que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Podemos afirmar que ela se constitui em um dos poucos espaços oficiais de exposições artísticas contemporâneas da nossa região. Isso possibilita uma vivência com a arte que complementa os saberes construídos no âmbito da educação escolar, pois permite que o sujeito esteja na presença da obra, o que faz com que sua visualidade se amplie e sua percepção artística se intensifique.

Neste momento da pesquisa estamos nos debruçando sobre as questões conceituais e observando a relação do estudante com a exposição, com a proposta do artista, com os conceitos e/ou ideias apresentados no momento.

São também objetivos da pesquisa ampliar o conhecimento do público sobre as artes visuais e a cultura visual; compreender e analisar quais os conhecimentos construídos pelos estudantes da Educação Básica a respeito das exposições; conhecer os objetivos do (a)s professore (a)s em relação a exposição, observar quais os motivos para a visita, quais os conteúdos que estão estudando e como irão contemplar, em sala de aula, as questões apresentadas e/ou vivenciadas na exposição. Ainda, queremos pensar como podemos agregar conhecimento sobre artes visuais através das exposições (que talvez o professor não tenha planejado ou desejado abordar), interagindo com os professores na busca de uma experiência mais intensa com a arte e a cultura.

Pretendemos confirmar a hipótese de que uma sala de exposição é também um lugar de aprendizagem sobre arte e cultura visual. Temos observado que na medida em que possibilitarmos tarefas de mediação que estabeleçam relações entre artes visuais, cultura e cultura visual, cumpre-se um papel relevante na formação do gosto e na aprendizagem artística e estética dos estudantes, agregando conhecimento e experiência estética à vivência escolar.

2. Mediação: potencializar o olhar e “ver-junto” para que as singularidades se enriqueçam.

Neste texto iremos apresentar ideias, conceitos e concepções de mediação artística e cultural a partir da revisão de algumas das bibliografias que embasam esta pesquisa. Traremos o conceito de mediação apresentado por Teixeira Coelho no Dicionário Crítico de Política Cultural e as referências teóricas de Miriam Celeste Martins, Ana Lisboa, Hans-Georg Gadamer, Ana Mae Barbosa, Marcia Tiburi e Fernando Hernández.

Conforme o Dicionário Crítico de Política Cultural⁵ (1999, p. 249), “O Mediador Cultural é um profissional com formação especializada, [...] que atua em centros de cultura, bibliotecas públicas e museus”. Teixeira Coelho aponta que pode ser chamado de mediador cultural “Todo aquele que exerce atividades de aproximação entre indivíduos ou grupos de indivíduos e as obras de cultura”. Porém, não encontramos o mediador somente em exposições de arte, para Coelho (1999, p. 248), podemos conhecer as áreas de atuação do mediador cultural, sendo elas “[...] orientador de oficinas culturais, monitores de exposição de arte, animadores culturais, museólogos, curadores, profissionais de diversas áreas que constituem um centro cultural, bibliotecários, arquivistas e guias turísticos”. Observamos que as funções do mediador se adaptam também conforme as propostas educativas oferecidas pelos museus, galerias ou salas de exposição.

A artista e arte/educadora Ana Lisboa⁶ (2005) argumenta que o mediador interfere e direciona a forma como a obra de arte chega ao conhecimento do público. Lisboa (2005, p. 309) destaca que “a mediação cultural funciona como uma ponte, um elo entre o artista, sua obra e o público a que se dirige”. É possível pensar no mediador como aquele que media a apreciação, alguém que acompanha, provoca, instiga, estabelece um elo entre obra e público. A metáfora da “ponte” pode ser entendida como aquilo que possibilita o deslocamento de um lugar ao outro para viabilizar o percurso e/ou passagem a um determinado lugar.

Entendemos que mediação é uma prática encharcada de intencionalidade, pois ela necessita ser planejada e organizada. Mediação se faz em contextos, por isso não se faz mediação de forma improvisada, não basta lançar algumas questões para o público pensar, pois mediação é justamente o “algo a mais” que podemos fazer para que o encontro com a obra aconteça de forma mais intensa possível.

Para a professora Miriam Celeste Martins⁷ (2005, p. 17), “[...] o papel do mediador é importante para a criação de situações onde o encontro com a arte, como objeto de conhecimento, possa ampliar a leitura e a compreensão do mundo e da cultura”. Martins (2005, p. 87) faz uma criativa analogia para explicar que “[...] a mediação é como um fermento, deixando crescer algo que está dentro da própria arte”. Sendo assim, é possível

⁵ Cultura e Imaginário Dicionário Crítico de Política Cultural, Teixeira Coelho, 1999.

⁶ Ana Lisboa, Construção de uma metodologia para mediação: uma experiência no Instituto de Arte Contemporânea da UFPE.

⁷ Arte-educadora com formação em Artes Plásticas. Cursos de Especialização em História da Arte. O livro “Mediação: provocações estéticas” de Miriam Celeste Martins. SP, 2005, sistematiza o trabalho desenvolvido em uma disciplina sobre Mediação no Curso de Pós Graduação no Instituto de Artes/UNESP.

pensar que o mediador provoca aquele que está contemplando a obra a refletir acerca do sentido que aquela obra de arte tem em sua vida.

Um aspecto importante a ser considerado na tarefa de mediação diz respeito ao argumento da professora Ana Mae Barbosa⁸ (2002, p. 18 -19), pois para ela “não se trata mais de perguntar o que o artista quis dizer em sua obra, mas o que a obra nos diz, aqui e agora, em nosso contexto, e o que disse em outros contextos históricos, a outros leitores”.

Assim como nas aulas, devemos nos pautar por escolhas que tenham sentido para o conteúdo que estamos desenvolvendo, também na mediação isso deve ocorrer, Mais do que saber o porquê do artista, devemos instigar para que o indivíduo perceba o que significa tal obra para ele, isto é, ir além de somente estudar/conhecer sobre quem a produziu e o porquê a fez.

Mediação é estar entre e junto, pois é um entre influenciado e influenciante. É a linha que costura o espaço que existe entre a obra e o público. É uma palavra, uma ideia, uma atitude que aproxima ou instiga a proximidade: proximidade do que fica velado (ou do que a obra vela), do que oculta, camufla, talvez até esconda. Mediação é um agir com o outro que pretende desvelar, descortinar horizontes da obra, sem a pretensão de esgotá-la ou dizer a “sua verdade”. É pretensão que nem sempre se alcança.

Para Barbosa (2009, p. 13), além da arte/educação ser a mediação entre a obra e o público, a própria arte é mediação! O que a arte faz senão expressar e comunicar aquilo que as demais linguagens não possibilitam? Seria a arte uma maneira de estar no mundo habitando territórios desconhecidos, manifestando paixões materializadas em som, formas, gestos, espaços? Para Ana Mae, a importância da arte está justamente “[...] na mediação entre os seres humanos e o mundo, apontando um papel de destaque para a arte/educação: ser a mediação entre a arte e o público”.

A professora Miriam Celeste Martins (2005, p. 15) destaca “que nem sempre nos damos conta das complexas relações que podem ser estabelecidas entre nossa fruição e a produção artística”. Por isso, é possível afirmar que na presença da obra nosso horizonte se funde com o dela e convocamos nosso repertório para construir significações, pois para Gadamer (Apud PALMER, 1989, p.175) “a arte situa-se. Exige um lugar e cria para si mesma um lugar aberto”.

⁸ -BARBOSA, Ana Mae. Atualmente é professora titular aposentada da Universidade de São Paulo e professora da Universidade Anhembi Morumbi. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arte/Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino das Artes e das Culturas Visuais, História do Ensino da Arte e do Desenho, Ensino do Design, Administração de Arte e Multiculturalidade, Estudos de Museus de Arte.

Quando observamos o público apreciando uma exposição, percebemos fundamentalmente que seu olhar se inquieta, que se modifica. Esse olhar que busca ver, se aproxima, se afasta, espiona, duvida, suspeita, se deleita. O corpo explicita um estado de perturbação, que, por vezes, suspeita da obra e, por vezes de si. Por instantes, parece que algo fica suspenso e isso é fundamental para acontecer o encontro entre a obra e o sujeito. Um encontro que não será necessariamente cordial, mas será inevitavelmente transformador.

A beleza da tarefa da mediação é que seguidamente percebemos que somos pegos pela obra, que não temos a autonomia que acreditamos possuir em relação a ela. Algumas vezes, inclusive, ela nos arrebatava. Para Gadamer (apud PALMER, 1989, p.172), “[...] é a obra de arte que nos coloca uma questão, a questão que provocou o seu ser. A experiência de uma obra de arte é englobante e surge na unidade e continuidade do nosso próprio auto-conhecimento”.

Para Hernández (2000, p. 114), as imagens, assim como a arte, estão sujeitas “a uma atribuição de significados pois não só expressa o que o artista tem em sua ‘mente’ no momento em que está realizando a obra, mas inclui a interpretação do espectador, que também contribui para dar sentido a experiência estética”.

Nem museus, nem salas se justificam sem o público. Assim como, para Gadamer (apud PALMER, p. 175), “as obras não pertencem aos museus, onde são reunidas num lugar não localizado”, pois elas foram criadas por alguém, num tempo/espaço que necessita ser trazido para a compreensão. Reside aí o desafio de justificar a presença do mediador: estar entre obra e público na justa medida que a tarefa permite.

Para continuar pensando...

Entendemos a tarefa de mediação como um esforço hermenêutico dos sujeitos na relação entre a obra e o contexto da significação. Mediação é a situação criada para querer “entender” a obra. É proposição articulada a algum tema, fato ou ideia. É ação intersubjetiva diante de um problema que nos propomos a debater e também a compreender. Intersubjetividade que não preconiza o “controle do olhar” mas, potencializá-lo, alargá-lo, é “ver-junto” para que as singularidades se enriqueçam.

Referências

- BARBOSA, A. M. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-25.
- _____. AMARAL, L. (orgs.). **Interterritorialidade: mídias, contexto e educação**. São Paulo: Senac, 2008.
- COELHO, T. **Dicionário crítico de política cultural**. 1999.
- COUTINHO, R. G. (orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.
- HERNÁNDEZ, F. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LISBOA, A. Construção de uma metodologia para mediação: uma experiência no Instituto de Arte Contemporânea da UFPE. In: MEDEIROS, M. B. (org.). **Arte em pesquisa: especificidades**. Brasília: ANPAP, 2004. v. 2.
- MARTINS, M. C. Conceitos e terminologia – aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de arte. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 49-60.
- _____. Curadoria educativa: uma pesquisa com educadores. In: MARTINS, A. F.; COSTA, L. E.; MONTEIRO, R. H. (orgs.). **Cultura visual e desafios da pesquisa em artes**. Goiana: ANPAP, 2005.
- _____. **Mediação: provocações estéticas**. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Artes. Pós-Graduação. São Paulo, v. 1, n. 1, out. 2005.
- PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1989.
- TIBURI, M. **Aprender a pensar é descobrir o olhar**. Artigo originalmente publicado pelo Jornal do Margs, edição 103, set./out. 2004.

A linguagem fotográfica no ensino das artes: Um olhar sobre as práticas de estágio do curso de Artes Visuais – Modalidade Licenciatura, UFPel.

RODRIGUEZ, Carine Belasquem¹
BRANDÃO, Cláudia Mariza Mattos²

Resumo: A proposta deste artigo é fomentar a discussão acerca da presença da linguagem fotográfica nos processos pedagógicos em Arte. Considerando que a fotografia é uma linguagem utilizada pela maioria dos jovens hoje em dia, o objetivo da investigação é descobrir as motivações que levaram os formandos do curso de Artes Visuais – Licenciatura, da UFPel, a explorarem nos estágios linguagens artísticas tradicionais e não a linguagem fotográfica. A fundamentação teórica é realizada pela interlocução entre Susan Sontag (1981), que discute sobre a linguagem fotográfica, e autores que problematizam questões pertinentes a Arte/Educação, como Marly Ribeiro Meira (1999 e 2003) e Fernando Hernández (2007). A pesquisa é de cunho qualitativo e os procedimentos metodológicos contemplaram a observação do seminário, realizado na disciplina Estágio IV, a realização de entrevistas semi estruturadas e a análise crítica dos dados obtidos. As ações visaram identificar quais são as linguagens artísticas mais utilizadas nos estágios e a motivação das escolhas, verificando se os formandos sentem-se capacitados para explorarem a fotografia como linguagem nas aulas de artes. Os resultados indicam que os formandos não se sentem habilitados para explorarem a linguagem fotográfica em sala de aula.

Palavras-chave: Arte; Fotografia; Educação.

1 INTRODUÇÃO

A época em que fotografar exigia um trabalho caro e incômodo [...] parece cada vez mais distante do presente, em que práticas câmaras de bolso convidam qualquer um a tirar fotografias. (SONTAG, 1981, p. 8).

Na citação escolhida para iniciar este artigo, Susan Sontag refere-se à popularização dos equipamentos fotográficos a partir da segunda metade do século XX. No entanto, nada se compara ao *boom* provocado pelas novas tecnologias digitais no século que se inicia.

No cotidiano contemporâneo de crianças e adolescentes fotografar tornou-se um hábito banal. Os equipamentos estão cada vez mais acessíveis e as imagens com maior qualidade. A fotografia está ao alcance de uma significativa parcela da sociedade brasileira, sendo utilizada pela juventude para registrar momentos especiais: a convivência com os amigos, os lugares visitados, dentre tantas outras ocasiões e diferentes poses.

¹ Graduada em Artes Visuais-Licenciatura UFPel, cacabelasquem@yahoo.com.br

² Prof.(a) Orientadora do Centro de Artes, UFPel, attos@vetorial.net

A partir da constatação de que a fotografia faz parte do cotidiano dos alunos, seja através de álbuns de família, de jornais, revistas ou, principalmente, do ciberespaço, o presente trabalho visa a aprofundar conhecimentos sobre as relações entre fotografia e Arte/Educação, privilegiando o tema: O Exercício da Linguagem Fotográfica nas Práticas de Estágio dos Formandos em Artes Visuais – Modalidade Licenciatura do ano de 2010 da Universidade Federal de Pelotas, UFPel.

Escolhi este tema/assunto porque durante as observações em escolas realizadas ao longo do curso, percebi que, embora a fotografia seja cada vez mais acessível ao grande público, o potencial expressivo dessa linguagem ainda é pouco explorado na disciplina de Artes.

Nas práticas de estágio, observei aulas de Artes, nas quais os alunos estavam o tempo todo tirando fotos com os seus celulares e câmeras digitais. Conversando com a professora desta turma, descobri que ela não explora a linguagem fotográfica em suas aulas. Tal situação demonstra que nem sempre os professores têm por objetivo significar o conhecimento prévio dos estudantes em suas práticas pedagógicas.

Tal problemática me encaminhou à seguinte questão de pesquisa: Estarão os Arte/Educadores em formação explorando o potencial da linguagem fotográfica nas práticas de estágio? Em acordo com o tema, o objetivo geral da pesquisa é investigar as motivações que determinaram as escolhas das linguagens artísticas exploradas nos estágios dos formandos em Artes Visuais – Modalidade Licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel, RS). Os objetivos específicos são: identificar quais são as linguagens poéticas mais utilizadas nos estágios e a motivação das escolhas; verificar se os formandos sentem-se capacitados para explorarem a fotografia como linguagem nas aulas de Arte.

Para a fundamentação teórica da pesquisa, utilizei, principalmente, as ideias desenvolvidas por Susan Sontag (1981), sobre a linguagem fotográfica e o impacto das imagens sobre os sujeitos, e autores que discutem questões pertinentes à Arte/Educação como Marly Ribeiro Meira (1999 e 2003), que problematiza a necessidade de uma formação sensível dos sujeitos. Também me embasei em Fernando Hernández (2007), que alerta para o fato de que a tarefa fundamental da escola hoje é focar, em suas práticas, as novas visualidades culturais.

2 METODOLOGIA

A partir da revisão bibliográfica realizada, foi possível demarcar e circundar o objeto de pesquisa, a fim de proporcionar subsídios para uma reflexão sobre o material coletado. A pesquisa é de cunho qualitativo, sendo que os procedimentos metodológicos contemplaram as seguintes ações:

1) Observação e análise do seminário;

2) Realização de entrevistas semi estruturadas com cinco formandos, com o intuito de investigar as motivações que determinaram a escolha pelas linguagens artísticas exploradas;

3) Análise crítica dos dados obtidos.

O estudo de caso (ANDRÉ e LÜDKE, 1986) será o método utilizado para sistematizar a coleta de dados, podendo confrontar a situação com outras já conhecidas e com as teorias existentes. Desse modo, o trabalho contribuirá para a elaboração de novas teorias e questões, ampliando as possibilidades de futuras pesquisas desenvolvidas no âmbito acadêmico, em especial, no PhotoGraphein – Núcleo de Pesquisa em Fotografia e Educação, UFPel/CNPq, do qual faço parte.

3 RESULTADOS

Através dos relatos, constatei que os formandos estruturaram suas práticas de estágio focando as seguintes linguagens artísticas: desenho, pintura, recorte e colagem, dobradura, escultura e performance. No grupo, ninguém explorou a linguagem fotográfica, sendo identificado o predomínio de atividades envolvendo o desenho e a pintura.

Analisando as respostas dadas, constatei que os formandos não se sentem seguros para explorar a fotografia como linguagem na sala de aula. Isso se deve, provavelmente, à deficiente formação no que diz respeito aos conteúdos da disciplina de “Introdução à Fotografia I”.

Nesse sentido, acredito que os professores em formação necessitam de uma maior intimidade com a linguagem fotográfica, para que conheçam as suas potencialidades pedagógicas e a valorizem. Dessa maneira, os educadores adquirirão experiências sobre uma prática comum aos alunos, possibilitando uma maior proximidade e interação com eles, que são sujeitos ativos e inseridos no mundo tecnológico atual.

4 CONCLUSÕES

A elaboração deste artigo me possibilitou problematizar questões relativas ao ensino da Arte, enfocando a linguagem fotográfica e sua utilização na sala de aula, abordando questões contemporâneas acerca da Arte e da vida, como a fotografia.

Descobri que mesmo vivendo no tempo dos avanços tecnológicos quase que diários, no qual a fotografia está ao alcance da maioria das pessoas, condizente com o cotidiano do indivíduo contemporâneo, esta não foi a linguagem escolhida pelos formandos. Tal situação decorre, provavelmente, da formação deficiente nessa área.

Os formandos reconhecem a importância da Cultura Visual e a necessidade de os estudantes exercitarem a análise crítica das imagens. Estamos diante de uma revolução digital; por isso, é preciso trazer a fotografia para o cenário da educação e, nesta perspectiva, precisamos reconsiderar o ensino da Arte, ainda focado nos meios convencionais, que envolve os conceitos de escultura, pintura e desenho.

Esta pesquisa visou comprovar que os educadores precisam estar permanentemente atentos ao mundo dos alunos. Para tal, os conteúdos com os quais trabalham precisam estar conectados às experiências de vida dos alunos, uma vez que, desse modo, assumirão um maior significado e trarão maior prazer e gratificação ao trabalho com eles.

Defendo a ideia de que o educador vislumbre a linguagem fotográfica como um meio de múltiplas possibilidades, que oportuniza estabelecer conexões significativas entre Arte e Vida, possibilitando ao educando identificar e refletir sobre as diferentes expressões artísticas e a dimensão estética do cotidiano. Acredito ser inadiável estimular a educação do olhar e, nesse sentido, a fotografia possibilita, além da produção de imagens, atividades de leituras de imagens. Assim sendo, os estudantes compreenderão a gramática visual do entorno vivencial, ao refletirem criticamente sobre a geração de imagens, ao provocarem comentários e reflexões em conexão com os conteúdos disciplinares da Arte.

5 REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 4ª ed. São Paulo: EPU, 1986.
- AUMONT, Jacques. **A imagem**. 13ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- BITTENCOURT, Luciana A. Algumas considerações sobre o uso da imagem fotográfica na pesquisa antropológica. In: BIANCO, Bela Feldman. LEITE, Míriam Moreira (orgs). **Desafios da Imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- BRAUNE, Fernando. **O surrealismo e a estética fotográfica**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- JANELA DA ALMA**. Direção: João Jardim, Walter Carvalho. São Paulo: BR distribuidora; Brasil Telecom; Ravina Filmes, 2001. Filme, 73 min. Color. Son. DVD.
- LEITE, Míriam Moreira. Texto visual e texto verbal. In: BIANCO, Bela Feldman. LEITE, Míriam Moreira (orgs). **Desafios da Imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- MEIRA, Marly Ribeiro. **Educação estética, arte e cultura do cotidiano**. In: PILLAR, Analice Dutra (Org). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- MEIRA, Marly. **Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 8ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes Ltda, 1977.
- PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. In: PILLAR, Analice Dutra (org). **A educação do olhar no ensino das artes**. 2ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Tecnologias contemporâneas e o ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. A compreensão do desenvolvimento estético. In: PILLAR, Analice Dutra (Org). **A educação do olhar no ensino das artes**. 2ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

Artista e Arteiro: ensinar com arte e aprender brincando

Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel¹
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
Acadêmicos: Alexandra de C. Moojen, Diego da R. Salvador,
Diego L. F. Herencio, Diewerson do N. Raymundo,
Guilherme A. S. Garibotti, Juliani S. Marques,
Morgana R. da Rosa, Norildo P. de Andrade,
Patrick A. Moraes, Tatiane dos P. de Oliveira.

Resumo: Este texto apresenta aspectos do projeto institucional da UERGS, contemplado no Edital nº 001/2011/CAPES. Objetiva desenvolver, com estudantes dos cursos de licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, ações de pesquisa e intervenção no contexto de escolas públicas de Montenegro – RS, a partir de observações, planejamentos coletivos em Artes. Pretende-se contribuir com a formação inicial dos estudantes destes cursos, possibilitando o envolvimento com sua escolha pela docência específica, de modo a comprometê-los com sua escolha profissional.

Palavras-chave: Educação musical; formação inicial; ensino de Artes.

Introdução

O texto apresenta elementos do projeto “Artista e Arteiro: ensinar com arte e aprender brincando. Educação Musical, Artes Visuais, Teatro e Dança em Escolas Públicas de Ensino Fundamental de Montenegro-RS”. Faz parte do projeto da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, intitulado *Da discência à docência: descobertas, redescobertas e encantamentos na trajetória da formação inicial de docentes em escolas públicas do Rio Grande do Sul*, sendo contemplado no Edital nº 001/2011/CAPES, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

Construção do objeto de estudo

Na sociedade contemporânea a propagação de novas tecnologias de informação e comunicação amplia os espaços para acesso e divulgação de uma vasta produção cultural. A difusão de múltiplas linguagens e novos artefatos midiáticos propicia novos

¹ Doutora e Mestre em Educação Musical; Especialista em Informática na Educação – Ênfase em Instrumentação; Licenciada em Educação Artística – Habilitação em Música. Professora e coordenadora do Curso Graduação em Música: Licenciatura, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Coordenadora dos grupos de pesquisa da UERGS: “Arte, criação, interdisciplinaridade e educação” e “Educação Musical: diferentes tempos e espaços”. Coordenadora dos *Centros Musicais*, na Secretaria Municipal de Educação de Prefeitura de Porto Alegre. Representante do Rio Grande do Sul junto à Associação Brasileira de Educação Musical. E-mail: cristina-wolffenbuttel@uergs.edu.br.

olhares e formas de sentir e agir no mundo globalizado. Além das transformações conjunturais, houve mudanças na legislação do ensino de Arte, destacando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996. No artigo 26, a Arte é posta como conteúdo curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica. Com isso, são lançados novos desafios para a formação inicial de educadores. Dentre as inovações curriculares, salientam-se os parâmetros curriculares nacionais, que postulam:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. (Brasil, 1997, p.19)

Outro documento é a Lei nº 11.769, de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na escola.

Com base no exposto, fundamenta-se o oferecimento de atividades artísticas na Educação Básica, o que amplia condições e disposições para a aprendizagem proporcionando momentos de descontração e expressividade de emoções espontâneas (PASQUIER, SCHNAIDT, 2005). Pesquisas revelam que as atividades lúdicas e artísticas preparam a criança para as atividades escolares como a aquisição da leitura e escrita, potencializando a auto-estima das crianças que apresentam mais dificuldades. Explicações para estes resultados são apontadas pelos estudiosos, ao afirmarem que, por envolverem a formação de vínculos afetivos entre os pares e com o docente que orienta e conduz tais atividades, todas estas potencialidades são estimuladas. Assim, a atividade docente de educação nas Artes promove a inclusão social e o controle da violência nas relações com o contexto escolar.

Todavia, a efetivação das demandas anteriormente apontadas não será garantida por mera imposição legal, mas, acima de tudo, requer novos olhares sobre a formação docente, transpondo concepções tecnicistas pautadas em modelos hegemônicos. É preciso, pois, despertar no/a licenciando/a sensibilidade e competências para focar as múltiplas linguagens e diversidades culturais no âmbito das práticas pedagógicas. A formação docente precisa transpor a mera aprendizagem de técnicas e/ou

instrumentalização, proporcionando o desenvolvimento de competências necessárias para a exploração de múltiplas linguagens (musical, teatral, visual, corporal, entre outras) no contexto educativo, mediante articulação entre formação artística e docente.

Convém destacar que os cursos de licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, ofertados pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, em Montenegro, estão em sintonia com a proposta de contribuir com o desenvolvimento de diferentes vocações regionais. Os licenciados atuarão na docência e nas atividades artísticas de suas áreas, na Educação Básica, por meio da reflexão crítica e criativa sobre as relações humanas, a arte, a sociedade, a ciência, o trabalho, a cultura, o ambiente, a educação e o desenvolvimento. Também estarão capacitados para desenvolver a docência fundamentada na inclusão social, na visão sócio-histórica e de pesquisa, como um aspecto inerente à atividade artística e à docência.

Em relação ao ensino de música, o presente projeto volta-se à qualificação do contexto escolar, no planejamento e na implementação de atividades musicais com os estudantes das licenciaturas em Música, promovendo a implementação da Lei nº 11.769/2008. As licenciaturas em Artes Visuais, Dança e Teatro se inserem na proposta de construção de ambientes de aprendizagens criativos e lúdicos, que valorizem a sensibilidade da criança e que integrem a emoção e a surpresa de ensinar com arte e aprendendo através do brincar.

Objetivos

O objetivo do projeto é contribuir para o crescimento da docência na área das Artes (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) em suas diferentes modalidades, por meio da valorização das práticas pedagógicas direcionadas ao favorecimento do desempenho acadêmico das crianças e de seu desenvolvimento na integração dos aspectos físicos, psíquicos, cognitivos, sociais e culturais.

Do mesmo modo, objetivos específicos complementam a variedade de atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes das referidas áreas artísticas, quais sejam:

- Oportunizar espaços criativos de aprendizagem de práticas docentes para os estudantes.
- Promover o crescimento pessoal e profissional dos licenciandos, por meio de experiências em Educação Musical e Artes.

- Conhecer as epistemologias da Educação Musical, Artes Visuais, Teatro e Dança, bem como os teóricos responsáveis pela construção destas áreas do conhecimento.
- Investigar as metodologias nas diferentes modalidades de ensino das Artes.
- Construir práticas inovadoras em Educação Musical, Artes Visuais, Teatro e Dança a serem experienciadas em escolas de Ensino Fundamental.
- Conhecer tendências em avaliação do conhecimento escolar nas Artes.

Referenciais

O projeto é fundamentado por concepções de arte e educação (NEVES *et al.*, 1998), desenvolvimento da criança e na sua inserção na cultura e condição sócio-histórica, as quais deverão compor o instrumental necessário para as ações junto ao ambiente escolar.

A flexibilidade da proposta curricular possibilita, de um lado, a compreensão de que as transformações ocorrem cada vez mais rápidas em nível do conhecimento e, de outro, o entendimento, por meio de estudos eletivos, da necessidade de referenciais decorrentes da realidade local e regional. Destaca-se o fato de as licenciaturas objeto deste projeto primarem pela associação entre a formação integral e a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e do desenvolvimento, na perspectiva de Arte e Ciência, comprometidas com a construção de soluções individuais e coletivas. Conforme Fusari e Ferraz (1993),

a vivência dos processos artísticos dependerá da forma de orientação dos profissionais que atuam nas áreas específicas (Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Cênicas, Dança, Vídeo, Cinema, Televisão). Por essa razão, deve-se estar atento para que o processo artístico se oriente pelas múltiplas oportunidades que deverão aparecer no andamento dos trabalhos escolares. Não é procurando unicamente uma produção final, nem atribuindo aos alunos um número infindável de “técnicas”, que atingiremos as metas desse curso. Mais do que tudo, importa a observação de *como* e *o que* é definido no transcórre das aulas de arte. Ou seja, estamos falando em uma *educação da práxis artística*, preocupada com o aprofundamento de conceitos, critérios e processos que levam a criança e o adolescente a dominarem as linguagens específicas da arte. (FUSARI; FERRAZ, 1993, p.56).

Com base no exposto, destaca-se, ainda, que os/as licenciandos/as dos cursos atuarão na docência e na atividade artística de suas áreas, na Educação Básica, por meio da reflexão crítica e criativa sobre as relações humanas, a Arte, a sociedade, a ciência, o trabalho, a cultura, o ambiente, a educação e o desenvolvimento. A formação para a docência está pautada numa perspectiva de inclusão social, de visão sócio-histórica e de pesquisa, como um aspecto inerente à atividade artística e à docência. Logo, o presente projeto visa contemplar tais demandas, uma vez que as licenciaturas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro da UERGS estão inseridas na proposta de construção de ambientes de aprendizagem criativos e lúdicos, que valorizem a sensibilidade dos/as licenciandos/as e que integrem a emoção e a surpresa de inventar com arte e aprender brincando.

Outro aspecto salientado nos cursos é a relação entre teoria e prática, a qual surge na vivência do cotidiano escolar, permitindo ao/a licenciando/a apropriar-se dos métodos que atendam aos princípios que fundamentam sua *praxis*. Como um princípio pedagógico e como metodologia dos processos educativos, a relação entre teoria e prática possibilita a formação científica, pedagógica e humana, aproximando a possibilidade de realização da formação integral.

Metodologia

Para o desenvolvimento deste projeto optou-se pela abordagem qualitativa e como método a pesquisa-ação.

A pesquisa qualitativa tem como antecedentes históricos as ciências naturais e a filosofia. (GLAZIER, POWELL, 1992). No campo das ciências sociais o termo pesquisa qualitativa assumiu diferentes significados ao longo dos anos, como o de compreender um conjunto de diversas técnicas interpretativas que objetiva descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados (MAANEN, 1979). Pretende traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre o pesquisador e o pesquisado, entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação (MAANEN, 1979).

Na perspectiva metodológica da pesquisa qualitativa o foco é a imersão do pesquisador, no caso, o licenciando, no contexto, e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa. A pesquisa-ação, conforme explica Thiollent (1997), pressupõe uma

concepção de ação que “requer, no mínimo, a definição de vários elementos: um agente (ou ator), um objeto sobre o qual se aplica a ação, um evento ou ato, um objetivo, um ou vários meios, um campo ou domínio delimitado” (p.36). Dentre estes elementos podem ser destacadas a coordenação de área do projeto, bem como as supervisões das escolas de ensino fundamental.

Acredita-se ser possível obter uma constante interação entre “os agentes” de que trata Thiollent (1997), sendo os projetos desenvolvidos nos ambientes das escolas. Neste enfoque, o projeto prevê o entrosamento entre os/as licenciandos/as com os/as educadores/as das escolas, com os educandos/as, promovendo interação, compartilhamento de ideias e percepções acerca da expressão artística, através de suas múltiplas linguagens e a partir das diversidades culturais de seus atores.

Com base em tais referenciais metodológicos, os licenciandos deverão desenvolver ações de pesquisa e intervenção no contexto de escolas públicas de Montenegro – RS, a partir de observações, planejamentos coletivos de atividades em Educação Musical e Artes, pesquisas sobre epistemologia da Educação Musical e das Artes, metodologias de ensino de Educação Musical e Artes no Brasil e no mundo, avaliação em Educação Musical e Artes no Brasil e no mundo, implementação e divulgação de novas metodologias a partir das experiências realizadas.

Considerações finais

Com este projeto pretende-se contribuir com a formação inicial dos estudantes dos cursos de licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Pretende-se, ao final do projeto, possibilitar o envolvimento direto dos estudantes com sua opção pela docência específica, comprometendo-os com sua escolha profissional e, assim, contribuindo com a Educação Básica.

Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino da arte**. Brasília, 1997.
- FUSARI, M.; FERRAZ, M. H. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GLAZIER, J. D.; POWELL, R. R. **Qualitative research in information management**. Englewood, CO: Libraries Unlimited, 1992.
- MAANEN, J. V. **Reclaiming qualitative methods for organizational research**: a preface. In: *Administrative Science Quarterly*, V.24, n.4, december, p.520-526, 1979.
- NEVES, Iara C. *et al.* (Org.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1998.
- PASQUIER, M. A. D.; SCHNAIDT, M. **La letter, je ne veux pas la voir**: un enfant écrit mal. Paris, 2006.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

Investigando a música em escolas do Rio Grande do Sul

Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel¹
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
Acadêmica: Daniele Isabel Ertel

Resumo: Esta comunicação apresenta a pesquisa em fase inicial “Ensino de música na Educação Básica: uma investigação em escolas públicas do Rio Grande do Sul”, aprovada no Edital 001/2011-IniCie/UERGS. Será orientada pela abordagem quantitativa, sendo o método um survey interseccional de grande porte. Os dados serão coletados através da utilização de questionários autoadministrados. Para o estabelecimento da comunicação com as escolas públicas estaduais serão contatadas as Coordenadorias Regionais de Educação, uma parceria com a Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Considerando-se a Lei nº 11.769, de agosto de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música, este estudo poderá contribuir com a elaboração de políticas públicas para a implementação da música na Educação Básica.

Palavras-chave: Música na Educação Básica; Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul; Lei 11.769/2008.

Construção do problema de pesquisa

A Lei nº 5.692, de 1971, instituiu o ensino da educação artística nas escolas em todo o país, incluindo o ensino fundamental e médio. A partir disto, houve um esvaziamento dos conteúdos específicos das linguagens artísticas, principalmente os musicais. Optava-se, na ocasião, por uma educação dita polivalente. Segundo Hentschke e Oliveira (2000), na década de 1970 predominava a ênfase no aspecto expressivo dos indivíduos, destinando-se maior atenção no processo que no produto (HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000).

A respeito da política educacional para o ensino das Artes, Penna (2004a, 2004b) desenvolveu diversas investigações, incluindo o ensino fundamental e médio da Educação Básica, e analisando os documentos oficiais e as implicações dos mesmos para as práticas escolares. Penna (2004a) discutiu a política educacional para o ensino das ar

¹ Doutora e Mestre em Educação Musical; Especialista em Informática na Educação – Ênfase em Instrumentação; Licenciada em Educação Artística – Habilitação em Música. Professora e coordenadora do Curso Graduação em Música: Licenciatura, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Coordenadora dos grupos de pesquisa da UERGS: “Arte, criação, interdisciplinaridade e educação” e “Educação Musical: diferentes tempos e espaços”. Coordenadora dos *Centros Musicais*, na Secretaria Municipal de Educação de Prefeitura de Porto Alegre. Representante do Rio Grande do Sul junto à Associação Brasileira de Educação Musical. E-mail: cristina-wolffenbuttel@uergs.edu.br

tes, a partir da análise da Lei 5.692/71 e, posteriormente, do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 1.284, de 1973. Este parecer propunha o ensino das artes na Educação Básica de modo integrado, postulando-se a polivalência dos professores. Além disso, era apontada a obrigatoriedade da educação artística, sem mencionar especificidades.

Posteriormente, segundo Penna (2004a), o Parecer CFE nº 540/77 apontou uma inadequação do enfoque na área praticada em anos anteriores. O ensino de música centrava-se, apenas, no trabalho com elementos da teoria musical e da prática do canto coral. De acordo com o Parecer CFE nº 540/77, o ensino da educação artística não mais deveria ocorrer com este enfoque, não sendo mais indicada esta abordagem. Sob esse aspecto, portanto, e considerando uma integração entre as áreas artísticas, a Música encontrar-se-ia no campo da educação artística (PENNA, 2004).

Ao longo dos anos, os esforços foram intensificados, objetivando tornar específicos os preceitos normativos para o ensino de Música. A Lei 9.394, de 1996 constituiu-se, assim, resultado da busca pela separação no ensino das artes na Educação Básica.

Contudo, apesar de o texto da Lei 9.394/96 estabelecer o ensino das artes como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, persistiu a indefinição e a ambigüidade (PENNA, 2004a), o que permitiu múltiplas possibilidades, pois o ensino das artes foi interpretado de diversos modos.

A partir destes acontecimentos, educadores musicais buscam legitimar o ensino das áreas das artes em separado nos currículos escolares. Segundo os estudiosos, apesar das mudanças pelas quais a legislação passou ao longo dos anos, na prática o ensino ainda é concebido como educação artística. Desde então, procura-se compreender as políticas públicas para o ensino de música nas escolas (PENNA, 2004a, 2004b) e suas práticas de ensino (DEL BEN, 2005; DINIZ, 2005; SANTOS, 2005; SOUZA *et al.*, 2002; FUKS, 1991).

Apesar das tentativas para garantir a presença do ensino de música na Educação Básica, as políticas mais recentes não têm conseguido legitimar esse esforço. Mesmo com o estabelecimento da Lei 11.769, 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, pesquisadores constataam a reduzida presença de professores de música na Educação Básica (DEL BEN, 2005; SANTOS, 2005; PENNA, 2002, 2004a, 2004b). Mesmo assim, estudiosos também revelam que o ensino musical não desapareceu das escolas, mas se apresenta de diferentes formas (DEL BEN, 2005; DINIZ, 2005; SANTOS, 2005; SOUZA *et al.*, 2002; FUKS, 1991).

Investigações sobre a atuação dos professores de música na Educação Básica apresentam dados sobre o crescimento da ocupação dos outros tempos e espaços, tanto dentro quanto fora da escola. São frequentes, por exemplo, as preferências pelas atividades musicais extracurriculares (DEL BEN, 2005; SANTOS, 2005; WOLFFENBÜTTE 2004)

Os espaços e os tempos no ensino de música na escola podem ser analisados considerando-se as diferentes configurações da Educação Musical e os inúmeros espaços em que ocorrem a apropriação e a transmissão musical (KRAEMER, 2000). A Educação Musical pode ser pensada mais amplamente sobre o que seja educar musicalmente, entendendo-se que a prática pedagógico-musical encontra-se em diversos lugares. Souza (2001) afirma que é importante para o desenvolvimento da Educação Musical 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 (p.91).

Questões de pesquisa, objetivos e justificativa

A partir do exposto, surgiram os questionamentos: Como a Educação Musical se configura na Educação Básica? Quais as atividades musicais existentes nas escolas de Educação Básica? Como, por quem, quando e para quem são desenvolvidas as atividades musicais nas escolas de Educação Básica? Quais as funções e os objetivos das atividades musicais desenvolvidas nas escolas de Educação Básica?

Assim, a presente investigação objetiva investigar as configurações da Educação Musical em escolas públicas estaduais de Educação Básica do Rio Grande do Sul. Corrobora a relevância da pesquisa a articulação entre a Secretaria de Estado da Educação e a UERGS procurando, juntas, conhecer e traçar caminhos para a educação musical nas escolas do estado.

Metodologia

A pesquisa encontra-se na etapa inicial da coleta dos dados, estando articulada à Secretaria de Estado da Educação.

Para a metodologia desta investigação será utilizada a abordagem quantitativa e o método o *survey* interseccional de grande porte (BABBIE, 1999; POPE, MAYS, 1995). A

técnica de coleta dos dados será a aplicação de questionários autoadministrados.

A amostragem probabilística por estratos será utilizada, gerando maior representatividade, pois permite generalização (COHEN; MANION, 1994) e todos os membros da população têm igual oportunidade na seleção para a composição da amostra (BABBIE, 1999).

Para a composição da amostragem estratificada participarão escolas públicas estaduais de Educação Básica do estado do Rio Grande do Sul, sendo escolhida uma escola representativa de cada um dos 497 municípios existentes no estado. Cada uma das escolas selecionadas na amostragem estratificada constituir-se-á uma unidade de amostra, e o conjunto das escolas da pesquisa será denominada de moldura de amostragem (BABBIE, 1999). Os dados serão fornecidos pelas equipes diretivas das escolas, bem como pelos professores de música e profissionais que desenvolvem atividades musicais nas escolas de Educação Básica do Rio Grande do Sul.

Como mencionado anteriormente, a técnica para a coleta dos dados será a aplicação de questionários junto às equipes diretivas e aos professores música e profissionais que desenvolvem atividades musicais nas escolas de Educação Básica do Rio Grande do Sul. Os questionários serão diferentes na composição das questões, tendo em vista a natureza dos questionamentos direcionados a cada segmento - professores e equipes diretivas, e a necessidade de investigar aspectos diferenciados da Educação Musical nas escolas de Educação Básica.

Após a coleta dos dados será realizada a análise, procedendo-se à checagem dos questionários, identificando possíveis inconsistências, inexistências ou incompletudes de respostas. Em seguida, será realizada a redução dos dados, atribuindo códigos para as questões. Todos os questionários passarão por esses procedimentos.

Finalizada esta etapa, os questionários serão analisados no todo, compreendendo-os como um conjunto, buscando mapear as atividades musicais desenvolvidas nas escolas de Educação Básica, analisar as semelhanças e diferenças entre o ensino de música curricular e extracurricular, além de examinar as funções e os objetivos do ensino de música nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul.

A análise dos dados será fundamentada nos estudos em Educação Musical (WOLFFENBÜTTEL, 2009; DEL BEN, 2005; DINIZ, 2005; SANTOS, 2005; SOUZA, J. *et al.*, 2002; SOUZA, 2001; HENTSCHE, OLIVEIRA, 2000; KRAEMER, 2000; PENNA, 2002, 2004a, 2004b; FUKS, 1991), com vistas ao entendimento e à caracterização a

respeito de como a Educação Musical se configura em escolas públicas estaduais de Educação Básica do estado do Rio Grande do Sul.

Considerações finais

Considerando-se que a LDB 9.394/96 concede autonomia às escolas de Educação Básica para elaborarem seus projetos pedagógicos e gerenciarem seus espaços e tempos escolares; a Lei 11.769, de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica; e os estudos sobre a presença da música nas escolas, é relevante investigar quais atividades musicais têm sido desenvolvidas no âmbito escolar, analisando suas diferenças e semelhanças, suas funções e objetivos, tendo em vista o maior entendimento acerca das configurações que a Educação Musical pode apresentar na Educação Básica. Ainda são escassos os estudos que resultem mapeamentos para a Educação Musical. Desse modo, este estudo poderá contribuir com a elaboração de políticas públicas com vistas à implementação da música na escola, pois construirá um mapeamento das atividades musicais desenvolvidas nas escolas, analisará o ensino musical escolar e examinará funções e objetivos do ensino de música na Educação Básica em escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul.

Referências

- BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- COHEN, L., MANION, L. **Research methods in education**. 4th ed. London: Routledge, 1994.
- 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.
- 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.

DINIZ, L. N. **Música na educação infantil**: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre - RS. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FUKS, R. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

HENTSCHKE, L.; OLIVEIRA, A. A educação musical no Brasil. In.: **A educação musical em países de línguas neolatinas**. Porto Alegre: Ed. da universidade/UFRGS, 2000, p.47-64.

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.

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.

_____. 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.

_____. 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.

POPE, C., MAYS, N. Reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health service research. In: **British Medical Journal**, n.311, p.42-45, 1995.

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.

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.

SOUZA, J. et al. A música na escola. In: **O que faz a música na escola?** Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Série Estudos. Porto Alegre, novembro, 2002.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. **A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS**. 2009. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

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

Investigando concepções de estudantes sobre aulas de música

Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel¹
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Resumo: Esta comunicação apresenta os aspectos principais da pesquisa “Ensino de música escolar: investigando concepções de estudantes da educação básica sobre aulas de música”, que se encontra em fase inicial. É uma das pesquisas desenvolvidas junto ao grupo Educação Musical: diferentes tempos e espaços, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, contando com bolsa de iniciação científica UERGS/FAPERGS. Partiu dos seguintes questionamentos: Quais são as concepções dos estudantes sobre as aulas de música na escola? Em que medida os saberes e a cultura experiencial dos estudantes são considerados na elaboração dos currículos de música nas escolas? Qual o grau de participação dos estudantes na elaboração de seus currículos de música na escola? A metodologia utilizada inclui a abordagem qualitativa, sendo o método o estudo com entrevistas qualitativas (DEMARRAIS, 2004). O estudo poderá auxiliar na construção de propostas de educação musical que incluam a multiplicidade cultural existente na sala de aula, oportunizando que diversas “vozes silenciadas” sejam ouvidas no contexto educacional (JORGENSEN, 2003, p.6).

Palavras-chave: ensino de música escolar; concepções de estudantes; Educação Básica.

Introdução

Investigações sobre a presença da música nos diversos tempos e espaços da Educação Básica têm identificado e analisado os múltiplos lugares ocupados pelo ensino de música e as mudanças pelas quais as escolas e os sons que dela fazem parte têm passado (OLIVEIRA, 2004; SANTOS, 2001; SOUZA *et al.*, 2002).

No que diz respeito às práticas de ensino de música em escolas de Educação Básica, investigações buscam conhecer preferências e vivências musicais de estudantes de diversas idades (SILVA, 2004; RAMOS, 2002). De acordo com as pesquisas, pouca ou nenhuma relação existe entre as realidades dos estudantes e os planejamentos das aulas de música. Ao longo dos anos, ao ministrar aulas de metodologia em Educação

¹ Doutora e Mestre em Educação Musical; Especialista em Informática na Educação – Ênfase em Instrumentação; Licenciada em Educação Artística – Habilitação em Música. Professora e coordenadora do Curso Graduação em Música: Licenciatura, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Coordenadora dos grupos de pesquisa da UERGS: “Arte, criação, interdisciplinaridade e educação” e “Educação Musical: diferentes tempos e espaços”. Coordenadora dos *Centros Musicais*, na Secretaria Municipal de Educação de Prefeitura de Porto Alegre. Representante do Rio Grande do Sul junto à Associação Brasileira de Educação Musical. E-mail: cristina-wolffenbuttel@uergs.edu.br

Musical e supervisionar estágios no curso de licenciatura em Música, tenho percebido a necessidade de um incremento quanto ao diálogo entre os saberes escolares e os saberes dos estudantes. Parece existir um descompasso entre a função educativa da escola e a cultura experiencial dos estudantes, o que pode ocasionar dificuldades na reconstrução do conhecimento oriundo dessa experiência (PÉREZ GÓMEZ, 1998a).

Pesquisas apontam a problemática do mundo atual, no sentido de que os professores – e a população em geral – se encontram frente a um complexo sistema de problemas que são, por um lado, sociais, e por outro, artísticos e educacionais (JORGENSEN, 2003).

Abordagens educacionais procuram entender o cotidiano escolar de uma forma mais ampla, considerando a diversidade, a cultura experiencial, a pesquisa e o trabalho escolar como um cruzamento das culturas (PÉREZ GÓMEZ, 2001). Apresenta-se aqui, para fins de entendimento da proposta, a concepção de cultura, baseada em Pérez Gómez (2001). Para o autor, a cultura é

o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. A cultura, portanto, [como] o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.17).

Percebe-se, assim, a possibilidade de uma aprendizagem significativa, buscando-se uma interlocução entre as várias culturas da escola e a inerente função educativa. É importante que a escola reflita sobre si mesma para poder se oferecer como plataforma educativa, a qual tenta aclarar o sentido e os mecanismos através dos quais exerce a ação da influência sobre as novas gerações (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Estudiosos apontam a necessidade de uma maior interlocução nos meios educacionais, envolvendo diferentes segmentos escolares, no sentido de encaminhar problemas de um modo mais adequado, partindo da escuta de suas diferentes vozes (GIOVINAZZO JÚNIOR, 2003; RICCI, 2003; TEIXEIRA, 2003; STANGHERLIN, 2002; MATOS, 2001; ANDRADE, 2000).

Propostas de parceria entre os envolvidos no processo educacional (estudantes, comunidade e comunidade escolar), onde as multiplicidades e as pluralidades da socie

dade contemporânea são representadas e têm voz, parecem se constituir formas de conceber o ensino musical escolar. Pensa-se, portanto, na possibilidade da educação musical ser a “abertura de uma janela” para o mundo da educação em geral (JORGENSEN, 2003, p.1).

Ao procurar textos que possam contribuir com esta investigação na área de educação musical, podem ser encontrados, dentre outros, Ramos (2002), Souza (2000, 1996), Silva (2004). Na educação, surgem os estudos de Freire (1996) e Pérez Gómez (2001, 1998a, 1998b, 1998c, 1998d, 1998e).

Nessa perspectiva, surgiram indagações, considerando-se as práticas de ensino da música nas escolas, a cultura experiencial e os saberes dos estudantes: Quais são as concepções dos estudantes sobre as aulas de música na escola? Em que medida os saberes e a cultura experiencial dos estudantes são considerados na elaboração dos currículos de música nas escolas? Qual o grau de participação dos estudantes na elaboração de seus currículos de música na escola?

Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa encontra-se em fase inicial. Objetiva investigar, junto a estudantes da Educação Básica, suas concepções sobre aulas de música na escola. Será desenvolvida em escolas de Montenegro e Porto Alegre. O projeto faz parte das pesquisas do grupo *Educação Musical: diferentes tempos e espaços*, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, contando com bolsa de iniciação científica UERGS/FAPERGS.

Para sua realização será utilizada a abordagem qualitativa (DENZIN, LINCOLN, 2006), sendo selecionado o estudo com entrevistas qualitativas como método de investigação (DEMARRAIS, 2004). A técnica para a coleta dos dados será a entrevista (COHEN, MANION, 1994; BOGDAN, BIKLEN, 1994).

Bogdan e Biklen (1994) argumentam que a entrevista tem como objetivo coletar informações na linguagem da própria pessoa entrevistada, permitindo ao pesquisador a construção de hipóteses que, confrontadas com o referencial teórico selecionado, permitir-lhe-ão interpretação, análise e síntese pretendidas.

A entrevista semiestruturada é realizada com base em um roteiro prévio, básico e flexível, que pode ser adaptado de acordo com o desenvolvimento dos questionamentos, e permitindo que o entrevistado tenha liberdade para expressar suas ideias e opiniões.

Serão realizadas entrevistas semiestruturadas com estudantes de escolas de Educação Básica, de diferentes faixas etárias. As entrevistas deverão ser gravadas e, posteriormente, transcritas, constituindo-se cadernos de informações sobre as concepções dos estudantes da Educação Básica sobre aulas de música. A análise dos dados deverá ser orientada a partir dos referenciais da Educação Musical, transversalizados à Educação.

Considerações finais

Sob este ponto de vista, os dados oriundos desta investigação poderão contribuir para a construção de propostas de Educação Musical que incluam a multiplicidade cultural existente na sala de aula, oportunizando que diversas “vozes silenciadas” sejam ouvidas no contexto educacional (JORGENSEN, 2003, p.6).

É pertinente pensar e construir ações educativas que considerem a ampla inclusão dos aspectos da cultura, procurando gerar questionamentos e buscando posturas dialéticas e dialógicas (JORGENSEN, 2003) diante das representações sociais relacionadas à construção do conhecimento. Pensando nas possibilidades de descobertas oriundas de pesquisas, é oportuno considerar essas questões, pois, como esclarece Pedro Demo (2001), “para descobrir e criar, é preciso questionar” (p. 35).

Os resultados oriundos da presente pesquisa poderão servir de base para um repensar sobre currículos em música, a partir do estabelecimento de diálogos entre professores de música e estudantes da Educação Básica. Para tanto, a inclusão dos saberes e das culturas experienciais dos estudantes é de extrema relevância neste processo.

Referências

- ANDRADE, A. M. **Conhecimento, cultura e escola** – um estudo de suas inter-relações a partir das idéias dos estudantes 98-12 anos) sobre os espinhos de cactos. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2000.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Temo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora Lda., 1994.

COHEN, L., MANION, L. **Research methods in education**. London: Routledge, 4ª ed., 1994.

DEMARRAIS, K. Qualitative interview studies: learning through experience. In: DEMARRAIS, K.; LAPAN, S. D. (ed.). **Foundations for research methods of inquiry in education and the social sciences**. London, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, p.51-68.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2001.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-41.

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

GIOVINAZZO JÚNIOR, C. A. **A educação escolar segundo os adolescentes**: um estudo sobre a relação entre a escola e seus estudantes. Tese (Doutorado em Educação: História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

JORGENSEN, E. R. **Transforming music education**. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 2003.

MATOS, K. S. L. de. **Juventude e escola**: desvendando teias dos significados entre encontros e desencontros. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, 2001.

OLIVEIRA, A. Pontes educacionais em música: relações entre o formal e o informal. In: **Anais do 18º Seminário Nacional de Arte e Educação**. Montenegro: Ed. da FUNDARTE, 2004, p. 72-87.

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

_____. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998a. p. 13-26.

_____. Os processos de ensino-aprendizagem: a análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998b. p. 27-51.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998c. p. 54-65.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Ensino para a compreensão. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998d. p. 67-97.

_____. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998e. p. 99-117.

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

RICCI, D. **Ser professor de matemática**: concepções de estudantes e professores de cursos noturnos de licenciatura. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

SANTOS, R. M. A. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação de educação musical. In: **Anais do X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. Uberlândia, outubro de 2001, p. 41-46.

SILVA, H. L. Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.11, 75-83, set. 2004.

SOUZA, J. Cotidiano e educação musical: abordagens teóricas e metodológicas. In: SOUZA, J. (Org.). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000. p. 15-57.

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

SOUZA, J. et al. A música na escola. In: **O que faz a música na escola?** Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Série Estudos. Porto Alegre, novembro de 2002.

STANGHERLIN, L. M. **A linguagem no mundo da vida de estudantes e professores.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIJUÍ, 2002.

TEIXEIRA, D. **O desporto escolar na história de vida do sujeito-pesquisador e no mundo-vida de sujeitos participantes:** uma abordagem qualitativa não-convencional do fenômeno. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, 2003.

A Cultura Visual e o fenômeno homogeneizante das tribos urbanas: uma problematização acerca da formação identitária dos sujeitos em âmbito educacional

CORRÊA, Amanda Ribeiro¹

Acadêmica, Curso de Artes Visuais - Modalidade Licenciatura, UFPel.

BRANDÃO, Cláudia Mariza Mattos²

Professora Mestre em Educação Ambiental, Centro de Artes, UFPel

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar questões pertinentes à uma pesquisa em andamento, cujo foco são as relações entre a Cultura Visual e a formação identitária dos sujeitos nas aulas de Arte do Ensino Médio em uma escola pública pelotense (Pelotas, RS). A referida pesquisa investiga a importância da reflexão sobre a Cultura Visual e a formação de tribos urbanas nas aulas de Arte do Ensino Médio, principalmente a partir das idéias de Fernando Hernandez, Stuart Hall e Michel Maffesoli. Neste texto são apontadas as motivações pessoais, os objetivos, e a relevância de tal investigação, na consideração de que contribuir para o desenvolvimento de olhares atentos e inquisidores é a tarefa fundamental de quem busca atuar em consonância com o seu tempo histórico.

Palavras-chave: Cultura Visual; Tribos Urbanas; Identidade; Ensino de Arte.

O contexto contemporâneo apresenta a preponderância da atividade visual, no qual as imagens assumiram a função de disseminar informações que versam sobre os valores e ideais típicos das sociedades pós-modernas. Assim sendo, é possível afirmar que as imagens possuem representatividade nas escalas estética, política e sócio-cultural, influenciando o sentimento de pertencimentos identitários que se diluem na efemeridade dos espaços públicos midiáticos. Esta realidade exige capacidades cognitivas específicas que propiciem, através da problematização da Cultura Visual, novos modos de percepção do mundo ao redor.

A conscientização sobre tal realidade se deu com o ingresso no curso de Artes Visuais - Modalidade Licenciatura, motivada pela idéia de dar seguimento aos estudos sobre Arte, indispensáveis para os trabalhos de Design que vinha desenvolvendo após concluir o técnico profissionalizante na área. Portanto, ao mesmo tempo em que produzia imagens comerciais em grande quantidade, aprofundava conhecimentos sobre arte/

¹ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6258512712421136>

E-mail: amandacorra@hotmail.com

² Currículo lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4898554772122279>

E-mail: attos@vetorial.net

educação. Tal contexto me levou a refletir sobre a produção de imagens na contemporaneidade e à passividade dos sujeitos frente ao cenário eminentemente imagético que nos rodeia, em função de uma série de fatores, dentre eles, o fato das escolas privilegiarem a linguagem verbal e a escrita em detrimento da visual.

Com o decorrer do tempo interessei-me cada vez mais pelos estudos na área da arte/educação, com ênfase nos estudos da Cultura Visual e nas produções artísticas contemporâneas, na consideração de que os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Artes, dentre outros objetivos, propõem a preparação de espectadores críticos, receptores ativos das manifestações artístico-culturais de seu tempo histórico.

Nesse sentido, a pesquisa tem como público alvo estudantes de Ensino Médio de uma escola pública de Pelotas, com idades entre 15 e 20 anos, objetivando investigar o impacto da reflexão sobre a Cultura Visual e a formação de tribos urbanas na formação identitária de estudantes do Ensino Médio, nas aulas de Arte, além de: verificar se nas aulas de Arte da instituição investigada são problematizadas as questões de identidade a partir da Cultura Visual; analisar como os sujeitos da pesquisa reconhecem as tribos urbanas no contexto contemporâneo; identificar quais imagens promovem a formação de tribos urbanas entre o público alvo.

A escolha da faixa etária se justifica por ser esta a mais provável de envolvimento na formação de tribos urbanas, tendo em vista serem adolescentes e estarem constantemente em busca “do sentimento de *pertença*, em função de uma *ética* específica e no quadro de uma *rede* de comunicação” (MAFFESOLI, 2010, pag. 224).

A fundamentação teórica abarca os estudos de Cultura Visual a partir das idéias de Fernando Hernandez (2000), que enfoca as manifestações visuais das diferentes culturas, desde as produções clássicas que se encontram nos museus até os cartazes publicitários, anúncios, videocliques, e demais imagens que fazem parte do cotidiano dos sujeitos contemporâneos. Portanto, o autor tem como objeto de estudo os “artefatos materiais (edifícios, imagens – fixas e em movimento – representações no *mass media*³, performances, etc.) produzidos pelo trabalho ou pela ação e pela imaginação dos seres humanos com finalidades estéticas, simbólicas, rituais ou político-ideológicas” (HERNANDEZ, 2000, pag. 134).

³ *Mass media* é um termo utilizado para designar meios de comunicação social que se utiliza de tecnologias como televisão, internet, etc. para transmitir informação.

Fonte: <[http://www.infopedia.pt/\\$mass-media](http://www.infopedia.pt/$mass-media)>

Considera-se também a fragmentação da formação identitária dos sujeitos, que se compõem não mais de uma identidade, mas de várias e que por vezes podem se apresentar contraditórias (HALL, 1999) e suas manifestações na formação de tribos urbanas, resultantes da necessidade que os sujeitos pós-modernos apresentam de identificarem-se com um grupo com características em comum, evidenciadas, por exemplo, na moda, e que é reforçada pela disseminação através das novas tecnologias (MAFFESOLI, 2010).

Segundo Hernandez (2000), o ensino reflexivo a cerca das imagens cotidianas possuem relevância ao contribuírem para que os alunos deixem de ser passivos diante do que a sociedade contemporânea os apresenta, tornando-os cultos, capazes de interpretar[-SE], refletir[-SE], compreender[-SE] e dar respostas ao mundo em que vivem. Assim, será possível que pensem criticamente sobre os impactos das imagens cotidianas não apenas nas estruturas sociais, mas diretamente em suas personalidades e formação de suas identidades e subjetividades, pois determinadas ações, escolhas, conceitos e até mesmo a idéia que formulamos da realidade são condicionados por informações que nos chegam através do contexto visual contemporâneo.

Levando em consideração o acima exposto, apresenta-se a seguinte hipótese: Ao realizar reflexões sobre a Cultura Visual nas aulas de Arte, será possível uma mudança em relação à passividade dos indivíduos contemporâneos frente às imagens que fazem parte de seus cotidianos, tendo em vista que o sujeito quando instigado a questionar e interpretar o contexto visual que o cerca, compreende o papel que as imagens assumem/ desempenham na sociedade atual, principalmente na construção de uma identidade, ou seja, a forma que se dá o reconhecimento e a representação do próprio sujeito.

A metodologia privilegia uma abordagem qualitativa e serão utilizados os seguintes procedimentos: revisão bibliográfica; realização de entrevista semi-estruturada com o professor da turma; realização de oficinas privilegiando a construção de autorretratos; análise das imagens tendo por base os estudos de Jacques Aumont (1993), no entendimento de que a imagem visual tem origem na esfera do simbólico, não relacionado obrigatoriamente a uma iconografia, mas, sim, vinculado ao imaginário, individual e/ou social.

A investigação encontra-se em sua fase inicial, no entanto, observações realizadas em sala de aula, apontam que as práticas pedagógicas no âmbito da Arte acontecem descontextualizadas. Elas abordam exclusivamente os objetos artísticos, desconsiderando desta forma tantos outros objetos do universo visual, tornando estes conhecimentos

distantes e incompatíveis com a vida cotidiana dos estudantes. O prazer proporcionado pela apreciação dos objetos artísticos é exaltado como se fosse essa a sua única finalidade, sem ser contemplada a compreensão crítica e, muito menos, instigada a reflexão autônoma dos sujeitos acerca dessas imagens e de suas relações em esferas cultural, econômica e social.

A pesquisa visa reunir subsídios que qualifiquem e permeiem as práticas pedagógicas do professor de Arte, justificando-se pela preocupação a respeito da quantidade de imagens presentes e diluídas na sociedade da informação, com diferentes finalidades e objetivos. Considerando a riqueza visual do contexto contemporâneo e a incapacidade de leitura crítica da mesma por um percentual significativo da população brasileira, considera-se indispensável que nas escolas sejam problematizadas as questões acerca da Cultura Visual e seus impactos sobre os sujeitos, em especial no que tange a formação identitária, manifestada, por exemplo, pela formação de tribos urbanas. Pois, julgar os impactos das imagens, devido à carga ideológica que possuem em acordo com a finalidade dos seus contextos geradores, em esfera global e social é mais recorrente quando as pensamos em instâncias independentes, e não nos colocamos como atuantes e responsáveis por elas.

Referências

- AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- CANTON, Katia. **Espelho de artista [auto-retrato]**. São Paulo: Cosac & Naify: 2007.
- HERNANDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MAFFESOLI, Michel. **O tempo das Tribos: O declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- HALL, Stuart. **Identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Experiência estética e estésica com crianças: a importância da sensibilização pela arte

Paula Pereira Pinto¹

Acadêmica do Curso de Artes Visuais na modalidade licenciatura. UFPel/RS.
Orientadoras: Profa. Dra. Ursula Rosa da Silva e
Profa. Dr^{anda}. Maristani Polidori Zamperetti.

Resumo: Este artigo apresenta uma pesquisa referente à importância do trabalho estético e estésico com crianças, salientando a contribuição dessas atividades para o desenvolvimento das mesmas. Como aportes teóricos foram utilizados Costa (2004), Cunha (1999), Derdyk (1990), Duarte Jr. (2010), Ferraz e Fusari (1999) e Loponte (2010), além de ter sido realizada uma atividade estética com duas crianças.

Palavras-chave: Arte; Experiência Estética e Estésica.

É de extrema importância que as crianças sejam estimuladas para que não cresçam dentro de uma anestesia dos sentidos, conforme os conceitos de Duarte Jr. (2010). Unindo a educação estésica (dos cinco sentidos) com a educação estética, no que diz respeito à apreciação da arte e do mundo, e utilizando-as em sala de aula no ensino dos discentes, no futuro haverão sujeitos aptos a apreciar o mundo e não apenas (sobre)viver, dando atenção ao cheiro da terra molhada em dias de chuva e sentindo todas as texturas que a natureza nos proporciona, além de conseguir fruir e apreciar uma obra de arte. Dessa forma se libertando de julgamentos como feio ou bonito, conseguindo encontrar no mundo ao redor opções mais interessantes de experienciar do que simplesmente ficar sentado em frente a um computador jogando, ou ainda conversando virtualmente com outras pessoas que também já adquiriram esse hábito que o mundo contemporâneo vem mostrando que é o de construir relações humanas através da rede de internet.

Como já citado no livro “Metodologia no Ensino de Arte”:

Este trabalho com a criança e o jovem é importante porque a percepção do mundo circundante está intimamente ligada com a sua posterior representação. As representações mentais, advindas desse mundo perceptivo, reorganizam-se, recombina-se em outras formas através do processo criador que é sobretudo imaginativo. (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 60)

¹ Graduanda do Curso de Artes Visuais modalidade Licenciatura. Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas/RS.

Endereço eletrônico: paula.artesvisuais@gmail.com

O objetivo do estudo foi analisar como duas crianças, de 11 e 12 anos, reagem frente a uma situação em que têm a possibilidade de apreciação estética e estésica na arte, por meio de trabalho artístico com tintas, tendo liberdade ao experienciar o material.

A pesquisa partiu da experiência realizada junto às crianças, com análise de aporte teórico, através do levantamento de dados e pesquisas sobre o assunto.

As crianças dos dias de hoje sofrem uma anestesia dos sentidos, conforme diz Duarte Jr. em seu livro “A Montanha e o Vídeo Game: Escritos sobre Educação” (2010), não sabem mais o que é brincar livremente, podendo correr, bagunçar e se sujar. Cada vez mais as escolas e os pais primam pelo saber inteligível, abstrato, extremamente cerebral, assim se esquece a importância de trabalhar com o corpo de forma a exercitar os sentidos.

Os responsáveis tratam as crianças como mini-adultos, elas vestem-se e possuem hábitos semelhantes ou iguais aos de seus pais. As crianças deixam de interessar-se por brincarem ainda muito novos, chamando mais atenção a aquisição de um computador, celular ou câmera digital do que ganhar um brinquedo de presente. Assim, vê-se cada vez mais a infância diminuir porque as crianças muito precocemente já estão entrando na adolescência.

Buscando uma mudança de hábitos e um acordar para o mundo é necessário criar situações em que as crianças possam melhor desenvolver os sentidos. O trabalho foi realizado com dois meninos, proporcionando uma experiência estética e estésica por meio de trabalho artístico com tintas. O objetivo foi analisar as suas ações com liberdade de experienciar o material. Liberdade essa, normalmente não trabalhada na escola onde apenas impõe que o aluno deva fazer um “desenho” utilizando a tinta, acarretando, conseqüentemente em figuras estereotipadas.

As crianças realizaram a pintura em folhas A2 de gramatura elevada, sobre o chão forrado com folhas de jornal e muitos potes de tinta guache com diversas cores, além disso, num primeiro momento, eles teriam a opção de pintar com pincéis ou utilizando as próprias mãos.

A primeira atitude de ambos foi ficar olhando aquela folha estendida no chão, sentaram-se, espriaram as cores das tintas, analisaram o tamanho da folha, maior que o comum, e pensaram. Os dois logo iniciaram suas pinturas optando pelo uso do pincel. Um deles foi pintando com as cores disponíveis, satisfazendo-se com as tonalidades ali

existentes. O outro, buscou um tom que desejava, perguntando quais cores misturar para chegar a um amarelo clarinho.

Logo das duas pinturas foram surgindo desenhos, nos dois casos foram retratadas casas. Notou-se que apesar de se adaptarem bem ao tamanho maior das folhas, surgiu certo desinteresse em preencher todo o espaço, na ânsia de poder trocar de folha e ir para a atividade seguinte. Segundo relato do menino de 12 anos, “na folha há uma casa de bruxa, uma moita de bruxa com um lobisomem atrás e uma lua sangrenta”.



Imagem 1: Pintura K.

Já no desenho do outro menino, 11 anos, havia diversos elementos, mas também com o mesmo tipo de temática: “há uma casa mal-assombrada, escada, uma pessoa morrendo porque se fincou em um espinho, caveira amarela cheia de almas dentro, aranha com olhos vermelhos e muitas outras aranhas”, segundo as palavras da criança.



Imagem 2: Pintura L.

Após essa primeira experiência com a pintura, conversou-se com os garotos para saber se haviam gostado da atividade e se estavam acostumados a realizar trabalhos do tipo. Ambos relataram que nas escolas onde estudam nunca fizeram algo parecido com esse tipo de experiência, contando uma série de hábitos preocupantes que ocorrem nas aulas de artes de suas escolas, como exemplo: pintura somente de folhas mimeografadas, nenhum ou pouco contato com obras de artistas renomados e com aqueles que os discentes têm contato mais próximo, como os grafiteiros da região, não uso da sala de artes disponível na escola, desenho animado no lugar da aula de artes, cópia de muito texto e nada de prática, muitas atividades sobre datas comemorativas, além de desenho livre quando o aluno fica “sem nada para fazer” em aula.

A partir desses relatos, um dos meninos, o de 12 anos, disse a seguinte frase: “Só gosto quando eu faço o desenho” (K.), confirmando a hipótese de que a expressão do aluno não é trabalhada na maioria das escolas públicas, assim como talvez, também não seja exercitada nas escolas particulares. Relataram ainda que as únicas atividades que gostavam era quando podiam desenhar o tema que quisessem, sem ter que somente pintar um desenho pronto ou quando usaram massinha de modelar, tendo espaço para escolherem o que construir. Ressalta-se que o menino mais novo dizia não gostar muito de arte antes da realização dessas atividades propostas, relatando após, que se fossem propiciadas aulas desse tipo na escola onde estuda, certamente adoraria a disciplina de arte, comprovando aí, mais uma vez, a importância do papel do docente na formação do aluno.

Antes da próxima atividade a ser realizada com os meninos, foi apresentada uma série de obras de artistas reconhecidos mundialmente onde as produções não são figurativas, para que eles quebrassem o preconceito frente ao abstrato. Mostrou-se obras de Pollock, Mark Rothko, Kandinsky, Mondrian entre outros, gerando questionamentos sobre o que seria arte para eles. As respostas foram diversas, como: “Acho que arte é o que a gente gosta” (K.), “Se tá assinado é obra de arte” (L.); a partir dessas falas surgiu um debate questionando e desconstruindo certos preconceitos frente às obras de arte.

Após toda essa conversa, foram disponibilizadas novas folhas onde eles deveriam pintar sem o uso do pincel. Num primeiro momento notou-se certo receio frente à atividade, gerado pela falta de pincéis, logo esse medo foi transposto e ambos pegaram os potes e viraram as tintas diretamente no papel. Iniciaram pintando com um dedo, mas logo já estavam com a mão espalmada misturando diversas cores e expandindo a pintura por

toda a extensão do papel, em pleno processo estésico. A tinta sentida através do tato trouxe um apelo tão grande naquele momento, que um dos meninos começou a passar as mãos cheias de tinta nos braços, sentindo a textura e a temperatura do material nunca experienciado dessa forma.

Notou-se a surpresa de ambos ao perceberem as cores originadas das misturas feitas pelas mãos num constante redescobrir possibilidades, surgindo daí inúmeras pinturas diferenciadas que a todo o momento se modificavam evidenciando a versatilidade da arte.

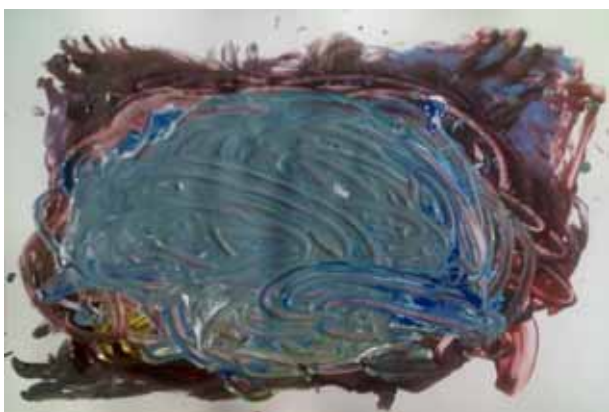


Imagem 3: Pintura L. (final)



Imagem 4: Pintura K. (final)

No decorrer da experiência foi proposto que misturassem as tintas conforme o ritmo da música escutada, sendo disponibilizadas para audição desde músicas clássicas até rock, notou-se a variação de gestos com a tinta sobre a folha conforme o ritmo. Um dos meninos foi mais sensível à música, tendo gestos mais amplos do que o outro que foi mais contido. Também foram alertados acerca da mistura de cores que estava chegando ao ponto de somente surgirem marrons ou pretos coloridos pela saturação de cores misturadas.

Na última atividade proposta os dois meninos realizaram essa mesma experiência estética e estésica numa mesma folha, dessa vez A1, com o intuito de analisar como eles realizariam o trabalho coletivamente, tudo transcorreu quase da mesma forma, misturaram as tintas até atingir um tom escurecido pela mistura excessiva de cores, todavia notou-se que não interferiam muito na “parte” um do outro, mais ou menos dividindo a folha instintivamente metade para cada um.



Imagem 5: Pintura K. e L.



Imagem 6: Pintura K. e L. (final)

Após a realização das propostas os dois meninos relataram como haviam gostado e o quanto era diferente o trato com tinta que eles tiveram em experiências anteriores na escola, de forma que nunca lhes havia chamado atenção, falaram também que isso estimulou muito a criatividade, tanto que dias depois um dos meninos trouxe dobraduras que fez em casa ao brincar com alguns papéis.

A experiência serviu para apurar um pouco os sentidos e a sensibilidade contribuindo para a educação estética desses garotos. Percebe-se a importância de trabalhos com esse objetivo nas escolas, portanto, além de uma formação estética do discente, se faz necessário que o docente também crie oportunidades para ele mesmo experienciar como meio de formação continuada, nunca parando de produzir e se envolver mais profundamente com arte, para que não ocorra uma anestesia dos sentidos. Conforme Gardner, o desenvolvimento da percepção ajuda a “ver melhor, ouvir melhor, fazer discriminações sutis e ver as conexões entre as coisas” (GARDNER *apud* FERRAZ; FUSARI, p. 59, 1999).

Esse tipo de atividade pode servir como um viés para entrar na apreciação da arte contemporânea que está muito envolvida com percepções sensoriais, movimento esse que é necessário que o aluno conheça, tenha contato mais direto e também se reconheça fazendo vínculos com sua realidade, pois, afinal, a arte contemporânea é o momento atual, onde o aluno vive.

Somente o discente experienciando, sem receber propostas semi-prontas e fazendo uma leitura posterior da sua produção que irá começar a se inserir no campo da apreciação estética e estésica. Indo além de julgamentos sobre equilíbrio da composição ou belo/feio, conseguirá perceber melhor a mudança de cores nas folhagens da natureza, as texturas dos objetos do dia a dia, ampliando a consciência de si e do mundo ao redor.

Referências

COSTA, Cristina. **Questões de arte:** o belo, a apreciação estética e o fazer artístico. São Paulo: Moderna, 2004.

CUNHA, Susana Rangel Vieira (org.). **Cor, som e movimento:** a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999.

DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana.** São Paulo: Scipione, 1990.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **A montanha e o videogame:** Escritos sobre educação. São Paulo: Papyrus, 2010.

FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Maria F. Rezende. **Metodologia do ensino de arte.** São Paulo: Cortez, 1999.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Experiências estéticas e linguagens artísticas.** Inquietudes e experiências estéticas para a educação. Salto para o futuro. Ano XX, boletim 07. Ministério da Educação, 2010.

A formação docente em artes visuais mediada pelas novas tecnologias – anotações de um projeto em desenvolvimento

BRANDÃO, Cláudia Mariza Mattos¹

Professora Mestre em Educação Ambiental, Centro de Artes, UFPel

SANTOS, Daniela Pereira dos²

— Acadêmica, Curso de Artes Visuais - Modalidade Licenciatura, Centro de Artes, UFPel.

Resumo: O desafio que motiva a pesquisa ora apresentada refere-se à construção de diferentes formas de uso e apropriação do ciberespaço, para que se intensifiquem as trocas de conhecimento para além do ambiente escolar, independente do nível de ensino. A proposta defende a ampliação do espaço de aprendizagem de disciplinas do curso de Artes Visuais – Modalidade Licenciatura (UFPel) com a criação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), como suportes pedagógicos complementares às atividades presenciais universitárias. A investigação tem por objetivo colaborar para a construção de saberes estéticos, artísticos e pedagógicos que considerem a mediação das TIC's em processos pessoais e coletivos de investigação e compreensão dos códigos contemporâneos, considerando-se em especial a massiva realidade visual que nos cerca. Os primeiros resultados dão visibilidade ao crescimento na qualidade da expressão escrita dos envolvidos, assim como, expõem as dificuldades dos sujeitos em lidarem com as TIC's como mediadoras de processos pedagógicos na área do ensino de Artes.

Palavras-chave: Artes Visuais; Formação Docente; Novas Tecnologias.

1. INTRODUÇÃO

É impossível negarmos que os estudantes mudaram radicalmente, e não foi somente nos hábitos comportamentais e na forma de vestir, como aconteceu com gerações passadas. A transformação foi mais profunda, uma descontinuidade singular ocasionada pela chegada e rápida difusão da tecnologia digital nas últimas décadas do século XX. Do nível inicial da educação básica até a universidade, esses estudantes representam as primeiras gerações que cresceram e se socializaram utilizando os computadores e outros brinquedos e ferramentas da era digital.

Um número expressivo de jovens tem endereço eletrônico (e-mail) ou participam de redes de relacionamento virtual, tais como o *orkut*, o *facebook* ou o *twitter*. Além disso, a mídia divulga frequentemente o crescimento das vendas de aparelhos celulares. Ou seja, são novas máquinas e tecnologias, novíssimas formas de comunicação e muita informação circulando no planeta.

¹ Currículo lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4898554772122279>

E-mail: attos@vetorial.net

² Currículo lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4451282155015919>

E-mail: danisantos.21@hotmail.com

Esse é o nosso mundo! Nele, realidade e virtualidade/ficção se fundem na configuração de novas/diferentes sociedades, nas quais se estabeleceu um conflito entre o “tempo da educação”, regido pelo calendário, e o “tempo atemporal”, estabelecido pela internet. Somos conscientes de que a educação escolar precisa reagir à banalização do saber, à vulgarização das emoções, ao encobrimento das capacidades percepto-expressivas e à descaracterização da cultura. Entretanto, paira a dúvida: como agir? Muitas são as incógnitas e inúmeras são as variantes. Sabemos que os estudantes mudaram, mas nem sempre sabemos como lidar com eles.

A realidade descrita, acrescida da ruptura na linearidade textual provocada pelos hipertextos, nos coloca a emergência de processos de formação docente que contemplem as necessidades do novo estudante que emerge dessa intrínseca rede de informações. A juventude tem, sim, a capacidade de múltiplas assimilações (BUCKINGHAM, 2008). Mas o que dizer dos docentes em formação? Estarão eles preparados para romperem com as práticas pedagógicas vigentes? Como torná-los capazes de conectarem o que as instituições escolares historicamente separaram com seus currículos fragmentados, o próprio conhecimento?

No que se refere aos cursos de licenciatura em Artes Visuais, surgem diferentes preocupações com relação à formação de professores na área: Como devemos proceder para que os docentes em formação signifiquem o conhecimento disperso na rede? É possível estimular a criação artística em processos a distância? De que modo instigá-los a refletir crítica e esteticamente sobre o novo entorno e os novos espaços? Como provocá-los a proporem diferentes formas de apreensão/construção do conhecimento nas práticas acadêmicas de estágio? Em síntese, o desafio que motivou a apresentar o presente projeto refere-se à construção de diferentes/novas formas de uso e apropriação do ciberespaço, para que se intensifiquem as trocas de conhecimento para além do ambiente escolar, independente do nível de ensino.

Na compreensão de que a rede *www* é importante na troca de saberes entre os sujeitos contemporâneos, em 2010, nas disciplinas de Artes Visuais na Educação II e III, do curso Artes Visuais - Licenciatura da UFPel, os espaços de aprendizagem foram ampliados com a criação de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), como suporte pedagógico complementar às atividades presenciais universitárias. A intenção da proposta reside na vontade de colaborar para que os vinte e um sujeitos da pesquisa aprofundem

conhecimentos sobre o uso das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC's), a partir da utilização das mesmas no cotidiano das práticas acadêmicas.

A vivência dos novos recursos e práticas e a (re)significação das informações possibilita, além da destreza técnica, a (auto)construção do conhecimento, através do uso das TIC's associado à criação de suportes simbólicos e ao exercício da imaginação e da reflexão crítica sobre temas pertinentes à formação docente em Artes Visuais. O AVA possibilita dinâmicas interativas e criativas que favorecem os processos de formação experiencial (JOSSO, 2004) para os acadêmicos, que são levados a refletir sobre a constituição da docência como um exercício reflexivo de (auto)formação. Nesse sentido, esta investigação tem por objetivo colaborar para a construção de saberes estéticos, artísticos e pedagógicos que considerem a mediação das TIC's em processos pessoais e coletivos de investigação e compreensão dos códigos contemporâneos, considerando-se em especial a massiva realidade visual que nos cerca.

As novas tecnologias fomentam novos paradigmas científicos que repercutem tanto na noção de educação como na relação educador/educando (GRINSPUN, 2001). Configuram-se como um espaço de aproximação posicionado no campo das mediações sociais, referindo-se, portanto, a usos e significações que se instalam nas relações entre os sujeitos, caracterizando a construção do conhecimento em rede, cuja importância nos é apontada por teóricos como Boaventura de Souza Santos (1989) e Edgar Morin (2004).

A quase incessante produção de novas ferramentas para a geração, armazenagem, transmissão e acesso às informações é indiscutível. Tal realidade não deixa espaço para questionamentos sobre a necessidade da incorporação desses novos espaços de interação social e estudo no âmbito do ensino presencial universitário. A informação é incontestavelmente a “matéria prima” mais apreciada e disputada, expondo a necessidade de exercitarmos a capacidade de seguir aprendendo ao longo de toda a vida. Ou seja, a consciência de que a formação docente é um processo contínuo que não se encerra com a formação universitária.

A tecnologia passou a coestruturar a nossa visão de mundo e as TIC's instituíram novos modos de organização, elaborando novas linguagens que geram novas formas de conhecimento. Tal realidade deve constituir-se no foco principal dos processos educativos contemporâneos (LITWIN, 2005; BUCKINGHAM, 2008), pois evidencia a necessidade da escola ajudar as crianças e os jovens a darem sentido ao mundo em que vivem, muito mais do que simplesmente instruí-los no uso das tecnologias disponíveis.

Em suma, os questionamentos que balizam a pesquisa referem-se à necessidade da incorporação de novos espaços de interação social e estudo no âmbito do ensino presencial universitário. Esse é um tema atual sobre o qual ainda não se têm parâmetros suficientes de avaliação.

2. METODOLOGIA

Inicialmente recorreu-se ao levantamento bibliográfico sobre as relações entre a formação docente em Artes Visuais e as novas tecnologias da informação e da comunicação. Na continuidade procede-se à implementação do Ambiente Virtual de Aprendizagem, através da plataforma Moodle, Cead/UFPel.

As atividades no ambiente foram estruturadas de acordo com uma metodologia caracterizada como construtiva e dialógica. A abordagem privilegiou a experiência como elemento de análise da realidade, valorizando as percepções dos sujeitos. Acima de tudo, buscou-se capacitar o grupo para o uso das ferramentas disponíveis, incentivando-os ao debate e à produção de suportes simbólicos.

Até o presente momento, as estratégias didáticas adotadas no AVA foram: discussões coletivas nos fóruns; produções textuais e imagéticas individuais; incentivo à pesquisa de materiais audiovisuais no ciberespaço como complementação às discussões em curso no ambiente; avaliação crítica sobre os processos em andamento; levantamento sobre as dificuldades encontradas pelos acadêmicos na utilização do AVA, através de entrevista estruturada.

A última etapa metodológica do projeto envolverá a realização de entrevistas semi-estruturadas com professores de Arte da rede estadual e municipal da cidade de Pelotas. Pretendemos com esse procedimento reunir dados sobre a realidade escolar, no que tange o acesso às novas tecnologias, e as expectativas dos profissionais acerca da temática investigada. Tais dados nos permitirão avaliar com mais clareza a coerência dos objetivos do projeto confrontados com a realidade do ensino da Arte nas instituições escolares.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa encontra-se em fase de análise dos dados, levantados através de uma pesquisa quanti-qualitativa, obtida por meio de uma entrevista estruturada com os sujeitos

da pesquisa. As questões foram elaboradas com o objetivo de investigar a experiência individual e coletiva com as novas mídias, o relacionamento dos sujeitos com o AVA e os pré-conceitos que possuem sobre a contribuição das novas tecnologias para a formação docente em Artes Visuais.

Com as práticas desenvolvidas, já é possível perceber o crescimento na qualidade da escrita dos acadêmicos, proporcionado pela constante troca de mensagens. O desenrolar das discussões faz com que os acadêmicos se confrontem e identifiquem os seus próprios erros e, desse modo, sejam estimulados a buscarem por si mesmos a correção idiomática. Além desse fato, de grande importância para a formação docente, identificou-se um crescente exercício reflexivo e crítico quanto a questões fundamentais relacionadas à Arte/Educação, ampliando significativamente os horizontes dos diálogos.

Os resultados positivos, de ganho qualitativo nas produções textuais, comprovam que as interações cognitivas baseadas nas redes virtuais estimulam o estabelecimento de inter-relações, atuando diretamente na formação da inteligência coletiva, assim como defendem Edith Litwin (2005) e David Buckingham (2008).

4. CONCLUSÕES PARCIAIS

De acordo com os resultados parciais da pesquisa, é possível afirmar que todos os entrevistados têm acesso à internet, independente das motivações para a sua utilização. Esses sujeitos consideram importante a inserção das novas tecnologias em sala de aula, levando em consideração que elas já integram as práticas cotidianas da maioria dos indivíduos.

Embora todos acreditem que as TIC's contribuem para a qualificação dos processos de ensino-aprendizagem, 43% dos sujeitos investigados declararam sentirem-se inseguros quanto à utilização de tais recursos em suas práticas de estágio. Isso se deve ao fato de que as novas tecnologias são empregadas principalmente como facilitadoras de processos comunicativos corriqueiros, tais como a troca de *e-mails*, a participação em *chats*, ou em ambientes como o *msn*, por exemplo.

Sobre a questão “Nas observações realizadas em escolas, você testemunhou algum professor de Artes utilizando tais recursos?”, 85% dos envolvidos responderam negativamente, ressaltando que tais instituições possuem os equipamentos necessários. Esse dado permite outras indagações a serem investigadas futuramente: Esse fato resulta

do despreparo dos profissionais ou da indiferença frente às novas tecnologias? As direções das instituições estimulam o uso dos equipamentos?

A constatação dessa realidade possibilita refletir sobre uma situação semelhante identificada no contexto do próprio Instituto de Artes e Design. No IAD há equipamentos disponibilizados aos estudantes, entretanto eles são pouco explorados para os processos de ensino a distância. Embora 100% dos entrevistados tenham declarado não ter experiência anterior com EAD, identificaram-se três disciplinas do currículo inscritas no Moodle; nesses casos, porém, o ambiente só serve como depositário de textos, sem proporcionar a comunicação entre os sujeitos e o aprimoramento no uso dos recursos.

Considera-se que os primeiros resultados são contributos de suma importância para a análise dos rumos da investigação, visto que não apenas possibilitam constatar que o saber advindo da experiência gera conhecimento, como também dão visibilidade às dificuldades dos sujeitos em lidarem com as TIC's como mediadoras de processos pedagógicos na área do ensino de Artes.

5. Referências

- BUCKINGHAM, David. **Más allá de la Tecnología** – Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial, 2008.
- GRINSPUN, Mírian P. S. Zippin (org.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2001.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LITWIN, Edith. **Tecnologias Educativas em Tempos de Internet**. Buenos Aires: Amorrortu, 2005
- MORIN, Edgar. **Educar na Era Planetária**. Portugal: Editora Instituto Piaget, 2004.
- SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

Criação de objeto de aprendizagem para artes visuais

Prof.^a Dr.^a Andrea Hofstaetter – UFRGS¹

Resumo: O tema da pesquisa em desenvolvimento, na área de ensino de artes visuais, intitulada Objetos Virtuais de Aprendizagem: Possibilidades para a Educação em Artes Visuais, é a possibilidade de desenvolvimento e utilização de Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVA) na disciplina de Artes Visuais, em condições reais de operacionalização de recursos tecnológicos e digitais no contexto escolar da rede pública. Tenho em vista a investigação sobre possíveis efeitos da presença de Objetos Virtuais de Aprendizagem sobre a construção de conhecimentos em artes visuais, sobre maneiras de desenvolvê-los e utilizá-los, como também a reflexão sobre os modos de aprender.

Palavras-chave: objetos de aprendizagem; recursos tecnológicos; ensino de artes visuais.

O objetivo geral desta pesquisa, em andamento desde agosto de 2009, é apontar possibilidades para a presença e formas de utilização de objetos virtuais de aprendizagem no ensino de artes visuais na educação básica, discutindo os efeitos de sua utilização nos processos de aprendizagem em arte, considerando-se os recursos e estrutura disponíveis em escolas da rede pública para a inserção de novas tecnologias no planejamento escolar.

Pretende-se verificar, através da pesquisa, o que se entende por objetos virtuais de aprendizagem em escolas da rede pública e de que forma é possível dar conta da inserção das novas tecnologias no trabalho escolar no contexto de recursos e instrumentos existentes, visando especificamente a disciplina de artes visuais. A pesquisa está sendo desenvolvida em Porto Alegre, em escolas da rede municipal de ensino.

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- Verificar o que se entende por objetos virtuais de aprendizagem no contexto da educação básica de caráter presencial, de maneira geral, e especificamente no campo do ensino de artes visuais;
- Identificar que tipos de programas e aplicativos são compatíveis com a estrutura disponível na maioria das escolas da rede pública, bem como com as condições de operacionalização pelo corpo docente e discente;
- Indicar algumas alternativas de produção de objetos virtuais de aprendizagem neste contexto;

¹ Doutora (2009) e Mestre (2000) em Artes Visuais, com ênfase em História, Teoria e Crítica pelo PPGAV / IA / UFRGS; Licenciada em Educação Artística, habilitação em Artes Plásticas pela FEEVALE, NH, em 1994. Professora Adjunta do Departamento de Artes Visuais, IA, UFRGS. Integrante do GEARTE - Grupo de Pesquisa em Educação e Arte, FACED/UFRGS.

- Fazer um levantamento de OVA em artes visuais existentes na internet, disponíveis para uso em aula e de fácil acesso para alunos e professores;
- Produzir indicadores para verificação de efeitos da utilização de OVA no processo de aprendizagem em artes visuais.

Os referenciais teóricos abarcam diversas questões que dizem respeito aos aspectos envolvidos nos processos de aprendizagem em artes visuais com inserção de tecnologias da informação e comunicação, incluindo: Ana Mae Barbosa, Mirian Celeste Martins, Fernando Hernández, Liane Tarouco, Patrícia Behar, Walter Spinelli e Pierre Lévy, entre outros.

Desenvolvimento da pesquisa

A primeira etapa da pesquisa consistiu em revisão bibliográfica e validação do tema e referenciais teóricos, bem como dos primeiros encontros e entrevistas com equipes diretivas e professores das escolas municipais indicadas em contato com a coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Nos primeiros contatos com as escolas campo da pesquisa, que são três, também se procurou verificar as reais condições de operacionalização e utilização de recursos tecnológicos. Verificou-se que as escolas possuem uma estrutura básica eficiente e recursos mínimos que permitem a utilização de objetos de aprendizagem. Os professores que concordaram em participar da pesquisa têm interesse em utilizar estes recursos e em refletir sobre os efeitos de objetos de aprendizagem nos processos de construção de conhecimento em artes visuais.

As entrevistas foram baseadas em algumas questões sobre a relação da escola e do trabalho do/a professor/a com recursos tecnológicos em seus projetos. Procurei entender o que cada escola oferece e como trata da questão da utilização de tecnologias digitais, bem como de que forma os professores e alunos, de maneira geral, se relacionam com tecnologias em seu cotidiano, dentro e fora da escola. Nas entrevistas com os professores, pretendi averiguar, basicamente, o que entendem por objetos de aprendizagem com utilização de tecnologias digitais, se são utilizados, por quem são desenvolvidos e como são utilizados. Perguntei também sobre possíveis temas de interesse para a construção de um objeto de aprendizagem a ser desenvolvido durante a pesquisa para uso experimental.

Verifiquei, a partir destes contatos e entrevistas, que há grande interesse em produzir material pedagógico com utilização de tecnologias digitais e que existem recursos básicos que permitem sua utilização. Cada escola tem laboratório de informática aberto ao uso dos alunos, contando com equipamento e programas básicos. De maneira geral, averigüei que os professores pouco desenvolvem materiais com utilização destes recursos. No laboratório trabalham com programas de edição de imagens, e com acesso à internet para pesquisa em sites especializados, com bancos de imagens, vídeos e animações. Outros recursos disponíveis, além dos computadores dos laboratórios, são: datashow, TV, aparelho de reprodução de DVD, scanner, impressora, tela, filmadora, máquina fotográfica digital e, em uma das escolas, há sala multimeios e TV digital. São acessados com os alunos, eventualmente, objetos de aprendizagem disponíveis na internet, como os do site do Itaú Cultural. Os alunos mostram-se interessados, sendo, porém, necessário retomar conteúdos a partir deste uso, de acordo com professora entrevistada.

Uma das dificuldades encontradas pelos professores é que quase não existe formação para uso destes recursos e há pouco apoio de pessoal especializado. As escolas contam, esporadicamente, com auxílio de estagiários da área da informática, de cursos técnicos, para auxílio no laboratório de informática.

As três professoras entrevistadas manifestaram interesse em produzir ou em acompanhar a produção de um objeto de aprendizagem para ser utilizado com seus alunos. Alguns temas apontados como sendo de interesse foram: corpo, sexualidade, movimento, espaço.

O interesse inicial era produzir um objeto para cada contexto, de preferência em trabalho conjunto com as professoras. Verificando que há muita dificuldade de horário para a realização deste trabalho em conjunto, a estratégia escolhida para a etapa da produção de um objeto de aprendizagem foi revisada e decidiu-se pela pesquisa e produção de um objeto de aprendizagem para ser utilizado nas três escolas, com um tema de interesse nos três contextos, contemplando níveis diferentes de ensino.

O tema definido é: Corpo e Impressões, incluindo formas de registro que usam o corpo como suporte e que não se enquadram estritamente no conceito de impressão. Trata-se de uma relação entre formas de representação do corpo, a partir do corpo ou no corpo com uso de alguma técnica ou forma de impressão. Nestas propostas artísticas o corpo pode ser a matriz, o objeto ou o suporte da ação. Pretende-se trabalhar com um conjunto de imagens e informações sobre arte de diferentes contextos históricos e

geográficos, incluindo manifestações da contemporaneidade. Pretende-se também que seja possível utilizar o objeto em diferentes níveis de ensino, cabendo ao professor/a realizar a adaptação de suas propostas de aprendizagem ao nível de ensino em que o utilizará.

O projeto está na fase de pesquisa de materiais e recursos tecnológicos para a produção do objeto de aprendizagem, que será finalizado e utilizado no início do segundo semestre de 2011. Pretende-se também criar instrumentos de avaliação e verificação dos resultados de sua utilização com alunos no ensino de artes visuais.

Além da produção deste objeto, está sendo feito levantamento de OVAs existentes na internet para a área de artes visuais e levantamento de outras fontes bibliográficas, a serem acrescentadas às referências iniciais. Segue-se com o estudo sobre o tema em questão, a saber, a utilização de recursos tecnológicos na educação e especificamente no ensino de artes visuais, bem como as relações entre o uso destes recursos e a aprendizagem.

O que sustenta a criação de objetos de aprendizagem com uso de tecnologias e justifica em parte esta pesquisa são as transformações que estão ocorrendo em nossa situação de vida, definidas pelo paradigma da virtualidade, que parte dos princípios que envolvem o pensar em rede, a interdisciplinaridade, a intertextualidade, o uso de imagens e dados e a competência de lidar com a informação e a virtualidade. É necessário que na escola nos apropriemos destes instrumentos, ferramentas e competências no intuito de descobrir formas de aplicá-las no trabalho pedagógico e na mediação para a construção de conhecimento. Há poucas pesquisas no sentido de verificar, no campo de ensino das artes visuais na educação básica, que efeitos a utilização destes recursos produz no processo de aprendizagem dos estudantes.

Existem possibilidades de construção com recursos acessíveis à nossa realidade e que não exigem conhecimentos altamente especializados dos educadores e nem programas difíceis de adquirir pelas escolas. Acredito na viabilidade destes recursos como potencializadores da ação pedagógica e dos processos de aprendizagem em arte. Apesar das dificuldades, poucos recursos e falta de preparo docente, é possível avançar em direção à aquisição de novas formas de atuação pedagógica, mais condizentes com a realidade atual.

Referências:

- ALVES, João Roberto Moreira. **A Educação à distância no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994.
- ALMEIDA, Cláudia Zamboni de. As relações arte/tecnologia no ensino da arte. In: PILLAR, Analice Dutra. (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre:Mediação, 1999.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo, Porto Alegre: Perspectiva/Fundação lochpe,1991.
- _____. (org.). **Arte-educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1986.
- _____. (org.). **Arte/Educação Contemporânes: Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **História da Arte-Educação**. São Paulo: Max Limonad, 1986.
- _____. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003, 2ª edição.
- FREEDMAN, Kerry. Liderança social em Arte-educação através do uso da tecnologia. **Arte & Educação em Revista**, Porto Alegre, ano III, n. 4, p. 51-57, dez. 1997.
- IZQUIERDO, Ivan. Muitas formas de aprendizagem, muitas formas de memória. **Revista Pátio**, ano XIII, nº 49, fevereiro/abril de 2009.
- LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 1998.
- _____. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- _____. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- _____. **O que é virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.
- MARCILIO, Maria Thereza;SAMIA, Mônica. Ensinar para múltiplos caminhos. **Revista Pátio**, ano X, nº 38, maio/julho de 2006.
- MARTINS, Mirian Celeste (org.). **Mediação: provocações estéticas**. São Paulo: UNESP, Instituto de Artes, Pós-graduação, v.1,n.1, outubro 2005.
- OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando. **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: EdUFSM, 2005.

SANCHO, Juana María. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: **Tecnologias para transformar a educação** / Juana María Sancho et al.; tradução Valério Campos. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Akiko. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Educação, arte e jogo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Nageli Raguzzoni. Educação e mídia – a sala de aula como espaço de significações. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando. **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: EdUFSM, 2005.

Referências eletrônicas:

BEHAR, Patrícia A.; PASSERINO, Liliana; BERNARDI, Maira. Modelos Pedagógicos para Educação a Distância: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem. Disponível em: <www.cinted.ufrgs.br/ciclo10/artigos/4bPatricia.pdf>. Acesso em 05.04.2011.

BEHAR, Patrícia A.; GASPAR, Maria Ivone. Uma perspectiva curricular com base em objetos de aprendizagem. Disponível em: <<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:19205...n03behar07.pdf>>. Acesso em 05.04.2011.

CALLEGARO, Tânia. Jogos na Web e o ensino da história da arte. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S0104-68292005000100003&script=sci_arttext> Acesso em: 19.11.2010.

CESTA – Coletânea de Entidades de Suporte ao uso de Tecnologia na Aprendizagem. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/CESTA/cestadescr.html>> Acesso em 10.9.2010.

CRE – Centro de Referência em Educação. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/index.php>> Acesso em 10.9.2010.

PRADO, Gilberto. Arte telemática: dos intercâmbios pontuais aos ambientes virtuais multiusuário. Apresentação Arlindo Machado, Julio Plaza. São Paulo: Itaú Cultural, 2003. (Rumos Itaú Cultural Transmídia). Disponível em: <www.cap.eca.usp.br/.../2003-Arte telematica dos intercambios pontuais aos.pdf> Acesso em 19.11.2010.

TAROUCO, Liane (Org.). Reusabilidade de objetos educacionais, 2003. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/fev2003/artigos/marie_reusabilidade.pdf>. Acesso em 05.04.2011.

Imagem e subjetividade no orkut: reflexões sobre a Cultura Visual

SANTOS, Maria Valéria Rodrigues dos¹
Acadêmica, Curso de Pós-graduação em Artes - Ensino, Centro de Artes, UFPel.
BRANDÃO, Cláudia Mariza Mattos²
Professora Mestre em Educação Ambiental, Centro de Artes, UFPel.

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar questões pertinentes à uma pesquisa em andamento que visa o estudo das auto-imagens postadas no perfil das páginas do Orkut. Com base na perspectiva compreensiva e interpretativa da Cultura Visual pretende-se a análise dos discursos imagéticos e a interação entre imagem e sujeito na dimensão virtual, compreendidas como dispositivos formadores de subjetividades. Sob o viés da pesquisa-ação, este estudo desenvolvido na disciplina de Arte, com alunos de 8ª série, objetiva interferir nos olhares ao compreender a formação dos sujeitos diante da sua interação com as imagens pessoais do Orkut, bem como, sua produção de sentido para a vida. Os procedimentos metodológicos incluem o desenvolvimento de leituras crítico – interpretativas de imagens de mídia, da História da Arte e do Orkut. Para tanto, busca-se o apoio de autores como: Fernando Hernández (2000); Michel Maffesoli (1999); Guy Debord (1997).

Palavras chave: Ensino de Arte; Orkut; Imagem; Subjetividade.

A interação com as tecnologias interativas instiga novas abordagens para a educação em Arte no que tange a Cultura Visual. Compreendendo a disseminação midiática, esta pesquisa problematiza no viés da pesquisa-ação, a relação entre sujeito, imagem e meio. Busca analisar a ação das diversas imagens veiculadas pela mídia, como as imagens do Orkut – foco de estudos desta pesquisa, na formação das subjetividades.

Fernando Hernandez (2000), afirma que a Arte como um resultado de olhares, construção e representação cultural, este universo simbólico deve ser abordado e entendido como valor histórico e modos de pensar em um tempo e espaço. Para Maria Helena Wagner Rossi (2002), a imagem impregna a vida na sociedade contemporânea, portanto deve ser referência de estudo nas aulas de Arte. Michel Maffesoli (1999) defende que a sociedade pós-moderna caracteriza-se por vivências coletivas, pelo prazer do convívio; percebe a arte como expressão da vida cotidiana devido à massificação da cultura. Guy Debord, em “A Sociedade do espetáculo” (1967), baseia-se na crítica ao espetáculo do mercado capitalista. Segundo o autor, a sociedade do espetáculo

¹ Currículo lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9481957650258333>

E-mail: charloteval@hotmail.com

² Currículo lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4898554772122279>

E-mail: attos@vetorial.net

caracteriza-se pela fragmentação da vida, espaço de consumismo e contemplação de imagens.

Com base em observações do cotidiano e contato com os alunos através de mídias digitais, é possível afirmar que:

- Os meios midiáticos são utilizados em larga escala pelos alunos. Os celulares, os dispositivos de mídias portáteis, câmeras fotográficas, trilharam os corredores das escolas.

- As imagens produzidas por estes alunos e divulgadas *on line*, são feitas para serem exibidas, publicadas em mídias como *orkut*, *facebook*, *twitter* e outros. Há evidência de preocupação com a imagem pessoal.

A realidade acima descrita nos possibilita compreender a importância do desenvolvimento de trabalhos como aqui representado, visto que, o mundo contemporâneo caracteriza-se como a sociedade da comunicação, da informação, das mídias, da visualidade, da exploração de técnicas de produção, materiais de toda ordem e imagens. Assim sendo, “viver” neste contexto exige atenção para as transformações cotidianas e suas repercussões, inclusive na formação das subjetividades. É preciso refletir sobre as relações que se estabelecem entre sujeito e sociedade e o papel da educação neste contexto.

O ensino da Arte, em sintonia com esta perspectiva, elenca os estudos relativos à cultura visual como aporte para o desenvolvimento de trabalhos contextualizados que possibilitam a formação de sujeitos em sintonia com o seu tempo histórico e seu espaço social. A maciça visualidade que nos rodeia, as diferentes experiências e interações entre sujeitos e meios, oferecem diversas possibilidades de abordagem a respeito dos discursos circulantes no espaço social de grande produção e múltiplos movimentos. Nesse viés, o professor possui um grande leque de assuntos a serem explorados, pois a cultura é um processo em permanente construção. De acordo com Hernández:

Os objetos artísticos, as imagens na(s) cultura(s), aparecem assim não como unidades e variáveis formais, mas sim como unidades discursivas abertas para serem completadas com outros olhares, e, portanto, com outros significados (2000, p.107).

Nesse sentido, o ensino da Arte calçado na perspectiva da interpretação é determinante para uma educação construtivista crítica capaz de encaminhar os estudantes para a compreensão do universo estético imagético, desenvolvendo leituras, expandindo seus conhecimentos e executando suas próprias interpretações.

Os PCNs valorizam a abordagem de assuntos que possibilitam a aprendizagem dos educandos; entre eles, o estudo da visualidade cotidiana. “*As artes visuais, além das formas tradicionais [...] incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade...*” (BRASIL, 1997).

Assim, importa conhecer o potencial estético e discursivo das imagens de mídias e em especial as do Orkut, pois são produtos culturais da contemporaneidade. De outra maneira, o assédio constante das imagens de mídias banaliza a recepção e cria uma experiência estético-imagética estereotipada. Estas imagens constroem significados, educam os sujeitos quanto aos valores e reorganizam o social, criando um mundo imaginal através do seu intrínseco potencial discursivo e comunicativo.

Sobre o assunto Maffesoli, ressalta a inserção explosiva das imagens no pós-moderno: (...) *elas invadem, de uma maneira desordenada e anárquica, o mundo contemporâneo* (1999, p.134). O autor chama a atenção sobre as imagens publicitárias quanto a sua força criadora de uma sensibilidade coletiva e agregadora. Tais constatações não são novas no panorama cultural. Já no final da década de 60 o teórico Guy Debord defendia o espetáculo como a base das relações sociais, alicerçado no princípio da afirmação da aparência. Em seus estudos o autor reconhece a forte tendência dos indivíduos em tratar a vida como objeto de aparência, explicando que *o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens* (1997, p.14).

No que tange a arte/educação Hernández (2000), afirma que, a Cultura Visual apresenta-se como importante abordagem educativa no sentido de que promove a percepção crítica dos sujeitos quanto a sua inserção e interação com a visualidade. O autor defende a idéia de que *a importância primordial da cultura visual é mediar o processo de como olhamos e como nos olhamos, e contribuir para a produção de mundos* (2000, p.52).

A formação da *autonomia* do educando através do matiz crítico é a diretriz que norteia o pensamento de Paulo Freire (1996). Segundo este autor, formar e tornar alguém capaz de refletir sobre o mundo, fazer suas escolhas e tomar consciência da implicação dos seus atos é o grande desafio da educação no intuito de formar sujeitos autônomos. Portanto, os objetos, manifestações e expressões culturais são meios para se compreender o processo de pensamento de uma sociedade numa dada cultura a fim de entender as próprias ações no tempo e espaço.

Tais constatações estão na base da pesquisa ora apresentada e indicam a seguinte questão como norteadora das ações: **Como são construídas as subjetividades dos sujeitos a partir das interações com as auto-imagens que divulgam no perfil do site de relacionamento virtual Orkut?**

Sendo assim, o objetivo geral desta proposta de pesquisa é compreender a interação entre sujeito e imagem no Orkut e a implicação estas imagens na sua formação subjetiva. Os objetivos específicos constituem: ler, interpretar, analisar e argumentar sobre as imagens; refletir sobre a produção de sentido inspiradas pelas imagens do Orkut no imaginário coletivo; relacionar os discursos destas imagens com o modo de ser e pensar da sociedade.

1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com base nas ciências sociais, nos princípios da abordagem qualitativa, a pesquisa ação é o método elencado para o encaminhamento deste trabalho. O grupo de estudos compreende duas turmas de 8ª série, num total de 60 alunos, em uma escola de Pelotas. Compreendendo os estudantes como atores sociais e virtuais construindo imaginários no Orkut, é fundamental problematizar estas experiências em sala de aula, construir conhecimentos, pensar sobre as implicações destas práticas nos nossos modos de ver, de pensar, de ser. Com base em Antônio Joaquim Severino, compreendemos que:

O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, no mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas (2010, p.120).

Com base no pressuposto da compreensão, da experiência que tem como norte a problematização das experiências vividas, a aprendizagem como um processo ativo entre sujeitos que trocam informações, o método de Projetos de Trabalho de Hernández (2000) alicerçou os procedimentos metodológicos desta pesquisa que privilegiou a interação com a escola. O autor salienta uma perspectiva em que:

[...] o papel dos professores como “mediadores” no momento em que passam a identificar, a indagar, a criticar e a criar a partir das produções da

cultura visual. Deixa, então, de ser transmissores de informações a uma audiência passiva, para se transformarem em “atores”, junto com os alunos, em um processo de reelaboração de suas próprias experiências” (2007, p.89).

Maffesoli (1996) reconhece um pensamento epistemológico com base na experiência sensível. Para o autor a experiência é um conjunto de dados, de informações produzidas coletivamente que molda e cimenta a vida em sociedade. A experiência é um meio de articulação dos sentidos entre homem e espaço, produz manifestações estéticas que constitui a cultura.

De acordo com os PCNs (1997) temos na educação estética uma tendência que envolve o ato de conhecer como um movimento amplo, que engloba a experiência do fruir, do fazer, do interpretar, e, sobretudo, do significar. A educação estética propõe a arte como um meio de vivência plena da expressão e da comunicação, desenvolvendo a apreciação significativa como produto cultural e histórico.

Nesta perspectiva, os procedimentos empregados para produção de dados compreendem: seleção de imagens dos estudantes postadas no perfil do Orkut na rede WWW; desenvolvimento de leitura visual: descritiva, narrativa e discursiva de imagem de mídia e da História da Arte; comparação destas imagens com as imagens do Orkut buscando compreender o seu valor estético; criação de um auto-retrato como expressão do olhar estético após as experiências;

Procedimentos de análises: interpretativa discursiva das imagens, bem como das relações entre elas; crítica sobre as implicações das auto-imagens do Orkut na formação da subjetividade dos sujeitos contemporâneos.

As leituras executadas no grande grupo têm a finalidade de colaborar para o desenvolvimento da reflexão crítica. Ao final do processo de entendimento dos discursos das imagens do Orkut, cada estudante criará um auto-retrato com base nos estudos realizados, confrontando com suas imagens anteriores, divulgadas no site de relacionamento.

2. SOBRE OS RESULTADOS PRELIMINARES

A investigação encontra-se em desenvolvimento, no entanto, as observações realizadas apontam que o Orkut apresenta-se como uma ferramenta midiática na qual os

usuários exercem as suas atividades criativas, produtivas, comunicativas e receptoras; identificam-se e reconhecem-se como grupos a partir das representações imitativas da visualidade midiática. Ao promoverem imagens que imitam as de celebridades, estes sujeitos coletivos, anseiam aparecer.

Portanto, as imagens virtuais do Orkut são meios para representar papéis, máscaras, simulacros, construções de imagens de si, para si e para os outros. Neste processo, os sujeitos interferem, mutuamente, no olhar e valores coletivos ao reforçarem os discursos hegemônicos midiáticos.

Referências

- DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª Ed. Porto Alegre: Paz e Terra, São Paulo: 1996.
- _____. **A importância do ato de ler**. São Paulo. Cortez. 1986. p.11-3.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. **Catadores da Cultura Visual: proposta para uma narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- MAFFESOLI, Michel. **No Fundo das Aparências**. Petrópolis; Rio de Janeiro. Vozes, 1999.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que Falam**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2002.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

A pesquisa em arte/educação hoje: um desafio aos limites e possibilidades para o professor pesquisador em artes visuais

Larissa Patron Chaves¹

Resumo: Este trabalho objetiva investigar as novas formas de abordagem metodológica na pesquisa em arte / educação, evidenciando os pressupostos que rompem com o paradigma positivista, já não mais vigente entre os pesquisadores das ciências humanas. Da mesma forma, analisa a relação entre a docência em arte e a pesquisa tendo em vista a discussão sobre o professor pesquisador e seu papel no ensino. Nesse sentido, pretende contribuir com discussões sobre a importância das pesquisas desenvolvidas pelo professor pesquisador em Artes Visuais, explicitando através das mesmas, os modos como as diferentes situações de ensino aprendizagem vivenciadas em sala de aula podem ser objeto de investigação dada as distintas e complexas relações sociais e culturais que evidenciam.

Palavras Chave: Ensino da Arte; Metodologia da Pesquisa em Arte/Educação; Professor de Arte.

INTRODUÇÃO

A pesquisa em arte - educação insere-se atualmente em um campo repleto de novas possibilidades metodológicas, as quais acompanham as transformações existentes nas ciências humanas, na educação e na arte em especial, promovendo interfaces com outras áreas do conhecimento. Tendo como base o fato de que a pesquisa resulta em si mesma, de uma ação que promove o confronto entre dados, evidências, informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele, ela é sem dúvida aprendizagem. O interesse por um determinado assunto, visto a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta no pesquisador o desejo de elucidar a questão referencial, e que limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, evidencia a principal preocupação que os cursos de formação de professores tem atualmente: a de evidenciar a relação entre a docência e a pesquisa, mais especificamente entre teoria e prática em sala de aula.

De forma concreta, trabalhos científicos exigem, pelo menos com pano de fundo, um certo estado de alerta do pesquisador para as questões filosóficas, especialmente epistemológicas, sobre as leis que regem o conhecimento, sua busca, aquisição, validade,

¹ Doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS. Professora Adjunta da Universidade Federal de Pelotas atuando como Coordenadora do Curso de Artes Visuais – Modalidade Licenciatura e como docente na área de Ensino e Metodologia da Pesquisa em Arte/Educação.

e etc. Reside aí, portanto, o relacionamento da pesquisa com a ciência, ou melhor, o fato de que a pesquisa é o alimento da ciência. Porém, no âmbito da pesquisa em educação, o desenvolvimento de suas diretrizes nem sempre foram regidos pelos mesmos princípios. Situada no campo das ciências humanas e sociais, o estudo dos fenômenos educacionais não poderiam deixar de sofrer influências das evoluções ocorridas naquelas ciências.

Durante muito tempo se acreditou na possibilidade de decompor os fenômenos educacionais em suas variáveis básicas, cujo estudo analítico, e se possível quantitativo, levaria ao conhecimento total desses fenômenos. A aplicabilidade desse método na pesquisa em educação, como se faz na pesquisa experimental, se mostrou relativa na medida em que lembra o risco de submeter à complexa realidade do fenômeno educacional a um esquema simplificador de análise, ou seja, da redução de uma realidade apurada em um tipo de análise.

Dentro do quadro de mudanças de diretrizes na pesquisa em educação, Fazenda (1991) aponta que o conceito de causalidade, buscava um fluxo linear entre variáveis independentes e dependentes, predominando no âmbito científico na segunda metade do século XX uma pesquisa que privilegiava os estudos do tipo levantamento. Essa dinâmica não se aplica à percepção atual do pesquisador em ciências humanas, porque dentro da perspectiva positivista o fenômeno social se aproxima daquele utilizado pelas ciências físicas e naturais, não encampando, dentro da complexidade de um fenômeno, a sua não linearidade. Nesse sentido, é importante ressaltar que a separação do pesquisador e da pesquisa, ou seja, a isenção do olhar e dos direcionamentos que o mesmo realiza sobre ela comporta uma prática de análise amplamente discutida hoje, na medida em que impõe ao pesquisador da área das humanas um método de análise reducionista. Ainda nesse aspecto, mesmo que a estrutura do trabalho científico opere dentro de uma lógica universal, observando a evidência do problema a ser investigado e seus desdobramentos, há hoje uma diversidade nos métodos utilizados pela pesquisa em educação, aproximando autor e objeto de estudo. É a partir dessa diversidade que decorrem a importância do docente pesquisador como conhecedor das vivências profissionais e cultura escolar, adaptando trajetórias de trabalho de uma ciência para outra.

OBJETIVOS E METAS

Esta pesquisa pretendeu investigar as novas formas de abordagem metodológica na pesquisa em arte / educação, evidenciando os pressupostos que rompem com o paradigma positivista, já não mais vigente entre os pesquisadores das ciências humanas. Da mesma forma, propôs analisar a relação entre a docência em arte e a pesquisa tendo em vista a discussão sobre o professor pesquisador e seu papel no ensino da arte, ao mesmo tempo que, contribuir com a discussão sobre a importância das pesquisas desenvolvidas pelo professor / pesquisador em Artes Visuais.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esta pesquisa apresenta como fundamentação teórica o trabalho de Ivani Fazenda (1991) no que refere ao significado da pesquisa qualitativa na pesquisa em educação. Para a autora, a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Nesse sentido, a indução analítica, de onde partem suas bases, consiste na forma específica de abordar a recolha e análise dos dados, bem como de desenvolver e testar uma teoria em face aos mesmos. Este tipo de pesquisa se caracteriza, portanto, quando algum problema ou questão específica se transforma no foco de pesquisa, que pode contemplar diferentes ações do pesquisador sempre tendo em vista o contato direto do mesmo com o ambiente e a situação que está investigando. É nesse sentido que a pesquisa em educação reforça o envolvimento do professor pesquisador com a ciência e investigação, visto que como mediador do saber, ele repensa sua prática a partir das situações vivenciadas no processo de ensino aprendizagem.

Da mesma forma, Keneth Zeichner (2008), revela que teorias que referem ao ensino de qualidade não são propriedade exclusiva das Universidades e centros de investigação. Muitas vezes teorias residem na própria prática do professor, podendo este contribuir para uma base codificada de conhecimentos de ensino.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Dos anos 90 à atualidade, a arte e seu ensino são mais compreendidas como área do conhecimento humano, um processo de investigação, de desconstrução do real, como expressão e como cultura. Nesse âmbito, o ensino da arte só deve garantir o conhecimento e a vivência dos aspectos técnicos, inventivos, expressivos, e representacionais em arte. A sua consideração, ou inserção como conhecimento, provoca também uma alteração nos conceitos do ensino e pesquisa em arte, garantindo a sua evidência enquanto saber sistematizado.

Em última instância é importante ressaltar que o método científico, e, portanto a ciência, relaciona-se a pesquisa. O método científico, que nasce da abdução, indução e dedução, mostra que as ciências não deixam de dispor de metodologias específicas, decorrentes de técnicas particulares, criadas por especialistas em casa área da ciência.

No caso do método indutivo, respeitante a pesquisa qualitativa, peculiar à arte e educação, se percebe que, mesmo nas suas especificidades, a base da lógica universal que as insere no campo das ciências opera de modo que as aproxima, como diferentes campos do conhecimento, sendo tal fato extremamente enriquecedor para as investigações em potencial. Ainda, é hoje o professor / pesquisador em Artes Visuais um profissional capacitado e comprometido com o processo social e colaborativo do aprendizado, nas diferentes metodologias aplicadas, como a pesquisa-ação, por exemplo, sobretudo porque não está distanciado da realidade social e política que envolve o ensino na atualidade. A dimensão social da pesquisa reside, portanto, no fato de que tanto ela mesma quanto o pesquisador estão mergulhados numa sociedade. Ela é, portanto, sempre marcada pelos sinais de seu tempo, comprometida com a sua realidade histórica, afirmando a construção da ciência como um fenômeno social.

É justamente nesse quadro que a problemática da metodologia aplicada na pesquisas em arte / educação confere a sua importância. O método enquanto caminho a ser traçado não somente é fundamental para o desdobramento da questão principal da investigação, como também se correlaciona com as indagações e lacunas epistemológicas e profissionais do pesquisador, as quais vão ao encontro do compromisso social e científico inerente a gênese da pesquisa.

Referências

- BOGDAN, Robert e BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação** – abordagens qualitativas. São Paulo: EPO, 1986.
- PILLAR, Analice Dutra. **Pesquisa em artes plásticas**. Porto Alegre: UFRGS, 1993.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ZEICHNER, Kenneth M. e DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio (org). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.
- ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte**. Um paralelo entre arte e ciência. Campinas (SP): Autores Associados, 1998.
- SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação e pesquisa: projetos para mestrado e doutorado**. São Paulo: Hacker Editores, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C- Arte, 1998.
- _____. **Arte – educação contemporânea: Consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei Darcy Ribeiro – nº 9.394 – 1996. Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**, Brasília: MEC – SEF, 1997.
- HERNANDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. São Paulo: Artmed, 1999.

O tempo como ficção e a produção de variações imaginativas através da linguagem visual

Patrick Tedesco¹
Universidade Federal de Pelotas – UFPEL

Resumo: A comunicação se destina a apresentar o estado atual das pesquisas do projeto de especialização do artista Patrick Tedesco, no curso de “Artes visuais: terminalidade ensino e percursos poéticos” da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). O tema geral que vem sendo desenvolvido ao longo do projeto é “o registro da passagem do tempo através da fotografia” e, tomando como base o conceito de ficção proveniente da crítica literária, pretende apresentar diferentes maneiras através das quais a experiência temporal pode ser incorporada à narrativa ficcional das obras visuais. Nesse sentido, a produção crítica do artista se caracteriza por ser um laboratório experimental de produção de “variações imaginativas” sobre o tempo (termo de Paul Ricoeur). De forma paralela à produção poética de obras de arte, está sendo desenvolvido um estudo teórico o qual visa contribuir com a elucidação de conceitos e a ampliação do debate a respeito das diferentes formas visuais de representar a passagem do tempo.

Palavras-chave: Passagem do Tempo; Variações imaginativas; ficção; Fotografia.

1. Questão de pesquisa

Qual é a natureza do registro da passagem do tempo através da fotografia?

2. Objetivos da Investigação

O projeto visa investigar situações nas quais a passagem do tempo interfere no resultado final da produção de imagens (com especial atenção à imagem fotográfica) e produzir obras de arte tendo como plano de fundo o tema: o registro da passagem do tempo da fotografia.

Como objetivos específicos, destaca-se:

- Realizar o levantamento histórico de artistas da Cronofotografia e do Fotodinamismo;
- Realizar uma revisão de literatura com base em teóricos que discursam sobre o tema;

¹ Formado em Psicologia pela Universidade Católica de Pelotas, atualmente é graduando em Design Digital (Universidade Federal de Pelotas – UFPEL), especializando em Artes Visuais: terminalidade ensino e percursos poéticos (UFPEL) e mestrando em Literatura Comparada (UFPEL)

- Produzir obras;
- Introduzir os conceitos de Ficção e narrativa para a interpretação de obras visuais;
- Redação final de uma monografia teórico-prática e apresentação ao público das obras produzidas no decorrer do desenvolvimento da pesquisa.

3. Fontes e pressupostos teóricos

As bases teóricas para a pesquisa se baseiam nos seguintes autores: Walter Benjamin; Mauricio Lissovsky (no livro: A máquina de esperar); Henri Bergson, Roland Barthes, Paul Ricoeur (no livro Tempo e narrativa), Arlindo Machado (ao cunhar o termo “Anamorfeses Cronotópicas”), Felipe Dubois (no livro O ato fotográfico), Frank Kernop (no livro The sense of an ending).

4. Procedimentos metodológicos previstos e utilizados

Como fio condutor para o desenvolvimento do projeto a pesquisa apresentada se baseia na tese de Frank Kermode a qual defende que toda a contagem do tempo é uma ficção, ou seja, que até o tique-taque do relógio é uma ficção, uma forma de tentar humanizar o devir da passagem do tempo (livro: The Sense of an ending). A partir desse pressuposto, o projeto reflete a respeito de formas elementares de pensar o tempo (como por exemplo através do tique-taque) e formas mais complexas, como por exemplo pensar o tempo através da representação da imagem fotográfica ou do vídeo. Toma-se como base a ideia de que produções do artista podem ser entendidas como um laboratório de experimentos que visam problematizar a representação do tempo através da linguagem da fotografia.

5. Contribuição científica prevista quando do término da pesquisa

O público-alvo para o qual se destina o projeto é constituído por artistas e interessados por arte em geral, bem como fotógrafos profissionais ou estudantes e acadêmicos/pesquisadores ligados a Instituições de ensino. O produto final desse

empreendimento é constituído por duas implementações: em primeiro lugar a redação do texto escrito oferecerá ao destinatário uma reflexão teórica baseada em discussões teóricas a respeito da narrativa da passagem do tempo e, em segundo lugar, na forma de exposição, pretende-se que as obras artísticas produzidas ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa sejam apresentadas ao público.

Metodologias alternativas no ensino de arte no ensino fundamental

Tatiane Bierhals Holz, UFPel¹

Resumo: Esta pesquisa busca investigar o uso de metodologias alternativas nas aulas de arte do ensino fundamental de uma escola pública municipal pelotense. O estudo pretende analisar se o professor de arte utiliza uma metodologia alternativa em suas aulas, como e quais as contribuições para o desenvolvimento do processo criativo dos alunos. O objetivo geral é investigar a possibilidade de utilização de metodologias alternativas como fonte para o desenvolvimento criativo, nas atividades de ensino aprendizagem em arte com alunos do ensino fundamental. Os objetivos específicos, por sua vez, são: verificar se o professor possui formação para ministrar a disciplina de arte na escola; identificar os materiais e métodos utilizados nas aulas de arte, verificando quais os procedimentos e como são utilizados pelo professor; verificar se as aulas de arte contribuem para o processo criativo dos alunos, analisando como acontece este processo e qual a recepção dos alunos em relação às aulas de arte. Ainda trazem reflexões sobre a importância da experimentação para a evolução da criança e de estabelecer relações com a Arte, consigo mesmo e com o mundo, contribuindo para uma aprendizagem significativa.

Palavras-chaves: Arte; Arte educação; Metodologias alternativas; Ensino Fundamental; Relação.

Introdução:

O presente artigo apresenta uma investigação sobre metodologias alternativas¹ para as aulas de arte do ensino fundamental de uma escola pública pelotense. Especifico a palavra alternativa² para me referir a uma forma de trabalhar com arte nas escolas públicas de maneira criativa e contemporânea.

Durante minha trajetória acadêmica e profissional, pude verificar que a maioria das escolas públicas ainda utiliza métodos tradicionais nas aulas de arte. Isto fez com que a pergunta se impusesse: como os alunos serão capazes de se desenvolverem criativamente sem terem materiais e metodologias apropriados? Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a possibilidade da utilização de uma metodologia alternativa como fonte para o desenvolvimento do processo criativo, nas atividades de ensino aprendizagem em arte com alunos do ensino fundamental. Os objetivos específicos, por sua vez, são: verificar se o professor é qualificado profissionalmente para ministrar a disciplina de arte;

¹ Acadêmica do Curso de Pós Graduação em Artes – Especialização em Ensino e Percursos Poéticos / Universidade Federal de Pelotas / UFPel; Graduada em Artes Visuais Licenciatura, 2010/2 UFPel. Email: tatiholz@gmail.com.

² Segundo o dicionário Michaelis, a palavra “alternativa” significa sf (alternar + Ivo, no fem) 1- ação, direito, liberdade de alternar. 2- obrigação ou faculdade de escolher entre duas coisas que se imponham pela lógica ou pelas circunstâncias.

identificar a metodologia utilizada nas aulas de arte e quais são os procedimentos; verificar se as aulas de arte contribuem para o processo criativo dos alunos; analisar como acontece este processo e qual a recepção dos alunos em relação às aulas de arte.

Primeiramente são apresentadas questões teórico-históricas sobre o ensino da arte e suas mudanças, constituídas por autores que discutem a importância de metodologias em sala de aula, entre eles: Ana Mae Barbosa (2002), Fusari e Ferraz (1992) e Analice Pillar (2003) bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 (1971 e 1996).

A abordagem utilizada nessa pesquisa é qualitativa, visto o caráter indutivo da investigação, privilegiando o estudo de caso, de modo que os dados serão colhidos por meio de observações em sala de aula, entrevista semi estruturada com um professor de arte.

Fundamentação Teórica:

A arte educação no Brasil tem passado por muitas mudanças ao longo de toda a sua história. Primeiramente, o ensino da arte se desenvolveu sob a influência das ideias de John Dewey³, que chegaram ao Brasil através do educador Anísio Teixeira. Faço aqui um apanhado geral sobre as práticas educativas, suas tendências, seus principais aspectos e de que forma elas se manifestam e influenciam nas aulas de arte. São elas: a Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista.

A pedagogia Tradicional tem suas raízes no século XIX e percorre todo o século XX. Nas aulas de arte das escolas brasileiras, a tendência tradicional está presente desde o século XIX, onde as atividades eram feitas por meio de cópias e modelos propostos pelos professores para exercitarem o aprimoramento, repetição e destreza motora. (MAROTTE, 2004; FUSARI e FERRAZ, 1993)

Por volta de 1930 no Brasil, surge o movimento da Pedagogia Nova ou também chamada Escola Nova. Nas aulas de arte há uma ruptura com as cópias e modelos, valorizando os estados psicológicos dos alunos através de experiências individuais de percepção e sensibilidade, expressão e ainda livre expressão. (FUSARI e FERRAZ, 1993)

³ Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano que influenciou educadores de várias partes do mundo. No Brasil, inspirou o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, ao colocar a atividade prática e a democracia como importantes ingredientes da educação. No campo específico da pedagogia, a teoria de Dewey se inscreve na chamada educação progressiva com o objetivo de educar a criança como um todo, nos aspectos físicos, emocional e intelectual. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/john-dewey-428136>.

A Pedagogia Tecniciста surge no Brasil entre as décadas de 60 e 70. Os professores de arte se sentiam despreparados e sem condições suficientes para atender os alunos, pois não tinham formação universitária e pouca fundamentação teórico-metodológica, valorizando atividades mais direcionadas para os aspectos técnicos e construtivos. (FUSARI e FERRAZ, 1993: 22-40).

Em 1997, o Governo Federal criou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que destacam três formas de conhecer Arte que são: a produção, a fruição e a reflexão.

Portanto, segundo esses referenciais, podemos compreender melhor nossas responsabilidades como professores de arte, mesmo percebendo que a maioria das escolas públicas ainda persistem num ensino rígido e limitado, reprimindo aspectos cognitivos, afetivos e subjetivos não se submetendo às metodologias contemporâneas.

Metodologia:

Durante o segundo semestre de 2010, foram realizadas observações em sala de aula, em séries do ensino fundamental em uma escola pública municipal de Pelotas e foi realizada uma entrevista semi estruturada com uma professora de arte desta escola.

A professora entrevistada é formada em Licenciatura em Artes Visuais e concluiu sua graduação em 2003 na Universidade Federal de Pelotas / UFPel. Atualmente trabalha 40 horas semanais em uma escola da rede municipal de ensino onde leciona desde 2004, atendendo as turmas de quarta série a oitava série.

Na entrevista realizada, perguntei sobre qual a metodologia a entrevistada utilizava em suas aulas de arte, e ela respondeu que trabalha os conteúdos como uma associação de vários aspectos diferentes, pois acredita que tudo o que for discutido, trabalhado, debatido e pensado em sala de aula se torna conteúdo. Outro aspecto que foi mencionado por ela é a importância de ser coerente com a necessidade do aluno em cada série, em cada nível e em cada turma.

A professora, que chamarei de Maria⁴, organiza-se a partir de planos de estudos, nos quais divide as atividades em anuais, semestrais e trimestrais. Partindo desse plano, são pensadas as propostas e então a busca pelos materiais, imagens, etc. construindo por meio das propostas uma metodologia. Ela faz a seguinte divisão: na 5ª série são apresentadas todas as modalidades técnicas e estilos artísticos; na 6ª série, o aluno

⁴ Usarei o nome "Maria" como nome fictício para assim preservar a identidade da professora que fora entrevistada.

estuda o desenho, conhecendo desenhistas, técnicas e recursos; na 7ª série, experimenta a pintura, criando cores e usando-as com diversos recursos e técnicas e finalmente, na 8ª série, estuda essencialmente a escultura, construindo objetos estéticos funcionais ou não, tendo noção de tridimensionalidade.

Os materiais que Maria necessita para as aulas de arte são pedidos à coordenação pedagógica da escola e comprados com uma verba destinada para estes. Ela relata ainda, que até o momento nunca deixou de ser atendida em seus pedidos.

Ainda nessa escola são realizadas Mostras de trabalhos realizados pelos alunos ao longo do ano, ressaltando a importância da visibilidade da obra estabelecendo a relação entre o trabalho artístico (obra) e as pessoas em geral da comunidade escolar. Entendo que esta serve como estímulo a alunos com auto-estima baixa e que se sentem desvalorizados humanamente, por estarem inseridos numa comunidade onde os recursos econômicos são mínimos e as carências múltiplas em todos os aspectos e também como uma alternativa para valorizar a arte dentro da comunidade escolar, ter visibilidade do trabalho realizado com as turmas e ainda, fazer com que esta Mostra desperte atenção e interesse dos alunos.

Vale ressaltar que além de valorizar e estimular o processo de aprendizagem do aluno, a Mostra estabelece um conceito que dificilmente é explorado em outras matérias: a relação. Maria afirma isso no momento em que perguntei a ela o que destacaria como mais importante nas aulas de arte: “a coisa mais importante é a relação humana, humanizar o aluno é a coisa mais importante que existe.” Assim, os alunos podem estabelecer relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, através do seu processo de criação que possibilita o uso da expressão e das linguagens não-verbais, favorecendo assim uma aprendizagem significativa.

Sobre este assunto, vale ressaltar BOURRIAUD (2009: 13, 119), que diz: “[...] hoje a prática artística aparece como um campo fértil de experimentações sociais, como um espaço parcialmente poupado à uniformização dos comportamentos.” e ainda “Ora, a prática artística é sempre a relação com o Outro, ao mesmo tempo em que constitui uma relação com o mundo.”

Considerações Finais:

Ao término desta pesquisa podem se destacar algumas considerações finais acerca da importância de utilizar metodologias alternativas nas aulas de artes. Apesar dos professores de arte estarem ancorados às Leis e Parâmetros Curriculares que visam a melhoria da qualidade do ensino de arte nas escolas brasileiras, percebe-se uma ineficácia dos mesmos.

A professora observada e entrevistada é qualificada profissionalmente para ministrar a disciplina, usando os aspectos mais importantes e relevantes das metodologias estudadas para sua prática, onde não é possível identificar ou intitular uma metodologia e sim, uma mistura coerente das mesmas. Pode analisar que, de forma criativa as aulas de arte contribuem para o processo criativo dos alunos, pois tem acesso a materiais e assim pode aperfeiçoar seu trabalho, experimentando e estudando. Em relação à recepção dos alunos, pode perceber que como em qualquer outra disciplina há alunos interessados a aprender e outros que as realizam para obter sua nota no final do ano.

A meu ver, a arte deve ser encarada como um elemento de comunicação e relação, sendo que, a arte sempre foi relacional em diferentes graus de socialidade, ou seja, entre a obra e o espectador há um encontro, uma relação, uma interação. Acredito que arte possa quebrar esses mecanismos metodológicos usando inúmeras linguagens para assim, produzir conhecimento.

Nos dados apresentados neste artigo, é possível verificar que uma metodologia alternativa pode servir como fonte para o desenvolvimento do processo criativo dos alunos de escolas públicas. Sendo entendido como um processo amplo, no momento em que envolve questões sociais, políticas, econômicas, cognitivas entre outras.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. “Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo”. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/>>. Acesso em: 28 de agosto, 2010.

_____. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002. 184p.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília, 1997.

FUSARI, Maria F. R.; FERRAZ, Maria H. C. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

MAROTTE, Otilie Margarete. “O Ensino da arte: a arte na educação como conhecimento humano”. **Dissertação de Mestrado**. Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Orientador: Profª. Drª. Siomara Borba Leite. Rio de Janeiro, 2004.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999. 205p.

TOURINHO, Irene. “Transformações no Ensino de Arte, algumas questões para uma reflexão conjunta.” In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002 – p.27-34.

Encontro entre o teatro e a surdez: a experiência do grupo de pesquisa teatral signatores

Adriana de Moura Sommacal¹

Titulação: Graduada em Teatro – Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), aluna do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação (PPGEdu/UFRGS).

Marcia Bersell²

Titulação: Graduação em Teatro - Bacharelado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em andamento

Resumo: O artigo apresenta a pesquisa “Gestos que falam: Diálogos entre Teatro e Educação”, abordando a linguagem teatral com surdos, realizada pelo Grupo de Pesquisa Teatral Signatores. Os objetivos são instrumentalizar os participantes surdos na linguagem teatral, formar o professor/pesquisador na área teatral, investigar as possibilidades de criação teatral com surdos, valorizar, difundir as formas de expressão cultural e ampliar a comunicação entre surdos e ouvintes. Utilizamos como base para o trabalho empírico os autores Augusto Boal (1991) e Jean-Pierre Ryngaert (2009).

Palavras-chave: Teatro; Surdez; Educação.

O Grupo

O Grupo de Pesquisa Teatral Signatores foi formado em 2010, na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Surgiu do interesse comum dos seus participantes em investigar os processos de construção da linguagem teatral com pessoas surdas. No teatro, o corpo do ator é o seu próprio instrumento artístico, e a expressão corporal é um dos meios privilegiados de comunicação com a platéia. Na cultura surda, a expressão corporal vai além de uma forma de comunicação, ela faz parte da construção gramatical da língua dos surdos, a língua brasileira de sinais (LIBRAS). A possibilidade de experimentação na interface da utilização corporal da língua de sinais e da linguagem teatral foi o ponto de partida para esta pesquisa.

A equipe

Com a orientação do Prof. Dr. Sergio Lulkin, a equipe é composta pelos Mestres em educação Ms. Augusto Schallenberger e Ms. Luiz Daniel Rodrigues (intérprete de

¹Graduada em Teatro/Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ano 2008; aluna do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação (PPGEDU-UFRGS), ano 009/2011. Endereço Eletrônico: adrisommacal@yahoo.com.br

²Graduanda em Teatro/Bacharelado - Habilitação Interpretação Teatral - pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ingressa no ano de 2009. Endereço Eletrônico: marci.bob@gmail.com

língua brasileira de sinais- LIBRAS), e pelas professoras de Teatro, Adriana de Moura Sommacal (Licenciada em Teatro) e Marcia Berselli (Graduada em Teatro).

A proposta

A proposta do grupo determinou a escolha do seu nome: *Signatores* vem da junção das palavras “signo” e “atores”. Um grupo de teatro composto por atores que se utilizam da língua de sinais, sendo eles surdos ou ouvintes. Sendo também um trocadilho com as palavras “signatário” e “signatura”, encontrando nas duas palavras a origem em latim “signare” (aquele que assina); o ator que assina, o ator/autor do seu próprio trabalho, um “signator”.

Os Signatores têm como proposta a pesquisa dos processos de construção da linguagem teatral própria da cultura surda. Para tal, os Signatores estão realizando o projeto “Gestos que falam: diálogos entre teatro e educação”. O projeto ganhou o prêmio oferecido pelo concurso Décio Freitas, edição 2010, com o financiamento do Fundo Municipal de Apoio à Produção Artística e Cultural (Fumproarte), da Prefeitura de Porto Alegre. O projeto tem como objetivo democratizar o acesso aos bens culturais; instrumentalizar os participantes na linguagem teatral; valorizar formas de expressão cultural; ampliar formas de comunicação entre surdos e ouvintes; difundir o processo por meio digital com larga abrangência; divulgar a cultura da comunidade surda na sociedade ouvinte. O projeto iniciou em janeiro de 2011 e tem a duração de dez meses, sendo três meses de organização e reflexão teórica e sete meses de coleta de material durante a “Oficina de teatro para surdos”, oferecida gratuitamente e realizada na Casa de Cultura Mario Quintana (Porto Alegre/RS).

A maior parte do desenvolvimento do projeto “Gestos que falam”, encontra-se na execução da “Oficina de teatro para surdos”. A oficina é ministrada para adolescentes e adultos surdos que foram convidados a participar das aulas através de divulgação do grupo nas escolas da cidade de Porto Alegre. A oficina é elaborada pelo grupo e ministrada, em conjunto, por dois professores: um surdo e um ouvinte. A língua utilizada durante as aulas é a LIBRAS, em uma comunicação direta entre professor e aluno. O intérprete acompanha as discussões de grupo e as aulas com caráter teórico, sobre a história do teatro. No decorrer da oficina coletamos materiais através de diários de campo, registrado pelos professores; registros de fotos e vídeos. Através dos vídeos, com entrevistas e

depoimentos sobre a prática desenvolvida, o aluno tem a possibilidade de expor seu ponto de vista, suas expectativas, seus pensamentos, abrindo um espaço para o olhar do aluno surdo sobre o trabalho desenvolvido. Nessa perspectiva leva-se em conta o

[...] reconhecimento que o povo tem de ser sujeito da pesquisa que procura conhecê-lo melhor. E não objeto da pesquisa que os especialistas fazem em torno dele. Nesta segunda hipótese, os especialistas falam sobre ele; quanto muito, falam a ele, mas não com ele, pois só o escutam enquanto ele responde às perguntas que lhe fazem. (FREIRE, 2008, p. 34).

Na prática dramática, a imaginação, as idéias e os sentimentos são representados através da imagem e da ação. Conhecer as convenções e as regras da linguagem teatral habilita os participantes a criar formas que tornam mais conscientes as suas idéias e sentimentos, consolidando assim o conhecimento de si, dos outros e do mundo. Através de técnicas teatrais, jogos, improvisações, discussões e montagens de cenas, criam-se diálogos com as vivências dos participantes. Percebendo as suas experiências com uma visão mais crítica, são levantados pontos de vista possíveis, onde o sujeito possa exercitar outras formas de reflexão.

No processo dramático os participantes trocam de lugar; ora são intérpretes, ora são espectadores; interpretam conteúdos sociais e íntimos, negociando e refletindo sobre o sentido do material produzido. Assim, a oficina promove a formação dos indivíduos participantes da pesquisa (alunos e professores); habilitando um espaço onde o aluno surdo possa se expressar através da arte. Nesse processo, a pesquisa também está vinculada com a formação do professor/pesquisador. A questão do ensino, nos moldes buscados pela pesquisa, propõe uma formação através da troca de conhecimento entre aluno e professor, na qual não existe uma figura detentora do conhecimento. O diálogo passa a ter a relevância de uma ferramenta pedagógica, a percepção compartilhada da experiência dos participantes. Em determinados momentos constatamos na prática da oficina uma inversão à tradicional hierarquia; o aluno surdo que ensina o professor (ouvinte), mostrando-o novas perspectivas para alcançar os objetivos propostos pelos jogos teatrais através da LIBRAS.

O teatro com surdos está presente, com maior recorrência, nas escolas como recurso educativo. A proposta arte/educação pode se apresentar como uma forma de expressão do aluno, que vê através das artes dramáticas uma possibilidade de se colocar

perante a sociedade como sujeito ativo, como explica o professor e pesquisador Fernando Azevedo:

O Teatro/Educação, por meio de situações de jogos, promove a passagem do sujeito passivo na ação de cena para o sujeito ativo da ação de cena. Neste caso, o aluno/ator passa da situação de mero espectador para a situação de protagonista, assumindo as rédeas da ação de cena. O jogar, neste sentido, não é uma fuga, um refúgio, mas surge como possibilidade íntegra de criação e recriação de expressões significativas de vida. (AZEVEDO, 2002, p. 48).

Partimos do ponto que o teatro estimula o potencial artístico dos sujeitos que queiram se comunicar através da arte, sendo eles surdos ou ouvintes. Nessa linha de pensamento, utilizamos como ponto de referência Augusto Boal, criador do Teatro do Oprimido. O Teatro do Oprimido compreende um conjunto de exercícios, técnicas teatrais e jogos que têm por objetivo resgatar o teatro como instrumento eficiente no entendimento e na procura por soluções para problemas interpessoais e sociais. Suas diretrizes pedagógicas - cultural, política, terapêutica e social - sugerem a formação de um espectador protagonista das ações da própria vida, estimulando a reflexão sobre o passado, mudando o presente e criando um novo futuro:

O que a poética do oprimido propõe é a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar: ao contrário, ele mesmo assume um papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação real (BOAL, 1991, p. 126).

Segundo Boal aprendemos a sentir, sentindo; a pensar, pensando; a agir, agindo. Teatro é um ensaio para a realidade. A arte, assim utilizada, além de proporcionar o desenvolvimento do sujeito surdo enquanto artista, legitima uma cultura ignorada por longa data pela sociedade de maioria ouvinte, e abre caminho para um intercâmbio de conhecimentos e para a construção como sujeito do indivíduo surdo. Lulkin afirma que

as atividades dramáticas produzem uma gama de eventos e falas que constituem uma memória histórica. Essa memória histórica constitui, no

sujeito surdo, uma voz que deve ser privilegiada quando em contato com a cultura da maioria ouvinte. A história do conhecimento humano está impregnada do próprio desconhecimento da condição do sujeito surdo, legitimado pelos registros históricos sociais, pela ciência médica, pela educação. Ao reconhecemos o estatuto da língua de sinais e da expressão cultural própria do estudante surdo, estaremos consolidando uma memória histórica social fundamental para o avanço das condições de educação do sujeito surdo. Esta memória está composta em parte, pelas performances cênicas: teatro, histórias sinalizadas, piadas, poesia sinalizada. (LULKIN, 1997, p. 65).

Visando novas formas de transmissão de informações coletadas, o Grupo Signatores construiu o seu site³ trilingue (português-LIBRAS-ínglês) para publicar e difundir o processo de uma pesquisa aberta, de livre acesso ao público geral. Outra ferramenta de comunicação utilizada são as redes sociais (facebook, twitter e youtube). As informações podem ser difundidas de forma mais ágil e com a possibilidade de troca entre outros grupos de pesquisa, profissionais e interessados sobre o teatro com surdos. Utilizando das atuais ferramentas digitais, os Signatores pretendem suprir a necessidade de um público de profissionais que têm interesse em trabalhar com surdos, mas têm dificuldades de encontrar informações sobre essa prática teatral. A pesquisa visa construir e publicar material pedagógico que venha a auxiliar os demais professores que trabalham nessa área.

Parte do processo de visibilidade cultural encontra-se na promoção das potencialidades artísticas. Há necessidade de produção de materiais pedagógicos e publicações para fomentar novas discussões, investigações, buscando a ampliação dos pontos de vista da sociedade sobre os sujeitos que a compõem. As atividades dramáticas, além de auxiliarem no desenvolvimento pessoal e social, abrem caminho para os surdos que, apropriados das técnicas que envolvem a prática teatral, estarão também qualificados artisticamente, possibilitando a difusão da arte teatral para sua comunidade e para a sociedade em geral.

³ Website do grupo: www.signatores.com.br

Referências

- AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. Teatro/Educação: território em que dialogam diferentes culturas. **Caderno de Textos Educação, Arte, Inclusão**, ano 1, n.º 2, dezembro/2002 a março/2003, p. 47-48.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- LULKIN, S. A. Atividades dramáticas com estudantes surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997, p. 53-66.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. São Paulo, Cosac e Naify, 2009.
- THOMA, Adriana da Silva. A inversão epistemológica da anormalidade surda na pedagogia do cinema. In: LOPES, Maura Corcini; THOMA, Adriana da Silva (org.). **A invenção da surdez: Cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005, p. 56-69.

A linguagem da vídeo-arte: recursos, técnicas e formas de ocupação do espaço

Lílian Aires Schwanz¹

Acadêmica, Curso de Artes Visuais - Modalidade Licenciatura, UFPel.

Resumo: Este texto apresenta as origens do estudo que culminaram no projeto de pesquisa de conclusão de curso em Artes Visuais (Modalidade Licenciatura) na Universidade Federal de Pelotas, a ser aplicado no segundo semestre de 2011. As reflexões partem da grande quantidade de trabalhos de arte contemporânea que utilizam meios tecnológicos, diferenciando-se de outras manifestações nos recursos utilizados, técnicas e formas de ocupação do espaço, assim como na grande produção em vídeo para outras finalidades, como, por exemplo, comerciais e domésticas de uso cotidiano variado. A questão central concentra-se nas especificidades do trabalho com vídeo e como se dá o processo criativo, investigando os recursos, técnicas e forma de ocupação do espaço na vídeo-arte, propondo ateliers de experimentação da linguagem da vídeo-arte discutindo, então, as características do processo criativo. A metodologia é de cunho teórico-empírico analisando obras de vídeo-arte, entrevistando artistas e propondo ateliês de experimentação em vídeo. A pesquisa visa aplicar metodologia científica ao estudo da produção artística, investigando processos criativos que usem novas tecnologias e, além disto, interessa-se pela formulação de metodologias passíveis de aplicação no ensino da arte.

Palavras-chave: Vídeo-arte; Processo criativo; Ensino de arte.

Este texto versa sobre os princípios que balizarão a pesquisa de conclusão de curso em Artes Visuais (Modalidade Licenciatura) da Universidade Federal de Pelotas a ser desenvolvida durante o segundo semestre de 2011.

O tema parte da reflexão sobre o grande número de trabalhos de arte contemporânea que se utilizam de meios tecnológicos, no que concerne às suas formas de apresentação, técnicas e formas de ocupação do espaço que as diferenciam de outras manifestações. É importante salientar que a utilização dos recursos tecnológicos tanto no consumo quanto na produção de materiais em vídeo é hoje recorrente para diversas finalidades, não só profissionais, sejam artísticas ou comerciais, mas também domésticas, de uso cotidiano para o registro de situações diversas.

A questão motivadora deste projeto concentra-se nas especificidades do trabalho com vídeo-arte e na maneira como se dá o processo criativo do artista. Como especificidade do trabalho com vídeo entende-se os recursos, as técnicas e as formas de ocupação do espaço. Como processo criativo entende-se a maneira pela qual o artista aborda uma determinada temática e sistematiza as diferentes fases do trabalho até chegar ao resultado,

¹ Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3967673954934522>

E-mail: lilianschwanz@gmail.com

que é a obra propriamente dita.

Em função de suas especificidades técnicas, a vídeo-arte possibilita aos artistas constituírem linguagens próprias ainda não exaustivamente exploradas pela arte. As escolhas para realização dos trabalhos contam com amplas possibilidades cada vez mais exploradas e intensificadas pelas poéticas contemporâneas.

Os recursos e técnicas utilizados nos trabalhos em vídeo são os mais diversos. Há casos em que o trabalho com recursos de computação e manipulação digital de imagens é fortemente explorado e essencial para o resultado final. Por exemplo, elaborações digitais altamente sofisticadas aparecem na obra do artista chinês Qiu Anxiong exposta na 29ª Bienal de São Paulo em 2010, em que

toma a paisagem chinesa como cenário para narrativas alusivas e fantásticas, aliando técnicas de desenho tradicional a recursos de ilustração contemporânea. Em *The New Classic of Mountains and Seas*, 1 e 2, aproximadamente 6 mil desenhos originais, em preto e branco, ganham movimento em uma animação que enuncia uma fábula referente à produção do espaço pelo homem e sua técnica. (ANJOS JUNIOR, M. T. R.; FARIAS, A. A. 2010, p.334 [Catálogo da 29ª Bienal de São Paulo: Há sempre um copo de mar para um homem navegar / Curadores Agnaldo Farias, Moacir dos Anjos.]

O trabalho em vídeo também pode ocupar o espaço físico, como em *Beggar* (Pedintes), 2010, do artista turco Kutlug Ataman, exposto também na 29ª Bienal de São Paulo. Neste trabalho, o espectador que ingressa na ambiente expositivo, vê-se envolvido por sete projeções de pessoas em ato de mendicância. Custa-se a notar que a duração de cada vídeo não passa de alguns segundos, e que, na verdade, decorre repetidamente. De acordo com os curadores da mostra,

Kutlug Ataman desenvolve filmes e instalações em vídeo, explorando todos os aspectos de sua mídia: de duração do filme ao número de projeções, passando pela escolha de dispositivos e pela variação de abordagens narrativas. Coerente em sua diversidade, seu trabalho combina estratégias de maneira criativa, resultando em soluções únicas completamente comprometidas com o sujeito de interesse e, ao mesmo tempo, com a experiência do público. (ANJOS JUNIOR, M. T. R.; FARIAS, A. A. 2010, p. 102 [Catálogo da 29ª Bienal de São Paulo: Há sempre um copo de mar para um homem navegar / Curadores Agnaldo Farias, Moacir dos Anjos.]

O projeto pretende discutir o processo de criação das obras desde a concepção, passando pelo registro até culminar nas suas formas de apresentação, pensando as

características particulares do trabalho em vídeo. Assim, o objetivo geral da pesquisa é compreender as especificidades da linguagem da vídeo-arte como uma forma de manifestação da arte contemporânea.

O tema abordado também atende à necessidade de discussão das questões recorrentes no campo da arte contemporânea para a prática docente, tanto dos profissionais já em atuação, que necessitam de materiais para constante atualização, quanto para os estudantes em formação que necessitem aproximar-se do tema para melhor compreender os problemas aqui expostos.

Os objetivos específicos da pesquisa são: 1. investigar os recursos, técnicas e forma de ocupação de espaço empregados por artistas que se dedicam à produção de vídeo arte; 2. discutir características específicas do processo criativo no âmbito da vídeo arte; 3. propor oficinas e ateliês de experimentação da linguagem da vídeo arte.

A metodologia utilizada neste projeto tem cunho teórico-empírico, e baseia-se na análise de obras de vídeo arte, entrevistas semi estruturadas com vídeo artistas, e oficinas de processos criativos em vídeo. As oficinas e ateliês serão dirigidas para um público que tenha proximidade com o meio artístico, pelo fato de que se fossem voltadas ao público geral poderiam suscitar outros questionamentos, que não fazem parte dos problemas formulados para esta pesquisa.

Finalmente, este projeto de pesquisa contribuirá para a área de artes visuais em vários aspectos. Em primeiro lugar, por aplicar metodologia científica ao estudo da produção artística. Em segundo lugar, por investigar processos artísticos que fazem uso de novas tecnologias e em terceiro lugar, por interessar-se pela formulação de metodologias de ensino de arte a serem aplicadas na rede escolar.

Referências

- ANJOS JUNIOR, M. T. R.; FARIAS, A. A. **Catálogo da 29º Bienal de São Paulo: Há sempre um copo de mar para um homem navegar /** Curadores Agnaldo Farias, Moacir dos Anjos. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2010.
- ARCHER, Michael. **Arte contemporânea.** Uma História Concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2001, 263 p.
- RUSH, Michael. **Novas mídias na arte contemporânea.** São Paulo: Martins Fontes, 2006, 225p. (Coleção a)
- TOMKINS, Calvin. **As vidas dos artistas.** São Paulo: BEÍ Comunicação, 2009. 275p.

Leitura à primeira vista no violão: um estudo com alunos de graduação

Eduardo V. S. Pastorini¹

Resumo: A capacidade de executar uma obra à primeira vista é uma das diversas habilidades que o músico deve desenvolver no decorrer de sua vida profissional. A aplicação desta habilidade no violão é considerada por muitos uma tarefa de difícil execução. Um dos principais motivos para isto é o fato de uma mesma nota poder ser tocada em diferentes lugares da escala do violão, gerando diversas possibilidades de digitação para uma mesma passagem. Sendo assim, a presente pesquisa investigou os procedimentos utilizados por 11 estudantes de graduação em violão durante a execução de uma tarefa de leitura à primeira vista, mais especificamente, a primeira frase de um excerto musical dado.

Palavras-chave: Leitura à primeira vista; Violão; Excerto musical; Possibilidades de digitação.

INTRODUÇÃO

A capacidade de executar uma obra à primeira vista é uma das diversas habilidades que o músico deve desenvolver no decorrer de sua vida profissional. Segundo Gabrielsson (2003), o termo refere-se à execução musical a partir de uma partitura sem nenhum contato prévio no instrumento com esse material. Analisando a tarefa de leitura à primeira vista em seu artigo *Strategies for sight-reading and improvising music*, Thompson e Lehmann (2004, p. 146) afirmam que a habilidade difere de outras como ler em voz alta ou datilografar, pois na leitura musical à primeira vista existe um resultado sonoro onde não é possível pausar sem a interrupção do discurso musical. Desta forma, uma sequência de movimentos é produzida em resposta a uma sucessão de estímulos visuais apresentados em tempo real, e a velocidade deste estímulo “é uma função do andamento escolhido e da densidade relativa dos eventos musicais” (THOMPSON; LEHMANN, 2004, p. 145), existindo um andamento mínimo para a conversão estilística da obra.

A aplicação da leitura à primeira vista no violão é considerada por muitos violonistas como uma tarefa de difícil execução. Um dos principais motivos para isto é o fato de uma mesma nota poder ser tocada em diferentes lugares da escala do violão, gerando diversas possibilidades de digitação para uma mesma passagem.

¹ Bacharel em violão pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e mestrando em Práticas Interpretativas do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS. É professor auxiliar de violão da Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE), Brasil, RS. E-mail: edu.pastorini@gmail.com.

Conforme Fine, Berry e Rosnen (2006, p. 432), “a maior parte das pesquisas sobre leitura à primeira vista tem investigado pianistas, com apenas uma pequena porção dos estudos investigando a leitura à primeira vista em outros instrumentistas, como flautistas e instrumentos de cordas”.

É diante dessa situação que surgem os seguintes questionamentos: que tipos de dificuldades encontram os violonistas durante o processo de leitura à primeira vista? Considerando a diversidade de digitações possíveis no violão, a digitação escolhida na execução da tarefa foi adequada à expressão da frase musical? Portanto, o objetivo deste trabalho é buscar uma melhor compreensão dos processos envolvidos nessa habilidade.

1 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A presente pesquisa investigou os procedimentos de leitura à primeira vista em estudantes de violão durante uma simulação de um teste da habilidade. Foram filmados e entrevistados 11 alunos de violão dos cursos de Bacharelado e Licenciatura do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS, todos cursando entre o primeiro e sétimo semestres de instrumento na data da coleta dos dados. Esta pesquisa foi realizada como trabalho de conclusão do curso de mestrado desta instituição, e encontra-se na fase final de análise de dados e redação.

O procedimento para o levantamento dos dados da pesquisa foi dividido em quatro etapas: 1) teste de leitura à primeira vista de um pequeno excerto musical, composto especificamente para a tarefa e sem nenhuma sugestão de digitação; 2) entrevista; 3) aplicação de questionário. O experimento ocorreu da seguinte maneira: a filmadora era ligada após cada participante acomodar-se com seu instrumento e posicionar a estante e o banquinho na posição que melhor lhe conviesse. Então solicitei-lhes que dissessem seu nome, curso e semestre de instrumento. Em seguida era dado o tempo de 1 minuto para a leitura silenciosa do excerto, tempo esse que era contado a partir do momento em que a partitura era colocada na estante. Esse é um procedimento bastante familiar aos sujeitos da pesquisa, pois é similar ao realizado nas provas de admissão do curso de música e nas provas semestrais dos alunos de graduação.



Exemplo 1: excerto musical composto para a tarefa.

2 ANÁLISE DE DADOS

Com base na resposta dos sujeitos à pergunta “o que foi observado durante o tempo de leitura silenciosa?”, realizada na entrevista, elaborei uma listagem dos elementos musicais observados no excerto. Em seguida, estes foram ordenados de forma decrescente, do mais ao menos citado nas entrevistas, conforme mostra o gráfico abaixo:

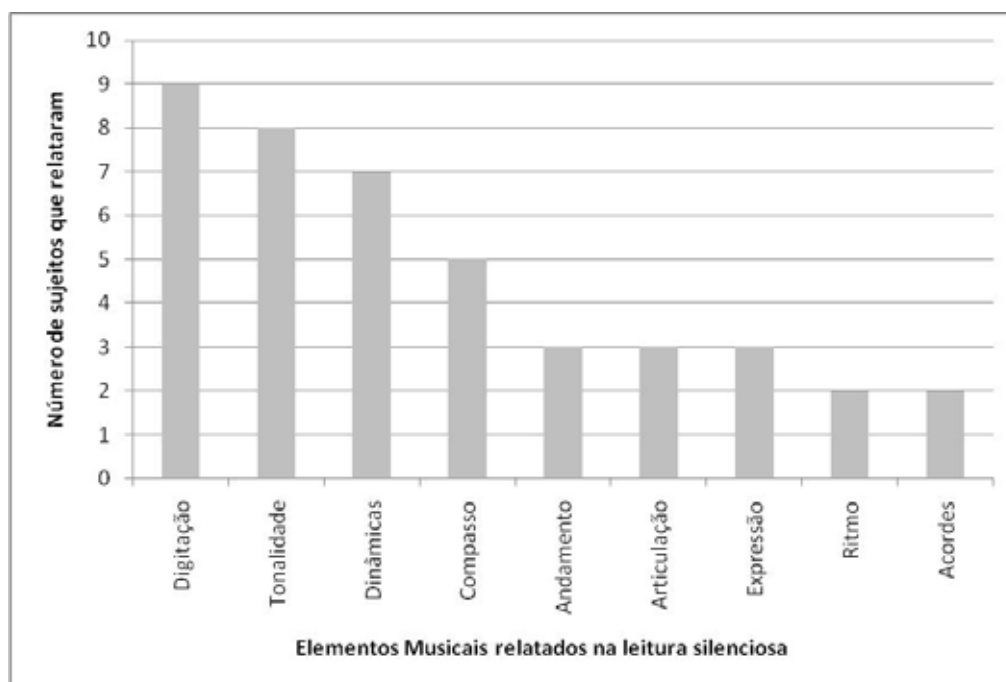


Gráfico 1: Elementos musicais observados pelos sujeitos no tempo de leitura em silêncio

Objetivando verificar se os elementos musicais citados foram observados pelos sujeitos na execução da tarefa, relacionei-os com os seus respectivos desempenhos em função da digitação escolhida pelos mesmos. Assim, para cada frase do excerto foram demonstradas algumas possibilidades de digitação que pudessem garantir resultados satisfatórios às suas demandas específicas. Nesta apresentação cito somente as possibilidades de digitação da frase A, bem como os resultados da comparação dessas possibilidades com o desempenho dos sujeitos da pesquisa.

Andante CIII

Legenda:
 C = Abreviação dos termos Ceja, ou Capotasto; em português, “pestanda”
 Numeral romano¹: posição da mão na escala do instrumento
 Número circulado = N° da corda
 Número sem circulo = dedos da mão esquerda

Exemplo 2: Possibilidade 1 (P1) de digitação para a Frase A (compassos 1-3).

CV CIII

Andante

Exemplo 3: Possibilidade 2 (P2) de digitação para a Frase A (compassos 1-3).

Andante

CIII

Exemplo 4: Possibilidade 3 (P3) de digitação para a Frase A (compassos 1-3).

Na Tabela 1 abaixo, a análise dos dados quanto à digitação foi transcrita utilizando-se as possibilidades mencionadas acima, sendo P1 = possibilidade 1, P2 = possibilidade 2, etc. Poderão ocorrer pequenas variações de digitação, por isso foram indicadas no compasso ao lado da possibilidade com um sinal de (+) (por exemplo, P1+).

		SUJEITOS										
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
FRASE A (COMPASSOS)	c. 1		P3	P3	P3	P3		P3		P2	P3+	P3
	c. 2	P3+	P3	P1	P1	P1	P2+	P1	P2	P2	outra	outra
	c. 3		P1	P3+	P1	P1		P1		outra	P1	P3+

Tabela 1: Transcrição do desempenho dos sujeitos utilizando as possibilidades de digitação da Frase A.

Compasso 1: dos 9 sujeitos que citaram digitação como um dos elementos observados durante o tempo dado à leitura silenciosa, 7 utilizaram a possibilidade 3 (dentre as 3 descritas para esta frase) para a execução deste compasso. A preferência por esta solução pode estar relacionada com o fato de que o dedo 4 esteja livre a maior parte do tempo. Assim, o executante pode usá-lo através das posições necessárias para a execução melódica das notas Sol, Lá e Si bemol, e sustentar as notas do acorde. Com esta solução, entretanto, poderá ser produzido um som “cortado” para as notas da melodia, devido à

movimentação de um mesmo dedo através de uma única corda (exigindo um reposicionamento constante de toda a mão esquerda e gerando deslocamento de grande massa muscular), ou pela manutenção das notas do acorde exigida no texto musical (fazendo com que a mão permaneça fixa na primeira posição e o dedo 4 realize uma distensão pouco confortável).

Dentre os sujeitos que utilizaram a possibilidade 3, A, B, C, D, J e K não conseguiram manter o indicação de *legato* para as notas do compasso 1. Dentre estes, B e D foram os que conseguiram a melhor fluência na execução. A opção do sujeito D em sustentar as notas do acorde por todo o compasso ocasionou o corte das notas melódicas devido à abertura de mão necessária para alcançar a nota Lá (terceiro tempo). Tal priorização do aspecto harmônico fica evidente em sua resposta quando perguntado sobre o critério de escolha entre uma digitação e outra: “[...] apesar da dificuldade de fazer essa abertura [de mão] complicada pelo menos poderia sustentar [o acorde] [...]”. No entanto, o sujeito D poderia ter conseguido maior *legato* da frase se tivesse optado por soltar as notas do acorde no terceiro tempo do compasso, sem ocasionar grande perda de som. Os sujeitos B, J e K soltam as notas do acorde para realizar as trocas de posição, mas não conseguem o efeito de *legato*.

Os sujeitos E e G conseguem um bom *legato* utilizando essa mesma possibilidade (P3): soltam as notas do acorde, permitindo que a mão fique livre nas mudanças de posição e obtendo o efeito de *legato* desejado.

Os sujeitos F, H e I utilizaram a possibilidade 2 de digitação, conseguindo sem maiores esforços um bom *legato* para o compasso 1. Entretanto, a mudança de quinta para terceira posição exigida no compasso 2, ambas com utilização da pestana², ocasionou o corte da nota Lá, seccionando a semi-frase (compassos 1 e 2). O sujeito H minimizou esse problema utilizando a pestana até a corda 6, já no compasso 1, e realizando uma rápida mudança da quinta para a terceira posição (compasso 2). O sujeito F utiliza a pestana até a corda 5 e realiza a troca da quinta para a terceira posição com menor velocidade se comparado com o sujeito H.

Compasso 2 e 3: o uso da pestana no primeiro tempo do compasso 2 é necessário no contexto do excerto, não havendo outra possibilidade plausível de digitação. Para a

² Termo que define a utilização do dedo 1 para pressionar todas as cordas em uma mesma casa da escala do violão. Nas figuras descritivas das possibilidades (p. 5) está indicada pela letra C (abreviação do termo ‘*ceja*’ do espanhol), seguida por um numeral romano que indica a casa onde o dedo deve pressionar as cordas.

correta execução das notas longas do compasso 3, faz-se obrigatório o uso do dedo 3 (ou dedo 4) na nota Lá no terceiro tempo do compasso 2, aproveitando-o também para a nota Sol no primeiro tempo do compasso 3 (semínima pontuada). Isto fará com que os dedos 1 e 2 estejam livres para executar as notas Fá e Dó# (compasso 3), situadas na escala do violão em posições para trás da nota Sol (ver página 5, possibilidades 1 e 2). Os sujeitos B, D, F e G realizaram o compasso 3 desta forma.

O sujeito H, embora tenha realizado a nota Sol do compasso 3 com o dedo 4, solta-o tão logo executa o acorde, acarretando a perda de som precocemente. O sujeito I executa a nota Sol (compasso 3) com o dedo 2, e a nota Dó# do acorde com dedo 1, que por sua vez será exigido para posterior execução da nota Fá. O rápido reposicionamento do dedo 1 faz com que não se perceba na filmagem o corte da nota Dó# do acorde.

Os sujeitos A, C, E, J e K tiveram problemas na execução do compasso 3, sendo o principal a utilização do dedo 1 para a nota Sol, que não permite a correta sustentação das notas do acorde deste compasso. Os sujeitos J e K não conseguiram antecipar as escolhas mecânicas, tendo tocado o acorde na posição errada. O sujeito E, embora tenha encontrado a solução ideal para o compasso, toca as notas uma casa acima da posição correta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou-se com esta pesquisa que as dificuldades encontradas na execução da Frase A ocorreram devido à não visualização, durante a leitura silenciosa do excerto, das soluções que possibilitassem a expressão do texto musical e a fluência de tempo. Em alguns casos, o excerto foi executado sem pausas e interrupções, mas através de uma digitação que não se adequou a expressão da frase. Em princípio, conclui-se que a digitação apresentou-se como um problema na Frase A do excerto, uma vez que mesmo executado no tempo, não levou em consideração sua expressão musical. Outros dados serão acrescentados a medida em que o restante do excerto for comparado a esta frase.

Referências

FINE, Philip; BERRY, Anna; ROSNER, Burton. **The effect of pattern recognition and tonal predictability on sight-singing ability.** *Psychology of Music*, v. 34, n. 4, p. 431-447. 2006.

GABRIELSSON, Alf. **Music performance research at the millennium.** *Psychology of Music*, v. 31, n. 3, p. 221-272. 2003.

THOMPSON, Sam; LEHMMAN, Andreas C.. Strategies for sight-reading and improvising music. In: WILLIAMON, Aaron. **Music excellence: strategies and techniques to enhance performance.** New York: Oxford University Press, 2004, p. 143-159.

Conhecendo o patrimônio através de recursos pedagógicos e artísticos

Gegliane Capa Verde Corrêa¹
Graduanda em Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado
Universidade Federal do Rio Grande – FURG
(Relatora Principal)
Profa. Dra Vivian da Silva Paulitsch²
Professora Adjunta do curso de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado
Universidade Federal do Rio Grande – FURG
Érika Rodrigues de Oliveira³
Graduanda em Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado
Universidade Federal do Rio Grande – FURG
Profa. Carla Beatriz Xavier Tavares⁴
Professora Supervisora
Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC

Resumo: A presente proposta de comunicação tem como objetivo relatar as atividades e as experiências desenvolvidas na escola CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente) pelas licenciandas bolsistas do curso de Artes Visuais Licenciatura e Bacharelado da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. As práticas pedagógicas elaboradas em sala de aula integram o subprojeto intitulado “O ensino das artes visuais na sociedade da informação e do conhecimento”. O presente trabalho está relacionado a uma Oficina específica, elaborada com vistas a reconhecer o espaço urbano onde os alunos moram e a elaborar reflexões acerca da diversidade cultural e patrimônio. As atividades desenvolvem-se relacionadas ao tema proposto pelo subprojeto, focando a transversalidade, o espírito investigativo, a arquitetura da cidade, o patrimônio e os lugares de memória.

Palavras-chave: Ensino de Arte; arquitetura escolar; patrimônio.

“Aos educadores cabe o papel de incentivadores para que os educandos possam refletir sobre a escolha de seus patrimônios. Dessa forma, estarão dando valor a sua História e a sua memória”. (DIAS; SOARES, 2007, p. 71). O presente trabalho parte dessa premissa, aliada a questões referentes ao regimento da Escola CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), onde a função das ações desenvolvidas contempla um espaço sócio-político-cultural de construção da cidadania.

¹ Graduanda do 3º semestre do curso de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Bolsista PIBID/CAPES. E-mail: gegliane.c@gmail.com

² Professora adjunta do curso de Artes Visuais; coordenadora do PIBID Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: vpaulitsch@gmail.com

³ Graduanda do 3º semestre do curso de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Bolsista PIBID/CAPES. E-mail: erikarodrigues.kika@gmail.com

⁴ Professora do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC. Supervisora do PIBID do Curso de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: carlabxtavares@yahoo.com.br

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID possibilitou, ao longo de treze meses de trabalho, momentos de sala de aula com os professores supervisores, aplicação de oficinas, a iniciação à pesquisa científica, inserindo-se no território da escola e da docência em Artes. O subprojeto vinculado ao referido programa estrutura-se em torno de um eixo central: a arquitetura da cidade do Rio Grande. As atividades nessa escola desenvolvem-se relacionadas ao tema proposto pelo subprojeto, focando a transversalidade, o espírito investigativo, a arquitetura da cidade, o patrimônio e os lugares de memória.

A oportunidade de incentivos como o subprojeto do PIBID – Artes Visuais, é imprescindível, enquanto processo a ser vivenciado durante o curso, pois oportunizou o contato das licenciandas bolsistas com a inter-relação entre teoria e prática.

A presente comunicação está relacionada a uma oficina⁵ específica, elaborada a fim de disponibilizar uma ótica individual ao espaço urbano, privilegiando a cultura material. Primeiramente, foi realizado um passeio no bairro Castelo Branco (Rio Grande-RS)⁶ para, em seguida, terem início as práticas pedagógicas em sala de aula, com os alunos localizando suas casas no mapa da cidade do Rio Grande-RS; após, foi desenhado o mapa mental, criadas histórias em quadrinhos e elaboradas reflexões acerca da diversidade cultural e do patrimônio.

A oficina tem como objetivo iniciar o processo de discussão acerca do patrimônio, através da referência que o cotidiano do aluno representa, o que abrange a própria casa onde residem. De acordo com a proposta metodológica, a intenção foi incentivar a produção criativa, com base nos acontecimentos do cotidiano de cada um. Citamos o que Horta nos sugere a esse respeito:

A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. (HORTA, 1999, p. 06)

⁵ As práticas pedagógicas (oficinas) são realizadas durante as aulas de Artes, com duração de 1h 50 min e contemplam do 5º ao 9º ano. Ao todo, o trabalho desenvolve-se em quatro oficinas diferentes, aplicadas sistematicamente em todas as turmas, sendo esta a primeira a ser desenvolvida.

⁶ O bairro fica nos arredores da escola e muitos alunos residem neste local.

Segundo Funari (2006), é evidente que os valores sociais mudaram bastante desde a origem do patrimônio. A valorização do patrimônio cultural e a necessidade de conscientização a respeito dele devem intensificar a compreensão da identidade cultural coletiva e promover a maior preservação dos bens culturais.

A discussão envolvendo patrimônio possibilita que os discentes da rede pública obtenham conhecimento da importância do tema, que enriquece e contribui para a construção de sua formação escolar e cidadã. Por exemplo, na questão da responsabilidade de cada um deles na multiplicidade cultural, inserindo-os, assim, em diálogos sobre pertencimento, a ponto de os mesmos obterem autonomia para determinar a viabilidade ou não de aceitar que o patrimônio seja visto como algo material e/ou imaterial.

Práticas (Oficinas):

1ª ATIVIDADE: em um primeiro momento, o mapa da cidade do Rio Grande é colocado no quadro negro. Os alunos, então, são direcionados em duplas até ele, a fim de que possam localizar o endereço de suas residências. O principal objetivo dessa parte da atividade é compreender a questão espacial através de explicações a respeito da evolução urbana, fornecidas pelas licenciandas bolsistas.

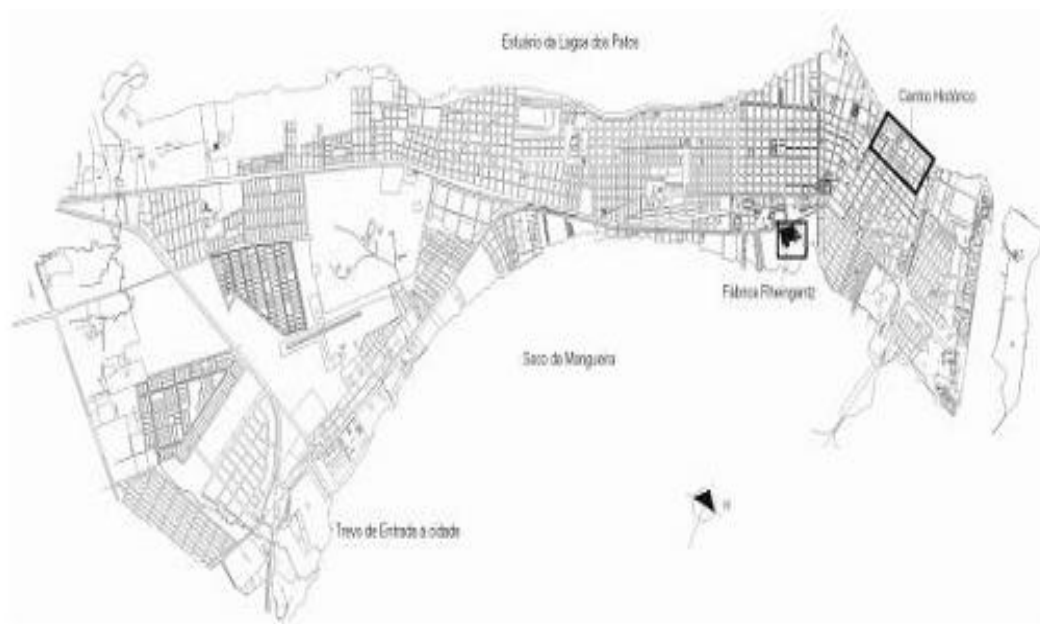


FIG. 00 – Mapa da cidade do Rio Grande



FIG. 00 – Mapa dos bairros dos arredores da escola CAIC na cidade do Rio Grande

Em um segundo momento, é requisitado aos alunos que preencham seus dados: nome completo, endereço, escola, turma, idade e o nome das licenciandas⁷, colocados na primeira página de seus *Diários de Bordo*⁸, os quais, *nestas páginas, são denominados Diários Patrimoniais*. À medida que isso ocorre, as bolsistas solicitam que os alunos se expressem de diferentes maneiras.

2ª ATIVIDADE: os alunos fazem o desenho da fachada de sua casa, pois nela agregamos conceitos das artes plásticas. A produção dos alunos é colada no *diário de bordo* e em seguida os alunos descrevem a parte física da sua casa e o núcleo familiar.

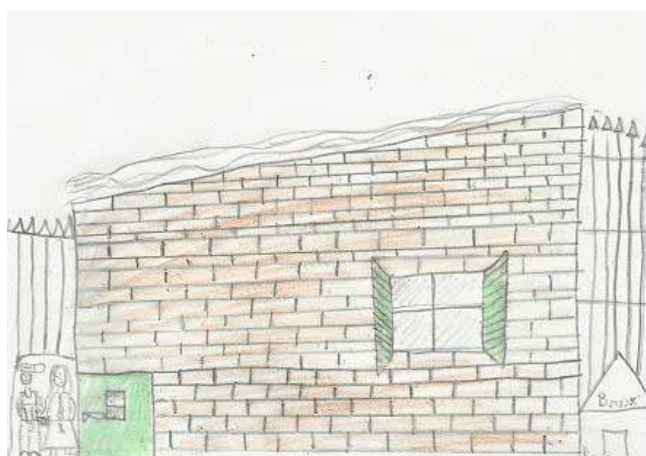


FIG. 00 – Imagem do desenho de um Diário Patrimonial de um discente do 6º ano

⁷ Geralmente as atividades são realizadas com duas bolsistas em sala de aula, em conjunto com a professora supervisora.

⁸ O Diário é um caderno que visa ao registro individual da experiência vivida no universo de cada aluno.



FIG. 00 – Imagem do desenho de um Diário Patrimonial de um discente do 9º ano

3ª ATIVIDADE: nesse momento, solicita-se que os alunos façam um mapa mental com dois pontos focais do trajeto entre a casa e a escola CAIC, buscando-se incentivar o aluno a construir ele próprio o seu percurso.



FIGI. 00 – Imagem do mapa mental e de um desenho de um discente do 9º ano

4ª ATIVIDADE: Nesta parte do trabalho, o tema central é a escola e o histórico da mesma. Atendendo ao referido tema, os alunos são estimulados a pensar no lugar com que mais se identificam e a refletir acerca das suposições e das possíveis respostas que o lugar transmite para eles. Ou seja, a escola como um lugar de memória, que sofre mudanças no passado, no presente e, possivelmente, no futuro.

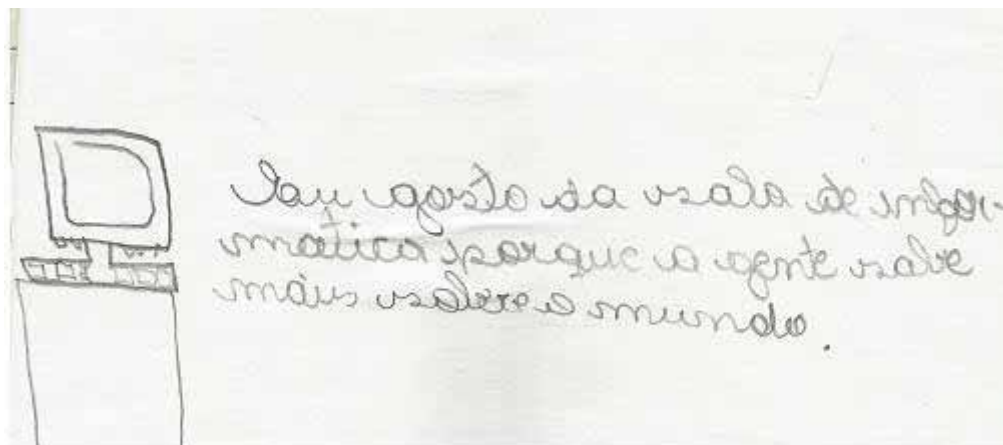


FIG. 00 – Imagem da reflexão de um discente do 7º ano

5ª ATIVIDADE: no último momento, os alunos elaboram um relatório da aula no Diário, explicando o significado de cada etapa, com reflexões críticas acerca das atividades realizadas.

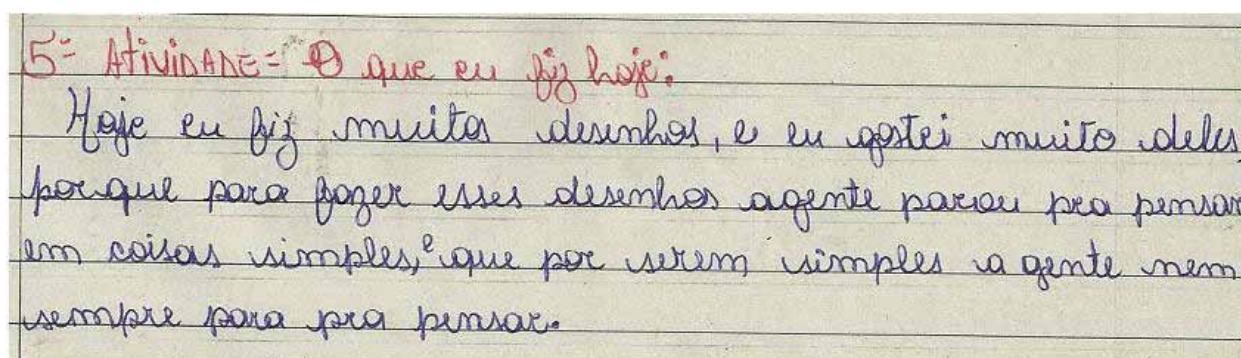


FIG. 00 – Imagem da reflexão de um discente do 9º ano

Os processos utilizados nesta oficina influenciam a aprendizagem dos discentes, além de contribuírem para a compreensão de questões referentes aos valores do patrimônio e às condições sociais. Segundo Soares,

Sendo assim, a educação procura libertar os educandos para que estes possam refletir acerca de suas condições, tomem consciência de seu papel na sociedade – papel esse imposto pelo sistema – e tenham condições de articular-se e procurar saídas, ou melhor, alternativas de melhoria de suas

condições sociais, proporcionando, dessa forma, liberdade. (SOARES, 2007, p. 69)

De acordo com González-Vargas (1999, p. 39), “los valores rememorativos del monumento surgen del reconocimiento de su pertenencia al pasado histórico”. Os valores de que trata o autor subdividem-se no valor de antiguidade, apesar de determinados patrimônios não possuírem muitos anos de construção, mas esse valor corresponde à memória, já que a mesma é ligada à consciência coletiva ou individual. Conseqüentemente, a escola CAIC possui tal valor, assim como a residência de cada aluno, pois as memórias de cada um constituem a história do lugar.

Outro valor que se aplica aos patrimônios abordados nas atividades é o valor de lembrança intencional que, segundo González-Varaz (2007), caracteriza-se por não permitir que o monumento se relacione apenas ao passado, mas que esteja presente na consciência da população.

Resultados Parciais

A imersão das licenciandas bolsistas no ambiente escolar, proporcionada pelo PIBID, é de suma importância e relevância, pois resultou em diversas atividades importantes no desenvolvimento intelectual, docente e acadêmico dos alunos envolvidos. Para as bolsistas, a experiência de pesquisa dos processos de aprendizagem é de extrema importância para a formação docente em Arte.

Não se pode deixar de reconhecer o aspecto da experiência, da relação profissional e do trabalho em equipe na resolução colaborativa de problemas do cotidiano escolar e, sobretudo, nas questões da avaliação da disciplina de Artes.

As atividades propostas estão sendo realizadas com sucesso. No primeiro momento, os alunos ficam bastante retraídos, mas, ao ser explicada a atividade, e quando eles começam a desenvolvê-la, é visível o contentamento dos mesmos. Comumente solicitam que as atividades sejam repetidas em outros momentos.

A educação patrimonial, juntamente com a prática artística, possibilita maior facilidade de compreensão do assunto assim como qualifica o ensino da arte.

Referências

- BESSEGATTO, Maurí Luiz. **O patrimônio em sala de aula: fragmentos de ações educativas.** Santa Maria: Evangraf, 2004.
- BITTENCOURT, Circe. **O Saber Histórico na Sala de Aula.** São Paulo: Contexto, 2003.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural.** Entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1988.
- CAVALCANTI, Zélia [org]. **Arte na sala de aula.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande (CAIC). **Regimento Interno.** Rio Grande, 2007. Disponível em: <http://www.caic.furg.br/Index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=40> Acesso em: 15 set. 2010.
- EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Arte-educação: leitura no subsolo.** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FUNARI, Pedro Paulo de Abreu; PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. **Patrimônio Histórico e Cultural.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- GONZÁLEZ-VARAS, Ignacio. **Conservación de Bienes Culturales, Teoría, historia, principios y normas.** Madri: Ediciones Cátedra, S.A., 1999.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreira. **Guia Básico de Educação Patrimonial.** Brasília: Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.
- IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003.
- PEREIRA, Kátia Alves. **Como usar artes visuais em sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2008.
- SOARES, André Luis Ramos (Org.). **Educação Patrimonial: teoria e prática.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

A Ética da Festividade na Criação Cênica

Silvia Patricia Fagundes^{1,2}

Titulação: Doutorado

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (professor adjunto)

Resumo: Tese de doutorado desenvolvida na Universidad Carlos III de Madri entre 2006 e 2010 (bolsa Capes). A tese investiga as dinâmicas da criação cênica contemporânea, propondo um modelo aberto de metodologia de ensaios, baseado no que convencionamos chamar ética da festividade: uma ética do encontro e da diversidade, que celebra o plural, o corpóreo e o próximo, aceitando o caos e a turbulência como parte de uma existência complexa e multidimensional. Nessa perspectiva, ética e estética são elementos em constante sinergia. Todo procedimento, discurso ou metodologia artística nasce de um conjunto de opções que implica uma visão e uma relação particular com o mundo e com o outro: opções éticas. O diálogo entre teoria e prática teatral é um vetor fundamental da investigação, traçado a partir da experiência da autora como diretora e professora. O corpo conceitual se compõe a partir de trajetórias transversais entre diferentes áreas do conhecimento, estabelecendo conexões entre conceitos da sociologia, filosofia, biologia, antropologia, ciências exatas, performance studies, etc.; assim como entre distintos criadores e práticas cênicas. O procedimento é intencionalmente polissêmico, optando por tecer uma rede ampla de relações para considerar o papel e a potência da criação cênica no mundo atual.

Palavras-chave: Processos de ensaio; metodologias de criação cênica; cena contemporânea.

Em um contexto onde a arte é cada vez mais considerada como processo e não como resultado fechado em si mesmo, a investigação sobre procedimentos de criação se faz cada vez mais relevante. Na área das artes cênicas, onde a criação e a produção de sentido é sempre uma elaboração coletiva, condicionada pelo caráter corpóreo, imediato e relacional do fenômeno performativo, os processos criativos assumem especial protagonismo; podemos considerar que um espetáculo é *também* seu processo. No entanto, a produção teórica sobre o tema é ainda relativamente limitada. Em parte, isso se deve à própria dificuldade de observação do objeto de estudo “ensaio”, já que a presença de observadores externos é uma condição pouco comum. Por outro lado, o caráter fluido e singular de cada processo evita formalizações rígidas, não existe uma metodologia ideal e universal.

A variedade de estratégias possíveis não significa que não existam métodos ou procedimentos específicos, por mais diversos, abertos ou fluidos que possam ser.

¹ Professora Adjunta de Direção Teatral no Departamento de Arte Dramática da UFRGS. Doutora em ciências do Espetáculo pela Universidad Carlos III de Madrid (bolsa CAPES), Mestre em Direção Teatral pela Middlesex University de Londres. Diretora da Cia Rústica de Teatro, onde dirigiu os espetáculos *Clube do Fracasso*, *A Megera Domada*, *Sonho de Uma Noite de Verão*, *Macbeth*.

² patfag26@hotmail.com

Esta investigação busca colaborar no desenvolvimento de uma cartografia sobre as complexas dinâmicas da criação cênica, propondo uma metodologia aberta de criação e dinâmica de grupo que poderia ser utilizada por diversos criadores de acordo com seus interesses e necessidades, como módulos de armar; ou simplesmente como referência diversa. A articulação entre reflexão teórica e prática artística é um vetor fundamental, que efetua-se a partir das experiências da própria investigadora, que expõe, analisa e elabora as vivências e os procedimentos de ensaios desenvolvidos ao longo de sua trajetória profissional, e também a partir de referências de espetáculos e propostas de diferentes companhias, diretores e grupos. Busca-se desenvolver um pensamento entrelaçado com a experiência, aos sentidos, ao corpo, na busca de uma razão sensível, “um saber erótico que ama aquilo que descreve” (Maffesoli 1997:16).

A ética é aqui considerada como um elemento definidor da cena, fundamental tanto no tecido de relações entre os artistas-criadores como entre artistas e público. M. Maffesoli (2007) define a estética como a “faculdade de experimentar em comum” (*ibid*: 23) e a ética “como o que permite a união dos membros de uma mesma comunidade” (*ibid*:72). O autor identifica a emergência de uma *ética da estética* no contexto contemporâneo, que supõe “a compreensão do vínculo social a partir de parâmetros não racionais como o sonho, o lúdico, o imaginário e o prazer dos sentidos” (*ibid*:57). Desse modo, a relação entre ética e estética se estabeleceria através da experiência compartilhada, corpórea e sensível, em um espaço onde o eu se define a partir do outro, onde o que importa não são as “essências” e sim as relações.

No âmbito desse estudo, o teatro é compreendido como um evento que acontece *entre* atores e espectadores em um espaço-tempo compartilhado, e a criação cênica como uma ação que envolve a articulação coletiva, o encontro e a experiência da alteridade. Os ensaios definem micro-territórios de sociabilidade, que compõem e interferem no tecido do mundo. Evitamos divisões estritas entre processo e produto: um espetáculo é seu processo, mesmo que não seja imediatamente evidente, como os nervos e as veias são partes do corpo.

A tese se divide em quatro capítulos, que por sua vez são subdivididos em vários sub-capítulos, na seguinte estrutura:

- Introdução

1. Sobre a Festividade como rota entre a festa e a morte

1.1. Introdução

- 1.2. A Festa
- 1.3. Jogo e ritual
- 1.4. Dionisios
- 1.5. Caos e complexidade
- 1.6. Encontro
- 1.7. Morte
- 1.8. Conclusões

2. O teatro como a arte de fazer festas nas fronteiras

- 2.1. Introdução
- 2.2. Teatro e drama
- 2.3. Teatro e *performance art*
- 2.4. Teatro e ritual
- 2.5. Teatro e realidade
- 2.6. Teatro e novas tecnologias
- 2.7. Teatro e encontro
- 2.8. Teatro e festa em outras fronteiras
- 2.9. Conclusões

3. Do processo criativo cênico como um mecanismo de relações

- 3.1. Introdução
- 3.2. O universo dos ensaios
- 3.3. O papel do diretor
- 3.4. O papel do ator
- 3.5. Contexto de produção
- 3.6. Ciência e criação
- 3.7. Conclusiones

4. O dispositivo-ensaio: um modelo festivo

- 4.1. Introdução
- 4.2. Fluidos: *Plazer, Ridículo, Medo, Multiplicidade, Exatidão*
- 4.3. Materias
- 4.4. Módulos
- 4.5. Articulações
- 4.6. Conclusões

- Conclusões finais

Na trajetória entre a festividade e a proposta do dispositivo-ensaio, o estudo assume uma estrutura de pirâmide invertida, que vai do mais amplo ao mais específico; sugerindo também uma imagem de torvelinho. Para M. Serres (1994), o torvelinho é o modelo básico do mundo, que conjuga estabilidade e movimento, criação e destruição: “as coisas nascem do desvio. Se constituem por esta diferença ao equilíbrio ou por este ângulo mínimo. Por este pequeno sólido chamado turbo” (*ibid*:114). Nossa referências para os processos criativos são justamente as turbulências, os movimentos-fluxo, o desequilíbrio, o que transita.

O primeiro capítulo se dedica a definir o conceito de festividade como uma forma de perceber, estar e conviver no mundo, um tipo de sensibilidade, uma tática de negociação com a vida e com a morte que é a referência para uma ética de trabalho, relação e criação. O referencial teórico apoia-se em autores como M. Bakhtin, O. Paz, M. Maffesoli, R.Callois, R. Schechner, G. Bataille, entre outros. É importante observar que a noção de *festividade* reconhece a dolorosa dificuldade de conviver com o outro, de negociar com a diferença e com a sombra: não se trata aqui de uma tentativa de evasão, e sim do desafio de celebrar o prazer na relação com o mundo e com o outro, a capacidade de dançar no caos. Entendemos o prazer como um vetor de resistência que cria linhas de fuga; a festa como uma forma de negociar com a morte e reinventar o mundo.

A partir da perspectiva de festividade, o segundo capítulo aborda o universo mais específico da cena, definindo o conceito de teatro a partir de um trânsito por fronteiras com diferentes territórios. Em todos os trânsitos, reforça-se a noção de teatro como corpo e encontro, ação coletiva e presencial, um dispositivo relacional que colapsa dicotomias entre corpo e mente, popular e erudito, arte e vida. Apropriando o conceito de *arte relacional* de N. Borriaud (2006), que afirma “que só há forma no encontro, na relação dinâmica que uma proposta artística mantém com outras formações” (*ibid*: 22), definimos o teatro como um *sistema de relações* “uma máquina que provoca e administra os encontros individuais ou coletivos” (*ibid*:31). Teatro como processo e como *máquina de guerra*, “irrupção do efêmero e potência da metamorfose”, que “frente a mesura esgrime um *furor*, [...], frente a soberania uma potência, frente ao aparato uma máquina” (Deleuze y Guattari 2008: 360); um acontecimento que só existe em suas próprias metamorfoses.

O terceiro capítulo concentra-se nas dinâmicas dos processo criativos da cena, considerando diferentes vetores e agentes que as compõem e atravessam: o ator, o diretor, o contexto de produção, a estrutura dos próprios ensaios. Em Ciência e Criação,

propomos a aplicação de alguns princípios das Ciências da Complexidade, da biologia autopoética de Maturana e Varela e da física atomista de Lucrecio na análise da criação cênica, em uma relação entre distintos saberes que tenta iluminar alguns aspectos das complexas dinâmicas da colaboração criativa. Os processos de ensaios são analisados desde um ponto de vista que privilegia as dinâmicas relacionais que se estabelecem entre um grupo de pessoas em uma atividade colaborativa de criação - os ensaios como microterritórios que inventam universos possíveis, onde a divisão de funções não supõe uma hierarquia rígida. um dispositivo relacional que funciona como um laboratório de sociabilidade.

O último capítulo propõe um modelo aberto de ensaios, composto a partir de todas as considerações anteriores e da própria experiência artística da autora. Denominamos o modelo como *dispositivo-ensaio* compreendendo “dispositivo” como *o que dispõe*, não um aparato de poder, sim um recurso, um conjunto de procedimentos, ações e conceitos para *disponibilizar* estratégias de relação e criação. Qual seria a imagem mais adequada para um modelo de processo de ensaios, corpo ou máquina? É possível que estas divisões não sejam mais viáveis, somos “tecnocorpos”, conectados em um sistema de informação global. Um dispositivo pode ser um organismo e uma máquina, é um centro de conexões. Dispositivo como corpo-máquina, os ensaios como sistema vivo autopoietico e mecanismo de relação. Um “dispositivo” que pode ser utilizado como uma estrutura flexível, como módulos de armar, peças de *lego* sem *copyright*.

Este dispositivo-ensaio se compõe a partir de referências ecléticas que combinam fragmentos do “legado” de criadores tão diversos como P. Baush, A. Bogart, B. Brecht, P. Brook, P. Gaulier, J. Lecoq, V. Meyerhold, C. Stanislavski, M. Checov entre outros artistas e teóricos que definem os arquivos da cena contemporânea. Trabalhamos a partir de uma memória pública, de elementos que integram a tradição cênica de nosso tempo, em procedimentos de releitura, reciclagem, *collage*, montagem, em um canibalismo cultural que corresponde ao perfil polifônico de nossa época.

Em seu estudo sobre o processo criativo de Pina Bausch, R. Climenhaga (2009) comenta: “A metodologia é sempre um processo de adaptação. Você escolhe um pedaço daqui e outros de outra parte, e os moldas para ajustá-los a teus interesses e a um contexto particular. O trabalho de Bausch em particular está baseado em aproveitar os recursos disponíveis, e o recurso primário são as pessoas” (*ibid*: 96). Na perspectiva desta investigação, não há dúvida que o principal recurso criativo do teatro são as pessoas, os corpos e as relações que se estabelecem entre elas e com o mundo.

O modelo proposto reconhece determinadas estruturas, componentes, matérias, fluxos, procedimentos, organizados no seguinte *dispositivo-ensaio*:

1. **Matéria:** O material básico do processo criativo cênico, a partir do qual o teatro é “feito”: *corpo, tempo-espaço, jogo, sonoridade e conceito*. Estes componentes não são propriamente *materiais*, mas definem a materialidade do teatro, e portanto podem ser considerados como matéria-prima do processo criativo.

2. **Módulos:** conjuntos de atividades que correspondem a distintas funções, que durante os ensaios se combinam de várias maneiras, definindo através destas infiltrações a trajetória do processo criativo. Cada módulo está composto de todas matérias em distintas intensidades e composições. Se dividem em: *autopoiesis-conexão, estudo do texto, mundologias, composição e montagem*.

3. **Articulações:** procedimentos de coordenação de todos os componentes do dispositivo, que se organizam praticamente em sessões de trabalho em um espaço-tempo determinado. Cada sessão é um componente do processo com um todo, e ao mesmo tempo é constituída por micro-elementos: exercícios, conversas, intervalos. Do micro ao macro, cada elementos dos distintos estratos supõe um ritmo e um funcionamento.

4. **Fluidos:** elementos necessários para a lubrificação e movimento do mecanismo; estimulam os fluxos criativos e relacionais. São eles: *prazer, medo, ridículo, multiplicidade e exatidão*.

A criação cênica oferece espaços de turbulência, experiência e criação, e também opera em uma dimensão objetiva que pressupõe técnicas, métodos, procedimentos concretos, que se podem investigar e desenvolver. Nossa hipótese é que estas técnicas, além dos indispensáveis aspectos “artesanais” necessários à composição cênica, implicam habilidades *relacionais (éticas)*, aplicáveis ao trabalho do diretor, do ator ou qualquer outro artista envolvido. Não se trata de buscar fórmulas exatas e de tentar controlar todas as possíveis variáveis, pois os processos criativos vivem sua maior potência como espaços abertos à experimentação e à incerteza: o teatro como lugar de questionamentos, não de soluções, do efêmero e não da permanência, da multiplicidade e não da unidade.

A inevitável dimensão relacional do teatro o evidencia como um espaço especialmente potente para os desafios contemporâneos, que nascem de um contexto onde a relação com o outro é um tema urgente e recorrente, expresso em conceitos, discussões e imagens como *rede, rizoma, autopoiesis, tribos, dissolução de fronteiras, hibridismos*; necessidades de conexões entre as pessoas, idéias e coisas (mais além dos simulacros de comunicação ao que somos expostos diariamente).

O teatro se mostra como uma maquinaria de experimentação com os modos de relacionar-se, não apenas os evidentes, as convenções aceitas por uma sociedade ou um teatro, e apresentadas como naturais, mas sim as escondidas, as não-aceitas, as utópicas [...]. Através da criação teatral se faz visível o tecido invisível que nos vincula com o outro. O espaço cênico se converte em um campo de provas onde se define uma ética, ou seja, um modo de situar-se frente a quem está diante. (Cornago 2008: 26-27)

Assim, a cena parece oferecer um espaço propício para a experiência do próximo, criando microterritórios de sociabilidade que acontecem *em, com e entre* os corpos de seus habitantes nômades, com a potencialidade de carnavalização do mundo, provocando situações de desequilíbrio que podem conduzir a novas organizações. Vertigem e prazer da criação e do encontro.

Referências

ABUÍN, Anxo González. *Escenarios del Caos. Entre la hipertextualidad y la performance en la era electrónica*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2006.

- "Teatro y nuevas tecnologías: conceptos básicos". Madrid: Signa, revista de la Asociación Española de Semiótica, núm. 17, 2008, pp.29-56.

ADRADOS, Francisco Rodriguez. *Fiesta, Comedia y Tragedia*. Madrid: Alianza Universidad, 1983.

ALLAIN, Paul y HARVIE, Jen. *Theatre and Performance*. London and New York: Routledge 2006.

ARTAUD, Antonin. *El Teatro y su Doble*. Barcelona: Edhasa, 2006.

AUSLANDER, Philip. *From Acting to Performance*. London and New York: Routledge, 1997.- "Liveness. Performance and the anxiety of simulation" en DIAMONT, Elin (Ed.). *Performance and Cultural Politics*. London and New York: Routledge, 1996, pp.196-213.

BAKHTIN, Mikhail. *Rabelais and His World*. Indianápolis: Indiana University Press, 1984.

BARBA, Eugenio. (1993) *The Paper Canoe*. London: Routledge, 1995.

BARBA, Eugenio y SAVARESE, Nicola. (1991) *A Dictionary of Theatre Anthropology. The Secret Art of the Performer*. London and New York: Routledge, 2006.

BARROS, Manoel. *Gramática Expositiva do Chão (Poesia Quase Toda)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

- BATAILLE, Georges. (1957) *El Erotismo*. Barcelona: Tusquet, 2007.
- BATTCKOCK, Gregory y NICKAS, Robert. *The Art of Performance. A Critical Anthology*. New York: Dutton, 1984.
- BAUDRILLARD, Jean. *Cultura y Simulacro*. Barcelona: Kairós, 1978.
- (1992) *La Ilusión del Fin*. Barcelona: Anagrama, 1993.
- BAUMAN, Zygmunt. *La Sociedad Individualizada*. Madrid: Cátedra, 2001.
- (1997) *La posmodernidad y sus descontentos*. Madrid: Akal, 2001.
 - (2003). *Amor Líquido*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2005.
 - Et al. *Arte, ¿líquido?* Madrid: Sequitur, 2007.
- BERGSON, Henri. (1939) *La Risa*. Buenos Aires: Losada, 2003.
- BIAL, Henry. Ed. *The Performance Studies Reader*. London and New York: Routledge, 2007.
- BIRRINGER, Johannes. *Media & Performance. Along the Border*. Baltimore and London: Johns Hopkins University Press, 1998.
- BLOOM, Michael. *Thinking Like a Director*. London: Faber and Faber, 2002.
- BOAL, Augusto. *Jogos Para Atores e Não Atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- BOGART, Anne. *A Director Prepares. Seven Essays on Art and Theatre*. London and New York: Routledge, 2001.
- *And then, you act. Making art in an unpredictable world*. London and New York, 2007.
- BOGART, Anne y LANDAU, Tina. *The Viewpoints Book: a Practical Guide to Viewpoints and Composition*. New York: Theatre Communications Group, 2005.
- BOURRIAUD, Nicolas. (1996) *Estética Relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2006.
- BRYANT, Antony. "Modernidad líquida, complejidad y turbulencia" en BAUMAN, Zygmunt. Et al. *Arte, ¿líquido?* Madrid: Sequitur, 2007, pp. 59-69
- BUTLER, Judith. (2004) *Deshacer el Género*. Barcelona: Paidós, 2006.
- BRECHT, Bertold. *Brecht on Theatre*. Edited and translated by Jonh Willett. Londres: Methuen, 1964.
- BROOK, Peter. (1968) *El Espacio Vacío*. Barcelona: Ediciones de Bolsillo, 2006.
- (1987) *Más Allá del Espacio Vacío*. Barcelona: Alba Editorial, 2001.
 - (1993) *La Puerta Abierta*. Barcelona: Alba Editorial, 1994.
 - *Fios do Tempo: memórias*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

- BROWN, Cee S. "Performance Art: a New Form of Theatre, Not a New Concept in Art" en BATTCKOCK, Gregory y NICKAS, Robert. *The Art of Performance. A Critical Anthology*. New York: Dutton, 1984, pp.198-123.
- BROWN, Jonh Russel (et alli). *The Oxford Illustred History of Theatre*. Oxford University Press, 1995.
- CALABRESE, Omar. (1987) *La era neobarroca*. Madrid: Anagrama, 1989.
- CALANDRA, Denis. "Karl Valentin and Bertold Brecht" en SCHECHTER, Joel (Ed.) *Popular Theatre. A Sourcebook*. London and New York: Routledge, 2003, p.p. 189-201.
- CALLOIS, Roger. (1939) *El Hombre y lo Sagrado*. México DF: Fondo de Cultura Económica, 1996.
- (1958) *Man, Play and Games*. Chicago: University of Illinois, 2001.
- CALVINO, Italo. *Seis Propostas para o Próximo Milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- CARLSON, Marvin. (1996) "What is Performance?" en BIAL, Henry. Ed. *The Performance Studies Reader*. London and New York: Routledge, 2007, pp. 70-75.
- CASCÓN, PACO. Organizadora. *Seminario de Educación para la Paz. La alternativa del juego. Juegos y dinámicas para la paz*. Madrid: Catarata, 2007.
- CHEJOV, Michel. *Lecciones para el actor profesional*. Barcelona: Alba, 2006.
- (1953) *To the Actor. On the Technique of Acting*. London and New York: Routledge, 2002.
- CLIMENHAGA, Royd. *Pina Bausch*. London: Routledge, 2009.
- COHEN, Renato. (1989) *Performance como Linguagem*. Sao Paulo: Perspectiva, 2007.
- (1998) *Work in Progress na Cena Contemporânea*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- CORNAGO, Óscar. *Pensar la Teatralidad. Miguel Romero Esteo y las Estéticas de la Modernidad*. Madrid: Fundamentos, 2003.
- *Resistir en la era de los medios. Estrategias performativas en literatura, teatro, cine y televisión*. Madrid: Iberoamericana, 2005.
- *Éticas del Cuerpo*. Madrid: Fundamentos, 2008.
- DAMASTES, William W. (1998) *Theatre of Chaos. Beyond Absurdism, into orderly disorder*. Cambridge: University Press, 2005.
- DAMATTA, Roberto. *Carnavais, Malandros e Heróis*. Rio de Janeiro: Rocco, 1978.
- DARAKI, Maria. (1985) *Dionisio y la Diosa Tierra*. Madrid: Abada, 2005
- DEBORD, Guy. *La Sociedad del Espectáculo*. Valencia: Pré-Textos, 1999.

- DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix. (1980) *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos, 2008.
- DELEUZE, Gilles. (1969) *Lógica del Sentido*. Barcelona: Paidós, 2005.
- DELGADO, Maria M. y HERITAGE, Paulo. (Ed). *In Contact with the Gods? Directors talk theatre*. Manchester: Manchester University, 1999.
- DELGADO, Maria M. y SVICH, Caridad. (Ed.) *Theatre in Crisis? Performance manifests for a new century*. Manchester, University Press, 2002.
- DE MARINIS, Marco. "The Performance Text" en BIAL, Henry. Ed. *The Performance Studies Reader*. London and New York: Routledge, 2007, p.p. 280 – 299.
- DIAMONT, Elin (Ed.). *Performance and Cultural Politics*. London and New York: Routledge, 1996.
- DIXON, Luke. *Play-Acting. A guide to theatre workshops*. London: Methuen, 2003.
- DOLLAN, Jill. *Utopia in Performance. Finding Hope at the theatre*. Michigan: University of Michigan Press, 2005.
- DURAND, Gilbert. (1979) *Ciencia del Hombre y Tradición*. Barcelona: Paidós, 1999.
- ELIADE, Mircea.(1951) *El Mito del Eterno Retorno*. Madrid: Alianza Editorial, 2000.
- ETCHELLS, Tim. *Certain Fragments. Contemporary Performance and Forced Entertainment*. London: Routledge, 1999.
- FAGUNDES, Patrícia. "A Encenação e a Técnica". Porto Alegre: Revista Cena, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005, pp. 77-83.
- FISCHER-LICHTE, ERIKA. (1990) *History of European Theatre and Drama*. London and New York: Routledge, 2002.
- *Theatre, Sacrifice, Ritual. Exploring Forms of Political Theatre*. London: Routledge, 2005.
 - (2004) *The Transformative Power of Performance*. London and New York: Routledge, 2008.
- FREEMAN Jonh. *New Performance/New Writing*. New York: Palgrave Macmillan, 2007.
- FUCHS, Elinor. *The Death of Character. Perspectives on Theatre After Modernism*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1996.
- GOFFMAN, Erving: *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.
- GOLDBERG, RoseLee. (1979) *Performance Art. From Futurism to the Present*. London: World of Art, 1988.

- GOMEZ-PEÑA, Guillermo. *Ethno-Techno. Writings on performance, activism, and pedagogy*. London and New York: Routledge, 2005.
- GOVAN, Emma, NICHOLSON, Helen, y NORMINGTON, Kate. *Making a Performance. Devising Histories and Contemporary Practices*. London and New York: Routledge, 2007.
- GRAVES, Robert. *Los Mitos Griegos*. Barcelona: RBA, 2005.
- GROTOWSKI, Jerzy. *Towards a Poor Theatre*. London: Methuen, 1969.
- HEISENBERG, Werner. *La Imagen de la Naturaleza en la Física Actual*. Barcelona: Seix Barral, 1957.
- HELMER, Judith y MALZACHER, Florian. *Not even a Game Anymore. The Theatre of Forced Entertainment*. Berlin: Alexander Verlag, 2004.
- HODGE, Alison. Editor. *Twentieth Century Actor Training*. London: Routledge, 2000.
- HODGDON, Barbara. *The Shakespeare Trade. Performances and Appropriations*. Pennsylvania: University Press, 1998.
- HUYSEN, Andreas. (1986) ***Después de la gran división: modernismo, cultura de masas, posmodernism*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2002.**
- HUIZINGA, Johan. (1938) *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial, 2000.
- HUXLEY, Michael y WITTS, Noel (Ed.). *The Twentieth Century Performance Reader*. London: Routledge, 1996.
- IRVIN, Polly. *Directing for the Stage*. London: RotoVision, 2003.
- JÜNGER, Friedrich Georg. (1947) *Mitos Griegos*. Barcelona: Herder Editorial, 2006.
- KANTOR, Tadeusz. (1977) *O Teatro da Morte*. São Paulo: SESC y Perspectiva, 2008.
- KAPROW, Allan. "Just Doing" en BIAL, Henry. Ed. *The Performance Studies Reader*. London and New York: Routledge, 2007, pp. 159 -163.
- KERMODE, Frank. *El Tiempo de Shakespeare*. Barcelona: Random House, 2005.
- KIRBY, Michael. "On Acting and Not-Acting" (1972) en BATTCKOCK, Gregory y NICKAS, Robert. *The Art of Performance. A Critical Anthology*. New York: Dutton, 1984, pp. 99-117.
- LAROQUE, François. *Shakespeare's Festive World: Elizabethan Seasonal Entertainment and the Professional Stage*. Cambridge: University Press, 1993.
- LECOQ, Jacques. *El Cuerpo Poético*. Barcelona: Alba, 2003.
- LEHMANN, Hans-Thies. (1999) *Postdramatic Theatre*. London and New York: Routledge, 2006.
- (2002). *Escritura Política no Texto Teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- LEPAGE, Robert. *Connecting Flights*. London: Methuen, 1997.

- LITTLEWOOD, Joan. "A Laboratory of Fun" en SCHECHTER, Joel (Ed.) *Popular Theatre. A Sourcebook*. London and New York: Routledge, 2003, pp. 212-214.
- LÉVINAS, Emmanuel. (1982) *Ética e infinito*. Madrid: A. Machado, 2000. LUCRECIO. *De la naturaleza de las cosas*. Traducción de Abate Marchena. Madrid: Cátedra, 1994.
- McGRATH, Jonh. (1981) *A Good Night Out. Popular Theatre: Audience, Class and Form*. London: Nick Hern Books, 1996.
- M. DI NOLA, ALFONSO. (1995) *La Muerte Derrotada. Antropología de la Muerte y del Duelo*. Barcelona: Belacqva, 2007.
- MAFFESOLI, Michel. *Elogio de la Razón Sensible*. Barcelona: Paidós, 1997.
- (1982) *A Sombra de Dionisio*. São Paulo: Editora Zouk, 2003.
 - (2000) *El Tiempo de las Tribus*. México DF: Siglo XXI, 2004.
 - (2002) *La Tajada del Diablo. Compendio de subversión posmoderna*. Buenos Aires y México DF: Siglo XXI, 2005.
 - (1990) *En el crisol de las apariencias. Para una ética de la estética*. Madrid: Siglo XXI, 2007.
- MAMET, David. *Verdadero y Falso. Herejía y sentido común para el actor*. Barcelona: Ediciones del Bronce, 1999.
- MANDELBROT, Benoît. (1977) *La Geometría Fractal de la Naturaleza*. Barcelona: Tusquet, 1997.
- MANFUL, Helen. Ed. *Women Directors on Directing*. London: Methuen, 1999.
- MATURANA, Humberto, y VARELA, Francisco. *El Árbol del Conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*. Madrid: Debate, 1999.
- METZER, Gustav. "La Tercera Cultura" en *Arte, ¿líquido?* Madrid: Sequitur, 2007, pp. 49-58.
- MEYERHOLD, V.E. *Teoría Teatral*. Madrid: Fundamentos, 2003.
- MITTER, Shomit. *System of Rehearsal: Stanislavski, Brecht, Grotowski and Brook*. London, Routledge, 1993.
- MORIN, Edgar. (1990) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 2007.
- MURRAY, Chris. Edición. *Pensadores clave sobre el arte: el siglo XX*. Madrid: Cátedra, 2006.
- NDALIANIS, Angela. *Neo-Baroque Aesthetics and Contemporary Entertainment*. Massachusetts: Institute of Technology, 2004.

- NIEBLER, Naomi. *Shakespeare's Festive Tragedy: The Ritual Foundations of Genre*. London and New York: Routledge, 1995.
- NIETZSCHE, Friedrich. (1871) *El nacimiento de la tragedia*. Madrid: Alianza, 2007.
 - *Así Habló Zaratustra*. Madrid: Alianza, 2008.
- OIDA, Yoshi. *O Ator Invisível*. São Paulo: Beca Produções Culturais, 2001.
- ONFRAY, Michel. (2006) *Las sabidurías de la antigüedad*. Madrid: Anagrama, 2007.
- PAVIS, Patrice. - *Diccionario del Teatro*. Barcelona: Paidós, 1980.
 - *Theatre at the Crossroads of Culture*. London: Routledge, 1992.
 - *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2001
 - *A Análise dos Espetáculos*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- PAZ, Octavio. (1950) *El Laberinto de la Soledad*. Madrid: Cátedra, 1998
- PERRY, Anderson. *Los Orígenes de la Posmodernidad*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2000.
- PESSOA, Fernando. *Álvaro de Campos. Poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- PRECIADO, Beatriz. *Testo Yonqui*. Madrid: Espasa Calpe, 2008.
- PRIGOGINE, Ilya & STENGERS, Isabelle. (1984) *Order Out of Chaos. Man's new dialogue with nature*. Londres: Flamingo, 1985.
- RATTO, Gianni. *Antitratado de Cenografia*. São Paulo: SENAC, 1999.
- REICH, Wilhem. *La Función del Orgasmo*. Madrid: Diario El País, 2003.
- RICHARDS, Mary. *Marina Abramovic*. London and New York: Routledge, 2009.
- RICHARDS, Thomas. *Trabajar con Grotowski sobre las acciones físicas*. Madrid: Alba Editorial, 2005.
- ROUBINE, Jean-Jacques. *A Linguagem da Encenação Teatral*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
 - *Introdução às Grandes Teorias do Teatro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- RYNGAERT, Jean Pierre. *Introdução à Análise do Teatro*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
 - *Jogar, Representar*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- RUDLIN, Jonh. "Jacques Copeau. The quest for sincerity" en HODGE, Alison. Editor. *Twentieth Century Actor Training*. London: Routledge, 2000, pp. 55-78.
- SÁNCHEZ, José A. Ed. *La Escena Moderna. Manifiestos y textos sobre teatro de la época de las vanguardias*. Madrid: Akal, 1999.

- (1994) *Dramaturgias de la imagen*. Cuenca: Universidad Castilla de La Mancha, 2002.

- *Prácticas de lo Real en la Escena Contemporánea*. Madrid: Visor Libros, 2007.

SERRES, Michel. (1977) *El Nacimiento de la Física en el Texto de Lucrecio. Caudales y turbulencias*. Valencia: Pre-textos, 1994.

- *Variações sobre o Corpo*. Sao Paulo: Bertrand Brasil, 2004.

SCHECHNER, Richard. *Between Theatre and Anthropology*. Pennsylvania: University Press, 1985.

- (1977) *Performance Theory*. New York: Routledge, 1994.

- "The Five Avant Gardes or ... or none?" en HUXLEY, Michael y WITTS, Noel (Ed.). *The Twentieth Century Performance Reader*. London: Routledge, 1996, pp. 342-356

- *Performance Studies: an Introduction. Second Edition*. London and New York: Routledge, 2006.

SCHECHTER, Joel (Ed.) *Popular Theatre. A Sourcebook*. London and New York: Routledge, 2003.

SCHNEIDER, Rebecca, CODY, Gabrielle. *Re-Directing. A theoretical and practical guide*. London and New York: Routledge, 2002.

SHUMANN, Peter. "The Radicality of Puppet Theatre" en SCHECHTER, Joel (Ed.) *Popular Theatre. A Sourcebook*. London and New York: Routledge, 2003, pp. 41-48.

SHAKESPEARE, William. *The Complete Pelican Shakespeare*. London: Penguin Books, 1977.

SHEVTSOVA, Maria y INNES, Christopher. Ed. *Directors/ Directing. Conversations on Theatre*. Cambridge: University Press, 2009.

STANISLAVISKI, Constantin. Selección y Notas Edgar Ceballos. *Ética y Disciplina. Método de Acciones Físicas*. México: Editorial Gaceta, 1994.

SUTTON_SMITH, Brian. "The Ambiguity of Play" en BIAL, Henry. Ed. *The Performance Studies Reader*. London and New York: Routledge, 2007, pp. 152-158.

SUZUKI, Tadashi. *The Way of Acting*. New York: Theatre Communications Group, 1986.

TUDURÍ, Gerardo. *Manifiesto del Cine Sin Autor*. Madrid: Centro de Documentación Crítica, 2008.

TURNER, Victor. *From Ritual to Theatre: the Human Seriousness of Play*. New York, Performing Arts Journal Press, 1982.

- (1969) *El proceso ritual*. Madrid: Taurus, 1998.

UBERSFELD, Anne. *Diccionario de Términos Claves del Análisis Teatral*. Buenos Aires: Galerna, 2002.

WITTS, Noel. *Tadeusz Kantor*. London and New York: Routledge, 2010.

WORTH, Libby and POYNOR, Helen. *Anna Halprin*. London and New York: Routledge, 2004.

Recursos Electrónicos:

<http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=29456>

http://www.pochanostra.com/download/presenter_texts/workshop_tips_08.doc

http://www.forumsocialmundial.org.br/main.php?id_menu=4&cd_language=4

<http://www.forcedentertainment.com>

<http://www.institute-of-failure.com>

<http://www.spillfestival.com>

<http://www.robindeacon.com>

<http://elcantodelacabra.com>

<http://www.portalabrace.org>

<http://www.funarte.gov.br>

<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/fumproarte/>

Catálogos:

Fluxus. Donación Dino di Maggio. Museo Vostell Malpartida: Editora Regional de Extremadura, 1998.

International Triennale of Contemporary Art. National Gallery in Prague. Prague: Kant, 2008.

¡Viva la Muerte! Arte y muerte en Latinoamérica. Centro Atlántico de Arte Moderno (Gran Canaria): Catálogo de la exposición, 2008. .

Altermodern. Tate Triennial 2009. London: Tate, 2009.

Visualização simbólica de dados musicológicos: proposta de implementação computacional

Jean Menezes da Rocha ^{1 2}

Resumo: O presente trabalho pretende proceder à criação e implementação de ferramentas computacionais para visualização simbólica de dados musicológicos. Partindo do pressuposto de que a análise musical, quando não gera dados estatísticos tabulares, prolixos e/ou pouco atrativos à leitura, possibilita processos no máximo artesanais e/ou exige uma expressão verbal e domínio teórico avançado tanto do analista quanto de seu público-alvo para compreensão dos dados obtidos, pretendemos agregar valor estético ao processo analítico, facilitando o acesso às estruturas mais abrangentes de forma imediata e gerando interesse quanto a detalhes pouco atrativos quando expressos numericamente/verbalmente.

Palavras-chave: visualização de dados; análise musical; computação musical.

1. Noções preliminares

O presente texto visa apresentar os pressupostos de uma pesquisa em andamento, iniciada em 2011, que eventualmente resultará em uma tese de doutorado em Composição Musical: a visualização de dados e sua aplicação à análise musical, bem como as possíveis implicações de sua realização sobre a prática analítico-musical, dentro de várias instâncias. Inicialmente, torna-se necessário tecer algumas definições:

Visualização de dados pode ser definida como “a ciência da representação visual de dados, definidos como informação que tenha sido abstraída de alguma forma esquemática, incluindo atributos ou variáveis para as unidades de informação” (FRIENDLY, 2009, p. 2) ³.

A visualização gráfica é utilizada principalmente como meio auxiliar de apresentação de dados coletados, de maneira sistemática tanto em sua origem quanto em sua formatação, embora seja também utilizada como meio principal de análise em alguns casos, como a cartografia e a topografia—apenas para citar os exemplos mais corriqueiros.

¹ Mestre e doutorando em Composição Musical (2010) pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia.

² jean.rudess@gmail.com

³ “[...] the science of the visual representation of data, defined as information which has been abstracted in some schematic form, including attributes or variables for the units of information” (tradução nossa – T.N.).

Os gráficos podem servir para dois diferentes propósitos:

Gráficos para apresentação [grifo nosso] são geralmente estáticos, e um único gráfico é desenhado para sumarizar a informação a ser apresentada. Estas exibições devem ser de alta qualidade e devem incluir definições e explicações completas das variáveis mostradas e do formato do gráfico. Gráficos de apresentação são como provas de teoremas matemáticos: eles podem não dar pistas de como o resultado foi alcançado, mas eles devem oferecer apoio convincente para sua conclusão. *Gráficos exploratórios* [grifo nosso], por sua vez, são usados procurando por resultados. Muitos deles podem ser utilizados, e devem ser mais rápidos e informativos, em vez de lentos e precisos. Eles não são direcionados à apresentação, por isso legendas detalhadas são desnecessárias. Um gráfico para apresentação é desenhado para visualização de potencialmente milhares de leitores, enquanto milhares de gráficos exploratórios podem ser desenhados para dar suporte às investigações do analista. (CHEN et al., 2008, p. 5) ⁴

Desta forma, tendo em mente esta diferenciação entre gráficos exploratórios e gráficos para apresentação, podemos fazer algumas considerações a fim de destacar a utilidade e viabilidade da visualização de dados em análise musical.

2. Organização semântica de dados estatísticos

Normalmente, explorações analíticas quantitativas de obras musicais geram dados numéricos, tabelas de grandezas estatísticas e referências diretas a elementos musicais. A depender de sua quantidade e forma de organização, a leitura destes dados pode tornar-se uma tarefa árdua e contraproducente quanto ao fluxo de trabalho (ainda mais se levarmos em conta o ponto de vista do público final de um trabalho de análise, que nem sempre estará familiarizado com a forma de apresentação das diversas estruturas de dados).

⁴ “Presentation graphics are generally static, and a single graphic is drawn to summarize the information to be presented. These displays should be of high quality and include complete definitions and explanations of the variables shown and of the form of the graphic. Presentation graphics are like proofs of mathematical theorems; they may give no hint as to how a result was reached, but they should offer convincing support for its conclusion. Exploratory graphics, on the other hand, are used for looking for results. Very many of them may be used, and they should be fast and informative rather than slow and precise. they are not intended for presentation, so that detailed legends and captions are unnecessary. One presentation graphic will be drawn for viewing by potentially thousands of readers while thousands of exploratory graphics may be drawn to support the data investigations of one analyst.” (T.N.)

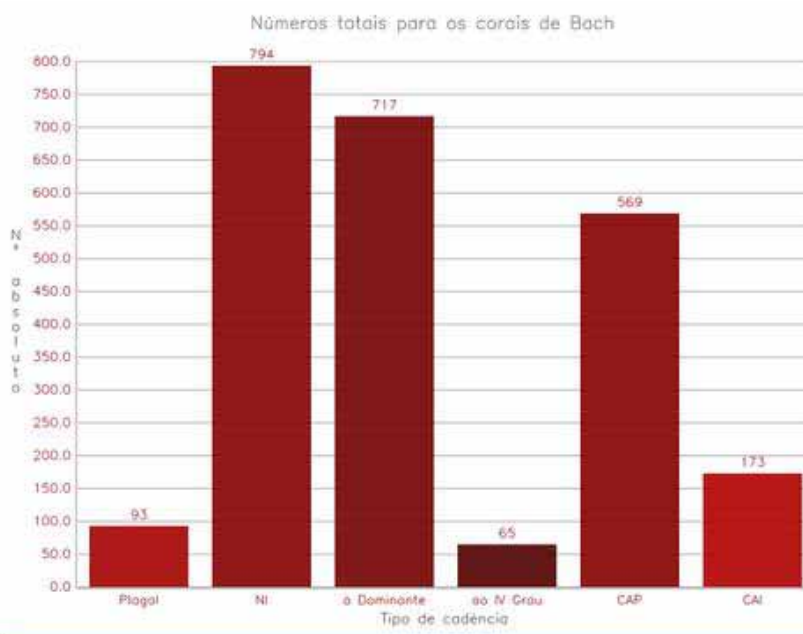
Tome-se, à guisa de exemplo, a seguinte simulação de estudo analítico:

Cadências no coral BWV 269 nº 1, de J. S. Bach, em ordem quantitativa	
<i>À Dominante</i>	3
<i>Cadência Autêntica Perfeita</i>	2
<i>Ao IV Grau</i>	1
<i>Cadência Plagal</i>	0
<i>Cadência Autêntica Imperfeita</i>	0
<i>Não Identificado</i>	0

Quadro 1: Exemplo de quadro estatístico quantitativo para cadências em um coral de Bach

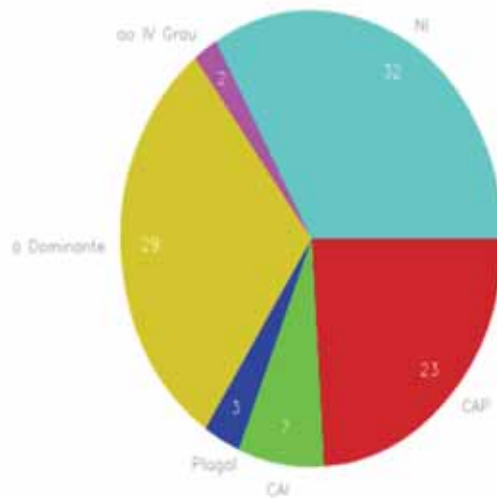
Conquanto os dados em organização tabular estejam facilmente legíveis e compreensíveis, deixando clara a sua função de quantificação, cabe considerar um exercício de imaginação mais abrangente: que tal seria a tabulação de dados para todos os 371 corais de Bach? Até onde este trabalho poderia ser automatizado, tanto em sua notação quanto em sua leitura e interpretação numérica? E se decidíssemos fazer uma estatística geral de cadências? Como representar os totais em uma forma significativa e representativa das questões formais analisadas?

Assim, é legítimo imaginar que mesmo soluções gráficas mais triviais, como gráficos em barras ou “em pizza”, possam facilitar o processo em ambas as extremidades:

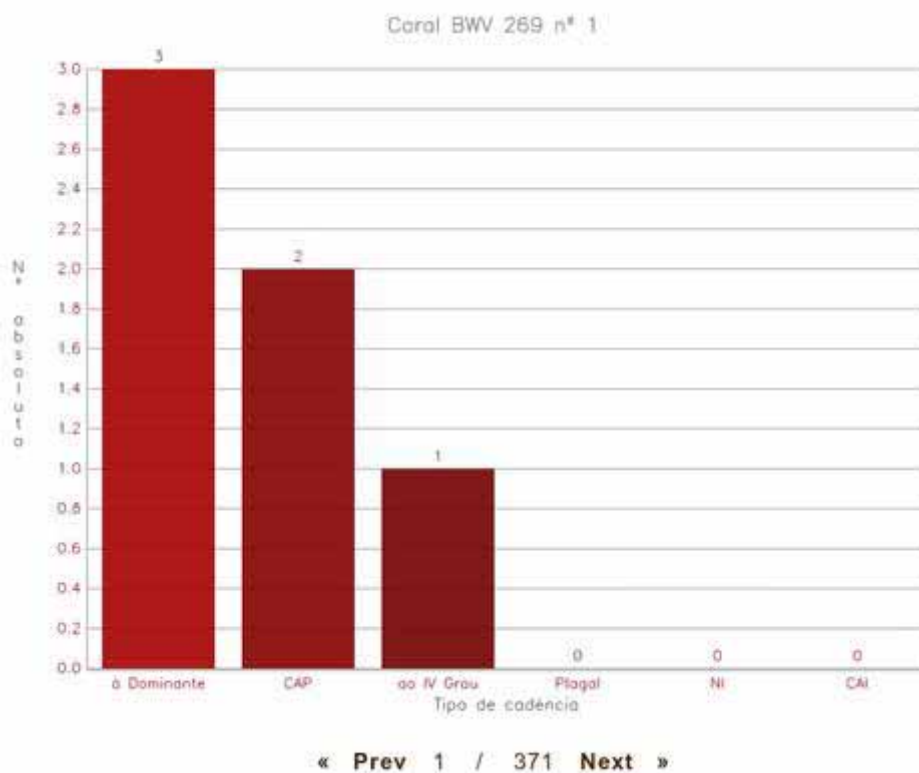


Exemplo 1: representação gráfica do total de cadências, por tipo, encontradas nos corais de Bach

Porcentagens para os corais de Bach



Exemplo 2: gráfico em “pizza” mostrando as porcentagens de cada tipo entre as cadências nos corais de Bach.



Exemplo 3: grupo de gráficos navegáveis quantificando cadências para cada coral em separado.

Nota-se que, embora simples, as representações gráficas poupam espaço e caminhos de leitura, substituindo verbalizações prolixas por estruturas de maior apelo visual, que delineiam, em sua própria forma e princípio, as proporções e relações entre os dados analisados. Mais que isso, cabe explicar que os exemplos acima são resultado

de um trabalho de análise automatizada; a coleta de dados e estruturação dos gráficos, bem como sua organização e navegabilidade são fruto de comandos preprogramados e reutilizáveis.

3. Automatização e implementação

O objetivo principal deste trabalho é implementar recursos automatizados para análise musical, implicando diretamente em representações gráficas dos dados obtidos (gráficos para apresentação), mas também contribuindo para o processo de correção/avaliação do procedimento analítico em si (gráficos exploratórios). Isto pode ocorrer, a princípio, aproveitando ferramentas preexistentes (como o *music21*⁵ e o *Humdrum*⁶), que possuem comandos e rotinas programadas para obtenção de dados musicais codificados, bem como possuem métodos adaptáveis e passíveis de expansão para novas finalidades. Os recursos oferecidos por estas ferramentas servem como ponto de partida para o estabelecimento de funções correlatas que venham a produzir saída gráfica, com carga visual significativa, semanticamente ligada aos dados obtidos e analisados.

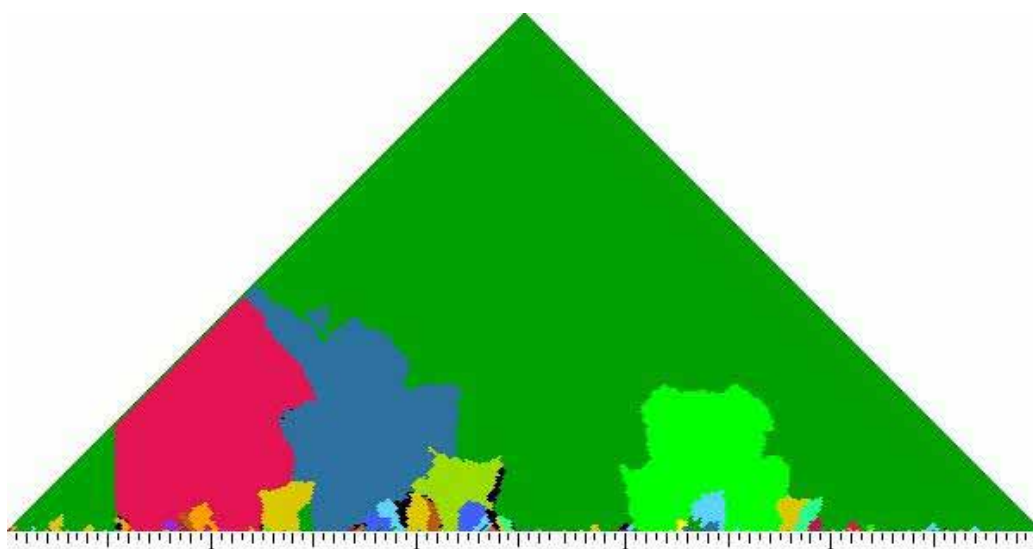
A metodologia a ser utilizada envolve a aquisição de habilidades computacionais necessárias à implementação de soluções automatizadas; envolve também o estudo aprofundado em dois setores da bibliografia:

- A literatura sobre visualização de dados, como campo de estudo abrangente e genérico em suas aplicações.
 - Temos por base, aqui, o trabalho de referência *Handbook of data visualization* (CHEN et al., 2008), que cobre de maneira extensa tanto os aspectos básicos (história e marcos teóricos) quanto implementações objetivas e técnicas de desenvolvimento;
 - Também fornecem referências técnicas relevantes os trabalhos de Post et al. (2003) e Fry (2008), que demonstram de maneira prática as diversas aplicações e contextos de desenvolvimento na visualização de dados.

⁵ Disponível em <http://mit.edu/music21/>

⁶ Disponível em <http://humdrum.ccarh.org/>

- A literatura sobre visualização de dados direcionada especificamente à música.
 - São cruciais os esforços de Sapp (2001, 2005), notório pelo desenvolvimento do *Humdrum*, um conjunto de ferramentas computacionais direcionadas à codificação de peças musicais e ao posterior acesso de maneira estruturada e analítica a tais dados. Seus estudos incluem estratégias de visualização de estruturas harmônicas tonais, e têm consolidação na ferramenta *keyscape*, que é fonte de um dos nossos exemplos canônicos de visualização de dados musicológicos:



Exemplo 3: aplicação do *keyscape*: as cores representam centros tonais (e possuem uma legenda adequada, fornecida em separado). O eixo horizontal da base representa a passagem de tempo, compasso a compasso. Progressivamente, da base para o topo da figura, estão representados os centros tonais de territórios mais abrangentes temporalmente

4. Implicações da pesquisa

A criação de ferramentas que venham a automatizar e facilitar o acesso a práticas e resultados analíticos de música tem, potencialmente, impacto direto sobre questões que abrangem desde princípios de metodologia científica até o aprendizado direto de técnicas e procedimentos para análise musical.

A princípio, a implementação de dispositivos gráficos cria um apelo diferenciado, uma percepção imediata de estruturas diversas (triviais ou não), e também cumpre um papel auxiliar à ampliação da percepção durante o processo analítico, possivelmente evidenciando aspectos estruturais e formais que eventualmente são mascarados pela rigidez (ou superpopulação) de dados numéricos/referências teóricas-textuais.

Dentro da expectativa de criar ferramentas acessíveis a um público diversificado quanto ao nível de especialização (estudantes de música, etnomusicólogos, educadores musicais, musicólogos, entre tantos outros), pretendemos criar oportunidades de uso de tais soluções tanto para o usuário iniciante (inclusive como ferramenta de aprendizado para análise musical) quanto para o analista objetivo, apto a usar uma ampla gama de recursos (e provavelmente aparelhar-se com eles para uso didático e para produção de material relevante à produção técnica e bibliográfica.

Conquanto seu apelo ainda seja estritamente acadêmico, este trabalho tem a ambição de produzir soluções abrangentes, semanticamente relevantes e solidamente associadas à teoria⁷ para que se obtenha resultados consistentes com o bônus de agregar valor estético ao processo analítico, e a este último adicionar valor pedagógico sob a luz da inovação científica/tecnológica.

5. Referências

CHEN, C., HÄRDLE, W., UNWIN, A. **Handbook of Data Visualization**. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 2008.

FRIENDLY, Michael. **Milestones in the history of thematic cartography, statistical graphics, and data visualization**. 2009. Disponível em <<http://www.math.yorku.ca/SCS/Gallery/milestone/>>.

FRY, Ben. **Visualizing Data**. O Reilly Media, Inc., 2008.

POST, F. H., NIELSON, G. M., BONNEAU, G-P. **Data Visualization: The State of the Art**. Kluwer Academic Publishers, 2003.

SAPP, Craig Stuart. **Harmonic Visualizations of Tonal Music**. San Francisco, Computer Music Association, 2001.

SAPP, Craig Stuart. **Visual hierarchical key analysis**. ACM Computers in Entertainment, vol. 4, p. 1-19. New York, 2005.

⁷ É importante que se leve em conta as dificuldades inerentes à adaptação de rotinas de *software* a demandas teóricas específicas. Por mais que a programação de tarefas computacionais seja relativamente flexível, este trabalho será de longo prazo, com atualização e ampliação constante, frequentemente havendo necessidade de implementação de novas ferramentas em separado

A subjetividade da notação musical na infância

Sandra Rhoden¹

Resumo: a presente comunicação é um recorte da minha pesquisa de Mestrado que aborda a subjetividade presente no fazer musical infantil. De modo específico, busca compreender os processos subjetivos das notações musicais, de um grupo de nove crianças, com idade entre 4 a 6 anos, alunos de musicalização da FUNDARTE. A epistemologia da pesquisa qualitativa e subjetividade, defendida por Gonzales Rey, orienta a escolha metodológica e os conceitos relevantes da investigação, adotando-se o estudo de caso como estratégia de pesquisa. A subjetividade das notações musicais das crianças foi compreendida, a partir de núcleos configurados em torno da materialidade, das narrativas, das relações interpessoais e simbologias compartilhadas no processo dialógico que envolveu as crianças participantes e o pesquisador. Os aportes teóricos de Silvia Helena Cruz e colaboradores (2008) possibilitaram que as interações dessa pesquisa fossem guiadas pela voz das crianças, para então apreender os fundamentos de sua subjetividade.

Palavras-Chave: Notação musical; Subjetividade; Sentido e significado; Pesquisa com crianças.

Introdução

Compreender o que meus alunos estavam representando no papel, e qual o sentido e o significado subjetivo, para si mesmos, dessas representações, passou a ser uma inquietação para mim no decorrer da minha prática pedagógica. Para entender melhor suas produções, procurei dialogar com as crianças, buscando saber um pouco mais sobre a presença de elementos, não necessariamente musicais, que surgiam nos registros de suas composições. Solicitei que as crianças falassem sobre o que tinham anotado, e pude perceber que suas explicações ultrapassavam as questões musicais, parecendo estar completamente absortas ao registro dos elementos formadores da música (altura, duração, intensidade, timbre, ritmo e melodia).

A partir das inquietações sobre as notações musicais, realizadas pelos meus alunos, e, considerando, principalmente, os comentários que faziam sobre as notações musicais que realizavam, percebi que essas informações eram preciosas e que necessitavam de um maior questionamento: por que as crianças trazem elementos de sua vida pessoal e social para as notações musicais? O que ocorre durante o processo da atividade de notação musical? Qual o sentido e o significado subjetivo das notações musicais das crianças?

¹ Professora da FUNDARTE e Instituto de Educação São José em Montenegro/RS; FAE Sévigné-Porto Alegre/RS. Mestre em Educação – Faced/UFRGS. E-mail: smrarte@yahoo.com.br.

Estudos sobre a notação musical da criança

Revisando a literatura sobre a notação musical, encontrei pesquisas recentes e importantes para a área da educação musical, dedicadas à alfabetização musical (BAMBERGER 1990; CESTARI 1983; FREY-STREIFF 1990; LINO 1998; SALLES 1996). As pesquisas focalizam a compreensão da criança ao realizar a notação musical do ritmo e da melodia, buscando também uma explicação para o desenvolvimento cognitivo que ocorre nesse processo. Também chamam a atenção sobre as formas de organização e reorganização que o sujeito realiza ao apreender e realizar a notação musical. Além de traduzir o seu conhecimento musical, ao realizar notações, adquire e desenvolve o conhecimento cognitivo.

Refletindo sobre os estudos, verifica-se que não foi intenção dos autores analisarem o lado subjetivo do sujeito e, sim, como ele representa graficamente aspectos relacionados à música, juntamente com as contribuições para o seu desenvolvimento cognitivo. De acordo com Cruz (2008, p. 12) “os julgamentos, os desejos, os receios, as preferências das crianças, geralmente não têm sido alvo de interesse de estudo”. Nesse sentido, percebi a necessidade de ampliar o olhar da pesquisa, prestando atenção no que a criança revela, em todo o processo de notação, uma vez que o contexto das crianças é evidente e presente nas suas grafias.

Estudos sobre o método

Com a finalidade de compreender o sentido e o significado subjetivo da notação musical das crianças, esta pesquisa foi construída, na perspectiva da pesquisa qualitativa e subjetividade experimentada e defendida por Gonzáles Rey². Para este autor, o estudo da subjetividade está vinculado aos métodos de pesquisa, que tornam possíveis a sua observação. No caso da presente pesquisa, as manifestações empíricas dos sujeitos assumem o valor de informação, a partir do qual o pesquisador construirá novos conhecimentos.

² Fernando Luis Gonzáles Rey – é doutor em Psicologia, pelo Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica de Moscou e doutor em Ciências (pós-doutorado), pelo Instituto de Psicologia da Academia de Ciências da União Soviética.

Outro fator importante abordado na Epistemologia Qualitativa é a legitimação do singular como instância de produção de conhecimento científico. A singularidade na produção de conhecimento está intimamente conectada à compreensão subjetiva do sujeito investigado, à sua cultura e à sociedade na qual se insere.

Seguindo os passos da pesquisa qualitativa e subjetividade, compreendi que a construção do conhecimento, a partir das manifestações empíricas, é um processo vivo e constante, uma descoberta que acontece entre o pesquisador e os sujeitos participantes da pesquisa, sendo assim possível atribuir o sentido e o significado ao que se constrói.

Para a realização das notações, inicialmente, deixei as crianças vivenciarem, individualmente ou em pequenos grupos, os instrumentos de percussão (coco, clavas, pau-de-chuva, caxixi, tambor, metalofone, xilofone, entre outros). Para Maffioletti (2005), esta é uma das etapas em que o professor deve ter um olhar direcionado. Nas palavras da autora:

A exploração livre dos instrumentos musicais é um espaço para muitas aprendizagens, tanto para o aluno como para o professor. Nem tudo o que a criança realiza traduz-se em aprendizagem, porque ela poderá ou não integrar suas experiências; poderá modificar ou não sua forma de interação com os instrumentos musicais. (MAFFIOLETTI, 2005, p. 34).

Após explorarem os instrumentos e escolherem um para trabalhar, solicitei que formassem duplas ou trios para a realização da composição musical. Para Leite (2008, p. 124), o trabalho em grupo favorece os ecos e vozes diferentes, bem como “a concepção de linguagem e o papel do outro na constituição do sujeito e na formação da consciência”. Procurei colocar sempre uma dupla ou trio de crianças em frente à câmera de vídeo, para capturar todo o processo de trabalho realizado por eles, bem como os momentos de intervenção do pesquisador. Sem ter que deslocar a câmera, enquanto circulava pelos outros grupos, tinha em mãos um gravador MP4, pois a gravação em áudio garantiria a captura do processo dialógico das crianças, ao elaborarem suas composições e notações. Minha intervenção nos grupos não tinha caráter de entrevista, pois não estava prevista, na metodologia, uma relação de perguntas fechadas; porém, realizei algumas questões que puderam ampliar o processo dialógico.

Ao tocarem e narrarem suas produções, o sentido e o significado subjetivo, eram traduzidos pelas emoções vividas e proporcionadas, na atividade de notação musical.

Observei minuciosamente suas vozes, seus gestos e a intenção em revelar suas produções, de maneira viva.

A maneira como as crianças se organizavam, nos grupos de trabalho, as ações que realizavam, as concordâncias e as divergências, levaram-me aos indicadores necessários para a construção dos futuros núcleos de análise.

Os indicadores, presentes nos trechos de informação, me possibilitaram a identificação de conteúdos importantes, que surgiam com frequência nos momentos analisados. De acordo com Aguiar e Ozella (2006, p. 231), a partir da “articulação dos conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios seria possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de sentido e significado”. Conforme essa orientação, a análise dos núcleos, na minha pesquisa, estaria alicerçada em trechos de informações, com relação à maneira como o sujeito pensa, age, sente e se expressa, em todo o processo da notação musical.

A construção dos núcleos

Partindo dos indicadores que expressavam regularidades, na expressão das condutas das crianças, e que pudessem revelar a presença de sentido e significado subjetivo, intrínsecos em todo processo referente à notação musical, foram identificados quatro núcleos para análise. Esses núcleos compreendem os conteúdos principais expressos pelas crianças que, de alguma maneira, traduzem o envolvimento emocional, dos sujeitos participantes.

Baseando-me nos estudos de Correia e Meira (2008), elaborei os meus núcleos. Esses núcleos foram categorizados como materialidade, narrativa, relações interpessoais e simbologia.

Os núcleos geradores da subjetividade

Os núcleos tornaram inteligíveis os processos de construção de sentido e significado subjetivo produzidos pelas crianças. Para valorizar as informações em que os núcleos se fazem presentes, recortei dos protocolos os trechos dialógicos que anunciavam a presença da materialidade, da narrativa, as relações interpessoais e simbologias. Retomando as leituras sobre a pesquisa qualitativa e subjetividade, defendida por Gonzáles Rey (2005a),

a articulação entre o material empírico e a teoria deu lugar ao processo construtivo-interpretativo do conhecimento, gerado por essa pesquisa. A partir desse momento, as manifestações empíricas foram compreendidas como informações essenciais, na interpretação da realidade analisada.

Com base nas análises realizadas, entendo que o sentido subjetivo e o significado da notação musical das crianças não pode ser identificado em um núcleo apenas, mas estão presentes em todo o processo que inclui a escolha dos instrumentos, a criação de narrativas, as relações interpessoais e a simbologia. Às vezes, com maior intensidade, em um momento do que em outro.

A subjetividade, que a criança expressa em suas notações, são reveladas no modo como ela constrói suas notações musicais, na maneira como se organiza, como desenvolve suas narrativas, pelo seu imaginário, pelo seu contexto individual e social. Também se expressa no modo como se relaciona com seus pares, até eleger um símbolo, onde representa suas vivências como uma totalidade integrada.

Conclusões

Sendo a subjetividade um tema de grande complexidade, entendo que minhas inquietações não se esgotariam nessa investigação, e, por isso, procurei delimitar, ao máximo, minhas expectativas, adotando um único referencial teórico que abordasse, em sua metodologia, estudos sobre a subjetividade, procedimentos e conceitos relevantes sobre o tema.

A materialidade, a narrativa, as relações interpessoais e a simbologia são modelos de interpretação teórica, que tornaram inteligíveis os processos de sentido e significado subjetivo das notações musicais das crianças, porque valorizaram o sujeito individual concreto, sua história e sua capacidade de reflexão e construção.

A materialidade apareceu como primeiro núcleo, pois foi o momento em que as crianças escolheram os instrumentos para a atividade de notação musical e definiram, a partir do som de cada instrumento, os personagens ou elementos que dariam vida à notação musical. A construção do significado depende da significação que cada criança atribui para o instrumento de sua preferência.

A narrativa teve como objetivo principal gerar subjetividade. O corpo da notação musical foi construído, a partir da narração de vivências, histórias e imaginação, trazidas

da subjetividade individual e social de cada criança, como parte de um único sistema, gerando sentido e significados, através do que a criança falou, e na maneira como se expressou.

As relações interpessoais foram responsáveis pelo surgimento dos recursos subjetivos empregados pelas crianças frente às possíveis situações de conflitos. O acolhimento das sugestões entre os participantes, a liderança e a negação em participar da atividade de notação musical, o modo de agir, falar ou se expressar corporalmente, foram formas de manifestação das emoções vividas e geradoras de sentido.

A simbologia traduziu, através do desenho, o resultado de todo o caminho que foi percorrido pelo grupo de trabalho, da materialidade à simbologia. Cada integrante pertencente a um grupo de trabalho foi representado e significado simbolicamente, trazendo um contexto de sentido para cada uma das notações. Várias condições subjetivas foram retratadas nestes contextos.

Ao realizarem a atividade de notação musical, as crianças trouxeram elementos de sua subjetividade individual, atreladas à subjetividade social, que são os diferentes espaços por onde ela transita. O individual e o social de cada criança estiveram presentes em todo o processo, sendo possível perceber este elo na maneira como se expressaram e o que disseram, gerando, assim, sentidos e significados subjetivos para as notações musicais.

A elaboração desta investigação também possibilitou o contato com pesquisas e artigos relacionados à Psicologia e à Sociologia da Infância, que enfatizam a importância de *ouvir* e realizar pesquisa *com* crianças, bem como as bases metodológicas para a sua realização.

A presente pesquisa foi um estudo de caso realizado com um grupo de crianças dotadas de uma singularidade própria. Por essa razão, não pode ser enquadrada em uma concepção única sobre a subjetividade das notações musicais, realizadas pelas crianças.

Referências

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição de Sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**. Brasília, v.26, n.2, p.222-245, jun. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 10 mai. 2010.
- BAMBERGER, Jeanne. As estruturas cognitivas da apreensão e da notação musical de ritmos simples. In.: SINCLAIR, Hermine (Org). **A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias**. São Paulo: Cortez, 1990, p. 97-124.
- CESTARI, Maria Luiza. **A representação gráfica da melodia numa perspectiva psicogenética**. Porto Alegre: 1983. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- CORREIA, Mônica F. B.; MEIRA, Luciano R. L. Explorações acerca da Construção de Significados na Brincadeira Infantil. **Psicologia Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 21, n. 3, 2008, p. 356-364. Disponível em: <www.scielo.br/prc> Acesso em: 06 dez. 2009.
- CRUZ, Sílvia Helena Vieira. Apresentação. In.: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças e pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 11-31.
- FREY-STREIFF, Marguerite. A notação de melodias extraídas de canções populares. In.: SINCLAIR, Hermine (Org). **A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias**. São Paulo: Cortez, 1990, p. 125-168.
- GONZÁLES REY, Fernando Luiz. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.
- LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In.: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças e pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 118-140.
- LINO, Dulcimarta Lemos. **Pensar com os sons: um estudo na notação musical como um sistema de representação**. Porto Alegre: 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil**. Porto Alegre: 2005. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- SALLES, Pedro Paulo. **Gênese da Notação Musical na Criança**. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

A busca do ator: uma relação da preparação xamânica com a preparação do ator

*Autor: Paulo Márcio da Silva Pereira,
Mestre em Teatro pela UNI-RIO e doutorando pela UDESC,
professor assistente da UFSM.*

Resumo: Esta pesquisa, denominada provisoriamente “A busca do ator: uma relação da preparação xamânica com a preparação do ator” visa desenvolver através de uma pesquisa prática e teórica um treinamento do ator que permita resgatar ou recriar a ideia do ator original, ou como venho chamando, do ator guerreiro. Remetendo a um processo de autoconhecimento que possibilite novas perspectivas de percepção e de trabalho com a energia. Pretende trabalhar com a percepção, no sentido de ampliá-la ao limite de suas possibilidades, o que pode significar romper os parâmetros da percepção normal; trabalhar a consciência visando um estado de consciência intensificada, através de práticas que abordem, por exemplo, a memória e os sonhos e ainda que busque trabalhar a energia, partindo do princípio de que possuímos um corpo energético, objetivando um melhor aproveitamento dessa energia. O conceito de ator guerreiro está muito próximo em essência, no meu entender, do conceito de ator santo utilizado por Grotowski no início de seu trabalho, bem como da ideia de atleta da afetividade lançada por Artaud e igualmente do ator-bailarino de Barba, todos eles referências altamente relevantes para essa pesquisa. Nesse processo busco ampliar a percepção do ator através de exercícios específicos, preparar o corpo e a voz de maneira adequada para a função criadora acumulando a energia necessária. Fazem parte do processo o Pa kua (arte marcial chinesa) e a Tensegridade (exercícios desenvolvidos por Carlos Castaneda a partir de sua aprendizagem dos treinamentos desenvolvidos pelos xamãs do México antigo).

Palavras-chave: Ator guerreiro; Xamanismo; Treinamento; Energia; Mito.

Esta pesquisa parte da ideia de investigar e sistematizar uma possibilidade de treinamento teatral que permita uma formação diferenciada do ator, visando formar o que passarei a chamar de ator guerreiro. Diferenciada no sentido de não trabalhar apenas o que é normalmente referido como a “técnica do ator”, ou seja, os exercícios que visam uma boa dicção, uma adequada abordagem do texto, uma expressão corporal que possibilite ao ator evidenciar as necessárias nuances das personagens e da ação dramática, por exemplo. Uma formação que busque trabalhar também com a percepção, no sentido de ampliá-la ao limite de suas possibilidades, o que pode significar romper os parâmetros da percepção normal; que busque trabalhar a consciência visando um estado de consciência intensificada, através de práticas que abordem, por exemplo, a memória e os sonhos e ainda que busque trabalhar a energia, partindo do princípio de que possuímos um corpo energético, objetivando um melhor aproveitamento dessa energia. Resumindo, não pretendo investigar um processo que vise apenas à formação de um bom ator, no sentido usual do termo, pois para isso já existem processos que creio bastante eficazes, mas sim a formação do que chamei acima de ator guerreiro.

Esse conceito certamente está muito próximo em essência, no meu entender, do conceito de ator santo utilizado por Grotowski no início de seu trabalho, bem como da ideia de atleta da afetividade lançada por Artaud e igualmente do ator-bailarino de Barba, todos eles referências importantes para essa pesquisa. Minha opção pelos termos utilizados não é apenas diferencial, e tem a intenção de fazer uma alusão ao ator original que em diversas culturas da Antiguidade onde o teatro foi criado era também, literalmente, um guerreiro. Esse ator, sacerdote, monge, iniciado ou feiticeiro, oriundo, assim como esse teatro inicial, das liturgias e celebrações religiosas ou pré-religiosas não era um guerreiro apenas porque essa era uma condição comum a todos, ou quase todos, mas ser um guerreiro era uma condição básica e necessária à sua função. Resumindo, esse ator que estou propondo precisa do preparo físico e mental de um guerreiro e por isso é assim chamado.

O termo “guerreiro” tomei de Castaneda, outra referência relevante a essa pesquisa, ou mais precisamente ao seu mestre Dom Juan, que o utiliza alternadamente com o termo feiticeiro, transformando-os praticamente em sinônimos. Dom Juan justifica a ideia de guerreiro de duas maneiras que tentarei concisamente descrever. Uma é a de que ele considera o Universo como predador em si e permeado de predadores, e que para nos lançarmos na aventura do desconhecido, e viver é essa aventura no desconhecido, precisamos da disposição de um guerreiro para sobreviver. Outra é a de que em um processo de autoconhecimento, nos deparamos com diversos inimigos poderosos, tanto internos quanto externos e que para realizá-lo precisamos nos tornar guerreiros, e não cabe aqui nenhuma metáfora.

A parte prática da pesquisa foi realizada. Ela se dividia em três grandes frentes, por mim entendidas como complementares: o treinamento de ator, o treinamento marcial e o treinamento xamânico. O treinamento de ator era calcado num trabalho de precisão, através de partituras de trabalho (pré-expressivas na terminologia de Barba) e das qualidades de movimento (um pouco diferente das de Laban). Este trabalho foi baseado em algumas técnicas que aprendi com Richard Fowler, ator que então trabalhava com Eugenio Barba. Afora isso eu utilizava eventualmente alguns exercícios da tradição teatral, aprendidos ao longo do tempo. O treinamento marcial foi realizado com o Pa kua Espada (Armas de corte). O Pa kua é uma disciplina que abarca um amplo espectro da cultura chinesa. Diversas especialidades marciais, trabalho energético, espiritual, de cura, enfim, um conhecimento bastante complexo e completo em si mesmo. Não tínhamos possibilidade de ter contato, no sentido de um aprendizado sistemático, com todos os

campos que abarcava e optamos pelo que era possível e que nos parecia proveitoso, que foi o treinamento marcial com espada. Algumas das pessoas, integrantes do projeto, em algum momento interessaram-se por outros aspectos do Pa kua, iniciando outros aprendizados fora da pesquisa, como o Chen chi kua (prática curativa), por exemplo. Eu mesmo fiz o Pa kua Espada e o Tai chi Pa kua. Quanto ao treinamento xamânico, nos baseamos principalmente na Tensegridade de Carlos Castaneda acrescida de alguns exercícios das tradições orientais. Este treinamento era subdividido em quatro partes complementares: o trabalho sobre o corpo energético, fundamentado nos Passes Mágicos e em alguns exercícios das tradições orientais; a Recapitulação, que consiste basicamente numa recomposição energética a partir das relações interpessoais vividas e da identificação de hábitos; a Espreita, que através do Não-Fazer e da Loucura Controlada provoca uma espécie de descondicionamento comportamental e perceptivo e, finalmente; o Sonhar, onde através do desenvolvimento da prática dos sonhos lúcidos podemos explorar todo um novo campo perceptivo ou, sob certa ótica, um novo universo e, de algum modo, interpolar este universo com o da vida desperta.

Como cada uma destas disciplinas, por assim dizer, pressupunha uma metodologia própria, talvez isso pudesse se tornar um problema. Na prática elas se harmonizaram e se complementaram sem grande esforço de nossa parte. Como abordamos a questão da consciência, da percepção, de si e do mundo, como fenômeno e como interpretação, nossa perspectiva se aproximava evidentemente da fenomenologia. Creio que principalmente Husserl e Merleau-Ponty serão referências importantes na abordagem teórica e na sistematização dos dados quando da escrita da tese.

Em relação ao treinamento xamânico, nossa referência principal, que se tornou uma fonte essencial para toda a pesquisa, foi o antropólogo e escritor Carlos Castaneda, ao lado de suas companheiras, também antropólogas e escritoras Taisha Abelar e Florinda Donner-Grau. Referências perigosas e polêmicas, para dizer o mínimo. Antes de prosseguir, quero deixar claro, em razão de boa parte das pessoas conhecerem apenas os primeiros livros de Castaneda, que tratam em parte do uso de plantas de poder (psicoativas), que não trabalhamos com nenhum tipo de planta ou substância psicoativa em nossa pesquisa. Abordamos Castaneda a partir dos exercícios propostos em suas últimas fases. Nossa abordagem foi pragmática. Não nos preocupamos com a polêmica sobre o quanto havia de ficção nos escritos de Castaneda e de suas companheiras, nos propusemos a praticar os exercícios e perceber e avaliar seus resultados. Também trabalhamos com alguns exercícios e práticas mágico-religiosas de fontes variadas, em

geral orientais. Esses exercícios foram utilizados no treinamento psicofísico dos atores pesquisadores bem como na criação de cenas, como material básico das partituras de trabalho pré-expressivas.

O elo entre o xamanismo e o teatro, ao longo da pesquisa veio a ser o Mito, um elo quase impossível de ser ignorado. Nossas referências principais nessa questão foram Joseph Campbell e Mircea Eliade. Dentre as diversas e importantes contribuições que esses autores nos trouxeram, destaque de Campbell a ideia de monomito. Campbell resume o padrão do monomito do seguinte modo:

Um herói vindo do mundo cotidiano se aventura numa região de prodígios sobrenaturais; ali encontra fabulosas forças e obtém uma vitória decisiva; o herói retorna de sua misteriosa aventura com o poder de trazer benefícios aos seus semelhantes.¹

Nossos estudos nesse campo nos levaram a abordar o mito sob a ótica de um processo vivencial, passível de experimentação. Como um modelo exemplar. O teatro então poderia ser visto como a representação de um modelo exemplar, a um olhar externo e talvez como o próprio modelo exemplar sob a ótica interna. Já Eliade nos trouxe contribuições múltiplas e inestimáveis. Dentre elas ressalto a da experiência extática como fenômeno originário:

Designamos a experiência extática como 'fenômeno originário' porque não vemos razão alguma para considerá-la produto de certo momento histórico, ou seja, provocado por certa forma de civilização; estamos mais inclinados a considerá-la como constitutiva da condição humana e, por conseguinte, conhecida pela humanidade arcaica em sua totalidade; o que se modificava e mudava com as diferentes formas de cultura e religião era a interpretação da experiência extática e o valor a ela atribuído.²

Essa ideia foi um estímulo poderoso para algumas de nossas buscas. Se haviam fenômenos originários nesta experiência, eles estariam disponíveis, poderíamos acessá-los. O que posso dizer no momento é que suspeito que Eliade tenha razão porem, mais importante que isso é que nosso foco passou a ser a experiência e não sua interpretação, ainda que a interpretássemos.

¹ CAMPBELL, Joseph. O herói de mil faces. São Paulo, Cultrix/Pensamento, s/d. p 36.

² ELIADE, Mircea. O xamanismo e as técnicas arcaicas do êxtase. São Paulo, Martins Fontes, 1998. p 4.

Essa ideia foi um estímulo poderoso para algumas de nossas buscas. Se haviam fenômenos originários nesta experiência, eles estariam disponíveis, poderíamos acessá-los. O que posso dizer no momento é que suspeito que Eliade tenha razão porém, mais importante que isso é que nosso foco passou a ser a experiência e não sua interpretação, ainda que a interpretássemos.

As artes marciais, em nosso caso o Pa kua, inseridas nesta pesquisa quase por acidente, em função de circunstâncias favoráveis e também pela relação das artes marciais com o teatro em tradições teatrais tanto do ocidente como do oriente, tornaram-se elas também, um forte elo entre o xamanismo (ou neoxamanismo) que praticávamos e o treinamento teatral. Essa ligação se deu em vários aspectos, mas principalmente através das partituras de movimentos, presentes nas três linhas de prática. Percebemos nelas semelhanças a princípio inimagináveis e diferenças complementares. Ressalto que os praticantes da Tensegridade, de Carlos Castaneda praticavam também ao menos uma arte marcial.

No campo teatral partimos da ideia mitificada de um teatro original, de um ator original. Nossa principal fonte era Artaud e a ideia do duplo. Também através dele veio a primeira ligação com o xamanismo mexicano. Gabriel Weisz em sua obra “Palácio Chamánico: Filosofia corporal de Artaud y distintas culturas chamánicas” nos auxiliou nessa ponte. A partir de Artaud, seguimos uma linhagem que passa por: Stanislavski, Grotowski, Barba, Schechner, Brook, para citar apenas os mais relevantes, sem esquecer Pradier que, assim como Weisz, traça via a Etnocologia, algumas pontes entre o xamanismo e o teatro. Também ressaltamos o trabalho no Brasil de Burnier e Cohen com os quais este autor pode ter contato em alguns momentos e realizar oficinas.

Muitas coisas nos vieram dessas fontes: ideias, teorias e práticas. Nossa abordagem foi seletiva, buscamos os princípios comuns, as técnicas complementares. Nosso trabalho partia de uma interculturalidade, de uma transdisciplinaridade, para chegar ao íntimo e para transformar esse íntimo. O trabalho do ator sobre si mesmo também era uma mudança de perspectiva, uma mudança de paradigma.

Os atores pesquisadores trabalhavam não só no treinamento e nos ensaios, faziam exercícios no cotidiano, alterando seus hábitos, suas percepções e suas inter-relações. Trabalhavam em casa num trabalho energético sistemático sobre suas memórias pessoais, trabalhavam dormindo a partir dos procedimentos do Sonhar (sonhos lúcidos). Toda essa experiência imiscuía-se no treinamento. Tudo era registrado por cada um no que chamávamos de “Diário de Bordo”.

A ideia utópica que me norteava era a de eliminar o intermediário. Descobrir o ator por trás da identidade e do papel social. Considerando que o sujeito é uma representação de si mesmo, deveria haver um ator responsável por esta representação. Encontrado este ator, a máscara da personagem não seria mais colocada sobre a máscara pessoal, e sim no lugar da máscara pessoal. Algo semelhante ao desnudar-se grotowskiano. E, através disso buscar uma aproximação com o que Zeami chamava de “comunicação direta”. Eu relativizava essa imensa pretensão. Sabia que num curto período de tempo ela era inviável, mas me contentaria em dar alguns passos nessa direção, em avançar o quanto pudesse. Se aprendêssemos a engatinhar, talvez um dia aprendêssemos a andar, mas engatinhar já seria um grande avanço.

A princípio eu não tinha a intenção de produzir nenhum espetáculo, estava focado apenas no processo de treinamento, mas em função das circunstâncias acabamos produzindo em cerca de dois anos e meio de pesquisa, seis espetáculos, sendo quatro solos. Esses espetáculos foram apresentados em Santa Maria, local de origem do grupo; em festivais no interior do estado; cinco deles foram encenados no “Porto Verão Alegre” de 2008, em Porto Alegre e um deles no “Festival Nacional de Varginha” em Minas Gerais.

Foram gerados também, nesse tempo, oito projetos individuais de pesquisa, quatro deles TCCs, a partir de recortes pessoais desta pesquisa, todos por mim orientados.

Referências

- ABELAR, Taisha. **A Travessia das Feiticeiras**: a jornada iniciática de uma mulher, Trad. Terezinha Batista dos Santos. Rio de Janeiro, Nova Era, 1996.
- ARTAUD, Antonin. **O Teatro e Seu Duplo**. Trad. Teixeira Coelho. São Paulo, Martins Fontes, 1999.
- BARBA, Eugenio. **A Canoa de Papel**: tratado de antropologia teatral. Trad. Patrícia Alves. São Paulo, Hucitec, 1994.
- BARBA, Eugenio e Nicola Savarese. **A Arte Secreta do Ator** – Dicionário de Antropologia Teatral. Superv. Luís Otávio Burnier. São Paulo/Campinas, Hucitec/UNICAMP, 1995.
- BROOK, Peter. **O Teatro e seu Espaço**. Trad. Oscar Araripe e Tessy Calado. Petrópolis, Vozes, 1970.
- BROOK, Peter. **A Porta Aberta**. Trad. Antonio Mercado. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2008.
- BROOK, Peter. **O Ponto de Mudança**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1994.

BURNIER, Luis Otávio. **A Arte de Ator**: da técnica à representação. Tese de Doutorado, São Paulo, PUC, 1994.

CAMPBELL, Joseph. **O Herói de Mil Faces**. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo, Cultrix/Pensamento, s/d.

CAMPBELL, Joseph. **Para Viver os Mitos**. Trad. Anita Moraes. São Paulo, Cultrix, s/d.

CASTANEDA, Carlos. **A Erva do Diabo**. Trad. Luzia Machado da Costa. Rio de Janeiro, Record, s/d.

CASTANEDA, Carlos. **Uma Estranha Realidade**. Trad. Luzia Machado da Costa. Rio de Janeiro, Record, s/d.

CASTANEDA, Carlos. **Viagem a Ixtlan**. Trad. Luzia Machado da Costa. Rio de Janeiro, Record, s/d.

CASTANEDA, Carlos. **Porta para o Infinito**. Trad. Luzia Machado da Costa. Rio de Janeiro, Record, s/d.

CASTANEDA, Carlos. **O Segundo Círculo do Poder**. Trad. Luzia Machado da Costa. Rio de Janeiro, Record, s/d.

CASTANEDA, Carlos. **O Presente da Águia**. Trad. Vera Maria Whately. Rio de Janeiro, Record, 1993.

CASTANEDA, Carlos. **O Fogo Interior**. Trad. Antônio Trânsito. Rio de Janeiro, Record, s/d.

CASTANEDA, Carlos. **O Poder do Silêncio**. Trad. Antônio Trânsito. Rio de Janeiro, Record, s/d.

CASTANEDA, Carlos. **A Arte do Sonhar**, Trad. Alves Calado. Rio de Janeiro, Record/Nova Era, 1994.

CASTANEDA, Carlos. **Passes Mágicos**: a sabedoria prática dos Xamãs do antigo México. Trad. Beatriz Penna. Rio de Janeiro, Record/Nova Era, 1998.

CASTANEDA, Carlos. **A Roda do Tempo**: os Xamãs do México Antigo, seus pensamentos sobre a vida, a morte e o universo. Trad. Luiz Carlos Maciel. Rio de Janeiro, Record/Nova Era, 2000.

CASTANEDA, Carlos. **O Lado Ativo do Infinito**: ensinamentos de dom Juan para enfrentarmos a viagem definitiva. Trad. Helena Soares Hungria. Rio de Janeiro, Record/Nova Era, 2001.

COHEN, Renato. **Performance como Linguagem**: criação de um tempo-espaço de experimentação. São Paulo, Perspectiva / EDUSP, Coleção Debates, 1989.

DAMÁSIO, António R. **O Erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. Trad. Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

DAMÁSIO, António. **O Mistério da Consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

DONNER-GRAU, Florinda. **Shabono**: uma viagem ao universo místico dos índios Ianomâmis. Trad. Elisabete Soares. Rio de Janeiro, Record/Nova Era, 1994.

DONNER-GRAU, Florinda. **A Bruxa e a Arte do Sonhar**. Trad. A. Costa. Rio de Janeiro, Record/Nova Era, 1998.

DONNER-GRAU, Florinda. **Sonhos Lúcidos**. Rio de Janeiro, Trad. Luzia Machado da Costa. Record/Nova Era, 1993.

ELIADE, Mircea. **História das Crenças e das Idéias Religiosas**. Tomos I, II e III. Trad. Roberto Cortes de Lacerda. Rio de Janeiro, Zahar, 1983/1984.

ELIADE, Mircea. **Mito do Eterno Retorno**. Trad. José Antonio Ceschin. São Paulo, Ed. Mercury, 2007.

ELIADE, Mircea. **O Xamanismo e as Técnicas Arcaicas do Êxtase**. Trad. Beatriz Perrone-Moisés e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

ELIADE, Mircea. **Yoga, Imortalidade e Liberdade**. Trad. Lia Diskin. São Paulo, Palas Athena, 2001.

ESSLIN, Martin. **Artaud**. Trad. James Amado. São Paulo, Cultrix/EDUSP, 1978.

FORT, Carmina. **Conversando com Carlos Castaneda**. Trad. Luiz Fernando Sarmiento, Rio de Janeiro, Record/Nova Era, 1995.

GARFIELD, Patrícia L. **Sonhos Criativos**. Trad. José Inácio Werneck. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1977.

GIROUX, Sakae Murakami. **Zeami**: Cena e Pensamento Nô. São Paulo, Perspectiva, Coleção Estudos, 1991.

GROTOWSKI, Jerzy. **Em Busca de um Teatro Pobre**. Trad. Aldomar Conrado, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1971.

GROTOWSKI, Jerzy. **O teatro laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969**. Trad. Berenice Raulino, São Paulo. Perspectiva, 2007.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. Trad. Anna Maria B. de Vecchi e Maria Sílvia M. Netto. São Paulo, Summus, 1978.

MONTAL, Alix. **O Xamanismo**. Trad. Antônio de Pádua Danese. Rio de Janeiro, Ediouro, Coleção Oriente Secreto, 1988.

VÁRIOS. **Revista do LUME**, Campinas, Lume, Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais, UNICAMP, nº 1, outubro 1998.

VIRMAUX, Alain. **Artaud e o Teatro**. Trad. Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo, Perspectiva, Coleção Estudos, 1978.

WEISZ, Gabriel. **Palácio Chamánico**: filosofia corporal de Artaud y distintas culturas chamánicas. México D.F., UNAM/Gaceta, 1994.

ZEAMI. **La Tradition Secrète du Nô**. Trad. et commentaires René Sieffert. Paris, Gallimard/UNESCO, 1960.

Arte-conhecimento-acontecimento: a imagem como lugar de encontro

Daniela da Cruz Schneider¹
Mestranda em Educação – PPGE/FaE
Universidade Federal de Pelotas
e-mail: danic_schneider@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho é começo. Um primeiro recorte e, talvez, a primeira provocação que me faço para elaboração da dissertação de conclusão de Mestrado. O estudo aqui costurado, diz respeito a imagem como um lugar de encontro. Pretende re-pensar/pensar as metodologias de leitura de imagem em sala de aula, matizadas pelas idéias-força de Gilles Deleuze. Bem como, pensando de que maneira é possível promover uma filosofia da imagem.

Palavras-chave: Educação; Ensino de Artes Visuais; Leitura de Imagem; Afectos; Punctum.

A imagem pressupõe um encontro. Ela é lugar de confronto e aceitações, olhares que partem de territórios variados, formando sobre e através dela uma encruzilhada invisível de vontades, saberes, expectativas, intenções, inspirações... A imagem foi se construindo ao longo da história como uma necessidade, um querer dizer de um lado, um querer entender (ou não) de outro. O território das visualidades se expande para além de informação visual. Cada imagem não é dona de si e, ao mesmo tempo, está condicionada aos múltiplos olhares que a absorvem ou repelem.

A partir destes pressupostos, o objetivo deste trabalho centra-se em colocar o pensamento para pensar e como objeto posto: as leituras de imagem desenvolvidas nas aulas de artes visuais. Proponho a imagem como um lugar de encontro, ou melhor, encontros. Em que a diversidade dos olhares permita esta maquinaria de pensar. E extrapolar a imagem como conjunto de códigos a serem decifrados por uma fórmula do olhar. Pensá-la (a imagem) como um *deixar* olhar.

Arte é conhecimento. E assim, possibilidade.

Há de se pensar que alunos e professores possuem culturas visuais diferentes e, em alguns pontos seus acervos imagéticos tangenciam-se. O que uma imagem pode oferecer nesta trama é o encontro e também o choque entre as diferentes culturas de

¹ Licenciatura em Artes Visuais (2008 – IAD/UFPel); Especialista em Educação (2011 – FaE/UFPel); Mestranda em Educação (2011 – em andamento – FaE/UFPel) – Bolsista CAPES; Professora da disciplina de Artes Visuais, da rede Municipal de Ensino de Pelotas (2009 – 2011). Pesquisadora – Colaboradora do Núcleo de Arte, Linguagem e Subjetividade (desde de 2009.e-mail para contato: danic_schneider@yahoo.com.br

olhar e as diferentes *biografias visuais*². Se por um lado, a expectativa do professor é motivada pelo conjunto de conhecimentos que cercam determinada imagem, por outro, os alunos reinventam os modos de ver e “ler” as provocações postas.

Pensar a imagem como lugar de encontro, pressupõe despir-se, deixar que as provocações não sejam unilaterais, que se espalhem, partindo da multiplicidade dos acervos visuais que coexistem no espaço sala de aula. Criar um rizoma de olhares, a partir do que dizem e o que se diz sobre as imagens.

O trabalho vem se desenvolvendo como pesquisa bibliográfica, até o momento. Também fomentado pelos encontros: autora/pesquisadora e teóricos.

Deleuze e Guattari (1992)³ dizem que a filosofia é o ato criar, fabricar, inventar conceitos. Esta é a provocação que deu início a arquitetura teórica deste trabalho. A partir de um contorno sobre os estudos que já foram realizados sobre a leitura de imagem nas aulas de artes visuais e uma criação/invenção de novos modos de realizar estas leituras.

Possibilitar que os alunos sejam *afectados* pelas visualidades, pensar à respeito da imagem sem padrão estabelecido, mas como exercícios de criação de conceitos. Vai e vem de olhares, decomposições de olhares. E porque não, a criação poética de modos de ver e olhar.

Quando afirmo que Arte é conhecimento, penso deixar claro que este trabalho assim movimenta-se, não no descaminho de uma metodologia de ensino que privilegie o livresco e/ou a livre expressão. No entanto, vias para se repensar outras abordagens para o conhecimento em arte.

As contribuições científicas que pretendo lançar com este trabalho é a de problematizar tanto o ensino de artes visuais, como a educação de uma forma mais ampla. Em busca de uma *Educação Menor*, que privilegie o desvio, a fim de contornar as práticas padronizadas das pedagogias da arte.

² Termo utilizado por Susana Rangel Vieira da Cunha (IN: CUNHA, Susana R.V. da. *Cultura Visual, Gênero, Educação e Arte*, ANPED) que tomo emprestado para falar sobre as imagens que constituem a subjetividade de um indivíduo.

³ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

Referências

- BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- _____. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens** – Filosofia da Diferença e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- _____. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- _____. **Kafka** – Por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MIRZOEFF, Nicholas. **An introduction to visual culture**. Londres: Routledge, 1999.
- PILLAR, Analice Dutra. **Educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- GALLO, Sílvio. Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VIEIRA DA CUNHA, Susana R. Pedagogias de imagens. In: DORNELLES, Leni Vieira (org). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Porto Alegre: Vozes, 2007, p. 113-145.

Cartografia das Ações Educativas realizadas no Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo – MALG nos últimos 10 anos

Autora: MOSCHOUTIS, Helena dos Santos.¹

Orientadora: GONÇALVES, Eduarda.²

Resumo: O presente texto versa sobre a pesquisa em andamento intitulada “Cartografia das Ações Educativas realizadas no Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo – MALG nos últimos 10 anos” desenvolvida pela acadêmica Helena dos Santos Moschoutis e orientada pela Professora Eduarda Gonçalves. Essa pesquisa tem como objetivo desenvolver uma cartografia das Ações Educativas realizadas durante as exposições do Museu. Para isso, estão sendo realizadas entrevistas com os Chefes do Museu e coordenadores de projetos de mediação, como também, levantamento de documentos que registraram ações e evidenciam aportes teóricos. A pesquisa se justifica pela experiência com a mediação de exposições do Museu durante o ano de 2010 junto ao Projeto de Extensão Ações Educativas em Arte: Mediação.

Palavras-chave: Cartografias; Ações Educativas; MALG.

O projeto de pesquisa “Cartografia das Ações Educativas realizadas no Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo – MALG nos últimos 10 anos” tem como objetivo desenvolver uma cartografia das ações educativas realizadas durante as exposições de arte do Museu. Para tal estão sendo realizadas entrevistas com os Chefes do Museu e coordenadores de projetos de mediação, como também, levantamento de documentos que registram ações e evidenciam os projetos pedagógicos e seus referenciais teóricos.

O Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo, foi fundado em 1986 vinculado ao então Instituto de Letras e Artes, atual Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas. O Museu que além de estar inserido e instalado em dependências da Universidade, tem em sua missão afirmar a tríade ensino-pesquisa-extensão, assim como expor periodicamente obras de seu acervo, de Instituições locais e nacionais, como também a produção de artistas convidados e selecionados via edital. No ano de 2010, por meio do Projeto de Extensão Ações Educativas em Arte: Mediação, me envolvi nas Ações Educativas do

¹Acadêmica do curso de Artes Visuais Modalidade Licenciatura do Centro de Artes/UFPel, Bolsista do Programa de Educação Tutorial e pesquisadora de Iniciação Científica do Projeto de Pesquisa Deslocamentos, Observâncias e Cartografias Contemporâneas. helena.smos@gmail.com.

² Artista plástica, doutora em poéticas visuais, professora dos Cursos de Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Deslocamentos, Observâncias e Cartografias contemporâneas. De 2002 a 2008 foi professora do Curso de Artes Visuais: Licenciatura do convênio entre Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS e Fundação Municipal de Artes de Montenegro. dudagon@terra.com.br

Museu como coordenadora discente do Projeto de Extensão e como mediadora. Na época não haviam projetos destinados a receber grupos nas Exposições do Museu, portanto a partir de abril de 2010, realizamos mediações durante as exposições “Conhecer para olhar com gosto” (fig. 1 e 2) e “Revisitando o ILA” (fig. 3) para escolas particulares e da rede pública de ensino.

O projeto de extensão foi finalizado, mas desencadeou as questões que pautam minha pesquisa, como a compreensão do histórico das ações do Setor Educativo do Museu, compreender a importância que as direções do Museu nos últimos dez anos deram às Ações Educativas, saber quem foram os responsáveis e que referenciais teóricos utilizavam para fundamentar os projetos pedagógicos. As questões de minha pesquisa surgiram, então, porque na época em que estava envolvida com a mediação do Museu tínhamos como premissa acessar a produção e os aspectos cognitivos e sensíveis a um número maior de pessoas. Isso porque, verificamos que, na maioria das vezes, os frequentadores de exposições são artistas, professores de arte, familiares do artista e estudantes de arte. Todavia entendemos que o Museu pode ser um lugar de experiências sensíveis e cognitivas

[...] imagine o que é viajar para um lugar especialmente preparado para visitas a territórios desconhecidos ou pouco conhecidos, descobrindo novas paisagens e objetos, novos modos de habitar nosso planeta. É assim, quando entramos num museu, seja qual for seu acervo, seu patrimônio guardado cuidadosamente e revelado aos corpos desses viajantes de cultura. (MARTINS, 2005, p. 15)

No entanto, o Museu de arte ainda não tem sido valorizado como espaço destinado ao conhecimento humano dentro do ensino básico. Vera Rodrigues Mendonça (2010, p.43) nos fala que a questão vai além, pois durante muito tempo - e ainda hoje, ainda que minimizado - o acesso à cultura artística é para poucos, geralmente para os que possuem poder aquisitivo e inserção social. Para que o Museu possa ser frequentado pelos mais distintos públicos é necessário investir numa política pedagógica. Nas décadas de 1980 e 1990 é que a função educativa dos museus na sociedade começou a ser repensada “[...] porque os museus notavam que se deveriam adaptar às produções que estavam sendo realizadas, bem como às novas relações que se estabelecem com seu público.” (MENDONÇA, 2010, p.44).

O Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo nasce em meio a essa nova visão de museu e desde o princípio teve preocupação com as questões educativas e culturais:

[...] assumiu as responsabilidades de intercâmbio com instituições afins, de receber exposições de arte, de fomentar a pesquisa e discussão a respeito do fazer artístico, e de gerar ações educativas junto às redes de ensino e a própria sociedade. (Histórico do Museu, disponível no site do Museu).

E, em decorrência da ligação com a Universidade pública e o caráter extensionista de suas exposições, quando o Museu foi criado, desenvolvia projetos em parceria com a antiga 5ª Delegacia de Ensino da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul (ROCHA, 2010). Todavia, nem sempre foi assim. Em 2010 ocorreram mediações nas exposições por meio do Projeto Ações Educativas em Arte, encerrado em dezembro de 2010. Até então, nenhum outro projeto pedagógico foi realizado, embora já tenham ocorrido algumas exposições.

As mediações que participei em 2010 da exposição me fizeram perceber que estas ações abrem brechas a fruição da arte, assim como abrem as portas do museu às crianças, jovens e adultos que jamais estiveram lá e talvez nunca fossem se não houvesse um trabalho voltado à freqüentação. Na exposição “Conhecer para olhar com gosto” que reunia o acervo do Professor José de Pellegrin (fig. 4), pude ter importantes experiências com a mediação. Essa exposição tinha uma preocupação maior com o *conhecer* como o próprio título se refere, além da exposição de pinturas, desenhos, objetos, gravuras contemporâneas, foi disponibilizado, no mesmo espaço, alguns livros e catálogos sobre as obras dos artistas para consulta (figura 4). Havia trabalhos de artistas de expressão internacional como Mira Shendell, Cildo Meireles, Regina Silveira, Rosângela Rennó, entre outros, que provocavam, aguçavam e incomodavam nossos sentidos. Ao receber a Escola Jacob Brod (figura 5) em companhia de três professores, o grupo que tinha em torno de treze anos era bastante ativo e participante. É claro que houve o estranhamento: diante da obra de Mira Shendel, a primeira a ser apontada por eles, me perguntaram: por que um risco sobre um papel era arte? Devolvi a pergunta: “O que tu achas?”, e assim fui dialogando sobre a obra com o grupo “será que ela não sabe desenhar?”, “por que será que ela fez só um risco e não um desenho?”, “será que ela colocou um risco em um papel como arte sem ter um motivo?”, “Vocês conhecem essa artista?”... Eles realmente pareciam estar imersos, me puxavam para conversar sobre outras obras, gostavam de responder minhas perguntas, um dos meninos que parecia ser um dos mais agitados da turma era

o que corria para responder antes dos outros. Surpreendiam-se quando a obra era uma de perto e outra de longe, com os artifícios cotidianos utilizados pelos artistas, com os materiais utilizados, com as histórias das obras e dos artistas.

Desde o primeiro contato com os participante da mediação procurei deixá-los bem à vontade – ainda que no Acolhimento³ tivesse que apresentar algumas posturas que deveriam ser adotadas como: “não pode comer, não pode correr, não pode tocar nas obras” – tentei tornar aquela visitaçãõ divertida. E, venho percebendo há algum tempo que quanto menor a faixa etária dos grupos recebidos, menor é o estranhamento com arte contemporânea, pois me parece que quando são menores ainda não sofreram com opressões aos seus próprios desenhos e sentem-se livres e abertos para experimentar e sentir. Os Professores que acompanhavam o grupo também ficaram atentos, também se surpreendiam e também faziam perguntas, o que foi extremamente satisfatório, pois é um indício de que eles retornaram ao Museu, com outras turmas, bem como poderão continuar o trabalho de mediação na sala de aula.

Estas experiências me instigaram a pensar e verificar se o Museu cumpre com a premissa de tornar este um espaço de descoberta, de passeio, de encantamento, de revelar diferentes formas de ver o mundo. Igualmente, as mediações contribuem com a formação do acadêmico do curso de licenciatura que, se envolvendo com as Ações Educativas tem a experiência e o contato com a prática do ensino de arte e com diferentes produções, curadorias e formas de pensar arte. Da mesma forma, auxiliar a tornar o Museu um lugar para vivenciar arte e um local de formação continuada dos educadores de diferentes formações.

A idéia de uma cartografia surge de um percurso ainda a ser traçado, visto que até então não havíamos verificado se o Museu já havia projetos voltados a estas práticas pedagógicas. O método de pesquisa Cartografia pressupõe que não somos distantes daquilo que pesquisamos, que não se trata apenas de coletar dados para chegar a um fim (KASTRUP, 2009, p.33), envolve também todas as questões subjetivas que me levam a pesquisar, a perceber o todo. O pesquisador não é, de forma alguma, neutro em relação ao meio em que observa, o meio também o modifica e ele é modificado pelo meio.

³ Movimento da Mediação proposto por Mirian Celeste Martins, o acolhimento é o primeiro momento da recepção de um grupo, se caracteriza como sendo a recepção e o convite para passear pelas obras. Segundo Martins (2005, p. 124) “A mediação significa aceitação e recepção carinhosa, preparando a açãõ do do mediador”.

Não cheguei a esta pesquisa por acaso, meu interesse é conhecer as práticas educativas e ao mesmo tempo, chamar atenção para o tema e revelar a importância destas práticas no Museu. Ao cartografar o espaço das Ações Educativas do MALG, cartografo também um espaço de formação do professor de arte e de outros.

Anexos:

Figura 1

**acervo
de arte
contemporânea**

conhecer para olhar com gosto

Marco Buti
Cláudio Cruz
Feres Choruy
Leticia Gomes
Luiz Hermoso
Carlos Fajardo
Regina Siqueira
Armando Sebrai
Maristela Salvatini
Marta Lúcia Cattani

Francisca Alves da Silva
Marlene Luzati
Hudson Junior
Vânia Mignone
Marina Scilame
Cláudio Malmeiras
Mirza Schneider
Daniel Acosta
Elizabeth Dorácio
Tereza Virginia
Sol LeWitt
Frente

Priscilla Vaz Guimarães
Marta Neves
Mônica de Almeida
Andréa Bernardino
Lauri da Silveira
Marcelo Pires
Luiz Carlos Neves
Mônica de Almeida
Viviani Moraes
Ricardo Carlot
Júlia Lúcia Brito
Michelle Sacco
Richard Serra
Richard Serra
Richard Serra

A missão para o momento de conhecer a exposição é de informar os visitantes que não se trata de uma exposição de arte contemporânea, mas de uma exposição de arte contemporânea. O objetivo é de proporcionar aos visitantes a possibilidade de conhecer a obra de arte contemporânea. A missão para o momento de conhecer a exposição é de informar os visitantes que não se trata de uma exposição de arte contemporânea, mas de uma exposição de arte contemporânea.

O objetivo é de proporcionar aos visitantes a possibilidade de conhecer a obra de arte contemporânea. A missão para o momento de conhecer a exposição é de informar os visitantes que não se trata de uma exposição de arte contemporânea, mas de uma exposição de arte contemporânea.

Com esta exposição o Museu de Arte Leopoldo Gotlib tem a intenção de proporcionar aos visitantes a possibilidade de conhecer a obra de arte contemporânea. A missão para o momento de conhecer a exposição é de informar os visitantes que não se trata de uma exposição de arte contemporânea, mas de uma exposição de arte contemporânea.

Assim, conhecer a obra de arte contemporânea e a obra de arte contemporânea é a missão para o momento de conhecer a exposição. A missão para o momento de conhecer a exposição é de informar os visitantes que não se trata de uma exposição de arte contemporânea, mas de uma exposição de arte contemporânea.

Portanto, conhecer para olhar com gosto é a missão para o momento de conhecer a exposição. A missão para o momento de conhecer a exposição é de informar os visitantes que não se trata de uma exposição de arte contemporânea, mas de uma exposição de arte contemporânea.

Curadoria:
José Luiz de Medeiros
Francisca Faria Michelon
Augusto Carlos Schmitt

Seleção e apresentação de obras, sobre os artistas:
Pedro Paulo Pinheiro

Mediador:
Daniel da Silveira

Análise de Obras:
Carla Gomes, Denise Ferreira
Ana Carolina, Estéfany Pereira, Franciane B. S. Gonçalves, Renata Moraes, Kellen Vanessa Borges

Espaço:
Recebeção: Carla Gomes, Denise Ferreira
Carla Gomes, Franciane B. S. Gonçalves, Renata Moraes, Kellen Vanessa Borges

Cronograma:
Carla Gomes, Denise Ferreira
Carla Gomes, Franciane B. S. Gonçalves, Renata Moraes, Kellen Vanessa Borges

Coordenação de Projeto:
Carla Gomes, Denise Ferreira
Carla Gomes, Franciane B. S. Gonçalves, Renata Moraes, Kellen Vanessa Borges

Design:
Carla Gomes, Denise Ferreira
Carla Gomes, Franciane B. S. Gonçalves, Renata Moraes, Kellen Vanessa Borges

Abrir: 15h às 18h
30 de junho de 2010
Visitação: das 10h às 15h
de 02 julho a 20 agosto de 2010

Apresentado em parceria com o
Museu de Arte Leopoldo Gotlib
Fundação de Amparo à Pesquisa
do Estado de São Paulo - FAPESP
2009/00014-8

Sala de Exposição no Auditório do MALG
Av. Paulista, 1.282, São Paulo
Tel: (11) 3111-3111
www.malg.org.br

MALG
Museu de Arte Leopoldo Gotlib
Fundação de Amparo à Pesquisa
do Estado de São Paulo - FAPESP

SABALC

Convite da Exposição “Conhecer para olhar com gosto”.

Anexos:

Figura 2



Mediação da Escola Mariana Eufrásia na Exposição “Conhecer para olhar com gosto”
pela Acadêmica Gilce Nicoletti.

Anexos:

Figura 3

exposição
REVISITANDO O
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES
(1969 - 1989)

Abertura **13.10.2010 às 18 horas**
Visitação de **13.10.2010 a 07.11.2010**

Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo
Rua General Osório, 725 - Centro - Pelotas

A exposição **Revisitando o ILA (1969-1989)** pretende dar continuidade à série de atos comemorativos aos 60 anos da trajetória do ensino das artes, iniciada com a fundação da Escola de Belas Artes Dona Carmen Trápaga Simões (EBA), em 1949.

Para tanto, em abril de 2009 foi realizada uma mostra retrospectiva de obras de professores e alunos da EBA.

Neste ano de 2010, dando seguimento à proposta de visitar e retomar as ações da instituição, que teve sua origem vinculada à EBA, tomamos mais 20 anos desta memória para trazer à tona aspectos da história e do cotidiano do Instituto de Letras e Artes (ILA).

Assim, esta exposição comemorativa é o primeiro passo para a retomada desta memória, trazendo trabalhos de professores e alguns funcionários do período compreendido entre 1969 e 1989.

Além disso, pretende-se estender a homenagem aos professores e funcionários que fizeram parte do Instituto de Letras e Artes nos seus vários cursos (Letras, Música, Artes Visuais, Arquitetura), nomeando-os nesta pesquisa histórica.

Cabe ressaltar que, possivelmente, nem todos os nomes e nem todos os fatos estejam contemplados na mostra.

Nesse sentido, sua realização precisa ser entendida também como um convite à comunidade e aos ex-professores, ex-alunos e ex-funcionários para que nos ajudem a unir os eixos dessa história.

Curadoria
Profa. Ursula Rosa da Silva
Prof. Wilson Marcelino Miranda
Profa. Maria de Lourdes Reyes
Prof. Lauer Alves Nunes dos Santos

Equipe de Pesquisa
Profa. Ursula Rosa da Silva
Prof. Lauer Alves Nunes dos Santos
Prof. Wilson Marcelino Miranda
Profa. Maria de Lourdes Reyes
Profa. Isabel Bonat Hirsch
Profa. Fabiano Tejada da Silveira
Prof. Nicolai Carrigi Lima

Projeto Gráfico
Suldesign Estúdio
Guilherme Franck Tavares
Josiane Duarte dos Santos

Produção Gráfica
Eduardo Montagna da Silveira

Colaboração
Profa. Raquel dos Santos Schwonke
Prof. José Luiz de Pellegrin
Ana Beatriz Brum Argoud
Arta de Léo Farias
Ayde Andrade de Oliveira
Denair da Silva Oliveira
Isabel Cristina Chaves Bezerra
Maria Christina Rocha Bachili
Aracê Clarissa Granada Nörenberg

Apoio Técnico
Jocasta Soares dos Santos
Paula Pereira Pinto
Adriane Schrage Wächter

Montagem
Suldesign Estúdio

Mediação
Projeto Ações Educativas em Arte
Profa. Eduarda Azevedo Gonçalves

Suldesign Estúdio
Coordenadora - Profa. Lúcia Costa Weytmir

Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo
Chefe - Profa. Raquel dos Santos Schwonke

Instituto de Artes e Design
Diretor - Prof. Lauer Alves Nunes dos Santos
Vice-diretor - Prof. Carlos Alberto Avela Santos

Universidade Federal de Pelotas
Reitor - Antônio Cesar Gonçalves Borges
Vice-Reitor - Manoel Luiz Brenner de Moraes

Logos: Universidade Federal de Pelotas, SulMALG, MALG, IAO, and the ILA logo.

Figura 4



Escola PROSEPA em contato com o material da Exposição.

Figura 5



Mediação da Escola Jacob Brod.

Referências

- CHIOVATTO, Milene. **O Professor Mediador**. Disponível: http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=13. Acesso em: 15/06/2010.
- GRISPUM, Denise. **Museu e escola: responsabilidade compartilhada na formação de públicos**. Disponível: http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=4. Acesso em 25/06/2010.
- Histórico o Museu. Disponível em <http://www.ufpel.edu.br/ila/malg/historico/historicoDwvr.htm>. Acesso em: 04/05/2010
- KASTRUP, Virginia. **A invenção de si e do mundo**. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- MARTINS, Mirian Celeste (org). **Mediações: provocações estéticas**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. Pós-Graduação, 2005.
- MENDONÇA, Vera Rodrigues de. **Arte e Mediação: Percepção requer envolvimento**. Rio de Janeiro, RJ: Revista Concinnitas – UERJ, 2010.
- PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virginia, ESCÓSSIA, Lílíana (org.). **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2009.
- ROCHA, Maria Consuelo Sinotti. **Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo: Contribuição e integração com o ensino de Arte através de seu Setor Educacional**. Pelotas, RS: Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Patrimônio Cultural – UFPel, 2010.

Suportes de experimentação: o uso de fanzines e *Cut-ups* como recurso estético na escrita

Jamer Guterres de Mello¹

Resumo: Este trabalho apresenta uma breve investigação sobre o uso de dispositivos que possam potencializar diferentes formas de “fazer-sentido” utilizando fragmentações em imagens, palavras e textos. Mais especificamente, este artigo propõe uma discussão sobre a utilização do método dos *cut-ups*, formulado por William Burroughs, e da estética dos fanzines, na vontade de buscar outros modos de propagação do texto que não os associados normalmente ao trabalho acadêmico e científico. Procura-se, portanto, afirmar a potência da utilização da imagem como palavra, ação que visa priorizar os efeitos de choque visual com o intuito de fugir do condicionamento ao pensamento linear na pesquisa e na escrita. **Palavras-chave:** fanzines; *cut-up*; imagem; sentido; método.

Esta pesquisa surgiu de uma inquietação pessoal relativa à questão do método na pesquisa científica na área das ciências humanas, mais especificamente na Educação e nas Artes. Neste sentido deparei-me com questões significativas ao tentar fundamentar análises e apreciações acerca da cientificidade e do sentido da escrita confrontadas pela proposição absurda – e também inventiva – do método dos *cut-ups*² sugeridos por William Burroughs e Brion Gysin. O conflito estava instaurado: como fugir do condicionamento ao pensamento linear na pesquisa e na escrita? Como suspender e romper com o sentido e fazer deste confronto uma potência? Como inventar novas formas de agenciamento do pensamento através da articulação de fragmentos de textos e imagens colecionados aleatoriamente? Eis o terror da inconsistência: a experiência como impossibilidade e transgressão. Ou melhor, destroçar a linguagem e fazê-la seguir por uma linha revolucionária nômade arrancando de sua própria expressão um outro sentido, talvez um não-sentido, um *nonsense*³. A falta de sentido pode conter sentidos infinitos.

A problemática deste artigo atravessa a investigação de alguns dispositivos que possam produzir agenciamentos⁴, utilizando fragmentações⁵ em imagens, palavras e

¹ Mestre em Educação pela UFRGS (jamerello@gmail.com).

² O método dos *cut-ups* tem como objetivo produzir um pensamento efetivado por imagens, por processos analógicos, utilizando corte e colagem tanto em textos escritos quanto em gravações de áudio ou filmagens, em detrimento do circuito lógico-sintático imposto como primeira instância reflexiva pela linguagem. Tem origem nos experimentos do artista Brion Gysin, mas foi largamente difundido e sistematizado pelo escritor William Burroughs.

³ Característica comum no cubismo, dadaísmo e surrealismo, o *nonsense* também é atribuído às obras literárias de autores como Lewis Carroll.

⁴ Um agenciamento, para Gilles Deleuze, é a combinação de elementos diversos que fazem surgir algo novo, que não é nenhum dos elementos originais e sim uma multiplicidade. Ou seja, a cada nova conexão entre estes elementos o agenciamento ganha força e então se produzem novas formas de “fazer sentido”.

⁵ Segundo Paola Zordan “o conceito de fragmentação, mais que exprimir o devir de um plano de ensamento é a ação mesma de fragmentar. Fraturar. Quebrar. Cortar. Lacerar. Tirar pedaços. Infinitivo que exprime o ato de desfazer os inteiros”. (2009)

textos, potencializando diferentes formas de “fazer-sentido”. Interessa, neste caso, o confronto entre linearidade e *cut-up* e a utilização da imagem como palavra através de colagens utilizando o papel como suporte, ou melhor, um plano de extensão cujas dimensões crescem com as multiplicidades ou individualidades do recorte.

Para William Burroughs, a melhor produção (na escrita, na fotografia, no cinema) nem sempre é aquela acidental que resulta do imprevisto, como afirmam alguns artistas, mas aquela que tem seu método de produção frustrado por situações do acaso.

Os melhores escritos parecem ser aqueles feitos quase por acidente até que o método do *cut-up* foi tornado explícito – toda escrita é de fato *cut-ups* – não houvesse nenhum jeito de produzir o acidente da espontaneidade. Você não pode decidir a espontaneidade. Mas você pode introduzir o fator imprevisível e espontâneo com uma tesoura (BURROUGHS)⁶.

As técnicas de *cut-up*, de certo modo, são contraditórias em sua própria natureza, por proporem uma espécie de procedimento⁷ para chegar à falta de método. Ora, se o objetivo é chegar a uma produção textual baseando-se no imprevisto e no acaso, como pode haver um método para alcançá-lo? A ausência total de método ou a “orquestração” de uma falta de método guardam em si uma inevitável técnica (um anti-método, que ainda assim se configura como um “modo de fazer”). Não se trata, portanto, de afirmar a potência na ausência de método, mas de buscar outros métodos que não os associados normalmente ao trabalho acadêmico e científico.

Como princípio de funcionamento da pesquisa utilizo um meio expressivo com o qual tenho uma grande intimidade: o fanzine⁸, que se evidencia pelo uso de recursos gráficos transitando entre escrita e imagens. Proponho a utilização das técnicas amadoras de fotocópia, recorte, colagem, sobreposição e justaposição dos fanzines como modos de propagação do texto (escrito e imagético) e como tática de disseminação de um pensamento não científico, acadêmico, erudito, formal.

⁶ In: O método do *cut-up*. Tradução de Ricardo Rosas do texto da página de Burroughs no site da S Press, editora alemã de poesia acústica. Disponível em <http://www.eulalia.kit.net/textos/burroughs.pdf>. Acesso em 25/11/2009.

⁷ O qual denominei de anti-método.

⁸ O termo fanzine é um neologismo formado pela contração dos termos *fanatic* e *magazine* do inglês, que viria a significar “magazine do fã”. O fanzine é uma publicação alternativa e amadora, geralmente de pequena tiragem e impressa artesanalmente (MAGALHÃES, 1993, p. 9).



Figura 1 – Amostra⁹

A utilização de qualquer recurso que esteja relativamente disponível (de fácil acesso) é uma das forças evidentes na produção de fanzines quando o intuito é proporcionar fluxo a uma necessidade de se expressar. Um recurso bastante utilizado nestas produções caseiras e artesanais é a união de materiais escritos e visuais de diversas origens, sem uma necessidade de respeitar princípios estéticos na diagramação. Outras características importantes dos fanzines são interesses por assuntos estranhos ao grande público, a utilização do humor ácido, a criação de narrativas surreais, e a despreocupação com a autoria dos materiais empregados em sua composição. Potencializa-se, assim, uma ação limítrofe que não leva em conta a obrigatoriedade de respeito aos cânones da produção intelectual.

Portanto o uso dos fanzines e seus elementos inconstantes e mutáveis, não como fórmula, mas como estratégia fugidia e suporte volátil, não-durável, pode provocar algum tipo de desgaste iconológico em oposição aos símbolos transformados em clichês, uma forma experimental de disseminação e distribuição da contra-informação. Tais estratégias foram bastante utilizadas na cultura *underground*, na arte marginal, na contracultura, na literatura independente, na ficção científica, nos quadrinhos, no *punk* e em diversas outras

⁹ Todas as figuras aqui utilizadas são tomadas a título de amostragem e foram retiradas da dissertação de mestrado “Insensato – Um experimento em arte, ciência e educação” (MELLO, 2010).

instâncias da cultura – quando utilizada como experimento e intensidade – no decorrer das últimas décadas. Uma espécie de terrorismo poético – arte amadora e anti-autoritária, não calcada na eficiência mercadológica e sim numa vontade de se manifestar – em detrimento de um terrorismo semiológico – onde o importante seria decifrar o mundo dos signos, nem sempre aptos a decifração.

Não importam os significados e procedências dos materiais de origem, apenas o que deriva da sua associação, o resultado final tal qual ele se apresenta, após o processo de corte e colagem, tanto no caso de textos como imagens. Ainda assim a escolha de recursos como a fotocópia para a reprodução de imagens e colagens de forma alguma é casual. Consiste na busca de um olhar agudo que desfigure o habitual como estratégia de expressão micropolítica. Um procedimento comum na produção de fanzines e *mail art*¹⁰.

Em um texto de 1933 sobre o cinema, Roman Jakobson se refere a um apreço pelo intencionalmente mal-acabado, que nos parece transponível para o que se propõe com este trabalho. O autor diz que, “como reação à forma ultra-refinada, à técnica de gosto decorativo, surge um consciente descuido, uma falta intencional de acabamento, o esboço como meio formal (...). O diletantismo começa a agradar” (2007, p. 161). Construir superfícies valendo-se da ironia e do contra-senso, elementos que não subestimam a estética do rasgo, do corte, do amassado. Enfim, uma estética que priorize o efeito do choque visual, das imagens sujas, borradas. Um choque que mexa com a expectativa do apreciador.

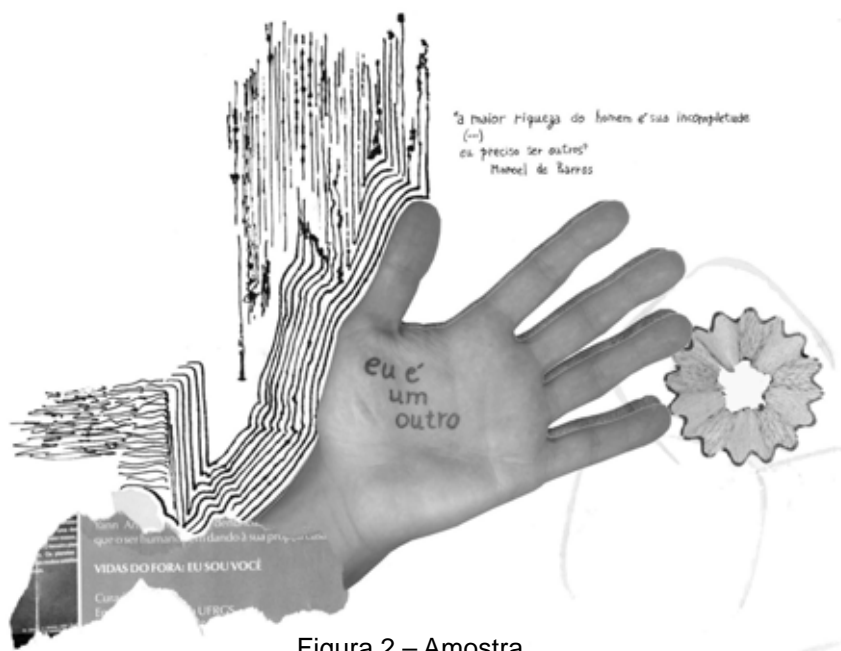


Figura 2 – Amostra.

¹⁰ *AMail Art* ou Arte Postal, segundo Julio Plaza (2006, p. 452), surge paralela e alternativamente aos sistemas oficiais da cultura, como “ação anartística”, um fenômeno crítico ao estatuto de propriedade da arte, ou seja, à cultura como prática econômica.

A associação de conceitos ou a formação de novos sentidos a partir de imagens que não necessariamente concatenam um discurso da forma mais lógica e clara possível são estratégias irônicas orquestradas de forma eficiente, pois o acontecimento real em si passa a ser simulado pela secreta ironia de seu signo (BAUDRILLARD, 1996, p. 65). Ironia é simulação. Ironia é sedução. Tampouco é uma fuga da verdade, ou uma mentira, pois escapa do plano do juízo, tanto da verdade quanto da realidade. Portanto a sedução – perversão irônica – é recurso utilizado como desvio dos efeitos de sentido, como uma desobediência aos próprios princípios, seja na arte, na linguagem ou na política. Com efeito, a ironia (re)afirma a duplicidade fundamental que exige que uma ordem, qualquer que seja, só exista para ser desobedecida, atacada, ultrapassada, desmantelada. Enfim, ironizada.

A exploração do clichê como potência desviante pode ser vista como uma chance de tirar valor ou experiência de situações e objetos já enquadrados pelo senso comum, de dar leveza a certas circunstâncias banais. Neste sentido o *cut-up* funciona como mecanismo articulador fundamental para a produção de efeitos estéticos e visuais. Espaços potentes, tanto nos clichês quanto no incômodo da fragmentação e outros aspectos inerentes a este tipo de técnica como o feio, o *smilingüido*, o sujo. Espaços vazios, amorfos, que perdem as coordenadas euclidianas, espaços desconectados, puramente óticos, espaços que não possuem mais que germes cristalinos e matérias cristalizáveis (DELEUZE, 1990, p. 159). Uma nova beleza da imagem, calcada no prazer do desagrado, na intensidade do vazio de Yves Klein. A imagem que nega o vazio é também o olhar do vazio sobre nós.



Figura 3 – Amostra.

Concluimos, grosso modo, que a técnica do *cut-up* possui uma estratégia estética que prioriza o absurdo da narrativa fraturada na produção escrita como força que nos permite experimentar outra visualidade e conexões entre conceitos. Em outras palavras, é possível afirmar que a técnica do *cut-up* carrega uma potência como método de construção do texto com seu teor revolucionário de uma *literatura menor*¹¹, uma força de invenção enquanto *máquina de expressão* “capaz de desorganizar suas próprias formas, e de desorganizar as formas de conteúdo, para liberar puros conteúdos que se confundirão com as expressões em uma mesma matéria intensa” (DELEUZE, 1977, p. 43). É na possibilidade de confundir as características textuais e imagéticas da palavra, na desordem potencializada pelo choque do dado imediato da imagem, que se encontra a potência da utilização de fanzines como articulação de fragmentos de textos e imagens no âmbito da Educação e das Artes Visuais.

A utilização de fanzines é bastante tímida tanto no campo da Educação quanto nas Artes Visuais, portanto é importante afirmar aqui a força deste aparato estético como estratégia nos processos pedagógicos e/ou artísticos e também suas dimensões diacrônicas e conseqüentes mutações em seu campo de ação.

Referências

BAUDRILLARD, Jean. **As Estratégias fatais**. Tradução A. M. Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

BURROUGHS, William S. **A revolução eletrônica**. Lisboa: Vega, 1994.

_____. **O método do cut-up**. Tradução de Ricardo Rosas do texto da página de Burroughs no site da S Press, editora alemã de poesia acústica. Disponível em <http://www.eulalia.kit.net/textos/burroughs.pdf>. Acesso em 25/11/2009.

DELEUZE, Gilles. **A Imagem-tempo – Cinema 2**. Tradução Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992a.

_____. **Lógica do sentido**. 4. ed. Tradução Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2007.

¹¹ Segundo Deleuze e Guattari a literatura menor se dá no seio daquela que chamamos de grande literatura (ou estabelecida) através de condições revolucionárias chegando a uma expressão perfeita e não formada, uma expressão material intensa opondo-se a todo uso simbólico, significativo, ou simplesmente significante da língua (1977, p 28-29).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Ed. 34, 1992b.

_____. **Kafka, por uma literatura menor.** Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

JAKOBSON, Roman. **Linguística, Poética, Cinema.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

MAGALHÃES, Henrique. **O que é fanzine.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993.

MELLO, Jamer G. **Insensato:** um experimento em arte, ciência e educação. 2010.

113 f. Dissertação (Mestrado em Educação), PPGEDU/UFRGS, Porto Alegre, 2010.

PLAZA, Julio. Mail Art: arte em sincronia. In: FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília (orgs.). **Escritos de artistas - anos 60/70.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

ZORDAN, Paola. FragmentAÇÕES, dilacerações, diluições. In: **18º Encontro da ANPAP** – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2009, Salvador – Bahia. Transversalidades nas Artes Visuais, 2009a.

Movimentos reflexivos: indagações sobre a avaliação e ensino de arte no ensino médio

*Relator: Cleison Rafael Goulart da Silva¹
Graduando em Artes Visuais - Licenciatura e Bacharelado
Universidade Federal do Rio Grande - FURG
Profa. Dra. Vivian da Silva Paulitsch²
Professora Adjunta do curso de Artes Visuais - Licenciatura e Bacharelado
Universidade Federal do Rio Grande - FURG
Profa. Me. Viviani Rios Kwecko³
Professora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS*

Resumo: Em 2010 vivenciamos o exercício da prática docente mediada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/ CAPES junto à disciplina de Arte no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Rio Grande. Os caminhos assumidos pela disciplina junto ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nos conduzem a **movimentos e indagações** que emergem dessa prática no presente texto, a partir da problematização sobre as mudanças metodológicas assumidas pelo ensino de Arte no contexto escolar e como concebemos e (re)significamos o processo metodológico proposto por esse grupo de trabalho composto por docentes e discentes pesquisadores em Arte, bem como os processos de avaliação construídos

Palavras-chave: Ensino de Arte; Avaliação em Arte; Fundamentos e Crítica das Artes.

“O móbile, ao contrário do fio de prumo, se move. É sensível ao menor toque da mão ou da brisa. E se o tocamos, ele realiza como que uma reavaliação de seu equilíbrio, de seu sistema de distribuição da gravidade: a pá tocada indaga a outra, esta a haste seguinte, e a indagação, como um murmúrio, vão se propagando dos pequenos sistemas aos maiores até ocupar o sistema geral – o móbile todo.” (GULLAR, 2003 p. 18)

MOVIMENTO I – O ENSINO DE ARTE

Arte é conhecimento construído pelo homem através dos tempos, é patrimônio cultural da humanidade; é um lugar de imaginação e criação; de entendimento do mundo; de crítica das formas de vida instituídas e acorrentadas pelo senso comum.

¹ Graduando do 5º semestre do Curso de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Bolsista PIBID/CAPES. E-mail: rafaelartes@hotmail.com

² Profª Dra Vivian da Silva Paulitsch, professora adjunta do Curso de Artes Visuais; coordenadora do PIBID Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. E-mail: vpaulitsch@gmail.com

³ Profª Me. Viviani Rios Kwecko, professora adjunta da disciplina de Artes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS- campus Rio Grande. Supervisora do PIBID do Curso de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. E-mail: viviani.kwecko@riogrande.ifrs.edu.br

Os estudos recentes sobre os processos do pensar e do aprender (Libaneo, 2004; Damiani, 2009) na contemporaneidade insistem que além da acentuação do papel dos sujeitos na aprendizagem, a educação tem como necessidade desenvolver habilidades de pensamento e competências cognitivas nos sujeitos.

Lanier nos propõe é que o ensino de Arte busque um “conceito central forte” vinculado aos referenciais artísticos, cuidando de enfatizar que os estudantes devem centrar seu trabalho nos domínios dos procedimentos estéticos visuais para que possamos “devolver os conceitos da Arte a Arte-educação”. (LANIER, 2008, p.)

Propõe-se o resgate do conteúdo conceitual, a história e a filosofia da arte, mas o que não significa romper com o interesse e a espontaneidade do aluno. Acreditamos que toda a construção imagética, mesmo a de origem espontânea, ao ser qualificada por um processo de discriminação estético-visual, conduz à processos de ampliação de consciência (Freire, 2009; Vygotsky, 2001) sobre os conceitos da Arte, da criação e dos processos de auto-expressão, possibilitando um controle sobre o esse fazer.

No Brasil, ao contrário dessa divisão disciplinar, a Abordagem Triangular de Barbosa (1991), propõe o ensino baseado em ações continuamente interligadas por eixos representados pelo: fazer arte, leitura da obra de arte e contextualização.

Outra abordagem metodológica nos é apresentada por Chapman (2003) em seu Modelo SES (Sistema Estético Seqüencial) no qual processos lógicos e seqüenciais são utilizados para desenvolver a capacidade dos alunos de construir, analisar e aplicar conceitos, organizados a partir do desenvolvimento de um senso crítico sobre a própria experimentação teórica e prática. Assim, o modelo almeja aumentar a sensibilidade dos alunos pela subjetiva discussão, interpretação e solução de problemas inerentes a produção, contextualização e apreciação da obra artística.

Tanto a abordagem Triangular de Barbosa (1991) quanto o SES de Chapman (2003) – mesmo diante de seus reducionismos - buscam convergir para o ponto proposto por Lanier (2008), qual seja a estruturação de um conceito central em arte educação. Este conceito central é revelado nas referidas abordagens vinculadas ao processo metodológico que tem como enfoque a leitura da obra de arte e o processo de criação.

MOVIMENTO II – NOSSAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES E A AVALIAÇÃO ESCOLAR

Ao recordarmos de nossas aulas de Arte no Ensino Médio, as lembranças resgatadas da memória giram em torno de atividades quase sempre vinculadas a prática de desenhos, colagens, frotagens, entre outros trabalhos limitados a um plano 2D que nos privavam do aprofundamento do contexto Histórico. Com sorte os temas mais abordados na parte Histórica decolavam da Arte Egípcia, sobrevoavam Grécia, Roma e o Medievo e pousavam no Renascimento, todos vistos sobre uma perspectiva aérea. Os resultados não poderiam ser outros senão um sentido vago, pouco usual e quase imperceptível em sua relação com o ambiente circundante, o conteúdo e as vivências dos alunos.

Na fase atual e na condição de docentes em formação em Artes Visuais, tivemos a oportunidade de reverter essa situação vivenciada no passado, e que ainda permanece erroneamente em algumas instituições.

Nesse processo buscamos nos afastar dessa estrutura de ensino de Arte a partir de uma proposta de prática docente que dialoga com o percurso Histórico em Arte - a partir do século XIX, período seminal das vanguardas – como dispositivo gerador de aprendizagens na disciplina do IFRS- campus Rio Grande. Optamos pela abordagem crescentemente do modernismo por julgarmos que poderíamos retomar os períodos artísticos anteriores, visto que uma das características do século XX na História da Arte é o experimentalismo, sempre buscando o novo em termos estéticos pela criação e retomada de conceitos, como também pela possibilidade de aproximação desse com o universo do trabalho.

A disciplina de Artes é oferecida obrigatoriamente aos alunos do 2ª ano do Ensino Médio com idades entre 16 e 17 anos sendo esses em sua maioria (80%) oriundos de escolas públicas. Diante desse cenário uma série de movimentos foi sendo proposto como tentativas de estabelecer relações entre o processo de aprendizagem, o conteúdo da disciplina de artes e o mundo do trabalho.

Nesse exercício de criação e diálogo um dos pontos que destacamos como mais inquietante é a adoção de uma metodologia para avaliação. Como nos despojar das regras e reproduções mecanicistas? Como estabelecer um exercício de reflexão e argumentação do aluno acerca do que foi trabalhado em sala de aula?

Buscando estabelecer alguns caminhos para tais questionamentos, adotamos uma organização para os quatro bimestres que compõem tradicionalmente o ano letivo, estabelecendo a nota final a partir de um somatório composto por:

- ❖ Quatro pontos de trabalhos: envolviam alguma prática artística e questões dissertativas que exigiam do aluno raciocínio e clareza de idéias sobre o papel, bem como o exercício da norma culta da língua escrita.
- ❖ Avaliação individual: valendo os seis pontos restantes, que consistia em questões objetivas e dissertativas, no qual fazia parte do processo de verificação tanto do discente acerca da informação cambiada em conhecimento quanto da maneira como o docente trabalhou esse conteúdo.

No decurso dessa experiência docente, nos deparamos com exemplos tangíveis e relevantes de como nossa experimentação metodológica de avaliação em Arte e o conteúdo discutido foi útil e quiçá decisivo para a ressignificação da disciplina.

Essa constatação pode ser por nós visualizada a partir do relato de uma aluna acerca do seu processo de aprendizado em Arte. Segundo ela, depois que passou a ter aulas mais Históricas em Artes o entendimento sobre as questões estéticas foi contextualizado, passando a compreender o porquê das manifestações artísticas contemporâneas, e ainda ressaltou que aquele que se nega adquirir conhecimento torna-se vulnerável a manipulação de outrem, em relação ao comportamento resistente de alguns colegas ao estudo em Arte.

Outro momento em que mensuramos a abrangência de nosso trabalho nos foi revelado quando após a realização do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, prova que dá acesso integral ou parcial a Universidade, apresentava três questões sobre Arte. Para nossa surpresa os três assuntos foram altercados em sala de aula e os discentes que haviam feito a prova acertaram as questões. Habitualmente o conteúdo de Arte não é discutido nas provas que selecionam aqueles que irão ou não iniciar seus estudos profissionais em Universidades públicas ou privadas, também conhecido como vestibular, não obstante o ENEM foi a comprovação de que estávamos no caminho certo rumo à construção de uma nova forma de se aplicar a Arte no currículo escolar, tornando-a mais reflexiva e usual.

Cada vez mais pensamos na prova como um “instrumento” quantitativo regado por estatísticas e valores, muitas vezes sem nos darmos conta, de que este ainda é um método cartesiano e formalista de fazermos uma reflexão a respeito do desempenho

escolar dos alunos, de fato, é necessário mostrar e provar por meio de dados numéricos, estes desempenhos escolares.

Mediante nossa prática docente, trazemos como experiência de sala de aula, a garantia de que os resultados do trabalho educacional realizado com os indivíduos escolares, não se destacam somente em números ou dados estatísticos, mas também, pela construção de saberes a partir da relação entre os conhecimentos de senso comum construídos nas experiências de vida, e aqueles conteúdos acadêmicos produzidos dentro do espaço escolar.

Outros exemplos surgem a partir dos relatos de atividades propostas em sala de aula, aqui destacados, através da fala de Helder, aluno do 2º ano, Ensino Médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Rio Grande.

“(vejamos) a bolacha sabor pizza, que não é pizza e nem bolacha. Essa mistura pode ser comparada com o valor real dos produtos consumidos pela sociedade. É um produto totalmente artificial que apresenta a manipulação do mercado para o consumo”

O aluno revela através desse exercício reflexivo uma clara aproximação entre o conteúdo discutido nas aulas (vanguarda Pop Art) e os conceitos cotidianos (senso comum) que legitimam seu consumo de bolacha no supermercado. Identificamos nesse fragmento um exemplo de aprendizagem significativa, já que ao aproximar, comparar e analisar as informações oferecidas, tanto pelo conteúdo trabalhado na disciplina quanto na sociedade de consumo – o aluno elabora seu ato de conhecer, passando a ter controle e consciência sobre suas escolhas.

Para nós, professores em formação a possibilidade desse contato com esses relatos tão reveladores acerca do desenvolvimento dos saberes em Arte possibilitam um (re)olhar sobre as formas e práticas de avaliação, que mesmo assumindo formas tradicionais podem considerar e valorizar as particularidades de cada escola, de cada turma, e de cada aluno. Aquilo que denominamos prova, trabalho ou seminários será concebido e significado como punição ou construção dependendo da relação dialógica e dialética entre professor e aluno.

Com todos esses movimentos de indagação e propostas explanadas no presente artigo, almejamos alcançar uma melhoria na qualidade do ensino público, associadas às ferramentas construídas entre alunos, professores e instituições de ensino, visando uma condição escolar que irradie no futuro ser humano ciente e sensato diante das informações que compõe o ambiente que o circunda.

MOVIMENTO III - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas inquietações são movimentos que passaram a fazer parte de nossa constituição docente, motivo pelo qual aqui apresentamos como o início de um movimento reflexivo. Não desejamos de maneira alguma obter respostas conclusivas para questões tão complexas e abrangentes, mas sim trazer a superfície da discussão acadêmica, questionamentos que suscitem em um diálogo sobre o processo de ensino e aprendizado em Arte.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+**: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Arte. Secretaria da Educação Básica. Brasília. MEC/SEB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Arte. Secretaria da Educação Básica. Brasília. MEC/SEB, 2006. disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf

CHAPMAN, Michael. **Sistemas Estéticos Sequenciais**: proposta de desenvolvimento de modelo híbrido para o ensino na escola regular na área de educação artística. Tese de doutorado em Engenharia de Produção. Universidade de Santa Catarina, 2003.

LANIER, Vincent. **Devolvendo arte à arte-educação**. IN; BARBOSA (orgs.), Arte-educação: leituras no subsolo. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBANEO, José Carlos. Aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Revista Educar**, nº 24, p. 113-147, Curitiba: Editora UFPR, 2004.

A paisagem lembrada: da fotografia à laboração pictórica

*Adriane Schrage Wächter¹
Eduarda Azevedo Gonçalves²*

Resumo: A pesquisa em andamento, com ênfase em poéticas visuais A paisagem lembrada: da fotografia à laboração pictórica está sendo desenvolvida no curso de Bacharelado em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas e versa sobre o processo de criação de pinturas de paisagem que aproximam paisagem rural e a paisagem urbana contemporâneas. A partir de fotografias da paisagem que envolve a minha casa em São Martinho e outras paisagens, investigo a relação entre a percepção e a memória do que foi percebido. Para isso verso sobre as etapas de apreensão à apresentação da pintura, como também, o conceito de paisagem em a Invenção da Paisagem de Anne Cauquelin, a Paisagem e Memória de Simon Schama. Assim como, a pintura de paisagem em diferentes períodos históricos.

Palavras-chave: Pintura contemporânea; Paisagem; Memória.

Vem de minha mãe o costume de tirar fotografias do entorno de minha casa ou de lugares que pareciam ser “interessantes” para ela em viagens de família. E, como ela, tenho fotografado as paisagens que avisto ao redor de minha casa e de alguns lugares que considero “interessantes”, e, quando digo isso, me refiro a tudo que uma paisagem abarca, ou seja uma variação de vegetações, contrastes de cores e luz, como também sensações visuais.

A paisagem do interior de São Martinho (Figura 1), onde nasci e me desloco em alguns fins de semana, possui vegetação verdejante, com um vasto campo onde pastam vacas e os pássaros sobrevoam o céu em busca de abrigo nas árvores. Atrás da cerca que delimita este campo e a casa onde moro, a fauna se multiplica perante uma porção de floresta preservada, onde dois açudes ajudam na preservação e continuidade da vida de seres terrestres e aquáticos. As árvores são frondosas e de altas copas, que em determinadas estações do ano florescem e dão frutos. Ao longe de toda esta cena agradável aos olhos, destoa o pôr-do-sol no horizonte, muitas vezes rosa claro e com indícios de azul, outras vezes vermelho e reluzente. Conforme as estações do ano, a

¹ Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas e cursando Bacharelado em Artes Visuais pela mesma Instituição. Contato: adri.wachter@gmail.com

² Orientadora e revisora do texto. Artista plástica, doutora em poéticas visuais pelo PPGAV do Instituto de Artes da UFRGS, professora dos Cursos de Artes do Centro de Arte da UFPel. Membro dos Grupos de Pesquisa Percursos Poéticos: procedimentos e grafias na contemporaneidade (CNPq/UFPel) e Veículos da Arte (CNPq/UFRGS). Contato: dudagon@terra.com.br ou www.cartogravistas.blogspot.com

paisagem se transforma, onde no verão seco se vêem distantes plantações de milho e de soja, que através do matiz marrom claro das folhas secas, mostra-se um horizonte de pinheiros ao fundo. A paisagem vai se configurando e criando características próprias que ganham mais destaque com a incidência de raios solares, da chuva, da geada e de meus olhos.

E, talvez pelo fato de morar sempre no interior de São Martinho a 2 km da cidade, situada no noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, fui construindo minha visualidade e exercitando este costume de observar esta paisagem local, que possui características próprias em relação à paisagem urbana. Anne Cauquelin relata que, a paisagem do campo é diferente da paisagem urbana:

O campo oferece tudo o que a cidade subtrai - a calma, a abundância, o frescor e, bem supremo, o ócio para meditar, longe dos falsos valores. Como um duplo invertido, o campo oferece o negativo da cidade, que, não obstante, toma dele emprestados alguns traços sem os quais não poderia passar: o que seriam, pois, as colunas de mármore que adornam as casas senão a imagem das florestas? E por que querer ter a visão do campo longínquo senão por ser lá que se situa a verdade? (Cauquelin, 2007, p. 62).

Quando passei a morar em Pelotas (Figura 2), em 2006, percebi que aquela paisagem que vivenciava desde então era diferente da paisagem urbana. Que os relevos verdejantes, que a serenidade da ambiência do campo revelavam aos meus olhos com mais intensidade, a paisagem murada e ruidosa da cidade. Em 2010, comecei a desenvolver pinturas que intercalavam a paisagem do campo e da cidade. Comecei a fotografar o que avistava pela janela de minha casa, no seu entorno, o percurso entre São Martinho e Pelotas, como também a paisagem que avistava do meu prédio em Pelotas. Neste sentido, meus trabalhos trouxeram cada vez mais as diferenças geográficas e temporais destas duas paisagens distintas, a rural e urbana. Aos poucos, em meio a feitura da pintura comecei a evidenciar que, cada porção fotografada tinha suas peculiaridades no que concerne ao enquadramento, as vegetações que se destacam em determinadas áreas desta paisagem e em outras o céu em meio a linha de horizonte.

Quando comecei a fotografar a paisagem do entorno de minha casa, percebi que o horizonte me acompanhava por todo o percurso. Em meio às observâncias notei que ampliava a minha percepção, ou seja, atentava e me dedicava as diferentes ranhuras de

uma folha, as múltiplas cores do céu, as cores dos troncos, as luzes em matizes variados. Assim como quando, comecei a fotografar a paisagem da cidade de Pelotas, me dei conta que a configuração dos prédios delineava outra linha de horizonte da que estava acostumada a ver. Esta linha se formava conforme a disposição dos prédios na paisagem urbana cujas evidências se tornavam mais aparentes quando observamos os pedaços de céu em relação aos prédios que o entornam. A meu ver a paisagem urbana provoca o sentimento de aglomeração, talvez por causa dos prédios situados um ao lado do outro sem espaços, e que diferente da paisagem rural, a linha do horizonte é perceptível longinquamente.

Passei a fotografar a paisagem que eu avistava de minha casa, para registrar o que meus olhos viam e o que sentia diante dela. Como também passei a fotografar a paisagem urbana para depois pintá-la. Neste sentido, a relação entre fotografia e memória se faz presente o tempo inteiro, como nos revela Cartier-Bresson:

De todos os meios de expressão, a fotografia é o único que fixa para sempre o instante preciso e transitório. Nós, fotógrafos, lidamos com coisas que estão continuamente desaparecendo e, uma vez desaparecidas, não há nenhum esforço sobre a terra que possa fazê-las voltar. Não podemos revelar ou copiar uma memória. O escritor dispõe de tempo para refletir. Pode aceitar e rejeitar, tornar a aceitar; (...) Existe também um período em que seu cérebro “se esquece e o subconsciente trabalha na classificação de seus pensamentos. Mas, para os fotógrafos, o que passou, passou para sempre. É deste fato que nascem as ansiedades e a força de nossa profissão. (Cartier-Bresson, 1971, p.21).

Mesmo que a fotografia me permita reproduzir e perpetuar o visível é com a pintura que consigo elaborar a imagem em minha memória da paisagem vivenciada e fotografada. A fotografia do que avistei é como que um lembrete, a pintura é a laboração lenta da vista, uma retomada reinventada. Isso porque, a fotografia reproduz rapidamente enquanto a pintura tem um tempo de laboração mais lento, como também me permite reinterpretar o percebido. O tempo de laboração da pintura se relaciona com o a duração da memória e suas transformações em minha mente. Neste sentido, Marilena Chauí em Convite a Filosofia destaca e descreve a importância da memória em nossas vivências.

A memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total. A lembrança conserva aquilo que se foi e não retornará jamais. (...) A memória é, pois, inseparável do sentimento do tempo ou da percepção/experiência do tempo como algo que escoou ou passa. (...) A memória é uma atualização do passado ou a presentificação do passado e é também registro do presente para que permaneça como lembrança. (Chauí, 2000, p. 86 a 88).

Ou seja, a vista da paisagem rememorada é perpetuada pela fotografia e reinventada pela pintura, estendendo o tempo de elaboração da observação. Os primeiros trabalhos foram realizados com tinta a óleo em telas que medem 15 x 15 cm cada uma (Figura 3). A tinta espessa me possibilitou diferenciar a superfície de pintura da fotografia. Isso me interessa, porque cria mais espessura à imagem, assim como uma espessura de vistas que observo diariamente. Inicialmente eu fotografava os dois tipos de paisagem - a rural e a urbana - para depois disso montá-las lado a lado e imprimi-las em uma folha A3 (Figura 4). Então, imprimia as folhas com estas paisagens na gráfica para que elas se tornassem um modelo a seguir que pudesse facilitar a feitura das pinturas. Quando agregava lado a lado as fotografias, inicialmente não pensava muito na ordem de disposição na folha e, só através do primeiro modelo comecei a observar que eu poderia juntá-las conforme o que me interessava, ou seja, seus contrastes de luz, de cor e as linhas do horizonte. Ao organizar estes modelos de fotografias, intercalei diferentes paisagens, a título de comparação, algumas mais urbanas, outras mais rurais, e, notei que algumas delas permaneciam em sentido horizontal e outras em sentido vertical. Neste sentido, estes modelos criaram configurações que muitas vezes não estamos acostumados a ver, a visualidade muda já que nosso equilíbrio se guia com nossa linha do horizonte (Figura 5). Então, iniciei pintando estas paisagens a partir destes modelos impressos das fotografias tendo a preocupação cada vez mais crescente em não manter a fidelidade das cores e as formas vistas nas fotografias. Comecei a intercalar o que a fotografia registrava com sensações em minha mente.

Verifiquei, que algumas de minhas pinturas ainda não estavam evidenciando relações com a memória de uma vista em um contexto, e para isso estou trabalhando em outro projeto para aproximar esta relação. Comecei a elaborar diferentes suportes para a pintura evidenciando algumas características dos locais que fotografo. O suporte ativo é confeccionado com recortes de mdf que reproduzem a fachada de minha casa em São

Martinho, estabelecendo a proximidade entre a paisagem e a memória dos locais que a vivenciei e a lembrança em mim. Após o recorte em mdf da fachada de minha casa, cubro com tinta pva branca e após pinto as paisagens. Simon Schama, em Paisagem e Memória estabelece constantemente a relação entre a paisagem e a memória, através do excerto abaixo:

Pois, conquanto estejamos habituados a situar a natureza e a percepção humana em dois campos distintos, na verdade eles são inseparáveis. Antes de poder ser um repouso para os sentidos, a paisagem é obra da mente. Compõe-se tanto de camadas de lembranças quanto de estratos de rochas. (Schama, 1996, p. 17).

Eu tenho buscado revelar por meio das pinturas um olhar que engendra a paisagem vivenciada no campo e na cidade e a memória. Por fim, para singularizar e compreender como posso pensar a pintura de paisagem na contemporaneidade artística venho investigando as similitudes e as diferenças entre as pinturas que elaboro e as paisagens dos artistas viajantes e da produção contemporânea.



Figura1
Fonte: Adriane Wächter



Figura 2
Fonte: Adriane Wächter



Figura 3
Fonte: Adriane Wächter



Figura 4
Fonte: Adriane Wächter

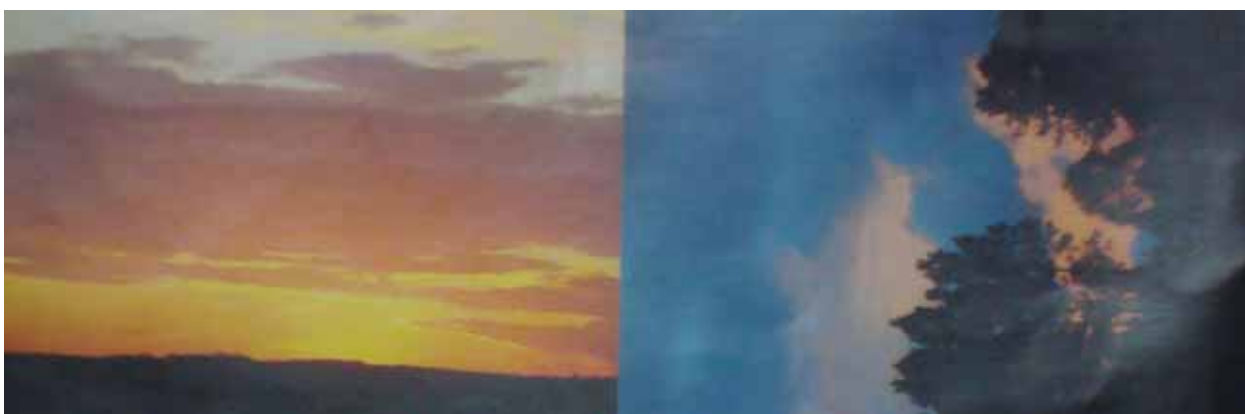


Figura 5
Fonte: Adriane Wächter

Referências

- CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia** São Paulo: Ática, 2000.
- CAUQUELIN, Anne. **A Invenção da Paisagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- SCHAMA, Simon. **Paisagem e Memória**, São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- Catálogo **O Brasil dos Viajantes**. São Paulo: Odebrecht, 1994.

Teatro de fantoches: do imaginário infantil a uma prática artística, educativa e inclusiva

*Maria Cristina Pastore¹
Roberta Merino Bastos²
Rosete Porto Oliveira³
Stéfani Rafaela Pintos da Rocha⁴*

Resumo: Este relato de experiência apresenta as atividades desenvolvidas nas 37ª e 38ª Feira do Livro no Balneário do Cassino, na cidade do Rio grande-RS, nos anos 2010 e 2011, respectivamente, organizada pela FURG⁵. Apresentando histórias dramatizadas com os fantoches, criadas e adaptadas para todas as idades, com enfoque no cotidiano, higiene, meio-ambiente e educação. Propõe-se investigar se em meio à tecnologia, presente em todos os setores, ainda e possível através de uma brincadeira milenar, provocar o interesse nas crianças e a construção do conhecimento com as histórias contadas. Evidenciar como o teatro de fantoches pode estimular a imaginação, criatividade e percepção da criança, bem como, a valorização do processo criativo, educativo e inclusivo, legitimado pela apresentação do desenho. A participação especial de Luíze Dorneles⁶, portadora de necessidade especial (deficiência visual), que colaborou nos esquetes, e a partir disso, desconstruiu o possível paradigma pejorativo em relação às pessoas com necessidades especiais provando ser possível a participação, não só no teatro, como em outras áreas, estabelece o vínculo com a inclusão. Com a experiência adquirida nas feiras, o presente trabalho pretende instaurar-se nas séries iniciais da Escola Estadual de Ensino Fundamental Revocata Heloísa de Mello da cidade do Rio grande-RS, como forma de auxílio na apreensão de conteúdos já desenvolvidos pelos professores na própria escola, contemplando o trinômio teatro/professor/aluno, e a análise final dessa ação. Ação extensiva conta com a orientação da Prof^a. Msc^a. Carla Imaraya Meyer de Felipe⁷.

Palavras-chave: Teatro de fantoches; Educação; Inclusão.

TEATRO DE FANTOCHES- O aprender brincando

Os fantoches como instrumento de educação consiste em proporcionar ao educando uma forma de aprendizado lúdica e informal. As ações socioculturais da comunidade em que estas crianças estão inseridas são importantes na formação de um referencial de identidade para que possam se constituir em sociedade.

O teatro contribui na formação do indivíduo e torna possível o ato de trazer do

¹ Graduanda em Artes Visuais Licenciatura-crisrgs2000@yahoo.com.br

² Graduanda em Artes Visuais Licenciatura-robertadosul@gmail.com

³ Graduanda em Artes Visuais Licenciatura-roseteoliveira@ig.com.br

⁴ Graduanda em Artes Visuais Licenciatura-stefani-rafaela@hotmail.com.

⁵ Universidade Federal do Rio grande-RS

⁶ Graduanda em Pedagogia (FURG)

⁷ Graduada em Psicologia bacharelado e Psicologia licenciatura pela UCPEL. Especialista em psicomotricidade pela IPA; Mestre em saúde e comportamento pela UCPEL. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas (NEAI) e da Brinquedoteca. ICHI (Instituto das Ciências Humanas e das Informações) – Universidade Federal do Rio Grande (FURG);carlaimaraya@yahoo.com.br

imaginário para o real, as idéias e experiências que contribuem para formar as opiniões das crianças, desenvolvendo o senso crítico, para a constituição do futuro adulto consciente de seu meio e suas implicações.

Espectáculos de alta qualidade humana, artística e técnica, especialmente concebidos para a infância e para a juventude em conjunto com os educadores – por artistas e artesãos conscientes da grandeza de semelhante tarefa e da responsabilidade de quem a empreende – podem contribuir enormemente para o progresso espiritual do povo e para a extensão da cultura e do gosto. (CHANCEREL)

As histórias apresentadas no teatro de fantoches são histórias relacionadas com as vivências e saberes passados de gerações em gerações.

São essas experiências que ensinam à convivência em sociedade e sugerem formas de transmitir conhecimento além dos muros da escola, assim criando um vínculo escola/família.

Na era das comunicações e meios tecnológicos ao alcance de todos, a inclusão das brincadeiras nos programas de ensino é essencial, pois ao se aplicar em qualquer atividade, as crianças se interessam e se apaixonam por essas ocupações. Os jogos e as brincadeiras mantêm relações profundas entre as crianças e as fazem aprender a viver e a crescer conjuntamente nas relações sociais, reflete experiências e valores repassados de uma forma descontraída.

Trazendo a expressão brincar para a atividade com os fantoches, focando essas reflexões, também podemos salientar que o teatro contribui com a auto-expressão, oferecendo meios para que, gradativamente, se desenvolvam a espontaneidade, a imaginação, a percepção, a observação e, conseqüentemente, a criatividade.

O palco, ou seja, qual for o espaço de representação, estabelece, em nível de razão e emoção, uma reflexão e um dialogo vivo e revelador com a platéia, ou seja, qual for o espaço dos espectadores. PEIXOTO, 1980, p12

A arte é um processo libertador, trabalha com diversas linguagens. Optamos pelo teatro, usando o recurso dos fantoches, com o intuito de chamar a atenção das crianças, provocando reações, nas quais queremos focar nosso interesse e nossa pesquisa.

O teatro de fantoches poderá exercer uma função educativa trazendo relatos

do cotidiano, promovendo o interesse nos temas abordados, possibilitando a aplicação do dia a dia da criança.

A experiência: Feira do Livro de 2010

O evento teve a duração de dez (10) dias, ocorrendo no período de 28 de Janeiro a 7 de Fevereiro de 2010, e no qual teve como tema “Viva o Livro”, contando com 42 bancas de livreiros. Além dos livros, havia espetáculos de música, dança, exposição de atividades lúdico-pedagógicas, oficinas e gastronomia. A mesma ocorreu na Praça Dídio Duhá, localizada no balneário Cassino, cidade do Rio grande-RS

Nos dez dias da feira do livro, foram apresentadas 9 histórias dramatizadas com os fantoches As mesmas tinham como codinome: “Coleta seletiva”, “Reciclagem”, “As lontrinhas no arroio poluído”, “O aluno bagunceiro”, “É show”, “Girafalles e a dor de dente” “Tesouro da natureza: A água”, “Vamos respeitar a natureza” e “Mãos limpas”. As apresentações dos esquetes ocorreram em três (3) horários, às 20h30min, 21h30min e 22h30min.

Esse “aprender brincando” é amparado com o suporte científico através das pesquisas e dados observados e anotados durante o trabalho realizado. Essas anotações foram de importância para analisar vários fatores como o interesse da criança no teatro de fantoches, a participação e o que elas compreenderam.

Contamos com a participação especial de Luize Dorneles, portadora de necessidades educativas especiais (deficiência visual), para a apresentação das histórias. Durante o período que a acadêmica Luize esteve apresentando as histórias, era impossível ao público visualizar que o sujeito narrador era um deficiente visual, pois a mesma apresentava as histórias de forma muito eficaz. Nas apresentações, nos posicionávamos atrás de uma estrutura que servia de cenário para narrarmos as histórias com a impossibilidade de o público ver quem estava narrando-as.

Com a integração da criança inserida no teatro dramático apresentado no esquete, facilitamos que a criança exerça o dialogo com troca de percepções, havendo a participação livre e espontânea na hora do desenho.

Trabalhamos com fantoches de pano, todos eles representavam animais como coruja, girafa, elefante, peixe entre outros.



Ilustração 1 Interior do teatro



Ilustração 2: Aguardando o espetáculo



Ilustração 3: Após apresentação das histórias



Ilustração 4: Luize Dorneles



Ilustração 5: Exposição dos desenhos



Ilustração 6: Integração



Ilustração 7: Desenho a



Ilustração 8: Desenho b

Experiência 2 : Feira do Livro de 2011

No ano de 2011 voltamos a participar da Feira do Livro na qual as experiências adquiridas no ano anterior contribuíram para o melhor desempenho na nossa atuação.

As anotações e os desenhos da na Feira de 2010 estabeleceram parâmetros para o ano de 2011. Além disso, procuramos melhorar o local das apresentações e mudamos os modelos de fantoches. Agora maiores e com feições de menino/menina, homem/mulher idoso/idososa e de varias etnias. Os acertos e os erros foram analisados para buscarmos uma qualidade melhor de avaliação do nosso trabalho.

Não nos detemos na forma nem na linha do desenho, nossa análise sobre o desenho esta centrada na representação. Através da percepção da criança procuramos compreender o processo de aprendizagem que a criança construiu se é que ocorreu. Buscamos o entendimento através do desenho, a relação que a criança traçou após as historias apresentadas.

Quando, porém, a criança tem oportunidade de se transportar e viver a peça junto com os bonecos que a apresentam, ela encontra neles a materialização de seu mundo de sonhos.
(BLOIS.pag.010

Em todos os horários das apresentações os números de crianças eram consideráveis, em nenhum horário ficou com lugares vazios. Notava-se que os pais acompanhavam seus filhos e incentivava a criança assistir os esquetes.



Ilustração 9: Novo palco



Ilustração 10: Público presente

A arte na escola

A partir das experiências vividas com o teatro de fantoches nas feiras do Livro, surge a proposição de estender o projeto às escolas municipais. O trabalho pretende instaurar-se nas séries iniciais de 1º até 5º anos, da Escola Estadual Revocata Heloísa de Melo no segundo semestre de 2011. Os encontros serão uma vez por semana como forma de auxílio na apreensão de conhecimentos em parceria com os professores nas temáticas já desenvolvidas na própria escola como comportamento social, higiene entre outras.

Incentivar a socialização com os bonecos buscando proporcionar um ambiente favorável, bem como o registro de toda a movimentação que essa ação vai ocasionar.

Através do teatro de fantoches poderemos exercitar a memória e a percepção frente ao desenho ilustrado após as histórias contadas. Conseqüentemente, esse exercício possibilitará o estímulo do senso de observação e atenção das crianças. Além disso, promoveremos ações que visam à aceitação de todos como iguais.

A imagem, o gesto e o movimento dos fantoches favorecem o exercício de fixação na memória, convida ao registro imagético e perceptivo da criança, oferecendo as crianças à possibilidade de conhecerem arte de uma maneira informal.

A ação na escola será objeto de reflexão e fundamentação teórica, abordagem reflexiva nos planejamento das ações de ensino observando como o conhecimento é construído e se ocorrendo a aprendizagem.

METODOLOGIA

No dia 28/04/2011, fizemos uma visita à escola Revocata Heloísa de Melo, onde fomos recebidas pela diretora Ana Teresa para que pudéssemos expor nosso projeto e sugestionarmos nossa ação na escola. A escola atualmente tem, ao todo, 380 alunos, com média de 20 alunos em cada sala de aula.

A direção da escola nos recebeu com satisfação, sugerindo que a aplicação do teatro de fantoches inicie a partir do mês de Agosto, em turmas de pré até a 5ª séries ou anos, todas as quartas-feiras das 08h00min até as 09h00min da manhã. Em função de horários e disponibilidade da escola, ficou constituída a ação pedagógica conforme cronograma abaixo.

CRONOGRAMA

	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro
2º ano	Dias 03,10,17,24,31			
3º ano		Dias 07,14,21,28		
4º ano			Dias 05,12,19,26	
5º ano				Dias 02,09,16,23,30

Para a concretização do trabalho em questão, foram elaboradas doze (12) histórias nas quais enfatizem as temáticas das tramas cotidianas, como respeito, higiene, meio-ambiente, educação e comportamento em sala de aula, esta última, conteúdo abortado na escola e solicitado para a inclusão nas histórias.

Apresentaremos histórias que não enfatizem relações familiares em função das pesquisas que estamos desenvolvendo, na qual nos revela que as histórias devem ser impessoais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As possibilidades que o teatro de fantoches propõe ao seu público são inúmeras, tais como: o estímulo à criatividade já pré-existent em todos nós, especulação do senso de observação e percepção da criança juntamente com a valorização desse processo. A partir disso, observamos em nossa experiência na Feira do Livro que as crianças fizeram seus desenhos fiéis à história narrada e com concentração.

Além disso, acreditamos que as histórias narradas são um método educativo, visto que a partir das mesmas presenciávamos os comentários de experiências cotidianas feitos pelos menores, e que poderíamos estabelecer diálogos que promovessem ensinamentos no que diz respeito às temáticas que foram trabalhadas nas histórias - higiene, meio-ambiente, educação e comportamento em sala de aula.

Durante o desenvolvimento das atividades propostas, notamos que os pais tentam

de forma constante impor escolhas aos seus filhos, estabelecendo inclusive, paradigmas de nossa sociedade, como por exemplo, a cor rosa de desenho para meninas e azul para meninos.

Foi possível promovermos a inclusão e valorização de pessoas com necessidades educativas especiais juntamente com a proposta de igualdade a todos, conforme exemplos vivenciados durante a Feira do Livro.

Referências

BLOIS, Marlene Montezi e BARROS, Maria Alice Ferreira. **Teatro de Fantoques na Escola Dinâmica**. Ao Livro Técnico S.A., Rio de Janeiro 1967.

BURNIER, Luis Otavio. **A arte de ator**: da técnica a representação: elaboração, Codificação e sistematização de técnica corpórea e vocais de representação para ator. Campinas, SP: ed. Da Unicamp, 2001.

KORMANN, Edith. **O teatro na educação artística**. Florianópolis, ed Meridional.

PEIXOTO, Fernando. **O que é teatro**. 12ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

VASCONCELOS, Maria Luiza Teixeira. **Lições de teatro**. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1976.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

www.dse.ufpb.br/ea/Masters/Artigo_4.pdf acessado em 27.12.2009 às 21h57m

Imagens fotográficas realizadas pelas autoras.

Relacionando conhecimentos acadêmicos de diferentes instituições na aplicação da Lei 11.645 para promover o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em escolas públicas

*Nadiele Ferreira Pires¹
Prof. Dra Rosemar Gomes Lemos²
Prof. Dra Vivian Paulitsch³*

Introdução

A Lei Nº 11.645/2008 incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Através da proposta do grupo D.E.A – Design, Escola e Arte composto por Graduandos de Artes Visuais, Design Gráfico, Letras, Direito e Educação Física e sob a coordenação das professoras Rosemar G. Lemos, Ana Paula B. Araújo, Ivone Honrich da UFPEL (Universidade Federal de Pelotas) e também na cidade do Rio Grande através da orientação de Vivian Paulitsch coordenadora do PIBID Artes do Programa institucional de bolsas de iniciação a docência da FURG (Universidade Federal do Rio Grande), foi possível promover em escolas públicas de Pelotas e Rio Grande, mediante a realização de oficinas pedagógicas, auxílio no cumprimento da referida lei.

Metodologia

Nas oficinas realizadas nas escolas de Pelotas o grupo DEA contou com convênio firmado entre a UFPEL e a Prefeitura Municipal de Pelotas, através da Secretaria de Projetos Especiais.

Já nas oficinas realizadas em Rio Grande foi possível contar com a oportunidade concedida pelo PIBID da FURG que possibilitou, através de bolsas de iniciação a docência,

¹ Acadêmica do curso de Artes Visuais com habilitação em licenciatura e bacharelado da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), bolsista PIBID Artes Visuais FURG e integrante do grupo DEA design Escola e Arte DA Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). (nadielopires@hotmail.com)

² Prof^a Dr^a Rosemar Gomes Lemos, arquiteta e professora adjunta da Universidade Federal de Pelotas, lotada no Departamento de Desenho Técnico e Gráfica Computacional - Instituto de Física e Matemática. (rosemar.lemos@ufpel.edu.br)

³ Prof^a Dr^a Vivian da Silva Paulitsch, professora adjunta do Curso de Artes Visuais; coordenadora do PIBID Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado, da Universidade Federal do Rio Grande. (vpaulitsch@gmail.com)

que cinco estudantes do curso de Artes Visuais Licenciatura e Bacharelado aplicassem oficinas teórico práticas voltadas para a temática africana e indígena na escola de ensino médio Lemos Junior.

O grupo D.E.A. realizou em Pelotas oficinas de duração entre 2 e 4 horas/aula, tendo cada oficina sido planejada para uma turma de 30 alunos, buscando de forma lúdica, abordar temáticas como arte, relações étnicas e direitos humanos. Abaixo são apresentadas as oficinas realizadas, junto a um pequeno resumo, cujo conteúdo completo pode ser visto na Revista Eletrônica Construindo Conhecimento e Fazendo Arte (2010):

a) Nome: Apropriação de obras relacionadas com a cultura afro-brasileira e indígena

Público Alvo: Ensino Médio e Ensino de Jovens e Adultos (EJA)

Componentes Curriculares envolvidos: Língua Portuguesa, Educação Artística, Filosofia, História e Geografia.

Ementa: A partir de releituras de obras de pintores famosos se cria um paralelo entre o mundo contemporâneo e os fatos ocorridos quando da sua criação, tendo a opinião do aluno como balizador. Os monitores apresentam obras de diferentes épocas da história da arte, exemplificando melhor o conceito de retratação do tema abordado. Busca-se desenvolver o interesse pela arte, ao mesmo tempo em que se trabalha o senso crítico do aluno sobre as situações que ele vivencia.

b) Nome: Vídeo-Debate: uma mostra de vídeos e discussões sobre a cultura negra e indígena e suas repercussões sociais

Público Alvo: Ensino Médio, Ensino Fundamental e EJA

Componentes Curriculares Envolvidos: Língua Portuguesa, Filosofia, História e Geografia

Ementa: Consiste na exibição de vídeos curtos sobre variados assuntos, após cada vídeo é dado um tempo de 10 minutos para que os alunos expressem desenhando ou escrevendo uma palavra, frase ou parágrafo que traduza o sentimento que tiveram ao ver o vídeo. Os desenhos são apresentados e as palavras lidas para os demais e, conforme surgem temas na apresentação dos trabalhos, esses são discutidos/dialogados pela coletividade. Por fim, expõem-se os trabalhos em um painel.

c) Nome: Hora do Conto

Público Alvo: Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA

Componentes Curriculares Envolvidos: Língua Portuguesa, Educação Artística, Filosofia, História e Geografia.

Ementa: Levar as pessoas a escutar e debater sobre um conto de forma dinâmica. Os autores escolhidos são personagens marcantes e importantes da história em relação ao preconceito racial na sua época, onde o grupo mostrará as diferenças e semelhanças das discriminações naquela época e nos dias atuais.

d) Nome: “Afinal, o que estamos fazendo aqui?” Refletindo sobre o nosso papel na sociedade atual.

Público Alvo: Ensino Médio

Componentes Curriculares Envolvidos: Língua Portuguesa, Educação Artística, História e Geografia.

Ementa: Levar o aluno a refletir seu papel na sociedade em que se insere, baseado na atuação de figuras – hoje consideradas importantes –, discursos e crônicas. Tem como resultado a construção de um texto onde o aluno traz a sua opinião sobre a atuação da personalidade escolhida e de como ele pode mudar a sua vivência tendo como inspiração este sujeito.

e) Nome: Composição Coletiva

Público Alvo: Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA

Componentes Curriculares Envolvidos: Língua Portuguesa, Educação Artística, Filosofia, História e Geografia.

Ementa: Levar o aluno a refletir seu papel na sociedade em que se insere e como poderá interagir neste contexto, partindo das figuras apresentadas, relatos e desencadeando uma composição coletiva na qual transparecerão as opiniões em relação ao tema proposto.

Faz-se necessário mencionar que majoritariamente as oficinas são ministradas por jovens tendo por público alvo sujeitos de faixa etária aproximada a do público alvo, o que por sua vez, facilita o trato de questões polêmicas como as escolhidas.

As propostas são inovadoras, pois, ainda que aplicadas à licenciatura, foram criadas em maioria por bacharéis, orientados pelas coordenadoras. Torna-se um desafio desenvolver proposta semelhante, pois, extrapolando os limites postos pela academia, os estudantes vêm buscando referências importantes como Paulo Freire e Piaget, que acabam por permear suas vivências na graduação. Partindo desta postura, tornar-se-ão, então, profissionais multifacetados, capazes de adequarem-se a diversos contextos, o que de alguma forma é a pretensão da universidade quando da graduação destes.

Resultados e discussão

As atividades realizadas pelo grupo DEA da UFPEL abrangeram 2000 alunos da rede pública de ensino, que tiveram através de recursos artísticos diversos, a oportunidade de trocar idéias e repensar a respeito das questões sociais e em especial das questões étnico raciais abordadas.

A intenção é continuar propondo novas atividades e organizar outras edições do projeto para escolas que ainda não tenham sido contempladas. Um exemplo da continuidade das atividades do grupo DEA de Pelotas encontra-se justamente nas oficinas aplicadas na escola Lemos Junior de Rio Grande onde foi possível que os estudantes de Artes Visuais da FURG trabalhassem com as oficinas criadas pelo grupo DEA.

Considerações Finais ou Conclusão

Através da elaboração, construção e aplicação de oficinas tanto o grupo DEA da UFPEL quanto o grupo de bolsistas PIBID Artes da FURG trouxeram do meio acadêmico de ambas universidades (UFPEL e FURG), para o ensino público de diversas escolas, trabalhando com séries iniciais, ensino fundamental, ensino médio e EJA (ensino de jovens e adultos) a possibilidade de repensar a respeito das desigualdades vividas diariamente, por exemplo, através de percursos educativos distintos que são claramente observados no mercado de trabalho, desigualdade na inserção de povos indígenas e africanos nas mídia e meios de comunicação em massa, na própria relação com os demais cidadãos através da exclusão direta ou indireta única e exclusivamente pela “cor de pele” e em geral nas expectativas de desenvolvimento de ambos povos africanos e indígenas.

Através da realização destas oficinas, conclui-se que a abordagem das leis 10.639 e 11.645 pode ser feita de forma transversal através de vários conteúdos, e que, investindo em alunos da graduação, estes podem criar novas formas para que esta seja feita, visto que os professores de escolas públicas, diante de uma alta carga horária de trabalho, se vêem impossibilitados de fazê-lo.

Os graduandos participantes, vivenciaram a interdisciplinaridade. Sabe-se que uma das falhas do ensino contemporâneo reside em demonstrar esta apenas de forma teórica, e, no momento em que os graduandos de áreas tidas como não afins aliaram conhecimentos para criar oficinas sobre o tema proposto, puderam inferir que a interdisciplinaridade não é inalcançável.

O resultado das atividades realizadas foi altamente positivo no que se refere a auto-estima dos graduandos e descoberta das suas potencialidades, visto que os participantes do grupo D.E.A continuam propondo novas oficinas, a partir de metodologias alternativas, relacionadas às suas áreas de formação. Há a pretensão de realizar novas edições do projeto vista a solicitação de escolas que ainda não foram contempladas. Já os estudantes de artes visuais da FURG continuam ministrando aulas, fazendo planos para novas práticas de ensino.

Referências

BRASIL. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 2 set. 2010

BRASIL. **Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 2 set. 2010

BIASOLI, C.L.A. **Extensão Universitária**: Um caminho de reconfiguração do conhecimento da Arte. Ver. Expressa Extensão, v.03, nº01 e 02, p 123-131. Pelotas, 1998.

FILHO, P.P. **O preconceito Contra Os negros No Brasil**: Ficção Ou Realidade?. 2009. Disponível em: <http://pt.shvoong.com/social-sciences/sociology/1929829-preconceito-contra-os-negros-brasil/>. Acesso em 12 agosto 2010

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática de libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. São Paulo: Centauro, 2006.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 39ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. **O que é método Paulo Freire.** 14ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. (coleção Primeiros passos; 38)

IABELBERG, Rosa. “**Para gostar de aprender Arte: sala de aula e formação de professores**” Porto Alegre: Artmed, 2003.

INSTITUTO ARTE NA ESCOLA. Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/sala_galeria_album.php?album=140>. Acesso em: 29 Out 2010.

MARANHÃO, Fabiano; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; CORRÊA, Denise. Aparecida. Artigo: **Jogos E Brincadeiras Africanos Nas Aulas De Educação Física: Construindo Uma Identidade Cultural Negra Positiva Em Crianças Negras E Não Negras.** Departamento de Educação Física e Motricidade Humana , Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007

Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação. **Ética e Cidadania: Construindo valores na escola e na sociedade. Módulo 02 – Convivência Democrática.** 6 v.: Brasília, Il.

SAGRAMENTO, A. L. da S.; ALMEIDA, A.S. de; BARBOSA, C. S.; SOARES, E. do P.; ANDRADE, J. da S. de; SANTOS, M. V. V.; SANTOS, M. de J.; CONCEIÇÃO, P. da C. C. A valorização do território negro: a prática griot e a ênfase na Lei 10.639/03. In: **Cadernos de Resumos [do] Congresso Baiano de Pesquisador@s Negr@s: Outros Caminhos das culturas afro-brasileiras: confluências, diálogos e divergências de 24 a 26 de setembro de 2009, Feira de Santana / Realização associação de Pesquisadores Negros da Bahia.** – Salvador: EDUNED, 2009. p. 113

Experienciando o desenho: tecendo relações artísticas e afetivas no ensino fundamental

André Winter Noble¹

Jailson Valentim dos Santos²

Nadia da Cruz Senna³

Centro de Artes/Universidade Federal de Pelotas

Resumo: O presente relato contempla o processo vivenciado, durante o ano de 2010, junto ao projeto “Experienciando o Desenho”. Consiste em um curso com ênfase no desenho, oferecido a alunos de uma escola pública, no entorno da Universidade Federal de Pelotas. O projeto tem como pressuposto a realização de um conjunto de atividades gráficas, compreendendo o desenho de observação, a percepção do espaço, o desenhar com o corpo todo, experimentar suportes variados e vivenciar práticas instigantes, visando ampliar a percepção visual e a produção gráfico-plástica das crianças. A proposta compreende o desenho em sentido ampliado, segundo uma metodologia aberta que inclui o repertório individual e se apropria dos acasos para garantir e oportunizar as crianças, a ressignificação de seu mundo através das especificidades da linguagem da arte. Esse relato considera o projeto, as metodologias e as considerações acerca das mudanças comportamentais e relacionais observadas junto ao grupo participante

Palavras-chave: vivência gráfica; afetividade; valorização da criança.

O projeto “Experienciando o Desenho” desenvolvido ao longo de 2010 junto a uma escola pública de Pelotas, reuniu acadêmicos do curso de Artes Visuais da UFPel duas professoras dessa escola e suas respectivas turmas. O projeto integra as ações do Projeto Arte na Escola e do Programa Vizinhança da Universidade, abrindo espaço para a difusão, expansão do conhecimento e a qualificação dos envolvidos. A proposição buscou estreitar o contato entre a instituição e a comunidade, promovendo a valoração do bairro e dos indivíduos, através de vivências gráficas, afetivas e educativas.

Nosso objetivo principal consistiu em promover experiências artísticas que compreendessem a produção gráfica, fruição estética e a reflexão. Complementar a ação buscávamos o conhecimento do grafismo infantil, a vivência em sala de aula e a reflexão em torno das práticas docentes, metodologias e estratégias utilizadas.

¹ Acadêmico do curso de Artes Visuais – licenciatura, bolsista PET Artes Visuais/UFPel. Andre.winn@hotmail.com

² Acadêmico do curso de Artes Visuais – licenciatura, bolsista PET Artes Visuais/UFPel. valentim8@yahoo.com.br

³ Professora Adjunta do Centro de Artes/Doutora em Ciências da Comunicação/Coordenadora do Curso de Artes Visuais Bacharelado/UFPel. Coordenadora do Projeto Experienciando o Desenho. artes.ufpel@gmail.com

Por entendermos a arte como ferramenta transformadora do sujeito, propomos um curso de desenho que privilegia a educação sentimental do desenhista. As propostas gráficas compreendiam vivências diferenciadas que por sua vez acionam as sensações de forma integral, instigando à descoberta e à imaginação. Também enfatizamos o sentimento de pertencer a um grupo, estabelecer vínculos, fomos revelando as afinidades, através de exercícios de sensibilização do olhar, para o outro e para si mesmo, e, de atividades que exigiam a cooperação do grupo para serem desenvolvidas.

O projeto teve seu embasamento nas abordagens teóricas acerca da cultura visual e do ensino da arte feitas por Mirian Celeste Martins, Analice Dutra Pillar e Fernando Hernández. Quanto ao grafismo infantil consideramos as abordagens feitas por Edith Derdyk e Rosa Iavelberg. Acrescentamos as reflexões de Marly Meira e Silvia Pilloto nas questões que tangenciam a arte e o afeto, nos ajudando a compreender o desenvolvimento emocional e suas repercussões no processo educacional. Deste modo, aliamos as teorias às reais necessidades das crianças, segundo uma linha metodológica que compreende uma ordem crescente de complexidade, das abordagens mais centradas na observação visual de elementos simples e cotidianos, até alcançarmos o desenho que explode para fora da sala de aula, ganha a rua, o pátio da escola, e incorpora uma percepção mais apurada de si e do entorno.

Reuníamos-nos semanalmente para discutir sobre a teoria adotada no projeto e estudarmos textos de autores que viessem agregar valor a nossa prática, facilitando-a ou solucionando, na medida do possível, alguns dos nossos dilemas. Discutíamos sobre motivação e dinâmica em sala de aula, aprendizagem, avaliação e prática docente. Através de uma lista de e-mails compartilhávamos nosso diário de bordo, relatando por escrito o desempenho em sala de aula, as dificuldades e soluções encontradas, enquanto nos exercitávamos na prática docente: planejando, executando, avaliando.

A avaliação do projeto recaiu sobre o processo de criação e expressão artística que as crianças apresentaram, e não na consideração de uma produção final que pudesse ser atribuída nota ou conceito sobre ela. A proposta previa respostas positivas de todos os envolvidos: crianças, colaboradores, mediadores e coordenadora, e essa foi satisfatória. A avaliação se deu através de rodas de conversas onde se discutia os trabalhos, da participação e depoimentos, observação e apreciação da produção realizada.

Deste modo, acreditamos que é possível valorizar mais a singularidade expressiva e pessoal de cada criança, se oportunizarmos vivências instigantes e considerarmos a capacidade imaginativa como parte do processo de aquisição de conhecimento.

A arte de dar acesso as crianças

Martins(1998) salienta que a *aprendizagem de atitudes, valores, normas, envolve, apreciar, valorar (positiva e negativamente), ser consciente de, estar sensibilizado a, sentir, aperceber-se, prestar atenção a, deleitar-se com, brincar com, preferir, etc (p 140)*. Assim, acreditamos que cada criança é uma preciosidade e que elas precisavam saber disso. Com a valorização da singularidade de cada uma na coletividade, conseguimos estabelecer relações de confiança entre o grupo e resgatar pelo menos parte da auto-estima delas. Isso não foi fácil de acontecer, nem tão pouco sobreveio de uma hora para outra, nem com todas simultaneamente, contudo a adesão espontânea de cada criança fez o trabalho acontecer. Percebemos que a medida que as crianças iam se sentindo mais seguras, elas passaram a contribuir naturalmente com as aulas.

Entre as atividades promovemos expedições⁴ com o grupo, pelas redondezas e inclusive para outros espaços, buscando o acesso a outros saberes. Visitamos o Museu e a Galeria de Arte, observamos os prédios, as praças e os muros grafitados. As expedições visavam ainda o fortalecimento da noção de cultura como cidadania, esse apropriar-se pelo reconhecimento. Observar a cidade com seus desenhos de fachadas centenárias, resgatar a história, conduz a valorização do patrimônio cultural e do sentido de pertencimento, enquanto se amplia o conceito de cultura que passa a ter um enfoque que abrange as manifestações artísticas e culturais (PCNs, 1997). Com isso oportunizamos o exercício do olhar, do pensamento e do acesso a espaços expositivos e culturais, tão negado as populações marginais. Desta forma “arejávamos” as cabeças das crianças, tocávamos sua sensibilidade, percepção e imaginação.

A visita a galeria surgiu a partir de um comentário de uma das crianças que acreditava que não existiam artistas vivos. Então, agendamos e mediamos, utilizando o método sugerido por Martins(1998), uma visita a galeria de arte, proporcionando acesso, lazer, prazer, fruição, contemplação e conhecimento, este construído pela somatória de visões expostas pelas próprias crianças, através das nossas indagações, num processo educativo de construção coletiva e interdisciplinar de conhecimento. Compartilhar idéias ajuda na

⁴ Expedição é um conceito utilizado por Mirian Celeste Martins (1998) para designar passeios com fins Exploratórios.

produção de sentido e no despertar de consciência, enquanto aumenta o repertório artístico individual de quem passa pela experiência, tanto do mediador que indaga, quanto do visitante que consegue estabelecer relações do que ver, com suas vivências.

Visitamos a exposição de arte contemporânea *Conhecer para olhar com gosto*, no museu de arte Leopoldo Gotuzzo. Nesta mostra, com curadoria de José Luiz Pellegrin, as crianças tiveram contato com obras de Regina Silveira, Rosângela Rennó, Carlos Fajardo, Mira Schendel, Marco Buti, Feres Khoury, Luiz Hermano, Maria Lúcia Cattani, Cildo Meireles, entre outros. Assim, constatamos que espaços expositivos podem conjugar aprendizado e diversão.

Arte, cooperação e afetividade

Quando optamos pelo grafismo como eixo central para adentrarmos ao universo artístico e atingir as crianças, tínhamos ciente o poder de alcance dessa linguagem expressiva, tendo em vista os inúmeros trabalhos já desenvolvidos por estudiosos sobre o tema. Esta temática foi adotada como ferramenta para o aprendizado das artes visuais, bem como para temas transversais. Acrescentamos ao conteúdo gráfico um método de trabalho que contemplasse os valores humanos, a cooperação e a afetividade.

O paradigma educacional precisa subverter o sistema “engavetado” em áreas distintas de saber, que não se articulam, ou ainda que não contemplem o todo, com sua complexidade e incertezas. Acreditamos na educação, na arte, na cooperação e na afetividade como elementos capazes de promover a auto-estima do sujeito e gerar cidadãos plenos, conscientes e de fato partícipes ativos da sociedade.

Oportunizar a satisfação do ensino/aprendizagem em um ambiente precário e hostil, característico das escolas públicas em nosso país, especialmente as de zonas periféricas, constituiu-se uma verdadeira missão. Para isso acontecer fizemos o exercício diário de nos reinventar a cada ação proposta, sempre construindo a aula juntamente com nossos educandos. Desta forma asseguramos a motivação, o interesse e a cooperação na sala de aula e encontramos energia para que as inúmeras dificuldades surgidas no processo não nos paralisasse, mas nos motivasse a superá-las.

A afetividade não se prestava a tapar furo de planejamento mal feito. Aqui lhe era cedido espaço porque acreditamos numa educação pautada nos valores humanos, no respeito, na socialização de saberes e afetos. Quando improvisávamos era para valorizar

alguma contribuição trazida por alguma criança, e isso era constante. O aprendizado dava-se também de forma horizontalizada, pois as crianças aprendiam muito umas com as outras. Contaminavam-se com o saber que era passado sem hierarquia entre elas, aprendendo com mais prazer e alegria pela colaboração e o compartilhamento de idéias e projetos. Investimos no trabalho coletivo buscando a valoração da criação artística que é resultante de um conjunto de ações colaborativas, desde trabalhos que surgiram a partir da reunião de vários outros, ou que foi preciso distribuir tarefas diferenciadas para o grupo, ou ainda trabalhos cuja gênese se deu no coletivo: projeto, processo criativo, execução e montagem. Assim, vimos crescer o respeito e o fortalecimento dos vínculos afetivos dentro do grupo.

Considerações finais:

Através desse projeto voltado as séries iniciais do ensino fundamental, estendemos o conhecimento acadêmico à comunidade, proporcionando aos envolvidos uma experiência artística no que diz respeito ao desenho, a cooperação e a afetividade. Esta prática, além de beneficiar a comunidade, gerou novos conhecimentos e contribuiu significativamente com nossa formação acadêmica, enquanto estudantes universitários, uma vez que pudemos exercitar a docência e refletir sobre o processo.

As histórias de vida das crianças, seus anseios e questionamentos vieram à tona durante as aulas a partir das propostas e da relação afetuosa e de confiança que se estabeleceu entre o grupo. Conforme o esperado, os trabalhos gráficos revelaram o processo vivido: no início, desenhos tímidos, em dimensões reduzidas e pouco expressivos; a medida que o curso avançava, os desenhos foram crescendo, ocupando toda a folha, plenos de conhecimento e expressão.

Dentre os resultados destaca-se o depoimento das professoras dessas turmas que relataram que após essa experiência, as crianças conseguiram avançar com mais facilidade em outras disciplinas do currículo escolar. Assim, a sala de aula configura-se como um espaço fértil, rico de talentos e preciosidades singulares. A experiência positiva propiciou a continuidade do projeto para o ano de 2011, os objetivos continuam os mesmos, apenas ajustamos propostas e concentramos o foco sobre um tema único, concebendo o conhecimento como resultante da satisfação pessoal e da capacidade de se encantar/re-encantar com o mundo.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CORREIA, M. M. **Trabalhando com Jogos Cooperativos**: Em busca de novos paradigmas na educação física. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho**. Editora Scipione. São Paulo, 1988.
- _____. *O desenho da figura humana*. Editora Scipione. São Paulo, 1989.
- GARCIA, R. L. Todas são Crianças... mas são tão diferentes...IN; **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas** / Regina Leite Garcia (Org). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HERNANDEZ, F. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Editora Artes Médicas Sul, Porto Alegre, 2000.
- _____. **Transgressão e mudança na educação**: projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte**: a língua do mundo: poetizar,fruir e conhecer arte. São Paulo, FTD, 1998.
- MEIRA, M. R. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. Marly Ribeiro Meira e Silvia Sell Duarte Pillotto. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- PILLAR. A. D. (org). **A educação do olhar no ensino da arte**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

Condutas docentes, um estudo a partir da prática de professores de teatro

Márcia Pessoa Dal Bello¹

Resumo: Esta pesquisa busca refletir sobre as condutas dos professores de teatro e, a partir disso, pensar a educação de modo mais amplo. O objetivo é o de que as problematizações trazidas aqui possam se constituir num meio de provocar discussões sobre a formação de professores, de modo que esse pensamento sobre as condutas docentes em teatro possa ser o ponto de partida para se pensar a atividade docente em outras áreas.

Palavras chave: discurso; condutas docentes; prática teatral.

Ao longo da minha atividade como coordenadora pedagógica e professora, as questões relacionadas às práticas docentes sempre mobilizaram o meu trabalho. Essa preocupação tomou maiores proporções quando ministrei as aulas de estágio supervisionado para as turmas dos cursos de graduação em artes visuais, dança, música e teatro, quando os alunos traziam para a sala de aula discussões que suscitavam neles e em mim, o compromisso de achar caminhos para diminuir o abismo existente entre professor e aluno nas escolas nas quais estavam se inserindo.

Nesse papel de observadora percebia algumas contradições entre as diversas formas de compreender o processo educativo, de forma que as diferentes concepções acarretavam na diversidade de discursos e fazeres pedagógicos, resultantes das distintas visões de conhecimento e de como essas dimensões se atrelavam à formação e as metodologias de ensino às quais os educadores se submetiam.

As contradições se referiam, principalmente, à forma de compreender o processo de ensino aprendizagem. Assim, observava que alguns professores construía a docência sustentada nas suas experiências como alunos e reproduziam exatamente o comportamento dos seus professores em aula sem que houvesse nenhuma reflexão metodológica sobre essa prática. Outros expressavam suas concepções a partir das negações das práticas às quais haviam vivenciado, isto é, suas convicções se limitavam a afirmar o que não devia ser feito na atividade docente e em que professores não deviam espelhar-se.

¹ Márcia Pessoa Dal Bello- Doutoranda em Educação na UFRGS/FACED, Mestre em Educação pela UNISINOS, Especialista em Psicopedagogia pela ULBRA e Graduada em Pedagogia Universidade Mackenzie-SP.

De um modo geral tinham muita dificuldade em falar claramente sobre suas concepções e em que conceitos pedagógicos elas se sustentavam. A maior parte deles acreditava que a aprendizagem consiste basicamente na transmissão de conhecimento. Embora os discursos teóricos, muitas vezes, contemplassem pensamentos reforçados pelos educadores da linha piagetiana, utilizando concepções mais ligadas ao discurso construtivista, suas práticas, na maioria das vezes, reforçavam um pensamento empirista.

Assim, quando observava as aulas de teatro, tanto no curso de graduação como nas oficinas oferecidas para várias faixas etárias, percebia que os professores, desde o início do processo, revelavam um fazer pedagógico que me motivava a buscar respostas para tentar compreender. Os professores discutiam as regras juntamente com os alunos, de modo que todos se sentissem co-autores. Em geral os alunos se sentiam impelidos a respeitá-las.

Essa postura conduzia ao estabelecimento de uma cumplicidade entre o grupo, que diluía a autoridade que, geralmente é exercida só pelo professor. Por outro lado, sempre percebi que a disciplina era um valor muito perseguido no universo das aulas, quase que de forma inquestionável. A valorização pela disciplina era perceptível, principalmente, no respeito aos horários e comprometimento com as aulas e com todas as atividades previstas pelo grupo de alunos e professores, bem como na freqüência e na rotina estafante da execução dos exercícios em aula.

Dessa forma percebia que, embora as aulas acontecessem num cenário democrático, o professor também não deixava de exercer a liderança, ocasião em que os alunos demonstravam sentir-se seguros ao encontrarem apoio na firmeza desempenhada pelo seu líder. É interessante observar que tal conduta não se apresentava somente no ambiente de sala de aula, mas se revelava também em situações além desse espaço.

A partir dessas observações, estou desenvolvendo a pesquisa em forma de narrativa, apresentando três situações emblemáticas, tomando as inquietações contempladas nesse texto como um modo de estabelecer relações entre o ensinar e o aprender, a partir de um diálogo teórico inspirado em Michel Foucault. Suponho que as condutas docentes a serem investigadas nesta pesquisa se circunscrevem não apenas de forma individual na prática de um professor, mas estão atravessadas por práticas discursivas mais amplas que constituem o ambiente formativo no qual esses professores se formaram e continuam em formação durante o exercício da profissão.

Essa pesquisa teve origem na minha inquietude, de um lado em compreender

esse universo aparentemente particular dos professores de teatro, no qual a disciplina rígida e a participação coletiva não são opostas, tampouco contraditórias; e, de outro, tentar conciliar as minhas próprias concepções pedagógicas para, a partir de uma nova forma de pensar meu trabalho como coordenadora pedagógica, poder integrar tais práticas no universo das minhas concepções sobre educação.

Assim, pareceu-me pertinente conhecer – ainda que com o olhar de alguém de fora da área – a pedagogia do ator de Stanislavski, na qual, aparentemente, existe uma origem (no sentido de lugar de onde provém, mas não de início) de tais condutas que, por sua vez, expressam determinadas concepções de teatro e de pedagogia.

Nas minhas observações, percebia que os professores de teatro, ao se submeterem a um processo de formação e entrarem em contato com os princípios da linguagem teatral, pareciam ir se constituindo e aderindo às práticas tomadas como verdadeiras. Eu não posso deixar de lembrar as palavras de Foucault (2006), para quem o sujeito se vê convocado a seguir as regras estabelecidas pelos jogos de verdade, ou seja, pelas práticas discursivas das quais ele não é o produtor, mas o resultado. Ao aderir a tais regras, o sujeito é subjetivado por elas e passa a adotá-las para si, construindo uma conduta singular. Essa conduta os leva a estabelecer a que regras devem submeter-se, que estatuto devem ter e que posições devem ocupar para poderem ser sujeitos legítimos desse conhecimento.

A conduta a que me refiro se expressa principalmente nas práticas docentes que tenho a oportunidade de testemunhar e se revela na forma como o professor se posiciona diante dos alunos, ou seja, quando atribuem uma grande importância à disciplina do trabalho desempenhado, na observação às regras, no estabelecimento de uma rotina de aula, muitas vezes exaustiva. Percebo que esses são valores propostos pelo professor no início do processo quando interage com os alunos em aula, demonstrando segurança. Os alunos parecem sentir-se seduzidos pelo seu mestre. A partir disso, o meu grande desafio tem sido descobrir de que forma esse discurso se articula na pedagogia do teatro.

Ao buscar conhecer um pouco mais sobre a linguagem teatral e tentar responder as minhas problematizações, descobri que o século XX revelou um grande desenvolvimento das poéticas teatrais devido principalmente a existência de escolas de teatro. Alcântara e Icle (2001) apontam que essas escolas instauraram novas práticas teatrais, as quais foram as principais responsáveis pelos saberes pedagógicos na área do teatro, que desencadeou na fusão dos conhecimentos existentes e novas formas de fazer teatro. Nesse movimento houve uma tendência em valorizar a atividade teatral para além dos espetáculos, o que trouxe como consequência uma maior valorização do processo, mais do que no resultado final.

Encontrei no método ou sistema de Stanislavski algumas possibilidades para pensar. Segundo Icle (2008) o grande mérito desse autor foi o de lançar as bases da pedagogia teatral tal qual a conhecemos hoje, sem a intenção de impô-la como método fechado. Ele inaugurou um modo próprio de dizer e fazer teatro, cujas propostas não se restringem às normas e regras para o trabalho pedagógico, mas aos modos de pensar, de fazer, e de ser dos princípios teatrais, ou seja, ao pensar os exercícios capazes de desenvolver o trabalho do ator, possibilitou pensar o processo teatral.

É preciso compreender que Stanislavski foi ator e diretor de teatro na Rússia do final do século XIX e início do século XX, quando não havia ainda sistemas e métodos de atuação sistematizados no ocidente, assim, sua busca era a de compreender as bases criativas do trabalho do ator. No entanto, é interessante perceber que, ainda que tenha sido um diretor de teatro importante e seus espetáculos fossem explorações estéticas, sobretudo, identificados com o realismo e o simbolismo, ele criou uma pedagogia e legou ao ator e a pedagogia teatral modos de se tornar ator. No cerne de seu trabalho estão também elementos que me permitem pensar as condutas docentes em teatro.

Uma análise de suas mais importantes obras mostra isso. Stanislavski possui uma obra inconclusa e muitas vezes reescrita, mas o livro – em dois tomos – que é o centro do seu trabalho se chama *O trabalho do ator sobre si mesmo*. O livro trata do sistema de Stanislavski, também chamado de Método das Ações Físicas que teve diversos seguidores, nas várias fases em que foi desenvolvido. Em seu método, o autor defende a criação do ator como uma fusão de processos psíquicos e físicos mutuamente determinados entre si. O que seria isso? Ele considera fundamental para a formação do ator o seu processo de vivência e de criação, pois acredita que a vivência autêntica e profunda do ator no momento da criação, contribui para criar a forma exterior mais expressiva do seu personagem.

Para o autor a expressividade da interpretação depende não só da profundidade com que o ator penetra no seu papel, mas também do grau da preparação física que possui para viver o personagem. É a busca para a constituição dessa conduta que tanto me instiga e que demonstra a singularidade de Stanislavski na condição de professor diretor. Ele sinaliza que uma técnica defeituosa da encenação teatral pode empobrecer e até deformar a mais bela atuação. Assim, defende que a preparação do aparato físico do ator adquire uma grande importância para a arte da atuação, uma vez que ele não admite o mecânico e o convencional na expressão exterior do personagem.

É surpreendente observar como o “grande mestre” parece ter se dedicado a desenvolver um percurso para a formação do ator demonstrando cada detalhe para que essa constituição se desse de forma harmônica, sempre atrelando a teoria com a prática. Seria essa conduta docente responsável pela forma como os alunos se vêem impelidos a seguir as regras que constitem a pedagogia do teatro, uma preocupação com o sujeito na sua totalidade?

Nesse sentido, uma vez mais recorro a Foucault (2006), que discute a conduta moral como constituição do sujeito. Para ele, os diferentes modos de agir são a maneira pela qual o indivíduo estabelece sua relação com a regra e se reconhece como ligado à obrigação de pô-la em prática, ou seja, *é o conhecimento de um certo número de regras de conduta ou de princípios que são simultaneamente verdades e prescrições* (FOUCAULT, 2006, p. 269). Refere-se a maneira pela qual os indivíduos se submetem mais ou menos a um princípio de conduta pela qual respeitam ou negligenciam um conjunto de valores.

Para o autor, a “moral” não se reduz a um ato ou a uma série de atos. *“Uma moral como obediência a um código de conduta já desapareceu e essa ausência de moral deve corresponder a uma busca de uma estética da existência”* (FOUCAULT, 2006, p. 290). A constituição do indivíduo como sujeito moral define sua posição em relação ao preceito que respeita, estabelece para si certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo. Ao agir sobre si mesmo, procura conhecer-se, controlar-se, põe-se a prova, aperfeiçoa-se e transforma-se.

De qualquer forma, pensar a conduta docente, nesse contexto, implica uma dimensão pedagógica que parece não se separar da dimensão criativa. Pedagogia e criação parecem atreladas nessa conduta docente. Há, portanto, para mim, uma constituição criativa de si mesmo, na qual a conduta docente aparece como expressão de um processo de criação de um sujeito moral, que implica num processo de transformação. Podem as condutas docentes serem lugar de constituição moral?

Para concluir, a ideia de conduta docente diz respeito, nesta pesquisa, ao conjunto de ações, reações e repostas que os professores dão às situações cotidianas da prática docente que lhes convocam a responder algum acontecimento. Elas nem sempre são um desfecho definitivo para a situação que as provoca, em muitos casos, são contraditórias e paradoxais. Ao suspeitar que tais condutas fazem parte não de uma psicologia individual de cada professor, mas de práticas discursivas mais gerais, pretendo que a análise das contradições – tomadas como modos de agir ou pensar, seja em função das concepções

dos próprios professores narrados ou das minhas – e das condutas docentes possa me ajudar a enfrentar minha questão de pesquisa, qual seja: como as aparentes contradições nas condutas docentes dos professores de teatro constituem modos de ser professor?

Referências

- ALCÂNTARA, Celina, ICLE, Gilberto. **Formação docente em teatro: uma ética da tradição.** Revista da FUNDARTE- ano 5, n.10, (julho/dezembro 2005). Montenegro: Fundação Municipal de artes de Montenegro, 2005. p. 40-43.
- .CASTRO, Edgardo. **Vocabulário Foucault - Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores;** tradução Ingrid Müller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga Neto e Walter Omar Kohan. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In COSTA, Marisa C. Vorraber (org.). Alfredo Veiga-Neto...[et. al]: **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** - Rio de Janeiro:.P&A, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito.** 2ª Edição.- São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade II: o uso dos prazeres.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1994.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos III: Estética: Literatura, pintura, música e cinema.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 264-298.
- Ética/organização Adauto Novaes. – São Paulo: Companhia das letras, 2007.
- FOUCAULT, Michel. Ética do cuidado de si como prática da liberdade. In. **Ditos e escritos V: Ética, sexualidade e política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 264-287.
- FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In:_____. **Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p.144-162.
- FOUCAULT, Michel. Modificações. In:_____. **História da sexualidade: o uso dos prazeres.** Rio de Janeiro: Graal, 1998, p. 9-16.
- FOUCAULT, Michel. Sobre a arqueologia das ciências:resposta ao círculo de epistemologia. In:_____. **Ditos e escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, p. 82-118.
- ICLE, Gilberto. **Pedagogia Teatral como cuidado de si.** 1ª ed. São Paulo: HUCITEC,2010..
- JOSSO Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** – São Paulo: Cortêz, 2004.

STANISLAVSKI, Constantin. **El trabajo Del actor sobre si mismo em El proceso creador de La vivencia**. Traducion y notas de Jorge Saura. 2ª edicion. Alba Editorial. Barcelona. 2007.

STANISLAVSKI, Konstantin. **El trabajo Del actor sobre si mismo em el proceso creador de La encarnación**. Argentina. Editorial Quetzal. 1997.

STANISLAVSKI, Constantin. **Ética y disciplina: Método de acciones físicas**. Selecccion y notas Edgar CeballosMéxico/USA. Editorial Gaceta.

STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator: tradução de Pontes de Paula Lima**.- 25ª Ed..- Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2008.

Grupo de estudos de música corporal: utilizando a paisagem sonora como ferramenta no ensino de música

*Gabriel Webber¹
Judson G. de Lima²
Marli Maria Bunicoski³
Matheus Webber da Silva⁴
Nykolle Gregoris⁵*

Resumo: A presente pesquisa é realizada pelo grupo Grupo de Estudos de Música Corporal (GEMC), composto por docentes e acadêmicos da Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral, que oferece cursos de capacitação a professores e alunos da rede pública de ensino, atividade mobilizada em função da Lei nº. 11.769 de 18 de agosto de 2008, que estabelece que a música passa a ser obrigatória na educação básica. Uma das pesquisas inseridas no repertório do grupo visa explorar as possibilidades pedagógicas que a paisagem sonora pode oferecer, como a sensibilização da escuta e criação por meio de experimentações motivadas pela reflexão do ambiente sonoro.

O objetivo é proporcionar uma amplitude da percepção sonora/auditiva e estimular a apreciação dos sons de maneira dinâmica e contextualizada, trabalhando assim a musicalidade dos educandos. Ensinar música musicalmente.

Palavras-chave: paisagem sonora; música; educação.

APRESENTAÇÃO

O relato que apresentamos abaixo, é parte das experiências vividas e propostas como um dos pontos de ação do projeto Grupo de Estudo de Música Corporal: aprendendo ensinando. Tal projeto se desenvolve na Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral e visa promover o estudo dos mais variados aspectos em música partindo de sonoridades possíveis ao próprio corpo, ou seja, sem utilização de instrumentos musicais. Para tanto, lançamos mão da utilização de percussão corporal e voz, considerando que “cada pessoa tem algo a contribuir com a música.” (SCHAFER, 1991)

¹ Gabriel Webber é discente do 6º semestre do curso de Gestão Ambiental da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral. Participa como bolsista do Grupo de Estudos de Música Corporal: Aprendendo/Ensinando desde 05/2010. gabrielwebb@gmail.com

² Juca Lima (Judson Gonçalves de Lima) é professor de música e arte educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR-Litoral). Em 2010 criou o Grupo de Estudos de Música Corporal: Aprendendo Ensinando, do qual é coordenador e orientador. jucalima@gmail.com

³ Marli Maria Bunicoski é discente do 4º semestre do curso de Licenciatura em Artes da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral. Participa como bolsista do Grupo de Estudos de Musica Corporal: Aprendendo/Ensinando desde maio de 2010. mariucha50@hotmail.com

⁴ Matheus Webber da Silva é discente do 4º semestre do curso de Licenciatura em Artes da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral. Participa como bolsista do Grupo de Estudos de Música Corporal: Aprendendo/Ensinando desde maio de 2010. matheus@matheuswebber.com

⁵ Nykolle Gregoris é discente do 6º semestre do curso de Licenciatura em Artes da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral. Participa como bolsista do Grupo de Estudos de Música Corporal: Aprendendo/Ensinando desde maio de 2010. ngregoris@gmail.com

Neste projeto, entretanto, o conteúdo não é apenas musical, a própria prática de ensino de música é, ela mesma, um foco. Por isso o subtítulo do projeto “aprendendo-ensinando”: a proposta é que o participante do grupo se torne apto a transmitir aqueles os conhecimentos apreendidos, o processo de transmissão o auxiliará em sua própria aprendizagem.

A proposta do GEMC (Grupo de Estudo de Música Corporal) é dinamizar o ensino de música com base em práticas corporais: percussão corporal e voz. Essas práticas permitem estudar música amplamente, além de possuírem um enorme potencial pedagógico, cuja aprendizagem musical inclui a apreensão de métodos didáticos do ensino de música. Com percussão corporal exploram-se ritmos e timbres, e com voz solo e em conjunto, exploram-se timbres, harmonia e melodia. E com esses elementos é possível remeter a qualquer período, época, ou estilo de música.

Pretende-se com esse projeto auxiliar professores, sobretudo, e futuros professores de arte/educação no ensino de música, atendendo uma demanda por uma prática musical identificada em fins do século XIX, quando grandes educadores musicais perceberam que, potenciais bons músicos, estavam perdendo qualidade por tratarem a música apenas como um saber apreendido intelectualmente - o que beira o absurdo, tendo em vista o caráter gestual/manual da música.

Com a realização do projeto, pretende-se integrar universidade, escola e comunidade, sendo o principal foco a formação de alunos de licenciatura em artes e a formação continuada de professores de artes da rede pública, que a partir de 2011 deverão enfrentar mais um desafio: atender ao artigo 26 da Lei nº 9.394, sancionada em 2008, que torna a música “conteúdo obrigatório do componente curricular”, embora “não exclusivo”.

Além do ganho com a consciência musical corporal que este projeto visa despertar, outra vantagem (sobretudo no tocante às necessidades e faltas da rede pública) é que ele dispensa instrumentos musicais como suporte para se estudar música (embora esses sejam fundamentais na vida musical e na descoberta dos sons para quaisquer pessoas e em quaisquer idades), podendo ser aplicado a qualquer grupo, em qualquer lugar.

O resultado esperado com a realização deste projeto é que, ancorado na vida acadêmica e social, o ensino de música se estenda de maneira direta ou indireta a todo o ensino de artes do município de Matinhos-PR, atendendo a princípios norteadores ressaltados no Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral, qual seja: desenvolver a

educação no litoral do Paraná⁶.

O ano de 2011 é o segundo ano da atuação do GEMC. Ao longo dos trabalhos em 2010, apesar do grupo ter focado práticas de música corporal, alcançamos surpreendentes resultados em atividades com “paisagem sonora”, que haviam sido inseridas inicialmente apenas como um “momento de escuta ativa”. Diante de tal resultado, os participantes do grupo decidiram que na segunda etapa (o ano de 2011) o GEMC se dedicaria a realizar pesquisas direcionadas a tal temática para que ela fizesse parte das atividades pedagógicas e criativas do grupo.

A PAISAGEM SONORA

Murray Schafer, na década de 60, foi um dos organizadores do movimento que foi denominado World Soundscape Project (Projeto Paisagem Sonora Mundial). Este projeto objetivou a análise de todo ambiente acústico. O termo paisagem sonora (soundscape) foi um neologismo cunhado por Schafer e teve origem na palavra paisagem (landscape). Segundo Schafer, a paisagem sonora é todo o ambiente sonoro, mais tecnicamente pode ser compreendido como uma parte do ambiente sonoro abordado através de um campo de estudo (TOFFOLO, 2003).

O Projeto Paisagem Sonora tinha como objetivo analisar, mapear e catalogar os ambientes sonoros das regiões estudadas. Muitos estudos surgiram após este evento, destacando-se a primeira composição gravada na cidade de Vancouver, The Vancouver Soundscape. Hildegard Westerkamp e Barry Truax aderiram a este projeto e começaram a compor utilizando os sons do ambiente (TOFFOLO, 2003).

Do ponto de vista pedagógico, as discussões das propostas derivadas do World Soundscape Project e dos textos de Murray Schafer nos apontaram um caminho para trabalhar na construção de uma consciência sonora dos ambientes e a partir disto vivenciar o potencial musical de elementos excluídos da música ao longo de grande parte da sua história, como os ruídos e os sons naturais.

⁶ O Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná traz como principal objetivo desenvolver o litoral paranaense a partir da educação. Para saber mais visite o site www.litoral.ufpr.br

PAISAGEM SONORA E EDUCAÇÃO

A primeira experiência pedagógica do grupo com alunos da rede pública de ensino do município de Matinhos – PR, foi através da parceria com o projeto de extensão “O Mundo Mágico da Leitura: o reencantamento do Hábito de Ler na Construção da Cidadania”, da UFPR – Setor Litoral.

Naquela situação a paisagem sonora foi utilizada para uma primeira aproximação de atividade de escuta um pouco mais profunda. Com auxílio de gravações de sons de cidades, ambiente de cachoeira e chuva e outros, os alunos foram solicitados a perceber os sons de cada ambiente. Após essa atividade de escuta os alunos visualizaram alternadamente as imagens referentes a cada som anterior e tiveram que recompor em suas lembranças a paisagem sonora respectiva. Como desenvolvimento, uma gravação com vários sons de uma cidade ficou tocando para que os alunos desenhassem no quadro negro uma paisagem referente ao som que ouviam. O exercício foi um sucesso de aceitação por parte dos estudantes e os objetivos musicais propostos foram todos alcançados.

A escuta dirigida destes sons nos permitiram (e isto queremos desenvolver) estudar elementos muito utilizados na criação de música contemporânea, como texturas, gestos, “cores”, ritmos não recorrentes e timbres ruidosos, além dos outros elementos tradicionais da música.

Além destas práticas de escuta, o GEMC pretende neste ano de 2011 finalizar composições executadas com estratégias “musicorporais” mas baseada em paisagens sonoras do litoral paranaense – atividades sempre inseridas nas oficinas promovidas pelo GEMC. De acordo com nosso planejamento a segunda etapa do Grupo se encerra em dezembro de 2011.

Referências

- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Música e Meio Ambiente: Ecologia Sonora**. Irmãos Vitale, São Paulo, 2005.
- SCHAFFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.
- _____. **A afinação do mundo**. São Paulo: UNESP, 2001.
- TOFFOLO, R. B. G.; OLIVEIRA, L. F.; ZAMPRONHA, E. S. **Paisagem Sonora: uma proposta de análise**, 2003. Disponível em: <http://cogprints.org/3000/>. Acesso: 19/04/2011.

Táticas para instaurar o diálogo no contexto doméstico

Profa. Dra. Alice Monsell'
Centro de Artes/UFPEL

Resumo: A pesquisa de Doutorado em Poéticas Visuais, intitulada “A (des)ordem doméstica: Disposições, desvios e diálogos”(2009), do PPGAV/IA/UFRGS, foi orientada pelo Prof. Dr. Hélio problematiza a uma aproximação da arte e o cotidiano doméstico utilizando táticas de disposição e de display que englobam procedimentos de apresentação pública. Emerge na pesquisa, a proposta de “domesticar um espaço não-doméstico”, por exemplo, de uma garagem, uma sala de aula ou galeria, a partir de modelos de disposição observados em casas. A domesticação de uma galeria faz com que a função estética dos objetos e sua função social oscilem, transformando o espaço em meio para fornecer um contexto para diálogo e trocas. Este texto discute algumas das táticas experimentados para potencializar tais interações por meio da recriação de um espaço íntimo público.

Palavras chave: doméstico; disposição; diálogo; táticas; display.

Abstract: The doctoral research project in Visual Poetics, entitled, “Domestic (dis)order: (dis)placements, detours and dialogues” (2009), at the PPGAV/IA/UFRGS, was oriented by Professor Hélio Ferverza, PhD. This research problematizes the approximation of art and everyday domestic practices by using tactics of placement and display that lead to the proposal of “domesticating a non-domestic space”, for example, an art gallery, a classroom or a garage is “domesticated” using placement models observed in homes. The “domestication” of a gallery makes the aesthetic function of objects and its social order oscillate, transforming the space into a means to offer a context for dialogue and exchanges. This paper discusses some of the tactics used to experiment with interactions that are made possible by the re-creation of an intimate public space.

Keywords: domestic; placement; dialogue; tactics; display.

A pesquisa em poéticas visuais, intitulada “A (des)ordem doméstica: Disposições, desvios e diálogos”(2009), partiu de uma investigação e documentação de casas e uma vontade de aproximar as práticas do cotidiano doméstico e minha prática no contexto da arte. A partir de uma série de visitas as casas de colaboradoras da pesquisa, comecei a refletir sobre a questão de contexto em relação ao diálogo. O livro, *Conversation Pieces, Community + Communication in Modern Art* (2005) (*Peças² de conversação: comunidade + comunicação na arte moderna*), do crítico e historiador norte-americano Grant H. Kester ajudou a distinguir este enfoque. Kester distingue dois modos de operar, o artista e seu papel como “fornecedor de conteúdos”, e o artista que se vê como “fornecedor de

¹ Alice Jean Monsell, artista plástica, Professora Adjunta do Centro de Artes da UFPEL, Pelotas, RS. Doutora(2009) e Mestre(2000) em Poéticas Visuais pelo PPGAV/IA/UFRGS, Porto Alegre. Atualmente ensina Desenho e pesquisa nas áreas de poéticas visuais com ênfase nas questões do contexto de arte em aproximação com o cotidiano e veículos da arte. Membro do Grupo de Pesquisa de CNPq “Veículos da Arte” da UFRGS e “Percurso Poéticos: procedimentos e grafias na arte contemporânea” da UFPEL. alicejean@uol.com.br

² O termo “peça” em inglês pode significar “obra de arte” como em “peça teatral” ou “trabalho”.

contextos”,³ privilegiando o *diálogo* como objeto do processo colaborativo ao invés de o que Kester critica: uma arte-baseada-no-objeto.

Embora não situe meu trabalho na categoria de “arte relacional”, minha abordagem surge de uma vontade de criar novas relações entre obra, artista e observador, na qual o artista possa ser responsável pelo “modelo de sociabilidade” que opera no espaço de apresentação, (noção discutida na introdução do livro de Nicolas Bourriaud “Estetique Relacional”).

A questão de interação aproxima meu trabalho ao do artista argentino, radicado em Berlim, Rirkrit Tiravanija (1961), que frequentemente compartilha pratos de *curry* enquanto anda de bicicleta ou a pé, ou em galerias. Num museu, construiu uma casa onde morou por três semanas e abre um *Open House (Casa Aberta)* para visitas.⁴ Este contexto é aberto ao processo de interações e aos acasos. Sua tática é minimizar o número de objetos que poderiam limitar a variedade de atividades sociais não-específicas, deixando utensílios e instrumentos⁵ que possibilitem as pessoas saborearem⁶ e experimentam a vida. Como na experimentação dos anos 60, com o advento dos *Environments, Happenings e performance*, “a relação do artista, a atividade e o visitante tem importância igual.”⁷

Na *domesticação* da Galeria de Arte Loíde Schwambach da FUNDARTE em servi chá suco ou água e bolachas. Esta é uma tática que pode desencadear um processo dialógico entre as pessoas (fig. 1).

³ KESTER, 2005, p. 1.

⁴ *Tomorrow is another day* (Amanha é outro dia, 1996), no Kölnischer Kunstverein, Cologne.

⁵ *Untitled* (1995), uma instalação no Whitney Museum of American Art, NY, onde instrumentos musicais foram deixados para a interação das pessoas.

⁶ HAINLEY, Bruce. “Where are we going? And what are we doing? Rirkrit Tiravanija’s art of living.” *Artforum International*. 34. no.6 (Feb 1996): 54(7). Academic OneFile. Gale. CAPES. 11 Nov. 2008.

⁷ HOPTON, Laura, (cur.) *RIRKRIT TIRVANIJA PROJECTS no. 58*, Museum of Modern Art, 1997, p. 2, *folheta de exposição*.



Figura 1. Ernani e Duda em Montenegro

A atmosfera contextual da *domesticação* é completamente transformada em meu trabalho e as relações tendem para a intimidade e o particular: o detalhe e as trocas são específicas. *Atitudes privadas e particulares se misturam e emergem num espaço público recriado; o íntimo aparece em meu trabalho, mais do que a reunião barulhenta de “muitas pessoas” instaurada pelo Tiravanija.*

E, meu trabalho, o diálogo surge dos acasos das trocas que acontecem dentro e fora das paredes aconchegantes do contexto doméstico (fig. 2). Algumas conversas duraram duas ou três horas. Momentos raros que a gente vive, perecíveis e difíceis de registrar, porque se passa como experiência de vida, com acréscimos de sentido, nas palavras de Hans-Georg Gadamer, a experiência da arte constitui um “acréscimo de ser”.⁸ Essas trocas põem a obra no lugar de uma experiência interpessoal e afasta a arte da contemplação do objeto. O objeto aqui é um meio, assim como o contexto ativado pela interação. As trocas mais inesperadas acontecem em recados, e-mails de fotos de casas, muitas vezes como conseqüências ao ver uma foto de casas visitadas.

⁸ GADAMER, Hans-Georg “A atualidade do belo - a arte como jogo, símbolo e festa.” Tradução Celeste Aida Galvão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985, p. 55.



Figura 2

Sergio Schweitzer, eu e Marcos falamos um bom tempo. Marcos trabalha com cerâmica. Deu-me duas de suas figuras e me pediu a foto de um conjunto de porcelana cheio de poeira. Incorporei as figuras na *domesticação* do Espaço IDEA na FURG em Rio Grande e Roseli Nery me repassou esta foto.

É engraçado, justamente o trabalho que menos elaborei em termos de um fazer manual é o que mais atinge as pessoas: a *disposição* de uma “mesa”,⁹ onde se apresenta uma pilha bagunçada das fotos e anotações das casas que visitei. Um dia estávamos, eu e Hélio Fervenza, meu orientador, sentados na mesa apresentada na *domesticação* da Sala de Formas do IA/UFRGS, olhando as fotos, pensando em *disposições*, e eu digo a ele: “Não sei o que fazer com estas fotos.” Ele comenta que a pilha *já* é uma ordem, daquele jeito mesmo, meio bagunçado. Ordem demais inibe o toque. Também notei quando *domestiquei* a galeria em Rio Grande, que seria melhor deixar as cadeiras na volta da mesa do jeito que as pessoas usam, para não formalizar a ordem, uma vez que este “espaço” visava a ser “praticado”.¹⁰ Segundo Michel de Certeau, o que faz um espaço se transformar num lugar - com memória e história e nome - são as práticas realizadas no espaço que produzem o lugar. (fig. 3)

⁹ A “mesa” muda a cada apresentação por ser, às vezes, uma assemblagem *bricoleur* de várias mesas emprestadas.

¹⁰ DE CERTEAU, 1996, p. 201.



Figura 3

Esta *disposição* simples e mutável é onde o fazer manual do artista é quase ausente, deixando um “o que fazer” com os objetos livre para a presença e prática das pessoas, um o que fazer com as mãos, uma atividade inacabada, uma tarefa, uma prática, um jogo para brincar. O arranjo propositalmente aleatório, os copos plásticos aqui, ali, o espalhamento disponível das fotos, das bolachas, do chá, pedem uma resposta que vem com o gesto de pegar a foto, com a fome, a sede e as palavras corriqueiras. Meu problema: “Onde vou pôr os objetos que sobram em casa?”. É também uma questão: “O que fazer com o objeto?”. Mais especificamente, o que fazer com esses *objetos sobrando em casa* para que façam parte de um processo artístico capaz de pôr o objeto em movimento relacional com as pessoas?

O contexto histórico do problema abrange toda a arte visual desde o Modernismo: como o artista pode trabalhar com o objeto de arte? No *Neoconcretismo* brasileiro, Lygia Clark responde como propositora de *não-objetos* que instauram a interação participativa. Rirkrit Tiravanija também problematiza a questão do objeto e sua utilida

de no contexto de arte.

Eu comecei a fazer coisas para as pessoas usar, [...] Achei que isto era a solução melhor para minha contradição em termos de fazer coisas e não fazer coisas. Ou tentar fazer menos coisas, mas coisas mais úteis ou relacionamentos mais úteis.¹¹

Tiravanija acabou negando o objeto. Começou a fazer casas para as pessoas em museus, ou melhor, a fazer grandes objetos do tipo casa para caberem *muitas pessoas*. Tais estruturas são construídas em projetos colaborativos com museus. Os espaços de relação apresentam o mínimo de mobília – casas austeras, modernas, limpas, novas, utópicas...¹²

Ao contrário, meu trabalho transforma os objetos dentro da minha casa. Continuo fazê-los, sem negá-los, pois preciso atravessá-los, transformar *o que sobrou do objeto de arte* em cantinho para sentar; em tropeço e riso¹³; em álbum de casamento para folhear... Instaurando um processo que inclui o outro nos pequenos gestos de trocar, falar, olhar e fazer.

Em meu trabalho, muitas vezes estou presente no espaço de apresentação, no entanto, estou vestido com as roupas que uso diariamente em casa, para atender a porta ou receber amigos. Não existe uma ‘identificação’ com a figura da dona de casa. Apresento-me mesmo “Sou Alice, artista e dona-de-casa. A diferença se instaura a partir do deslocamento da ordem social que separa o lugar do artista e o da dona de casa, justamente porque *não estou representando*, mas oscilando entre dois papéis sociais da minha vida com atividades que coexistem, o fazer artístico e os afazeres domésticos (ou como falava artista norte-americano Allan Kaprow, é a diferença entre “*making*” e Just

¹¹ HAINLEY, 1997, p. 2

¹² A referência aqui é a casa proposta por Tiravanija chamada, *Glass House (Casa de Vidro, 1997)* *Glass House* é um lugar para a interação, usado pelo museu para atividades de desenho com crianças e um projeto educacional. Esta instalação é um “espaço paralelo” e se refere ao seu entorno, ao Museu de Arte Moderna, MoMA, NY onde foi instalada. O projeto de arquitetura é uma apropriação (sem reivindicar autoria) em colaboração com o Projeto no. 58 do museu, sua equipe e arquitetos. *Glass House* é uma estrutura doméstica da planta baixa da própria casa do arquiteto moderno Philip Johnson (1949), um dos criadores do *International Style* (Estilo Internacional) e um dos arquitetos do MoMA, NY. Desta maneira, Tiravanija põe a casa do arquiteto da MoMA dentro do MoMA. Segundo curadora Laura Hopton, este estilo é “fundamentalmente utópico em sua chamada para uma linguagem universal de arquitetura tão simples quanto funcional”. Sobre isto ver também HOPTON, 1997, p. 3.

¹³ Me refiro ao “Tapete to-pó-gráfico que é um eswtecil de cinzas e poeira em formato de tapet no chão. Ao pisar no “tapete” faz-de-conta, o visitante acaba sujando os pés e destruindo o tapete, resultando em risos e diálogo com as pessoas presentes.

*doing*¹⁴). As possibilidades da arte não se reduzem à idéia de construir ou fazer um objeto. Meu trabalho aproxima o fazer artístico aos fazeres simples, ordinários do cotidiano, sem fazer distinção entre fazer artístico e o doméstico, sem separar o espaço público do privado, sem separar o contexto cotidiano dos contextos possíveis da arte.

Capacho fotográfico – Quebrando o gelo com o pé

O *Tapete – bem vindo* (2007) é um documento fotográfico em forma de adesivo de plotagem em vinil, aderido no chão da Galeria de Arte Loíde Schwambach da FUNDARTE, Montenegro. Quando usado pelo visitante, desencadeia um processo de destruição do adesivo fotográfico pelo desgaste lento e quase invisível ao longo do tempo de seu uso. Quando as pessoas entram no recinto, o capacho está em frente da porta, no lado de dentro. (fig. 4).



Figura 4

¹⁴ A palavra “fazer” em português têm duas traduções em inglês. “Fazer” pode ser “make” no sentido de produzir algo, como, por exemplo, um bolo ou uma obra de arte. “Fazer” também se traduz como “do” que aproxima mais as atividades de *arte como-a-vida* de Allan Kaprow, “fazer” no sentido de realizar uma atividade. Ver também: KAPROW, Allan. “Just Doing”(1997) In. KELLY, 2003, p. 247-251.

Este trabalho é um “quebra-gelo” que instaura interações lúdicas entre amigos e, segundo seu propósito, ao final das três semanas da *domesticação* da galeria da FUNDARTE, a superfície plástica mostrou sinais de desgaste. A prática banal de limpar os pés permite a interação coletiva e colaborativa neste contexto, pois a imagem banal contém uma expressão coletiva de uma cultura, que facilmente reconhecemos como práticas do espaço privado, assim como a fala doméstica de “bem vindo”. Este trabalho está num limite que cruza o espaço público com as práticas do espaço privado, interligando espaços através do desvio de práticas domésticas para um lugar outro.

A “porta” é o que define, o que cerca, o que determina um território, mas ela só tem existência em relação a uma “ponte”, que liga esse mesmo território ao exterior. Assim o fecho do doméstico é potencialmente preche de relações por vir. Nesse sentido, não é paradoxal dizer que a própria fronteira une.¹⁵

Esta pesquisa em poéticas visuais possibilita uma arte que existe num *lugar outro que oscila*, um faz-de-conta com a porta aberta entre a arte e a vida. Nesta “casa”, pequenas trocas e diálogos acontecem, embora contingentes à *disposição* do visitante de brincar, dialogar, trocar idéias como se fosse “em casa”. Esta poética mostra uma possibilidade da arte de abrir as cortinas para o mundo, recriando uma atmosfera de uma casa disposta a ser comunicativa, cuidadosa e orgânica, lúdica e íntima, privada e pública e um pouco bagunçada.

¹⁵ MAFFESOLI, 1996, p. 100.

Referências

- BOURRIAUD, Nicolas. **Esthétique relationnelle**. Paris: Lês presses du réel, 2001.
- CORRIN, Lisa Graziose; KWON, Miwon; BRYSON, Norman. Mark Dion. New York: Phaidon, 1997.
- DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano 1**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano 2**. Morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FERVENZA, Hélio; SANTOS, Maria Ivone de; MORAIS, Glaucis de. (Eds.). **Perdidos no Espaço no V Fórum Social Mundial 2005**, no.1, Porto Alegre, 2005.
- FERVENZA, Hélio; SANTOS, Maria Ivone de; MORAIS, Glaucis de; SILVA, Mariana Silva da. (Eds.). **Perdidos no Espaço do centro de Porto Alegre**, no.2, Porto Alegre, 2006.
- GADAMER, Hans-Georg. **“A atualidade do belo - a arte como jogo, símbolo e festa.”** Tradução Celeste Aida Galvão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985
- HAINLEY, Bruce. “Where are we going? And what are we doing? Rirkrit Tiravanija’s art of living.” In: **Artforum**, vol. 34, nº 6, (Feb 1996): 54(7), pp. 54-59. Disponível em: **Academic one File**. Gale. CAPES. Acesso em: 11 nov. 2008.
- HOPTON, Laura, (cur.) Rirkrit Tirvanija Projects no. 58, Museum of Modern Art, 1997, p. 2, **folheta de exposição**.
- KELLY, Jeff, ed. Essays on the blurring of art and life. Berkeley: University of California Press, 2003.
- KESTER, Grant H. Conversation pieces. **Community + communication in modern art**. Berkeley: UCLA Press, 2004.
- _____. **Colaboração, Arte e subculturas**. Disponível em: <www.rizoma.net/interna.php?id=3077secao=artefato> Acesso em: 30 jan. 2009.
- MAFFESOLI, Michel. No fundo das aparências. Petrópolis: Vozes, 1996.

O Grupo de Estudo de Música Corporal: uma experiência com a formação em música para professores da educação infantil

Ana Carolina N. G. Amaral¹

Fernanda Rosas²

Jefferson Ramos³

José Luiz de Souza Santos⁴

Judson G. De Lima⁵

Resumo: Este trabalho descreve as propostas e atividades do projeto Grupo de Estudo de Música Corporal – GEMC. As ações do grupo são direcionadas para a formação continuada de professores da rede pública na arte-educação. No presente texto o grupo aponta o uso do corpo na aprendizagem musical e propõe a música corporal como ferramenta pedagógica para a musicalização. Esta se mostra como uma opção válida pois não requer recurso material e trabalha o indivíduo de forma holística, evitando a dicotomia entre corpo e música.

Palavras-chave: música corporal; movimento; música; corpo; GEMC; educação musical.

O GEMC - Grupo de Estudo de Música Corporal: aprendendo ensinando é um projeto que busca estudar os mais variados aspectos em música partindo de sonoridades possíveis ao próprio corpo (percussão corporal e canto) e promover, a partir destas práticas, a formação continuada em música de professores da rede pública das cidades do litoral paranaense, área sobre a qual o Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná pretende desempenhar projetos.⁶

Neste projeto o conteúdo não é apenas musical, mas a própria prática de ensino de música é, ela mesma, um foco. Por isso o subtítulo do projeto “aprendendo-ensinando” - a proposta é que o participante do grupo se torne apto a transmitir os conhecimentos apreendidos, o processo de transmissão o auxiliará em sua própria aprendizagem.

¹ Discente do 2º semestre do curso de Licenciatura em Artes da UFPR Litoral e bolsista do Grupo de Estudo de Música Corporal. E-mail: amocadobatuque@hotmail.com

² Discente do 2º semestre do curso de Licenciatura em Artes da UFPR Litoral e bolsista do Grupo de Estudo de Música Corporal. E-mail: fernandarosas@gmail.com

³ Discente do 4º semestre do curso de Licenciatura em Artes da UFPR Litoral e bolsista do Grupo de Estudo de Música Corporal. E-mail: jeffersonramoss@hotmail.com

⁴ Discente do 2º semestre do curso de Licenciatura em Artes da UFPR Litoral e bolsista do Grupo de Estudo de Música Corporal. E-mail: jls_zek23@hotmail.com

⁵ Docente do Curso de Licenciatura em Artes da UFPR-Litoral e fundador e coordenador do Grupo de Estudo de Música Corporal. jucalima@gmail.com

⁶ O Setor Litoral da UFPR foi criado em 2004 com o propósito de desenvolver o litoral paranaense a partir da educação. Informações mais detalhadas podem ser obtidas diretamente no site www.litoral.ufpr.br

Para se fazer uma abordagem sobre a música corporal, antes de qualquer coisa precisamos defini-la. Normalmente encontram-se outros termos semelhantes como “dinâmicas corporais”, “expressão corporal”, “percussão corporal” e ainda “música orgânica”. Estes termos representam alguns elementos que estão presentes na música corporal. Porém, podemos dizer que a prática de música corporal é mais abrangente.

Ao optarmos pela utilização da expressão “música corporal” o que pretendemos é abrir para várias possibilidades do uso do corpo para um fazer musical. Assim, buscamos constantemente a experimentação: usar o corpo e a voz na e para a descoberta de inúmeros instrumentos presentes em um só organismo, como múltiplos instrumentos musicais. A partir destas dinâmicas músico-corporais, além de fazer música, busca-se promover uma consciência corporal a partir das descobertas das potencialidades musicais do corpo e, como diz Patrícia Furst (SANTIAGO, 2000, pág. 45 e 46), entender o corpo como “agente integrante do aprendizado musical”, buscando uma “vivência holística que integrasse corpo e música, evitando a ideia de se fazer música *através* do corpo”.

Podemos citar Bobby McFerrin e Keith Terry como alguns dos precursores da música corporal, utilizando a voz e o corpo para simular instrumentos musicais. No Brasil, uma das principais motivações do GEMC é o grupo Barbatuques, referência mundial no que diz respeito à música corporal.

Na história da educação musical, não se pode fazer uma dissociação entre ensino de música e corpo, mesmo que ainda haja um dualismo entre música e corpo/movimento. Isabel Marques, em *Dançando na Escola*, diz que “nossa escola formal está fundada em valores que há séculos têm valorizado o conhecimento analítico/descritivo/linear em detrimento do conhecimento sintético/sistêmico/corporal/intuitivo.” (MARQUES, 1997, pág. 21)

No século XVIII surgem os métodos ativos em educação musical. Rousseau percebe que a educação calcada na razão deixava muito a desejar em sua contribuição para a humanidade (FONTERRADA, 2008, pág.60). Para ele, outros aspectos tinham mais valor, como a natureza do afeto e da personalidade. Pestalozzi “também propôs um tipo de educação que tinha por base a prática e a experimentação de cunho afetivo” (FONTERRADA, 2008, pág.61).

No século XIX, sob esse contexto, Dalcroze desenvolve um conjunto de práticas onde procura superar o dualismo entre música e corpo na construção de um todo. Para ele “a música não é um objeto externo, mas pertence, ao mesmo tempo, ao fora e ao

dentro do corpo” (FONTERRADA, 2008, pág.133) . Dalcroze enfatiza o fato de o corpo e a voz serem os primeiros instrumentos musicais do bebê e afirma que daí surge a necessidade de se estimular as ações da criança desde cedo.

Na contemporaneidade, a “música corporal” geralmente é concebida em um coletivo, valorizando o improvisado e ao mesmo tempo a unicidade e aptidão de cada um. O corpo se movimenta com o objetivo de fazer música, uma síntese entre corpo e movimento, onde a movimentação leva ao som e o som à consequente movimentação, sem prioridades.

Para se fazer música corporal não é necessário nenhum instrumento musical. Logo, não é necessário nenhum recurso material para sua execução (nisto reside um atrativo para desenvolvê-la em escolas públicas, nas quais, tradicionalmente, há dificuldades materiais de diversas ordens). Por experiências vividas, percebemos que o uso do corpo estimula as crianças a executarem ritmos cada vez mais desafiadores. Para se fazer música corporal não é necessário um espaço físico específico ou instrumentos musicais, mas por tratar-se de práticas de intenso uso do corpo é preciso atentar para o cuidado com a saúde vocal e corporal. A intuição é valorizada, tornando assim mais fácil a assimilação. A formação através da música corporal permite que o aluno aprenda a partir de suas próprias experiências, de forma mais concreta e consciente, em um espaço onde, como queria Murray Schafer, todos tem algo a contribuir com a música (SCHAFER, 1991).

Durante os encontros do GEMC são usadas dinâmicas que estimulam a criação coletiva e a autonomia do grupo. A ideia é, através da troca de experiências, aprender com o coletivo durante o processo, se aprofundar nas possibilidades de conhecimento, pesquisar a música corporal como ferramenta para a musicalização nas escolas para assim atuar na sociedade no âmbito pedagógico.

De acordo com a lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, música passa a ser conteúdo obrigatório em toda Educação Básica. Para se adequar a essa determinação é importante investir na formação dos professores. O GEMC surge então na intenção de contribuir para atender essa nova demanda, capacitando professores de arte-educação a trabalharem com música corporal e possibilitando uma abordagem da música acessível mesmo a professores sem formação musical.

O foco inicial do GEMC foi capacitar os integrantes em técnicas relativas à música corporal, investigar grupos artísticos já existentes, procurar descobrir novos sons a partir do corpo e buscar uma identidade própria para o grupo. Após isso foram traçadas estratégias de divulgação para levar o projeto até o público-alvo, os professores que

trabalham com arte-educação. Foi montado um arranjo de uma música para voz e percussão corporal para ser apresentada e reforçar a divulgação do grupo. Cerca de 20 professoras passaram a fazer oficina uma vez por semana. O GEMC passou então a trabalhar em dois focos: a oficina e o aprofundamento do estudo de música corporal.

No trabalho realizado junto às professoras do ensino básico foram desenvolvidas atividades que estimulavam coordenação motora, atenção, improviso, afinação e criação. Desta forma eram mostrados recursos que poderiam ser utilizados em sala de aula para estimular a sensibilização musical. Atividades relativas à melodia e ao canto também foram desenvolvidas na iniciativa de começar o processo de musicalização.

O outro trabalho ainda é realizado semanalmente, apenas com os integrantes do GEMC. Consiste em discussões sobre textos ou performances, alongamentos, dinâmicas que estimulam a atenção e a criação, promovendo a produção de conhecimento coletivo entre os participantes, seja como iniciação à prática musical, seja para a prática do ensino de música. Durante esses encontros, arranjos com ritmos brasileiros são elaborados e ensaiados para posteriores apresentações. A experiência de se apresentar em palco também foi importante, pois possibilitou compreender como ocorrem processos de criação artística, desde os ensaios até chegar a um produto final. A soma de todas essas vivências traz aos participantes ferramentas importantíssimas enquanto futuros arte-educadores.

Houve ainda um trabalho realizado com estudantes de diversas faixas etárias, sendo uma experiência prática para os integrantes, possibilitando experimentar o que é o trabalho com artes em sala de aula e um primeiro contato com essa abordagem para os jovens, que puderam ter acesso a esse conhecimento. O público geralmente estava inserido em outros projetos, como o Mundo Mágico da Leitura, um projeto de incentivo à leitura, no qual crianças participaram de oficinas com o GEMC no município de Matinhos - PR. Alguns dos participantes do GEMC também promoveram oficinas em Adrianópolis - PR, auxiliando as atividades do projeto “Levantamento, mapeamento e registro das danças de São Gonçalo nas comunidades quilombolas do Vale do Ribeira paranaense”, vinculado à UFPR – Litoral.

Tendo em vista que o ensino de música se torna obrigatório no Brasil, a música corporal se estabelece como uma boa ferramenta para tal pois é isenta de custos, pode ser praticada por qualquer um, em qualquer lugar e está fortemente ligada à cultura popular, facilitando assim o processo de aprendizagem. Assim, se mostra como um instrumento viável para o ensino de música nas escolas.

Referências

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. *In MOTRIZ - Revista de Educação Física – UNESP*, Volume 3, Número 1, Junho/1997.

SANTIAGO, Patrícia Furst. Dinâmicas corporais para a educação musical: a busca por uma experiência musicorporal. *In Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 19*

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Unesp, 1991.

A importância e a repercussão da formação continuada na prática docente de professores de artes visuais em escolas públicas de Pelotas

Letícia Britto¹

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa cujo tema é A formação continuada de professores de Artes Visuais do ensino médio em duas escolas públicas de Pelotas. Apresento uma breve história do ensino de artes no Brasil, uma introdução à formação continuada e à prática docente e a análise das entrevistas feitas durante a pesquisa com dois professores de Artes Visuais do ensino médio de escolas públicas de Pelotas. Busquei levantar dados sobre qual o interesse, a disposição e disponibilidade destes professores com relação à formação continuada, almejando saber qual a importância e repercussão da formação continuada na prática docente desses dois professores de Artes Visuais do ensino médio da rede pública de Pelotas. Contatei interesse, dedicação e reflexão por parte dos professores na busca da formação continuada em Artes Visuais e nas suas práticas pedagógicas, porém existem obstáculos nesta trajetória, principalmente em relação a escola estadual, provocados pela falta de materiais específicos e carência de auxílio e incentivos no local de trabalho.

Palavras-chave: arte-educação; formação continuada; prática docente.

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa que faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso de Artes Visuais – Licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas. Trata sobre a importância e repercussão da formação continuada na prática docente de professores de Artes Visuais em duas escolas públicas de Pelotas. A escolha do tema da pesquisa sobre a formação continuada dos professores de Artes Visuais se deve ao fato de que no decorrer de minha trajetória escolar e nas observações feitas durante as atividades das disciplinas de estágio, observei uma deficiência na prática dos professores regentes das disciplinas de Artes Visuais nas escolas públicas.

Na minha experiência como aluna de escola particular, lembro-me de que nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, as aulas eram ministradas pela professora de currículo, e as atividades eram práticas e visavam apenas o desenvolvimento motor dos alunos. Somente a partir da 4^o série as turmas começaram a ter professores graduados em “Educação Artística”, que apresentavam exercícios que enfatizavam o ensino de Artes Visuais, apresentando artistas e obras importantes e promovendo visitas ao museu da cidade.

¹ Letícia Britto (britto_leticia@yahoo.com.br) – Autora da pesquisa, graduada em Artes Visuais Licenciatura e pós-graduanda em Artes Visuais – Ensino e Percursos Poéticos pela Universidade Federal de Pelotas, sob orientação da Profa. Ms. Maristani Polidori Zamperetti, do Departamento de Artes e Comunicação do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

Já no Ensino Médio, nos dois anos em que cursei a disciplina de Artes Visuais, o ensino foi ainda mais precário: no primeiro, as aulas eram apenas atividades práticas aleatórias e descontextualizadas, e no segundo, pelo contrário, só abordavam o conteúdo teórico sem a realização de atividades práticas de experimentação e desenvolvimento do conteúdo.

Nas observações das aulas de Artes Visuais, feitas durante as disciplinas de Estágio I e Estágio III, que são estágios de formação didático-pedagógica para gestão de classe das séries iniciais e finais do ensino fundamental, realizadas respectivamente em 2008 e 2009, foi possível constatar a utilização do desenho livre e de folhas mimeografadas como principal atividade prática, assim como a carência de conteúdos teóricos. Percebi também, o desconhecimento ou desuso, por parte dos professores, das novas mídias e tecnologias contemporâneas como: fotografia digital, computador, internet, vídeos, filmes, que se encontravam disponíveis na escola e de fácil acesso e aceitação dos alunos.

Desta maneira, devido às deficiências apresentadas por meus professores de Artes Visuais, durante minha formação no ensino fundamental e médio, como também, no decorrer das observações realizadas nas disciplinas de Estágio, comecei a questionar se a formação continuada do professor de Artes Visuais auxiliaria a diminuir os problemas levantados. Isso porque, a partir do conhecimento adquirido no curso de graduação, considero que a formação frágil e obsoleta, poderia ser superada com uma capacitação docente.

Sendo assim, na busca de respostas para esta questão, escolhi o tema de minha pesquisa – A formação continuada de professores de Artes Visuais do ensino médio em duas escolas públicas de Pelotas. A questão de pesquisa apresentada é: Qual a importância e repercussão da formação continuada na prática docente de dois professores de Artes Visuais do ensino médio em escolas públicas de Pelotas?

A partir de uma revisão historiográfica sobre o tema, podemos perceber que a formação continuada é um assunto exaustivamente estudado e recorrente nas pesquisas educacionais (BIASOLI, 1999; MERCADO, 1999; NÓVOA, 1997; PIMENTA, 1999; SCHWAAB, 2009), porém, especificamente na área de Artes Visuais, existem poucos trabalhos. Sendo assim, justifico a pertinência da realização da pesquisa pela necessidade de investigação sobre o tema, para que desta forma seja possível chegar às conclusões sobre a importância da formação continuada do professor de Artes Visuais na sua área de ensino, e se esta formação interfere ou não na prática docente do professor, qualificando

sua atuação. Busco ainda problematizar a prática docente dos professores de Artes Visuais em nossa realidade social, que vive em constante mudança, na tentativa de que os professores e leitores deste artigo, venham a refletir sobre suas práticas, identificando estratégias para melhorá-la.

Sendo assim, esta pesquisa tem como principais questionamentos:

- ✓ O que é formação continuada?
- ✓ Qual é a importância da formação e atualização continuada do professor de Artes Visuais?
- ✓ A formação continuada repercute nas aulas do professor de Artes Visuais? Se repercute, de que forma?
- ✓ Qual o interesse por parte dos professores de Artes Visuais em dar continuidade à sua formação?
- ✓ Estes professores buscam manter-se atualizados nas leis e novidades da área de Arte e Educação?
- ✓ Qual o ano de formação e o tempo de carreira destes professores?
- ✓ Como os professores de Artes Visuais da rede pública de Pelotas lidam com a sua jornada de trabalho?
- ✓ Estes professores recebem incentivos do governo ou do seu local de trabalho?

Buscando responder as questões próprias da problemática, este artigo tem como objetivos específicos investigar o interesse dos professores de Artes Visuais em dar continuidade à sua formação; observar se houve repercussão na prática docente dos professores que buscaram a formação continuada; verificar como o professor de Artes Visuais da rede pública de Pelotas lida com a sua jornada de trabalho; qual o ano de formação e o tempo de carreira destes professores e se eles buscam manter-se atualizados nas legislações e mudanças da área de arte e educação. Busco ainda verificar se o professor recebe incentivo do governo ou de seu local de trabalho, para dar continuidade em sua formação.

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa apresentando o estudo do fenômeno em seu acontecer natural, não envolvendo manipulação de variáveis, nem tratamento experimental. Pressupõe uma visão holística dos fenômenos, englobando todas as interações entre os componentes de uma situação, os aspectos subjetivos do

comportamento das pessoas, a relação com o cotidiano e a construção da realidade. Ocorre a relativização da objetividade, a não-neutralidade do pesquisador, destacando-se a intersubjetividade (ANDRÉ, 1999).

A coleta de dados foi obtida através de entrevistas semi-estruturadas e observações de aulas dos professores entrevistados. Configura-se como um estudo de caso.

As entrevistas foram feitas com dois professores de duas escolas públicas de Pelotas, com o intuito de analisar suas formações, práticas docentes, interesse e importância dada à formação continuada. Também foram entrevistados os coordenadores das escolas escolhidas, com a intenção de verificar se a escola exige que o professor de Artes Visuais tenha uma formação e/ou atualização continuada e se estas escolas e as secretarias de educação dão suporte ou incentivo para que o professor dê continuidade à sua formação. Após as entrevistas, foram realizadas observações das aulas dos professores entrevistados, a fim de identificar possíveis contradições e/ou comprovações relacionadas ao que foi respondido pelos professores.

O trabalho encontra-se subdividido nas seguintes partes: a primeira parte intitulada “Breve história do ensino de Arte no Brasil: mudanças sociais refletidas na arte-educação” na qual apresento um breve levantamento dos principais momentos da história do ensino de Arte no Brasil, chamando a atenção às mudanças sociais, que de alguma forma, influenciaram e ainda influenciam o ensino de arte e de Artes Visuais, causando transformações no currículo, nas metodologias e práticas docentes presentes nas escolas. A segunda parte “A Formação Continuada e a Prática Docente dos Professores”, apresenta o conceito de Formação Continuada e a forma como esta ação se dá, os efeitos que ela pode ter sobre a prática docente do professor. Ainda será discutida a figura do professor como mediador e como um profissional reflexivo. E, por último, em “A importância e repercussão da Formação Continuada na Prática Docente de Professores de Artes Visuais em duas escolas públicas de Pelotas”, será considerada qual a importância da formação continuada e sua repercussão na prática docente dos dois professores de Artes Visuais que participaram da pesquisa, tendo como base para a obtenção destes resultados, a análise das entrevistas destes professores e dos coordenadores das escolas públicas de Pelotas, como também, das observações feitas nas aulas dos professores.

Considerações Finais

O mundo em que vivemos está em constante transformação, necessitando de sujeitos flexíveis e atentos às mudanças em seus contextos. Tendo como base a história da arte-educação, percebemos como as mudanças sociais, políticas e culturais influenciaram e transformaram o currículo e a forma de como se deu o ensino de artes nas escolas. Atualmente, percebemos situação semelhante; assim como o mundo permanece em transformação, o currículo e o ensino de Artes Visuais se modifica de acordo com as influências da sociedade em que estamos inseridos.

O professor, como um dos principais responsáveis pela formação de pessoas e pela qualificação necessária ao cotidiano educativo, precisa estar atento às constantes transformações do seu contexto social, de forma a refletir criticamente sobre esta realidade, junto aos seus alunos. A formação contínua é um dos meios para o professor conseguir andar paralelamente às transformações sociais. Porém, a formação continuada, para repercutir qualitativamente na prática docente, não deve ser vista ou considerada apenas como forma de atualização ou acumulação de conhecimentos.

O ponto de maior importância é que a formação continuada esteja sempre vinculada ao pensamento crítico e reflexivo do professor sobre a sociedade em que vive e, principalmente sobre sua própria prática em sala de aula. Desta forma o professor deve estar sempre pronto a mudar e adaptar suas atividades e propostas de aula levando em conta os interesses dos alunos, relacionando os conhecimentos específicos de Artes Visuais, o conteúdo, a teoria e prática com a realidade da turma, sendo um mediador em sala de aula. Isto pode ser verificado nos depoimentos dos professores que contribuíram nesta pesquisa.

Ainda em relação aos professores entrevistados, nota-se um interesse e dedicação por parte de ambos, na busca de uma formação contínua, que venha a qualificar suas aulas. Percebe-se a busca por um pensamento reflexivo sobre suas práticas. Salienta-se que, apesar da dedicação dos professores, existem obstáculos que se formam, dificultando suas formações e o melhor andamento em sala de aula, principalmente em relação a escola estadual, provocados pela falta de materiais disponíveis, assim como pela falta de auxílio e incentivos do local de trabalho.

Referências

- BIASOLI, Carmen Abadie. **A formação do professor de artes** - do ensaio à encenação. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- BIASOLI, Carmen Abadie. **Docência em artes visuais: continuidades e descontinuidades na (re) construção da trajetória profissional**. 2009. Tese de Doutorado em Educação- Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS 2009.
- BARBOSA, Ana Mae (Org). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte e educação - Conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- MARTINS, Miriam Celeste. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo, poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió-AL: EDUFAL, 1999.
- FUSARI, Maria F. de Rezende ; FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.
- SCHQAAB, Sílvia G. **Processos de formação continuada em Artes Visuais: identidades e subjetivação docente**. In.: Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Cultura Visual. Goiânia: ASNPCV, 2009.

Programas e Jogos Musicais Aplicáveis à Educação

*Academico: Adriano Seadi Kleemann
Orientador: Prof. Ms. Alexandre Birnfeld*

Resumo: Este projeto de pesquisa, desenvolvido no Curso de Graduação em Música: Licenciatura da UERGS, prevê a catalogação, análise e classificação de diferentes jogos e programas musicais disponibilizados gratuitamente na internet. Serão feitas também propostas didáticas referentes a cada um destes jogos ou programas referenciando-os às atividades de executar música, criar música e ouvir e perceber música ou elementos musicais. Por fim será investigada a atuação prática dos acadêmicos, bem como seus pontos de vistas, ao ensinarem música nas escolas, utilizando recursos tecnológicos alicerçados nos conhecimentos pedagógico-musicais; e os resultados na construção do conhecimento nos alunos de educação infantil, ensinos fundamental e médio.

Palavras chave: programas; jogos; música; educação.

INTRODUÇÃO

Os currículos dos cursos superiores de música contemplam, cada vez, mais a utilização de recursos tecnológicos no ensino de música. Embora se saiba que esses recursos, na atualidade, existam e façam a diferença no processo de ensino e aprendizagem em qualquer área do conhecimento humano, é necessária uma constante revisão e atualização de sua aplicação em sala de aula.

No âmbito profissional em música é possível perceber a intensa utilização e criação de novos recursos tecnológicos. Sendo assim, os profissionais oriundos do Curso de Graduação em Música: Licenciatura da UERGS em sua formação, precisam contar com as novas tecnologias como importantes ferramentas, adquirindo competências básicas para exercerem com eficiência e dinâmica as tarefas da docência.

Com relação a isto, é de fundamental importância ressaltar ainda que a literatura, tanto da área de Educação Musical como da área de Educação, reforçam a necessidade de se utilizar as novas tecnologias nos processos de aprendizagem dos alunos. Segundo Souza (2000), ao se fazer uso de quaisquer recursos tecnológicos no ensino de música o processo educativo se torna mais interessante e relevante aos alunos, pois os prepara para utilizar esses recursos também em suas vidas fora dos contextos formais de ensino. Nesse sentido, Perrenoud (2000) destaca que:

[...] Ninguém pensa que, utilizando um quadro-negro em aula, preparem-se os alunos para usá-lo na vida. Com o computador é diferente. Não é um instrumento próprio da escola, bem ao contrário. Pode-se esperar que, ao utilizá-lo nesse âmbito, os alunos aprendam a fazê-lo em outros contextos (ibid., p. 129). [...] as tecnologias novas não poderiam ser indiferentes a nenhum professor, por modificarem as maneiras de viver, de se divertirem, de se informar, de trabalhar e de pensar. Tal evolução afeta, portanto, as situações que os alunos enfrentam e enfrentarão, nas quais eles pretensamente mobilizam e mobilizarão o que aprenderam na escola. (PERRENOUD, 2000, p. 138-139)

Este projeto de pesquisa será desenvolvido no Curso de Graduação em Música: Licenciatura da UERGS, e prevê a catalogação, análise e classificação de diferentes jogos e programas musicais disponibilizados gratuitamente na internet. Num segundo momento deverão ser feitas propostas didáticas referentes a cada um destes jogos ou programas referenciando-os às atividades de executar música, criar música e ouvir e perceber música ou elementos musicais. Por fim será investigada a atuação prática dos acadêmicos, bem como seus pontos de vistas, ao ensinarem música nas escolas, utilizando recursos tecnológicos alicerçados nos conhecimentos pedagógico-musicais; e os resultados na construção do conhecimento nos alunos de educação infantil, ensinos fundamental e médio.

Esse projeto de pesquisa faz parte do Grupo de Pesquisa em Arte: Criação, Interdisciplinaridade e Educação. Como uma de suas linhas de pesquisa propõem diferentes atividades com o uso de novas tecnologias, avaliando sua utilização no processo de ensino e aprendizagem.

1 OBJETIVOS

1.1 OBJETIVO GERAL

Investigar programas e jogos musicais disponibilizados gratuitamente na *internet*, que podem ser destinados à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar programas e jogos musicais, utilizando recursos tecnológicos e conhecimentos pedagógico-musicais.

- Ampliar os recursos didáticos trazendo propostas embasadas no uso das novas tecnologias (computadores, *internet* e diferentes programas) para executar, criar e perceber a música tanto do modo tradicional quanto do modo lúdico.
- Catalogar, analisar e classificar os diferentes jogos e programas musicais disponibilizados de maneira gratuita na *internet*.
- Avaliar os recursos tecnológicos dos programas e jogos musicais no processo de ensino e aprendizagem da música.
- Verificar o impacto das novas tecnologias na construção do conhecimento musical, na visão dos acadêmicos, dos alunos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, através de instrumentos adequados de medição e comparação;
- Analisar como ocorre a interação entre as áreas de Educação Musical e Informática no processo de ensino e aprendizagem;
- Promover a utilização e a compreensão das ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem;
- Analisar, na visão dos acadêmicos, quais as contribuições dos conhecimentos em novas tecnologias musicais em suas práticas de ensino.

2 JUSTIFICATIVA

Esta proposta de pesquisa se justifica pela necessidade de se realizar um aprofundamento e um reconhecimento dos recursos didáticos disponíveis com o crescente emprego de computadores conectados à *internet* e laboratórios de informática nas escolas públicas. Além disso, é relevante integrar os conhecimentos de diferentes disciplinas, tais como Teoria e Percepção Musical, Forma e Análise, Música e Tecnologia, entre outros componentes curriculares do Curso Graduação em Música: Licenciatura, e áreas conexas, como Metodologia e Prática do Ensino de Música. Esta proposta se articula tanto na confecção de materiais e propostas didáticas, quanto no emprego dos mesmos, quer seja em prática de estágio ou outras possibilidades de aplicação. Por fim, o projeto se justifica, considerando-se o uso de novas tecnologias e da *internet*, bem como a contribuição do tema tanto para nossos alunos quanto para a área da Educação musical.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Durante esta etapa da pesquisa serão utilizadas duas metodologias. No primeiro momento ocorrerá uma Pesquisa Bibliográfica, sendo catalogados e organizados diferentes jogos e programas musicais disponibilizados gratuitamente na *internet*. Em um segundo momento será empregada a Pesquisa Exploratória em cada um dos programas que serão descritos e caracterizados quantitativa e qualitativamente.

Ainda durante esta etapa da pesquisa serão elaboradas as propostas de utilização didática dos diferentes jogos e programas para que num segundo momento desta pesquisa possam ser aplicados em sala de aula.

O terceiro momento desta pesquisa necessitará, então, de uma nova metodologia para avaliação da utilização destes recursos e propostas na construção do conhecimento por parte dos acadêmicos da UERGS e alunos da Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio envolvidos no processo.

4 CRONOGRAMA

Abril, maio e junho de 2011: Pesquisa na *internet* dos títulos disponíveis e suas localizações.

Julho e agosto de 2011: análise de usos, funções e jogabilidade dos programas encontrados.

Setembro, outubro, novembro e dezembro de 2011: Catalogação e elaboração de propostas didáticas para o uso dos programas em função de sua utilização na criação musical, percepção musical ou execução musical; e público alvo: Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio.

5 REFERÊNCIAS

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Ramos. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SOUZA, J. A experiência musical cotidiana e a pedagogia. In: SOUZA, J. (Org.) **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 33-43.