

ANAIIS

22^o Seminário Nacional de Arte e Educação



Desafios da docência
em tempos mutantes

ISSN 1983 - 9189

04 a 07 de outubro de 2010

**Fundação Municipal de Artes de Montenegro
Montenegro/RS - Brasil**

MARIA ISABEL PETRY KEHRWALD
JÚLIA HUMMES
Organização

ANAIS DO SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO

22ª Edição
Desafios da docência
em tempos mutantes

Textos de Professores Convidados

Comunicações

Relatos de Experiência

Pôsteres

Espaço Performance

Fundação Municipal de Artes de Montenegro
FUNDARTE - RS

Montenegro, outubro de 2010.

ANAIS DO SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO é uma
publicação anual da Editora da FUNDARTE - Montenegro - RS - Brasil.

Editora da FUNDARTE

R. Capitão Porfírio, 2141 - C.P. 211 - CEP: 95780-000 - Montenegro/RS - Fone/Fax: (51) 3632-1879
E-mail: fundarte@fundarte.rs.gov.br - Home Page: www.fundarte.rs.gov.br

Editoração Eletrônica
Máicon Oliveira de Souza

Comissão Organizadora do Seminário

Maria Isabel Petry Kehrwald **Diretora Executiva** - Júlia Hummes **Vice-Diretora** - André Luis Wagner **Vice-Diretor** - Gorete Junges **Coordenadora de Comunicação** - Márcia Dal Bello **Coordenadora de Ensino** - Virgínia Wagner Petry - **Coordenadora da Secretária de Ensino**.

Comissão Editorial

Maria Isabel Petry Kehrwald - Júlia Hummes - Marcia Pessoa Dal Bello -
Cristina Rolim Wolffenbüttel

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
BIBLIOTECA DA FUNDARTE, MONTENEGRO, RS, BR

S471 Seminário Nacional de Arte e Educação (22:2010:Montenegro, RS)
Anais do 22º Seminário Nacional de Arte e Educação: desafios
da docência em tempos mutantes./ Maria Isabel Petry Kehrwald, Júlia
Hummes (Org) - Montenegro : Ed. da FUNDARTE, 2010.
1 CD-Rom

ISSN 1983-9189

1. Educação 2. Artes 3. Ensino 4. Aprendizagem 5. Cultura 6.
Formação de Professores. I. Fundação Municipal de Artes de Montenegro.
II Kehrwald, Maria Isabel Petry. III Hummes, Júlia. IV Título.

CDU 7:061.3

Bibliotecária: Patrícia Souza - CRB 10/1717

Ressalva:

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

SUMÁRIO

TEXTOS DE PROFESSORES CONVIDADOS09

Artes visuais para as infâncias contemporâneas – provocando imaginários (Daniela Linck Diefenthaler).....	10
Ensino de arte: da intenção a ação (Maria Cecília de Camargo Aranha Lima).....	16
Construindo pelas partes: lógicas visuais não-narrativas para o vídeo (João Carlos Machado – Chico Machado).....	21
O Brasil no horizonte (Maria Helena Bernardes).....	28
Articulações entre o sujeito da ação e suas representações político-poéticas: o comprometimento corporal e as representações de si (Cibele Sastre).....	38
Ciclo perceptual em movimento: dançando e desafiando a experiência (Marila Velloso).....	45
Música erudita dos séculos XX e XXI: uma aproximação à multiplicidade técnica e estética (Federico Gariglio).....	50
O Passo e o Diálogo (Lucas Ciavatta).....	53
Ser em mutação, um professor de teatro (Carlos Roberto Mödinger).....	57
Teatro político na escola (Carmina Mendes André).....	62
Referenciais Curriculares: propostas para o ensino de arte (Andrea Hofstaetter, Isabel Petry kehrgwald, Flávia Pilla do Valle, Júlia Maria Hummes e Carlos Roberto Mödinger).....	67

COMUNICAÇÕES87

Arte, infância e imaginação em Fanny e Alexander (Adriana Ganzer, Amalhe Baesso Reddig, Ana Maria Cambruzzi, Aurélia Regina de Souza Honorato, Rodrigo Ribeiro Souza, Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira e Silemar Maria de Medeiros da Silva)	88
Bricolagens afetivas na formação inicial do professor em artes visuais (Aline Nunes e Marilda Oliveira de Oliveira)	92
A função ator-diretor: a mobilidade das funções artísticas no processo coletivo de criação do Núcleo de Investigação - Usina do trabalho do Ator (Ana Cecília de Carvalho Reckziegel)	98
Docência no ensino superior: Metodologias, práticas e criatividade em arte para tempos mutantes. (Ándrea Araújo dos Santos)	102
Imagens pintadas de Flávio Scholles: evocadores de memórias e narrativas de vida (Andrea Cristina Baum Schneck)	107
Objetos Virtuais de Aprendizagem: Possibilidades para a educação em artes visuais (Andrea Hofstaetter) ..	112
A Música nos Movimentos Eclesiais da Igreja Católica de Pelotas - RS)Ane Rose Campos Carvalho e Isabel Bonat Hirsch)	117

Fotonarrativas: o fotografar com(por) alunos da escola especial)Anelise Barra Ferreira).....	122
Reflexões e problematizações a partir da memória docente: um estudo do ensino das artes visuais em escolas rurais (Angélica D'Ávila Tasquetto e Ayrton Dutra Corrêa).....	126
Possíveis noções sobre arte em EJA/CMET Paulo Freire (Carla Maria Garcia Fernandes).....	131
A arte latino-americana que se produz e se ensina na bienal do Mercosul (Celi Teresinha Reinhardt).....	136
Ausências e presenças - corpos e vestes: Enfrentamentos, suturas, <i>sobrejustaposições</i> (Cristian Poletti Mossi e Marilda Oliveira de Oliveira).....	140
Um estudo sobre a inserção da música na escola: investigando escolas públicas municipais de Porto Alegre/RS (Cristina Rolim Wolffbüttel).....	146
<i>Danças: Construção de novos movimentos corporais na trajetória da vida de uma adolescente da periferia de Santa Maria</i> (Daniela Grieco Nascimento e Silva e Gilberto Ferreira da Silva).....	151
Ações educativas em arte: mediação da exposição ReCotada (Elisa Gerber, Helena Moschouts, Lilian Schwanz e Eduarda Gonçalves).....	157
O teatro do oprimido como práxis pedagógica para a constituição de sujeitos: reflexões para uma tese em construção (Fabiane Tejada da Silveira).....	161
Políticas de gênero na dança: um desafio pedagógico (Giuliano Souza Andreoli).....	165
Qual a função pedagógica do teatro nesse início de século nas escolas de ensino fundamental e médio: uma proposta em Beltolt Brecht (Hélcio Fernandes, Tainara Urrutia e Tais Ferreira).....	171
Arte e inclusão em casos de síndrome de Down em ONG: construção de desenhos no computador (Neli Klix Freitas, Helene Paraskevi Anastasiou e Janai de Abreu Pereira).....	174
Perfil dos professores de violão na cidade de Rio Grande - RS (João Manoel Lovato e Isabel Bonat Hirsch).....	181
O ensino de harmonia no acordeom: reflexões a partir de dois estudos de caso (Jonas Tarcísio Reis).....	186
Arte contemporânea na sala de aula: desafios e possibilidades (Kelly Bianca Clifford Valença).....	191
Iniciação teatral na escola básica: a experiência do Projeto Amora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Lisinei Fátima Dieguez Rodrigues e Vera Lucia Bertoni dos Santos).....	199
Professor de teatro, educador social ou educador social de teatro? (Luciana Athayde Paz e Gilberto Icle).....	204
Palhaçar: máscaras em uma patética-poética por rir (Luciane Olendzki).....	211
Arte contemporânea na sala de aula: E agora, o que fazer? (Marcelo Forte).....	214
A docência ética em teatro (Márcia Pessoa Dal Bello).....	220
A concepção dos pedagogos quanto a importância e a função do desenho infantil nos centros de educação infantil (Cleide Gissela da Silva, Márcia Diva Speorin e Márcia Moreno).....	225
O diário de bordo e o livro da vida no processo de educação pela arte (Maria Inês Moron Pannunzio).....	230
Pintura mural e suas confluências com a educação das artes visuais (Mariete Taschetto Uberti e Viviane Diehl).....	235
Reflexões sobre o ensino de arte a partir da formação e dos saberes docentes (Marli Simionato).....	240
Além do dia do índio: o ensino da arte e da cultura indígena sob a perspectiva da Lei 11.645/2008 (Maykell Rodrigues Martins e Amalhe Baesso Reddig).....	245
Imagens e pensamentos em movimento: a construção de narrativas com crianças, tendo como suporte a tecnologia audiovisual (Mônica Torres Bonatto).....	250

Monstruosidades e insanidades: a arte contemporânea em debate (Rejane Reckziegel Ledur).....	255
Arte, experiência estética e formação docente: perspectivas de pesquisa (Rodrigo Scheeren e Luciana Gruppelli Loponte).....	260
Concepções pedagógicas das exposições de desenho infantil em Curitiba na década de 1940 (Rossano Silva).....	264
Cinema, experiência e formação (Sandra Espinosa Almansa e Cynthia Farina).....	269
Para além da técnica: influência das interrelações pessoais entre professor e alunos no ensino da dança (Sílvia da Silva Lopes).....	274
Transgressão e reflexão - parangolés - Hélio Oiticica (Sonia Monego e Sandra Borsoi Minetto).....	279
Artista Chapecoenses - produção e reflexão: produção e reflexão de artistas do oeste de Santa Catarina (Sonia Monego e Sonia da Aparecida dos Santos).....	285
Outros espaços: arte pública como proposta educacional (Tamiris Vaz e Viviane Diehl).....	293
Formação inicial em artes visuais (Thais Raquel da Silva Paz e Marilda Oliveira de Oliveira).....	298
O corpo nas artes visuais: (re) conceituando a formação inicial em educação especial (Thais Raquel da Silva Paz e Viviane Diehl).....	303
O currículo silenciado da educação para o sensível e a formação continuada de arte educadores (Traudi Hoffmann).....	308
Ensino de arte e cultura visual no mundo pós-moderno (Ursula Rosa da Silva e Igor Moraes Simões).....	313
Arte: "para que vou usar isso?" Reflexões sobre o tempo e o espaço da arte na escola (Vanessa Caldeira Leite).....	317
Iniciação à docência em teatro: prática, reflexão e pesquisa (Vera Lúcia Bertoni dos Santos, Geraldo Bueno Fischer, André de Souza Macedo, Clarice Dorneles Nejar, Danuta Silva Zaghetto, Gabriela Tarouco Tavares, Iassanã Martins da Silva, Italo Cassará, Janaína Moraes Franco, Mariana Silva Freitas, Maurício Pezzi Casiraghi, Priscila da Silva Correa, Priscila Soares Morais, Renata Teixeira Ferreira da Silva e Suzana Cristina Witt).....	321
Corpo feminino in Process: Performance Arte brasileira no século XXI (Viviane M. Moreira).....	326

RELATOS DE EXPERIÊNCIA 331

Interdisciplinaridade entre arte, geometria e matemática: construindo objetos tridimensionais com figuras planas (Adriana Vaz e Rossano Silva).....	332
A Prática de Ensino do Curso de Licenciatura em Artes Plásticas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Alexandre Palma).....	338
Programa de Ação Educativa do Museu do Trem (Alice Bemvenuti).....	342
Visita aos espaços museais de Santa Catarina: em diálogo com a formação do professor de artes (Amalhene B. Reddig, Gabriela B. Nola e Silemar M. M. da Silva).....	344
"Desde a Marca da Primeira Palma da Mão..." (Andréa Cristina Baum Schneck).....	347
Construindo relações com a cultura local: (Re)visitando o Pouso dos Tropeiros (Ângela Maria Palhano e Sidineia Luiz Köpp dos Santos).....	349

Avaliação em projetos interdisciplinares de Design: refletir e qualificar. (Carla Giane Fonseca do Amaral, Cecília Oliveira Boanova e Tereza Cristina Barbosa Duarte).....	352
Virturbanos: Encontros Poéticos em Percursos Virtuais (Carusto Camargo).....	354
Histórias visuais: a construção plástica a partir do resgate de “causos” (Catiúscia Bordin Dotto).....	359
Projeto Fazendo Arte: oficinas de artes plástica instigando o processo criativo em contextos não-formais (Catiúscia Bordin Dotto).....	361
Visitando os mundos da Arte (Cecília Luiza Eitzberger).....	364
Políticas públicas para o desenvolvimento da leitura e do senso estético: um olhar sobre programas desenvolvidos em escolas públicas municipais de Porto Alegre/RS (Cristina Rolim Wolffenbüttel).....	368
A arte e a inclusão em EJA: Projetos da escola municipal Porto Alegre/RS (Elaine Regina Lopes dos Santos e Sergio Lulkin).....	371
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência : Estudos dos PCNs e a relevância na formação do professor de teatro (Ana Alice Müller Andrade, Carolina Amaro Ferreira, Diego Fogassi Carvalho, Fátima Zanetti Portelinha e Taís Ferreira).....	373
“Quanto tempo o tempo tem?: “a concepção temática, a pesquisa e o processo criativo na montagem de um espetáculo de dança” (Aurea Juliana Feijó).....	376
Ciranda de sons e tons: Experiências culturais na infância (Gilvânia Maurício Dias de Pontes).....	378
Piano à seis mãos: uma prática idealizada por alunos de piano.....	381
New Big Band: União de bandas estudantis (Arlindo da Silva Schlorke e Henry Ciciliani C. Ventura).....	384
Experimentações Cênicas “Conceição à Favorita da Canção” (Isabel Schneider Machado).....	386
Identidade Criativa (Adriana Paula Nunes Siqueira Klausen, Andressa Azevedo Vargas, Janaina Porciuncula Faria, Maria Cristina Pastore, Susana Maria Garcia Aguiar, Vivian Paulitsch e Carla Tavares).....	388
Práticas musicais do 1º ao 3º ano do ensino fundamental: a versatilidade na utilização de recursos (Janice Santos).....	392
Refletindo sobre o Estágio Supervisionado em música: um pensar sobre uma trajetória específica (Jonas Tarcísio Reis).....	393
Programa singular: ateliê de artes visuais para o exercício da inclusão (José Cavalhero).....	395
A obra de René Magritte como objeto de análise semiótica na escola (Josiane Tesch).....	398
Ação comunitária FUNDARTE 2010 (Julia Hummes).....	403
Projeto “Quilombo – teatro às favelas” (Lídia Rosenhein, Maicon Fernando Oliveira Barbosa e Paulo Gaiger).....	409
A experimentação da prática artística contemporânea na mediação de professores (Maria Clara Martins Rocha).....	412
Projeto Eu Sou Leitor: livros, leitura, música, dança, teatro, criatividade, conhecimento, alegria, convivência, vida! (Maria Inez F. Pedroso).....	415
A África Está em Nós (Maria Inez F. Pedroso).....	420
Arte pública (Mariete Taschetto Uberti e Marilda Oliveira de Oliveira).....	425
DIUNALE (Nanci Francisca Albino dos Santos).....	430

7ª Bienal do Mercosul: objetos que contam história (Rosângela Engel dos Santos Linck).....	431
Salas de recursos para alunos com altas habilidades e superdotação: situação do atendimento das diferenças em duas escolas públicas estaduais de Porto Alegre (Sandra Olinda Moreira Matos).....	434
Ensaio fotográfico (Silmara Helena Zago).....	436
Lei 11.645/2008: Uma nova abordagem do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena explorando a técnica de Stencil (Vivian Paulitsh, Cleison Rafael Goulart da Silva, Nadiele Ferreira Pires, Roberta Merino Bastos, Stéfani Rafaela Pintos da Rocha e Vinicius da Costa Rocha).....	439

POSTERES 443

A vida e a obra de Guignard (Adriane Schrage Wächter).....	444
Stencil: Um método de ensino e proximidade com o âmbito das Artes (Vivian Paulitsh, Cleison Rafael Goulart da Silva, Nadiele Ferreira Pires, Roberta Merino Bastos, Stéfani Rafaela Pintos da Rocha e Vinicius da Costa Rocha).....	445
Violão e educação musical na escola de educação básica: uma breve apresentação (Cleiton Luiz Freitas de Oliveira).....	446
Monumentos tumulares: um patrimônio, cultural, merecedor de reconhecimento e visibilidade (Elaine Maria Tonini Bastianello).....	447
Projeto Quilombo: Teatro às favelas (Everton de Lima Mariano).....	448
Tocar é muito melhor do que escutar: aprendizagens musicais a partir de motivações oriundas do contexto cultural de alunos de piano (Gisele Andrea Flach).....	449
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Ações junto à Universidade Federal de Pelotas (Allan Leite, Bianca Barbosa, Hércio Fernandes, Maicon Barbosa, Tainara Urrutia e Tais Ferreira).....	451
Projeto "Teatro Para Todos" (Isabel Schneider Machado).....	452
Grupo de pesquisa em arte: criação, interdisciplinaridade e educação. Linha de pesquisa: cultura, educação e criação artística (Julia Hummes).....	453
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID-UFPel: Ações específicas da área de Teatro (Flávio Dorneles, Lídia Rosenhein e Tais Ferreira).....	455
Ensino de Arte: Pensar o velho, pintar o novo (Marli Simionato).....	456
Obras de arte na universidade: O inventário como ferramenta de salvaguarda do acervo (Maurício Rafael e Amalhe B. Reddig).....	457
Terras que pintam (Rosana Cristina Klein Aurélio).....	459
Jogo e improvisação: a linguagem teatral no Curumim do Sesc Pompéia (Charles Roberto Silva E Walkíria Machado).....	460

ESPAÇO PERFORMANCE 461

Tarefas Labanianas: experimentos artístico-acadêmicos (Cibele Sastre).....	462
Contadores de histórias : " Os Pifuripafos" (Clarice Constante).....	465
Banda 3x4: SÔ NÓIS (Dulcimarta Lemos Lino).....	466
Ritmos Flamencos: aplicação dos ritmos Flamencos na guitarra (Eduardo Moreira de Medeiros).....	469

TEXTOS DE PROFESSORES CONVIDADOS

[Voltar](#)

Artes visuais para as infâncias contemporâneas – provocando imaginários

Daniela Linck Diefenthaler¹

la Ao pensarmos sobre a infância, destaco quando Larrosa nos incita a pensá-

A criança não é nem antiga nem moderna, não está nem antes nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear, nem evolutivo, nem genético, nem dialético, nem sequer narrativo. A criança é um presente inatual, intempestivo, uma figura do acontecimento (LARROSA, 2001, p.284).

A infância não é atemporal, ela é o presente, e está transformando-se, reinventando-se. Pensamos, estudamos, sobre estas infâncias, e para tanto é preciso que tenhamos um olhar atento para as crianças que estão ao nosso redor, em nosso convívio.

Dornelles ainda ressalta que “este é o grande desafio do educador do século XXI, dar conta das infâncias que continuam nos assustando, escapando de nossas redes, desconfiando de nossos saberes e poderes” (DORNELLES, 2005, p.12).

A maioria das crianças com que tenho tido contato nos últimos anos, não possui o hábito de frequentar cinemas, espaços culturais, livrarias ou bibliotecas, a não ser em eventos promovidos pela escola. Fato que destaco por chamar minha atenção para a necessidade de possibilitar à estas crianças, contato com materiais diferentes, tanto expressivos, visuais, como, livros, filmes, que possam provocar o imaginário, possibilitando pensar estratégias para ampliar o repertório visual infantil. E como podemos ampliar esse repertório? Utilizamos imagens? Que imagens? Como a escola vem trabalhando com estas questões?

A respeito da utilização das imagens e do mundo visual em que estamos inseridos, Hernández salienta que, “vivemos e trabalhamos em um mundo visualmente complexo, portanto, devemos ser complexos na hora de utilizar todas as formas de comunicação, não apenas a palavra escrita” (HERNÁNDEZ, 2007, p.24). Apresenta-se então, uma brecha que nos possibilita trabalhar com as imagens e sobre as formas de construir narrativas visuais.

Temos convivido com o fato de estarmos diariamente cercados de imagens, de todas as formas. A questão com que me deparo neste momento é o que estamos fazendo frente a isto? O que a escola propõe às crianças a partir destas imagens?

Segundo Cunha,

[...] a concepção que as imagens ensinam não foi constituída exclusivamente nos espaços escolares, mas sim em outras instâncias, como por exemplo no campo da Arte, entendida

¹ Graduada em Artes Visuais pela Uergs/Fundarte, Mestre em Educação pela UFRGS, Linha de Pesquisa Estudos sobre Infâncias, temática Cultura Visual e Infâncias. Atua como professora de Artes Visuais na rede municipal de ensino de Portão/RS e no Colégio Sinodal. Ministra cursos de formações de professores sobre o tema do Ensino de Arte para as infâncias contemporâneas.

aqui como as instâncias que conferem valor aos objetos, os produtores – os artistas – e os modos de circulação dos objetos artísticos (CUNHA, 2007, p.118).

O fato de que as imagens ensinam, educam e formulam nossos modos de ver, e as múltiplas infâncias que invadem nossas escolas, exigindo outros modos de ensinar e aprender em arte, motivaram-me a pensar propostas sobre como trabalhar com o ensino de arte para estas infâncias contemporâneas. Também inquietei-me em pesquisar sobre como estas imagens produzem efeitos na construção das visualidades infantis.

Percebo que embora, existam diversas infâncias, com peculiaridades e singularidades, existem muitas formas padronizadas nas produções expressivas infantis que tenho observado. Elementos como a casinha, o céu com nuvens, o sol sorrindo, os passarinhos, são muitas vezes, semelhantes entre si em muitos dos desenhos infantis que são produzidos na escola.

Pensar as infâncias como produções sociais e culturais, me instigou a pensar sobre suas produções expressivas com outros olhares. Como infâncias tão singulares e com diferentes faces, podem estar apresentando, na escola, imagens tão padronizadas e semelhantes entre si?

Se fizermos uma rápida retrospectiva de alguns aspectos importantes sobre o ensino de arte no Brasil, podemos recordar da vinda da Missão Artística Francesa em 1816, trazida por dom João VI. Neste período havia sido criada a Academia Imperial de Belas Artes, que tinha como principais objetivos: o desenho, a cópia fiel da realidade e o uso de modelos europeus, como forma de influenciar artistas brasileiros a utilizarem técnicas de pintura e expressão artística comumente vistas na Europa.

Ao nos remetermos para os dias atuais, podemos encontrar muitas instituições em que são trabalhados nas aulas de artes apenas artistas renomados como: Pablo Picasso, Vincent Van Gogh, Tarsila do Amaral, Monet, Cândido Portinari, entre outros. Sobre isto, nos fala Loponte

Os "artistas famosos" dos livros de História da Arte mais comuns são adjetivados como brilhantes, geniais, inovadores, talentosos... Os discursos em torno de suas imagens convencem nossos olhos, filtram nossas opiniões, produzindo um determinado conceito do que é Arte (LOPONTE, 2004, p.338).

E eu complementaria: determinando muitas vezes o que deve ser trabalhado nas aulas de arte. Se as infâncias contemporâneas exigem de nós outras formas de ensinar e aprender arte, porque não trabalhar, por exemplo, com arte contemporânea para estas infâncias?

Por que não abordar outros aspectos, outros artistas, temas e assuntos? O que percebo com isto, é que temos em nossas mãos crianças de diferentes contextos, múltiplas infâncias, porém muitas vezes, continuamos a desenvolver o ensino de arte na escola, com proximidades aos ideais propostos em 1816 na Academia Imperial de Belas Artes. Sendo que estamos há cerca de 190 anos à frente daqueles objetivos.

Como então organizar, pensar e propor o ensino de arte para estas infâncias tão diversificadas com que temos tido contato? Que imagens guardamos em nossa "mala" para trabalhar com as crianças em sala de aula? Como escolhemos estas imagens? Pelo nosso gosto pessoal, pelas imagens a que temos acesso com mais facilidade? Pelas que estão disponíveis no mercado editorial?

Nessa discussão sobre as imagens que fornecemos às crianças, ou que escolhemos para trabalhar em sala de aula, tem chamado minha atenção o crescente número de materiais produzidos por editoras voltados para ensinar arte nas escolas.

Tenho pesquisado em revistas pedagógicas, livros voltados ao ensino de arte ou ainda a vida e obra de artistas diversos, sobre a forma que orientam ou direcionam o trabalho com arte na infância para professores que não sejam especialistas na área.

Porém ainda percebo que grande parte deste material está focado nos artistas já consagrados e mundialmente conhecidos. Existem também bons materiais à disposição no mercado, porém, o que tenho visto no contexto em que atuo, são professores que precisam trabalhar quarenta horas semanais, e não dispõem de tempo para ir em busca de materiais disponíveis sobre o assunto.

Este fator contribui muitas vezes, para o acesso de vendedores de livros em escolas, com as famosas “coleções pedagógicas” disponíveis como “soluções” de problemas. Me refiro aqui às coleções de livros pedagógicos de arte que tenho observado, que, em sua maioria, possuem propostas artesanais, trabalhos manuais, ou ainda, quando um pouco melhor organizados, trazem artistas famosos e técnicas prontas e isoladas, para desenvolver em sala de aula, em que esboçam praticamente um passo a passo da aula a ser desenvolvida.

Nos meses de junho e julho, do ano de 2008, esteve veiculada na Revista Nova Escola², uma reportagem sobre a área de Arte intitulada: Olhar Criativo. Esta reportagem apresentava algumas propostas para desenvolver a disciplina de Artes. No entanto, alguns trechos me chamaram à atenção, como por exemplo: “Utilizar o trabalho de artistas consagrados permite que o aluno se inspire no que já foi feito e então produza”.

Neste caso, salienta-se mais uma vez a idéia de trabalharmos apenas com os artistas consagrados, ou então, talvez seja dito nas entrelinhas, que estes sejam mais importantes que outros artistas, não tão consagrados. E consagrados por quem? Pela história? Pelos materiais didáticos existentes? A reportagem também salienta o fato de que é preciso buscar inspiração no que já foi feito e está consagrado mundialmente para então produzir.

Será necessário que as crianças busquem inspiração no que já foi feito para então criarem outras imagens? Existe “inspiração” no ensino de arte? Apenas lanço algumas provocações para continuarmos pensando.

Lançando algumas provocações

É preciso que o professor possa fazer escolhas próprias sobre a forma de desenvolver determinados conteúdos, sobre o fio condutor que irá permear seu trabalho, e não que seja compreendido como um executor de propostas prontas e engessadas. No momento em que desenhemos as linhas a serem percorridas durante o trajeto, estamos fazendo escolhas. Assumimos os riscos de seguir nesta estrada. Muitas vezes, talvez precisaremos voltar, retomar o caminho, refazer os mapas da viagem.

² Publicação da Editora Abril que circula pelo território nacional durante o ano letivo, não incluindo os meses de janeiro e fevereiro.

Gosto de pensar no ensino de arte com a idéia de mapas. O mapa sempre nos indica uma direção, temos um roteiro, um lugar em que queremos chegar, mas a escolha do caminho é por nossa conta. Nossa bagagem vai auxiliar durante a viagem. Experiências, vivências, ajudam a definir o trajeto, ou os trajetos, as rotas, as estradas.

Pensar o ensino de arte para as infâncias em nossos dias requer olhares atentos para este caminhar. O ensino de arte pode contribuir para a ampliação de olhares e para a construção de um conhecimento sensível.

De acordo com Pillotto

Lidamos quase que o tempo todo com as linguagens da arte: desenho, modelagem, corporeidade, sonoridade, pintura, gravura, escultura, cinema, desenho animado e tantas outras. Mas de que forma nos apropriamos destas linguagens? No desenvolvimento da coordenação motora infantil? No intuito de oportunizar prazer às crianças? Como forma de utilizar o tempo? Como parceiros de uma instituição que deseje um espaço mais bonito, com paredes repletas de estereótipos? Para agradar aos pais, confeccionando ou mostrando técnicas artísticas realizadas pelas crianças? Ou pretendemos, para além dessas questões ou contrariamente a elas, contribuir para a construção do conhecimento sensível das crianças? (PILLOTTO, 2007, p.19).

Pensando nestas questões que nos coloca a autora, destaco que muitas vezes o ensino de arte na infância fica restrito à propostas que compreendem a arte como forma de reprodução e não como possibilidade de provocar a produção de imagens.

Penso que é necessário desenvolver um ensino de arte comprometido com o cotidiano, como destaca Martins

Valorizar o repertório pessoal de imagens, gestos, "falas", sons, personagens, instigar para que os aprendizes persigam idéias, respeitar o ritmo de cada um no despertar de suas imagens internas são aspectos que não podem ser esquecidos pelo ensinante de arte. Essas atitudes poderão abrir espaço para o imaginário (MARTINS, 1998, p.118).

Sabemos da importância e da necessidade de proporcionar momentos de interação com diferentes materiais às crianças. Neste sentido, Cunha sublinha, "é na interação da criança com os objetos de conhecimento (desenho, pintura, modelagem, etc.), que o processo expressivo se constitui e para que isso aconteça é preciso que existam intervenções pedagógicas desafiadoras" (CUNHA, 1999, p.11).

Algumas considerações

De acordo com Mirian Celeste Martins, é preciso "provocar experiências que ressoam na pele, que penetrem no corpo" (MARTINS, 2005, p.06), instigando o olhar apressado e superficial a tornar-se um olhar curioso. Nesta rede de pensamentos é preciso possibilitar a experimentação às crianças, seja através do contato com diversos materiais, sensações, emoções, pensamentos, enfim, através da ação de experimentar novos olhares sobre o já visto e sobre o já sabido.

Acredito na importância de que os alunos possam experienciar e criar suas próprias formas desprendendo-se destes padrões e modelos clichês, fugindo das formas estereotipadas a que possuem acesso. É preciso que tenham experiências que sejam significativas.

Quando falamos sobre a experiência, Jorge Larrosa nos propõe pensar a educação nos valendo da experiência, e ainda destaca que, "a experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que

acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca” (LARROSA, 2004, p.154).

Para Larrosa, nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Segundo o autor:

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm. Requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2004, p. 160).

Penso que, são inúmeras as oportunidades e possibilidades que as crianças possuem na escola, particularmente na aula de artes, de viverem experiências, mas comumente não é isto que venho percebendo. Destaco a importância de possibilitar estes momentos, e de que o professor, enquanto mediador destas situações, deve estar atento para instigar e perceber estes momentos.

É preciso que momentos de mediação aconteçam freqüentemente como uma possibilidade pedagógica, da qual os professores podem e devem dispor no desenvolvimento e construção de sua prática.

Para tanto, trago a citação de Pillotto, que nos faz refletir sobre o fato de que “somos nós educadores, que podemos ou não formar meninos e meninas que reproduzem estereótipos ou meninos e meninas que experienciam a leitura, a poética e a fruição” (PILLOTTO, 2001, p.15).

Neste sentido, é importante destacar que torna-se necessário uma retomada constante das práticas pedagógicas que vem sendo desenvolvidas nas escolas, especialmente ao nos referir às escolas de Educação Infantil e Séries Iniciais. A ampliação do repertório visual infantil, bem como a criação e produção de imagens próprias pelas crianças está vinculada ao papel do professor como mediador neste processo educativo. Trato aqui a palavra mediador, segundo destaca Martins (2007), como um *estar entre muitos*, entre as crianças, a construção de conhecimentos em arte, imagens artísticas ou não, e entre as suas próprias concepções pedagógicas.

Pensando neste sentido, buscando outros olhares para o ensino de arte na infância, acredito que o professor mediador é aquele que irá provocar imagetivamente seus alunos, viabilizando oportunidades para que sejam ressignificados conceitos, possibilitando experiências e parafraseando Kastrup (1999), vivendo em *desaprendizagem permanente*.

Referências

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In COSTA, Maria Vorraber Costa; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). **Caminhos investigativos III – Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 179 – 197.

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

_____. **Pedagogias de Imagens. In: Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, 2007.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam – da criança de rua à infância cyber**. Petrópolis, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo – Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LARROSA, Jorge. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. A vida dos “artistas famosos” educam? Produção de discurso sobre Arte, artista e gênero. In: **Ensino de Artes: múltiplos olhares**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p. 337 – 356.

MARTINS, Mirian Celeste. PICOSQUE, Gisa. GUERRA, M Terezinha Telles. **Didática do Ensino de Arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Mirian Celeste. **Mediando Contatos com arte e cultura**. São PauloUnesp, 2007.

_____. **Mediação: provocações estéticas**. São Paulo: Unesp, 2005.

_____. Um galo com quatro patas! In: **Disegno. Desenho. Designio**. São Paulo: Editora SENAC, 2007, p. 263 – 279.

PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte. **Linguagens da arte na infância**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2007.

_____. Sílvia Sell Duarte e SCHRAMM. Marilene de Lima Kórting, **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2001.

RICHTER, Sandra Simonis. **Criança e pintura – Ação e paixão do conhecer**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

Ensino de Arte: da intenção a ação

Maria Cecília de Camargo Aranha Lima¹

PROGRAMA:

- Estudar, praticar e discutir questões relevantes sobre ensino, aprendizagem e avaliação em Arte focando: importância da Arte dentro e fora da Escola.
- Arte no espaço escolar: objetivos e definições de uma matriz curricular.
- Arte se ensina? Arte se aprende?
- Avaliação em todo o processo: na intenção, na ação e nos resultados.



Produção de aluno da Prof. Rosimara Prado, retirado do site "Arte na Escola"

"Toda criança tem direito aos quadros, à música e ao teatro, assim como ao alfabeto"
André Malraux

¹ Doutora e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Pierre Mendes, de Grenoble – França. Licenciada em Artes Plásticas e Bacharel em Comunicação Visual pela FAAP/SP. Autora de materiais didáticos e da coleção infanto juvenil "Encontro com a arte brasileira". Coordenadora pedagógica das Escolas Pueri Domus (SP) Assessora em arte e educação.

Por que ensinar e aprender Arte?

É sabido que a arte tem grande importância na formação e no estudo das civilizações. Sendo um dos aspectos formadores de cultura, ela é considerada inclusive parâmetro indicador do nível de desenvolvimento de uma sociedade.

Em todo o mundo museus, salas permanentes ou para exposições temporárias, palcos para concertos, danças e teatros, são reconhecidos como espaços de “cultura e conhecimento”. E, por isso, recebem incentivos de pessoas influentes como intelectuais, políticos e grandes empresários.

Se entendermos que deve ser importante na Escola o que tem importância fora de seus muros - ou seja, na vida – seria de se esperar que a Arte tivesse um lugar de destaque na instituição escolar. No entanto, mesmo tendo entre seus objetivos a transmissão de “cultura e conhecimento”, sabemos que – apesar de avanços e conquistas nas últimas décadas – a Arte ainda ocupa um lugar bem menos importante do que poderia; no cotidiano escolar, para que a Arte se imponha e sobreviva, estamos sempre demonstrando e comprovando seu potencial educativo. E se por um lado já estamos acostumados e nem estranhamos mais essa situação, não podemos deixar de discordar da Escola pouco explorar suas possibilidades educativas no processo de aprendizagem dos alunos.

Cabe salientar que o histórico dessa disciplina contribui para o cenário atual: minha trajetória pessoal é testemunho de alguns dos paradigmas que demonstram o quanto a essência da Arte na escola foi flexível nos últimos 45 anos.

- Como aluna vivi aulas que eram traduzidas pela confecção de “trabalhos manuais”, separadas para os meninos e meninas: enquanto os meninos faziam macramês, as meninas bordavam panos de prato e babadores de bebê. Particpei também de aulas de arte definidas como “desenho técnico”, cujo programa previa a criação de elaboradas rosáceas criadas com o auxílio de régua e compasso.
- Como universitária de um bom curso de 4 anos para professores de Arte em São Paulo convivi com duas linhas quase opostas: a “história da arte” (na época através de intermináveis sessões de slides) e a “livre expressão obrigatória”, onde o papel do professor era oferecer material para que os alunos se expressassem livremente, utilizando apenas sua espontaneidade e desejos interiores.
- Como professora adotei os preceitos da “livre expressão” nos primeiros anos de docência, passando gradativamente para o estudo, entendimento e ensino da Arte como “campo de conhecimento”, paradigma que rege o ensino da Arte nos dias de hoje.

Se concordamos que trabalho manual, desenho técnico, história da arte e expressão espontânea abarcam diferentes instâncias da Arte, devemos concordar também que o foco em apenas um deles a enxerga de uma forma equivocada e reducionista.

Partimos do princípio de que neste 22º Seminário Nacional de Arte e Educação da FUNDARTE em Montenegro o diálogo se dará com colegas que

reconhecem a Arte como campo de conhecimento. E, assim entendida, deve ser estudada como produto das culturas, parte da História e também como uma estrutura formal, com códigos e gramática próprias. Com abrangência maior do que as descrições limitantes que ilustramos acima, a Arte – como campo de conhecimento – contribui na formação do aluno para o desenvolvimento de seu auto-conhecimento, do conhecimento do outro e do conhecimento das culturas de diferentes tempos e espaços.

Acreditamos ainda que neste encontro encontram-se pesquisadores e educadores que entendem que a Arte pode ser ensinada, estudada e apreendida e, por esse motivo, “cabe” na escola, ou seja, pode ser configurada como disciplina escolar.

Mas o que ensinar num curso de Arte?

Para respondermos a essa questão devemos refletir sobre matriz e currículo de Arte.

Mas como se ensina e como se aprende Arte?

Para responder a essa nova pergunta devemos pensar em metodologia e estratégia de ensino.

Em relação a essas questões, as sugestões feitas por Eisner há um bom tempo (Publicado em português no livro *Arte-Educação: leituras no subsolo*, São Paulo: Cortez, 1997) continuam válidas. Para ele é importante “elaborar um programa da prática educacional baseado em uma concepção adequada da experiência. Para a experiência ter valor e significado educacional, o indivíduo deve experimentar desenvolvendo a habilidade de lidar inteligentemente com problemas que ele inevitavelmente encontrará no mundo.” Eisner acredita que as artes, em particular, fornecem essas possibilidades e defende que o grande objetivo da disciplina na escola é promover experiências que ajudem o aluno a refletir sobre Arte.

Diz ainda Eisner – tentando delimitar o amplo campo de conhecimento em arte: “existem quatro coisas principais que as pessoas fazem com a Arte: Elas vêem Arte. Elas entendem o lugar da Arte na cultura através dos tempos. Elas fazem julgamentos sobre suas qualidades. Elas fazem Arte. Para dar conta dessas frentes, o pesquisador explica os princípios do DBAE (Discipline-Based Art Education), onde essas quatro instâncias são entendidas como: produção, crítica, história e estética da Arte.”

Vale também nos apropriarmos da contribuição de Gaillot – autor francês pouco conhecido no Brasil – que defende que a única forma do aluno aprender Arte é “entrando em contato” com a mesma. (Bernard Gaillot, *Arts plastiques: Eléments d'une didactique critique*, Editora PUF, Paris, 2006).

Um esquema bastante divulgado no ensino de Arte no Brasil é uma contribuição de Ana Mae Barbosa. Conhecido como *abordagem triangular*, pode ser sintetizado na imagem a seguir:



O esquema nos mostra que o aluno pode **entrar em contato com a Arte** transitando por três diferentes domínios, sempre mediados e interligados pela reflexão:

- Domínio produtivo: caracterizado pelas vivências plásticas, pela criação. Através da sua própria produção o aluno pode pensar inteligentemente acerca da criação das imagens visuais.
- Domínio crítico: inclui a apreciação, a análise, a fruição e a percepção estética citada por Eisner. Através da crítica o aluno desenvolve sua habilidade para ver, que é mais do que simplesmente olhar.
- Domínio histórico: abrange a informação e a contextualização da arte nas diferentes culturas. Através da história o aluno percebe que nada – incluindo as formas de arte – ocorre fora de um tempo e de um espaço.

O papel do aluno

Sabemos que o ato de ensinar só pode ser assim denominado à medida que ocorre uma efetiva apropriação do aprendiz: *“eu só ensino se alguém aprende...”*

Essas duas situações não são estanques e fazem parte de uma ação contínua a que chamamos *processo ensino-aprendizagem*.

Entendemos que esse processo não pode ser um “segredo” do professor, algo misterioso para o aluno. A “parte” da aprendizagem que cabe ao aluno precisa ser com ele compartilhada.

Estamos defendendo uma posição: a necessidade de integração no *processo ensino-aprendizagem*.

Acreditamos que cabe ao professor aspectos como: *“o que ensinar”*, *“porque ensinar”* e *“como ensinar”*.

Já aspectos desse processo como *“o que aprender”*, *“para que aprender”* e *“o que fazer com esse aprendizado”* devem ser anunciados e discutidos com o aluno.

Isto significa que o professor deve antecipar suas expectativas de aprendizagem em relação aos alunos; significa ainda que, nessa integração de partes e papéis, as regras do jogo que ocorrerá na aula de Arte devem ser esclarecidas tanto quanto possível pelo professor.

Resumindo:

- O objetivo é de *ensino*.
- A expectativa é de *aprendizagem*.
- A antecipação para o aluno tem que ser – no mínimo – das *expectativas de aprendizagem* e dos *critérios de avaliação*.

É importante salientar que, quanto mais importante e ativo for o papel do aluno nesse processo, maiores são as chances do aprendizado ser significativo para ele.

Acreditamos que com esse cuidado do professor, serão evitadas situações absurdas como o depoimento de uma aluna de 14 anos, colhido por Ana Mae Barbosa em 1989:

“A professora de Arte fala para fazer e nós fazemos da maneira que ela pede. Em um trabalho ela falou para amassar uma folha de papel celofane, depois desamassar e colar sobre um papelão. Quando eu terminei, ela achou bonito. Mas ela sabe o que eu fiz, eu não”.

Finalizamos este texto lembrando que a possibilidade de um bom ensino de Arte reside na soma de um currículo articulado – que possibilite experiências nos domínios produtivo, crítico e histórico, aliado a uma mediação hábil e inteligente do professor (que em sala de aula é o verdadeiro intérprete dos programas oferecidos) e que coloque o aluno como agente ativo do processo ensino-aprendizagem.

Conforme defende Eisner: “sem currículos substanciosos a experiência educacional será superficial; sem um ensino inteligente, os benefícios de um currículo substancioso permanecerão adormecidos”.

Bom Seminário a todos!

Construindo pelas partes: lógicas visuais não-narrativas para o vídeo

João Carlos Machado - Chico Machado¹

O presente texto é parte da pesquisa de doutoramento em poéticas visuais que realizo junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nesta pesquisa proponho-me a investigar algumas das questões presentes na minha produção plástica em vídeo e objetos cinéticos sonoros. O recorte apresentado a seguir diz respeito ao entendimento e a percepção do tempo no vídeo, apresentando brevemente algumas das lógicas surgidas na criação dos vídeos realizados por mim e em vídeos de outros artistas que foram pesquisados e analisados ao longo da pesquisa.

Acho interessante observar aqui que estes vídeos² e os procedimentos de sua criação não estão atrelados às lógicas narrativas³ usualmente presentes nas obras videográficas de ficção e de documentário, apesar do fato de que podem também ser utilizadas nestas.

Obras narrativas e obras não-narrativas

É importante estabelecer a diferença entre criar, editar ou montar um vídeo (ou filme) cujas cenas, planos, tomadas ou seqüências foram concebidas de antemão, a partir de um roteiro previamente estabelecido (e cuja montagem segue esta lógica narrativa anteriormente estabelecida) e criar um vídeo a partir do processo de arranjo entre as partes sem estrutura ou roteiro prévio.

O animador escocês Norman McLaren⁴ comentou que, em muitos dos seus filmes improvisados, pequenas e curtas idéias iam surgindo na medida em que desenhava, sem que as idéias das próximas seqüências ou a idéia total existissem ainda. McLaren afirmava que ao desenhar à mão diretamente sobre a película cinematográfica buscava a proximidade do pintor em relação à tela, retirando a distância instituída pelo processo físico-químico de captação e de revelação da imagem do cinema convencional. Muitos dos filmes de McLaren seguem a lógica do fluxo da melodia de uma música, ou então a lógica da metamorfose das formas. Para ele, as imagens aparentemente abstratas de seus filmes expressavam, antes de tudo, comportamentos dos seres vivos.

¹ Artista Plástico. Atualmente é doutorando em Poéticas Visuais pelo PPGAVI/UFRGS e é professor assistente junto ao Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes e Design da UFPEL. Possui Bacharelado em Desenho (1992) e Bacharelado em Pintura pela UFRGS (1990), Especialização em Teoria do Teatro Contemporâneo e mestrado em Poéticas Visuais (2005) pela UFRGS. Foi professor assistente da Fundação Municipal de Artes de Montenegro entre 2002 e 2008.

² Apesar de tratar-se de vídeos digitais, estes procedimentos e lógicas são extensíveis igualmente ao *videotape* e aos filmes de película.

³ O termo *narrativo* será utilizado aqui conforme é geralmente considerado na área do cinema, relacionado às obras que se propõem a contar, representar ou narrar histórias ou fatos reconhecíveis. Para alguns teóricos, entretanto, a narrativa está mais relacionada ao modo com se dá a relação de sucessão das partes do que ao fato de contar algo.

⁴ Cf. documentário *Norman McLaren Creative Process*, produzido em 1999 pelo National Film Board of Canada.

A proximidade com o material trabalhado e a diferença entre trabalhar tendo em vista um todo pré-estabelecido (um argumento ou um roteiro) ou trabalhar a partir dos fragmentos ou partes é apontada de forma interessante por Walter Benjamin na comparação que ele faz entre o mágico (curandeiro) e o cirurgião, e entre o pintor (pintor realista) e o cinegrafista (montador):

O pintor observa em seu trabalho uma distância natural entre a realidade dada a ele próprio, ao passo que o cinegrafista penetra profundamente as vísceras dessa realidade. (...) A imagem do pintor é total, a do operador é composta por inúmeros fragmentos, que se recompõe segundo novas leis. (BENJAMIN, 1994: 187)

Manipulando os fragmentos, o videorealizador que não parte de uma estruturação ou argumento prévio tem a oportunidade de colocar-se, de certa forma, dentro do interior do fluxo da obra. Não optando por uma pré-construção, ele vê-se obrigado a construir o vídeo na medida em que avança sobre ele, seguindo seu fluxo, como um caminho que vai sendo construída logo abaixo dos passos que damos sobre ele.

O modo como penso meus vídeos e demais trabalhos cinéticos também tem alguma analogia com o conceito de montagem de Eisenstein. Embora largamente utilizado na realização de obras narrativas⁵, na ordenação da seqüência de ações prescritas no roteiro, tal conceito é bastante pertinente também para a realização de obras não-narrativas:

“O conceito de montagem, de acordo com o pensamento de Eisenstein, não implica num arranjo de palavras imagens e relações, pelo contrário, implica em uma construção do ritmo para representar um comportamento⁶. De modo que a *montagem* vem substituir o velho termo *composição*.” (NIZNI apud EISENSTEIN, 1994: 8.)⁷

A concepção construir um ritmo para a representação de um comportamento corresponde em grande parte à motivação dos meus vídeos e ao modo como os constituo, uma vez que eles partem do meu interesse por produzir eventos ou acontecimentos visuais cinéticos e sonoros que constituirão fluxos com um determinado ritmo que, por não partirem de uma estrutura ou roteiro prévios, são constituídos ao longo do trajeto da sua instauração, colocando em relação uma série de acontecimentos, eventos ou ações.

Mas, se não há a presença da lógica proporcionada por um roteiro prévio, e voltando ao apontamento de Benjamin, que lógicas podem servir ao realizador de vídeo que se aventura por um caminho não-narrativo?

O tempo e a percepção do tempo

Antes de tratar das lógicas auxiliares na criação de vídeos não-narrativos,

⁵ Para Eisenstein, o drama se divide em atos, os atos em cenas, as cenas na sua encenação. A encenação se fragmenta em nós de montagem, e o nó de montagem em cada uma das pequenas ações e detalhes. “... É necessário a fragmentação da ação em pequenas unidades e a sucessiva combinação destas unidades de ação em um único fluxo de montagem que é predeterminado pela encenação e, em certo sentido, surge dela.”(EISENSTEIN, 1994, p.40.)

⁶ O modo de operar da animação digital feita em softwares 3D, a partir da idéia de definição de comportamentos aplicados a modelos numéricos simbólicos (Cf. COCUHOT, Edmond, 2003) relaciona-se ao conceito de montagem de Eisenstein.

por serem obras quês se dão no tempo e no espaço, algumas observações sobre a natureza do tempo e o modo como o percebemos se fazem importantes.

Eu sempre afirmo que o vídeo está mais próximo da música do que da escrita, que da pintura ou que da fotografia. Compor imagens em vídeo é a mesma coisa que compor música; nos dois casos, nós ordenamos os acontecimentos de acordo com um tempo preciso.

Bill Viola⁸

Trabalhar com vídeo é, de certa forma, trabalhar com o tempo. Na verdade, conforme o pensamento de Henri Bergson, ao fazer um vídeo nós não trabalhamos com o tempo, mas sim com a sua representação, uma vez que estamos mergulhados na duração do fluxo do nosso tempo intrínseco, que é um desenrolar em porvir, enquanto que somente somos capazes de perceber o já desenrolado. Ele chama a atenção para a distinção entre o tempo como duração, fluxo em devir, e a usual concepção espacializada que temos do tempo, que se reflete na representação dada através da visualização de linhas de tempo, por exemplo.

Podemos perceber mentalmente as articulações temporais em uma obra de duração, mesmo que de forma esquemática e espacial, a partir de uma abordagem espacializada do tempo. Como observa Rudolf Arhein, mesmo a seqüencialização de eventos é percebida antes no espaço, pois “a dimensão temporal não possui nenhum meio sensorial próprio” (ARNHEIM: 1989, 90). Assim como as linhas de tempo, esquemas, partituras, roteiros, são estratégias para a visualização do tempo de uma obra, em uma apreensão representacional espacial simultânea, onde se pode perceber a totalidade da sucessão de eventos presentes nela. Arnheim afirma que a simultaneidade espacial facilita a sinopse e, desse modo, a compreensão (idem, 82)

Arnheim concorda com Bergson, considerando igualmente que o tempo é pura duração em escoamento, e nós só apreendemos o que já é passado (BERGSON, 2006: 72). A percepção (do tempo), a união entre o antes e o depois só se faz possível a partir da memória⁹ e da consciência. A percepção do tempo, então, dá-se por analogia entre as coisas percebidas em relação a algum sistema de referência (como o movimento de rotação da terra, que determina a período de tempo de nossos dias e noites, ou o que a memória retém dos momentos percebidos recém passados em relação ao momento atual). Na sua análise da percepção na expressão musical, com profundas analogias da percepção do tempo, Arnheim aponta a importância da “dinâmica criada pelo desvio ou divergência de uma base padrão” (Op Cit.: 229), um quadro de referência como o centro estabelecido pela pelas notas tônicas na música ocidental tonal.

⁸ In MÈREDIEU, Florence de. *Histoire Matérielle e immatéérielle de l'art moderne*. Paris: Bordas, 2004. p 348.

⁹ “A memória – que coisa estranha – não registra a duração concreta, no sentido de Bergson. Depois que as durações chegam ao fim é impossível restabelecê-las. É possível apenas pensá-las” (BACHELARD apud ARNHEIM: 1989, 83)

O movimento e a visualidade

Para Bergson, outro fator importante na percepção do tempo é a percepção do movimento, que se dá pela percepção visual de um elemento que descreve uma trajetória que se dá no espaço (Op. Cit.: 59). Arnheim estabelece analogias entre o modo como percebemos o tempo e o modo como percebemos o espaço (Op Cit.: 83). Segundo ele, não apenas “a dimensão e orientação, mas também a direção e a velocidade são sentidas como espaciais” (idem, 85). E a percepção do espaço está relacionada á percepção da visualidade.

Em imagens estáticas, as relações de interdependência entre as partes e as partes e o todo, dadas por semelhanças e contrastes, são percebidas pela possibilidade de apreensão simultânea do todo¹⁰. O todo e cada parte estabelecem entre si um sistema de referências que provocam diversos significados ou sentidos visuais em nossa percepção.

Isto não se dá da mesma maneira com as imagens em movimento, conforme propõe Walter Benjamin:

Compare-se a tela em que se projeta o filme com a tela em que se encontra o quadro. Na primeira a imagem se move, mas na segunda não. Esta convida o espectador à contemplação; diante dela, ele pode abandonar-se às suas associações. Diante do filme, isso não é mais possível. Mal o espectador percebe uma imagem, ela não é mais a mesma. Ela não pode ser fixada... (Op. Cit.: 192)

Pela sua sucessiva transformação, as imagens em movimento não nos fornecem uma apreensão simultânea do tempo, uma vez que estão em fluxo de constate modificação. Aí, a comparação entre os instantes apreendidos em nossa percepção através da memória com os instantes seguintes começa a operar como um sistema de referência. Na constituição de um filme ou de um vídeo, são dados a ver uma sucessão de fragmentos (cenas, planos ou tomadas). Além das relações entre a posição, o tamanho e a forma dos elementos percebidos visualmente em cada fragmento, o movimento, as modificações e transformações ocorridas durante o fluxo de cada fragmento são colocadas em relação por intermédio da memória. No vídeo e no filme, além das transformações e relações ocorridas em cada elemento de um fragmento, as transformações e relações entre cada fragmento irão agir igualmente sobre nossa percepção.

Considerando que a percepção apóia-se grandemente em sistemas de referência que, por sua vez, operam por comparações de similaridade e de contraste (diferença), podemos perceber relações de convergência e de divergência¹¹ tanto entre os elementos de cada fragmento como também entre os diversos fragmentos ou trechos.

Há ainda que considerar que além dos elementos visuais, o vídeo põe estes em relação com aos elementos sonoros (música, sonoplastia e a palavra falada) e, eventualmente, elementos verbais (palavra falada e escrita).

¹⁰ O que pode não ocorrer se não tivermos distância suficiente para enxergar uma obra inteira de uma vez só, e também com obras tridimensionais.

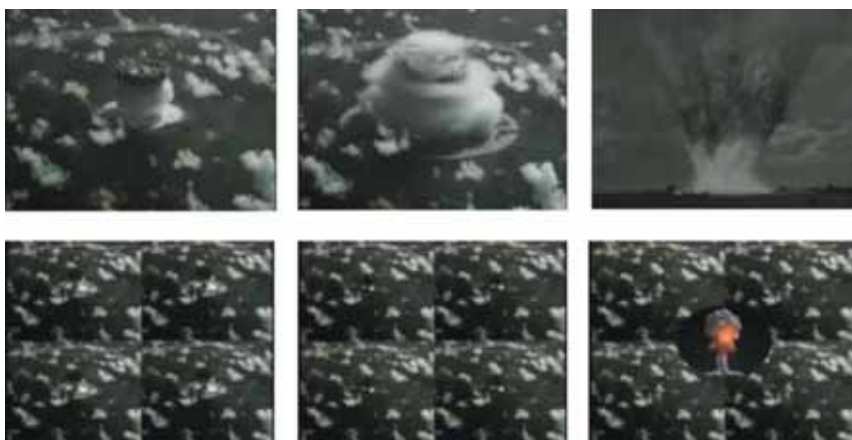
¹¹ A convergência de sentido entre os elementos de uma obra e os diversos fragmentos corresponde à noção de *gesamtkunstwerk* de Richard Wagner, a noção de divergência entre os elementos corresponde à noção de anti-gesamtkunstwerk. (Cf. COHEN, Renato: 1989)

Algumas lógicas da visualidade

Além de basear o desenvolvimento da seqüência de eventos em analogias formais pela comparação entre os elementos visuais presentes em cada trecho e no seu jogo visual de sucessão, oscilando entre diferenças e semelhanças, convergência e divergência, afirmação e negação, a transformação e mesmo deformação sucessiva da imagem também pode ser um princípio gerador do movimento.



Seqüência do filme *Boogie Doodle* de Norman McLaren (1940) onde se pode perceber o princípio de metamorfose e de transformação da imagem.



Seqüência do vídeo *Núcleo* (2008), onde se pode perceber a repetição e a variação da forma dentro de um trecho e entre vários trechos.

O sentido, a direção espacial e a velocidade do movimento de cada elemento em cada trecho, e entre os trechos, também pode constituir um raciocínio norteador para a criação de um vídeo.



Seqüência da animação digital *Proteína* (2005)

Na seqüência acima, pode se perceber a repetição do sentido do movimento dos elementos (da direita para a esquerda) em duas seqüências consecutivas.

Abaixo, o sentido do movimento das vacas se contrapõe ao sentido da pequena bola verde.



No que diz respeito aos aspectos visuais da sucessão de trechos ou cenas, Carol Vernallis (2004) realiza uma análise de diversos vídeo-clips, apontando a recorrência de alguns princípios interessantes como o de contágio de um elemento visual de uma cena sobre outro elemento de outra cena.



Seqüências de quadros do vídeoclip *Come as you are* do grupo Nirvana, onde se pode perceber o princípio de contágio visual. Nas duas primeiras imagens permanece o ritmo dos intervalos visuais, nas outras duas o formato curvo e linear aparece tanto no peixe como na mecha de cabelo de Kurt Cobain.

Breve conclusão

Neste pequeno recorte de minha pesquisa atual apresentei de forma muito abreviada apenas algumas das lógicas de visualidade ligadas ao tempo e ao movimento, e que foram bastante recorrentes em meus vídeos e nos demais vídeos que tenho pesquisado até o presente momento.

Conforme colocado neste texto, elas estão atreladas ao modo relacional e referencial com que percebemos o tempo e o movimento.

Outros princípios importantes como as lógicas estruturais de base matemática, e lógicas ligadas à música, que não serão abordados neste momento, são parte igualmente importante do universo de cogitação do meu trabalho.

Cito, mais uma vez, Rudolf Arnheim:

Um ouvinte que em vez de seguir o fluxo do evento musical fica de fora e acompanha a chegada e a passagem de uma frase após a outra, como se estivesse observando uma parada de uma plataforma, coloca-se dentro de um sistema temporal isolado, cuja relação com o sistema da própria música é regido pelo tempo. (Op. Cit: 91).

Então, para finalizar, é interessante observar que assim como uma música, um vídeo pode ser percebido de pelo menos duas maneiras: como um fluxo de informações e sensações que seguimos e pelo qual somos conduzidos por (quando seguimos uma melodia, por exemplo) ou como uma série de trechos ou partes que vão passando por nós, quando percebemos a estrutura de partes de uma música (a seqüência de partes A,B,A,B', por exemplo). Neste caso, estruturas matemáticas dadas como repetições e variações são bastante perceptíveis.

Da mesma maneira, ao construir o vídeo no seu interior, pelas partes e sem estrutura prévia, colocamo-nos dentro do seu fluxo, ao passo que quando colocamos os seus diversos trechos em relação, e o estruturamos, colocamo-nos fora de seu fluxo.

Referências

- ARNHEIM, Rudolf. *Intuição e Intelecto na Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BERGSON, Henri. *Duração e simultaneidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- COHEN, Renato. *Performance como Linguagem*. São Paulo: Perspectiva. 1889.
- COUCHOT, Edmond. *A tecnologia na arte. Da fotografia à realidade virtual*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- EISENSTEIN, Sergei. *El montaje escenico*. México: Editorial Gaceta, 1994.
- MÈREDIEU, Florence de. *Histoire Matérielle e immatérielle de l'art moderne*. Paris: Bordes, 1995.
- VERNALLIS, Carol. *Experiencing music video : aesthetics and cultural context*. Columbia University Press, 2004.

Vídeos

- Norman McLaren Creative Process*, produzido pelo National Film Board of Canada. 1999.

O Brasil no horizonte

Maria Helena Bernardes

Em novembro de 2005, participei de um encontro promovido por TRAMA¹, em Buenos Aires, reunindo artistas e produtores culturais independentes, atuantes em diversos países da América do Sul.

Numa das tardes do encontro, assistimos à apresentação de grupos que operam em comunidades com pouco ou quase nenhum contato com a chamada 'produção em arte contemporânea'. Segundo os palestrantes, o problema se deve à inexistência de instituições culturais e escolas de arte naquelas localidades, o que justifica a escassez de produção artística alinhada com o critério de contemporaneidade.

O exemplo mais curioso foi trazido pelo grupo da Bolívia, que relatou a situação de o país contar com o número exato de cinquenta e um artistas atuantes, quase todos residentes na capital nacional. A criação de uma bienal internacional de artes visuais foi a solução posta em prática por esses produtores, determinados a conquistar a adesão da comunidade e das autoridades bolivianas para a arte contemporânea.

As apresentações se estenderam durante toda a tarde. Imagens de pequenos vilarejos hispânicos, com meia-águas assentadas sobre passeios empoeirados, despidos de árvores, lembravam cenas do interior brasileiro. Com base nessas imagens, os palestrantes discorriam sobre as deficiências culturais de suas cidades de origem, apresentando, em seguida, as iniciativas desenvolvidas por eles.

De meu ponto de vista, nada na imagem das casinhas assentadas sobre a poeira parecia sugerir a carência de construção de um museu de arte contemporânea por ali. Antes disso, parecia-me que algo frágil e valioso tenderia a desaparecer diante da verticalização de um signo cultural tão notório quanto alheio à paisagem local.

A bem da verdade, a maioria dos projetos participantes não propunha a fundação de instituições grandiosas. Ao contrário: eram ações voluntárias de indivíduos que empreendiam grande esforço e dispunham de poucos recursos para criação de pequenos núcleos culturais e escolas de arte, em suas cidades. No debate que se seguiu, formou-se um consenso em torno da opinião de que, em nossos dias, a ausência de instituições culturais de arte contemporânea em uma comunidade sinaliza uma lacuna fundamental que necessita ser solucionada.

Nesse ponto, interroguei-me se tal lógica não estaria calcada em uma crença na arte como um bem maior, cujas formas têm o poder de atualizar o homem em relação ao seu desenvolvimento espiritual ao longo da História. Não fosse assim, que importância teria o fato de que, em algum cantinho longínquo do território brasileiro ou colombiano, a população permaneça à parte do debate sobre as últimas experiências eletrodigitais na arte?

¹ André Severo e eu fomos convidados a apresentar o Projeto Areal no encontro a que me refiro. Trama é iniciativa de um grupo de artistas de Buenos Aires, que tomam por objetivo "confrontar e intercambiar estruturas, problemáticas y tendencias comprometidas en la constitución del pensamiento artístico, privilegiando el eje de acción sur-sur." (Extraído do *site* do projeto: www.proyectotrama.org).

Penso que, ao discutir qualquer aspecto relativo ao tema da ‘arte contemporânea’ é necessário ter em mente a representatividade limitada dessa expressão. Seja a leste, a oeste, ao sul ou ao norte, o meio específico das artes visuais passou a designar como ‘arte contemporânea’ uma produção própria das zonas urbanas industrializadas, realizada por artistas que, em grande parte, têm formação universitária e cujas obras circulam em instituições culturais, sendo difundidas e debatidas por publicações especializadas. É uma produção ligada aos principais centros universitários, que interage intensamente com o universo teórico à sua volta, transparecendo uma apurada consciência dos artistas quanto ao papel da arte na atualidade, bem como à posição dessa produção em relação à tradição e à história.

Examinada desse ponto de vista, parece compreensível que a produção em ‘arte contemporânea’ ocorra principalmente nas grandes cidades e se torne significativa à medida que o meio cultural possibilita acesso à produção teórica e aos relatos históricos e, sobretudo, à medida que os artistas se mostram convocados por essa espécie de teorização. Assim, fora do contexto da cidade industrializada e do contato com o mundo teórico da arte, dificilmente se conformará um ambiente propício à produção da ‘arte contemporânea’.

Olhar o mapa do mundo desenhado pelo que designamos ‘comunidade artística contemporânea’ nos põe diante de uma outra geografia, na qual as proximidades se produzem mais facilmente sob a influência de narrativas históricas e teorizações sobre a cultura do que pela influência do meio cultural imediato.

Ainda assim, não deixa de ser curioso pensar que essa mesma ‘arte contemporânea’ – que aproxima artistas de Porto Alegre, Oslo e Kuala Lumpur, por exemplo – não nasce espontaneamente entre casinhas assentadas sobre a poeira, dispersas a cinquenta quilômetros de nossas casas.

Alguns dos momentos de crise da arte vividos nos dois últimos séculos foram marcados pela crítica dos próprios artistas em relação à especialização excessiva das linguagens artísticas; em outras palavras, alertavam para o risco de um confinamento² da arte no universo de seus próprios problemas. Somado a isso, o desenvolvimento do sistema de artes, com suas instituições e segmentos especializados, contribuiu para a percepção de uma fronteira claramente delineada, tendo de um lado o ambiente ‘confinado’, porém legitimador do mundo da arte³, e de outro, a vida cotidiana, terreno refratário às proposições e formas da arte, mas promissor de um ‘escape ao confinamento’⁴.

² Expressão utilizada por Robert Smithson, em seu texto *Cultural Confinement*, publicado em 1972. “Tudo se resume a enlatados visuais e a mercadoria transportável. Qualquer inovação só será tolerada à medida que corroborar esse tipo de confinamento”. SMITHSON, Robert. *Cultural Confinement*. In: *Robert Smithson: The Collected Writings*. Los Angeles: Mitt Press, 1996, p. 154. (Trad: Maria Helena Bernardes).

³ Segundo o filósofo Arthur Danto, em seu texto *Art World*, de 1964, ‘mundo da arte’ é o ambiente teórico em torno da produção artística contemporânea e, ao mesmo tempo, é o segmento da sociedade que produz, tem acesso e opera as teorias da arte para validação social e histórica das obras de arte.

⁴ Idem nota 2.

A reação mais freqüente a essa crise partiu das vanguardas modernistas de tendência antiarte que identificaram numa certa especialização intelectualizada a principal causa de isolamento da arte. Questionou-se, então, a permanência da obra como objeto material e propôs-se a dissolução da própria arte como categoria específica no campo social. A cadeia de reações desembocou nos processos de desmaterialização levados adiante pelos movimentos conceituais dos anos '60 e '70, cujos resultados foram percebidos pelo público como tão ou mais herméticos do que as obras normalmente vistas nas exposições de arte moderna.

Como resolver o impasse desse isolamento da arte? Como fazê-la transitar entre o mundo teórico e institucional, seu habitat voluntário, e a própria vida cotidiana, onde têm lugar as experiências afetivas, familiares, lúdicas, religiosas, políticas e profissionais de todos nós, artistas e não artistas?

Vejamos como repercutem essas interrogações na produção brasileira contemporânea, na qual a relação entre arte e vida corrente foi buscar raízes nas ações precursoras de Hélio Oiticica, Lygia Pape, Lygia Clark e Cildo Meireles, entre outros.

Em seu "Programa Parangolé de Antiarte Ambiental", Oiticica anuncia sua concepção de 'apropriação ambiental', ampliando o sentido de apropriação de objetos, de Marcel Duchamp, para a possibilidade de apropriação de ambientes não transportáveis.

Inclusive, pretendo estender o sentido de "apropriação" às coisas do mundo com que deparo nas ruas, terrenos baldios, campos, o mundo-ambiente, enfim – coisas que não seriam transportáveis, mas para as quais eu chamaria o público à participação – seria isso um golpe fatal ao conceito de museu, galeria de arte, etc., e ao próprio conceito de "exposição" – ou nós o modificamos, ou continuamos na mesma. Museu é o mundo, é a experiência cotidiana (...). A experiência da lata-fogo [...] está em toda a parte, servindo de sinal luminoso para a noite – é a obra que eu isolei na anonimidade de sua origem – existe aí como que uma "apropriação geral": quem viu a lata-fogo isolada como uma obra não poderá deixar de lembrar que é uma "obra", ao ver, na calada da noite, as outras espalhadas como que sinais cósmicos, simbólicos, pela cidade: juro de mãos postas que nada existe de mais emocionante do que essas latas sós, iluminando a noite (o fogo que nunca apaga) – são uma ilustração da vida: o fogo dura e de repente se apaga um dia, mas enquanto dura é eterno.

Tenho em [sic] programa, para já, "apropriações ambientais", ou seja, lugares ou obras transformáveis nas ruas, como, p. ex: a obra-obra (apropriação de um concerto público nas ruas do Rio, onde não faltam, aliás – como são importantes como manifestação e criação de "ambientes" e já que não posso transportá-las, aproprio-me delas ao menos durante algumas horas para que me pertençam e dêem aos presentes a desejada manifestação ambiental).⁵

Oiticica vislumbra a possibilidade de uma ampla fruição estética no terreno da vida vivida, sem prescrever, contudo, a subordinação do cotidiano às formas da arte, ao contrário do que postulava o projeto construtivo, sua escola na juventude. Diante da visão da lata-fogo⁶, o passante noturno resvalará em um estado de

⁵ OITICICA, Hélio. *Programa Ambiental*. In: "Hélio Oiticica" (catálogo de exposição). Rio de Janeiro: Centro de Arte Hélio Oiticica, 1997.

⁶ Na época, era comum atear fogo a tonéis, abastecidos com óleo diesel, para sinalizar aos motoristas que transitavam à noite que a estrada estava em obras. A proposição de Oiticica consiste na apropriação da imagem de uma dessas latas, visando a sua difusão como obra, intitulada *lata-fogo*.

maravilhamento ou de 'iluminação profana', como Walter Benjamin definia o momento de lucidez embriagada que nos faz penetrar "muito mais o mistério, à medida que o redescobrimos no cotidiano, por força de uma ótica dialética que intui o cotidiano como impenetrável, e o impenetrável como cotidiano"⁷.

As idéias de Oiticica foram acolhidas por jovens artistas dos anos '70, como Cildo Meireles, que, com suas *Inserções em Circuitos Ideológicos* lança um convite 'a quem interessar possa', incitando a comunidade à apropriação de sistemas de circulação de valores, informação ou mercadorias:

As Inserções em Circuitos Ideológicos surgiram também da constatação de duas práticas mais ou menos usuais. As correntes de santos (aquelas cartas que você recebe, copia e envia para as pessoas) e as garrafas de naufragos jogadas ao mar. Essas práticas trazem implícita a noção do meio circulante, noção que se cristaliza mais nitidamente no caso do papel-moeda e, metaforicamente, nas embalagens de retorno (as garrafas de bebidas, por exemplo). Do meu ponto de vista, o importante no projeto foi a introdução do conceito de 'circuito', isolando-o e fixando-o.⁸

Há um elemento implícito na 'apropriação ambiental', de Oiticica, que me parece de extremo interesse pelo fato de influenciar fortemente uma parcela da produção artística brasileira atual. Além do cenário arquitetônico e da plasticidade da paisagem, o termo 'apropriação ambiental' já envolvia o contexto humano das situações, onde o trabalho se construía, não raro, coletivamente. Com isso, Oiticica inaugura a possibilidade riquíssima de algo a que denominarei como *apropriação comportamental*, incorporando, na elaboração de seu trabalho, certos modos brasileiros (e, sobretudo, cariocas) de ser, de realizar, de solucionar problemas, de tomar decisões, de se relacionar; enfim, de viver a vida. São comportamentos que codificam os 'ambientes', situações humanas com as quais o próprio artista compartilha certos valores e onde descobrirá outros tantos. Para usar um termo caro a Oiticica, a obra será resultado de uma 'plasmação' entre ambiente, comportamento e criação, como exemplifica vivamente a experiência desenvolvida por ele junto à comunidade da Mangueira.

Nos últimos cinco ou seis anos, vimos surgir no horizonte brasileiro um coletivo de ações artísticas cuja visibilidade pública tem se dado de maneira discreta, geralmente sob forma de relatos, filmes, publicações e documentos fotográficos que registram realizações efêmeras, que aqui nomearei *ocorrências*, trabalhos que considero, em boa parte, devedores das apropriações ambientais e comportamentais de Oiticica.

Algumas das manifestações que descreverei, a seguir, como exemplos de *ocorrências* são freqüentemente confundidas com outras categorias efêmeras da arte contemporânea, tais como, intervenções, ações, *performances* e trabalhos específicos – categorias que despreendem de si uma situação expositiva que será apresentada como obra, propriamente dita.

⁷ BENJAMIN Walter. O surrealismo, último instantâneo da inteligência européia. In: *Documentos de cultura e documentos de barbárie, escritos escolhidos*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1986.

⁸ MEIRELES, CILDO. *Inserções em circuitos ideológicos*. In: HERKENHOFF, Paulo (org.). *Cildo Meireles*. São Paulo: Cosac & Naify, 1999, p. 110.

A identificação das *ocorrências* com estas categorias é, contudo, precária, pois, no caso dos trabalhos que veremos a seguir, dificilmente se lograria separar seu conteúdo de sua ocorrência, assim como não se poderia separar uma caminhada do caminhar que a constitui⁹.

Por ocasião de outro encontro entre artistas, desta vez em Faxinal do Céu¹⁰, no Paraná, estava trabalhando em meu livro, *Vaga em Campo de Rejeito*¹¹, quando um artista alemão, participante do encontro, perguntou-me do que se tratava o texto. Mostrei a ele algumas fotografias do trabalho relatado no livro e descrevi a ação realizada em Arroio dos Ratos, no Rio Grande do Sul, dentro do Projeto Areal. Narrei a ele que, apesar de desconhecida na cidade, obtive apoio dos moradores e instituições locais, que iam desde o empréstimo de um carrinho de mão e uma pá, até a cedência de uma enorme área, um antigo aterro de carvão, aonde passantes, operários, crianças e uma equipe de obras da prefeitura vieram se engajar solidariamente ao empreendimento proposto por mim.

Diante dessa narrativa, o colega alemão fez uma observação da qual não pude esquecer: “Na Europa, não poderias fazer um trabalho como esse. Ainda que as pessoas valorizem a arte, não podes simplesmente te dirigir a alguém que não conheces e pedir: ‘por favor, me empreste uma parte de suas terras para eu fazer uma experiência, durante alguns meses’, ou ‘me deixe entrar em sua casa para fazer uma instalação’, etc. É descabido, as pessoas te olhariam com indiferença”.

De fato, eu já havia experimentado algo parecido durante um período de atelier-residência passado na Cité Internationale des Arts, em Paris¹². Na ocasião, distribuí uma carta consultando outros cinco residentes se me permitiriam instalar um objeto no *hall* de entrada de seus estúdios, deixando-o pendurado ali durante uma noite. Para instalar a peça, eu permaneceria em seus estúdios durante cerca de vinte minutos. Das cinco solicitações de apoio, recebi três respostas, entre cartas e telefonemas, negando a colaboração praticamente sob o mesmo argumento: a residência de artistas era um local de trabalho, e não ‘espaço para fazer amigos’; portanto, minha proposta era inadequada. Um quarto residente inicialmente aceitou colaborar, mas, passados alguns instantes da instalação da peça, veio devolvê-la destruída, dentro de um saco de lixo. Finalmente, consegui o simpático apoio de uma quinta residente, uma jovem que recebeu a proposta com entusiasmo e se engajou na instalação, posando para fotografias ao lado da peça, que acabou permanecendo em seu estúdio até o final de seu período de residência na Cité Internationale des Arts. Tratava-se de uma cantora, chamada Luanda Siqueira, nascida no Rio de Janeiro, com quem até há pouco mantive contato.

⁹ Darei como exemplo trabalhos de artistas com quem mantenho contato pessoal, o que tem oportunizado a troca de idéias sobre a produção contemporânea e para os quais já tive oportunidade de expressar algumas das idéias aqui enunciadas.

¹⁰ Programa de residência de artistas intitulado ‘Faxinal das Artes’, reunindo cem artistas convidados pela Secretaria da Cultura do Paraná, sob curadoria de Agnaldo Farias, em 2002, na cidade de Faxinal do Céu.

¹¹ BERNARDES, Maria Helena. *Vaga em campo de rejeito*. Documento Areal 2. São Paulo: Escrituras, 2003.

¹² Bolsa recebida do Instituto Itaú Cultural e Prefeitura de Paris por participação no programa Rumos Visuais, no período de 1999-2001.

Nas conversas particulares com André Severo, meu parceiro no projeto Areal¹³, nos debates públicos desenvolvidos por nosso projeto e na convivência com jovens artistas, percebemos um crescente interesse por parte de artistas plásticos em se apropriar da riqueza de possibilidades que nosso país propicia no campo das relações intersubjetivas para dedicar-se à produção de obras que se conformam e transcorrem dentro da cotidianidade. A propósito dessas atitudes, que começam a ganhar horizonte na arte brasileira, surgiu o termo ‘ocorrências’ com o qual não espero circunscrever os trabalhos que mencionarei aqui. Ao contrário, objetivo, antes de tudo, destacar algumas características sutis que lhes são próprias e que, temo, poderiam facilmente passar despercebidas.

Para situar o leitor em relação a essas idéias, apontarei, a seguir, três características presentes nas *ocorrências* que me parecem agregar uma contribuição ao debate em torno da ‘arte contemporânea’ brasileira.

A primeira contribuição se refere à criação de situações artísticas apoiadas em parcerias transitórias, estabelecidas entre desconhecidos, que armam e desarmam redes de colaboração, improvisando estruturas que viabilizam o desenvolvimento de uma operação artística em determinado ambiente.

Esse é o caso de *Vaga em Campo de Rejeito*, cujo processo iniciou com a apropriação de um espaço vazio, localizado entre dois prédios, no centro de Arroio dos Ratos, e culminou com a reconstrução de uma réplica desse espaço sobre um aterro de carvão. O processo se estendeu durante quatro meses de intensa troca com pessoas da comunidade, que se agregaram espontaneamente ao trabalho. Uma rede efêmera de cooperação formou-se em Arroio dos Ratos, em torno de uma situação imperceptível para a maioria dos participantes, (a vaga), que, aos poucos, se tornaria visível. Porém, para chegar a esse ponto, o projeto necessitava de apoios significativos, como o empréstimo de um aterro e a realização de uma pequena construção, etapas que foram se concretizando “com a ajuda de pessoas que não conhecia e que foram se engajando de forma voluntária ao projeto (...), numa empreitada francamente absurda”¹⁴.

As imagens da pequena vaga transposta finalmente para o campo de rejeito¹⁵ e a lembrança de sua inauguração, em meio à Festa da Melancia¹⁶, levou os que tiveram contato com o relato desse trabalho, por meio de palestras, debates, etc., a formular uma mesma interrogação perplexa que tentei registrar em meu livro: “O que move um grupo aleatoriamente formado por passantes, colegiais, ex-mineiros, administradores, comerciantes, operários e uma artista a concentrar-se sobre a existência de uma “vaga”, ou seja, um “nada” em meio à cidade, engajando-se na peculiar missão de reconstruí-lo sobre outro espaço, igualmente inerte?”¹⁷

¹³ Criado no ano de 2000 por André Severo e Maria Helena Bernardes, AREAL é um projeto em arte e humanidades cujo principal objetivo é trazer a público trabalhos artísticos dificilmente viabilizados em âmbito institucional (extraído do site: www.arena.org.br).

¹⁴ VERAS, Eduardo. *Entre Ver e Enunciar*. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006, p. 96.

¹⁵ Como os moradores definiam o aterro que serviu para depósito do carvão desprezado pela antiga mineradora.

¹⁶ Evento muito popular, em Arroio dos Ratos, promovido pela prefeitura local.

¹⁷ Trecho da contra-capá do livro *Vaga em Campo de Rejeito*.

Nesse sentido, *Vaga em Campo de Rejeito* exemplifica um tipo de *ocorrência* viabilizada inteiramente pela apropriação artística de certa liberdade desfrutada pelo brasileiro, de norte a sul: a de pedir uma xícara de açúcar ‘emprestada’ ao vizinho, ou de acercar-se do primeiro passante com quem se cruza na rua, ou a cuja porta se bate, buscando apoio para solucionar um problema.

A segunda contribuição que identifico como própria das *ocorrências* diz respeito ao projeto de aproximação entre arte e cotidiano, tão caro à arte contemporânea. Parece-me importante ressaltar que, nas ações de que tratamos aqui, essa aproximação parece desembaraçada de um constrangimento que caracteriza as intervenções de artistas no ambiente cotidiano.

As *ocorrências* se desencadeiam sem mediação entre artista e ambiente. Nascem de acordos produzidos diretamente entre o artista e aqueles que concordam em colaborar com ele. Resultam, portanto, de interações subjetivas que mobilizam desejos, projetos e crenças individuais. Nessas condições, o artista não é percebido como sujeito investido do mesmo estatuto social que desfruta quando está publicamente respaldado por instituições de prestígio, que legitimam publicamente seu trabalho, ao proporcionar sua participação em um evento. Nas *ocorrências*, o artista está despojado desse respaldo, fala por si mesmo e suas demandas são vistas como necessidades concernentes a um projeto pessoal que ele quer compartilhar com outros.

Nessa situação, de sucessivos embates e acordos produzidos entre subjetividades, as identidades não são reconhecidas fora de si mesmas. Não se tratará de ‘O Artista’, mas de um artista; não se trata de ‘O Público’, mas de pessoas envolvidas. As diferenças sociais e culturais entre os participantes não são mascaradas pelo eufemismo de um processo civilizatório, mas permanecem expostas como valores que pigmentam a própria carne do processo artístico. Os atributos identificados a uns e outros, tais como, ‘metropolitano’ e ‘interiorano’, ‘pobre’ e ‘rico’, ‘branco’ e ‘negro’, ‘popular’ e ‘erudito’, ‘artístico’ e ‘não artístico’ emergem com a mesma força com que normalmente tensionam a realidade que está aí.

Um exemplo, nesse sentido, é o trabalho do artista visual Hélio Ferverza, *Transposições do Deserto*, realizado simultaneamente nas cidades de Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai), comunidades que partilham de uma mesma área urbana, cortada ao meio pela linha simbólica da fronteira.

Em seu trabalho, Ferverza propôs a seguinte atividade a professores e estudantes de duas turmas de ensino básico, pertencentes a duas escolas distintas, cada uma delas situada em um dos lados da fronteira: seria ministrada uma aula da disciplina de Geografia, simultaneamente, para cada uma das duas turmas de estudantes; os ministrantes seriam os próprios professores de Geografia de cada escola, com a condição particular de que, naquele dia, os mestres inverteriam seus locais de trabalho e desenvolveriam, em aula, um tema proposto pelo artista; no caso, o ‘Deserto’.

Assim, em determinado dia e à determinada hora de seu turno escolar, os alunos brasileiros assistiram a uma aula sobre o tema ‘Deserto’, ministrada em espanhol, e os uruguaios, em português. O artista participou do processo de negociação que precedeu a ação, vendo sua idéia inicial transformar-se várias vezes. A certa altura, tudo estava arranjado. Em uma manhã de sol, Hélio Ferverza acompanhou a ocorrência de seu trabalho, dividindo-se entre duas cidades. Cada

professor providenciou os recursos que considerou mais adequados para trazer o 'Deserto' à sua aula. Os estudantes, de um lado e de outro, (bilíngües, como é próprio da situação fronteira), ouviram a aula em seu segundo idioma, experimentando um intercâmbio que se dá cotidianamente nas ruas, mas que é pouco incentivado na rotina oficial das cidades. Hélio Ferverza acompanhou a ação que se desdobrava diante de seus olhos com a mesma curiosidade e inexperiência com que a desfrutavam os demais. Para todos os envolvidos, dos dois lados da fronteira, a situação era nova e velha, conhecida e desconhecida, programada e improvisada; era, em seu mais comovente sentido, uma "experiência de conhecimento"¹⁸.

O terceiro e último aspecto que me parece importante destacar nas *ocorrências*, diz respeito às possibilidades de contato público com a arte. Enquanto uma parte da produção em arte contemporânea busca renovar as relações entre arte e público por meio de transformações na própria obra de arte (como exemplificam as proposições interativas ou a presença freqüente de temas e elementos cotidianos na produção recente), nas *ocorrências*, as condições de comunicação pública do trabalho não podem ser pré-determinadas, pois todas as suas camadas integram um processo gerativo que alcança e compreende o momento de contato público entre arte e indivíduo.

Analisarei este aspecto tomando como exemplo três obras recentes: *Objetos Inclassificáveis*, trabalho que Ana Flávia Baldisserotto vem realizando desde 2004; *Murmurando*, série de ações desenvolvida a partir de 2005, por Melissa Flores; e *Missão*, seqüência de ações fotográficas iniciada por André Severo, em 2005.

Em *Objetos Inclassificáveis*, Ana Flávia Baldisserotto cria uma rede de colaboração com bibliotecas públicas do Rio Grande do Sul, às quais solicitou a inserção de um objeto criado por ela entre os livros das estantes. Apoiada por bibliotecários que acolheram sua proposição recebeu destes, como contra-proposta, a possibilidade de classificação bibliográfica do tal objeto, que consiste de um bloco com dimensões próximas a de um livro, revestido por pastilhas de cerâmica amarela. A artista relata ter encontrado parceiros não apenas solidários, como também dispostos a introduzi-la na lógica rigorosa da classificação de publicações. Juntos, artista e bibliotecários pesquisaram estratégias que, segundo critérios técnicos normatizados, pudessem autorizar a disposição do bloco de pastilhas amarelas para consulta pública nas prateleiras. Para tanto, optaram por classificar o objeto tomando números de 'categorias mortas', ou seja, categorias bibliográficas que desapareceram pela inexistência ou insuficiência de publicações. A ocorrência pública desse trabalho concentra-se totalmente no encontro casual do leitor com um desses *Objetos Inclassificáveis* disposto entre os livros de uma biblioteca. Sua aparição, ali, caracteriza não a 'exposição' de um objeto de arte, mas simplesmente sua *disposição*, no mesmo

¹⁸ Utilizo o termo 'conhecimento' segundo a noção de Henri Lefebvre, para quem o "momento do conhecimento" se produz quando o sujeito passa a ver o impossível no âmbito da cotidianidade. Sua "decisão transforma o impossível remoto em possibilidade próxima. Pela paixão que ele implica, o impossível torna-se um critério de possibilidade: quer-se o impossível e se arrisca o possível para alcançar esse impossível que se vislumbra para além do risco e da aventura. A decisão tomada faz recuar definitivamente as fronteiras da impossibilidade". Lefebvre complementa: "o impossível dentro da cotidianidade torna-se, então, possível, torna-se, mesmo, a regra de toda a possibilidade". (LEFEBVRE, Henri. *Critique de la vie quotidienne*, II. Paris: L'Arche, 1961, p. 346-347).

sentido em que um outro objeto qualquer – um livro, um copo ou um bibelô – pode ser disposto sobre a prateleira. Não menos importante, é o sentido de oferecimento, de se colocar algo à disposição de alguém; tanto é assim, que o leitor encontrará o bloco de pastilhas amarelas à sua disposição, nas prateleiras da Biblioteca Josué Guimarães, em Porto Alegre, de onde pode retirá-lo para consultas locais ou empréstimo¹⁹.

Em *Murmurando*, Melissa Flôres age tanto sozinha quanto apoiada por parceiros que a ajudam na difusão pública da palavra ‘murmurando’. Segundo ela, seu estímulo inicial foi tomado da frase de André Breton, publicada no manifesto surrealista de 1924: “Confie no caráter inesgotável do murmúrio”. Numa primeira ação²⁰, a artista imprimiu e distribuiu ao público uma tiragem de adesivos em acetato, onde se lia a palavra ‘murmurando’ impressa em letras minúsculas; segundo a artista, a aderência e a transparência do acetato possibilitavam que o murmúrio emergisse da superfície visível logo abaixo do adesivo. Em outra ocasião, a difusão pública do murmúrio recebeu a colaboração de um motorista da linha de táxis-lotação SANTANA, em Porto Alegre. O apoio do motorista possibilitou à artista utilizar um pequeno painel, preso à divisória de vidro, que separa o condutor dos passageiros. O painel exibia vários anúncios publicitários, alternadamente, substituindo-os por um abrir e fechar que simulava os movimentos de uma persiana. De quando em quando, em meio a chamadas de agências de viagem, liquidações de lojas e ofertas dos mais diversos produtos, emergia, sozinha, a palavra *murmurando*, percebida, por um instante, pelos passageiros menos distraídos. Desde seu início, *Murmurando* tem sido divulgado por meio de impressos, em salas de aula e em comunicações públicas das quais a artista participa. Fora dessas situações, o convite ao murmúrio continua contando com a disposição favorável de certos humores e com a existência de pequenas brechas nas estruturas cotidianas.

O desenvolvimento de *Missão*, de André Severo, possibilita uma última reflexão sobre algumas das formas de contato público com a arte operadas nas *ocorrências*. Motivado por referências do cinema e da literatura, o artista formulou uma ação que, mais do que fruto de sua vontade criadora, se conformou como uma espécie de pacto firmado entre ele e certas situações com que se depara na rua: nos períodos em que se dedica a esse trabalho, sempre que se encontra diante de uma árvore tombada, o artista assume o compromisso de retornar mais tarde para replantá-la em outro ponto. A proposta resulta numa seqüência interminável de transplantes de árvores mortas pela cidade e estradas por onde o artista transita. Os transplantes de André Severo – troncos, tocos, ou árvores inteiras – são firmemente fincados em espaços públicos ou terrenos baldios, surpreendendo certo morador hipotético, que não possui qualquer lembrança da existência de uma árvore que, aparentemente, nasceu, cresceu e morreu em sua rua. O trabalho não se limita, contudo, apenas à ação do transplante e às descobertas que podem resultar daí. Há um forte espectro ficcional que se justapõe à realidade, transparecendo na decisão do artista de vestir

¹⁹ Alguns exemplares dos *Objetos Inclassificáveis* foram doados ao acervo da biblioteca Josué Guimarães, localizada no Centro Municipal de Cultura de Porto Alegre.

²⁰ Melissa Flôres desenvolveu este trabalho como participante das atividades do projeto Perdidos no Espaço, no III Fórum Social Mundial, em Porto Alegre, coordenado por Maria Ivone dos Santos, professora do Departamento de Artes Visuais da UFRGS.

sempre determinada roupa e portar sempre os mesmos instrumentos, em ações metodicamente fotografadas e filmadas. O pensamento fundador de *Missão* nasce da ficção e carrega sua densidade para o campo da realidade trivial de forma tão maleável e liberta que poderia, inclusive, retornar, sob forma de literatura, filme ou seqüência fotográfica ao espaço ficcional da sala de exposição.

Convidada a escrever este ensaio, a generosa amplitude do tema proposto – a contemporaneidade na arte brasileira – levou-me a optar por apresentar um recorte muito específico, situando o leitor junto a um nicho praticamente invisível de nossa produção atual.

Ao decidir que meu recorte seria em torno das relações entre a arte contemporânea brasileira e a vida cotidiana, abordadas através da análise de ações afins ao conceito de *ocorrência*, eu tinha dois objetivos em mente.

O primeiro, de compartilhar esse conceito, que começou a ser difundido em textos e debates do Projeto Areal, onde o termo *ocorrências* parecia exprimir certas qualidades da arte atual que nos parecem plenas de vitalidade, merecendo ser debatidas mais amplamente.

O segundo, era o desejo de apresentar a definição de *ocorrência* em contraposição a dois sentidos do termo 'representação': como alusão metafórica ao mundo e como apresentação da obra na qualidade de objeto auto-referente²¹.

Como bem indica o vocábulo *ocorrência*, minha intenção foi acercar o leitor de um tipo de expressão em arte que não exhibe a si própria (em uma auto-referência), e nem alude a um objeto ausente (como metáfora). Ela simplesmente *ocorre* no terreno da cotidianidade, assim como pode ocorrer de um ônibus passar à nossa frente, na avenida. Porém, se tal passagem, cotidiana e trivial, estiver inscrita em uma proposição artística, ela já será outra passagem, para além do cotidiano e do trivial. Sendo ela mesma, será ainda outra coisa, fruto de um gesto a que Giorgio Agamben nomeia "deslocamento messiânico", ou seja, "gesto que transforma integralmente o mundo, deixando-o quase intacto".²²

²¹ Para Robert Smithson, qualquer obra de arte exibida no espaço expositivo sucumbe à virtualidade inerente a esse espaço, ou como preferiria o artista, a seu caráter 'metafísico'. A representação é inevitável na sala de exposição, de forma que a obra retornará sempre à condição ficcional da metáfora.

²² AGAMBEN, Giorgio. *Moyens sans fins*. Paris: Rivage, 1995, p. 89.

Articulações entre o sujeito da ação e suas representações político-poéticas: o comprometimento corporal e as representações de si

Cibele Sastre¹

Para começar este texto, vamos nos tomar como sujeitos da ação. Sujeitos múltiplos, constringidos a determinadas situ - ações, cumprindo nossos papéis sociais e/ou contingentes. Nossas ações descrevem nossas inserções, sejam elas contingentes ou comprometidas, portanto assumem nossos também múltiplos discursos, tomados aqui como representações. Nossas identidades se confundem com nossa vontade de verdade a cada situ-ação e nos tornamos múltiplos naquilo que representamos socialmente. Cindy Sherman e Pina Baush são bons exemplos de articulação desta multiplicidade em suas respectivas obras. Sherman com seus auto-retratos de múltiplas identidades nos expõe mais claramente esta questão, enquanto Pina nos causa estranhamento ao produzir situações de constringimento através da multiplicidade de ações que um mesmo bailarino é capaz de fazer ou expôr-se a, distanciando completamente de nossos referenciais cotidianos, embora a atitude deste seja completamente 'natural'. Cito-as apenas para exemplificar tal multiplicidade e comprometimento que borram uma noção de identidade tradicional. Alguns autores nos ajudam a refletir sobre esta questão: o que sou não é só o que acredito ser, mas é também aquilo que O Outro diz que eu sou. Este Outro coletivo desdobra-se em muitos olhares e muitos eus, que se vistos de forma narcísica², pode fragmentar o sujeito em seu comprometimento, causando um entusiasmo exacerbado com sua imagem multiplicada, um mal estar, ao não ver-se capaz de atender as expectativas deste Outro ou visto de uma maneira conscientemente performática, libertá-lo deste mal-estar tornando-o consciente e sensível de seu papel a cada situ-ação, possibilitando a emergência de um campo de saber-poder, como nomeia Foucault. (1926 - 1984)

Apesar de tratar-se de intensa atividade corporal de um sujeito, a dança cênica se manteve, por muito tempo, mais atenta ao corpo como objeto de potência física e estética, um corpo técnico, virtuoso e descartável. Comprometida com as formas de sua representação, a dança só veio a debruçar-se sobre o sujeito no corpo quando a ciência começou a desarticular o pensamento dicotômico cartesiano. Não que não houvesse uma reflexão sobre isso antes, desde Noverre (1727 - 1810) tem-se registro de que não só de técnica se constitui o bailarino. Mas é com a chamada dança pós-moderna que conceitos articulados pela agora chamada Educação

¹ Bailarina, coreografa, doutoranda do PPGEDU – UFRGS, Mestre em Artes Cênicas, CMA.

² Tomando como referência a psicanálise quando se refere à 'ilusão de completude narcísica' contida na busca incessante do sujeito por uma felicidade que está no outro, sendo este outro um olhar específico deste sujeito sobre aquilo que pode ser entendido como o que (quer que) seja este outro. Fundamenta-se na dor infantil da separação da mãe e no reconhecimento desta por qualidades da criança que cria uma ilusão da completude que até então era certa para esta criança. De acordo com esta teoria, muitos de nós, adultos, seguimos em busca desta completude em várias outras atividades que exercemos ou parceiros que escolhemos para nossas relações de afeto, pensando totalizar o olhar do Outro para este afeto.

Somática (Hanna, 1986) puderam ganhar terreno fértil e pensar o corpo/sujeito da dança hoje.

Este workshop e texto tentam produzir algumas reflexões no sentido de considerar a Educação Somática, especificamente aqui tomada a partir da abordagem Laban/Bartenieff, como meio para tornar consciente, no sujeito dançante, seus gestos e ações, expandidos ou não para o território das diferentes práticas de dança, conferindo autonomia ao praticante, que além de aprender um vocabulário específico da dança que pratica, pode aprender a reconhecer em si os melhores caminhos de acesso a este vocabulário. Ao tomar consciência de seus gestos e ações, torna-se possível questionar e conferir se este é ou não o vocabulário mais adequado para seu repertório de gestos e ações na vida, aproximando a dança de um comprometimento político-social. A experiência com caminhos de acesso menos afinados com o sujeito da dança amplia o vocabulário do dançarino, ampliando suas formas de representação. Sendo a performance³ uma destas práticas que não prescinde de um vocabulário de dança específico, mas de uma organização de sentidos em tessituras múltiplas, e constitui um discurso que pressupõe certa autonomia do intérprete, torna-se um meio através do qual o professor-artista pode exercer sua condição de artista e professor em ação performativa e performática. Chamo atenção para o fato de que tanto a Educação Somática quanto os estudos da performance são disciplinas academicamente emergentes, o que torna fértil o 'vôo livre' da reflexão.

Educação Somática e comprometimento corporal

Começamos pela Educação Somática. Segundo Suzane Weber (2003), “a educação somática é uma disciplina em emergência que se constitui a partir da reunião de diferentes práticas de educação pelo movimento, tais como F. Matias Alexander, Moshe Feldenkrais, Irmargd Bartenieff, entre outros.” Tais práticas não são exatamente emergentes, quase todas são da primeira metade do século XX, mas foram sendo acolhidas pela investigação acadêmica, sob o guarda-chuvas da Educação Somática.

A criação da revista *Somatics* e a publicação do artigo “What is somatics?” de Thomas Hanna em 1986, foram marcos para a criação da disciplina. A partir de então, um dos objetivos da Educação Somática tem sido o de conciliar o saber adquirido através da experiência corporal direta e o conhecimento objetivo do corpo, produzido cientificamente. De um modo geral, os métodos de Educação Somática desenvolvem um trabalho de refinamento da sensação e percepção do movimento com o objetivo de aperfeiçoar a consciência do corpo. WEBER, 2003.

Quaisquer práticas abrigadas por este guarda-chuvas levam a um conhecimento perceptivo do corpo, tornando-o 'presente' e disponível para as diversas demandas que lhe possam vir. Por isso, como retoma Weber, “Atualmente, grande parte das instituições voltadas ao ensino da dança e à formação de bailarinos incluem em seus currículos a educação somática, por ser uma abordagem de ensino capaz

³ Performance aqui é usado para um modo de fazer dança que borra fronteiras com o que vem sendo também nomeado por dança contemporânea, ou dança pós-moderna.

de atender a diferentes estilos e formações”.⁴ Os Fundamentos de Bartenieff™ nos apresentam uma prática de ‘refinamento da sensação e da percepção do movimento’ pela perspectiva de uma bailarina e fisioterapeuta com formação em Análise de Movimento Laban, Irmgard Bartenieff (1900- 1981).

Forçada a mudar de vida nos anos 30, por morar na Alemanha com seu marido judeu russo, foi para NY, lugar que ela não via como receptivo ao seu conhecimento e experiência em dança e análise de movimento. Formou-se em fisioterapia como opção profissional. A epidemia de poliomielite que abalou a região nos anos 60 fez com que ela testasse a integração entre seus conhecimentos de Análise Laban de Movimento e da fisioterapia em suas terapias corporais, introduzindo a seus pacientes “uma experiência de movimento muito mais rica do que a fisioterapia convencional pode oferecer”. (DAVIES, 2001, p. 99) Estes conteúdos integraram a formação do Instituto de Estudos do Movimento criado mais tarde por ela, o Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies – LIMS. (SASTRE, 2009)

Sua forma conectiva de lidar com os conceitos fez com que ela desenvolvesse Fundamentos e Princípios em constante dinamismo, como sugere a figura da Banda de Moebius, em que dentro e fora se tornam parte de um mesmo percurso. Seus Temas de Contínua Dinâmica e Transformação são aparentemente polaridades e ilustram a densidade de tal dinamismo: Dentro- Fora; Mobilidade – Estabilidade; Função – Expressão; Exaurição e Recuperação relacionam-se constantemente com os 10 ou mais princípios de movimento.⁵ Fazendo a teoria emergir sempre da prática, “Para Irmgard, movimento, e não mais ponderações sobre, era o que trazia mais conhecimento” (HACKNEY, 2002, p.3). Em busca do que é ‘fundamental’ ela retorna à nossa condição de feto e bebê. Ali é possível perceber que mudar, relacionar e conectar, e padronizar as conexões corporais é fundamental.

1.1. Mudança é fundamental. A essência do movimento é a mudança. Enquanto nos movemos estamos mudando constantemente. 2. Relacionamento/Conexão é fundamental. É em nosso processo de movimento/mudança que criamos nossa existência ‘incorporada’[...] mudança é relacional. Enquanto nos movemos, estamos sempre fazendo conexões, criando relacionamentos, ambos entre nós e entre nós e o mundo. 3. Padronizar conexões corporais é fundamental. Relações que são criadas pelo nosso corpo se tornam padronizadas conforme crescemos.⁶

Pensados com dinamismo e dialogismo, os Fundamentos de Bartenieff são uma contribuição substancial para o material já complexo e poético de análise de movimento organizado por Rudolf Laban (1879-1958) e colaboradores na primeira metade do século XX. Ideias que fundamentam a dança moderna europeia e a dança-teatro na relação corpo – espaço, corpo-objeto, e qualidades expressivas de movimento são agregadas ao pensamento dinâmico da relação corpo-corpo numa observação micro e macro do movimento, considerando também espaço o universo interior de um corpo. A ação de instituir e propor este campo de estudos fez de Bartenieff uma nova colaboradora em análise de movimento, em congruência com a transformação artístico-filosófica que acontecia nos Estados Unidos na segunda metade do século XX. Robert Dunn, pianista de Merce Cunningham, aluno de John Cage, que foi também seu aluno, foi responsável por criar condições de possibilidade

⁴ Ibid. id.

⁵ Mais informações sobre os princípios em FERNANDES, C. O corpo em movimento. São Paulo: Annablume 2002.

⁶ Ibid. id. p. 12-13

para a dança pós-moderna americana, assim chamada a partir dos trabalhos levados a público na Judson Church⁷ criados por alunos de seu workshop de composição em dança. Muitos dos happenings, performances e improvisações dos anos 60 apresentam um cruzamento destes saberes que estavam se constituindo de forma organizada naquele contexto.

Os procedimentos artístico-pedagógicos adotados por Dunn, Bartenieff e tantos outros em muito se relacionam com o que Weber segue dizendo a respeito de modos de aprendizado e autonomia:

Em oposição ao ensino diretivo, as práticas somáticas efetuam uma transição no sentido de encarregar o bailarino de sua aprendizagem, uma vez que elas valorizam a experiência própria de cada indivíduo, aumentando a consciência sobre seu corpo como um dos últimos locais de individualidade. Dentro desta perspectiva está o autoquestionamento do bailarino sobre a sua relação com o corpo e com a própria dança. Não se trata de refutar técnicas tradicionais da dança, mas reavaliar sua imperativa utilização em detrimento dos demais aspectos do corpo. As práticas somáticas podem auxiliar o bailarino a investigar o corpo e o movimento no sentido da construção de um caminho próprio, permitindo criações onde o artista possa fortalecer sua identidade artística, sua autoria e individualidade enquanto criador ou intérprete. (WEBER, 2003)

Relatos de alunos reforçam a constatação de que trabalhos corporais neste sentido ajudam na construção da presença, que valoriza o sujeito e sua autonomia de lidar com limites e possibilidades, mais que o desempenho técnico de ponta. As primeiras palavras de Bonnie Bainbridge Cohen na Conferência Internacional *Laban and the Performing Arts* ocorrida na Bratislava em 2006, onde eu estava presente, já diziam: 'se há alguma razão para eu estar aqui nesta conferência de artes cênicas é por conta da presença que o corpo adquire com este trabalho de Body-Mind Centering'.⁸ Assim, o que fica em evidência é o desempenho artístico mais do que o desempenho técnico, e a isso estarei me referindo como performance neste texto.

A Performance e a escolha das múltiplas representações

Para falar sobre performance, Richard Schechner, pesquisador, diretor, articulador de estudos do campo da performance e responsável pela criação do primeiro departamento de estudos da performance na Universidade de Nova Iorque, investiga sobre os modos de operar dos rituais tribais e animais, e seus códigos de comportamento nem tão distantes do que conhecemos hoje, e também nem tão eurocêntricos como aos que usualmente costumamos nos referir, e seus aspectos etológicos, bem como os papéis da vida familiar, profissional, ações políticas, esportes, entretenimentos populares, psicoterapias voltadas ao corpo e outras formas de cura, os meios de comunicação, um campo sem limites fixos. (Schechner, 2000). Pela abrangência do tema, vou limitar esta passagem à performance teatral em consonância com as performances do cotidiano, passeando pelo olhar de um antropólogo e de um dramaturgo e diretor de teatro do início do século XX, respectivamente Erving Goffman(1922 - 1982) e Nicolas Evreinoff. (1879 – 1953).

⁷ Igreja que abrigou os artistas de vanguarda dos anos 60 que se viam sem espaço para apresentarem suas investigações, e que logo deu nome ao grupo de colaboradores que dali se formou, a Judson Dance Group.

⁸ Registro em caderno de anotações. Body-Mind Centering é também uma prática de educação pelo movimento organizada por Bonnie B. Cohen, que também foi aluna de Bartenieff e fisioterapeuta.

Goffman, em seu livro *A apresentação do eu na vida cotidiana*, amplamente traduzido por 'A representação do eu...' deixa um marco nos estudos do comportamento humano ao trazer a metáfora da ação teatral para o estudo sobre o conhecimento de si mesmo pelo homem. Evreinoff, depois de se desviar pelo Direito, passa a 'atuar' como dramaturgo teatral, descobrindo sua paixão pelo teatro que o faz enxergar *O teatro na vida*, nome de seu livro. Mais velho do que Goffman, portanto cientificamente menos aportado que este,⁹ Evreinoff defendia um 'instinto de teatralidade', o que determina a conduta individual e social dos homens há milhares de anos. Para isso, refere-se ao mimetismo do mundo animal no patamar da sobrevivência, como também um modo de se tomar por, de 'fazer de conta' que, ou 'como se', termos utilizados no fazer teatral. Ele presume que o mais alto grau de teatralidade consciente corresponde, no mundo animal, ao mais alto grau de inteligência, equivalendo sobrevivência e inteligência nos diferentes graus da existência. Faz dele o ideal de reteatralizar o teatro a fim de teatralizar conscientemente e intensamente a vida. Ao falar sobre o 'teatro para si', ele toma o teatro para falar sobre situações em que fazemos cena¹⁰, ou quando nos permitimos mesmo viver outra circunstância. Atuar no teatro para si é antes de mais nada tímido, privado, se constitui como um segredo que talvez nem mesmo nós o admitamos para nós mesmos....ainda que ele chame esta situação de divertimento teatral. (Evreinoff, 1930, p 200)

Goffman em 1959, ao falar das representações, ou crença no papel que o indivíduo está representando, no primeiro capítulo de seu livro, nos diz:

Quando um indivíduo desempenha um papel, implicitamente solicita de seus observadores que levem à sério a impressão sustentada perante eles. Pede para acreditarem que o personagem que vêem no momento possui os atributos que aparenta possuir, que o papel que representa terá as consequências implicitamente pretendidas por ele e que, de um modo geral, as coisas são o que parecem ser. Concordando com isso, há o ponto de vista popular de que o indivíduo faz sua representação "para benefício dos outros". Será conveniente começar o estudo das representações invertendo a questão e examinando a própria crença do indivíduo na impressão de realidade que tenta dar àqueles entre os quais se encontra.

Num dos extremos, encontramos o ator que pode estar inteiramente compenetrado de seu próprio número. Pode estar sinceramente convencido de que a impressão de realidade que encena é a verdadeira realidade. Quando seu público está também convencido deste modo a respeito do espetáculo que o ator encena – e esta parece ser a regra geral – então, pelo menos no momento, somente o sociólogo ou uma pessoa socialmente descontente terão dúvidas sobre a "realidade" do que é apresentado.

No outro extremo verificamos que o ator pode não estar completamente compenetrado de sua própria prática. Esta possibilidade é compreensível, pois ninguém está em melhor posição para observar o número do que a pessoa que o executa. Aliado a isso, o executante pode ser levado a dirigir a convicção de seu público apenas como meio para outros fins, não tendo interesse final na ideia que fazem dele ou da situação. Quando o indivíduo não crê em sua própria atuação e não se interessa em última análise pelo que seu público acredita, podemos chamá-lo de cínico, reservando o termo "sincero" para os que acreditam na impressão criada por sua representação. (...)

⁹ São poucas as referências a este autor na bibliografia teatral, não havendo tradução oficial de seu livro para o português, por exemplo.

¹⁰ Ele se refere a todas as expressões afins: fazer cena., esconder o jogo, fazer um papel mais ou menos suspeito, assistir a uma querela de apaixonados, se fazer de asno pra passar bem....

Um olhar antropológico que utiliza a metáfora do teatro para expressar-se também diz muito sobre o fazer artístico. O considerado bom ator é o que Goffman chama de ator sincero, enquanto o cínico não apresenta um comprometimento 'real' com sua atuação, nem com a consequência que isso possa trazer ao seu espectador.

Evreinoff nos disse que o mais alto grau de teatralidade consciente corresponde, no mundo animal, ao mais alto grau de inteligência, equivalendo a questão da sobrevivência a este comentário.

Isso me faz pensar que ele se refere ao ator sincero como o mais inteligente....sobretudo porque no mimetismo há um comprometimento integral do ser com o jogo de cena. Isso também implica um comprometimento corporal, que envolve o que também entendemos por 'presença.'

Volto ao depoimento de Bonnie Cohen, que diz que se seu trabalho tem alguma relação com as artes cênicas, esta se dá na construção de presença do trabalho corporal por ela desenvolvido, uma consciência tão estratificada do corpo que só a sinceridade e a inteligência são capazes de alcançar.

Schechner, ao falar do treinamento que desenvolve com seus atores, quando fala sobre as transformances, ou performances que transformam, diz:

"Os atores do Performance Group foram treinados para mostrar suas identidades duplas: mostrar-se como eles mesmos e como os personagens que representam. Ao mostrar estas duas identidades, os espectadores vêem os atores não só atuando mas *escolhendo atuar*. Então, "entrar no personagem" se vê como uma escolha não como algo inevitável. Assim o espectador também se anima a escolher o modo em que receberá cada ação. Não há assentos fixos, algumas ações ocorrem de forma simultânea, o espectadores podem deslocar o foco a um ou outro aspecto da performance. Nem todos os aspectos tem a ver com o drama. (Schechner, 2000, p. 94)

Tanto a performance¹¹ como a educação somática indicam que o comprometimento com as representações artísticas ou político-sociais que acreditamos performar implicam envolvimento integral: agir e representar são escolhas conscientes do momento presente. Isso pode ser potencializado à ação do professor-artista em sala de aula em qualquer conteúdo a ser trabalhado.

Professor - artista performer

Talvez a síntese que eu possa trazer deste início de reflexão seja esta ideia de que ao professor de dança ou teatro cabe fazer emergir a consciência e a coerência/incoerência entre o fazer-dizer do corpo, através de práticas que elucidem esta relação. Minha proposta é a de que este fazer emergir possa acontecer a partir de práticas que subvertam as relações de poder tradicionais da relação professor aluno, conferindo ao professor-artista o direito de performar sua ação pedagógica através da criação de performances de dança de conteúdos diversos.

Sujeito da ação de conduzir uma aula de dança, este professor-artista já carrega em sua prática docente uma ação performativa que articula fazer-dizer afinada com a linguagem performativa de Austin.

¹¹ Considero as obras referidas de Goffman e Evreinoff como leituras relacionadas aos estudos da performance, ainda sem este pertencimento à sua época, mas agregados pelos autores Victor Turner e Richard Schechner.

A diferença entre descrição e ação dos enunciados constativo e performativo parece aproximar a linguagem verbal da linguagem corporal. A ênfase no agir em vez de descrever traz um modo de organização de fala que remete a uma certa configuração típica do corpo. No caso de uma descrição (ato constativo), os elementos se distanciam do corpo porque são buscados em referentes fora dele. O que conta é a referência a algo fora, é uma linguagem sobre, enquanto na ação/ realização, a proximidade corporal é definitiva para a ocorrência do enunciado, que deixa de ser sobre e passa a ser um enunciar-se. (SETENTA, 2008, p.21-22)

A Labanálise organiza-se em torno deste sobre, e do enunciar-se do fazer-dizer do corpo, aproximando e dinamizando a relação Fora – Dentro através da linguagem performativa. Ao fazer-dizer o ‘sobre’, nesta perspectiva, o sujeito pode sair da condição de analista observador para uma ação performativa que pode fazê-lo passear pelos movimentos menos afinados com seu discurso, experimentando ‘teatros para si’, ou mesmo representações ‘cênicas’ de um eu que se fala e faz diante de outros também observados e analisados.

O importante é a natureza dinâmica, que de fato pode estar presente tanto em palavras descritivas, quanto em símbolos ou desenhos. Então a questão não é mais a de “Como fazer coisas com palavras” (AUSTIN, 1975), mas sim “Como ser dinâmico com palavras”. E vale ressaltar que dinâmico significa a variação relacional e gradual entre ação e pausa, e não simplesmente o movimento incessante. (FERNANDES, 2008, p. 3)

Buscando uma articulação mais precisa com a performance e percebendo-me num terreno em plena exploração, convido-os para algumas reflexões práticas que podem dar continuidade a este texto.

Referências

- EVREINOFF, Nicolas. *Le théâtre dans la vie*. Paris: Stock, 1930.
- FERNANDES, Ciane. *Entre escrita performativa e performance escrita: o lugar da pesquisa em artes cênicas com encenação*. V Congresso da ABRACE. UFMG, Outubro 2008.
- GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: vozes, 1975.
- HACKNEY, Peggy. *Making Conexions. Total body integration through Bartenieff Fundamentals*. New York: Routledge, 2002.
- SASTRE, Cibele. *Nada é sempre a mesma coisa. Um motivo em desdobramento através da labanálise*. Dissertação PPGAC – UFRGS. Porto Alegre 2009, 149p.
- SCHECHNER, Richard. *Performance: teoria e practicas interculturales*. Buenos Aires: Libros del Rojas, 2000.
- WEBER, Suzane. [Http://www.portalabrace.org/portal/index.php?option=content&view=article&id=26&Itemid=83](http://www.portalabrace.org/portal/index.php?option=content&view=article&id=26&Itemid=83)

Ciclo perceptual em movimento: dançando e desafiando a experiência

Marila Velloso¹

Ciclo Perceptual em movimento

O sistema nervoso, constituído por bilhões de células nervosas microscópicas que estão em constante processo químico e elétrico produzem um número infinito de conexões. É um sistema de comunicação e transformação do corpo humano. “Qualquer mudança que ocorra, seja num nível celular ou na repadronização do movimento nos ossos, músculos, ou órgãos, é mediada através, e registrada pelos nervos do cérebro. O registro no sistema nervoso de novas sensações de movimento significa que a atividade que cria aquela experiência se torna disponível para o indivíduo como uma nova forma de ação, um significado de expressão” (HARTLEY, 1995, p. 238).

A percepção, o movimento e a organização das funções do corpo são coordenados pela sofisticação do sistema nervoso que registra todas as novas sensações e direciona as respostas baseado na “memória” e na percepção das experiências passadas. O que leva a uma conexão particular com o aparato sensorio-motor e à possibilidade de ser revisto nosso mapa sensorio a cada vivência corporal.

Os sentidos e percepções, filtros de nossas experiências, tem dinâmicas próprias no que diz respeito ao modo como percebemos nossas experiências e como lidamos com elas. Nestes tempos onde até mesmo a razão foi desmascarada de uma suposta autonomia do aparato sensorio-motor, refletir sobre o ciclo de respostas perceptuais é apropriado para os que trabalham com o corpo e a dança.

O *Body-Mind Centering*®, sistema corporal desenvolvido por Bonnie Bainbridge Cohen há mais de trinta anos, propõe um ciclo de respostas perceptuais que parte do entendimento de que normalmente uma situação já é vista a partir de expectativas pré-concebidas que deságuam em um foco motor pré-sensorial e em uma interpretação perceptual. Esta interpretação guia para um plano motor e uma conseqüente resposta motora que nos devolve um feedback sensorio e nos possibilita uma interpretação perceptual que estabelece parâmetros para as futuras expectativas.

Um círculo que pode se tornar vicioso ou possibilitar uma reavaliação constante das respostas e do modo de perceber as situações. Atualizar a interpretação e resposta é estar disponível para ver e, portanto perceber de modo diferente em uma nova situação. O que pode levar a transformação de hábitos perceptuais como possibilidade.

¹ Marila Velloso: bailarina, coreógrafa e produtora de dança. Educadora Somática do Movimento e Practitioner pela School for Body-Mind Centering® (EUA/Alemanha). Doutoranda em Artes Cênicas/ UFBA. Mestre em Comunicação e Semiótica /PUC-SP. Bacharel e licenciada em Dança / PUC-PR. Especialista em Consciência Corporal-Dança, pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Professora do curso de Dança da FAP. Membro do Colegiado de Dança do Conselho Nacional de Política Cultural representando a Região Macro-Sul (biênio 2010-2011).

Ser capaz de reconhecer os aspectos relacionais dos sentidos e percepção em si mesmo e nos outros, e quando estabelecemos relações (o que ocorre o tempo todo), como padrões de se mover em direção a, ou de se defender e afastar de, é um dos exercícios. Outro procedimento é poder voluntariamente se predispor a outras experiências que ponham em risco os padrões no corpo já conhecidos e de conforto, que são funcionais, e que quando mudam estabelecem um estado de confusão-crise que é o que permite que se experiencie diferente, e que se crie novos caminhos, inclusive mais funcionais que os anteriores. Na dança, podem estar relacionados a como provocar outros espaços para o movimento corporal ou problematizar o movimento corporal, em outros espaços e situações. Que pode ser uma inclinação da cabeça para os que tateiam apenas a verticalidade, ou a visita a outras cartografias e territórios expondo a fisicalidade do corpo e sua lógica relacional a outras ambientes.

Segundo Ramachandran (2004) existe muita interação entre diferentes centros cerebrais, principalmente os do toque e visão, que realimentam as vias motoras e táteis. Estímulos visuais são suficientes para induzir o cérebro a experimentar outras ações motoras mesmo em membros não existentes, amputados.

As atividades corporais têm a função de desenharem nossos circuitos neurais que constroem os padrões neurais, o que segundo Damásio (2004) ocorre em uma interface constante e dinâmica com as atividades do corpo. Deve-se refletir, portanto, que não só no primeiro ano de vida do bebê, durante o processo de desenvolvimento da ontogênese, nossas atividades corporais delinham estes circuitos neurais, mas durante toda a vida. O entendimento da plasticidade do cérebro é relevante para quem trabalha com o corpo humano, o movimento e a dança por estarem vinculadas à possibilidade de alteração na imagem corporal de uma pessoa ou paciente.

A estratégia utilizada pelo Dr. Ramachandran expõe um exemplo de plasticidade ao propor o uso de um espelho para eliminar os fantasmas do cérebro de seus pacientes. Por meio de um jogo de espelhos-imagem é desencadeado no paciente (que sente o membro amputado, mas cotidianamente não o vê) um *feedback* visual que permite desbloquear os circuitos nervosos por uma negação do cérebro, ao receber sinais conflitantes: "...um *feedback* visual dizendo-lhe que seu braço está se movendo de novo, enquanto seus músculos estão lhe dizendo que o braço não existe..." (RAMACHANDRAN, 2004, p. 81).

Para Machado (2007, p. 50), a imagem é entendida como "informações compartilhadas entre o que se reconhece e o que se modifica". Reconhecer, do latim *recognoscere*, implica em conhecer de novo. Outra oportunidade para olhar para o mesmo, que ao ser visto em outro tempo, sob outro ponto de vista espaço-temporal, se modifica. Reconhecer e modificar são qualidades intrínsecas ao ciclo perceptual, à possibilidade de rever e reconduzir a ação motora.

Há uma mudança em potencial no contato visual ou de qualquer outro sentido, ao se pôr em relação, ao se manter em contato com uma informação se relacionando com ela. Na manutenção do contato poderá emergir o que modifica, o estranhamento, a surpresa, a outra possibilidade.

Considerações na dança

Quando Machado (2007) propõe que as alterações que se dão no corpo são detonadas pelo reconhecimento da existência do próprio corpo, nos permite considerar que refinar o conhecimento de nosso ciclo perceptual e de como estabelecemos

relações com o mundo é possibilidade de acionarmos transformações. O sistema corporal composto por inúmeros sub-sistemas em permanente dissipação, dinâmico e sensível a pequenas perturbações do ambiente, é protagonista nas flutuações onde as mudanças podem ocorrer.

A proposta que se esboça aqui é que a experiência possa ser voluntariamente provocada e sacudida das malhas finas do que nos é familiar e seguro na vivência de nossas práticas do movimento e nos processos de criação em dança. A própria idéia da dança desenvolvida apenas dentro dos estúdios de dança ou dos teatros pode ser posta em discussão.

As aulas de dança em salas de aula, por usufruir de condições condizentes com as necessidades básicas estipuladas num senso comum para a dança, como um chão apropriado, podem ser utilizadas como laboratório onde se simulam outros estímulos e testam-se procedimentos. Afinal, podem as salas de aula de dança serem entendidas como ambiente que envolve o corpo e as práticas que este exercita (muitas vezes diariamente), e prover suporte para as técnicas arriscarem as certezas de suas estruturas? Gerar incertezas na convivência com as resoluções e soluções encontradas anteriormente na prática diária do corpo, se pondo a reconhecer e modificar padrões de estímulo e respostas pode ser uma metodologia que compreende o desenvolvimento contínuo das habilidades sensório-motoras? Como é entendido e tratado o aparato sensório-motor do bailarino ou do aluno, nas práticas de dança? E como este pode ser avaliado?

Ora, sabe-se que qualquer prática corporal, de uma luta marcial a uma técnica de dança, seja esta clássica, moderna, jazz, dança de salão, flamenca, contemporânea, entre outras, refinará as habilidades sensório-motoras daquele corpo “no sentido”, ou melhor, “na direção” em que este corpo mais tomar e se utilizar, motora, sensória e espacialmente.

Um exemplo é observar o quanto uma dança como o Axé utiliza e desenvolve movimentos homolaterais, e nesse sentido, digamos assim, exercita mais a percepção de movimentos bidimensionais. Enquanto que o Break Dance, ou os movimentos explorados pelo Be Boy (Hip Hop), utiliza e, portanto, desenvolve uma experiência espacial mais tridimensional do corpo. Basta visualizar as entradas que o corpo necessita desenhar nestas últimas danças, em movimento tridimensional, para realizar giros e mesmo, as inversões do corpo para se manter de cabeça para baixo. Usualmente quando bem executadas, estas entradas para outro movimento, exigem um desenho circular do corpo enquanto se muda o plano do corpo em relação ao espaço - muitas vezes é a cabeça que inicia estes movimentos – por exemplo: saindo da vertical e descendo e passando, circularmente, pelo plano horizontal e sagital. E não apenas descendo de cima para baixo, pela lateral do corpo.

O eixo verticalizado da dança clássica permite o desenvolvimento de uma axialidade do corpo mais fixa e estável, estando a encargo dos membros, tanto inferiores quanto superiores, os movimentos com percepção-ação tridimensionais, à exemplo de um “*rond de jambe en lair*”. Mas estas são peculiaridades para exemplificar parte da mecânica do movimento, digamos “mais técnico” da dança. Contudo, para a reflexão que este texto propõe, co-dependentemente com a técnica específica de uma dança, há muitas possibilidades de exploração para o modo do corpo entender o que e como faz e, ainda, de criar a partir das habilidades exercitadas. E isso estará atrelado a como estas aulas utilizam e exploram os sentidos e a potência

perceptiva do aluno (a), a como estas são conduzidas entre seu início e fim diário, e entre as semanas e a continuidade da prática-reflexão.

E outras habilidades sensório-motoras, conforme o professor (a) for capaz de perceber os ciclos que ele mesmo propõe cotidianamente, podem ser apresentadas e desenvolvidas, a exemplo de se dar um caráter investigativo a uma aula de dança. A destreza e controle técnico, inclusive, podem ser testados quando estes são colocados em cheque, em uma inversão da posição do corpo. Exemplo: o alinhamento vertical é importante, então porque não testá-lo de cabeça para baixo? A “linha” cabeça-cauda-ísqquo-tornozelos sendo requisitada em uma outra configuração espacial.

E é preciso constantemente ajustar os filtros para averiguar para que mesmo, serve uma formação em dança e a serviço de que está esta formação.

Especificando a partir dos sentidos: podem as práticas de dança se utilizar do aparato visual e dos outros sentidos como campo de desmoroamento de certezas, de inversão de lentes, de descobertas de outras possíveis angulações para um mesmo ponto de vista, afrouxando a idéia de controle da experiência?

Na exploração de nossos sentidos e suas possibilidades de *zoon in* e *zoon out*, a exemplos do movimento de câmeras fotográficas, novas leituras daquilo que já temos por certo e sedimentado no corpo podem emergir. O aparato sensório-motor pode ser constantemente reconhecido, naquele sentido anteriormente mencionado, e habilitado a se habilitar. Pelas provocações que a dança, como arte que como nenhuma outra se apropria do corpo e do movimento, pode produzir nos sentidos atuando nestes diretamente através de suas práticas, proporcionando a experiência de expansão do potencial de cada um deles, como o caminho que pode ampliar nossa capacidade de escuta e visão da realidade.

Entre o confiar e suspeitar de si mesmo como procedimento de teste, o profissional e o professor de dança acessa uma infinidade de questões sobre si mesmo e sobre a dança que pratica e que propõe como prática para o outro. O examinar, a partir da expansão dos sentidos e experiência, espacial, temporal, e de ação, que tipo de lentes insistimos em ajustar no uso diário. Ajuste, considerando a probabilidade de ser “acertado” com o potencial criativo e exploratório de nossos sentidos, e mais ainda, com o potencial criativo de nossos alunos (as).

Referências

COHEN, Bonnie Bainbridge. **Sensing, feeling and action**. Northampton: Contact Editions, 1993.

FARHI, Donna. **Yoga mind, body & spirit: a return to wholeness**. New York: Owl Books, 2000.

HACKNEY, Peggy. **Making connections** – total body integration through barteneff fundamentals. Holanda: Editora Gordon and Breach Publishers, 1998.

HARTLEY, Linda. **Wisdom of the body moving: an introduction to Body – Mind Centering**. Berkeley: North Atlantic Books, 1995.

LAKOFF, George; JONHSON, Mark. **Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought**. New York: Basic Books, 1999.

_____. **Metáforas da vida da cotidiana**. São Paulo: EDUC, 2002.

MACHADO, Adriana Bittencourt. **O papel das imagens nos processos de comunicação: ações do corpo, ações no corpo** Tese de doutoramento apresentada no programa de Comunicação e Semiótica, da PUC-SP, 2007.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no-do cotidiano**. Rio de Janeiro: DR & A, 2001.

NÖE, Alva. **Action in perception**. Cambridge: The Mit Press, 2004.

NORA, Sigrid. **Húmus 1**. Caxias do Sul: Lorigraf, 2004.

QUEIROZ, Lela. **Processos de Corporalização nas práticas somáticas BMC**. In: NORA, Sigrid. **Húmus 1**. Caxias do Sul: Lorigraf, 2004.

RAMACHANDRAN, V. S.; BLAKESLEE, Sandra. **Fantasmas no cérebro**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SCHNITMAN, Dora Fried. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Música erudita dos séculos XX e XXI: uma aproximação à multiplicidade técnica e estética.

Federico Gariglio

Introdução

É através de uma idéia de multiplicidade (e de instabilidade) que tentaremos uma aproximação à música erudita dos séculos XX e XXI. Mas esta tentativa começa com problemas. Em primeiro lugar, o problema terminológico, pois, o que queremos dizer com “música erudita”?, que talvez, e por oposição lógica, existe outra música não-erudita, ou não-tão-erudita? (tenho direito a pressupor, por exemplo, que a música de Sciarrino é mais erudita que a música de Björk?); poderíamos, então, utilizar a expressão “música acadêmica”, mas, o que aconteceria com todos aqueles compositores que, no seu momento histórico, foram violentamente rejeitados e negados, ou simplesmente desconhecidos, pelas instituições “acadêmicas”? Em segundo lugar, o problema metodológico, já que, como recorte da realidade, toda aproximação é necessariamente seletiva; por tal motivo, não é possível falar genericamente da “música erudita dos séculos XX e XXI” (como de nenhuma outra, na verdade), e sim, pelo contrário, apenas falar especificamente de “algumas músicas” que eu, como professor convidado, devo necessariamente considerar (aqui e hoje) como mais relevantes dentro de um determinado contexto.

Por enquanto, deixo voluntariamente todas estas questões sem respostas, com o desejo de que possam ser, mesmo que de maneira fragmentada e parcial, clarificadas individualmente, e debatidas grupalmente, ao longo do nosso encontro.

Idéia e manifestação

A música encontrou no século XX uma das suas maiores dicotomias, centrada ao redor do parâmetro “altura”, logrou pôr em dúvida não somente a matéria essencial desta disciplina, senão, e mais importante ainda, o seu próprio conceito. No Ocidente, desde os seus inícios, e através dos seus consecutivos desenvolvimentos e sistematizações, a música como idéia e manifestação baseou-se quase exclusivamente na altura pontual (frequência específica), entidade sem a qual “a música não era Música”.

Independentemente de alguns casos excepcionais, esta situação manteve-se em vigência de maneira inalterável até meados do século XX. Este estado de inalterabilidade foi conseqüência de uma macro-uniformidade conceitual, onde a noção de sistema adquiriu um sentido linear e unívoco ao redor da altura, subordinando assim as outras propriedades da matéria sonora. Mas, desde ca. 1950, começou a gestar-se uma profunda crise, conseqüência de uma multiplicidade de manifestações através das quais a altura não-pontual (antítese inimaginável no passado) não somente passou a reconhecer-se como alternativa válida, senão que chegou inclusive a generalizar-se como núcleo conceitual, técnico e estético para a continuidade discursiva das produções musicais de vanguarda.

Apesar da complexidade deste processo histórico, resulta possível fixar um ponto de inflexão no apogeu dos estruturalismos posteriores a Schoenberg. Webern, a série dodecafônica, as suas fragmentações internas, em síntese, a profundidade

matemática do método, foi o foco que lhe permitiu aos serialistas produzir esse enorme aparelho onde, como nunca antes, o sistema controlou a matéria. Mas, também, a música de Webern foi significativa em aspectos essenciais como o espaço; embora a atomização mecânica da macro-textura tenha derivado no pontilhismo dos anos 50, a micro-individualização de cada ponto, no seu correspondente lugar do registro, com o seu timbre, dinâmica e articulação próprias, é também hoje e à distância uma ferramenta para vislumbrar um esboço do interior do som. Mesmo que Webern jamais o tenha pensado assim, no seu isolamento e entendimento fora do sistema, cada ponto é um micro-universo em si mesmo.

Contudo, e retomando uma idéia anterior, o serialismo integral entendido como extensão máxima possível dos conceitos schoenberguianos acabou reforçando notavelmente o peso da altura pontual, inclusive quando o seu objetivo tenha sido aplicar, em igual medida, a idéia de sistema (ou método) à totalidade dos parâmetros envolvidos no processo compositivo. Assim, o serialismo constituiu-se como o último elo de um claro processo histórico, cujo sentido unidirecional foi determinante para a mentalidade compositiva ocidental.

Como contraposição necessária a esta rigidez técnica-conceitual, a meados da década de 1950 começaram a surgir tendências baseadas na potencialidade tímbrica, fazendo dos recursos instrumentais a gênese da peça musical. Naturalmente, e dentro das qualidades acústicas e organológicas dos diversos meios de produção (instrumentos musicais), a altura pontual começou aqui a ceder lugar à altura não-pontual, como também a todo um conjunto de sons complexos, no passado descartados por sua aparente carência de qualidades musicais intrínsecas. Levado ao extremo, isto representou uma contraposição perfeita aos estruturalismos em vigência.

Outra tendência, surgida no final da década de 1970, retomou a necessidade de implementar a altura pontual, ainda que desde uma perspectiva completamente distinta. O espectralismo desenvolveu-se desde o interior do som, resultando inicialmente de um processo de exteriorização, reinterpretação e translação em diversos níveis discursivos da complexidade interna da frequência e do timbre como fenômenos estritamente acústicos.

Num sentido histórico, as alturas jamais se explicaram nem adquiriram relevância por si mesmas, quer dizer, por suas qualidades específicas como frequências pontuais; pelo contrário, só importaram em função das suas relações com outras alturas. O que predominou, então, não foi cada frequência em si, senão a distância vertical existente entre uma e outra, mais precisamente, o intervalo. Todas as sistematizações realizadas sobre o parâmetro altura foram, em síntese, reordenações e re-atribuições de hierarquia ao redor do intervalo temperado, entidade cuja construção teórica permaneceu (e ainda permanece) inamovível desde os começos da tonalidade.

A teoria do *Som 13*, de Carrillo, mesmo que incapaz de prosperar além de certas fronteiras locais, representou a abertura de um novo micro-universo, extremamente lógico nas suas bases e fundamentos. Por outro lado, no final da década de 1950, e apesar de ter passado quase despercebida para a maioria dos seus contemporâneos, a produção musical de Scelsi constituiu-se como um dos antecedentes para o desenvolvimento conceitual do espectralismo. Para Scelsi, o peso histórico da altura adquiriu uma mudança de sentido, deixou de ser um

acontecimento meramente vertical para tornar-se num acontecimento horizontal. Esta idéia embrionária, nas mãos de compositores como Murail e Grisey, possibilitou o desenvolvimento de uma nova concepção teórica, onde altura já não foi somente altura ou intervalo, mas também timbre, tempo, forma, textura e espaço.

Com a altura como eixo central, e deixando de lado uma infinidade de manifestações que impactaram sobre outros parâmetros, como também a um grande número de individualidades que, justamente por sua procura e recorrido particular excedem os fins aqui propostos, o século XX tem sido partícipe direto da transformação da disciplina que denominamos Música, o que resulta significativo tanto em níveis técnicos quanto conceituais.

Com independência da superfície, cada uma das realidades musicais antes mencionadas identifica-se como Música pela utilização do parâmetro tempo. Se fossem despojadas de toda exteriorização histórica, nelas já não ficaria nada dessas referências superficiais (definidas e/ou aceitadas em maior ou menor medida), senão simplesmente uma entidade profunda. Em função disto, como “idéia”, a Música seria uma forma especial (ou uma faceta mais) do pensamento humano, com toda a sua amplitude ou estreiteza; como “manifestação”, pelo contrario, seria um fragmento de tempo, recortado e isolado, capaz de ser reproduzido de maneira mais ou menos fixa (ou mais ou menos variável), seria algo pois já não requer definição ocupado com materiais tão diversos como tão diversas têm sido, e seguramente serão, as suas possíveis (a) sistematizações.

Texto publicado originalmente em: Gariglio, Federico: Unísono (pp. 46-49). Editorial Dunken. Buenos Aires, 2009. Original em espanhol.

O Passo e o Diálogo

Lucas Ciavatta¹

O encontro entre um professor e um aluno pode ser de fato um momento mágico. Bom, isto quando o professor quer ensinar algo que o aluno quer aprender. Acontece que esta é apenas uma das várias possibilidades para a forma como este encontro pode se dar. O professor pode querer ensinar algo que o aluno não sabe se quer aprender. E neste caso há todo um trabalho a ser feito antes de se passar ao propósito inicial. Uma outra possibilidade é o professor querer ensinar algo que o aluno quer, mas não consegue aprender. Então há aí um problema, extremamente recorrente, de método, onde a carência de ferramentas por parte do professor normalmente compromete todo o processo. Todas as possibilidades acima parecem bastante simples se comparadas com aquela onde o professor quer ensinar algo que o aluno não quer aprender, ou então aquela onde o professor não quer ensinar algo que o aluno quer aprender. Certamente, a possibilidade com a qual todos sonhamos é aquela na qual o professor quer simplesmente ensinar-aprender e o aluno quer simplesmente aprender-ensinar.

Uma possível pergunta seria: que tipo de formação pode levar o professor a encarar com tranquilidade a complexidade envolvida num processo de ensino-aprendizagem? Uma formação específica corre o risco ser tão fechada que ao final o professor se encerra nas suas próprias certezas e é incapaz de perceber o desejo do aluno e de se relacionar com ele. Uma formação generalista corre o risco de ser tão aberta que ao final o professor tem poucas certezas e ainda que perceba o desejo do aluno é igualmente incapaz de se relacionar com ele.

Pode ser sugerido que a solução está ou numa formação específica recheada de elementos generalistas ou numa formação generalista recheada de elementos específicos. Até onde minha prática e minha reflexão têm me permitido ver, a solução deste impasse não está em nenhuma das duas soluções.

Há algo que antecede tanto a formação específica quanto a generalista, viabiliza as duas, potencializa as duas: uma formação básica. Entendo por formação básica o acesso a ferramentas, habilidades e compreensões que permitiriam ao professor, não “saber tudo”, mas sim “saber como saber tudo”. O conhecimento dos meios para acessar o conhecimento é, neste sentido, mais importante que o próprio conhecimento. O educador musical retira de suas costas um peso enorme e passa a não precisar “saber tudo”, passa a carregar menos livros, a ouvir e a pensar mais.

Os limites de uma formação, por mais completa que a consideremos, é algo tranquilamente aceito dentro da cultura popular (sem tempo para nos determos aqui nos alcances e limites do termo “cultura popular”). Certa vez, num ensaio da Escola de Samba Acadêmicos do Grande Rio, percebi a presença de Keko, pica-pau (10 repique) de uma outra escola de samba, a União da Ilha. Ao contrário do que se

¹ Lucas Ciavatta é músico formado pela UNIRIO, Mestre em Educação pela UFF, criador do método de Educação Musical *O Passo* e diretor do grupo de percussão e canto BLOCO DO PASSO. É professor de Música do Colégio Santo Inácio (RJ), do Conservatório Brasileiro de Música (RJ), da Escola do Auditório Ibirapuera (SP), do Projeto TIM Música nas Escolas (RJ) e do Westminster Choir College (EUA).

poderia esperar de um músico com a sua experiência, e sendo que estávamos obviamente tocando samba, do qual ele é profundo conhecedor, ele estava um pouco retirado, de braços cruzados, observando. Perguntei se ele não iria tocar e a resposta foi “Estou só olhando”. Ele estava tomando o tempo necessário para se apropriar dos códigos ali compartilhados! O melhor músico ocidental, ao chegar em Bali, ficará fora da roda observando antes de emitir seu primeiro som. Há algo ali que, ele sabe, transcende sua formação, mas cujo entendimento, ele também sabe, depende desta mesma formação. Ele sabe que não se trata apenas de conhecer ou não escalas, modos, ritmos, mas principalmente entender como naquele lugar o fazer musical é organizado. E é esta, segundo minha avaliação, a principal habilidade a ser desenvolvida numa formação básica: a habilidade de entender de onde escutamos. Ou: a habilidade de entender a partir de que referências escutamos, a partir de que referências organizamos o que escutamos. Isto tendo em mente que a construção desta habilidade pressupõe necessariamente a aquisição de uma série de outras habilidades, ferramentas e compreensões.

O Passo, método de educação musical criado por mim em 1996 e hoje em dia utilizado por diversos professores dentro e fora do Brasil, fala da importância de conhecer esse lugar a partir do qual organizamos o que escutamos.

O Passo surge em resposta ao processo altamente seletivo do acesso à prática musical tanto nos espaços acadêmicos quanto nos espaços populares. ((Sua maior inspiração veio da riqueza do fazer musical popular brasileiro, principalmente no que diz respeito à relação corpo e música no processo de aquisição do *suingue*.

O *Passo* é um método de Educação Musical, mas segundo o Prof. Dr. Frank Abrahams, chefe do departamento de Educação Musical do Westminster Choir College (EUA), pode ser melhor definido como uma abordagem multi-sensorial. Quatro eixos o orientam: *corpo* (percebido como uma unidade autônoma de construção de conhecimento), *representação* (trabalhando com notações gráficas, mas também com notações corporais e orais), *grupo* (equilibrando a ênfase no grupo e a ênfase no indivíduo) e *cultura* (relacionando todo e qualquer fazer musical com sua história).

O Passo propõe que cada evento musical, rítmico ou melódico, seja identificado, compreendido e escrito (oral, corporal e graficamente). Uma diferença com relação a outros métodos é a constante preocupação de neste processo nunca dissociar qualquer evento musical do fluxo que lhe dá vida. Entender o que é um contratempo é bem mais que entender o que é a metade de um tempo. O mais importante é entender o fluxo que movimenta o contratempo e o espaço musical onde este fluxo se dá. Um espaço musical é um intervalo de tempo representado na mente sob forma de imagens, através do movimento corporal. Qualquer músico, erudito ou popular, para realizar um contratempo, marcará com o corpo, de alguma forma, o tempo. É assim, na vivência do fluxo, que ele resgata a imagem do que é um contratempo e o realiza. Da mesma forma, saber o que é um “lá” é bem mais que saber o que é um som que vibra a 440Hz. Saber o que é um “lá” é conhecer seu contexto, toda uma série de relações tonais que movimentam este som em termos harmônicos. Todo o processo de afinação dentro do sistema tonal passa pelo conhecimento deste fluxo de progressões harmônicas.

Um conceito que expressa essa clareza d’O Passo com relação à importância do fluxo é o conceito de posição. Este conceito não está em oposição ao conceito de duração, mas, com relação ao ensino-aprendizagem de ritmos, o ultrapassa,

justamente por evidenciar a localização de cada evento musical dentro do espaço musical onde ele acontece. Um som que começa num tempo e termina entre este tempo e o próximo, segundo o conceito de duração, é igual a um som que começa entre um tempo e o próximo e termina sobre o próximo. Segundo o conceito de posição eles são profundamente diferentes. De forma semelhante, é fundamental reconhecer a diferença (mesmo que isto não signifique saber escrever essa diferença) entre a nota “dó” dentro da tonalidade de Sol Maior e a nota “dó” dentro da tonalidade de Ré bemol Maior para poder afiná-la.

Assim, o conceito de duração, normalmente usado como parâmetro sonoro para o ensino-aprendizagem de ritmos, tem se mostrado insuficiente². Certa vez, num curso d'O Passo para professores de música, uma professora estava repetindo perfeitamente a frase da caixa da escola de samba Mocidade Independente de Padre Miguel que eu havia mostrado. Essa frase, organizada sobre um compasso quaternário, se inicia com uma batida no início do primeiro tempo, uma outra na quarta semicolcheia deste mesmo tempo (considerando-se a semínima como unidade de tempo), uma outra no contratempo do segundo tempo, uma outra no contratempo do terceiro tempo e uma última na segunda semicolcheia do último tempo. Estávamos parados. Quando comecei a me movimentar, seguindo a pulsação do Samba, a professora parou de tocar e me olhou interrogativamente. Eu disse: “Por favor, prossiga, estava perfeito”. Ela me disse: “Mas não era isso que eu estava tocando”. “Como não?” perguntei. Depois de um momento de indefinição com relação ao que fazer, perguntei a ela como estava organizando o que estava tocando. Ela me disse que estava pensando em dois compassos ternários, um quaternário e mais dois ternários. Por que complicar tanto? Acontece que ela tinha grande experiência com músicas da Europa Oriental e suas referências a levaram para uma organização em compassos alternados. Surpreendentemente, o resultado é idêntico (mas não igual). Sem movimento é impossível dizer que organização está sendo usada. As durações são exatamente as mesmas. As posições são completamente diferentes. Questões relevantes podem ser: De onde seu estudante ouve quando escuta algo que você trouxe para a sala de aula? Que referências você utiliza para escutar quando seu estudante traz algo para a sala de aula?

O conceito de posição se refere a questões que a princípio estão restritas ao universo musical. O que temos observado, eu e os diversos professores que hoje trabalham com O Passo, é que esta postura cuidadosa ao ouvir qualquer música, que evita presumir prematuramente que a organização usada é a nossa e não uma outra qualquer, tem nos levado a uma abertura imensa para escutar “de ouvidos e coração abertos” e tem nos permitido diálogos antes praticamente impossíveis.

Um bom exemplo destes diálogos que O Passo tem nos possibilitado aconteceu quando eu e os professores Gabriel Aguiar, Felipe Reznik, Luciano Pierre e Mateus Xavier, através de um convite da assistente social Heloise Faccioli, iniciamos um trabalho com O Passo na unidade de internação para menores em conflito com a lei Escola João Luiz Alves, no Rio de Janeiro. Um trabalho que sempre me surpreendeu.

² Para detalhes sobre o conceito de posição, por favor consulte o texto “O Conceito de Posição”, disponível no site www.opasso.com.br.

Em nenhum outro curso aprendi tanto quanto lá. A condição daqueles jovens de quatorze a dezoito anos era bem diferente de tudo que eu havia encontrado. Como despertar o desejo pelo conhecimento musical em alguém que às vezes não tem nem mesmo desejo de viver? Lá não havia um lugar para simplesmente se estar e de lá falar. Corria-se o sério risco de terminar falando sozinho. Assumir que o que eles gostavam era Samba e Funk e investir nesta direção seria fácil e, a meu ver, uma armadilha. Muitas vezes nós professores fazemos concessões, em nome de um momento futuro (onde trabalharemos com músicas que de fato consideramos), e, não raro, este momento não chega jamais. Acabamos presos por uma estratégia que inicialmente visava libertar. Lá na Escola João Luiz Alves trabalhávamos com o Samba e o Funk, mas também com o Xote, o Afoxé, a Ciranda, o Maracatu e, qualquer coisa que nós, professores e estudantes, decidíssemos. Trabalhamos por exemplo com o conceito de espacialização do som, que me chegou através da música eletroacústica, compartilhando uma frase rítmica e fazendo-a circular pelo espaço.

Dois encaminhamentos orientados pelo método O Passo fizeram toda a diferença: 1) A percussão não era vista como um fim em si, mas como um meio para realizar uma intensa vivência rítmica e para abrir uma porta tanto para o ritmo quanto para todos os outros aspectos envolvidos na prática musical; 2) Utilizamos a preciosa ferramenta da imitação (algo muito familiar a eles, quase todos com pouca ou nenhuma vivência escolar), no entanto associamos a esta ferramenta uma outra tão preciosa quanto: a escrita. N'O Passo há uma notação gráfica, mas diretamente relacionadas a ela há também uma notação corporal e uma notação oral. A utilização simultânea da imitação e das três formas de notação garante um aprendizado extremamente sólido, pleno de referências, onde necessariamente avançam juntas realização e análise, corpo e mente. Então tudo que ali se ensinou-aprendeu não servia apenas para se saber o que se ensinava-aprendia. Tudo, visto nesta perspectiva, servia muito mais como um guia para que professor e aluno chegassem juntos a perguntas e respostas, para que professor e aluno se encontrassem e iniciassem um diálogo.

Ser em mutação, um professor de teatro.

Carlos Roberto Mödinger¹

Resumo: Este artigo procura refletir sobre algumas questões referentes ao ensino de teatro em espaços de educação formal. Tais questões surgiram a partir da revisão do trabalho realizado pelo autor na orientação de Estágios Supervisionados em Teatro, realizados pelos alunos do Curso de Graduação em Teatro: Licenciatura da UERGS/FUNDARTE. O texto discute aspectos do teatro contemporâneo e apresenta algumas possibilidades de abordagem na escola.

Palavras-chave: ensino de teatro; teatro.

Do tema desse seminário, *Desafios da docência em tempos mutantes*, muitas possibilidades de reflexão se abrem: sobre como ser professor, sobre o mundo que muda, sobre quais dessas mudanças são relevantes para a educação, mais especificamente para o espaço/tempo no qual a educação se encontra com a arte, nesse, caso específico, a arte da performance². Mas queremos lembrar que o teatro também muda e refletir sobre as possibilidades dessas mudanças serem conhecidas e praticadas no espaço de educação formal. O exercício de revisar a experiência de orientação de estágios em teatro realizados pelos alunos do Curso de Graduação em Teatro – Licenciatura da UERGS/FUNDARTE a partir de minhas anotações, planejamentos, lembranças e dos relatórios produzidos pelos alunos tornou-se o motivo principal dessa reflexão.

O que é o teatro contemporâneo? E o que pode ser considerado contemporâneo nos diferentes modos de fazer teatro que praticamos hoje? É certo que as manifestações teatrais não se restringem às montagens de textos dramáticos apresentados em teatros dispostos em palco e platéia há bastante tempo, ou melhor, em muitos momentos da história do teatro não foi assim. Se por um lado o fazer teatral ainda é um artesanato, por outro lado, novas tecnologias são desenvolvidas e também estão aí a serviço do fazer teatral. Novas formas são criadas e praticadas todos os dias. Formas que trabalham com a multiplicidade, a fragmentação, a ausência de narrativas lineares e até mesmo de personagens, o uso de espaços não convencionais, a aproximação com outras linguagens artísticas e a relação arte/vida são alguns exemplos das características da múltipla produção teatral atual.

Mas essas muitas estéticas e poéticas teatrais presentes hoje teriam algo em comum ainda? A estudiosa e crítica teatral brasileira Barbara Heliodora afirma com clareza que “O teatro é uma porção de coisas diferentes, mas que ele sempre tem, para as mais variadas manifestações, a mesma base, que é a observação do comportamento humano” (2008, p.181). Essa constatação da autora aponta para uma recorrência importante, de que o teatro tem por tema o comportamento e as

¹ Mestre em Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC/RS, Graduado em Licenciatura em Educação Artística – Habilitação Artes Cênicas pela UFRGS. Atualmente é professor adjunto do curso de Teatro da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS, em convênio com a Fundação Municipal de Artes de Montenegro/FUNDARTE. Também atua no curso Básico de Teatro da FUNDARTE. É ator. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Teatro, atuando principalmente nos seguintes temas: ator, dramaturgia e ensino.

² O uso do termo performance aqui está relacionado ao trabalho do ator e à encenação teatral de um modo geral.

ações realizadas por homens e mulheres. Mas ao mesmo tempo, o espectador observa ativamente a ação, que é o próprio teatro.

Já Hans-Thies Lehmann, estudioso alemão e um dos mais importantes teóricos da estética teatral e do teatro contemporâneo, com inúmeros trabalhos publicados, entre os quais *Teatro pós dramático*, aponta outro aspecto interessante: “Em todos os registros o teatro é transformação, metamorfose, e cabe levar em conta a advertência da antropologia do teatro de que sob o esquema tradicional da ação se encontra o esquema mais geral da transformação” (2007, p.128). Temos então a perspectiva do teatro em si como um território de mudanças e transformações.

Talvez a brevidade desse artigo leve a uma simplificação exagerada, afinal o teatro é uma arte tão antiga e que apresentou e apresenta manifestações tão diversas. Mas parece razoável que aceitemos as ideias desses autores, de que o teatro ainda tem por tema o comportamento humano e é sempre espaço de transformação. Quando assistimos uma montagem de uma tragédia grega ou a performance³ de algum artista contemporâneo, para falar em dois extremos, provavelmente temos esses dois aspectos presentes: o homem que observa o comportamento do homem e a transformação e a mudança como fator de interesse.

E se olharmos para o teatro que estamos fazendo na escola hoje em dia, o que encontraremos? . Será que o teatro que propomos aos jovens do século XXI os desafia ao conhecimento? Ou o teatro ainda é uma espécie de recreação, terapia ou estratégia metodológica para estudar coisas mais importantes que o próprio teatro? Acredito que o conhecimento e o uso da linguagem teatral tem muito a contribuir para sua formação de nossos jovens e não estamos propondo aqui que se faça na escola uma imitação das formas teatrais realizadas pelos artistas profissionais, mas sim que a escola seja espaço para que se conheça essas formas, se possa ler esse tipo de linguagem e, por consequência, escrever também com essa gramática.

Focarei agora a experiência da qual tenho participado como orientador de estágios em teatro realizados no ensino fundamental e médio pelos alunos do Curso de Graduação em Teatro – Licenciatura da UERGS/FUNDARTE. No referido curso os estágios, juntamente com o Trabalho de Conclusão do Curso, são pontos culminantes na formação proposta. São momentos nos quais os alunos são desafiados a articular os saberes pedagógicos e os saberes artísticos. Deve ser um momento de autonomia do aluno, que no TCC terá como foco o trabalho do ator e nos estágios o trabalho do professor de teatro. As diversas abordagens para o ensino de teatro presentes hoje na escola são estudadas pelos alunos/professores no decorrer do curso, portanto eles conhecem um pouco da diversidade de estéticas e poéticas pedagógico-teatrais desenvolvidas, sobretudo ao longo do século passado.

É importante lembrar que, no decorrer do curso, os alunos realizam três estágios. Nas orientações para o estágio proponho aos alunos “Sejamos humildes, mas ousados” (COSTA, 2009, p.90). humildes no sentido de reconhecer os limites nos quais terão que trabalhar e ousados no sentido de projetar algo o mais profundo

³ O uso do termo Performance aqui é relacionado a *performance art*, modalidade de manifestação artística interdisciplinar que pode combinar teatro, música, poesia, vídeo e outros. É característica da segunda metade do século XX, mas suas origens estão ligadas aos movimentos de vanguarda do início do século passado.

possível, sem deixar-se vencer pelas dificuldades. Nesse trabalho de orientação procuro lembrar os alunos de que dentre tantas possibilidades é preciso que o professor tome decisões. A escolha do que fazer e como fazer nas aulas é muito importante. Proponho que o aluno/professor pense sobre o que ele sabe? Se o teatro são muitas coisas, de que coisa ele pode dar conta?

Outra questão importante é saber quais as referências dos alunos com os quais eles vão se defrontar na escola, o que eles pensam que é teatro? Segundo Ryngaert “A maioria dos alunos não têm, sobre o teatro, uma idéia muito precisa, porque a sua volta os exemplos são insuficientes ou discutíveis” (1981, p. 54). Muitas vezes a televisão é a referência mais próxima. Portanto, é preciso criar referenciais novos, dialogar com os saberes dos alunos, mas ampliar os horizontes.

Sobre os estágios poderíamos falar das dificuldades que os alunos enfrentam em relação ao espaço e material para as aulas; da ausência de professores de teatro na imensa maioria das escolas; da resistência que os alguns estagiários encontram para o trabalho com teatro por parte de alguns alunos e até mesmo de alguns professores; da constante necessidade de repensar a formação de professores de teatro... Mas tentarei deixar as reclamações e constatações negativas de lado e trarei alguns exemplos com intuito de mostrar que, apesar de todos os pesares, é possível desenvolver experiências complexas com teatro nos espaços de educação formal.

As ações pedagógicas dos alunos/estagiários que orientei focaram principalmente o fazer teatral, a história do teatro e a apreciação estética. Os estágios de Ensino Médio muitas vezes culminaram com a apresentação de algum material cênico ou com a realização de uma aula aberta para convidados dos alunos.

Fazendo uso de elementos dos jogos teatrais e do jogo dramático, Carmem Moraes da Silva (Escola Técnica de Ensino Médio São João Batista, 2008) explorou no seu estágio diversas formas de contar histórias, principalmente a narração oral e visual; Daniela Alves (Escola Estadual Dr. Paulo Ribeiro Campos, 2007) trabalhou com histórias do cotidiano dos alunos, que primeiro foram narradas por eles, depois encenadas por grupos e apreciadas com muito interesse pelos colegas. Heitor Schmidt (Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer, 2009) utilizou como referência Schafer, especialmente *O ouvido pensante*, e desenvolveu um trabalho de sensibilização para os aspectos sonoros que evoluiu para a criação de cena teatral. Chamou sua prática de *Da paisagem sonora para cenas sonoras*.

O trabalho com apreciação, de teatro ou de outras linguagens artísticas, também foi experimentado por vários estagiários. Sissi Venturin (Colégio Estadual Júlio de Castilhos, 2008) estimulou a apreciação de espetáculos teatrais por seus alunos entendendo que o espectador também é um criador de sentidos, quando decifra uma montagem teatral. Janaína Kraemer (Escola Municipal Valter Belian, 2006) teve a experiência de levar seus alunos para assistir um espetáculo que julgou apresentar problemas comuns dos clichês de teatro infantil. A forma sincera com que ela conseguiu conversar com os alunos comprovou que podemos trabalhar o senso crítico de nossos alunos desde a infância. E não apenas ensiná-los a serem espectadores bem comportados.

Algumas experiências com a história do teatro também se mostraram fecundas. Fábio Castilhos (Colégio Científico, 2008) trabalhou o conhecimento da história do teatro através de aulas expositivas, pesquisas realizadas pelos alunos sobre momentos importantes do teatro ocidental, apreciação de filmes e leitura de textos. Nessa experiência o aluno/professor ainda buscou integrar o estudo da história

com atividades de prática teatral, relacionadas ao contexto histórico estudado. O estudo do teatro grego levou aos exercícios com coro e o estudo de Stanislavski levou aos jogos teatrais de Spolin, por exemplo. Outra experiência nesse sentido foi realizada pela Tatiana Siqueira (Colégio Estadual Júlio de Castilhos, 2007) que, ao escolher como tema para suas aulas o melodrama, conseguiu integrar de forma orgânica informações históricas, estéticas e a prática teatral.

A integração da aula de teatro com a comunidade escolar também foi praticada nos estágios. A título de exemplo, Simone de Dordi (Escola Estadual Cinco de Maio, 2006) criou com seus alunos um espaço do tipo “trem fantasma”: a sala de aula foi transformada num “túnel macabro” com múmias, fantasmas, caveiras e que foi um sucesso na festa de São João da escola naquele ano.

Como um exemplo de integração do teatro com outras linguagens artísticas, cito a experiência desenvolvida por Caroline Falero da Silva (Escola Estadual de 1º e 2º graus Paulo Ribeiro Campos, 2008) em conjunto com a colega do curso de dança, Pâmela Irion, em que exploraram as similitudes e diferenças entre o teatro e a dança.

O uso de tecnologias também foi praticado, com projetos de produção de fotonovelas e áudio-visual, por exemplo. Lindon Satoru Shimizu (Colégio Estadual Júlio de Castilhos, 2009) integrou a linguagem de teatro e a de áudio-visual. Para isso trabalhou com apreciação de filmes de curta-metragem, criação de fotonovelas, desenvolvimento de roteiros para áudio-visual; criação das cenas; gravação das cenas em áudio-visual com locações em diferentes espaços da escola; montagem e edição do material. Os alunos ao final da experiência puderam assistir suas produções: quatro vídeos curtos inspirados em diferentes gêneros cinematográficos.

Nessa experiência de orientador percebo que essas diferentes ações precisam ser bem articuladas, pelo educador e pelos alunos, para que as ricas possibilidades de aprendizagem não se confundam com a realização mecânica de tarefas e atividades, muitas vezes sem sentido. As possibilidades são ricas, mas é preciso que o professor, além de estar envolvido, provoque o envolvimento dos alunos com esse conhecimento que é o teatro.

Constantemente me pergunto se as experiências desenvolvidas nos estágios do Curso da UERGS/FUNDARTE se comunicam com as idéias contemporâneas de teatro. Tornar-se professor é uma caminhada longa e nessa idéia que praticamos no curso, de formar um professor artista, perseguimos uma transformação não só das estratégias que o professor usa nas aulas, mas sim uma transformação desse professor mesmo. Revisando essas experiências percebo que nosso trabalho, meu e de meus colegas, não tem sido em vão.

Referências

COSTA, Rossana, Perdomini Della. *Experiências de formação do professor artista: cenários de apaixonamento entre teatro e educação no Curso de Graduação em Teatro: Licenciatura da FUNDARTE/UERGS*. Dissertação de Mestrado. Orientador Gilberto Idle. PPG Educação. Porto Alegre, 2009.

DESGRANGES, Flavio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: HUCITEC, 2003.

HELIODORA, Barbara. *O Teatro explicado aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

KOUDELA, Ingrid. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.

LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

PUPO, Maria Lúcia. *No reino da desigualdade*. SP: Perspectiva, 1991.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha, 1981.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

Teatro político na escola

Prof. Dr^a Carminda Mendes André¹

O teatro contemporâneo se caracteriza por vários aspectos, enfatiza-se aqui aquele que aproxima arte e política de modo radical e as implicações que esse fato acarreta na linguagem da representação mimética típica do teatro dramático. O performer não é alguém que representa um personagem, o que faz é performatizar maneiras de se representar². Nesse sentido, o teatro não mais exerce a função de “educar”. A função do artista não mais se identifica com o porta-voz de desejos coletivos. O artista contemporâneo, tão preso às condições sociais quanto o homem comum, propõe àquele o debate sobre modos de comportamentos, a partir de elementos disjuntivos que recolhe pelo caminho vivencial, e, com isso, convida-o a compartilhar da elaboração de perspectivas sobre a realidade.

A força política da arte contemporânea é assumir um posicionamento crítico diante da modernização, da midiáticação e das mudanças de comportamento que esses processos acarretam. O artista retoma, de certa maneira, o desejo de tornar sua arte pública. Esse fato pode ser observado nas temáticas das intervenções urbanas que enfatizam a problemática das noções de público/privado.

A radicalidade de tais ações pode ser observada nos procedimentos artísticos que tomam de assalto lugares instituídos como públicos, tomam de assalto o tempo cotidiano dos transeuntes, tudo na tentativa de provocar um “desvio” no cotidiano do caminhante e propiciar-lhe a experiência da invenção de espacialidades/ subjetividades contrapondo àquelas impostas pelo mundo do trabalho e do consumo, provocando-o a inventar uma outra vida, uma outra cena, dentro do tempo institucionalizado como real. Dessa maneira, as intervenções artísticas urbanas problematizam a realidade, de tal maneira, que se pode perguntar marotamente quais seriam, dentre elas, a realidade impostora? Desviar é mudar de caminho, é roubar o tempo administrado pelo trabalho. Desviar é produzir atalhos, ações extra-disciplinares para não dizer antidisciplinares. Desviar é produzir espaços diferentes daqueles impostos pelo mapa da urbanização, que têm seus propósitos fincados nas leis de mercado (privatizando o espaço público, por exemplo) e na organização das massas (determinando o caminho dos transeuntes, por exemplo). Daí o receio dos educadores em trabalhar nessa perspectiva, posto que, há a necessidade de se mergulhar em momentos de caos para que as necessidades se façam presente com a força que elas devem ter: como a da fome de Antonin Artaud por cultura. É preciso estar preparado e ciente de tal travessia.

Justifica-se um trabalho com formas pós-dramáticas na escola no intuito de provocar a re-apropriação desse lugar pelo coletivo. É dessa maneira que se propõe ao professor que compreenda a ação educativa de intervenções no espaço e no tempo administrado do cotidiano escolar, ou seja, como tática de desvio. Tais espaços,

³ Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Artes e docente do Curso de Licenciatura em Arte – Teatro do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – Unesp.

² O termo performatizar é usado como ato de mostrar o que se está fazendo: apresentando comportamentos, modos de construção da cena, escolhas temáticas, outros.

que são conquistas, possibilitam a invenção de subjetividades.

Uma outra ação tornada educativa desse tipo de teatro é ser ele realizado em espaços públicos. A atitude de sair às ruas (sair da sala de aula) e provocar ações intervencionistas é oposta à atitude do artista (do professor) recluso que trabalha em sua imaginação pessoal. Compartilha-se da necessidade do encontro que se opõe à vida oprimida pelo trabalho, pela vigilância espacial que hiper-expõe os corpos dos indivíduos que acabam por desenvolver uma subjetividade de superfície, narcísea, aparência ditada pela indústria da moda. O artista (professor) urbano compartilha ações antidisciplinares exercidas ora silenciosamente ora festivamente com a população, é uma arte do fazer que só existe no acontecimento.

Nas sociedades informatizadas do ocidente, onde os laços comunitários são arrebatados todos os dias pelo estilo fragmentado com que se vive, a consequência é a quase impossibilidade da experiência do êxtase, do externo, da alteridade, do diferente, daquilo que não se apropria. Assim, é compreensível que as necessidades culturais dessa sociedade sinalize o desejo de revitalizar tais laços corroídos. O que se propõe aqui é pensar nas experiências compartilhadas por uma coletividade plural.

E a escola, onde entra nisso tudo?

Segundo Teixeira Coelho (2001), a educação sofre a violentação de ser colocada fora da cultura, quando deveria ser um aspecto desta. Nessa condição, o ensino em artes acaba por funcionar de maneira oposta ao êxtase e *“ao estar fora, ela é o stase, o estar, quer dizer, [parte] daqui para voltar aqui mesmo, permanecer, metaforicamente prepara-se para o que está, para o que existe, integrar-se ao que existe”* (TEIXEIRA COELHO, 2001, p.28-31). Nessa posição, a arte na escola deixa de produzir inventivamente para reproduzir a arte legitimada pelos grupos social hegemônicos endossada pelos meios de comunicação de massa, seja para reforçar as formas da produção já existentes seja para adaptar o indivíduo a elas. Não há ação, mas desejo de homogeneização.

Diante dessa dicotomia, é preciso destacar o esforço das instituições de ensino superior, comprometidas com a formação de professores de artes, para se pensar novas maneiras de aproximar a educação do contexto cultural. E há que se destacar o desejo de se reconhecer as artes como área de conhecimento. O que isso pode significar? Que relação se pode fazer entre as artes e a escola?

Mas também é preciso perguntar se o que é próprio da arte – o êxtase, por exemplo -, não seria algo diferente do que é próprio da escola, como, por exemplo, a sistematização dos bens culturais legitimados e colocados entre os pertencer dos patrimônios culturais ditos nacionais?

Talvez seja momento de repensar as relações entre educação e arte no ambiente escolar, esta última diferenciada da lógica dos projetos pedagógicos para as disciplinas científicas, para que o ensino das artes possa fundar um espaço que acesse a comunidade escolar aos modos operativos da arte, com o propósito de garantir a possibilidade da experiência do êxtase e da *multiplicidade cultural* e não apenas acesso aos bens culturais legitimados. Para que isso aconteça, parece oportuno que a arte conquiste um espaço próprio no ambiente escolar. O ambiente escolar é o lugar apropriado para a educação. Sem menosprezar a diversidade cultural brasileira, os projetos educacionais procuram aproximar culturas distintas encontradas

em território nacional no sentido de levá-las a um discurso consensual. Essa intencionalidade aparentemente democrática, apaga as contradições entre elas. A consequência é a afirmação dos valores dos grupos sociais hegemônicos. A arte quando participa da educação, é através dos ritos escolares que são datas nacionais comemorativas. Ora, dificilmente será exposto um espetáculo, exposição, música ou dança que não enalteçam tais comemorações coletivas. Quando são expostos os eventos culturais diferenciados dos valores hegemônicos do nacional? A ação cultural que a arte pode valorizar nesse contexto liga-se aos discursos marginalizados, às manifestações do diferente. O que há de dificuldade nisso? Qual é o terror? Ao aproximar o instituído do marginal, contradições aparecem. Por exemplo: em um grupo em que os valores católicos são hegemônicos, valores de cultura religiosa africana pode causar intolerância no ambiente.

É preciso haver um movimento de interação entre educação e artes capaz de promover transformações em ambas de maneira a respeitar o dissenso em que se encontram seus discursos. Mas como esse processo de interação é algo a ser conquistado em longo prazo, o que fazer agora? Aponta-se para certa atitude docente capaz de provocar necessidades ao “para fora” na comunidade escolar. Sugere-se a introdução de uma função pouco enfatizada entre os professores de artes que é a do *agente cultural* dentro do ambiente escolar; ação cultural que daí se apreende não trata apenas de levar as crianças para o teatro ou exposições na busca de aproximar aquelas deste, mas revelar o que há de fabricação nos discursos dessas entidades proporcionando à comunidade escolar a reinvenção de si própria como identidade específica, próxima e crítica dos valores culturais hegemônicos. Trata-se portanto de revelar quais são as necessidades culturais camufladas, recalçadas, incompletas encontradas na escola (estamos falando de todos seus segmentos: alunos, funcionários, docentes e pais) e mostrar suas faces contraditórias e também produtivas.

Mas o que muda na sala de aula? Os professores de artes instruídos por programas de ensino que enfatizam a formação artística do ponto exclusivo da sensibilidade utilizam-se da *ação* que se pretende *educativa* para o desenvolvimento de competências individuais – sensíveis e cognitivas – como se a produção e recepção artística dependesse de uma certa sensibilidade. Essa metodologia não é suficiente para que o professor perceba as necessidades coletivas daqueles que estão a sua frente. Levar a população periférica aos museus e teatros é interessante para quem? Esses passeios podem não garantir a apropriação dos modos operantes das artes ali expostas, por que? Muitas vezes, os alunos não se identificam com aquele patrimônio histórico, não enxergam nele a participação de seus antepassados, nada em seu cotidiano se assemelha àquilo.

Talvez se possa desconfiar que a democratização ao acesso às artes não seja uma via de mão dupla. A multiplicidade conseqüente da diversidade sócio-cultural no Brasil não estaria sendo “democraticamente” homogeneizada a partir de um discurso hegemônico apoiado pelos professores? O ensino da arte que se pauta exclusivamente na noção de ação cultural como atitude de aproximar o diferente com a finalidade de homogeneizar, de unificar as experiências, essa corre o risco de conduzir o aluno a uma padronização dos procedimentos de criação ao invés de problematizá-los. Agindo dessa maneira os professores de artes restringem sua ação à *intermediação* dos referenciais teóricos da produção artística legitimadas pelas

instituições culturais com os referenciais dos alunos, no intuito de que o educar seja a transformação dos referenciais exclusivamente do aluno. Nenhuma dessas atividades para a ação cultural são melhores ou piores entre si, pois tudo dependerá das condições em que se encontra professor/aluno/escola. Muitas vezes, a forma tradicional de uma aula pode ser mais virulenta do que outra supostamente mais moderna, o que conta é o posicionamento provocador do professor para promover o debate no dissenso, isto é, valorizando as diferenças.

Outro ponto a se refletir trata da contradição entre um certo posicionamento de mando em que o educador tende a se identificar com o papel de representante do discurso hegemônico, assumindo-se como sujeito do conhecimento “em artes” ou “em ciências” atuando como se possuísse a chave do processo educativo. O outro da contradição, é sua total submissão a esses discursos, quais sejam, aos programas de ensino regulamentados pelo Ministério da Educação. Se aquela atitude docente pode ser analisada como resquícios de uma educação paternalista ainda identificada ao sonho iluminista de libertar a humanidade da menoridade, identificando a ação docente à do missionário, papel de forte impacto de identificação ainda entre nós; por outro lado, sua posição de funcionário público ou privado não lhe dá incentivos às iniciativas autônomas contrárias àqueles projetos educacionais. O que pensar de educadores que acreditam cumprir um sacerdócio, diante das críticas de Foucault, Lyotard e De Certeau?

Em contraponto a esse papel aparentemente mítico, pensa-se que o lugar de fala do professor hoje poderia ser a de um sujeito que domina sua prática docente a partir de sua pesquisa na área que atua. Nessa perspectiva, o professor de artes seria um artista, os professores das ciências exatas ou biológicas, pesquisadores. No contexto em crise, o professor de artes poderia ser, além de um criador artístico também um ativista cultural (pesquisador), para criar situações dentro da escola, que funcionem como provocações, produzindo desvios no cotidiano escolar, podendo trazer à tona necessidades culturais deixadas à margem. Como artistas, os professores não partem de diagnósticos nem apontam soluções para problemas encontrados, mas sim realizam a arte; como pesquisadores trabalham naquilo que o próprio ambiente sinalizou como problemático colocando a comunidade escolar em ação (aproximando culturas no dissenso). Esse é um dos desafios do professor-intervencionista, outro é permanecer em seu trabalho.

Referências

ANDRÉ, Carminda Mendes. *O teatro pós-dramático na escola*. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação – USP, 2007.

DE CERTEAU, Michel *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DESGRANGES, Flavio. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec: Mandacaru, 2006.

FAVARETTO, Celso Fernando. *Concurso de Livre-Docência, Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, da FE-USP*, 2004.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. 3ª.ed. São Paulo: Nau, 2005.

_____ *Microfísica do Poder*. 3ª.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

PUPO, Maria Lucia de Souza. **Sinais de teatro-escola**. Revista Humanidades nº 52: Brasília, UnB, 2006.

<http://www.rizoma.net/interna.php?id=172&secao=artefato>

Referenciais Curriculares: propostas para o ensino de arte

Maria Isabel Petry kehrwald¹
Andrea Hofstaetter²
Flavia Pilla do Valle³
Júlia Maria Hummes⁴
Carlos Roberto Mödinger⁵

Resumo: Este texto é um recorte do trabalho realizado pelos professores da FUNDARTE com a Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, nos anos de 2008/2009. Trata-se do projeto Lições do Rio Grande que apresenta os Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio do sistema estadual de ensino e, neste caso, da área de Arte: artes visuais, dança, música e teatro. Foram elaborados cadernos para os professores e cadernos

¹ Doutora e Mestre em Educação pelo PPGEDU/UFRGS, licenciada em Desenho e Plástica, Especialista em Artes Plásticas e Especialista em Educação-PUC/RS. É professora adjunta da Fundação Municipal de Artes de Montenegro/RS – FUNDARTE, atualmente exercendo a Direção Executiva da instituição. É coordenadora do convênio UERGS/FUNDARTE, coordenadora do Pólo FUNDARTE da Rede Arte na Escola e membro do GEARTE - Grupo de Pesquisa em Educação e Arte da UFRGS. Idealizou e coordena os Seminários de Arte e Educação, os Anais de eventos e Salões de arte. Tem artigos publicados sobre leitura de imagem e processos de construção de conhecimento em arte. Atua principalmente na área de formação de professores e ensino de arte. Coordenadora da área de Arte do Projeto Lições do Rio Grande – Referenciais Curriculares.

² Possui Graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística: Habilitação em Artes Visuais pela Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo - FEEVALE (1994); Mestrado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2000) e Doutorado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2009). É artista plástica e atualmente é professora do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da UFRGS. Foi professora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE), no Curso de Graduação em Artes Visuais: Licenciatura, em convênio com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); professora do Instituto Superior de Educação Ivoti e professora do Instituto de Educação Ivoti. Atua, principalmente, na área de História, Teoria e Crítica das Artes Visuais e Ensino de Arte. Autora do Lições do Rio Grande - Referenciais Curriculares em Artes Visuais.

³ Doutoranda em Educação pelo PPGEDU/UFRGS, na linha de pesquisa Arte, Linguagem e Tecnologia, Mestre em Dança pela New York University e Especialista pelo Laban/Bartenieff Institute, ambos reconhecidos pela UFBA. Formada em balé clássico e com experiência em técnicas de Limon, Simonson e Horton, entre outras. Faz parte do corpo docente do curso de Graduação em Dança: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS, em convênio com a Fundação Municipal de Artes de Montenegro/FUNDARTE e dos cursos de Dança e de Educação Física da ULBRA. Foi membro do júri do Troféu Açorianos para a Dança de POA, promovido pela Secretaria de Cultura da cidade em 2005 e 2007. Autora do Lições do Rio Grande – Referenciais Curriculares em Dança.

⁴ Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). É professora adjunta da Fundação Municipal de Artes de Montenegro e vice-diretora da instituição. Tem experiência na área de Educação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: música, produção artística e supervisão de estúdios. É professora no curso de Graduação em Música: licenciatura do convênio UERGS/FUNDARTE. Participa do grupo de pesquisa em Arte: criação, interdisciplinaridade e educação também da UERGS/FUNDARTE. É membro da comissão do FUMPROCULTURA e secretária do Conselho Municipal de Cultura de Montenegro/RS. Coordena o Projeto de Extensão Por Dentro da Arte da FUNDARTE/UERGS, exibido pela TV Cultura de Montenegro/RS, canal 53. Autora do Lições do Rio Grande – Referenciais Curriculares em Música.

⁵ Mestre em Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC/RS, Graduado em Licenciatura em Educação Artística – Habilitação; Teatro/UFRGS. Atualmente é professor adjunto do curso de Teatro da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS, em convênio com a Fundação Municipal de Artes de Montenegro/FUNDARTE. Também atua no curso Básico de Teatro da FUNDARTE. É ator. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Teatro, atuando principalmente nos seguintes temas: ator, dramaturgia e ensino. Autor do Lições do Rio Grande – Referenciais Curriculares em Teatro.

para os alunos, com sugestões de práticas docentes que se valem dos Referenciais para a organização curricular. Nos Cadernos são apresentadas propostas de aprendizagem para as quatro linguagens artísticas mencionadas. Além de abordar as questões específicas de cada linguagem, há a intenção de desenvolver, em conjunto com todas as outras áreas e disciplinas, as competências e habilidades de ler, escrever e resolver problemas.

Palavras-chave: referenciais curriculares; educação básica; arte.

O projeto Lições do Rio Grande vem ao encontro da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, de 1996, que em seu parágrafo 2º do artigo 26 das disposições gerais sobre a Educação Básica, apresenta o ensino da arte como “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, p.10). Também contempla os Parâmetros Curriculares Nacionais, nos quais a “Arte se apresenta como área de conhecimento que requer espaço e constância, como todas as áreas do currículo escolar”, (BRASIL, 1998, p. 63) abrangendo as linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Em 2008, a Música conquistou um lugar de destaque através da Lei nº 11. 769, de 18 de agosto, como disciplina obrigatória na escola.

A publicação do Lições do Rio Grande⁶ – Referenciais Curriculares, abrange a 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do ensino fundamental e o 1º, 2º e 3º anos do ensino médio e a Arte está inserida na grande área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Arte e Educação Física. O conjunto é composto por orientações gerais, caderno para professor e cadernos para alunos. Nos cadernos são apresentadas propostas de aprendizagem para as quatro linguagens artísticas com sugestões de aulas centradas em diretrizes comuns. As linguagens artísticas são apresentadas com suas especificidades, mas há a intenção de promover, em conjunto com todas as outras áreas e disciplinas, competências e habilidades, elegendo como prioridade as competências transversais de **ler, escrever e resolver problemas**. Os conceitos e **temas estruturantes** são os pressupostos que fundamentam todo trabalho e indicam o norte da área.

Uma parte muito importante da ação docente do professor é o planejamento das situações de aprendizagem que serão abordadas em sala de aula. Cada professor irá elaborar suas aulas de acordo com o que for interessante e necessário para os seus alunos. O material elaborado para os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, pretende ser uma ajuda nesta tarefa, assim, a partir das sugestões apresentadas é possível ampliar idéias e desenvolver propostas contextualizadas em cada realidade escolar.

Os Cadernos foram organizados de modo a elencar um crescente de dificuldades na leitura, escrita e solução de problemas. Em cada linguagem as competências de ler e escrever são explicitadas e desdobradas em proposições que visam seu desenvolvimento. E a resolução de problemas é exercitada na forma de

⁶ Este artigo traz fragmentos literais dos textos que constam no Caderno do Professor de autoria de Andrea Hofstaetter e Maria Isabel Petry Kehrwald na área de Artes Visuais, de Flavia Pilla do Valle na área de Dança, de Julia Maria Hummes na área de Música e de Carlos Mödinger na área do Teatro. Consultar texto completo em RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. *Lições do Rio Grande*: livro do professor e Referencial Curricular Vol. 2, área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias de 5ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, 2009 ou site da SEC/RS.

desafios em que é necessário lançar mão de recursos e conteúdos necessários ao cumprimento de tarefas investigativas. Embora tenham uma seqüência, as aulas poderão ocorrer do modo como o professor entender mais viável para sua realidade. O que foi selecionado como proposta de ensino é apenas uma sugestão entre tantas que poderão ser executadas no espaço escolar. É oportuno que o professor/a, possa criar outras ações pedagógicas a partir do seu contexto e expandir o que lhe é apresentado com contribuições de colegas e alunos. Não se trata, pois, de expor um modelo, mas de provocar, a partir deste material, a busca por novas e diferentes abordagens de ensino.

Passamos a seguir a enumerar algumas questões norteadoras para a construção dos referenciais curriculares:

1ª - A ARTE pode se tornar importante e necessária para as pessoas?

A nossa resposta é sim. Intenções pedagógicas claras e consistentes, aliadas à cumplicidade com os alunos, tendem a gerar sólidas e enriquecedoras experiências, contribuindo para a multiplicidade de trocas e qualidade das interações. Através da linguagem, neste caso a ARTE, os sujeitos agem no mundo social, participam em interação com o outro em diferentes situações da vida cotidiana, tornam-se capazes de conhecer a si mesmos, sua cultura e o mundo em que vivem, expressando-se com **palavras, imagens, sons, gestos e movimentos** gerando com isto um sentimento de pertencimento. Isto é, passam a fazer parte de um grupo que valoriza os fazeres humanos em geral e as práticas artísticas em particular, incluindo aí, as próprias produções.

2ª - Quais os objetivos da ARTE na escola?

- Contribuir para o **conhecimento do mundo**, das diversas culturas e suas especificidades, promovendo a prática e o diálogo em suas variadas formas de manifestação.
- Contribuir para a construção de um cidadão com competências habilidades suficientes para **ler, escrever e resolver problemas** no mundo em que vive.
- Tornar o educando mais apto para **circular e integrar-se na comunidade em que vive, ampliando suas condições de participação.**

A organização do material de ARTE busca sua unidade com as demais áreas através da seguinte organização: Pelo compartilhamento de: **Princípios, Competências, Conceitos e Práticas.**

Princípios:

- **Fruição: prazer, apreciação estética, jogo:** desenvolvimento da curiosidade intelectual e do gosto pelo conhecimento, por meio dos quais são vivenciadas múltiplas faces da vida humana;
- **Cidadania:** decorre da convivência social, coloca seres em interação. A linguagem expressa a **consciência de si e do outro**, ao mesmo tempo limite, espelho e aliado. Prevê a necessidade de negociação de conflitos e também a ação colaborativa, mediante a qual é possível superar

da solidariedade, a formação do senso ético e a participação.

Competências transversais:

- **Ler: agir e posicionar-se criticamente frente a diferentes textos:** lançar mão de conhecimentos prévios para atribuir sentidos possíveis a textos, agir conforme a expectativa de leitura criada pelo contexto de comunicação e ser crítico em relação ao lido, reconhecendo que qualquer texto atualiza.
um ponto de vista, pois tem um autor.
- **Escrever: produzir textos** com propósitos, interlocutores e veículos determinados, possibilitando inserção e participação social.
- Ao ler e escrever, o encontro do sujeito com cada novo texto implica desafios, torna-se um lugar de **resolução de problemas**, exigindo do leitor/escritor a integração simultânea de várias práticas complexas. Em outro âmbito, mobilizar o texto para a expressão de si e para a compreensão da realidade é também resolver problemas.

Competências gerais:

- **Representação e comunicação:** competências nucleares e indissociáveis da linguagem: possibilitar a significação do mundo, tornando a realidade acessível e palpável, e interagir com os outros.
- **Investigação e compreensão:** competências que privilegiam aspectos do funcionamento da linguagem e possibilitam conhecer as formas de representar o mundo; estão relacionadas à análise e interpretação dos recursos expressivos das línguas, das manifestações artísticas e da cultura corporal de movimento.
- **Contextualização sociocultural:** competências que privilegiam a linguagem como forma de interação com o outro; estão relacionadas à compreensão das linguagens e suas manifestações como fontes de conservação e mudança, legitimação e questionamento de acordos e condutas sociais.

Conceitos Estruturantes:

- Formam um conjunto de pressupostos que explicam a perspectiva que a área adota em relação às linguagens. Por serem comuns às disciplinas, têm como objetivo dar unidade à área e explicitar as competências a serem desenvolvidas na educação básica. São os seguintes conceitos: Linguagem, Representação, Comunicação, Prática social, Contexto, Expressão, Apreciação, Criação, Identidade, Patrimônio, Pluralidade, Texto.

Práticas pedagógicas:

- Progressão curricular adequada ao contexto, à estrutura interna do conhecimento e às características sociocognitivas;
- Ler, escrever e resolver problemas de forma integrada;
- Currículo em ação: tarefas significativas e contextualizadas; trabalho interdisciplinar; prática e reflexão sobre pluralidade e variedade; interlocução e publicidade; aprendizagem como processo; dinâmicas variadas; docência com discência;

- Avaliação como processo.

REFERENCIAIS CURRICULARES DO RIO GRANDE DO SUL ARTES VISUAIS

Para os Referenciais Curriculares foram realizados vários estudos envolvendo autores renomados na área de artes visuais e seu ensino, que não serão abordados especificamente neste texto uma vez que este se propõe a sintetizar um trabalho mais amplo, ou seja, o material editado em 2009, denominado Lições do Rio Grande. Entre os pesquisadores estudados citamos Barbosa (1991, 2003, 2005), Canton (2001), Coelho (1986), Duarte Jr. (1990), Hernandes (1998, 2000, 2007), Iavelberg (2003), Martins (1998, 2005), Pillar (1999), entre outros.

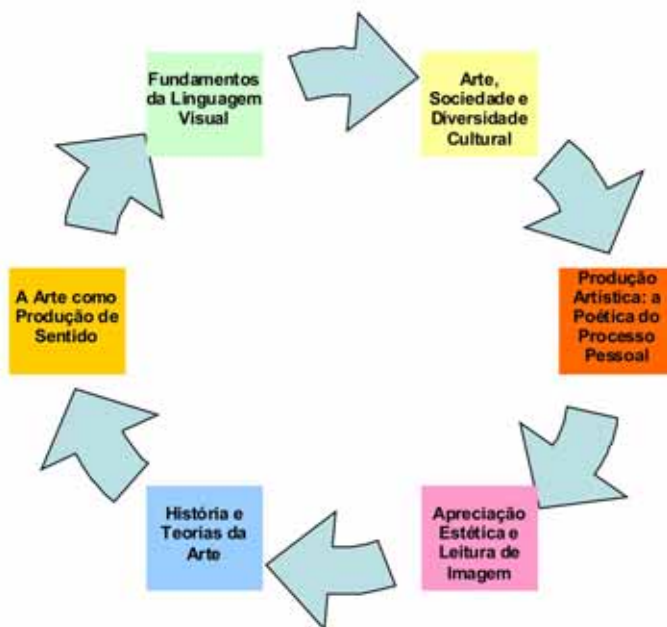
Assim como as demais áreas dos Referenciais Curriculares, o componente Artes Visuais também se apóia nas três competências transversais principais do planejamento, quais sejam: ler, escrever e resolver problemas.

LER em artes visuais envolve a leitura de imagens, a partir de elementos específicos da linguagem visual, que também é forma de leitura do mundo. Ler uma imagem é atribuir sentido a ela, criando distintas formas de interpretação. A leitura também é explorada na pesquisa sobre obras de arte, artistas, movimentos, conceitos, problemáticas relacionadas ao campo de estudos e conteúdos a serem desenvolvidos.

ESCREVER em artes visuais acompanha os processos de criação, sendo que a construção de uma poética pessoal é uma forma de escrita. Somente através da produção plástica, com a utilização de diversas materialidades, instrumentos e técnicas é possível descobrir as qualidades, possibilidades e limitações das linguagens expressivas. Através do fazer artístico se aprende também a ler imagens e a conhecer diversos contextos de produção. Outras formas de escrita, relacionadas com este processo são: registros de ações, registros de aprendizagens, pesquisas, avaliações pessoais, portfólio de produções, elaboração de projetos e reflexões realizadas.

RESOLVER PROBLEMAS em artes visuais envolve o fazer artístico, a elaboração de processos criativos pessoais, o desenvolvimento de projetos contextualizados numa problemática específica, a busca por aprendizagens significativas a partir de propostas pedagógicas e desafios que o fazer/pensar artístico provoca. Cada proposta de elaboração plástica apresentada ao aluno constitui-se em um problema a ser resolvido. O fazer artístico requer um tipo de pensar próprio, que demanda a articulação entre planejamento, recursos, possibilidades técnicas, conceitos operacionais e conexões com outras áreas de conhecimento, bem como com outras formas de elaboração artística, tanto do passado como do presente.

A organização do trabalho em cada área artística é encaminhada pelos **TEMAS ESTRUTURANTES** que indicam os fundamentos das disciplinas. São apresentados em diagrama de formato circular para evidenciar a inter-relação e a ausência da hierarquia entre os diferentes temas.



Cada um dos temas estruturantes é apresentado por uma breve definição que conduz o desdobramento dos conteúdos a serem trabalhados em cada nível de ensino. Segue um breve conceito de cada um dos temas estruturantes:

Fundamentos da linguagem visual - Compreendem os elementos e estruturas próprias da linguagem visual, princípios de composição e aspectos da percepção visual.

Arte, sociedade e diversidade cultural - Trata das relações das artes visuais com outras áreas do conhecimento, com a cultura visual, com diferentes culturas, com manifestações populares e com o cotidiano. Envolve o estudo do patrimônio cultural e artístico, bem como de processos e espaços de legitimação da arte: exposições, museus, bienais, curadorias.

Produção artística: a poética do processo pessoal - Envolve a pesquisa e a experimentação com diversos recursos e materiais: recursos tradicionais, alternativos e de novas tecnologias. Busca a descoberta e o desenvolvimento de um percurso poético pessoal.

Apreciação estética e leitura de imagem - Compreende diferentes abordagens de leitura de imagens e o conhecimento de concepções estéticas diversas, com vistas à compreensão e interpretação da arte de diversos contextos de produção.

História e teorias da arte - Abrange a periodização da História da Arte, movimentos artísticos e estéticos, o estudo de transformações e rupturas na história da arte.

A arte como produção de sentido - Envolve a intertextualidade e as relações entre textos diversos como promotores de sentido; a compreensão da arte e suas relações com a vida cotidiana; as relações da produção contemporânea com a

história, a cultura e as problemáticas contemporâneas sociais e subjetivas.

A orientação geral a partir da qual os referenciais de artes visuais foram elaborados é o trabalho a partir da articulação entre **três eixos principais de aprendizagem**, a saber: a **produção**, a **apreciação** e a **contextualização**. A educação em arte baseia-se na relação entre estes três eixos, que não são estanques, sendo que cada um deles é importante para o desenvolvimento dos outros dois. A aquisição de conhecimentos, a produção artística e a compreensão destes fazeres se complementam. Nesta forma de articulação a arte é considerada como campo de saber, sendo que a ação baseia-se na construção, na elaboração pessoal, na cognição e busca acrescentar à dimensão do fazer e da experimentação, a possibilidade de acesso e de entendimento de parte do patrimônio cultural da humanidade.

O foco principal do trabalho com ensino de artes é a **compreensão crítica da arte**, em suas diversas linguagens e formas de manifestação. Também se pretende a construção de um conhecimento em arte abrangente, que considere as **diferenças culturais** e as **vivências do cotidiano**. E ainda o aperfeiçoamento de saberes sobre o fazer e o pensar artístico e estético, bem como o conhecimento sobre diversos contextos de produção artística de diferentes tempos históricos e origens distintas.

O artista escolhido para a elaboração das propostas pedagógicas apresentadas no caderno do professor e do aluno, em todos os níveis de ensino, é Iberê Camargo. Nascido em Restinga Seca em 1914, e falecido em Porto Alegre em 1994, é um dos mais importantes artistas do Rio Grande do Sul e do Brasil. Seu trabalho caracteriza-se por constante pesquisa, numerosa produção e criação de uma linguagem singular. Um aspecto que chama a atenção é a utilização de lembranças da infância para a composição de algumas obras.

Iberê Camargo preocupava-se com a forma de pintar e refletia sobre as possibilidades da pintura como linguagem. A carga expressiva de sua obra é intensa e o artista faz uma profunda ligação entre ela, a vida e visões de mundo. Pretende-se, através do exemplo de algumas aulas em torno da produção de Iberê Camargo, que os professores elaborem suas próprias proposições a partir de obras de outros artistas e de imagens presentes no cotidiano.

A **Avaliação**, nesta linha de trabalho e de acordo com as orientações mais gerais da área de Linguagens e Códigos, se pautará pelo acompanhamento do processo de aprendizagem. Não se pretende, no ensino de arte, impor padrões de elaboração artística a serem aferidos a partir de um modelo ideal, pré-determinado, que valoriza mais o resultado do que o processo. Na arte e, especialmente, nas manifestações artísticas produzidas pelos estudantes, não existe 'certo e errado', 'bonito e feio'. O espaço educativo deve ser sobretudo, um espaço de experimentação, de aproximação aos conhecimentos artísticos já produzidos pela humanidade – desde os mais remotos e distantes até os mais próximos e presentes – e de intenso envolvimento com as descobertas que acontecem quando nos aventuramos a buscar as conexões que existem entre arte e vida.

A avaliação serve, antes de mais nada, para averiguar se o projeto em andamento está produzindo efeitos. É importante saber como cada um se situa dentro deste processo: que dificuldades existem, o que é necessário estudar mais e o que já foi alcançado. A partir daí pode-se estabelecer novas metas e novas estratégias de ação, para que se efetive a construção de conhecimento em arte.

Alguns instrumentos que podem ajudar para esta averiguação são: portfolios, diários de trabalho, elaboração de registros como vídeos, gravações de som, fotografias, painéis, blocos de textos, exposições de trabalhos, etc. O uso de novas tecnologias deve ser estimulado, tanto quanto recursos mais simples. Os alunos podem ajudar a definir de que forma estes registros serão feitos. De qualquer modo é imprescindível que fique claro para todos como este processo se dará e qual a parte de cada um para que se torne possível verificar o que foi aprendido e quais as novas perspectivas de continuidade do trabalho.

DANÇA

Na área de dança também são apresentadas propostas de ensino nos cadernos que são apenas uma sugestão entre tantas que poderão ser executadas em sala de aula. É oportuno que o professor possa criar outras ações pedagógicas a partir do seu contexto e expandir o que aqui apresentamos, com contribuições de colegas e alunos. Estes estudos realizados referentes ao ensino de dança na escola envolveram vários autores que não serão abordados especificamente neste texto uma vez que este se propõe a sintetizar um trabalho mais amplo, ou seja, o material editado em 2009 das Lições do Rio Grande. Entre os pesquisadores estudados encontramos Dantas (1999), Fernandes (2001), Gil (2004), Laban (1978, 1983, 1990), Langer (2003), Marques (2003), entre outros⁷.

A área de Dança também se apóia nas três competências transversais principais dos planejamentos: Ler, escrever e resolver problemas.

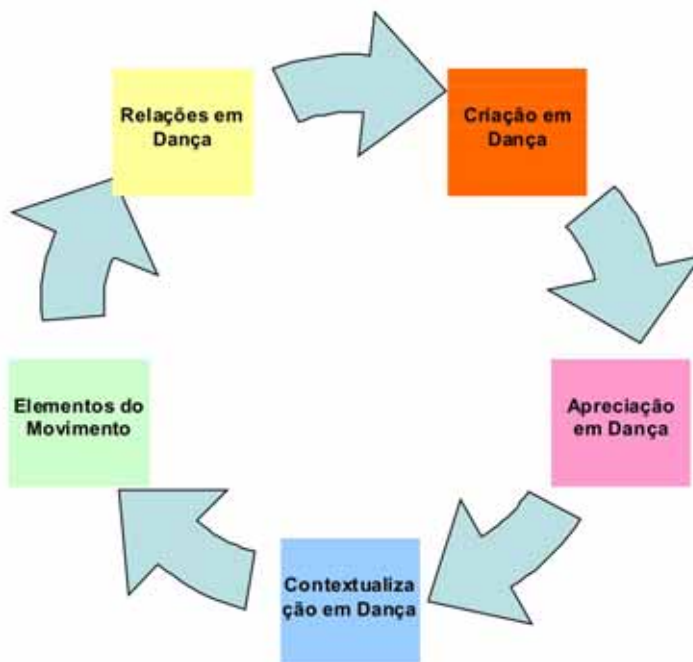
LER dança está relacionado à leitura dos códigos específicos da dança. Relaciona-se com a questão da fruição e apreciação artística, que por sua vez envolvem uma gama de outros saberes. A apreciação é comunicar e dividir experiências com outros através da dança. É atribuir sentidos e não tentar decifrá-los, pois envolve a interpretação de significados não rígidos. A leitura também se desenvolve na pesquisa sobre danças, artistas, conceitos e problemáticas relacionadas à área.

ESCREVER dança se relaciona com a questão do produzir. A produção em dança é entendida neste documento envolvendo o vocabulário e a criação. Vocabulário são as possibilidades do movimento como um todo, que podem ser codificadas em estilos, técnicas ou modalidades de dança ou que podem ser usadas livremente para a exploração e prática do movimento. O uso livre e exploratório do movimento, por sua vez, já se conecta com a criação em dança, que é fazer formas, movimentos, frases, estudos e danças completas de uma maneira diferente e criativa. Envolve também a questão da elaboração de uma poética pessoal, que articula os elementos da dramaturgia como corpo, figurino, maquiagem, iluminação, cenário, elementos cênicos, voz, entre outros. Outras formas de escrita, relacionadas com a produção de dança, são os registros escritos de projetos, reflexões, ações, processos, trabalhos, entre outros.

⁷ Este texto está em parte publicado no Referencial Curricular das Artes, na área da dança, de autoria de Flavia Pilla do Valle.

RESOLVER PROBLEMAS em dança é problematizar a própria leitura e escrita através da reflexão, contextualização e conexão com a realidade. É questionar, pesquisar, teorizar, refletir criticamente sobre dança ao mesmo tempo em que esta é experienciada e expressada numa variedade de contextos culturais, sociais e históricos. É relacionar dança com outras artes, com outras disciplinas e assuntos, e com as experiências próprias cotidianas de cada um. Envolve tomar decisões cada vez mais subsidiadas pelas experiências e, portanto, mais significativas.

Os **TEMAS ESTRUTURANTES** da Dança são:



Elementos do Movimento - São possibilidades de movimento, já codificados pela tradição ou livres, que envolvem espaço, qualidades, corpo, ritmo, gestos, etc.

Criação em Dança - É fazer formas, movimentos, frases, estudos e danças completas de uma maneira diferente e criativa.

Apreciação em Dança - É comunicar e dividir experiências com outros através da dança, fruindo e apreciando o trabalho dos colegas e de artistas profissionais.

Contextualização da Dança - É questionar, pesquisar, teorizar, refletir criticamente sobre dança ao mesmo tempo em que esta é experienciada e expressada numa variedade de contextos culturais, sociais e históricos.

Relacionar em Dança - É relacionar dança com outras artes, com outras disciplinas e assuntos, e com as experiências pessoais e cotidianas.

Também é sugerido aos professores que as aulas de dança sejam dinâmicas, envolvendo momentos que entrelacem vários temas estruturantes: **elementos do movimento, criação, apreciação, contextualização e relações em dança**. O plano de aula precisa ser dimensionado para abranger mais de uma atividade sobre o mesmo tema, com o objetivo de possibilitar ao aluno múltiplas leituras do assunto proposto. Os temas, inclusive, podem ser selecionados através de uma conversa com os alunos sobre seus interesses, compartilhando-os com os do professor e da escola. Nestas escolhas é importante considerar as **características sociocognitivas** (colocar na tela) dos alunos, a **complexificação do tema** posicionado no sentido espiral do conhecimento e a adequação ao **contexto social** do projeto curricular.

A **prática do movimento** em dança está tradicionalmente atrelada ao aprendizado de técnicas e estilos, onde o professor passa aos alunos o conhecimento dos 'passos' de dança. Este modelo está muito ligado ao ensino informal – cursos livres, que preparam o aluno para uma possível inserção profissional como bailarino. Na escola formal, a *performance* técnica do aluno é importante, mas não é primordial. É mais importante que sejam contempladas nessas atividades a criação e valorização das práticas da dança como Arte, incluindo a apreciação crítica de dança de diferentes estilos e origens culturais. O ensino da dança deve promover a colaboração e a interdependência do grupo, que são possibilidades de provocar a reflexão sobre valores e atitudes, mais do que uma competitividade sobre quem está 'na frente' ou quem tem o corpo mais apropriado.

Para a prática de movimento algumas condições básicas são pertinentes. O **espaço para a prática** deve ser amplo, limpo, ventilado e com um piso adequado (macio e não gelado). A falta das condições ideais, entretanto, não pode ser um motivo para não se realizar um bom trabalho.

A música é um recurso muito utilizado na prática do movimento, seja como estímulo ou acompanhamento. Por isso um aparelho de som é preciso. Outros **recursos tecnológicos** podem ser utilizados dentro das disponibilidades da escola. Nas atividades corporais o uso de uma **roupa adequada** é necessário. As roupas devem ser confortáveis de maneira que evitem restringir os movimentos. Isso inclui a vestimenta e o calçado.

Partindo destas colocações iniciais, o professor pode pensar na aula em si. Ele pensa a(s) competência(s) que quer desenvolver, as habilidades e o conteúdo a ser trabalhado. A partir das metas a serem alcançadas pelo aluno, e que o professor estabelece como um ponto de partida, ele está pronto para pensar nos **procedimentos e metodologias** a serem adotados como estratégia de ensino.

Esta seleção das competências a serem alcançadas, dos conteúdos e dos procedimentos metodológicos, sempre é uma primeira tomada de decisão que poderá ser revista e modificada, pois é imprescindível que as atividades sejam interessantes para a maior parte da turma. Assim, muitas vezes, uma conversa sobre a relação da arte e do movimento corporal consciente e fluido com nossas vidas e identidades é mais importante do que demandar obrigações. O professor deve buscar uma aprendizagem significativa, atrativa por si mesma, num clima de relações pedagógicas assentadas sobre confiança e comunicação - com autoridade, mas sem autoritarismo.

Neste sentido, é essencial que a elaboração do **tema de estudo**, quer proposto por meio de projetos ou outra forma de organização do trabalho pedagógico, se articule em torno de alguma questão que suscite a curiosidade do aluno. Assim o

professor deve se deixar permear, propondo atividades que venham dos desejos dos alunos assim como propondo atividades diferenciadas. Nesta última possibilidade, se desafiando a aguçar a vontade da turma.

Observar como a dança faz parte da nossa vida seja por meio dos comerciais da televisão, dos vídeos-clipe, dos quadros dos programas de auditório, de temas de festa, novelas, filmes, em comemorações familiares e sociais, em representações visuais e discursivas, ou mesmo como um objeto de estranhamento, pode ser um meio de pensar a dança, a arte e as manifestações do nosso tempo. Contrastar com outras danças e manifestações de outros tempos e culturas pode ser um motivo para problematizar o nosso próprio pensamento e a constituição da(s) nossa(s) identidade(s).

A aula de dança certamente envolve a prática do movimento, mas envolve também momentos de apreciação, de leituras, de escritas e de reflexões. A **apreciação** do trabalho de dança dos colegas e de grupos amadores ou profissionais deve desenvolver a capacidade de análise crítica. Assim, é útil orientar os alunos para que assistam a dança usando alguns critérios que direcionem suas leituras, e que envolvam questões sobre cenografia, iluminação, figurinos, escolha musical, escolha de momentos de solo ou conjunto, clímax, entre outros.

A oportunidade de assistir a um espetáculo profissional ou amador pode ser uma experiência proveitosa para os alunos. Mas não basta organizar a ida ao espetáculo. É preciso planejar atividades e ações que possam de fato tornar essa experiência rica de aprendizado. O ideal é que o professor assista antes o espetáculo para preparar as ações posteriores com maior consciência. Conhecer detalhes sobre a história do grupo, de seu coreógrafo, do processo de criação e outros, podem trazer pistas para uma apreciação mais subsidiada.

O estudo da **história da dança**, suas obras coreográficas e estéticas, parece ter mais sentido quando é integrado à prática que o aluno está desenvolvendo nas aulas. Tentar abranger toda a história da dança seria difícil e poderia ficar muito superficial. Um recorte entre a dança que faço e a dança que estudo, em suas raízes e ramificações, poder ser uma boa escolha.

Já em relação a **avaliação** que acontece na sala de aula, esta é um processo permanente que ocorre antes, durante e após todas as etapas de ensino. É um recurso que inicialmente serve para detectar o nível de conhecimento dos alunos assim como conhecer suas condições pessoais – avaliação diagnóstica. Serve para se conscientizar sobre o curso do processo de aprendizagem e prevenir eventuais erros, acontecendo também de forma espontânea o tempo todo. A avaliação serve também para explicitar o que acontece no final de um processo de períodos mais curtos, ou no final em boletins ou históricos de escolaridade.

Mas acima de tudo, a avaliação deve servir ao conhecimento das necessidades dos alunos, seja qual for o ponto de partida e o ritmo do progresso. Quer se enfatizar o diagnóstico da aprendizagem e uma explicação relativa desta realidade, que mescla diferentes aspectos da conduta do sujeito. O conhecimento obtido no trato pessoal direto, a compreensão da circunstância do sujeito para explicar seu comportamento, o acompanhamento do indivíduo como um caso particular, além dos dados procedentes de provas e trabalhos são informações relevantes para que o professor formule um julgamento do aluno.

São vários os instrumentos ou técnicas utilizados para avaliação de dança. Podem ser provas, memoriais descritivos, diários de classes, portfólios, questionários,

etc. Já a observação do professor e a auto-observação do aluno é essencial para retroalimentações em relação ao movimento corporal. Para isso, comentários verbais, correções e facilitações táteis, uso de imagens mentais para busca de uma sensação cinestésica, repetições e outras técnicas para se atingir certas metas vão fazer parte dos procedimentos adotados pelo professor.

MÚSICA

Os estudos realizados referentes à Educação Musical envolveram vários autores que não serão abordados especificamente neste texto uma vez que este se propõe a sintetizar um trabalho mais amplo, ou seja, o material editado em 2009 das Lições do Rio Grande. Entre os pesquisadores estudados encontramos Kraemer 2000, Hentschke e Del Ben 2003, Hentschke, Souza e Wolffenbüttel 2004, Neves 1998, Penna 1999, 2002, 2003, 2005, Ramalho 2003, Pereira 2008, Souza et al 2002, Wolffenbüttel 2008 e outros.

O referencial curricular, por ser uma orientação com pretensões universalistas para todo Estado, organiza a seqüência/progressão das **competências**, sobretudo com base em características sociocognitivas, estrutura interna do conhecimento e contextos particulares das escolas.

Priorizar o ensino da **leitura**, da **escrita** e da **resolução de problemas** requer considerar essas três competências como resultado de práticas indissociáveis e fundamentais para a inserção do educando no mundo e sua circulação autônoma e responsável por diferentes áreas de atuação humana. Na leitura, o objetivo não é apenas a formação ou consolidação do gosto pela atividade de ler, mas sim o desenvolvimento da capacidade de compreensão do texto escrito, seja aquele oriundo de esferas privadas, seja aquele que circula em esferas públicas, apropriando-se o aluno do lido e construindo a sua história de leitor. Essa mesma lógica deve orientar a produção escrita, com atividades voltadas para a formação e o refinamento de saberes relativos às práticas de uso da escrita na nossa sociedade, tanto para as ações de iniciação ao mundo do trabalho quanto para aquelas relativas ao exercício cotidiano da cidadania e da expressão de si mesmo. O aluno, ao apropriar-se de tais saberes, poderá, sempre que necessário, mobilizá-los criticamente para criar soluções pessoais para o enfrentamento e a resolução de problemas em sua vida. É importante lembrar que as práticas acima são tratadas sempre de forma integrada e não ordenada: não se lê e se escreve para, depois, resolver problemas; ao contrário, lemos e escrevemos resolvendo problemas e resolvemos problemas quando lemos e escrevemos.

As três competências transversais principais dos planejamentos de música assim como das demais áreas são: Ler, escrever e resolver problemas.

LER música está diretamente ligado a interpretar códigos específicos da linguagem musical como por exemplo, a leitura de uma partitura musical. No entanto, também podemos realizar uma outra forma de leitura da música através da apreciação musical. Conhecer a produção musical através da fruição, identificar os diversos sons do mundo, identificar parâmetros sonoros, apreciar esteticamente a música de forma significativa, são formas de ler o universo musical que nos cerca. Ler criticamente a história da música é uma habilidade a ser desenvolvida ao longo do ensino fundamental e médio. Quando o aluno fala sobre determinada música, quando

ele comenta sobre sua história, sua estrutura formal e seu significado, podemos dizer que o aluno está realizando uma leitura da música. Portanto, a leitura também ocorre na pesquisa sobre músicas, artistas, períodos da história da música, conceitos, problemas relacionadas ao campo de estudos e conteúdos a serem desenvolvidos.

ESCREVER música está diretamente ligado a códigos específicos da linguagem musical. Escrever música pode significar escrever uma composição musical, criar uma música. Para o registro de composições musicais podemos utilizar uma linguagem convencional (partitura) ou uma linguagem criada pelo próprio aluno, a linguagem alternativa, a exemplo dos compositores contemporâneos. Outra possibilidade é escrever sobre música, buscar na apreciação musical elementos construtivos que podem ser descritos verbalmente e contextualizados historicamente. Escrever música e sobre música são atividades complementares e importantes na construção do conhecimento musical.

RESOLVER PROBLEMAS em música envolve questões técnico-musicais, de conhecimentos sobre música e sobre materiais musicais (instrumentos, tecnologias, mídias, multimeios, gravações, literatura, entre outros). A cada novo trabalho proposto surgirão novos problemas, portanto, serão necessárias tomadas de decisão. O aluno acessa soluções anteriores para resolver novos problemas e, quanto mais experiência ele tiver, mais ágil ele poderá ser. Os processos de criação e execução musical requerem várias estratégias, tanto em atividades coletivas como individuais, nesses são necessárias tomadas de decisão, escolhas, com competência e segurança. Um exemplo de solução de problemas pode ser o desafio de organizar uma seqüência sonora e criar símbolos que representem esta seqüência, possibilitando a leitura dos sons por outros colegas. Também podemos exemplificar como desafiadora a criação de uma nova versão para uma música conhecida, produzindo arranjos musicais com elementos da contemporaneidade, reorganizado novos saberes. Os **Temas estruturantes** da música são:



Áreas integradas: Observar a presença da música nas manifestações artísticas musicais e de outras áreas das artes buscando refletir sobre sua função nestes contextos, pesquisando em meios eletrônicos, vídeos, meios fonográficos, bibliográficos, entre outros.

Criação musical: Utilizar elementos da linguagem musical em processos de criação, recriação e improvisação musical. Compor *jingles*, parlendas, paródias, *rap*, entre outros gêneros.

Apreciação musical: Conhecer e apreciar obras musicais consagradas, bem como obras musicais do cotidiano dos alunos. Exercitar a percepção musical através da apreciação sonora buscando identificar os elementos formadores da música. Conhecer a música do mundo refletindo sobre as funções da música na sociedade. Conhecer o contexto da música apreciada: quem, onde, quando, por que, para que.

Teoria da música: Conhecer os elementos teóricos da música ocidental tais como divisão de compasso e subdivisão do tempo com o intuito de identificar ritmos e gêneros musicais. Conhecer elementos básicos da escrita musical. Utilizar a escrita convencional de uma partitura simples. Identificar harmonias simples (I, IV e V graus). Conhecer os instrumentos musicais e suas classificações. Conhecer idiomas musicais do mundo (pentatônica, hexatônica, diatônica, entre outros).

Execução musical: Cantar em uníssono, a duas ou mais vozes, com ou sem acompanhamento instrumental. Tocar instrumentos de percussão convencionais ou alternativos. Se possível, tocar instrumentos de cordas, sopro e teclado. Produzir espetáculos para a comunidade escolar.

As aulas de música devem ser dinâmicas, envolvendo momentos de **apreciação, prática, criação e teoria musical**. O plano de aula precisa ser dimensionado para abranger mais de uma atividade sobre o mesmo tema, com o objetivo de possibilitar ao aluno múltiplas leituras do assunto proposto. Os temas, inclusive, podem ser selecionados através de uma conversa com os alunos sobre seus interesses, compartilhando-os com os do professor e da escola. Nestas escolhas é importante considerar as **características sociocognitivas** dos alunos, a **complexificação do tema** e a adequação ao **contexto social** do projeto curricular.

Um dos principais focos do trabalho em educação musical é a compreensão crítica da música em suas diversas manifestações e entrelaçamento com as outras áreas do conhecimento. É importante que o aluno reconheça as diferenças culturais e consiga visualizar suas vivências do cotidiano neste contexto de **pluriculturalidade**. Conhecer, reconhecer, identificar e valorizar as diversas culturas é um foco no processo de construção de conhecimento em música.

Na elaboração do planejamento das aulas de música é interessante lembrar que o cotidiano dos alunos está repleto de música, e podemos aproveitar este conhecimento. Ao observarmos a realidade neste século XXI, nos deparamos com os mais variados suportes em que a música está presente. Ela está nos meios de comunicação, nos telefones convencionais e celulares, na internet, vídeos, lojas, bares, nos alto-falantes, nos consultórios médicos, nos recreios escolares, em quase todos os locais em que estamos e em meios que utilizamos para nos comunicarmos, ou nos divertirmos, e também nos rituais de exaltação a determinadas entidades, (HUMMES, 2004, p.17), portanto, o aluno está repleto de experiências musicais e muitos possuem larga experiência com materiais eletrônicos.

Os **recursos** de gravação são necessários em uma aula de música. Procure gravar os trabalhos realizados pelos alunos e proceder a uma avaliação dos mesmos através de audições. A qualidade do equipamento é fator a ser observado, uma caixa de som de boa qualidade pode ser um material útil para o professor de música, assim como um gravador, ou MP4, celular, máquina fotográfica, entre outros materiais. Facilmente encontram-se recursos para realização de gravações com qualidade razoável.

Outra opção para o professor de música tornar suas aulas mais produtivas são os materiais audiovisuais. O cinema traz referências musicais interessantes para a história da música e também é uma maneira de conhecermos o mundo. Estudar a música medieval através de filmes pode ser uma opção eficiente, por exemplo. A música brasileira erudita de Villa-Lobos, assim como a Bossa Nova, podem ser encontradas no repertório cinematográfico nacional.

Quanto à **avaliação** em música, esta deverá utilizar-se de vários instrumentos de coleta dos conhecimentos conquistados pelos alunos. A avaliação em música está mais relacionada à realização de tarefas ligadas ao material musical, em situação real, à performance do aluno, do que a questões ligadas ao uso de “papel e lápis” em testes escritos (OLIVEIRA e TOURINHO, 2003, p.15).

Pode ser importante avaliar o processo do aluno em momentos diferentes: antes do processo, no processo e após o processo; traçar metas com os alunos; discutir possibilidades de avaliação dos trabalhos propostos; evitar preconceitos ou hipóteses precipitadas; considerar a organização do aluno, o respeito com o trabalho dos colegas e o espírito investigativo; criar instrumentos concretos de avaliação, como diário de campo, trabalhos escritos, fichas de avaliação, gravações, registros das produções; utilizar uma pasta de trabalho com o material dos alunos.

Algumas sugestões para o desenvolvimento das aulas podem ser: organizar o espaço da sala de aula com antecedência, o dimensionando para a atividade planejada; dimensionar o tempo para realização do trabalho proposto; cuidar para não utilizar aulas repetitivas; visitar outros espaços de produção artística estimula o trabalho criativo; gravar os trabalhos de aula sempre que possível e escutá-los posteriormente com os alunos; lembre que é importante à participação do aluno em seu processo de avaliação desde o início do ano letivo pois este é o “contrato” estabelecido entre professor e aluno. Cuidar para não deixar a aula muito “solta”, sem objetivos definidos; lembrar que o aluno precisa pensar e fazer em arte; trabalhar por projetos pode ser uma possibilidade interessante (dimensão o projeto); nunca esqueça que em uma aula de música é preciso **“ter música, é preciso “ouvir música”**.

TEATRO

Os estudos realizados referentes ao ensino de teatro na escola envolveram vários autores que não serão abordados especificamente neste texto uma vez que este se propõe a sintetizar um trabalho mais amplo, ou seja, o material editado em 2009 das Lições do Rio Grande. Entre os pesquisadores estudados encontramos Azevedo (2002), Berthold (2001), Boal (1998), Desgranges (2003, 2006), Icle (2002), Koudela (1984, 1992), Pupo (2001), Spolin (1979, 1999), Telles (2008), entre outros.

Nos cadernos das lições do Rio Grande são apenas uma sugestão entre tantas que poderão ser executadas em sala de aula. É oportuno que o professor

possa criar outras ações pedagógicas a partir do seu contexto e expandir o que apresentamos, com contribuições de colegas e alunos. Hoje apresentaremos brevemente as propostas na área de teatro.

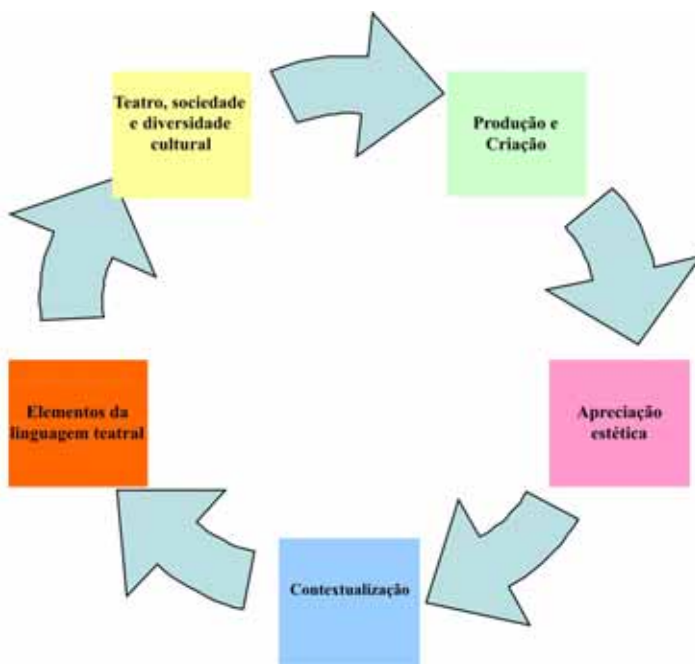
Assim como as demais áreas dos referenciais Curriculares, as Artes Visuais também se apóiam nas três competências transversais principais dos planejamentos: Ler, escrever e resolver problemas.

LER teatro está relacionado à leitura dos códigos específicos da linguagem teatral através da apreciação artística, que envolve uma gama de outros saberes. A apreciação ou a leitura da cena teatral não se restringe a assistir o trabalho dos colegas ou de artistas e companhias profissionais. Ler em teatro é atribuir sentidos à cena teatral, criando interpretações a partir da obra e dos elementos da linguagem teatral nela utilizados. Mas nas aulas de teatro a ação de ler também pode ser a leitura de textos dramáticos com vistas à montagem de cena, bem como de outros textos. Na criação em teatro a palavra pode ser usada em várias dimensões: escrita, lida, falada, cantada.

ESCREVER teatro se relaciona com a criação e produção através de jogos, exercícios e cenas teatrais. A produção em teatro é entendida aqui como a criação com uso dos vários elementos da linguagem teatral: corpo, voz, espaço, texto, cenografia, iluminação, figurino, maquiagem, narrativa, personagem e outros. Escrever é utilizar elementos da linguagem teatral para expressar sentimentos e idéias. A escrita da cena teatral faz uso de muitos elementos que se articulam e significam em um conjunto. Nas aulas de teatro a ação de escrever também será realizada com o registro de atividades, pesquisas, elaboração de roteiros, projetos de cena e avaliações.

RESOLVER PROBLEMAS em teatro envolve a experimentação e busca de soluções para problemas na criação teatral, sendo que, no decorrer das aulas os problemas são apresentados com uma complexidade que aumenta gradativamente. Envolve tomar decisões cada vez mais conscientes e subsidiadas pelas experiências, portanto, mais significativas. Também é pesquisar e refletir criticamente sobre teatro enquanto linguagem inerente ao homem em diferentes contextos culturais, sociais e históricos. É relacionar teatro com outras artes, disciplinas e assuntos, e com as experiências de vida de cada um. Também é problematizar a própria leitura e escrita através da reflexão, contextualização e conexão.

Os **TEMAS ESTRUTURANTES** da área de teatro são:



Elementos da linguagem teatral - são os aspectos elementares da linguagem teatral, que envolvem: corpo, espaço, cena, relação palco/platéia, etc.

Produção e Criação - é experimentar a construção de ações, personagens e cenas.

Apreciação estética - é experimentar a função de espectador em apresentações teatrais dos colegas, de artistas profissionais ou amadores. Também inclui apreciar obras de outras linguagens artísticas. É compreender e interpretar arte e conhecer concepções estéticas.

Contextualização - é pesquisar, teorizar e refletir criticamente sobre teatro em diferentes contextos culturais, sociais e históricos. É conhecer artistas, obras, movimentos e períodos da história do teatro.

Teatro, sociedade e diversidade - é relacionar o teatro com outras áreas do conhecimento e das artes; inter-relações entre arte e cotidiano; circulação da cultura; patrimônio cultural da humanidade.

É sugerido aos professores que as aulas de teatro sejam dinâmicas, envolvendo momentos que entrelacem vários temas estruturantes: **elementos da linguagem teatral; produção e criação; contextualização; apreciação estética; e teatro, sociedade e diversidade**. O plano de aula precisa ser dimensionado para abranger mais de uma atividade sobre o mesmo tema, com o objetivo de possibilitar ao aluno múltiplas leituras do assunto proposto. Os temas, inclusive, podem ser selecionados através de uma conversa com os alunos sobre seus interesses, compartilhando-os com os do professor e da escola. Nestas escolhas é importante considerar as **características sociocognitivas** dos alunos, a **complexificação do tema** posicionado no sentido espiral do conhecimento e a adequação ao **contexto social** do projeto curricular.

OBSERVAÇÃO: se você tem interesse em ler este material na íntegra, pode acessar o site da Secretaria de Estado da Educação do RGS, no ícone Referenciais Curriculares, e baixar o material completo: www.educacao.rs.gov.br

Referências gerais

BRASIL. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL, MEC. *As Novas Diretrizes Curriculares que Mudam o Ensino Médio Brasileiro*. Brasília, 1998.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 1998 e, BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. *Lições do Rio Grande*: livro do professor. Caderno pedagógico da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias de 5ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, 2009.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Proposta Curricular. Arte: ensinos fundamental e médio. Minas Gerais: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, s/d.

Referências - Artes Visuais

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo, Porto Alegre: Perspectiva/Fundação lochpe, 1991.

_____. (org.). *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2003, 2ª edição.

CANTON, Kátia. *Novíssima Arte Brasileira. Um guia de Tendências*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

COELHO, Teixeira. *Moderno/Pós-Moderno*. Porto Alegre: LPM, 1986.

DUARTE JR., João Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. Campinas: Papirus, 1990.

HERNÁNDES, Fernando. *Catadores da Cultura Visual. Proposta para uma Nova Narrativa Educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IAVELBERG, Rosa. *Para Gostar de Aprender Arte. Sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KEHRWALD, Isabel Petry. Ler e escrever em artes visuais. In : NEVES, Iara et al. (orgs.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 4ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2001.

MARTINS, Mirian Celeste (org.). *Mediação: Provocações Estéticas*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. Pós-Graduação, v.1, n.1, outubro de 2005.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha. *Didática do ensino da arte: a língua do mundo. Poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

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

Referências - Dança

BIÃO, Armindo e GREINER, Christine (org). *Etnocologia: textos selecionados*. São Paulo: Annablume, 1999.

DANTAS, Mônica. *O enigma do movimento*. Porto Alegre: Editora Universidade/ UFRGS, 1999.

FERNANDES, Ciane. *O Corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas*. São Paulo, SP: Annablume, 2002.

GIL, José. *Movimento Total: o corpo e a dança*. São Paulo: Iluminuras, 2004.

LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. São Paulo, SP: Summus, 1983.

_____. *Dança educativa moderna*. São Paulo, SP: Ícone, 1990.

_____. *O Enigma do Movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

LANGER, Suzanne K. *Sentimento e Forma*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

MARQUES, Isabel A. *Dançando na Escola*. 1a. edição. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Ensino de Dança Hoje – textos e contextos*. 1a. edição. São Paulo: Cortez, 1999.

Referências - Música

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.11, p. 17-36, setembro 2004.

KRAEMER, R. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. In: *Em Pauta*, Porto Alegre, V.11, n. 16/17, abr./nov., p.50-73, 2000.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). *Ensino de música – propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo, Editora Moderna, 2003.

HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim (Org.). *Música para professores*. Porto Alegre, 2004.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. Da Universidade/UFRGS, 1998.

PENNA, Maura. Dó, ré, mi, fá e muito mais: discutindo o que é música. *Ensino de Arte: Revista da Associação dos Arte-Educadores do Estado e São Paulo*, 1999.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas e ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.7, p. 7-19, setembro 2002.

PENNA, Maura. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.9, p. 71-79, setembro 2003.

PENNA, Maura. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.13, p. 7-16, setembro 2005.

PEREIRA, Nilton Mullet et al. *Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio*. Porto Alegre: Editora da UFRGS e NIEU/UFRGS, 2008.

RAMALHO, Elba Braga. Um currículo abrangente, sim. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.8, p. 47-51, março 2003.

TOURINHO, Cristina; OLIVEIRA, Alda. Avaliação da *performance* musical. In: HENTSCHE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

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, Cristina Rolim. A presença da música nos projetos político-pedagógicos das escolas e a importância das interlocuções entre as atividades musicais e a gestão escolar. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro. Ano 8, nº 15, p.41 – 48. janeiro/junho 2008.

Referências - Teatro

AZEVEDO, Sônia Machado de. *O papel do corpo no corpo do ator*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BERTHOLD, Margot. *História Mundial do Teatro*. SP: Perspectiva, 2001.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. RJ: Civilização Brasileira, 1998.

DESGRANGES, Flavio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: HUCITEC, 2003.

_____. *Pedagogia do teatro*. São Paulo: Artes e ofícios, 2006.

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

KOUDELA, Ingrid. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.

_____. *Um vô brechtiano: teoria e prática da peça didática*. São Paulo: Perspectiva: FAPESP: 1992.

PUPO, Maria Lúcia. *No reino da desigualdade*. SP: Perspectiva, 1991.

_____. *O lúdico e a construção de sentido*. Revista Sala Preta: ECA – USP, n.1, p.1818-185, 2001.

_____. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

_____. *O jogo teatral no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

TELLES, Narciso. *Pedagogia do teatro e o teatro de rua*. Porto Alegre: Mediação Editora, 2008.



COMUNICAÇÕES

[Voltar](#)

Arte, infância e imaginação em *Fanny e Alexander*¹

Adriana Ganzer²

Amalheine Baesso Reddig

Ana Maria Cambruzzi

Aurélia Regina de Souza Honorato

Rodrigo Ribeiro Souza

Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira

Silemar Maria de Medeiros da Silva

Resumo: Este texto é um exercício de reflexão sobre arte, infância e imaginação a partir do filme *Fanny e Alexander*, de Ingmar Bergman. Uma escrita coletiva na qual a arte teatral fez-se fio condutor tanto para a compreensão da vida das personagens como para a constituição dos conceitos aqui destacados.

Palavras-chave: Arte teatral; imaginação; infância

O filme *Fanny e Alexander* se passa na histórica cidade de Uppsala, Suécia. Na tessitura das relações emerge a lida com uma das grandes invenções humanas – o teatro. E com ele as representações. A tradicional casa teatral da cidade e a aconchegante residência da avó Helena Ekdahl acolhem a intensa vida dos que lidam e vivenciam a arte teatral. Nesse meio vive um menino chamado Alexander e sua irmã Fanny.

Alexander reina em diferentes espaços e instigadoras percepções, mostrando-se observador do seu entorno e capaz de antever acontecimentos e tornar presente o que presente não está. E a menina Fanny? É companheira, observa com curiosidade, participa das brincadeiras e mantém-se firme, calada diante das diferentes relações familiares ali vivenciadas.

O filme revela-se numa atmosfera dramática. É dia de Natal! Muitas comemorações na casa da avó Helena com os arranjos requeridos para acolher netos, filhos, noras, criadas, amigos e o querido tio Isak. Comemorações na encenação do nascimento do menino Jesus por pequenos e grandes no teatro da cidade; na ceia preparada para a confraternização dos artistas e seus freqüentadores; na leitura dos escritos sagrados que faz referência à aparição da estrela na cidade de Davi feita por Oscar, pai de Alexander e Fanny; no trajar-se a rigor da avó para assistir a missa matinal do grande dia que celebra a simbólica festa da natividade.

No todo dessa festividade pública, algumas cenas mais privadas. O relógio marca três horas. Há algum lugar nesse universo que possa parecer mais aconchegante do que o reino debaixo da mesa? Um espaço absoluto que possibilita apreender, no simples gesto de fechar os olhos, a exuberância dos elementos que compõem o ambiente circundante. Elementos estes que se movimentam em diálogo com o menino que – enquanto se esconde – entra em cena como protagonista de uma história para além do filme propriamente dito, para além da realidade ali posta

¹ Texto escrito coletivamente por pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Educação Imaginativa – GPEI, inserido no Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão Estética – GEDEST – UNESC.

² Mestre em educação – UNESC, professora de artes – adrianaganzer@yahoo.com.br.

que se soma a um imaginário próprio de quem convida o espectador para se confundir entre o possível e o impossível, entre o visto e o imaginado.

No teatro da cidade, a mesma família que celebra a festa na privacidade do seu lar, dramatiza a noite de Natal. Alexander e Fanny vivem personagens. Seus pais declamam falas e a platéia aplaude, o elenco festeja. Mergulhamos no filme, na idéia do teatro como algo que se reveste de uma realidade com o sonho de viver outro tempo. Talvez a festa de Natal revele este tempo outro, de quem sonha e imagina.

Nas cenas que mostram a comemoração do Natal uma idéia de infância se sobrepõe: a de criança sujeito ativo participante e produtor de cultura. A participação nos eventos sociais e familiares é consentida e desejada, a imaginação é cultivada, as experiências entre adultos e crianças são intensamente partilhadas.

Após a refeição, Oscar descansa no colo um imponente livro e lê uma história. Todos ouvem atentos. As crianças sentadas no chão ouvem a história do menino Jesus. Benjamin (2002) diz que a criança “é atingida pelo acontecimento e pelas palavras trocadas de maneira indizível, e quando a criança se levanta está inteiramente envolta pela neve que soprava da leitura” (p. 105). Aqui, podemos dizer que os adultos também se deixam atingir pelas palavras e se encantar com a história, cada um com suas informações, imaginações e segredos. O momento é partilhado como ato de narrar e nessa referência, interessado na cultura e na história, Benjamin (1994) pontua que o narrador retira da experiência o que ele conta e congrega as coisas narradas com o conhecimento dos seus ouvintes. Para Bergman todos “se sentem muito próximos uns dos outros, partilhando tristezas e alegrias, discutindo e amando-se” (1983 p. 39).

Em outro ambiente, já com suas roupas para dormir, acontece entre os pequenos uma revoada de travesseiros. Porém, é proclamada a hora para dormir. “Crianças para a cama!” – dizem as mães. Elas vão para a cama e as luzes são apagadas, não sem antes recitarem a oração noturna. Tia Alma deixa o abajur iluminando a cena de Natal no presépio de brinquedo. A luz possibilita ver um pequeno palco. Em silêncio é Alexander quem vem para perto da caixa de projeção. Ele abre a caixa e uma luz ilumina a placa de imagens. Fanny vem a esse encontro de luzes e sombras projetadas. As outras crianças também se aproximam do brinquedo.

O que se passa na imaginação daqueles olhos curiosos e que miram a parede? Atentas que estavam a ouvir Alexander e vigilantes ao teatro de sombras, vislumbravam as imagens. Foi quando naquele momento de grande mistério que uma das crianças vestiu uma máscara e bateu nas costas da Fanny. Todos gritaram assustados. Irrompida a magia, todos correram para a cama. “Chega! Não quero mais brincadeiras. Agora durmam. Boa noite!”. Diz Emilie, ao abrir a porta de supetão.

Vale dizer que desse momento decomposto pelos gritos das crianças e pela breve aparição da mãe, emergem sutilezas da imaginação – “Ó imaginação, que tens o poder de te impores às nossas faculdades e à nossa vontade, extasiando-nos num mundo interior e nos arrebatando ao mundo externo” (Calvino 1990, p. 98). Os mistérios do mundo lúdico podem estremecer as vistas dos acontecimentos reais. E mesmo em momentos nos quais as crianças parecem alheias, elas estão vigilantes ao encararem as adversidades, ou seja, as peças que a vida real impõe, bem como assegura a avó Helena: “tudo é teatro, uns papéis são bons, outros ruins”.

Um novo ato se insere com a morte de Oscar, pai das crianças e configura outra cena ao mesmo tempo em que intensifica um olhar visionário, imaginativo,

talvez fantasioso dos personagens Alexander, Fanny e também da avó Helena que o vêem pela casa mesmo depois de sua morte. Encontramos no filme Hamlet, na versão de Franco Zeffirelli, algumas questões que dialogam na mesma tonalidade dramática, ou seja, o “que é mais nobre para o espírito, os dardos e metas de um ultrajante fardo ou tomar armas contra um mar de calamidades e resistindo pôr-lhes fim?”.

Se para Alexander, Fanny e Helena a visão da imagem de Oscar circulando pelos cômodos da casa atenua a perda, para a viúva Emilie, o apoio está na figura do bispo Eduard. Uma conversa sobre mentira e sobre verdade entre o bispo, a mãe e Alexander sugere outra tonalidade das possíveis relações entre adultos e crianças. Neste cenário é apresentado outro conceito de imaginação, agora explicitado pelo bispo quando este diz ao menino “você já é um homenzinho vamos falar como adultos. Pode me definir o que é mentira e o que é verdade? [...] Creio que sabe também porque se mente”. “Para não dizer a verdade”, responde Alexander. Eduard diz que é muito astuta sua resposta, mas não satisfeito quer saber mais: “Pode nos dizer por que mentiu na escola?”. O bispo solicita que peça perdão à sua mãe e continua: “a imaginação é extraordinária. Uma força ilimitada, um dom. Quem a possui são os poetas, artistas e músicos”.

A transferência para a casa do bispo muda o cenário. A mãe sentindo-se insegura e incapaz de criar seus filhos sem marido, aceita o pedido de casamento do bispo Eduard. Este, por diversos interesses, casa-se com Emilie e a leva, junto com Alexander e Fanny, para viver em sua casa, onde moram também sua mãe, sua irmã, uma tia e uma criada.

Em pouco tempo Fanny e Alexander, que antes viviam em um ambiente colorido e aconchegante, foram habitar um lugar diferente, o oposto. Em uma das primeiras cenas na nova casa, a mãe e o padrasto entram no quarto das crianças. Emilie convida as crianças para a oração de antes de dormir. Após a saída de Eduard, Alexander fala do seu descontentamento na nova morada. A mãe pede calma e diz que, com o tempo, as coisas mudarão nessa casa. Na despedida, Alexander recusa o beijo da mãe que, tomando como metáfora a peça de Shakespeare, lhe fala: “não banque o Hamlet comigo. Não sou a rainha Gertrude. Seu padrasto não é rei e aqui não é o castelo, apesar de ser tão triste”.

Depois que os adultos se retiram, Alexander, ao aproximar-se e subir no parapeito da janela diz: “Fanny, venha ver”. Afasta uma cortina e olham. Há grades e não se pode abri-las. As crianças sentiam falta de sua antiga residência. Saudade que podemos parafraseá-la como falou Portinari que ao se encontrar distante de sua terra natal disse: “a paisagem onde a gente brincou pela primeira vez não sai mais da gente³”.

Num próximo momento entra em cena um baú com tio Isak e todos os mistérios que os cercam. Com a respiração em suspenso, diante de um tenso diálogo entre o padrasto Eduard e tio Isak sobre a venda de um baú, aos olhos do espectador acontece um instante de encantamento. O contrato de compra e venda se estabelece. O baú pesado é carregado às pressas para a carroça. Os cavalos descem a rua num atropelo, parecem carregar preciosidades. Nessa cena inusitada as crianças conseguem fugir da casa do bispo.

³ <http://www.casadeportinari.com.br/cronologia/1930-1934.htm>. Acessado em 04 de abril de 2010.

Tudo pode voltar como era antes? Uma grande mesa, outra vez, o nascimento de Helena Viktoria e Aurora... Aos poucos, as pessoas se retiram para os seus espaços de privacidade. Emilie pega um livro e vai ao encontro de Helena, atriz que se permite experimentar todos os papéis possíveis, pois “tudo é sonho e verdade⁴”. Encontra-a sentada no seu divã. Ela está cingida por uma numerosa família e ainda assim, pode ser surpreendida pelo silêncio da solidão ou pela perspectiva de novas possibilidades. “Mentira e realidade são uma. Tudo pode acontecer. Tempo e espaço não existem⁵”. Ao ser convidada por Emile para atuar numa nova peça adaptada a partir de *Sonhos*⁶, de Strindberg, Helena pode contemplar as idades da vida e ver edificado não um, mas vários e simultâneos enredos. Ela confronta a vida e a arte. Ela observa em cada membro da sua família um pedaço de si mesma, na continuidade ou na ruptura.

A história fílmica toda está permeada pela narrativa e pela imaginação. As fronteiras entre o real e o imaginado são tênues, pois os sujeitos personagens, na sua maioria se constroem na relação com o sensível. Há infância, imaginação e arte teatral. Na continuidade do real e do devaneio Helena prossegue com a leitura de *Sonhos*: “sobre a frágil base da realidade a imaginação tece sua teia e desenha novos destinos⁷”.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades/ Ed. 34, 2002.

_____. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Obras escolhidas I. Magia e técnica. Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1994 p. 197-221.

BERGMAN, Ingmar. **Fanny e Alexander**. Tradução de Ana Falcão Bastos. Lisboa: Distri, 1983.

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

FANNY e Alexander. Direção: Ingmar Bergman. Produção: Jörn Donner. Roteiro: Ingmar Bergman. Origem: Suíça, França e Alemanha. 1982. 1 DVD (182 min), color.

SHAKESPEARE, William. **Hamlet**. Tradução de Millôr Fernandes. Porto Alegre: L&PM, 2007.

⁴ Strindberg, apud *Fanny e Alexander*, 1982.

⁵ Idem.

⁶ O livro que as personagens do filme manuseiam e lêem, é um exemplar de *Sonhos* de August Strindberg, publicado em 1902.

⁷ Strindberg, apud *Fanny e Alexander*, 1982.

Bricolagens afetivas na formação inicial do professor em artes visuais

Aline Nunes - UFSM/RS¹

Marilda Oliveira de Oliveira - UFSM/RS²

RESUMO: Este texto dá-se a partir das reflexões que venho produzindo enquanto professora do curso de licenciatura em artes visuais, da Universidade Federal de Santa Maria, articuladas ao processo e aos achados oriundos da pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/CE/UFSM), desta mesma instituição. Assim, neste artigo proponho pensar a formação inicial em artes visuais enquanto uma bricolagem, utilizando como dispositivo para esta problematização a narrativa fílmica Albergue Espanhol, a fim de refletir acerca dos imbricamentos presentes neste processo.

Palavras-chave: formação inicial em artes visuais; bricolagem; Albergue Espanhol.

Este texto constrói-se como uma possibilidade de problematizar outros vieses para o âmbito da formação inicial em artes visuais, lançando mão de algumas das reflexões que têm permeado minha atuação enquanto professora do curso de licenciatura em artes visuais da Universidade Federal de Santa Maria e que, igualmente, acabaram por delinear muitos dos percursos experienciados durante a realização da pesquisa de mestrado que desenvolvi recentemente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), nesta mesma instituição.

Deste modo venho buscando articular tais percursos às afecções que vem se dando entre algumas narrativas fílmicas e minha (recente) trajetória docente. Estas narrativas por sua vez têm me instigado a pensar de outras maneiras a formação, me levando a construir de modos até então impensados (ao menos por mim) uma reflexão a respeito de como nos construímos enquanto professores.

Assim, conceito de bricolagem opera nesta proposição como algo que se constitui de maneira fragmentada, a partir de objetos, elementos e situações imprevisas, impensadas, achadas, e que podem ser organizadas e dispostas sem uma ordem anterior, fazendo-se em grande parte ao acaso. Para tanto, proponho uma reflexão sobre um professor *bricoleur*, que desenha a si e a seu(s) trajeto(s) a partir das características mencionadas anteriormente, e que não tem por objetivo construir um processo docente que seja visto como uma unidade restrita e que se encerra após os anos cursados na graduação, mas ao contrário disto, mantém-se catando, colando pedaços, subtraindo outros, construindo formas. Assim a bricolagem neste caso não será entendida como produto resultante de um processo, e sim, como ela mesma o processo, no sentido de algo que se faz e se desfaz num contínuo.

¹ Aline Nunes da Rosa é professora substituta do Departamento de Artes Visuais (DAV/CAL/UFSM). Mestre em Educação (PPGE/CE/UFSM). Bolsista CAPES 2008-2010. Bacharel e Licenciada em Artes Visuais pela mesma instituição. Membro do GEPAEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura, diretório CNPq. ameline.nr@gmail.com

² Marilda Oliveira de Oliveira é professora do Programa de Pós Graduação em Educação, PPGE/CE/UFSM. Doutora em História da Arte (1995) e Mestre em Antropologia Social (1990), ambos pela Universidade de Barcelona, Espanha. Coordenadora do GEPAEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura, diretório CNPq. Representante da ANPAP no RS e Editora da Revista Digital do LAV. marildaoliveira27@gmail.com

Lanço outro olhar para formação do professor, tomando como dispositivo³ a narrativa fílmica *Albergue Espanhol* (L'aubergue spagnole, 2002) do diretor Cédric Klapisch, a fim de lançá-la como uma possibilidade para pensar a formação inicial em artes visuais como uma bricolagem, um processo que se faz *em* e *por* meio das afetivações dos docentes que se encontram neste lócus de formação.



Personagens do filme *Albergue Espanhol*

Sobre estes processos de afetivação, Rolnik infere:

No encontro, os corpos, em seu poder de afetar e serem afetados, se atraem ou se repelem. Dos movimentos de atração e repulsa geram-se efeitos: os corpos são tomados por uma mistura de afetos. Eróticos, sentimentais, estéticos, perceptivos, cognitivos... E seu corpo vibrátil vai mais longe: tais intensidades, no próprio momento que surgem, já traçam um segundo movimento do desejo, tão imperceptível quanto o primeiro. Ficam ensaiando, mesmo que desajeitadamente, jeitos, e trejeitos, gestos, expressões de rosto, palavras... (...) Afetos só ganham espessura de real quando se efetuam. (2006: 31)

Retomo a questão do encontro citado por Sueli Rolnik, pensando-o de acordo com Deleuze (1988), isto é, um encontro que se dá entre ideias, e que se faz possível ao estarmos em estado de espreita, esperando que algo possa nos acontecer e, neste sentido, nos afetar. Para tanto as relações, os atritos e contágios promovidos quando nos colocamos em diálogo com o filme podem consequentemente promover

³ O dispositivo pode ser pensado como algo que propulsiona e movimenta modos de pensar e ser, articulando-se com as produções dos sujeitos. Segundo Oliveira (2009) o dispositivo se configura como "algo que dispara. Um mecanismo de força, algo que é lançado sem uma direção específica, com diferentes forças e diferentes sentidos."

infinitos encontros com (im)possíveis, porém, somente se efetuarão na medida em que formos movimentados de algum(s) modo(s).

Consequentemente acabamos também nos construindo ao agregar múltiplas narrativas, compondo e desmanchando formas construídas anteriormente, tomando posse de imagens produzidas por referenciais aleatórios e desconhecidos, mas que nem por isso nos impedem de inferir sentidos próprios, particulares, realizados sempre a partir da experiência individual, mesmo quando compartilhada com nossos pares.

Tudo começou aqui quando o avião decolou

Partindo das considerações elaboradas até então, inicio o debate acerca da narrativa de *Albergue Espanhol*, em que o personagem principal, Xavier (Romain Duris), um intercambista francês, conta suas experiências ao chegar num país estrangeiro, narrando sobre como, ao longo de sua estadia em um território e uma cultura tão diferentes da sua, transforma-se num sujeito marcado pelas diferentes características inerentes aos novos amigos sem, no entanto, abandonar sua 'identidade francesa'.

Podemos entender estas multiplicidades a partir do que Hall (2006: 13) pontua:

à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Desta maneira, penso na fala de Xavier, “tudo começou aqui, quando o avião decolou”, referindo-se à grande transformação sentida em sua história, atribuindo tais mudanças ao momento em que partiu para realizar o intercâmbio, no sentido de que somente através da experiência vivida, dos embates e confrontamentos experienciados foi que o personagem em questão percebeu o quão inconstante, multifacetado e impermanente era, congregando uma pluralidade de identidades possíveis e, até então desconhecidas.



Xavier recém chegado ao novo país.

Os câmbios citados por Hall e aludidos no filme podem ser também relacionados às transformações pelas quais passam os professores em formação inicial, ao serem invadidos e interpelados por avalanches de informações, conteúdos, conhecimentos, imagens, sendo constantemente convocados a escolher caminhos, a se posicionar e assumir posturas com vistas a encontrar apenas uma identidade docente, quando o que nos tocam são múltiplas identidades docentes.

Ao lançar Albergue Espanhol como dispositivo, procuro discutir a formação inicial do professor como um processo de bricolamentos, pensado segundo as características de um processo “que envolve construção, reconstrução, diagnóstico conceitual, negociação e readaptação” (KINCHELOE; BERRY, 2007: 17) e que, por sua vez potencializa a ascensão de algo novo, diferenciado, realizado a partir de achados, sobreposições, agrupamentos e desconstruções, ou seja, que se perfaz por meio de produções, mas também ante a incidência de dilaceramentos (sejam eles de gostos, crenças, modos de ver ou entender a própria profissão).

Xavier atua como um *bricoleur* na medida em que, submetido a diferentes processos de subjetivação, acaba por compor suas próprias tessituras, a partir das diferentes cartografias que lhes são apresentadas durante a viagem e também no momento de seu retorno ao país de origem. E ele nos diz já não ser mais o mesmo, posto que sentiu-se afetado e (trans)formado por fragmentos de cada um daqueles outros com quem conviveu, tendo compartilhado experiências, e permitido-se desconstruir e apropriar-se de histórias alheias, povoar e (des)habitar espaços até então desconhecidos, mas que passariam a estabelecer um ou muitos pontos de convergência com o seu.



Xavier como *bricoleur*

Contudo, é possível pensar o professor *bricoleur* como alguém que produz e se produz através de sobreposições e colagens, que se arranjam por meio dos fragmentos, recortes, e fendas criadas e compartilhadas com outros, nos entornos dos espaços formativos, articulando vivências e histórias de vida, num exercício permanente de troca e, assim, podemos entender que “os processos de subjetivação e de objetivação se fazem num plano aquém das formas, plano de forças moventes

que, por seu agenciamento, vêm a configurar formas sempre precárias e passíveis de transformação” (KASTRUP, 2005: 2).

Ainda segundo Kastrup (2005), para que haja a subjetivação é preciso que haja também um processo de dessubjetivação que, por sua vez pressupõe um desmanchamento de formas. Imbricado no processo formativo docente, este desmanchamento poderia ser pensado como uma possibilidade de reconceituação⁴, de novos investimentos, de abandono das certezas e dos pensamentos ‘congelados’ pelas estruturas curriculares e convenções do método e tradição acadêmica.

Somos a todo tempo interpelados, encharcados, confrontados, enfim, produzidos pelas imagens. Fazemos inferências, construímos conceitos e critérios com base naquilo que produzimos a partir das imagens e conforme somos vistos, mostrados e também produzidos por elas, tomando e assumindo posicionamentos e locais de fala. No entanto, é importante pensarmos na dimensão das narrativas fílmicas justamente pela possibilidade de apresentar-nos um conhecimento acerca de *outros* locais de fala, compreendendo que assim também fazemos nossos próprios recortes e reconceituações e, deste modo, produzimos nossos bricolamentos.

Para habitar o (i)localizável⁵

Creio que a riqueza do trabalho com imagens, e neste caso especificamente com as imagens do filme *Albergue Espanhol*, no âmbito da formação inicial em artes visuais se dê especialmente no que produzimos para *além* delas, na perspectiva do que é enunciado por Bhabha (1998)¹, sem necessariamente ter de haver um “retorno ao ‘presente’”, ou neste caso, um retorno ao presente do filme. Ao contrário disto, realizar invenções independentes do que foi visto em sua narrativa, tomando-a como um possível nó que se interpõe em nosso rizoma. E assim, retomo novamente Kastrup, a respeito da idéia de “desmanchamento” e também de “precariedade das formas”, no intuito de brincar estas perspectivas.

Interessa-me, portanto pensar a não fixidez das formas e das imagens presentes na narrativa fílmica de *Albergue Espanhol*, como modo de pensá-las enquanto agentes que não estão fechados em si, em um único significado. O que será feito, manipulado e construído com esta narrativa pode ser algo precário, impreciso, ao passo que acompanhará as constantes mudanças e transformações que se efetuarão nos docentes em formação inicial, fundindo-se e entrecruzando-se com uma série de outras narrativas.

⁴ Conforme Oliveira (2009 a) “esta reconceituação ou reordenamento do campo cultural muda o método. Em vez de comparar culturas que operariam como sistemas preexistentes e compactos, trata-se de prestar atenção às misturas e aos dilaceramentos que nos habitam”

⁵ Este subtítulo toma como referência a fala de Rolnik (2006: 39): “(...) Você próprio é que terá de encontrar algo que desperte seu corpo vibrátil, algo que funcione como uma espécie de fator de a(fe)tivação em sua existência. Pode ser um passeio solitário, um poema, uma música, um filme, um cheiro ou um gosto... Pode ser a escrita, a dança, um alucinógeno, um encontro amoroso – ou ao contrário um desencontro... Enfim, você é quem sabe o que lhe permite habitar o ilocalizável, aguçando sua sensibilidade à latidade ambiente. De qualquer maneira, para que possamos prosseguir e juntos visitar todas aquelas cenas em seus invisíveis platôs, é imprescindível que você encontre o seu próprio fator de a(fe)tivação”.

⁶ De acordo com Bhabha (1998: 23), o “*além* significa distância temporal, marca um progresso, promete o futuro; no entanto nossas sugestões para ultrapassar a barreira ou o limite – o próprio ato de ir *além* – são incognoscíveis, irrepresentáveis, sem um retorno ao “presente” que, no processo de repetição, torna-se desconexo e deslocado”.

Bricolando imagens e fragmentos das narrativas fílmicas, devidamente articuladas a outros modos de narrar, teço novas tramas para dizer e pensar de outras maneiras o processo formativo em artes visuais, para ser capaz de dialogar com outros corpos sensíveis e criar brechas, rupturas e fendas, para enfim, ser de maneiras até então impensadas, permitindo a mim e aos outros inventar e transitar por territórios distintos. Entrecruzar fronteiras e atravessar pontes. Buscar escapes e subterfúgios que possibilitem achar e situar novas formas de habitar e freqüentar a docência, objetivando um encontro com interstícios (Bhabha, 1998), pensando-os como possibilidades de subjetivação.

Referências

ALBERGUE Espanhol, Direção: Cédric Klapisch. Produção: Bruno Levy. Roteiro: Cédric Klapisch. Intérpretes: Romain Duris, Kelly Reilly, Audrey Tautou e outros. [s.]: Studio Canal / Lunar Films / France 2 / Canal+ / Ce Qui Me Meut Motion Pictures, 2002, 1 filme (125 min), son, color.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**: transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos. Éditions Montparnasse: Paris, 1988.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. In: **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.26, n93, p.1-13, setembro-dezembro/2005.

KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Discutindo a formação em artes visuais**. Santa Maria, LAV, 13 de novembro. 2009. Encontro presencial do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura. Relato.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Ed. UFRGS, 2006.

A função ator-diretor: a mobilidade das funções artísticas no processo coletivo de criação do Núcleo de Investigação - Usina do trabalho do Ator

Ána Cecília de Carvalho Reckziegel¹
Mestre em Ciências do Movimento Humano - UFRGS
Doutoranda em Educação - UFRGS

Resumo: Este texto aborda o tema da mobilidade e do compartilhamento das funções artísticas, de ator e de diretor, no processo de criação coletiva e no processo de montagem de espetáculos do Núcleo de Investigação Usina do Trabalho do Ator. Relata a pesquisa que vem sendo desenvolvida para fins de doutoramento, que tem como objetivo compreender como esta função ator-diretor se configura e como opera.

Palavras-chave: teatro; ator; diretor.

Criado em 1992, o grupo Usina do Trabalho do Ator (UTA)², no qual a autora deste texto é atriz e pesquisadora, tem como objetivo a investigação prática do trabalho do ator, e a ulterior socialização de suas pesquisas, entre outras práticas, através da montagem e apresentação pública de espetáculos teatrais

Se em *Ronco do bugio* (1996), a função do diretor, Gilberto Icle, é sistemática e bem definida na sua relação com os atores e montagem do espetáculo, em *A mulher que comeu o mundo* (2006) o processo de trabalho e a construção do espetáculo são acentuadamente coletivos, com as funções de ator e diretor compartilhadas igualmente por todos os integrantes do UTA.

Na pesquisa em andamento³ venho discutindo este compartilhar de funções artísticas, a do ator e a do diretor, com o objetivo de compreender como o mesmo se configura, e como opera. E para fins deste estudo, denomino este compartilhar de funções artísticas como “função ator-diretor”. A pesquisa está sendo realizada a partir da observação do processo de criação do novo espetáculo da UTA, que será realizado durante o ano de 2010, bem como da análise dos processos de criação de seus espetáculos anteriores.

O interesse pelo tema se originou de minha experiência como atriz e professora de atuação do Departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes da

¹ Ana Cecília de Carvalho Reckziegel é professora de Atuação Teatral no Departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes da UFRGS. É atriz do Núcleo de Investigação Usina do Trabalho do Ator desde 1996. Atuou com o grupo Teatro Vivo em 1985, e com o grupo TEAR de 1986 a 1988. Trabalhou sob a direção Humberto Vieira, Irene Brietzke, Maria Helena Lopes, Élcio Rossini, Gilberto Icle, entre outros. Endereço para contato: Rua Passo da Pátria, no. 175, apto. 305. Bairro Bela Vista, Porto Alegre-RS.CEP 90460-060. E-mail: acreckziegel@gmail.com.

² Criado a partir de um projeto da Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre, com o objetivo de criar um núcleo de pesquisa teatral, em 1994 o Núcleo de Investigação Usina do Trabalho do Ator torna-se independente, e a partir de 2006 passa a compor o conjunto de grupos de pesquisa da UFRGS e o Diretório de grupos de pesquisa do CNPQ. Seus estudos sobre o trabalho do ator são socializados através de espetáculos, seminários e demonstrações técnicas, e compartilhados através de oficinas e trabalhos escritos publicados. Em sua formação desenvolveu uma linha de treinamento de ator incentivada pelos conhecimentos adquiridos em oficinas e intercâmbios com o grupo LUME, de Campinas, e calcado nos princípios da Antropologia Teatral, pesquisa de Eugênio Barba e colaboradores sobre o comportamento cênico.

³ A pesquisa de doutorado iniciou em março de 2010, quando de meu ingresso no PPG-EDU/UFRGS.

UFRGS, pois desde o início de minha carreira, a característica do trabalho coletivo no teatro, de uma construção que só se realiza em grupo, sempre despertou meu encantamento e curiosidade. Praticamente, comecei a estudar e construir procedimentos que possibilitassem a construção desta nova forma de sociabilidade - o aprender a estar e construir junto - exigida pelo fazer teatral, em 1988, quando comecei a coordenar um curso de extensão de iniciação teatral, o qual continua sendo oferecido anualmente, e no qual atuo também como professora ministrante.

As observações desenvolvidas no curso de extensão incentivaram-me a trabalhar por três anos junto às comunidades da periferia de Porto Alegre, como oficina de teatro do Projeto Descentralização da Cultura, da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, de 1999 a 2001. O contraste entre a sociabilidade trabalhada nas oficinas de teatro implantadas pelo poder público, e aquela atingida pelos grupos a partir das práticas de lazer emergentes da própria comunidade foi o tema da dissertação de mestrado intitulada “Dança de Rua: lazer e cultura jovem na Restinga”, concluída em 2005.

O objetivo desta pesquisa é observar, descrever, analisar e compreender a prática e os aspectos desta função ator-diretor tanto na nova montagem da UTA, como em seus espetáculos anteriores.

A função ator-diretor: questões a investigar

Com o objetivo de cercar o tema e problematizá-lo, venho aprofundando a reflexão sobre o mesmo considerando três aspectos:

- o levantamento das principais transformações ocorridas nas práticas teatrais euro-americanas ao longo do século XX, sobretudo aquelas que contribuíram para a questão da função ator;

- o surgimento dos grupos teatrais e a prática do processo de criação coletiva realizada pelos mesmos;

- a configuração e o processo de criação do Núcleo de Investigação – Usina do Trabalho do Ator, o qual vem revelando uma peculiar mobilidade entre as funções artísticas da atuação e da direção teatral. A constatação desta mobilidade, e mesmo da fusão destas funções artísticas apontará para as principais questões a investigar.

Entre as principais transformações ocorridas nas práticas teatrais euro-americanas ao longo do século XX está a passagem da configuração de um ator reproduzidor de modelos para um ator criador. Conforme Aslan (1994) é no início do século XX que começa a surgir uma reação às práticas teatrais vigentes, nas quais o espetáculo e a atuação estavam calcados no texto teatral clássico, com seus preceitos rigidamente colocados, e nas quais bastava ao ator “falar bem” e “colocar-se bem” em cena.

Ainda segundo Aslan, a reação vem, principalmente através das práticas pedagógicas de Jacques Copeau e Constantin Stanislavski, e mais tarde, de meados para o fim do século, de Jerzy Grotowski e Eugenio Barba. Independentemente das distintas posições estéticas, estilísticas e ideológicas, estes diretores-pedagogos tiveram como objetivo comum a investigação de procedimentos capazes de tornar a ação em cena real, não no sentido de realista, mas no sentido de eficaz, de crível. Em suas buscas, ao mesmo tempo em que restituíram ao teatro um sentido e um valor de acordo com seu momento histórico, direcionaram a atenção para a formação do ator, a partir da noção do ator como artista criador e sujeito participante da construção do espetáculo teatral.

O surgimento dos grupos teatrais e a prática do processo de criação coletiva inicia nas décadas de 1960 e 1970, que são mundialmente marcadas pela proliferação dos teatros-laboratórios. Para Aslan, estes grupos recuperam a noção de “companhia”, retomando “seu valor de associação de companheiros, de coletivo de trabalho” que busca encontrar “uma nova forma de expressão do ator e os critérios de formação correspondentes, fazer da ética uma referência prioritária, e não mais acessória” (1994, p.279).

No Brasil, segundo Sílvia Fernandes (1998), em meados da década de 1970 surgem os primeiros grupos de teatro em São Paulo e Rio de Janeiro⁴. Em quase todos estes grupos, os espetáculos eram o “resultado da escolha, do consenso e da participação de cada um de seus integrantes” (Fernandes, 1998, p.15). A cultura do grupo teatral e seus processos de criação coletiva geram uma imensa diversidade de linguagem, “ ancorada na experiência singular de formação, vivência, projeto estético ou ideologia dos componentes da equipes” (Fernandes, 1998, p.15). Conforme aponta Araújo (2006), entre a imensa diversidade de práticas da criação coletiva, uma característica comum é o desejo da diluição, ou da relativização, das funções artísticas. A dramaturgia, a encenação e as soluções estéticas eram coletivas, gerando um acúmulo de atributos e uma polivalência de funções.

Seguindo a tradição do teatro-laboratório e utilizando um processo de criação aos moldes da criação coletiva, o Núcleo de Investigação – Usina do Trabalho do Ator (UTA) desenvolve seus próprios exercícios de formação de ator, os quais são amplamente descritos e analisados por Gilberto Icle em *Teatro e construção de conhecimento* (2002). Seus espetáculos são decorrência da pesquisa prática, de diferentes linguagens teatrais, desenvolvida pelo mesmo.

Em 2006 o grupo dá prosseguimento ao projeto *Trilogia mascarada*, cujo espetáculo, *A mulher que comeu o mundo*, é livremente inspirado no conto *A moça gorda que comeu uma estância*, de Antônio Augusto Fagundes (2006).

A principal característica do processo de montagem do espetáculo foi de ter sido executado coletivamente, e não apenas pelo diretor. Durante todo o período de criação do espetáculo os atores e o diretor do grupo atuaram sem nenhuma distinção de função artística, sem hierarquia, ou com uma “hierarquia móvel”, como coloca Araújo (2006). Os atores mergulhavam completamente em seu ofício, que lhe permite “viver e mostrar” e “ser ele mesmo e outro” (Pavis, 1999, p. 30-31). Ao mesmo tempo, davam-se conta da possibilidade de enunciação das ações trabalhadas durante seu “mergulho”, do ir- e - vir constante entre o agir, e o compreender e coordenar os elementos da cena, ou seja, coordenar ele mesmo e sua relação com seus colegas, através de suas ações.

Da mesma forma, ao longo destes quatro anos, o espetáculo vem sendo retrabalhado, tanto a partir das observações efetuadas pelo público, como também, e principalmente, pelos atores, que venho observando, desenvolveram a capacidade de perceber a si, e ao espetáculo como um todo, a cada ensaio ou apresentação, como se exercessem a função de atores e diretores simultaneamente. Há uma

⁴ Em Porto Alegre temos o núcleo de atores e diretores do Teatro de Arena, o Teatro de Equipe, a Tribo de Atuadores Oi Nóis Aqui Traveiz. E já nos anos oitenta, os grupos TEAR e Teatro Vivo, dos quais participei como atriz.

retroalimentação entre as funções de ator e diretor, que caracteriza este estado de criação e atuação, o qual denominei função ator-diretor.

Por fim, a questão que vem norteando a pesquisa é: Como a função ator-diretor se configura, e como opera no período do processo coletivo de criação e montagem teatral do Núcleo de Investigação – Usina do trabalho do Ator, e no período de apresentações públicas do espetáculo?

Procedimentos metodológicos

Para compreender como a função ator-diretor se configura e opera nas atividades do grupo Núcleo de Investigação – Usina do trabalho do Ator, tanto no período do processo coletivo de criação e montagem teatral, como no período das apresentações públicas do espetáculo, ao mesmo tempo em que atuo como atriz, venho observando a criação e montagem do novo espetáculo teatral do grupo⁵, a qual será realizada até dezembro de 2010.

Durante este período efetuei um levantamento dos processos de trabalho dos espetáculos realizados anteriormente pelo grupo, inclusive com a realização de entrevistas com os atores que não são integrantes do núcleo. Farei o registro das observações em um diário de campo, ou por meio de gravações em áudio ou vídeo.

A seguir realizarei a análise dos dados coletados, e a subsequente construção de um conjunto de categorias descritivas. Após será efetuada a discussão com estudos já realizados, para estabelecer conexões e relações na busca de novas problematizações e interpretações. Finalmente as idéias construídas durante o estudo, serão propostas, colocadas em discussão e avaliadas.

Referências

ARAÚJO, Antonio. **O processo colaborativo no teatro Vertigem**. Sala Preta, São Paulo: USP. Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Escola de Comunicação e Artes, pp. 127-133. Número 6, 2006.

ASLAN, Odette. **O ator no século XX**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

FAGUNDES, Antônio A. **Os melhores casos de galpão** – 3a. ed. – Porto Alegre: Martins Livreiro Ed., 2001.

FERNANDES, Silvia. **A criação coletiva do teatro**. Urdimento – Revista de estudos sobre teatro na América Latina. Florianópolis: CEART, UDESC, Governo do Estado de Santa Catarina, CAPES. Revista do Núcleo de pesquisas teatrais para a América Latina e do Centro de Artes da Universidade do estado de Santa Catarina, pp. 13-21. Número 2, 1998.

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

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

⁵ O processo de criação iniciou-se em abril de 2010.

Docência no ensino superior: Metodologias, práticas e criatividade em arte para tempos mutantes.

Andréa Araújo dos Santos¹

Resumo: Através do curso a distância, este artigo procura investigar em como aplicar as linguagens da arte para o curso de pedagogia por meio de uma viagem pela razão, emoção e criatividade no contexto das mutações dos processos de criação artística e nas mutações de ideias que a época contemporânea nos envolve. Abordaremos também a dificuldades que enfrentamos ao analisar e dimensionar para nossos alunos os conceitos, a produção artística, a estética e a contextualização histórica e cultural da arte contemporânea. As práticas educativas e os métodos para aprendizagem são fundamentais para todo educador comprometido com a educação. Criatividade é uma palavra amplamente utilizada e com muitos significados. Seu conceito é complexo, multifacetado e pouco explorado. Apesar disso, é inquestionável sua importância no mundo atual, sobretudo no âmbito educacional que forma o docente. A contemporaneidade requer professores criativos que formem alunos criativos, capazes de gerar a criatividade para as resoluções dos problemas cotidianos e escolares. O presente artigo descreve características do professor criativo e de um ambiente que facilita a criatividade no contexto escolar.

Palavras-chave: Prática docente; metodologia; criatividade; curso de pedagogia; mutações em arte; ensino à distância.

1. Introdução

“A educação é uma atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção e transformação social. Assim sendo, ela necessita de pressupostos, de conceitos que fundamentem e orientem os seus caminhos “ (Luckesi, pg. 14, 1994.)

É nesse sentido que o presente artigo se baseia. É na necessidade de criar e recriar atividades fundamentadas em objetivos e metodologias do ensino da arte para o curso de pedagogia. A necessidade de repensar sobre as criações estereotipadas das crianças na educação infantil nos faz pensar no curso de formação de professores, no curso de pedagogia. Poucos educadores ousam avançar na cultura contemporânea para a educação infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu Capítulo IV, artigo 43, atribui à educação superior, entre outras finalidades, estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo.

Formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para inserção nos setores profissionais e para participação no desenvolvimento da sociedade brasileira; e colaborar na sua formação contínua. (BRASIL, 1996). A maneira como o professor encara o processo pedagógico está, muitas vezes, diretamente relacionada à sua formação acadêmica ou cultural.

¹ Docente do curso de Pedagogia, Faculdades Anhanguera Educacional, campus São Caetano do Sul, São Paulo.

A relação com seus alunos pode ocorrer de duas formas a unilateral – o professor fala e o aluno escuta – ou de forma multilateral – professor e alunos se comunicam, refletem, discutem, formulam e reformulam convicções, conceitos, conhecimentos, etc. O professor deve buscar o que há de melhor em cada uma e usar com intuito de auxiliar na eficiência de sua prática. As tendências pedagógicas são teorias norteadoras, e não receitas prontas. Principalmente em tempos mutantes.

A Docência em arte não pode ser compreendida como sendo apenas um ato de ministrar aulas, visto que este conceito vai, além disso. Não basta saber transmitir conteúdos; é preciso saber promover a compreensão desses conteúdos. É essencial que o professor compreenda que a docência é uma atividade permanentemente orientada por uma teoria e por uma prática.

O maior desafio do docente no Ensino Superior é fazer com que o acadêmico tenha uma participação efetiva nas discussões de sala de aula. Em muitos casos, percebe-se que a dificuldade não está no conteúdo, mas no aspecto metodológico, ou seja, o professor tem domínio sobre a temática, mas não consegue encontrar uma forma adequada de abordá-la, para possibilitar a aprendizagem.

O ensino superior é um desafio, na verdade, o ensino e aprendizagem são modos de constituir o conhecimento que geram desafios, pois precisam ser inventados e reinventados a todo o momento.

Caminharemos, agora, para a docência sobre a arte educação no curso de pedagogia. Para a formação do professor, geralmente nesse curso, de educação infantil.

O que entendemos por tempos mutantes em arte? O processo criativo é mutante. É diferente em cada época, em cada lugar, dependendo do material e do suporte que se pretende utilizar pode-se modificar uma ideia, um processo criativo, um tema.

Mutação, transformação, metamorfose... São aspectos contemporâneos, são movimentos necessários que todos os sujeitos envolvidos com a educação, e, portanto com a criatividade devem experimentar.

A educação propõe reflexões sobre o cotidiano, ética, cultura, identidade, inteligência e aprendizagem, sensibilidade e criatividade com o propósito de promover a construção de um mundo melhor.

Arte é o processo de conhecimento, trabalho e expressão articulados entre nossa experiência interior e as interações que fazemos da convivência com o mundo exterior. Os contextos das criações artísticas propõem códigos específicos. Faz-se necessário, então, nas aulas de arte promover um processo de alfabetização estética e de educação dos sentidos para que os alunos, primeiramente de pedagogia, possam apreender os códigos de cada linguagem.

No curso de pedagogia o aluno espera encontrar receitas para as aulas de arte que deverá ministrar com a educação infantil. Acredita que um manual de atividades pode suprir a aula que o docente aplicará como professor de arte para a educação infantil e até mesmo no ensino fundamental de 1º ao 5º ano, no caso das instituições que não possuam o especialista para as aulas de arte.

Minha experiência como professora de arte no curso de pedagogia proporcionou um olhar para o conhecimento do fazer e aprender arte que os alunos carregam ao longo do seu percurso escolar. Para eles, os procedimentos nas aulas de arte eram acerca da leitura de obras de arte e a criação de releituras. E não conheciam muito acerca da arte contemporânea, que foi o foco das aulas.

Os processos de criação são mutantes. Há muito tempo que a criação artística vem mudando e ampliando seus códigos e formas de comunicação com o espectador.

A arte contemporânea é um resultado dessa transformação. Ela está cada vez mais próxima do nosso cotidiano e dos nossos alunos da educação infantil.

Os códigos que possibilitam a leitura dessas criações vão se ampliando.

Em tempos mutantes o ato de sensibilizar os alunos para desenvolvimento de conhecimento se tornou primordial, pois provoca a reflexão estabelecendo conexões culturais, sociais e humanas. No contexto globalizado, caracterizado pelo imediatismo das transformações é fundamental pensar, ter idéias e criar. O professor é um organizador, é um apreciador e pesquisador sobre a arte. É ele quem incentiva a produção, estimula o olhar crítico, é gerador de idéias e de sugestões. O professor cria o ambiente de mutabilidade, de surpresa, de mudança, mesmo em aspectos que causam estranheza.

Como exemplo, cito a arte contemporânea, quando negligenciada pela escola tende a ser acessível a poucos espectadores e impossibilitada de ser compreendida.

É evidente que nessas situações haja conflito de idéias, de pontos de vista, assim é necessário repensar, elaborar situações pedagógicas proporcionando condições de estimular entendimentos sobre a diversidade humana e que se reflita sobre as possibilidades de contradição e de provocação no sentido de promover pensamentos e novos olhares até mesmo com a comunidade escolar, pais, diretores, coordenadores e etc. Todos devem se envolver com a mutação que a linguagem da arte sofreu.

Nas relações entre ensino e aprendizagem existem duas opções, o pensar e refletir sobre o que se faz, realizando assim uma ação consciente, ou não se reflete, executando uma ação pedagógica com baixo nível de apreensão do conhecimento.

“Quando não se reflete sobre a educação, ela se processa dentro de uma cultura cristalizada e perenizada” (pg 32, Luckesi, 1994).

A reflexão acerca dos procedimentos e métodos criativos de ensino adotados pelos professores não devem ser engessados e muito menos exaustivos. São sugestões possuidoras de articulações gerando movimentos que podem ser adaptados à realidade vivenciada pelo professor com seus alunos.

A originalidade do professor nascerá de sua forma pessoal de assimilar e entender qual é o objetivo a ser alcançado a partir de determinado conceito. É evidente que as tendências pedagógicas não são únicas. Elas se complementam e divergem.

A função da disciplina de arte nos cursos de pedagogia é de perpetuar na educação infantil, através do professor polivalente, que ainda existe em algumas instituições de ensino, a importância de conhecer e fazer arte de uma forma pessoal. Mas como esse futuro docente conheceu a importância da arte? Como foi produzido o olhar para arte nesse futuro professor? E como contextualizar a arte no curso superior que será repassada para outros ciclos e outras pessoas? São questões que norteiam a pesquisa sobre a docência em arte no curso de pedagogia em tempos mutantes.

Devemos apresentar a arte aos alunos do curso de pedagogia como uma parte do conhecimento que deve ser pesquisado, analisado, experimentado e contextualizado.

sobre o que foi criado por outra pessoa. Podemos tentar desvendar seu caminho Os novos desafios do ensino, principalmente em nível de graduação e pós graduação, apontam para uma formação humana continuada que inclui a dimensão

da subjetividade e da criatividade e não somente a formação de profissionais e pesquisadores. O olhar para arte deve ser multifacetado. Não podemos fechar uma ideia através do suporte utilizado, das cores, do tema e etc.

É válido destacarmos a atenção que devemos dar à formação dos docentes, pois é certo que o professor criativo, o que utiliza diferentes modos de alcançar seu aluno, saberá promover a criatividade. Eis o interesse desse artigo desde o início da sua pesquisa. Sair do mundo de limitações, medos. Buscar o novo não é fácil, mas é muito gratificante.

A proposta para conceber o conhecimento continuado para os alunos do curso de pedagogia das Faculdades Anhanguera Educacional, do campus de São Caetano do Sul, em São Paulo, é a criação de um curso à distância sobre “Arte em tempos mutantes: Razões para compreender a arte do século XXI para a educação infantil”. O modelo do curso é a distância, inserindo assim uma forma diferente e inusitada com relação das aulas já conhecidas, que são presenciais.

Portanto a mutação já acontece na forma do curso, no modo planejado para alcançar os conhecimentos sobre a arte.

Sua proposta é instigar a imaginação formal desses profissionais, através da observação, da pesquisa, da experimentação e da análise de obras visuais modernas e contemporâneas, através das diferentes linguagens da arte.

Os estudos e as práticas serão efetivados por meio de estratégias de educação a distância, fundamentadas na auto-aprendizagem, em trabalhos colaborativos e na articulação dos estudos realizados no curso. Trata-se de uma especialização oferecida na modalidade a distância, com o objetivo de promover a formação de professores, para o planejamento e implementação de projetos relacionados com a arte e a cultura, com base na arte-educação, concentrada na arte contemporânea, e visando a construção colaborativa de uma metodologia interdisciplinar de trabalho no contexto escolar.

As atividades serão desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem baseado na plataforma Moodle. O curso será lançado em Setembro de 2010.

As propostas específicas do curso são:

Desenvolver fundamentação teórico-metodológica das linguagens artísticas;
Conhecer a natureza das Artes Visuais e sua significação para a representação social;

Pesquisar, criar e integrar projetos artísticos, voltados ao desenvolvimento do potencial criativo, da reflexão e da cultura visual.

Esperamos com essa prática motivar os alunos /docentes a organizar formas de aplicar a arte de um modo mais abrangente e não com criações estereotipadas.

Referências:

BARBOSA, Ana Mae (org.). Arte/educação contemporânea. Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2005

MARTINS, Miriam Celeste; PISCOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. Didática do ensino da arte, a língua do mundo: poetizar, fluir e conhecer arte. FTD: São Paulo, 1998.

MASETTO, M (org.). Docência na universidade. Campinas: Papirus, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

SALLES, Cecília Almeida. Gesto inacabado: processo de criação artística. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1999.

LITWIN, Edith (org). Educação a distância; temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. - São Paulo: Cortez, 1994. - (Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor)

Ferreira, Sueli (org.). O ensino das artes. Construindo caminhos. Campinas, SP. Papirus, 2001, 2ª edição.

Imagens pintadas de Flávio Scholles: evocadores de memórias e narrativas de vida

Andrea Cristina Baum Schneck¹

Resumo: O estudo concebe as imagens como privilegiados canais de fluxo das memórias, elas mesmas tomadas como narrativas de memórias. Examina as complexas relações entre memória e imagem. Detém-se na análise dessas relações a partir das obras de pintura do artista gaúcho Flávio Scholles, que desde 1976 desenvolve um trabalho artístico de cunho biográfico, podendo ser considerado um guardião de memórias. Discute o significado de suas imagens como disparadoras do exercício de lembrar e a dimensão educativa das mesmas, problematiza em que medida essas pinturas possuem um potencial evocador de memórias individuais e coletivas de sujeitos da região do Vale dos Sinos, RS. Resulta do contato de algumas pessoas da região, com um corpus restrito de imagens produzidas pelo artista, analisando de que forma os sujeitos se reconheceram nas imagens e que conteúdos foram manifestos em suas narrativas a partir desse contato. Para a análise, faz-se acompanhar das reflexões propostas por vários autores, dentre eles Ecléa Bosi, Antoinette Errante, Alberto Manguel, Maria Stephanou, entre outros. A estratégia metodológica contempla, além das entrevistas individuais e do grupo, a localização e pesquisa junto a documentos escritos, além de conversas com o autor-pintor. A compreensão da dimensão educativa assenta-se no fato de que as imagens não possuem sentido em si mesmas, mas necessitam de um interlocutor que as decifre, e a partir disso re-signifique a sua própria história de vida.

Palavras-chave: História da Educação; imagem e memória; narrativas de memórias

A partir do século XX há uma ruptura quase definitiva com a forma de ver e valorizar o passado, pois a crescente aceleração fragiliza progressivamente o elo de ligação entre os diferentes tempos. A sociedade capitalista destrói muitos suportes materiais da memória, bloqueando os caminhos da lembrança, arrancando os marcos e apagando os rastros, como chama atenção Ecléa Bosi (1983). É preciso atentar para a destruição das identidades coletivas. (STEPHANOU, 1998).

As memórias se traduzem em narrativas que dão voz e vez às reminiscências, um sentido à nossa vida passada e presente. Cada um tem uma história pessoal que, ao ser narrada, traz em si as narrativas de muitos outros sujeitos. Diante disso surgem algumas questões para refletir: O que faz com que algo permaneça e não seja descartado? Quais as linguagens e suportes de que nos apropriamos para refazer narrativas de memórias?

Ecléa Bosi (2003), que diz que cada pessoa conta a sua verdade, que recontar é sempre um ato de criação. A reconstrução do eu narrador, e a experiência de si, acabam por estar profundamente enraizadas nas nossas produções e opções por determinados temas, eixos e problemáticas. A motivação para a pesquisa de mestrado que ora sintetizo, decorreu e se fundamentou em vários estudos que tive a

¹ Mestre em História da Educação pela UFRGS/RS. Arte-Educadora da Rede Municipal de Ensino de Ivoti/RS desde 1984. Gestora Cultural de Ivoti (1989-1994/ 2000-2003) e de Lindolfo Collor (2005-2008). Arteterapeuta na APAE Ivoti desde 1995. Professora de História em Quadrinhos na Instituição Evangélica de Novo Hamburgo - Unidade Pindorama/RS (2008-2010). Graduação em Artes Plásticas e Pós-Graduação em Psicopedagogia pela FFEVALE. Educadora Patrimonial pela UFRGS. End.: Rua Henrique Muller, 303. Ivoti/RS. CEP 93900000. E-mail: teiaschneck@yahoo.com.br.

oportunidade de aprofundar nos últimos anos na linha da História da Educação, especialmente em relação aos conceitos arte/imagem e memória, que tem sido alvo de poucos estudos na área. Imagens, por vezes, aparecem como recursos e ilustrações no campo da história, mas dificilmente como objeto investigativo imbricado com a memória. Alberto Manguel (2001) atribui um caráter temporal à narrativa que se constrói num campo amplo de circunstâncias em que palavras e imagens traduzem experiências do mundo ou daquilo que chamamos de real.

A partir desses estudos, reaproximei-me da vida e obra do artista Flávio Scholles, que tem sido ao longo de mais de vinte anos, um referencial para trabalhos educativos que empreendi em diferentes instâncias. Ao longo de muitos anos, a apreciação das pinturas de Flávio Scholles mostrou-se um caminho fascinante e colorido para a valorização das identidades e referenciais de pertencimento. Flávio Scholles é um artista gaúcho que vive na Região do Vale dos Sinos, e a partir de sua terra natal narra histórias, suas e de outros sujeitos.

Ao optar pelo tema da Dissertação reúno todas estas inquietações e lanço-me a seguinte problemática: **Discutir em que medida as pinturas do artista, que expressam suas narrativas de memória, constituem-se em evocadoras de memórias individuais e coletivas de sujeitos do Vale do Rio dos Sinos.**

Inicialmente, importou pensar que o artista se constitui num guardião de memórias da cultura teuto-brasileira e ocupa este lugar em sua fruição artística. Em suas obras, Scholles inclui vários objetos lúdicos, como carrinhos de lomba, bolinhas de gude, pipas e cata-ventos; retoma objetos da vida diária de sua mãe, como chaleiras, bules, vassouras, batedores de manteiga, ferro para passar roupa e outros. Inclui ainda objetos decorativos, ferramentas variadas usadas na agricultura, no trato com os animais, nas atividades artesanais, etc. Mais que uma sensação estética ou de utilidade, cabe lembrar aqui, que os objetos nos dão um assentimento à nossa posição no mundo e nos identificam num determinado contexto, conforme Bosi (2003).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que integrou narrativas de memórias de diferentes sujeitos da região do Vale dos Sinos, homens e mulheres nascidos por volta de 1940, cujas falas apresentaram-se como documentos importantes para discussão. A metodologia utilizada constituiu-se de entrevistas individuais não estruturadas com seis sujeitos, e dois encontros com um grupo de conversação, integrando outros onze depoentes.

Um corpus restrito de seis pinturas/imagens, produzidas em diferentes momentos dos últimos 34 anos de trabalho do artista, representativas dos quatro eixos temáticos que ele abrange - Colônia, Êxodo, Cidade e Origens - foram eleitos para a mediação das falas. Para esta seleção tornou-se fundamental a observação de elementos visuais comuns ao cotidiano de pessoas que vivem no interior, de modo que pudessem se relacionar com maior espontaneidade com as obras.

Privilegiei em especial, o eixo Colônia selecionando três pinturas que possuem uma dimensão mais narrativa da vida do colono descendente de alemães. A primeira obra escolhida para as entrevistas intitula-se “Colheita de Batatas”, em que faz alusão às mudanças econômicas de sua terra natal, onde era intenso o cultivo de batatas. A segunda imagem denomina-se “Família”, integra os membros da mesma num círculo através do qual sugere a relação harmônica entre os diversos membros. A terceira imagem, “Sapataria”, apresenta as cenas da sapataria artesanal numa visão romântica da economia coureiro-calçadista que começa a se expandir no Vale dos Sinos na década de 60 e 70.



Colheita de Batatas
150cm x 230cm



Família
100cm x 90 cm



Sapataria
120cm x 180cm



Despedaçamento Familiar
100cm x 130cm



Rebarbas Urbanas
100cm x 130cm



Retalhos
70cm x 70cm

A quarta obra, “Despedaçamento Familiar”, já do eixo Êxodo, possui uma identificação com o estilo cubista de Picasso em que as figuras humanas são repuxadas e distorcidas. Flávio opta por enfatizar a situação de desconforto dos sujeitos frente às mudanças radicais que enfrentam, há um afastamento dos valores de convívio e bem-estar, culminando numa desconstrução das identidades. A quinta imagem, do eixo Cidade, denomina-se “Rebarbas Urbanas”, e traduz em sua composição, a precariedade das moradias que as pessoas do interior empobrecidas passam a erguer quando se instalam nas cidades. A última imagem selecionada intitula-se “Retalhos”, pertence ao eixo Origens, uma série mais abstrata do ponto de vista figurativo, que ainda assim, faz lembrar uma colcha de retalhos.

Os seis entrevistados tiveram cada um, a seu modo, uma relação diferente frente às imagens apresentadas. Alguns conheciam o artista e suas obras, outros tiveram o primeiro contato com as imagens no evento da própria entrevista. Os temas que compareceram com mais frequência nas falas, estão relacionados à família, ao trabalho, à educação, a outras atividades ou lazer, a lugares e cidades, em geral mesclados entre si ou abordados em diferentes momentos das entrevistas. Voltar-se ao passado através das imagens, permitiu que os sujeitos formulassem interrogações sobre eles mesmos e suas implicações no mundo. Muitos foram os momentos em que se evidenciou a construção de fragmentos de pensamento, retalhos do tempo muitas vezes esquecidos e abandonados, especialmente pelos mais velhos que parecem retrair-se do seu lugar social, ficando à margem da vida que corre rapidamente. O contato com as obras, reacendeu o desejo pela “vida colorida”, as lembranças cheias de vida reacenderam o tônus sensível e vital, enfim, a busca de um sentido para o existencial.

A maneira como, os narradores se envolveram nas evocações, parece ter estreita relação com a disposição que investiram neste encontro com as imagens, tendo a consciência de que, as imagens não se restringiam, a meras representações. Nas lembranças das vivências de trabalho e de família, foram elencados com maior clareza, memórias coletivas, pois os relatos foram marcados por experiências comuns. O trabalho manual como tarefa familiar foi reconhecido em sua dignidade voltado à sobrevivência e qualidade de vida. Narrativas relacionadas à simplicidade do colono e seu contato com a terra, diferem muito das memórias relacionadas ao trabalho operário, que se desenvolve a partir de uma visão capitalista em que a competitividade desumaniza, onde a sociedade oprime, a jornada é enfadonha e a renda, apesar de fixa, é limitada e condicionada pela lei do mais forte, descartando o velho e o menos produtivo. Recordações, advindas da observação das imagens urbanas, aparecem como dolorosas ao contrapor o ritmo de vida imposto pelas máquinas à vida que levavam na colônia. Nessa hora a memória assume uma função quase catártica, desvelando ressentimentos, lamentações, nostalgia.

A mobilização dos afetos e emoções foi recorrente nas falas tanto de homens quanto de mulheres, reativando emoções individuais e coletivas, políticas e sociais, em que ambos manifestaram sentir-se parte de um todo maior, que é a família. Homem e mulher seguem unidos em defesa da prole, integram-se, complementam-se, dependem um do outro, o que, segundo os entrevistados, já não ocorre na vivência urbano-industrial. O testemunho serve, então, não apenas para falar de um tempo que passou, mas também para avaliar o presente e seguir num contínuo re-tecer.

Recordações refazem as urdiduras da vida de acordo com valores, sentimentos e padrões de vida de cada sujeito narrador no contexto da cultura teuto-brasileira. A memória é reavivada por meio de imagens, e as recordações trazem marcas, a cor e a textura dos valores de vida de cada sujeito, são fios de sentimentos a colorir as lembranças, entremeando o íntimo com o público, publicizando as crônicas do indivíduo na família, na escola, no trabalho, nos lugares, nas atividades sociais.

A pesquisa passou pela indispensável negação das certezas ao vislumbrar novos sentidos, formatos e composições, lembrando que nem tudo está descoberto, que nem tudo está dito e nem tudo pode ser escrito. Conduziu-me a construir também uma experiência de narrar, habitando imagens, re-significando lembranças, marcando história, agindo sobre as coisas, sendo autora. Indicou, sobretudo, o potencial que imagens e narrativas possuem ao conservarem vivos certos tesouros do passado, constituindo-se em privilegiados canais do fluxo da memória.

O artista Flávio Scholles testemunha:

O que importa é deixarmos a nossa marca, contando nossa história [...] o artista é a materialização das vibrações de um povo! Faço uma grande instalação no planeta, mostrando o Vale dos Sinos [...] há obras espalhadas em vários lugares do mundo para serem lidas [...] há também quadros que falam! (SCHOLLES, entrevista em 08/02/2008).

Referências

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983, p. 399.

_____. **O Tempo Vivo da Memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. In: **História da Educação**. ASPHE. Pelotas: UFPEL, set. 2000, n. 8, p. 141-174.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

SCHNECK, Andréa Cristina Baum. **Imagens Pintadas de Flávio Scholles**: evocadores de memórias e narrativas de vida. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SCHOLLES, Flávio. **F. Scholles**. Editora Sinodal, São Leopoldo/RS: 2000, 110p.

STEPHANOU, Maria. Problematizações em Torno do Tema Memória e História da Educação. **História da Educação**, Pelotas: ASPHE/FAE/UFPEL, n.4, p. 131-141, 1998.

Objetos Virtuais de Aprendizagem: Possibilidades para a educação em artes visuais

Andrea Hofstaetter¹

Resumo: O tema desta pesquisa é a possibilidade de criação e utilização de Objetos Virtuais de Aprendizagem 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 virtuais de aprendizagem; situações e aprendizagem; ensino de artes visuais.

Objetos Virtuais de Aprendizagem no ensino de artes visuais

Este projeto de pesquisa, a partir da proposição de investigar possibilidades para a presença e formas de utilização de Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVA) na educação em artes visuais, especificamente, diz respeito às questões mais amplas da aprendizagem em arte, da elaboração de objetos de aprendizagem e da utilização de tecnologias e novos meios no ensino de artes visuais.

Pretendo 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 será realizada em escolas da rede pública municipal de Porto Alegre/RS. Através desta delimitação pretende-se investigar a relação entre ensino de artes visuais e possibilidades de utilização de objetos virtuais de aprendizagem no âmbito da educação pública.

Desta forma, delinea-se como objetivo geral: 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.

Situações de aprendizagem e OVA

Parte importante do trabalho do professor na condução do processo de ensino-aprendizagem é a proposição de *situações de aprendizagem*, que envolvem a criação de *objetos de aprendizagem*, com os quais o aluno irá interagir para a construção de conhecimento.

As *situações de aprendizagem*, diversamente do que ocorria na tradição escolar anterior, são propostas que solicitam a participação do aluno, fazendo dele o

¹ Professora adjunta no Departamento de Artes Visuais/Instituto de Artes/UFRGS. Atua na área de Ensino de Artes Visuais. É Mestre e Doutora em Artes Visuais – Ênfase: História, Teoria e Crítica – pelo PPGAV/ Instituto de Artes/UFRGS. Endereço postal: Rua das Roseiras, 103, B.Encosta do Sol, Estância Velha, RS. Endereço eletrônico: andrea_hofstaetter@terra.com.br

protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. Estas propostas variam entre a leitura de textos acompanhados de exercícios escritos ou experimentos práticos, projeções de filmes com roteiros de discussão, trabalhos de pesquisa de campo, viagens de estudo, visitas a espaços educativos ou experiências guiadas em laboratórios, entre muitas outras.

Os *objetos de aprendizagem*, nestes casos, constituem-se de todos os recursos elaborados ou utilizados pelo professor para que o aluno, através da interação com os mesmos, compreenda ou construa algum conceito ou noção. Os textos, roteiros de discussão, guias práticos, filmes, exposições, acervos, questionários, etc. são os objetos de aprendizagem.

O que ocorre na atualidade, em função dos avanços tecnológicos disponíveis em larga escala para uso e consumo da população, é que grande parte dos alunos, ao chegarem à escola, já trazem consigo uma vasta experiência na utilização destes meios, uma carga muito grande de informações e uma capacidade já desenvolvida de lidar com as mais variadas formas de construção de conhecimento através de novas tecnologias. A escola, de maneira geral, e especialmente a escola pública, ainda não está apta a interagir com estas mesmas formas e instrumentos, havendo uma grande defasagem entre as possibilidades que o aluno encontra fora e dentro da escola. E os recursos utilizados pelos professores tornam-se, muitas vezes, desinteressantes, não atraindo a atenção dos alunos e não motivando interação, conseqüentemente, a construção de conhecimento pretendida.

Vale frisar que acumulação de grande número de informações não significa, necessariamente, aquisição de conhecimento. Neste sentido o papel da escola e do professor permanece sendo de fundamental importância no auxílio ao processamento e transformação da informação em conhecimento. Para desenvolver pensamento crítico e capacidade de análise das mais variadas situações é fundamental, ainda, criar situações de aprendizagem e desenvolver objetos de aprendizagem que possibilitem aos estudantes exercitar processos de seleção, apreciação, análise, interpretação e problematização de todas as informações que recebem em larga escala.

Sabemos, também, que para a compreensão dos fenômenos sociais, culturais, científicos e artísticos de nosso tempo é cada vez mais necessária uma forma de abordagem que estabeleça relações e ligações entre as mais diversas disciplinas, seus conteúdos e processos específicos. Na realidade vivida, no cotidiano, os diversos campos de saber estão entrelaçados. Na escola ainda estão compartimentados e são tratados, geralmente, como se não tivessem relações entre si.

No contato com a rede de informações mundial que se estabeleceu com o advento e popularização da *internet*, por exemplo, as crianças e os jovens se deparam com as mais diversas situações e fontes de informação, entrelaçadas, conectadas com uma diversidade muito grande de referências, estabelecendo um cruzamento entre vários campos de conhecimento, com acesso livre e ilimitado. Esta realidade estabeleceria, a princípio, que a construção de conhecimentos estaria, portanto, muito facilitada. Conforme Lévy:

(...) o saber não é mais uma pirâmide estática, ele incha e viaja em uma vasta rede móvel de laboratórios, de centros de pesquisa, de bibliotecas, de bancos de dados, de homens, de procedimentos técnicos, de mídias, de dispositivos de gravação e de medida, rede que

se estende continuamente no mesmo movimento entre humanos e não-humanos, associando moléculas e grupos sociais, elétrons e instituições. (LÉVY, 1998, p.179)

É interessante pensar que esta idéia de *rede* seja transposta para o processo de ensino-aprendizagem escolar, na forma de criação de oportunidades de relações entre conceitos, conteúdos, idéias e fenômenos que, quando se aproximam ampliam as possibilidades de compreensão de seus significados e tornem mais efetiva a aprendizagem. Pode-se pensar na construção de conhecimento como a construção de uma teia de significados, em que um conceito irá se relacionar com outros, a partir de contextos significativos. Desta forma o desenvolvimento de *habilidades*, *competências* e a apreensão de determinados blocos de *conteúdos* pode se tornar mais efetiva.

O papel da escola, neste contexto em que os estudantes, em geral, têm amplo e livre acesso a um banco de dados inesgotável sobre qualquer conteúdo, torna-se mais significativo se direcionado para o desenvolvimento de habilidades e competências², no sentido de desenvolver a capacidade de lidar com todo este cabedal de informações e de relacioná-lo com questões pertinentes e importantes na formação da cidadania e na resolução de problemas que a vida impõe a todo cidadão.

Diante de todo este desenvolvimento tecnológico é possível conceber e elaborar novas situações de aprendizagem, antes inconcebíveis, que envolvem muito mais os estudantes e ampliam intensamente as formas de interagir com conhecimentos e saberes já constituídos, assim como as possibilidades de criação de conhecimento.

O simples uso do computador e da *internet* em aula, como forma de acesso a uma gama ilimitada de informações sobre determinado assunto, porém, não se constitui num uso novo para esta ferramenta e se iguala, em essência, com a pesquisa bibliográfica, só que com muito mais velocidade. Cabe à escola e aos professores explorarem esta e outras ferramentas tecnológicas naquilo que elas podem oferecer que ultrapasse os modos já conhecidos e que tragam uma contribuição relevante ao processo de aprendizagem. A noção de *objetos virtuais de aprendizagem* pretende dar conta desta necessidade. Mas o que é um *objeto virtual de aprendizagem*?

Em linhas gerais, um objeto virtual de aprendizagem é um recurso digital reutilizável que auxilie na aprendizagem de algum conceito e, ao mesmo tempo, estimule o desenvolvimento de capacidades pessoais, como, por exemplo, imaginação e criatividade. Dessa forma, um objeto virtual de aprendizagem pode tanto contemplar um único conceito quanto englobar todo o corpo de uma teoria. Pode ainda compor um percurso didático, envolvendo um conjunto de atividades, focalizando apenas determinado aspecto do conteúdo envolvido, ou formando, com exclusividade, a metodologia adotada para determinado trabalho. (SPINELLI, s/d, p.07)³

² Habilidades e competências, conforme Perrenoud (2002), são noções amplas que abarcam a capacidade de mobilizar diversos conhecimentos e recursos para lidar com as mais diversas situações e problemas a resolver, e que deveriam ser trabalhadas pelo conjunto das disciplinas na escola. O foco do trabalho pedagógico deveria estar mais centrado no desenvolvimento de habilidades e competências do que na transmissão de conteúdos conceituais.

³ Texto Os Objetos Virtuais de Aprendizagem: Ação, Criação e Conhecimento. Disponível em: <<http://www.lapef.fe.usp.br/rived/textoscomplementares/texto1modulo5.pdf>>. Acesso em 12.01.2009.

Há projetos em várias instituições e em vários países que trabalham no desenvolvimento destes instrumentos de aprendizagem, com participação dos estudantes, dos educadores e de profissionais habilitados para desenvolver aspectos específicos dos projetos, que é o caso de programadores e *web designers*. Os estudantes e educadores formulam situações virtuais que simulam situações reais para abordar os conceitos pretendidos. Um OVA, na concepção corrente, consiste numa espécie de programa em que o aluno irá *navegar* e entrar em contato com problemas a resolver e com *links* de direcionamento para outras e diversas situações decorrentes, conforme a situação anterior foi ou não resolvida. Porém:

Um objeto virtual de aprendizagem não é apenas a simulação de um experimento real. É bem mais que isso. É uma situação, uma história, na qual o aluno percorre etapas, ou navega, como se costuma dizer, envolvido por um contexto que exige a compreensão de determinados conceitos científicos. Assim, a procedência e o sucesso da atividade devem ser avaliados sobre dois olhares distintos: o primeiro deles, sob o ponto de vista de quem o projeta; o segundo, sob o ponto de vista de quem o utiliza. O sucesso de quem o utiliza está diretamente relacionado ao aprendizado pessoal dos conceitos envolvidos no objeto. (SPINELLI, s/d, p.08) ⁴

No Brasil, o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) e a Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC), têm desenvolvido, em parceria com outros países da América Latina, alguns projetos de incentivo à criação de objetos virtuais de aprendizagem. Através deste programa são desenvolvidos módulos educacionais para as áreas específicas de ciências da natureza e da matemática para o ensino médio presencial. Nesta perspectiva, os objetos de aprendizagem ou materiais didáticos digitais se constituem como um novo paradigma e pretende-se, a partir dele, melhorar a qualidade do ensino.

Pretendo abordar especificamente, nesta pesquisa, a área de Artes Visuais e as possibilidades de construção e formas de utilização de objetos virtuais de aprendizagem e de recursos tecnológicos digitais para a construção de conhecimento em artes visuais no ensino básico. Acredito na viabilidade destes recursos como potencializadores da ação pedagógica e dos processos de aprendizagem em arte pelos estudantes. 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.

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. Assim, justifica-se a necessidade de elaboração e execução desta pesquisa, como contribuição para pensar o ensino de artes com a utilização dos novos meios tecnológicos.

Referências

BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/Educação Contemporâneas: Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

COLL. César Salvador. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

⁴ Idem nota 2

COUCHOT, Edmond. *A Tecnologia na Arte: da Fotografia à Realidade Virtual*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

HERNANDEZ, Fernando. *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KASTRUP, Virgínia. *Novas tecnologias cognitivas: o obstáculo e a invenção*. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; PELLANDA, Eduardo Campos. *Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. *O que é virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996.

MUZIO, J; HEINS, T; MUNDELL, R.. *Experiences with reusable e learning objects: from theory to practice*. Victória, Canadá, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

SANTAELLA, Lucia. *Cultura e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

SILVA, Marco (org). *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 51 – 73.

Referências eletrônicas

BARROS, Daniela Melaré Vieira; ANTONIO JÚNIOR, Wagner. *O Uso de Objetos de Aprendizagem Virtuais na Educação Básica: Subsídios para Inovação na Escola Pública*. s/d. Disponível em: <http://aveb.univap.br/opencms/opencms/sites/ve2007neo/pt-BR/imagens/27-06-07/Cognitivas/trabalho_122_wagner_a_anais.pdf>. Acesso em 12.01.2009.

_____. *Objetos de Aprendizagem Virtuais: Material Didático para a Educação Básica*. 2005. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/006tcc1.pdf>>. Acesso em 03.02.2009.

SPINELLI, Walter. *Os Objetos Virtuais de Aprendizagem: ação, criação e conhecimento*. s/d. Disponível em: <<http://www.lapef.fe.usp.br/rived/textoscomplementares/texto1modulo5.pdf>>. Acesso em 12.01.2009.

A Música nos Movimentos Eclesiais da Igreja Católica de Pelotas - RS

Ane Rose Campos Carvalho¹
Isabel Bonat Hirsch²

Resumo: Este trabalho é parte de pesquisa de graduação em andamento que tem por objetivo geral investigar a presença da música nos movimentos eclesiais da Igreja Católica existentes na cidade de Pelotas e, por objetivos específicos, analisar a formação musical dos integrantes dos grupos, identificar como se desenvolvem as atividades musicais e avaliar as necessidades percebidas pelos integrantes de cada grupo em relação à prática musical na Igreja. O método utilizado foi o survey de desenho interseccional e o questionário auto-administrado foi utilizado como instrumento de coleta de dados. Esta pesquisa vem colaborar com um mapeamento da música presente nos movimentos eclesiais da Igreja Católica de Pelotas, como espaço não-formal, campo que vem sendo cada vez mais utilizado para a educação musical.

Palavras-chave: música na igreja católica; educação musical; espaço não-formal.

Introdução

Atualmente, muitos são os trabalhos que vêm investigando a música nas igrejas católicas, como Almeida, 2009; Amstalden, 2001; Fonseca, 2003; Oliveira, 2008; Rosa, 2007; Souza, 2001; Vieira, 2005; Zanandrea, 2009, entre outros.

A música, nas Igrejas Católicas, geralmente, está vinculada à algum grupo. Dentro da Igreja Católica existem vários grupos e, dentre eles, os movimentos eclesiais.

Segundo a Wikipédia (2010), os movimentos eclesiais são

associações de fiéis leigos da Igreja Católica organizados em nível diocesano e diretamente ligados a estas, previstos no código de direito canônico. Normalmente possuem uma base fortemente estruturada com estatuto próprio, e, uma de suas grandes características é o seu dinamismo através do trabalho missionário e social que realizam (WIKIPÉDIA, 2010).

Os Movimentos começaram a surgir na Igreja no século XIX e caracterizam-se por seguir o mesmo estatuto em todos os lugares onde estão implantados, porém podem haver peculiaridades nas diferentes Dioceses onde estão implantados. Tem como fim a promoção dos valores Cristãos, através de método próprio, e a criação de comunidades verdadeiramente católicas.

Em Pelotas, existem vários movimentos eclesiais, como: Apostolado da Oração, Focolares, Cenáculo de Maria, Emaús, Nazareth, MFC – Movimento familiar Cristão, MCC - Movimento de Cursilho de Cristandade, C.C.C.J, Legião de Maria, Juventude Franciscana – Jufra, RCC – Renovação Carismática Católica, Serra Clube e Regnum Christi.

A música nas Igrejas, não só na Igreja Católica, mas em todas as crenças, vêm crescendo a cada dia e segundo Rádio Amemgospel.com (2010) “[...] a evolução

¹ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: ane_ccampos@yahoo.com.br

² Docente do Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Pelotas e orientadora. E-mail: isabel.hirsch@ymail.com

e o sucesso da música religiosa no Brasil tem despertado a curiosidade da mídia nacional, principalmente a secular”(RADIO AMEMGOSPEL.COM, 2010). E ainda, destaca que “O caderno ‘Sessão Extra’ do jornal Extra [...], traz uma matéria intitulada Embalados pela crença: Artistas cristãos se transformam em ícones do pop e se estabelecem no mercado da música” (RADIO AMEMGOSPEL.COM, 2010).

O artigo refere-se ao crescimento da música Gospel no país e segundo Oliveira, 2010, presidente da maior gravadora de música Gospel do país (MK Music),

há 20 anos a música evangélica não tinha nenhuma expressão, era restrita aos templos. Hoje, os CDs vendem muito bem em livrarias e lojas de departamentos, os artistas são convidados a participar de programas de TV [...]. (Oliveira, 2010).

Seguindo a linha do crescimento da música cristã Católica, destaca Porto (2010), que

no Brasil, cerca de R\$ 1 bilhão são movimentados em torno da música gospel anualmente. Segundo dados da Associação Brasileira dos Produtores de Discos, entidade que reúne informações das dez maiores gravadoras do país, dos dez discos mais vendidos de 2009, quatro são do segmento gospel. Três deles, do Padre Fábio de Melo, artista da Som Livre, selo musical da emissora global.

O crescimento da música gospel no país reflete também na prática musical da cidade de Pelotas. No entanto, não há nenhum registro específico sobre a música católica na cidade.

O interesse em investigar a música nos movimentos eclesiais da Igreja Católica de Pelotas-RS foi baseado em minha prática musical na Igreja Católica, mais especificamente dentro do Movimento da RCC – Renovação Carismática Católica onde atuo como vocalista de um grupo musical chamado Ministério de Música Eterna Aliança, agregada à experiência acadêmica do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pelotas.

Ao longo de minha caminhada musical no meio religioso, percebi que na maioria dos movimentos eclesiais a música está presente. Entretanto, existem poucas informações a respeito da música nestes movimentos. A partir dessas constatações, considero necessário um estudo mais aprofundado sobre a música nos movimentos eclesiais da Igreja Católica de Pelotas.

Desta forma, tenho por objetivo investigar a música nos movimentos eclesiais existentes na cidade de Pelotas; como se deu a formação musical dos integrantes dos grupos de cada movimento; de que forma se desenvolvem as atividades musicais; e quais as necessidades percebidas pelos integrantes de cada grupo musical em relação à prática musical na Igreja.

Com base nos dados coletados, será possível traçar um panorama sobre a prática musical nos vários movimentos, gerando subsídios para a elaboração de futuros projetos que possam colaborar com a música na Igreja Católica de Pelotas.

Metodologia da Pesquisa

Método de Pesquisa

Considerando os objetivos deste trabalho, foi escolhido o survey como método de pesquisa. Segundo Cohen e Manion (1994), os surveys

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

De acordo com Babbie (2005, p.113), alguns autores utilizam o termo survey com um sentido subentendido de “survey por amostragem”. Nesse âmbito, além da amostra estudada, compreende-se também a população maior da qual a amostra foi selecionada. Babbie (2005) afirma que métodos de survey são usados para estudar um segmento ou parcela - uma amostra - de uma população para fazer estimativas sobre a natureza da população total da qual a amostra foi selecionada. (ibid).

Tendo sido os dados desta pesquisa coletados num dado lapso de tempo, obtive a caracterização de um survey de desenho interseccional neste trabalho. De acordo com Babbie (2005, p.101), o survey de desenho interseccional permite descrever uma população maior na mesma ocasião. A escolha por esse tipo de desenho ocorreu em virtude do tempo disponível para a realização desta pesquisa e também porque esse tipo de desenho atende a uma população maior e obtém uma amostra mais representativa.

Amostra de Pesquisa

Tendo em vista os objetivos específicos deste trabalho, optei por investigar a música nos movimentos eclesiais na Igreja Católica de Pelotas – RS, porque tinha a intenção de conhecer a prática musical dos movimentos existentes.

Portanto, foram selecionados como unidade de análise (BABBIE, 2005, p. 98) desta pesquisa apenas os grupos musicais atuantes nos movimentos eclesiais da Igreja Católica de Pelotas – RS. Segundo Babbie (2005), unidade de análise é “o ‘que’ ou ‘quem’ está sendo estudado”. Comumente, “as unidades mais típicas de análise são indivíduos” (BABBIE, 2005, p. 507). Logo, para mencionar as pessoas investigadas neste trabalho, utilizo a denominação “Integrante do grupo musical”.

Instrumento de Coleta de Dados

Após definir o método de pesquisa, o questionário revelou-se o instrumento mais adequado para realizar a coleta de dados.

Segundo Babbie (2005), o questionário é “um documento com perguntas e outros tipos de ítems que visam obter informações para análise” (BABBIE, 2005, p. 504). Para Laville e Dione (1999), é vantajoso o uso do questionário porque “permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas”; e porque a formulação das questões “facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 184).

Os questionários foram elaborados, em parte, com base nos questionários organizados por Hirsch (2007). Foram construídas 33 questões, onde cada pergunta deveria ser respondida com opções de múltipla escolha. O mesmo instrumento incluía —4 perguntas, nas quais as respostas deveriam ser discursivas. O documento foi seccionado em seis partes. A primeira, com sete perguntas, visou informações sobre a identificação dos integrantes do grupo musical, incluindo idade, sexo, telefone e e-mail, além do nome do movimento e nome do grupo ao qual o Integrante do grupo musical faz parte, para fins de organização. A segunda parte incluía cinco perguntas sobre a formação geral e musical dos integrantes. A terceira parte, com duas

perguntas, procurou dados sobre a atuação musical do Integrante do grupo musical, dentro e fora da Igreja. A quarta parte continha nove perguntas sobre o desenvolvimento das atividades musicais. A quinta parte, com dez perguntas, buscou informações sobre as formas de organização do grupo musical e do movimento ao qual o grupo representa. A sexta e última parte incluía quatro perguntas sobre os interesses e necessidades do grupo em questão de formação musical.

Procedimentos de Coleta de Dados

Os questionários foram colocados em envelopes separados e destinados a cada movimento para serem entregues à coordenação dos grupos musicais. Em alguns casos os questionários foram entregues diretamente para integrantes conhecidos meus ou para pessoas pré-estabelecidas pelo coordenador do grupo, durante a conversa realizada por telefone.

O número de questionários foi distribuído nos envelopes de acordo com o número de integrantes de cada grupo musical dos movimentos. Juntamente com os questionários foi encaminhada uma carta de apresentação aos coordenadores dos grupos musicais, explicando os objetivos da pesquisa e solicitando o auxílio da coordenação para que os questionários fossem entregues aos integrantes dos grupos musicais.

Foi solicitado também aos coordenadores que esclarecessem aos integrantes dos grupos musicais a importância de preencherem o questionário e que os mesmos fossem devolvidos em 15 dias. Também foi enviada uma carta ao integrante do grupo musical, explicando os objetivos da pesquisa, agradecendo sua participação e solicitando o preenchimento e a devolução do questionário ao coordenador do grupo musical.

As primeiras ligações para contatar os coordenadores foram feitas a partir do dia 7 de maio de 2010 e finalizei a distribuição dos questionários no início do mês de julho.

Em virtude da escolha da unidade de análise (BABBIE, 2005, P.98), todos os procedimentos de entrega dos questionários ocorreram pessoalmente e de maneira informal, pois embora não sendo conhecida por alguns coordenadores, fui atendida com muito apoio desde os primeiros contatos por telefone. Ficou estabelecido que após quinze (15) dias, os coordenadores me contatariam para fazerem a devolução dos questionários. O recolhimento dos questionários iniciou-se em meados do mês de julho.

Procedimento de Análise dos Dados

Após a coleta, iniciarei a análise, começando pela redução dos dados. Para Laville e Dione (1999, p.199), a preparação ou redução dos dados possui três etapas principais: codificação, transferência e verificação. Os dados serão analisados com base nos trabalhos da área e nos conceitos de educação não-formal.

Considerações Finais

Embora os dados ainda não tenham sido analisados, espero poder colaborar com a área de educação musical, investigando a música nos movimentos eclesiais existentes na cidade de Pelotas. Espaço não-formais, como as igrejas, crescem a cada dia, fazendo com que mais e mais pessoas tenham acesso à musicalização.

Desta forma, este espaço de educação pode abrir parcerias e investir na formação de seus integrantes com profissionais da área de educação musical, gerando subsídios para a elaboração de futuros projetos que possam colaborar com a música na Igreja Católica de Pelotas.

Referências

ALMEIDA, Marcio A. A. **Mistagogia da Música Ritual Católica Romana: Estudo Teórico-Metodológico** Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2009.

AMSTALDEN, Julio C. F. Henriete A. da. **A Música na Liturgia Católica Urbana no Brasil após o Concílio Ecumênico Vaticano II (1962-1965)**. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, São Paulo, 2001.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. **Research Methods in Education**. 4 . ed. London: Rutledge, 2004.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

FONSECA, Henriete A. da. **A música popular na liturgia católica**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

HIRSCH, Isabel. **Música nas séries finais e no ensino médio: um survey com professores de Arte/Música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado em música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A construção do saber: manual da metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

OLIVEIRA, Maria Goretti F. de **O espírito do som: música e religião em grupos de renovação carismática católica e igrejas pentecostais em Itaboraí (Rio de Janeiro)**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PORTO, Rafael. (2010). Da Igreja para o Fone: **O consumo de música ainda mantém fiéis no meio religioso**. *Revista paradoxo*. Disponível em: <<http://www.revistaparadoxo.com>>. Acesso em: 15/8/2010.

ROSA, Alessandra C. **A Renovação Carismática Católica no espaço laico: um estudo sobre o Grupo de Oração Universitário**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2007.

SOUZA, André R. **Padres cantores, missas dançantes: a opção da Igreja Católica pelo espetáculo com mídia e marketing**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

VIEIRA, Clério M. C. **O agente musical na igreja presbiteriana de Vila Mariana – São Paulo – 1927 a 2004: uma aproximação histórica**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. **Movimentos Eclesiais**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_eclesial>. Acesso em: 01/4/2010.

ZANANDRÊA, Rene A. **O canto e a música no contexto ritual da liturgia na Igreja Católica: desafios para a formação de agentes na diocese de Vacaria/RS**. Dissertação (Mestrado em Teologia). Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2009.

Fotonarrativas: o fotografar com(por) alunos da escola especial

Anelise Barra Ferreira ¹

Doutoranda da Faculdade de Educação da UFRGS

Resumo: Este texto apresenta a pesquisa desenvolvida na Oficina de Fotografia da Escola Municipal Especial Prof. Elyseu Paglioli, a qual investiga a produção de imagens fotográficas pelos alunos e questiona o ensino da fotografia no contexto escolar. Considera que o olhar do “aluno fotógrafo” explora, “produz-se” no “seu modo de visualizar”. A questão central deste estudo estrutura-se em: Como os alunos na escola especial se fotonarram? Como se narram (mostram) pelas imagens fotográficas por eles produzidas? Questiona o jogo que se elabora diante de uma cena ou alguém, considerando o que os alunos escolhem para “dar a ver”. As suas imagens retornam ao olhar, e podem gerar encontros, narrativas pelos que a vem e compartilham, produz-se um “olhar recortado” disponível a interpretações. Problematisa a fotografia como linguagem expressiva, considerando sua possibilidade de produção de conhecimento e de constituição de formas de convivência. O fotografar compõe-se como acontecimento/narrativa/encontro, parte do dia-a-dia, processo que tem vida sentido e história.

Palavras-Chave: Fotografia; ensino; educação especial.

Cada vez mais difundido o fotografar participa de variados espaços, amplia-se o número de pessoas que fotografam e possuem o equipamento fotográfico como um recurso próximo sem vínculo profissional. Portar e usar uma câmera tem se tornado corriqueiro, sendo parte do cotidiano e das atividades que o envolvem. O que não se diferencia no contexto escolar, em particular na “Oficina de Fotografia” desenvolvida na Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Prof. Elyseu Paglioli, cenário desta pesquisa.

A Oficina é um dos Complementos Curriculares da Escola, foi por mim criada e coordenada no ano de 1999. Ela realiza-se, no turno inverso ao básico, para alunos matriculados na escola e para alunos que freqüentam o ensino regular; portanto alunos que são diferenciados do esperado para uma instituição especial direcionada a pessoas com deficiência intelectual. As idades variam entre 09 e 18 anos. Compreende um encontro semanal durante o ano letivo. Constitui-se num laboratório de experiências com a linguagem fotográfica — explora suas possibilidades e formas, na produção de conhecimentos técnicos e expressivos. Conviver, aprender em conjunto via o processo de fotografar é nosso investimento.

O fotografar apresenta-se como um dispositivo de inclusão dos alunos entre si e na cultura visual que os envolve, favorecendo o entendimento do cotidiano de que fazem parte pela fotografia. Destaca-se, conforme Lúcia Reily o potencial inclusivo das imagens, compreendendo a linguagem visual como instrumento de acesso democrático à escola para todos. A expressão não-verbal sobressai em tempos de abertura a novas linguagens como a libras, ao acesso aos variados recursos da

¹ Especialista em Educação Especial/deficiência intelectual. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Dra. Susana Rangel Vieira da Cunha. Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Endereço: Rua Coronel Genuíno 449, 1202. E-mail: anelisefe@gmail.com

comunicação assistida² e as linguagens não visuais. (REILY, 2004, p. 23) Problematizo a fotografia como linguagem expressiva, considerando sua possibilidade de produção de conhecimento e de constituição de formas de convivência.

A pesquisa desenvolve-se nos anos de 2009 e 2010 com intervenção direta com dois grupos de alunos (12 em cada grupo), tendo como prazo final o ano de 2011. Foco a possibilidade de alunos que estudam na escola especial utilizarem o fotografar como forma de expressão. Desloco a sua posição passiva para a de produtores/autores de imagens.

Considero que o olhar do “aluno fotógrafo” explora, “produz-se” no “seu modo de visualizar”. Questiono-me perante o jogo que se elabora diante de uma cena ou alguém, sobre o que os alunos escolhem para “dar a ver”. As suas imagens retornam ao olhar, e podem gerar encontros, narrativas pelos que a vem e compartilham. Produz-se um “olhar recortado” disponível a interpretações. Dirigem o meu ponto de vista enquanto pesquisadora. Narram-se histórias que não são unificadas nem coesas; que expressam fluidez de pensamentos e o dinamismo das culturas pelas imagens. Compõe-se um processo amalgamado, parte de redes de produção de sentidos – produzem-se formas de ver e se dar a ver. Dois pares de olhos distintos não produzem, nem vêem a mesma imagem, a forma de olhar varia e amplia-se ao longo da vida, nesta trama da história pessoal e cultural que nos permite visualizar.

Proponho o estudo do fotografar, com ênfase na análise do processo de produção de imagens pelos meus alunos participantes da “Oficina de Fotografia”, agora colaboradores deste estudo. Vamos com(por) um estudo/experiência onde os alunos são co-autores. Considero que o olhar do “aluno fotógrafo” explora, “produz-se” no “seu modo de visualizar”.

A questão da pesquisa estrutura-se em: Como os alunos na escola especial se fotonarram? Como se narram (mostram) pelas imagens fotográficas por eles produzidas?

Compreende a potencialidade de narrativa visual da fotografia e do ato de fotografar, enquanto “forma de interpretação” e de “produção de sentido”, como “modo de interação” dos/entre os alunos colaboradores da pesquisa. (ACHUTTI, 2004) Destaca a possibilidade de contar sobre si na/a partir da escola especial. O fotografar constitui-se por um processo coletivo, que envolve a escolha do tema, a preparação da imagem e sua apresentação – a produção, visualização e a composição de imagens.

A linguagem do fotografar é composta por mim e pelos alunos colaboradores da pesquisa em textos visuais que fazem parte das ações de pesquisa a qual denomino de fotonarrativa - ampliação do campo e do conceito de fotoetnografia cunhado por Achutti (2004). É um processo flexível, que se constituía durante o seu desenvolvimento, articulado as observações e análises do fotografar e das imagens produzidas pelos alunos. A produção de sentidos é parte do processo desde a escolha que dirige a lente, o olhar para o que será registrado, a seleção do que será mostrado e que se aliará (ou não) ao olhar e a palavra do outro. Como se dão a ver as imagens e o que eu pesquisadora aprendo a ver, são questões fundamentais.

² Comunicação assistida (alternativa) envolve o uso de gestos manuais, expressões faciais, signos gráficos, incluindo escrita, desenho, fotografia e gravuras.

O fotografar é entendido como um processo fotográfico de produção, apreciação e composição de imagens - prática/acontecimento/narrativa/encontro, parte do dia-a-dia. Sendo um processo tem vida sentido e história; é pessoal no coletivo.

O fotografar encontra parceria nas artes visuais, na psicologia social, na comunicação, na pedagogia, na antropologia, na história. Reconhece-se e alia-se a outras linguagens, como a gestual, a musical e a escrita. Como campo multidisciplinar (adisciplinar) relacionado ao olhar e a produção de visualidades, encontra na cultura visual seu eixo teórico base. Aborda conhecimentos em construção; novas realidades que estão sendo produzidas pela facilidade de acesso a composição de imagens.

Na escola apresenta-se como prática, experimentação, expressão e inclusão. A fotografia questiona a possibilidade de constituir-se como “pedagogia do fotografar”. É parte deste estudo conhecer e reconhecer diferentes manifestações e potencialidades que este processo proporciona em sala de aula.

Compactuo com Solange Jobim Souza e Ana Elizabeth Lopes ao justificar o uso da fotografia no contexto escolar pela “(...) possibilidade de criar estratégias pedagógicas que viabilizem o processo de produção de novas formas de expressão do conhecimento e da crítica da cultura.”, frente ao “(...) desafio da criação de espaços de interlocução em que sujeitos possam experimentar-se, não apenas como sujeitos captados pela lente da câmara, mas também, como participantes de suas próprias imagens.” (LOPES, 2002, p. 79)

A fotografia como componente curricular também é enfatizada por Jefferson Alves³. O pesquisador investiga a possibilidade da imagem fotográfica ser a um só tempo campo de conhecimento formal no ensino das artes visuais e mediadora da formação conceitual. (2002, p. 1) Considero que a instituição dos significados que damos as coisas, o nosso pensamento produz e é produzido pela/na linguagem (visual, oral, escrita, gestual). Nesta perspectiva, ela não faz a mediação entre o que vemos e o pensamento, ela constitui o próprio pensamento.

Na sala de aula o fotografar pode fazer parte do jogo de ver-se de múltiplas maneiras, constitui-se no ato do encontro de quem fotografa com o objeto/a pessoa/a cena a ser registrada. “Eu olho para a câmera, você (a câmera, o fotógrafo) me olha, ele/ela olha a fotografia, e só então ela passa a fazer ‘sentido’, a fotografia produz significado através do (imperativo) olhar do outro (mundo social).” (FISCHMAN, 2003, p. 46)

A incorporação da fotografia e do processo que a envolve (o fotografar) no currículo, no planejamento pedagógico da escola é uma discussão a ser desenvolvida. O prazer de produzir, ver, pensar e se comunicar por imagens é o fotografar cada vez mais presente e acessível a todos nós está também mais próximo dos alunos. O que eles nos mostram está movimentando este estudo.

³ Alves conforme apresentação do seu Currículo Lattes, possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1991), mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2004). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Orienta e pesquisa na área de Artes, com ênfase em Fotografia e Deficiência Visual.

Referências

- ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotoetnografia da Biblioteca Jardim**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004.
- ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotos e palavras, do campo aos livros**. In: Studium, Campinas n. 12 (jan. 2003), 2p.
- ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson (Org). **Ensaio sobre o fotográfico**. Porto Alegre: Unidade Editorial, 1998.
- ALVES, Jefferson Fernandes. **Fotografia: revelando uma prática educativa do olhar**. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal - RN. Anais 2002 - II Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal - RN : Editora Núcleo de Arte e Cultura - UFRN, 2002.
- FISCHMAN, Gustavo Enrique. **Fotografias escolares como evento na pesquisa em educação**. In: Educação & realidade. Porto Alegre. Vol. 28, n. 2 (jul./dez. 2003), p. 39-53
- FISCHMAN, Gustavo Henrique. **Las fotos escolares como analizadores em La investigación educativa**. In: Educação & Realidade. Porto Alegre. n. 2 (jul./dez 2006. P. 79-84.
- LOPES, Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho Lopes; SOUZA, Solange Jobim (orientadora). **Olhares compartilhados: o ato fotográfico como experiência alteritária e dialógica**. Rio de Janeiro, 2004, 262 p. Tese de Doutorado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- REILY, Lúcia Helena. **Escola Inclusiva – linguagem e mediação**. SP: Papyrus, 2004

Reflexões e problematizações a partir da memória docente: um estudo do ensino das artes visuais em escolas rurais

Angélica D'Ávila Tasquetto¹ UFSM/RS
Ayrton Dutra Corrêa² UFSM/RS

Resumo: Transitar pela memória docente pode ser, num sentido maior, entender seu processo de atuação e seu papel diante de situações de mediação das artes visuais. Portanto, o presente trabalho que está vinculado à pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, na Linha de Pesquisa Educação e Artes propõe neste momento, trazer algumas questões a fim de tecer discussões acerca do trabalho pedagógico de cinco docentes de artes visuais de escolas rurais do município de Santa Maria/RS sugerindo um “transitar” pelos relatos de memória docente, propostos por suas narrativas enquanto professoras do contexto rural e compreender como as docentes de artes visuais trabalham com a visualidade rural no espaço pedagógico. Este é um trabalho que traz como mote o estudo das memórias docentes procurando estabelecer a importância de pesquisar tal tema para a área do ensino das artes visuais, no sentido em que se pensa na memória como geradora de possibilidades, onde se analisa os fatos passados, para uma construção do presente. Trago, portanto, a proposição feita a partir de compreender e analisar, a relevância da memória das docentes de artes visuais, enquanto profissionais atuantes no espaço rural, e como estas memórias estão presentes no seu processo pedagógico de ensino das artes visuais. Assim, na discussão dos dados, apontamos as memórias das professoras participantes e todas suas significações e criações de sentido relativas à visualidade deste espaço, pensando nas problematizações acerca da memória enquanto possibilidades para pensar no ensino das artes visuais.

Palavras-Chave: memória docente; artes visuais; escolas rurais.

Algumas questões sobre a memória

No fundo, pensando bem, o homem comum do início do século XXI, rico ou pobre, muitas vezes andando solitário e preocupado pelas ruas, não faz nada de muito diferente. Sem suas memórias, não seria ninguém; e sem chamá-las, evocá-las e misturá-las ou falsificá-las, não poderia viver. (IZQUIÉRDO, 2002, p. 92)

Conforme o elucidado por Izquierdo, iniciaremos falando que estudar a memória pode nos imbricar num levantamento de uma série de informações, as quais foram armazenadas durante toda a nossa vida. Tais fatos podem ser direcionados ao nosso modo de agir socialmente, nosso modo de ver e de pensar.

Propomos, portanto, tecer algumas discussões acerca de compreender e analisar, a relevância da memória de docentes de artes visuais, enquanto profissional atuante no espaço rural, e como estas memórias podem estar presentes no seu processo pedagógico de ensino das artes visuais. Assim, abordamos o sentido que estudar a memória pode nos imbricar num levantamento de uma série de informações,

¹ angidavila@gmail.com - Bacharel e Licenciada em Desenho e Plástica (UFSM/RS); Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Artes (PPGE/UFSM). Membro do GEPAEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura e membro do EDUART – Grupo de Estudos em Educação e Arte. Professora Colaboradora do DAV - CEART – UDESC.

² ayrcor@gmail.com - Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil(1997). Pós - doutor em Arte/Educação pela ECA/ USP (2004). Professor Associado 2 da Universidade Federal de Santa Maria/ RS. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Educação e Artes e Pós Graduação em Artes Visuais – UFSM. Líder do EDUART.

as quais foram armazenadas durante toda a nossa vida. Tais fatos podem ser direcionados ao nosso modo de agir socialmente, nosso modo de ver e de pensar. De tal forma, acreditamos ser pertinente abordar como a memória pode ser discutida no campo da docência.

A memória docente e a prática pedagógica

La historia como devenir y como presente de esperanza o incertidumbre, como pasado que nos enseña sobre lo que somos, como proyecto de futuro (de equidad, mayor justicia, de emancipación, en suma) sigue estando ahí para ser construida. Se mueve entre el relato y la experiencia, entre la investigación y la narración. Como líneas rectas, o desde los fragmentos y los residuos. Explorando lo conocido, o buscando elementos, evidencias que hablen de otra manera, que cuenten la historia de otra manera (HERNÁNDEZ, 2004, p. 24)

Segundo o viés do pensamento de Hernández, destacamos que conhecer a memória docente é, num sentido maior, entender seu processo de atuação e seu papel diante de situações de mediação na educação. A questão da memória no campo da docência pode ser entendida como algo que possa tecer relações, compreender e significar o pensamento de imagens e idéias criadas em relação ao cotidiano.

Trabalhamos sob a perspectiva de poder perceber através dos enlaces das memórias, as práticas pedagógicas docentes, propondo um revisitar tais memórias, buscando uma reflexão sobre seus contextos rurais, bem como uma significação da visualidade presente em tal contexto. Por isso, compreender o foco inicial dessas trajetórias enquanto docentes de escolas rurais promove inúmeros aprendizados, no que se refere à sua vida e suas interações cotidianas.

“A importância de trabalhar histórias de vida com professores, é que isto permite ao professor refletir sobre os cruzamentos de fronteiras que eles mesmos atravessaram” (GOODSON, 2007, p. 58). Percebemos, assim, como se torna relevante transitar por estes entrecruzamentos da memória docente, permitindo um espaço de escuta e de diálogo de suas narrativas pessoais enquanto docentes de escolas rurais.

Portanto, acreditamos na relevância das reflexões sobre todas as questões que permeiam o campo da educação, e para tal, acreditamos na importância de um enfoque, o qual aborde algumas questões pertinentes para este trabalho sobre a questão do ensino rural.

Discussões sobre o ensino rural

Falar sobre o ensino rural significa perceber o campo em toda a sua complexidade. Para tanto, o trabalho proposto se detém em pensar em algumas questões que envolvem a educação no campo, a fim de problematizar o mote da pesquisa, o qual se propõe a discutir como pode se configurar a memória docente no seu trabalho pedagógico no contexto rural.

Tendo em vista a escola rural, em sua estrutura curricular, como algo geralmente padronizada e moldada sob os contornos de aspectos urbanos, os quais, baseiam-se por referenciais pedagógicos que adotam práticas obsoletas de ensino, tendo em vista o distanciamento com o contexto rural. Pensando sob este viés, o Caderno Temático do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, intitulado Constituinte Escolar, do ano de 2000, vigente até os dias de hoje, denomina escola do campo

aquela que trabalha desde os interesses, a política, as cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação

Por outro lado, nesse farfalhar de mudanças, acredita-se na perspectiva de reflexão sobre o contexto rural em que vivem, respeitando valores que lhes são específicos, por tratar-se de um grupo social que apresenta características próprias.

A educação no campo precisa ser uma educação no sentido amplo de formação humana, a fim de problematizar as discussões sobre o que se fala hoje a respeito do campo, pois não fala-se somente da enxada, fala-se da tecnologia, onde o propósito é conceber uma educação do campo voltada aos interesses de quem vive e trabalha no campo, atendendo suas diferenças históricas e culturais.

De tal forma, abordaremos neste momento, algumas das discussões propostas para este trabalho, onde pensamos na memória docente como produtora de questionamentos, apontando possíveis diálogos entre a vida no campo e o ensino das artes visuais.

A memória docente: possibilidades para pensar o ensino das artes visuais no contexto rural

Apresentamos neste momento, a problematização do referido trabalho, que se dá no sentido de discutir sobre a experiência de cinco professoras de artes visuais de escolas rurais, situadas no interior do município de Santa Maria/RS. Utilizamos da entrevista narrativa para que as professoras nos contassem suas experiências. Assim, as professoras Mirian, Ieda, Lúcia, Marta Helena e Nádia são participantes deste trabalho, concedendo muito mais que entrevistas, permitindo-se neste momento, redimensionar suas práticas pedagógicas em relação ao ensino das artes visuais.

Nosso papel durante suas narrativas foi estimulá-las a discursar sobre suas experiências visuais cotidianas, com o propósito de rever, visitar e transitar sobre suas próprias memórias. Assim as narrativas destas docentes “realizam-se na bricolagem de imagens, pensamentos gestos e afetos, desafogando olhares, remexendo modos de ver, refletir, sentir e agir.” (MARTINS E TOURINHO, 2009, p. 11).

Entendemos assim, que o interesse pelo estudo das vidas destas profissionais de escolas rurais, mediante as narrativas que formulam sobre suas trajetórias, possibilitou permear de modo talvez mais profundo sobre seus processos educativos, na medida em que proporciona um momento de reflexão sobre suas vidas profissionais, podendo assim, acarretar em uma *mirada* sobre suas experiências trazendo novas compreensões sobre suas práticas.

As relações com a visualidade presente no espaço rural e o trabalho docente realizado com ela, depende do olhar e da subjetividade destas professoras, entendendo subjetividade como as escolhas que fazemos, os julgamentos que emitimos, aquilo que nos afeta e nos impulsiona a agir em direção ao que desejamos (ARANHA; MARTINS, 2005), ou ainda, abarca os nossos pensamentos mais pessoais, a compreensão que temos de nós mesmos (WOODWARD, 2000). De tal forma, as experiências comentadas por cada uma das professoras entrevistadas trouxeram suas produções de sentido em relação à construção dos olhares sobre os contextos rurais as quais pertenciam.

Desta forma, trabalhamos com a importância de se pensar estas questões cotidianas do contexto do educando, como possibilidade de elaboração de atividades e principalmente possibilidades de criação de sentidos sobre suas vivências e experiências no espaço rural. Nascimento (2009) nos fala dessa aventura pedagógica que é realizar um trabalho associado ao cotidiano dos educandos. Neste sentido aventureiro, percebemos ainda aquele “receio” de trabalhar com as imagens e com o contexto rural, presentes nas falas das professoras. Muito embora, algumas delas ainda tentem realizar atividades que permeiem o dia a dia destes alunos, outras apresentam um distanciamento no que se refere a estas questões. Ainda assim, houveram alguns relatos desta tentativa de aproximação. Mirian conta: “eu fiz um trabalho de campo, de pesquisa, a gente pegou uma condução da escola, saímos, fomos procurar algumas coisas interessantes, um ângulo legal que traz, para, olha, vê, como é que eu posso.”

Mesmo sendo algo inicial e talvez sem muita pretensão ou observação mais profunda acerca do que fazem, as professoras mostraram-se abertas ao diálogo nesse sentido, demonstrando que trazem sim um interesse em realizar atividades que tragam um pouco da visualidade do espaço rural. Nádia comenta sobre isso que “o contexto em que o aluno está inserido é sempre muito importante e determinante no nosso trabalho. Muitas ações estão relacionadas a esse contexto. São realizadas pesquisas nas comunidades, resgates culturais e históricos, pesquisas de materiais típicos do meio, etc.”

Ainda assim, percebe-se que esse diálogo entre o que se vive e o que se pensa e se produz, tanto na educação de um modo geral, como no ensino das artes visuais de uma forma específica ainda é relativo e de certo modo ausente. Como encarar então este distanciamento entre a vida e a escola? Como possibilitar um ensino significativo? Como perceber aquilo que está presente na vida dos educandos cotidianamente e entender como possibilidade no ensino das artes visuais?

Pensando sobre estes questionamentos como propósito de discussão vinculados às falas das professoras entrevistadas, relacionamos seus momentos de incerteza quando se trata de ensinar a partir do contexto dos educandos, sob a ótica de uma educação a qual fez parte da formação das professoras, que não trazia como preocupação ou mesmo como possibilidade a relação que se encontra fora dos muros da escola. Trabalhar com o ensino das artes visuais hoje, requer que estejamos abertos aos desafios que esta nos impõem, sejam pelas propostas, materiais e linguagens utilizados na arte atualmente, seja pelo enfrentamento de transpor as barreiras presentes relacionadas ao currículo fechado e fragmentado ou mesmo àquelas que dizem respeito às escolas distantes mas que apresentam suas possibilidades peculiares.

Pelo que pudemos observar nas falas das professoras, suas atividades se relacionam quase que constantemente ao ensino da história da arte linear, recaindo posteriormente no renascimento e pulando de imediato para o impressionismo e pós impressionismo, tratando da vida e obra de artistas considerados como ícones da história da arte. Além disso, suas atividades são transitadas por atividades bem conhecidas como cartões para dia das mães assim como cartazes e decorações para datas comemorativas.

Nesse sentido, percebemos que o ensino das artes visuais, é igual em escolas do campo ou urbanas, se tratando de uma educação que de certa forma ainda ignora o contexto dos educandos e Hernández (2007) nos fala sobre isso quando

menciona uma narrativa dominante na educação que não responde às necessidades de dar sentido ao mundo onde vivem os educandos. Ainda assim, fala de “uma educação para indivíduos em transição, que constroam e participem de experiências vivenciadas de aprendizagem, pelas quais aprendam a dar sentido ao mundo em que vivem (...)” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 15). Assim, pensamos em uma educação que possa vir a contribuir para que os educadores de qualquer âmbito possam vir a buscar formas de trabalhar as artes visuais na escola, de uma maneira mais abrangente e que se relacione com as vivências e os saberes dos educandos.

Percebemos que as imagens visuais presentes em suas memórias perpassam de certo modo, rapidamente por suas atividades, então, acreditamos que muitas possibilidades ainda podem ser pensadas a partir do contexto dos educandos, buscando um ensino que vá além da sala de aula e percorra os saberes e experiências dos próprios alunos e professores, permitindo o diálogo e formas de ver, ver-se e ser visto.

Suas narrativas, falas e relatos trouxeram mais do que esta pesquisa buscava “ouvir”, vieram com sentimentos, com dúvidas e incertezas sobre se “isto ou aquilo estava certo ou não”. Mas o que mais importou nesse momento de escuta, foi ouvi-las em sua intensidade, deixar que ouvissem a si próprias enquanto educadoras que acreditam no ensino e nas artes visuais; que acreditam em todas suas possibilidades de transformação e que acreditam como disse uma das professoras em dado momento, poder fazer a diferença.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena (Orgs.). **Temas de filosofia**. São Paulo: Moderna, 2005.

GOODSON, Ivor. Entre-Vistas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.) **Coleção Desenêdos**: políticas do conhecimento: vida e trabalho docente entre saberes e instituições. Goiânia, 2007. p.49-92.

HERNÁNDEZ, Fernando. Las Historias de Vida como Estrategia de Visibilización y Generación de Saber Pedagógico. In: GOODSON, Ivor. **Historias de vida del Profesorado**. Barcelona: Octaedro, 2004.p.9-26.

_____. **Catadores da Cultura Visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

IZQUIÉRDO, Ivan. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.) **Educação da cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2009.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Representações da morte para aproximar a escola da vida: uma experiência com a cultura visual no ensino básico. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2009. p.39-59.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Constituinte Escolar**: educação do meio rural. Porto Alegre, 2000.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 6ª Edição. São Paulo: Vozes, 2000, p.07-72.

Possíveis noções sobre arte em EJA/CMET Paulo Freire

Carla Maria Garcia Fernandes¹

Resumo: Este trabalho investiga sobre as possíveis noções sobre arte elaboradas por jovens, adultos e idosos das Totalidades Iniciais do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET Paulo Freire/Sméd/Porto Alegre). O trabalho insere-se na temática da arte e educação de jovens e adultos. A pesquisa está em andamento e tem como orientadora a professora-doutora Susana Rangel Vieira da Cunha. Freire, Eco, Manguel, entre outros estão dando suporte para tal investigação.

Palavras-chave: arte; educação de jovens e adultos; noções.

Minha investigação de doutorado é uma continuidade de meu mestrado. Neste texto, pretendo apresentar alguns caminhos que essa investigação vem tomando. Em 2007, iniciei o curso de doutorado e desde então, durante as minhas aulas de Artes Visuais, venho observando, percebendo e refletido sobre falas e ações de meus alunos em relação aos seus posicionamentos sobre o que eles entendem por arte. Realizo a pesquisa em meu local de trabalho, o Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET Paulo Freire)² com grupos de alunos, jovens, adultos e idosos das Totalidades Iniciais³ e Finais.

O meu estudo de mestrado buscou entender o significado da arte para uma população de jovens e adultos do CMET Paulo Freire. No decorrer da pesquisa, percebi que, para esses jovens e adultos, as aulas de artes são momentos de exímias descobertas de si mesmo, do outro e do mundo. Compreendi que a arte também se dá a conhecer através das aulas de Artes Visuais.

Conforme Corral (2005) há muitas coisas que se pode fazer/sentir/observar a partir das aulas de Artes Visuais: a mão menos pesada, a combinação de cores de roupas, as visitas a museus e exposições, as trocas afetivas e de opiniões entre pares. Constatei que o cotidiano dos sujeitos de pesquisa de mestrado foi enriquecido e possivelmente tenha havido outros olhares sobre as aulas de arte, sobre a vida, sobre o mundo. Esses sujeitos perceberam-se e entenderam-se seres-fazedores-sabedores-de-beleza. E, talvez, por sentirem-se assim, tornem o mundo mais sensível, mais belo.

¹ Carla Maria Garcia Fernandes é professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/ SMED/PMPA, mestre em educação pelo PPGEDU/UFRGS e doutoranda em educação pelo PPGEDU/UFRGS. Endereço: Rua Josué Guimarães, 245, Porto Alegre, CEP:91.770-470. E-mail: carlamgfernandes@gmail.com

² O CMET Paulo Freire é vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED/PMPA). O referido Centro tem como alunos jovens a partir dos 15 anos, adultos, idosos. Muitos são portadores de necessidades educativas especiais, muitos são cegos, muitos surdos. Alguns desses alunos são moradores de rua, outros moram em vilas de papeleiros, alguns jovens são de abrigos municipais. Muitos adultos são trabalhadores ou aposentados. Funcionários da PMPA também têm aulas no CMET.

³ A proposta político-pedagógica do EJA/SMED/PMPA está organizada em seis Totalidades de Conhecimento, correspondendo ao ensino fundamental completo. As três Totalidades Iniciais (T1, T2, T3) correspondem ao processo de alfabetização, e as turmas são atendidas por um único professor. O currículo das Totalidades Finais (T4, T5, T6) abrange as disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Física e Educação Artística. Há um professor para cada disciplina, e as cargas horárias de todas são equivalentes. Sobre o conceito de Totalidade de Conhecimento, ver SMED, Cadernos Pedagógicos 8: Em busca da unidade perdida: totalidades de conhecimento – um currículo em educação popular. 3ed. Porto Alegre: SMED,1997.

Os estudos de doutorado ampliam minha pesquisa de mestrado direcionando-me às noções sobre arte que esses alunos de EJA⁴/CMET Paulo Freire têm, pois ao finalizar a dissertação, percebi que para além dos significados da arte para os alunos do CMET havia algumas idéias sobre arte que naquele momento não pude aprofundar com eles. E desde então, meu olhar e minha escuta orientaram-se para essas possíveis noções. Alguns acasos aconteceram.

Duas alunas idosas apresentaram-me com fotografias de trabalhos que realizaram comigo nas aulas de arte. Santa Isaura, 76 anos e Adelaide, 84 anos, vieram muito sorridentes entregar as fotos, Santa Isaura fez uma sereia, Adelaide fez uma noiva, ambas figuras em tamanho natural. Essas fotos retratavam não apenas os trabalhos, mas estes contextualizados, pendurados nas paredes de suas casas, colocados sobre camas ou sofás. Trabalhos realizados em aula que já estavam fazendo parte do cotidiano da casa de algumas alunas, fazendo parte de suas vidas. Todos os que habitam ou visitam a casa vêem: filhos, netos, amigos. Trabalhos feitos em um tempo e em um espaço, habitando tempos e espaços outros. Formas artísticas, imagens habitando o presente cotidiano.

Todas as imagens podem, em algum momento, dizer de nós, dizer quem somos. Manguel (2001, p.21) afirma que as “[...] imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias ou talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com o nosso desejo, experiência, questionamento e remorso”. O significado das imagens varia conforme o que nos propusermos a ver nelas, conforme nossa motivação, seja em virtude de nossas lembranças, dos nossos desejos, de nossas possibilidades.

Além dessas imagens expostas na casa das alunas idosas ainda há o registro fotográfico desses trabalhos. Samain (1994) sustenta que a fotografia é um olhar sobre o mundo, onde há um significado “a priori”, orientado pela intenção de quem a realiza, recebido por um outro olhar, o do espectador.

Mas o que pode significar uma simples foto de um trabalho expressivo antigo? Ou o próprio trabalho exposto? A possível intenção das alunas, quando expuseram os trabalhos em casa ou quando os fotografaram, foi a de tornar inesquecível alguma coisa, o momento, o trabalho, os sentimentos, a realização de ter feito algo. Ou, porque na visão delas, o que fizeram era arte e merecia ser apreciada cotidianamente.

Maria da Paz, 79 anos, em conversa informal relatou, que, há alguns anos, colocou uma escultura em tamanho natural realizada em aula na sala de sua casa. Essa escultura foi feita em papelagem e moldada no corpo de um de meus alunos. Maria participou ativamente dessa construção e das exposições com essas obras. E quando levou a escultura para casa ainda deu várias explicações sobre o trabalho. Ela conta que levou a escultura sozinha na lotação. Pediu licença para o motorista e deixou a escultura na frente, ao lado dele. Seguindo ela, as pessoas que entravam no microônibus espantavam-se e, depois, queriam saber o que era. Maria explicava, com muita paciência, o que era e como havia sido feita. Disse ela: *Professora, naquele dia eu cheguei em casa feliz! Eu mostrei p'ra muita gente o meu trabalho, a minha arte.* Essa escultura, conforme Maria afirmou, é “a sua arte”. Possivelmente, Maria entenda que arte é construir alguma coisa para ser apreciada. Essa construção foi realizada através do processo de fazer

⁴EJA – Educação de Jovens e Adultos

O trabalho exposto na casa das alunas me faz lembrar de Hundertwasser, artista plástico/pintor das cinco peles. Restany (1997) publicou o livro Hundertwasser: o pintor-rei das cinco peles, no qual explica a teoria do referido artista. O pintor acreditava que o homem tem cinco peles, a primeira é a epiderme/o eu-interno: quem somos nós, do que gostamos, quais são os nossos princípios, hábitos, atitudes; a segunda é o vestuário, como nos vestimos; a terceira pele, a casa do homem ou “[...] espaço feliz [...]” (RESTANY, 1997, p.45); a quarta pele refere-se ao meio social e à identidade, ou seja, refere-se ao grupo ao qual pertencemos, seja a uma comunidade específica, seja ao país em que vivemos; e a quinta e última pele é o meio global: ecologia e humanidade, o homem como parte da natureza. As idéias referentes à terceira pele, a meu ver, relacionam-se com os trabalhos de Adelaide, Santa Isaura e Maria da Paz expostos em suas casas. Pode ser, quem sabe, uma casa feliz/ espaço feliz, ou ainda, esses trabalhos como uma extensão de suas peles. E, quem sabe, esses trabalhos sejam a extensão, por sua vez, do eu interno.

Por outro lado, há também alunos que não têm o mesmo olhar que as três mulheres anteriormente citadas. Há aqueles que têm muita dificuldade em fazer, em falar, em mostrar. Parecem interditados, senão pelas aulas, pelos preconceitos em relação à arte, pelos outros, pela família que muitas vezes lhes diz que eles têm mesmo que aprender a ler e a escrever tão-somente.

Há alunos que “não sabem desenhar”, mas este não saber significa que “nunca tiveram a experiência de desenhar”. Nesse caso, arte vincula-se de imediato com desenho, uma atividade e com um não saber. O conceito de arte poderia ser um não saber? Poderia ser uma atividade desconhecida? Ou “eu não sei porque não sei o que é arte?” Que idéia sobre arte está escondida no não saber fazer? E de onde vem o saber desenhar? Já se nasce sabendo? É dom. Na minha dissertação, trabalhei a questão do dom⁵, observando que para os alunos em questão o dom é algo divino, que só é dado para alguns “iluminados”. Visto dessa forma, torna-se uma tarefa árdua aprender arte, ela é só para alguns. Será mesmo? Através das aulas de artes visuais, a idéia é mostrar que é possível aprender arte.

Talvez, lembrando Hundertwasser, eu pudesse dizer que esses alunos ainda não mergulharam na primeira pele, ainda não olharam para dentro de si mesmos, ainda não se conhecem, talvez ainda não se sabem seres sabedores-fazedores.

De outra parte, ainda há os alunos que guardam os trabalhos em suas casas. Francisco, 50 anos, conta que guarda todos os trabalhos realizados nas aulas de arte em caixas. Quando quer relembrar, ele os tira, olha, pensa em como foram feitos, admira-os. Esses trabalhos fazem parte da sua intimidade. Nessas caixas há o espaço da intimidade resguardada, fechada, velada. Somente quando a memória chama, Francisco vai olhar.

Penso como Freire quando este diz que o aluno/sujeito assume sua identidade cultural quando se assume como ser “pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...]”. (FREIRE, 1999, p.46) Colocar um trabalho na parede da casa pode ser uma forma de assumir-se enquanto ser que

⁵ Ver mais sobre dom em CORRAL, Carla Maria Fernandes. **Partilhando olhares**: perspectivas da arte na educação de jovens e adultos do CMET Paulo Freire. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

expressa coisas belas, coisas que os outros possam ver e sentir prazer ao ver, coisas que alimentam o cotidiano com beleza. Talvez aí possa estar uma noção de arte vinculada à beleza, no sentido de que beleza “[...] é um adjetivo que usamos frequentemente para indicar algo que nos agrada”.(ECO, 2004, p.08)

Teresinha, 76 anos, ao final de uma aula, veio mostrar-me um pequeno papel. *“Olha professora onde eu fui!”* O pequeno papel era o ingresso da Fundação Iberê Camargo que ela havia visitado com seu filho durante o final de semana anterior à aula. Teresinha foi visitar a Fundação porque gosta de arte, apesar de colocar: *“Eu não gostei muito dos trabalhos do Iberê, mas o meu filho disse que é arte, porque está exposto e está no museu...”* Não questionei o gosto, mas pude perceber que Teresinha visitou um local onde há arte (COLI, 1984) e esse lugar lhe causou uma impressão que pode ou não ter relação com idéias sobre arte que ela tem. Houve uma busca pela arte fora da sala de aula e uma indicação de convivência com ela também fora do âmbito escolar. Que idéias sobre arte habitam em Teresinha?

Em visita ao Museu de Arte do Rio Grande do Sul com alunos jovens e alguns adultos para ver o quadro “A Primeira Missa no Brasil” de Victor Meirelles tive uma grata surpresa. Ao entrarmos na sala onde estava a pintura, não sei se pela grandiosidade do espaço, se pela iluminação, se pelo tamanho do quadro exposto, ou outra razão qualquer, as vozes foram silenciando ao mesmo tempo em que bocas e olhos foram se abrindo de admiração, os passos tornaram-se lentos até pararem exatamente em frente à pintura. Silêncio. Uma jovem, Camila, 16 anos, chegou perto de mim e em uma atitude de reverência exclamou: “Como é lindo, professora!” Os olhares de admiração podem indicar que algo é arte, quem sabe?

O Museu da Universidade Federal do Rio Grande do Sul apresentou uma exposição sobre Brennand. Convidei algumas alunas idosas para visitar essa exposição. No dia combinado, chovia muito, tanto que pensei comigo que as alunas não viriam. Enganei-me. Pontualmente, no horário marcado, estavam me esperando no CMET: Adelaide, 84 anos, Maria, 74 anos, Teresinha, 76 anos, Lair, 75 anos. Enfrentamos a intempérie e caminhamos cerca de oito quadras até o museu.

Para elas, tudo o que lá viram era arte. Não questionaram, apenas olharam, tocaram, sentiram. Seus olhos brilhavam. Pode ser que assim pensaram porque as pinturas e objetos estavam expostos em um museu, instância que afirma o que é arte. Mas será que elas perceberam que era arte porque estava no museu?

Para que saber sobre as idéias/noções sobre arte dos alunos do CMET? Para que saber os conceitos de arte dessa população? Na sua maioria, são alunos advindos das classes populares, e que não tiveram experiência em arte a não ser na escola. Então, qual o sentido dessa pesquisa? Quem sabe, para se ter uma compreensão maior da visão de mundo desses alunos/sujeitos, de seus caminhos estéticos, por que não? Ou, tão simplesmente, para se saber quais os caminhos do desejo do belo, do sensível educado e justificado na vida desses alunos/sujeitos. Quem sabe o desejo de enfeitar suas vidas?

Partindo desses acasos tão significativos de presentes e escutas a questão que me motiva a pesquisar é **que noções sobre arte os alunos do CMET Paulo Freire estão construindo com base em suas experiências recentes?** Pergunta esta inserida na temática **Arte e Educação de Jovens e Adultos**, cujo objetivo geral é **pesquisar acerca das noções sobre arte construídas pelos alunos da educação de jovens e adultos.**

Assim, essas falas de meus alunos e imagens que eles guardam já configuram minha investigação e abrem um leque de possibilidades de aprofundamento.

Referências

COLI, Jorge. **O que é Arte?** 5ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

ECO, Umberto. **História da Beleza.** Rio de Janeiro: Record, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 13ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RESTANY, Pierre. **O Poder da Arte: Hundertwasser – o pintor - rei das cinco peles.** Lisboa: Taschen, 1997.

SAMAIN, Etienne. **Para que a antropologia consiga tornar-se visual: com uma breve bibliografia seletiva.** Texto apresentado na II Reunião da COMPÓS, 1994, Salvador

A arte latino-americana que se produz e se ensina na bienal do Mercosul

Celi Teresinha Reinhardt¹
Atelier Livre Municipal

Resumo: Este texto é uma breve apresentação de minha dissertação de mestrado em Educação (Reinhardt, 2010), realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da ULBRA, com orientação da prof^a Dr^a Maria Lúcia Castagna Wortmann. A pesquisa analisou representações imagéticas de obras que integraram as seis primeiras edições da Bienal do Mercosul realizadas em Porto Alegre, RS, no período de 1997 a 2007. O estudo inspirou-se na perspectiva teórica dos Estudos Culturais, especialmente dos Estudos Culturais Latino-americanos, que se buscou articular aos campos da Arte e da Educação. Considerou-se que esta mostra e as inúmeras outras iniciativas a ela vinculadas têm atuado na produção de importantes formas de representar (e de ensinar) arte e, notadamente, a arte que tem sido qualificada como latino-americana. A partir da focalização das propostas curatoriais e de seis obras expostas na Bienal do Mercosul, correspondendo cada uma delas a uma das seis primeiras edições dessa mostra, estabeleceram-se algumas associações a outras obras, algumas das quais integraram essas mesmas mostras, que foram articuladas aos textos dos catálogos, bem como a outros materiais dessas decorrentes. O estudo permitiu vislumbrar a Bienal do Mercosul como uma importante área de trânsito de *representações de uma arte latino-americana*, que se expressam no trabalho dos curadores, dos artistas e de suas obras.

Palavras-chave: Bienal do Mercosul; arte; educação.

Ao tomar a Bienal do Mercosul como objeto de estudo, propus-me, de início, a aprofundar um assunto que me interessa desde que esta grande mostra de arte iniciou, em 1997, com a proposta de “reescrever a história da arte”, colocando a arte latino-americana no centro da proposta da Bienal.

Assim, passei a ver esta mostra para além de uma exposição datada de arte, mas como uma instituição cultural, e talvez seja melhor dizer, como uma complexa instituição cultural. Dispus-me a discutir o papel que tal Instituição tem desempenhado relativamente à construção de modos de pensar e de fazer arte como um recurso a partir do qual se mobilizam e se criam muitas práticas, estando entre essas as que me parecem estar direcionadas a destacar, mas também a delinear e configurar uma arte latino-americana. Além disso, pretendi argumentar que em tal processo se vai ensinando modos de pensar sobre essa arte tanto nas mostras e nas ações associadas à sua produção, quanto nas que dela são decorrentes. Propus-me, assim, a lançar alguns olhares sobre uma arte tem operado como um dos muitos elementos definidores de representações de latinoamericanidade, valendo-me dos espaços das Bienais do Mercosul. Dispus-me, então, a examinar discursos, estratégias e representações invocadas nas obras e nos textos dessa mostra, atentando especialmente para elementos que pudessem ser associados à configuração de um determinado tipo de arte como latino-americana. Para tanto, e detalhando um pouco

¹ Graduada em Licenciatura em Educação Artística (Feevale, 1996); Especialista em Artes Visuais – Arte-educação: Ensino das Artes Visuais (Feevale, 2004); Mestre em Educação (ULBRA, 2010). Professora da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo desde 1988; diretora do Atelier Livre Municipal de Novo Hamburgo desde 2009.

mais meu estudo, examinei catálogos, propostas curatoriais e obras que integraram esta exposição, bem como alguns outros materiais dela decorrentes.

A partir das contribuições teórico/metodológicas do campo dos Estudos Culturais, busquei, então, neste estudo, aproximar discussões conduzidas no campo da arte com estudos já desenvolvidos sobre a produção das já referidas representações de latinoamericanidade e, também, com o campo da educação. Fundamentei a pesquisa em estudos de Stuart Hall (1997), que focalizam a centralidade da cultura na contemporaneidade, em estudos sobre hibridação e identidade desenvolvidos por Nestor Garcia Canclini (2008; 2007) e George Yúdice (2004), em análises culturais relativas à arte, desenvolvidas por Nelly Richard (2007) e Beatriz Sarlo (1997) e em estudos sobre arte e mestiçagem realizados por Icléia Borsa Cattani (2002). Também busquei configurar, a partir de Fredric Jameson (1996), a condição de pós-modernidade atribuída à contemporaneidade.

Dando início ao processo de estudo, procedi a uma breve incursão à Bienal do Mercosul, destacando os focos conceituais de cada edição para melhor compreender as propostas de cada Bienal e para argumentar como, através dela, e nela, se configura e se ensina “uma arte latino-americana”. Ao longo desta incursão organizei um mapeamento² de cada uma das seis edições, destacando os países participantes, os curadores e o número de artistas e, ainda, um mapeamento dos artistas provenientes da América Latina participantes de cada uma das seis edições estudadas, apontando de quais e quantas edições cada um participou.

Na seqüência da pesquisa, procurei cruzar os conceitos de cultura, identidade e hibridação e focalizei alguns processos artísticos vivenciados na América Latina, tanto pelos chamados povos autóctones, quanto por artistas contemporâneos, a partir de quatro movimentos que considerei como norteadores da seleção das seis obras que focalizei na análise. Os movimentos que apontei foram os seguintes: 1º) Da arte produzida pelo olhar estrangeiro / o olhar do outro; 2º) Da arte dos povos autóctones da América Latina / o olhar de dentro; 3º) Da arte moderna / o olhar de fora para dentro; 4º) Da arte contemporânea / o olhar sem limites.

A partir deste conjunto de apontamentos, analisei seis obras das seis primeiras edições da Bienal: *Drago*, de Xul solar; *A Lot(e)*, de Nelson Leirner, *Ejército en tránsito*, de Fredi Casco; *Inundación en el barrio de Juanito*, de Antonio Berni, *Estrada de ferro Central do Brasil*, de Tarsila do Amaral e *Monogamia*, de Claudia Casarino.

Cabe indicar que as relações que busquei fazer entre essas análises me permitiu apontar algumas recorrências presentes no contexto geral da Bienal, tanto nas obras analisadas, quanto nas propostas curatoriais e nos textos dos curadores.

Tais recorrências, atravessadas pelos processos de hibridação e diferenciação correntes na contemporaneidade, indicam e destacam questões como os dualismos centro/periferia, globalização/regionalização, além de uma busca frequentemente voltada à valorização da arte produzida na América Latina processada ao mesmo tempo em que se busca a sua internacionalização. Ou seja, a partir das considerações que fiz neste estudo, penso ser possível indicar que em muitas

² Este mapeamento resultou em Quadros que analisam cada Bienal, os países e os artistas da América Latina participantes e estão disponíveis na dissertação (Reinhardt, 2010).

circunstâncias tais produções da Bienal do Mercosul invocam ou nos alertam para elementos que registram e configuram peculiares *latinoamericanidades* presentes desde a mostra da 1ª Bienal do Mercosul e que ora é reforçada por alguns curadores e suas escolhas e ora é questionada, sem, no entanto, sair de cena totalmente.

Assim, embora *representações de uma arte latino-americana* circulem de forma recorrente na Bienal do Mercosul, essas são de muitas formas tensionadas nas estratégias discursivas que se propõem: propostas de H Cortinas Vermelhas e uma roleta (tipo de cinema) cat e até nas configurações presentes nos catálogos, bem como nas propostas curatoriais e até mesmo em algumas das obras expostas. Na 1ª Bienal cujo foco principal foi a relação entre a arte e política esteve explicitamente anunciada a intenção de “reescrever a história da arte latino-americana”. Na 2ª edição, a mostra *Picasso, Cubismo e América Latina* também apontou de muitas formas como os artistas latino-americanos não estiveram fora desse grande movimento artístico europeu que foi o Cubismo. Já na 3ª Bienal do Mercosul, os *Contêineres* adotados como foco curatorial e espaço expositivo marcaram aspectos tais como a comercialização que tudo invade, bem como as relações entre processos de globalização e regionalização. De modo semelhante, a mostra *Zona Franca*, da 6ª Bienal, remeteu-nos a uma área de livre comércio e que se sobrepõe a quaisquer fronteiras limítrofes. Já na 4ª Bienal do Mercosul, o mapeamento genético dos artistas e curadores participantes da mostra e, ao mesmo tempo, a idéia de proceder a uma arqueologia contemporânea ao mostrar obras de artistas “consagrados” e representativos da arte da América Latina, através de mostras icônicas foi bastante destacada. A 5ª Bienal reforçou a questão estética do espaço que, vista a partir do ângulo da globalização, indicou caminhos múltiplos e fluidos para a própria idéia contemporânea de espaço.

Cabe, ainda, referir que a proposta de pedagogização da Bienal e da arte nela apresentada, tem acontecido desde a primeira edição – através de monitorias, formação de professores e materiais específicos para professores e público escolar –, tendo chegado ao ápice com a instauração da curadoria pedagógica na 6ª Bienal do Mercosul, que foi mantida na 7ª edição realizada no ano de 2009.

Desta forma, considerando a amplitude do que me propus no início da minha pesquisa, destaco que as análises me permitiram apontar para a constância de *representações de latinoamericanidade* nas seis primeiras edições da Bienal do Mercosul.

Saliento, ainda, que o campo da Educação tem sido atravessado, de maneira intensa, por hibridações e processos de diferenciação, especialmente na contemporaneidade, este tempo em que a globalização e todas as questões que a ela estão associadas tem participado das aprendizagens que se processam tanto dentro, quanto fora da educação escolar e não passam à margem da arte e da educação, mas transitam pelas fronteiras fluidas tanto geográficas quanto culturais, sociais e teóricas.

Referências

CANCLINI, Nestor Garcia. A globalização imaginada. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós SAICF, 1999.

_____. Culturas da Iberoamérica: é possível um desenvolvimento compartilhado? In _____ (coord. acad.). Culturas da Iberoamérica: diagnósticos e propostas para o seu desenvolvimento. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4ª ed. 3ª reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.(a)

_____. Latino-americanos à procura de um lugar neste século. São Paulo: Iluminuras, 2008.(b).

CATTANI, Icleia M. B. Os lugares da mestiçagem na arte contemporânea. In BULHÕES, Maria A., KERN, Maria Lúcia B. (orgs). América latina: territorialidade e práticas artísticas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

ELLSWORTH, Elisabeth. *Modos de endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de educação também*. In SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 22, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.

MORAIS, Frederico. *Reescrevendo a história da arte latino-americana*. In CATÁLOGO da 1ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul. Porto Alegre: FBAVM, 1997.

RICHARD, Nelly. *Fracturas de la memória: arte y pensamiento crítico – 1ª ed.* – Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Argentina, 2007.

_____. Hibridación, reconversión: identidades e saberes en tiempos de globalización. In ROSE, Gillian. *Visual methodologies – an introduction to the interpretation of visual materials*. London: Sage, 2001.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

SHOHAT, Ella, STAM, Robert. *Crítica da imagem eurocêntrica*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

YÚDICE, George. *A Conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

Ausências e presenças - corpos e vestes: Enfrentamentos, suturas, sobrejustaposições

Cristian Poletti Mossi¹
Marilda Oliveira de Oliveira²

Resumo: Neste artigo proponho pensar enfrentamentos, partindo das relações (suturas e *sobrejustaposições*) possíveis entre as obras das artistas Claudia Casarino (instalação *sem título*) e Vanessa Beecroft (*performance vb54*). Num primeiro momento apresento brevemente as obras que serão explanadas - uma trazendo vestes sem corpos e outra corpos sem vestes – bem como algumas considerações iniciais acerca das mesmas, para propor posteriormente aprofundamentos em algumas relações tramadas entre as obras.

Palavras-chave: enfrentamentos; suturas; sobrejustaposições; corpo; veste.

Sobrejustaposições e enfrentamentos iniciais

Imagens nos enfrentam. E ao enfrentar-nos possibilitam formulações subjetivas das mais diversas ordens, lançam fios para a tessitura eterna de nós mesmos. O que vemos e o modo como nos vemos (ou ainda a *outridade*³ nos vê) estão intrinsecamente relacionados. Ver é desdobrar afecções relacionadas ao que é visto, construindo em si possibilidades perceptivas que nos atravessam e nos constroem. Ver é suturar e sobrejustapor sentidos em imagens.

Parto inicialmente de algumas reflexões que são mensuradas mediante as suturas, ou as imagens mentais⁴, possíveis nos interstícios, ou o que aqui eu chamo de *sobrejustaposições* formadas no diálogo por entre as obras das artistas Cláudia Casarino e Vanessa Beecroft.

A sobrejustaposição (licença poética resultante da união sobrejustaposta nela própria das palavras sobreposição e justaposição) é pensada evidenciando o ato de sobrepor e justapor ao mesmo tempo, no mesmo ato e com a mesma intensidade, sentidos e imagens, sentidos e sentidos e/ou imagens e imagens. Tal (des)ordem lingüística possibilita atrelar o pensamento à imagem, deixar que ele faça parte dela mesma e estabeleça entremeios, vias, canais, superfícies e percursos orgânicos na relação sobreposta e justaposta de camadas perceptivas.

Ricardo Basbaum (2003) comenta que há uma riqueza contida nas relações possíveis de serem estabelecidas entre o texto (discurso) e as obras de arte, propondo

¹ Bacharel e Licenciado em Desenho e Plástica (UFSM/RS); Especialista em Design para Estamparia (UFSM/RS); Mestre em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria/RS. (PPGART/UFSM) com bolsa CAPES integral. Professor Substituto do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Membro do GEPAEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura. E-mail: cristianmossi@gmail.com

² Professora do Programa de Pós Graduação Educação (PPGE/CE/UFSM). Doutora em História da Arte (1995) e Mestre em Antropologia Social (1990), ambos pela Universidad de Barcelona – Espanha. Coordenadora do GEPAEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura – Diretório CNPq. Representante da ANPAP no RS e Editora da Revista Digital do LAV. E-mail: marildaoliveira27@gmail.com

³ Outro *mais* alteridade, *outridade*. Entidade (imagem, pessoa ou objeto) que se constitui em *outro* que não nós mesmos, mas que passa a pertencer-nos no ato de enfrentamento.

⁴ A imagem mental é vista aqui enquanto as possíveis imagens que se formam de modo subjetivo no momento de diálogo existente entre o eu-espectador e a imagem-obra proposta pelo outro-produtor da mesma.

assim uma aliança entre arte e pensamento. Ambos enquanto disciplinas heterogêneas e irredutíveis uma a outra, porém que apresentam potencialidades de articulação conjunta.

Da mesma forma Cauquelin (2005) ressalta que atualmente os papéis (artistas, estetas e teóricos) tendem a hibridizar-se, cabendo não mais só à filosofia a conceituação teórica acerca da arte, mas também aos críticos a aos próprios artistas, possibilitando, muitas vezes, alocar o *estatuto* de 'obra' às produções e exposições de reflexões nesse campo. A autora coloca que estas "são como uma ação artística que se inscreve no movimento de produções contemporâneas de não-objetos (...)" (CAUQUELIN, 2005, p.132 – 133).

Cabe ressaltar já no princípio desta reflexão, que o mais importante aqui não são as imagens isoladas produzidas pelas artistas, nem tampouco somente as imagens mentais produzidas por mim no momento do entrelaçamento (suturação) destas partes, mas o que se pode pensar quando as *sobrejustapomos*. Quando meu pensamento passa a fazer parte da imagem, dos seus sentidos em mim, das tramas que são possíveis a partir da urdidura de fios lançada pelas artistas e as tramas de idéias por mim pensadas. Do olho em fios que se transforma na relação de troca para com as imagens.

Início primeiramente por uma breve descrição das obras isoladas, para depois entrever as *sobrejustaposições* pertencentes ao momento onde entrecruzam-se tais imagens e as imagens mentais que resultam do emaranhado de fios resultante pelas tramas de meu olhar e das artistas trazidas para o presente âmbito de discussão.



Figura 01: Claudia Casarino, *sem título*
Objeto/Instalação, detalhe, 2005
Fonte: <http://claudiacasarino.com/index.html>



Figura 02: Vanessa Beecroft, *vb 45*
Performance, detalhe, 2001
Fonte: <http://www.vanessabeecroft.com>

Cláudia Casarino nos apresenta uma instalação *sem título* onde vestidos em tule branco, transparentes, estão suspensos em uma sala de igual branco e iluminados com uma luz bastante forte a qual projeta na parede sua sombra difusa. Vanessa Beecroft nos provoca com a *performance vb 54*, onde mulheres esguias e de aparência muito próxima aparecem nuas (ou utilizando somente botas de cano e salto alto), enfileiradas de forma imóvel.

Parto do pressuposto que, a partir da incursão de tais obras discutidas, as roupas/vestes podem ser pensadas enquanto *territórios* particulares, pessoais, que na medida em que são vestidos ou *incorporados*⁵, indicam contornos (tênuos) do que poderia ser pensado como uma determinada subjetividade, a qual se apresenta enquanto imagem, criando assim um processo de alteridade no ato de seu enfrentamento.

Para Oliveira (2008) a territorialidade se configuraria a partir de uma 'unidade fictícia' a qual evoca a distinção com relação às outras porções de território. Poderíamos pensá-la enquanto um espaço no tempo que engloba tensões internas múltiplas e oferece contigüidades as quais estão em autoformação constante. Tal qual nossa própria subjetividade.

Mesquita (2004, p.15) trabalha com a idéia de que:

Os modos de se vestir, se adornar, de interferir sobre os corpos, são elementos que se compõem com os outros vetores, os quais produzem os modos de ser, os modos de relação a si: as subjetividades. A subjetividade varia seus modelos dominantes, a partir da oscilação das forças que estão compondo e recompondo seus contornos.

Dentro da perspectiva aqui descrita, a veste é vista como um desses contornos que ora escondem, ora mostram, porém sempre com o intuito de *ressemantizar* o corpo. Dar a ele novas possibilidades de *ser* corpo. Ou ainda de desfazer sua presença no espaço. Torná-lo signo repetível em meio a tantos outros corpos que o contemplam. Levar à exaustão sua visualidade, ou camuflagem.

Minha zona de interesse na construção deste trabalho pauta-se nas relações que podem ser tecidas em meio ao enfrentamento ou estranhamento, reconhecimento possível diante de uma obra que prenuncia um corpo através da presença de vestes, ou esvazia, *dessubjetiva* corpos através da ausência de vestes.

Portanto, entendo que em Casarino o corpo está ausente, contudo faz-se de algum modo presente por conta do enfrentamento causado no espectador através da disposição das vestes-obras no espaço. Tais vestidos territorializam o espaço vazio lançando ao nosso olhar a possibilidade de existência de um espectro invisível no trabalho.

Já em Beecroft o corpo está presente, porém é tomado por uma certa ausência, levando em conta a repetição igualitária dos corpos nus no local da obra. A ausência de elementos do vestuário, ao contrário de Casarino, *desterritorializa* os corpos enfileirados.

Na primeira o corpo está invisível, mas se *presentifica*, nos enfrenta e se reconhece em nós. Na segunda o corpo está visível, mas é tomado por uma espécie de invisibilidade na medida em que engendra um complexo jogo de repetição.

⁵ A palavra *incorporar* adentra este trabalho em seu sentido denotativo que, para Ferreira (1999) significa "Dar forma corpórea, juntar num só corpo, dar unidade, reunir, unir, juntar em um só espaço ou um só todo, tomar forma corpórea, materializar-se, reunir-se, juntar-se, congregar-se".

Assim, o que nos interessa, além de sondar tal jogo de presenças e ausências por conta dos corpos que se apresentam sem vestes e das vestes que se apresentam sem corpos, é também perfazer as fendas que se formam por entre tais obras.

Suturas entre ausências e presenças de corpos vestes

Aqui, a idéia da *sutura*⁶ pode ser pensada em diversos vieses que formam pontos (ou nós) de conexão no decorrer do trabalho. Suturas entre ausências e presenças instauradas pelas obras discutidas, entre o ideário das artistas produtoras e minhas próprias acepções com relação às mesmas. Suturas entre a arte e o *pensar com arte* no contexto contemporâneo. Suturas que se mantêm em constante reformulação, sulcam caminhos, deixam marcas e propõem outras aberturas para novos olhares, novas possibilidades em devir.

Os fios, resultantes do ato de desfilar os olhos, prestam-se a perfazer tais suturas, perfurar as dobras, percorrer os possíveis caminhos, as fendas que se abrem e se fecham nas *sobrejustaposições* resultantes dos *modos de ver* as imagens das obras e as imagens mentais, que tomam corpo em tal diálogo.

Como já visto, Claudia Casarino nos instiga a pensar seu trabalho a partir da presença da veste, porém da ausência do corpo (ausência que é subvertida amiúde por certa presença fantasmagórica elucidada na sombra distorcida das vestes projetada na parede da sala de exposição). Diretamente ao oposto dela, Vanessa Beecroft nos apresenta *performers* nuas que nos remetem à falta da roupa para adentrar em questões polêmicas a respeito do corpo na contemporaneidade.

Ironicamente, ou veementemente ambas transitam por uma temática que perpassa suas obras de forma arrebatadora: a subjetividade. Claudia Casarino apresenta, expõe, escancara uma (possível) subjetividade, ainda que se utilizando da ausência de corpos, porém da presença de objetos-vestes. Vanessa Beecroft subverte a temática, subtrai, faz uso da repetição de corpos desvestidos, da presença e ou repetição (que gera em certo modo a ausência) para *dessubjetivar* os mesmos corpos.

Nesse jogo de presenças e ausências poderíamos nos perguntar: *Que ressonâncias se instauram ao relacionarmos as vestes sem corpos de Casarino e os corpos sem vestes de Beecroft?*

Villaça (2007, p.34) comenta que “ideais morais e emocionais não se sustentam sem objetos materiais, porque são eles que dão visibilidade e mundanidade aos sentidos”. Nesse sentido, podemos nos reportar ao estranhamento que ocorre frente a ambas as obras, bem como às transgressões que ocorrem nos espaçamentos entre as mesmas. Transgressões estas que nos instigam a repensar inúmeras relações. Relações entre corpos, entre vestes e entre corpos e vestes mutuamente.

Ainda Villaça (2007, p.36) coloca que:

Com a instalação, a obra trasborda fora de si mesma e adquire uma externalidade radical e extrema. A ‘instalação’ é por isso uma espécie de *happening* posto em cena por coisas, em vez de pessoas, um evento cujos protagonistas são entidades transbordantes e ejaculadoras, condensados de informações e mensagens que nos provocam. As

⁶ Denotativamente (Dicionário Aurélio, edição enciclopédica, 1999), a palavra sutura significa a “operação que consiste em coser os lábios de uma ferida, ger. para juntá-los; junta, costura”.

'instalações' não devem ser consideradas como o objeto da avaliação de um visitante; a relação com este último é completamente invertida quanto à tradicional visita a museus e galerias. É a instalação que sente o visitante, que o acolhe, o tateia, o apalpa, dirige-se a ele, faz com que ele entre nela mesma, o penetra, o possui, o inunda.

Em Casarino nos deparamos com objetos instalados que adquirem uma *sobre-vida* através de nossos olhos. Sombras e vestes que dançam, ainda que estáticas na sala onde a obra está instalada e remetem-se a corpos presentes-ausentes. Em Beecroft encontramos corpos que ainda que presentificados, ou com a possibilidade de vida e movimento, estão estáticos, apáticos, estranhamente organizados como coisas. Geram desaparecimentos uns frente aos outros.

Se o corpo e, por analogia, a veste podem ser pensados como territórios, podemos inferir que na obra de Casarino há o território, mas não os ocupantes do mesmo e talvez por isso uma presença *spectral* que subentende os corpos que por eles passaram ou poderão passar. Já no trabalho de Beecroft, os corpos se desubjetivam na medida em que se apresentam repetidos, nus, portanto desterritorializados.

Como propõe Villaça (2007, p.56)

O corpo constitui um subsistema cultural por meio do qual o indivíduo cria valores, coesão e interage com o mundo e com o outro. Os processos de subjetivação/dessubjetivação na contemporaneidade têm nele encontrado um *locus* onde as discussões se sucedem, seja num viés naturalista, colocando-o como baluarte da resistência aos processos de desmaterialização e metamorfose propiciados pela ciência e pela técnica, seja por meio de novos investimentos simbólicos que privilegiam sua desconstrução em campos de força, sua perda de originalidade.

Sem dúvida podemos de antemão prever que a desconstrução dos corpos iguais nos remete ao contexto paradoxal em que vivemos atualmente, onde ao mesmo tempo em que o corpo é visto desconstruível, ressemantizável e revogável, em detrimento dos tantos outros corpos que estão em devir devido às inúmeras possibilidades ofertadas pela ciência e pela técnica, ele é reafirmado, colocado em destaque e trabalhado à exaustão a fim de se diferenciar dos tantos outros corpos.

Como infere Villaça (2007, p.23)

Os atuais movimentos de identificação e representação se dão, paradoxalmente, por meio da transmutação corporal, que ora levam a imagem aos limites da desconstrução, ora, por meio de toda sorte de artifícios e tecnologias, atuam sobre o próprio corpo, afirmando sua fragilidade carnal ou investindo em sua desmaterialização.

Contudo nos chocamos quando o corpo encontra-as em demasia presente, como em Beecroft, ou explicitamente ausente como em Casarino. Aí tentamos não enxergá-lo mais em meio à sua repetição aparente, ou presentificá-lo em meio às ausências. Tentamos subverter ausências e desconstruir presenças, com o intuito de nos ausentarmos ou presentificarmos em nós mesmos.

Referências

BASBAUM, Ricardo. Pensar com arte: o lado de fora da crítica. In: ZIELINSKY, Mônica. **Fronteiras:** arte, crítica e outros ensaios. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. pp. 167-191

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea:** uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERREIRA, Aurelio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o Dicionário da Língua Portuguesa. [S.l.]: Nova Fronteira, 1999

MESQUITA, Cristiane. **Moda Contemporânea**: quatro ou cinco conexões possíveis. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2004.

OLIVEIRA, Marilda O. de. Território e deslocamento na obra de Guillermo Gómez-Peña. *Visualidades*, Goiânia, v.5, n°1, p.39-56, dez. 2008.

VILLAÇA, Nízia. **A edição do corpo**: tecnociência, artes e moda. Barueri: Estação das Letras Editora, 2007.

Um estudo sobre a inserção da música na escola: investigando escolas públicas municipais de Porto Alegre/RS

Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel
UERGS; SMED-Poa/RS; FAE-SÉVIGNÉ - cwolffen@terra.com.br

Resumo: Esta pesquisa investigou a inserção da música no projeto político pedagógico, tendo como objetivos identificar como, quando, onde e por quem o ensino de música é definido, planejado, implementado e desenvolvido no projeto político pedagógico; analisar metas e objetivos da música na escola e sua articulação com as finalidades expressas no projeto político pedagógico. O *locus* da investigação foi a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, RS, e escolas da Rede Municipal de Ensino.

Palavras-chave: Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.

A presente comunicação apresenta resultados da tese desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (WOLFFENBÜTTEL, 2009). Investigou a inserção da música no projeto político pedagógico escolar, tomando como caso a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS (RME-POA/RS). Caracterizou a presença da música no projeto político pedagógico, identificando como, quando, onde e por quem é definido, planejado, implementado e desenvolvido o ensino de música; analisou metas e objetivos da música na escola e sua articulação com as finalidades expressas no projeto político pedagógico.

Na ocasião da coleta dos dados, a RME-POA/RS, selecionada como *locus* da investigação, era composta por 95 escolas. Atualmente este número ampliou para 96, incluindo o nível fundamental e o médio de ensino, além da educação especial e de jovens e adultos, como modalidades de ensino. A Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED-POA/RS) é o sistema de ensino que organiza e gerencia a educação em toda a RME-POA/RS.

A música encontra-se prevista na base (currículo) e no complemento curricular (atividades extracurriculares). Em fevereiro de 2008 a SMED-POA/RS lançou os *Centros Musicais*, uma proposta de política em educação musical que articula práticas em música vigentes nas escolas, prevendo a implementação de atividades musicais nas instituições escolares que ainda não as ofereçam.

Muitas das diferentes atividades da base e do complemento curricular existentes nas escolas da RME-POA/RS contam com a presença da música. Isso me levou a refletir sobre o que a literatura em educação musical tem discutido, considerando-se a presença ou a ausência de professores de música nas escolas de educação básica. Nesse sentido, constatei que, com ou sem professores de música, há várias maneiras de a música ocupar os tempos e os espaços das escolas. Entretanto, algumas questões mereceram especial atenção:

- As atividades musicais presentes nas escolas encontram-se previstas nos projetos político pedagógicos dessas instituições?
- Considerando o projeto político pedagógico, quais espaços são ocupados pela música nas escolas? Quais funções e/ou finalidades a música

cumpra nas escolas? Como e por quem são definidas e/ou construídas as atividades musicais nas escolas?

· Como as atividades musicais ajudam a cumprir o projeto político pedagógico nas escolas?

Para a análise dos dados orientei-me nos princípios - autoridade, qualidade, participação, autonomia, democracia e igualdade (OLIVEIRA, SOUZA, BAHIA, 2005) e dimensões do projeto político pedagógico - pedagógica, administrativa, financeira e jurídica (MEDEL, 2008). Do mesmo modo, fundamentada em Mainardes (2007, 2006) e, sentindo a necessidade de salientar e entender a natureza complexa e controversa da política educacional, estabeleci um diálogo entre as questões e as categorias da pesquisa, a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE *et al.*, 1992; BALL, 1994). Esse procedimento permitiu-me destacar os processos micropolíticos e as ações dos profissionais que lidam com as políticas no nível local, indicando a necessidade de existir uma articulação entre os processos macro e micro, quando da análise de políticas educacionais (REVEL, 1998).

Bowe e colaboradores propuseram uma abordagem para analisar o ciclo de políticas educacionais sendo, inicialmente, constituída pelo contexto da influência, contexto da produção do texto político e contexto da prática (BOWE *et al.*, 1992). Posteriormente, Ball (1994) ampliou a abordagem, acrescentando o contexto dos efeitos e o contexto da estratégia política (BALL, 1994). Utilizei a Abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE *et al.*, 1992; BALL, 1994) como balizadora para a análise dos dados, sendo a mesma uma espécie de “visão de mundo” acerca da inserção da música no projeto político pedagógico escolar.

Para investigar como a música se insere no projeto político pedagógico optei por utilizar a abordagem qualitativa, sendo o método o estudo de caso. A unidade de caso foi a RME-POA/RS. A coleta dos dados, em uma primeira etapa, foi realizada por meio da aplicação de questionários autoadministrados às equipes diretivas e aos profissionais que trabalham com música nas escolas, com os quais obtive dados relacionados à situação da música nas escolas da RME-POA/RS. Em uma segunda etapa selecionei uma escola, a fim de realizar uma imersão, ampliando a análise. Nesta escola, a qual denominei Escola Sampaio, realizei entrevistas, observações e coleta de documentos. De posse de todos os dados, fiz uma interpretação, exercitando o jogo de escalas proposto por Revel (1998), alternando macro e microanálises, e respondendo às questões de pesquisa apresentadas anteriormente.

Utilizei a forma indutiva de análise, considerando a importância de elaborar as abstrações a partir da própria coleta e análise dos dados. Desse modo, não pretendi confirmar ou refutar hipóteses ou teorias preestabelecidas, mas optei por uma perspectiva de análise baseada na construção de abstrações à medida que os dados eram recolhidos e agrupados. Desse modo, montei um quebra-cabeças sem, contudo, conhecer previamente a forma final. À medida que recolhia e analisava os dados, o quadro ganhava forma (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Como resultados da pesquisa observei que a música está inserida em diversos tempos e espaços do projeto político pedagógico escolar. Na RME-POA/RS, há um predomínio da música no ensino fundamental e na educação infantil; porém, também se encontra na educação de jovens e adultos e na educação especial.

Na Escola Sampaio, a música apresenta-se na base e no complemento curricular, através de diversas oficinas. Há, também, registros escritos da música no projeto político pedagógico da escola.

Portanto, a música se encontra inserida nos projetos político pedagógicos das escolas da RME-POA/RS e na Escola Sampaio. No entanto, constatei que a inserção da música dá-se com mais ênfase no contexto da prática do que no contexto do texto político (BOWE *et al.*, 1992).

Os princípios da autoridade, qualidade, participação, autonomia, democracia e igualdade (OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2005) e as dimensões pedagógica, administrativa, financeira e jurídica (MEDEL, 2008) do projeto político pedagógico foram, também, fatores observados na investigação, corroborando a inserção da música no projeto político pedagógico.

Em algumas situações do cotidiano escolar estas dimensões apareceram transversalizadas, resultando conflitos ou mesmo dificultando a inserção da música no projeto político pedagógico.

Os contextos dos efeitos e da estratégia política apareceram de modo integrado como fatores contributivos para a inserção da música no projeto político pedagógico, “aninhados uns dentro dos outros” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306). A Abordagem do Ciclo de Políticas ofereceu-me elementos para analisar a trajetória da política implementada desde os seus estágios iniciais até as práticas escolares contribuindo para a análise da inserção da música no projeto político pedagógico.

Durante a análise dos dados deparei-me com contextos multifacetados e dialéticos, justificando a necessidade de “articular perspectivas macro e micro” (MAINARDES, 2007, p. 32; REVEL, 1998). Observei a natureza complexa e controversa da política educacional interferindo na inserção da música no projeto político pedagógico, destacando-se processos micropolíticos que ocorrem nas escolas da RME-POA/RS, bem como a ação dos profissionais que atuam com música nessas escolas.

Constatai que a inserção da música no projeto político pedagógico ocorre através do texto e da ação, das palavras e dos contratos, ou seja, no documento e no cotidiano. As políticas de inserção da música apresentaram-se incompletas, básicas e simples, ao passo que as práticas ocorridas nas escolas mostraram-se sofisticadas, contingentes e instáveis (BALL, 1994).

A instabilidade talvez possa ser elucidada com os comentários da professora de música da Escola Sampaio. Um dos grandes problemas que ela mencionou relaciona-se ao reduzido número de professores de música que atuam nas escolas da RME-POA/RS. Para ela, este é um dos principais fatores que dificultam a efetiva inserção da música no projeto político pedagógico escolar.

Durante a imersão na Escola Sampaio, observei situações de controle e dominação dificultando ou impedindo a inserção da música no projeto político pedagógico. A diversidade de agenciamentos existentes, em interlocução com a RME-POA/RS e a SMED-POA/RS, revelou inseguranças e intranquilidades. Um exemplo que pode ser dado foram mudanças ocorridas por ocasião do resultado das eleições municipais de 2008. Houve profundas mudanças na condução da SMED-POA/RS. Apesar da continuidade dos projetos, ocorreu uma significativa redução nos investimentos de todas as ações, o que foi justificado pela crise econômica mundial.

Acontecimentos observados na Escola Sampaio e referidos durante as entrevistas corroboram a argumentação quanto à insegurança no processo de inserção da música no projeto político pedagógico. A despeito da existência de uma proposta em educação musical por parte da SMED-POA/RS, com um histórico de

anos de presença de profissionais da música nos quadros das escolas da RME-POA/RS, bem como da assinatura da Lei 11.769, de 2008, dispondo sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, ainda luta-se com dificuldades para a continuidade da inserção da música nas escolas.

Esse contexto exemplifica a arena de conflitos formada pelas pessoas que elaboram as leis e as pessoas que as executam. Assim, o macro, representado pela RME-POA/RS e o micro, pela Escola Sampaio, mostraram-se num constante imbricamento (REVEL, 1998).

Por fim, como desdobramentos originados desta investigação, acredito que a retomada, por parte da SMED-POA/RS, de muitas das ações já existentes na RME-POA/RS, bem como a otimização dos processos que ainda necessitam especial atenção, e que outras gestões políticas não conseguiram empreender, sejam possíveis com a aplicação dos princípios e dimensões do projeto político pedagógico. Assim, as escolas, que executam as políticas, mas que não se apresentam como meras executoras, também podem, a partir de sua micropolítica, gerar os movimentos necessários para a realização dessas mudanças.

Considerando o momento histórico da aprovação da música como disciplina obrigatória no Ensino Básico, através da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, acredito que este trabalho possa contribuir para a atuação de professores e outros profissionais que desenvolvem atividades musicais nas escolas. Isso porque a música, como uma disciplina escolar, pressupõe sua inserção no projeto político pedagógico. Nesse sentido, ela não pode estar isolada, assim como também é necessário que a escola como um todo esteja articulada. A análise do exemplo de como isso vem sendo feito na RME-POA/RS pode colaborar com as ações de outras redes públicas, municipais e estaduais, bem como redes particulares de ensino.

Referências

- BALL, S. J. *Educational reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOWE, R. *et al. Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.
- MAINARDES, J. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./dez. 2006.
- MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.30, n.106, p. 303-318, jan.abr.2009.
- MEDEL, C. R. M. de A. *Projeto político pedagógico: construção e implementação na escola*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- OLIVEIRA, M. A. M. de; SOUZA, M. I. S. de; BAHIA, M. G. M. Projeto político pedagógico: da construção à implementação. In: OLIVEIRA, M. A. M. de. *Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 40-53.

PIMENTA, S. G. Questões sobre a organização do trabalho na escola. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p078-083_c.pdf. Acesso em 8 de dezembro de 2006.

REVEL, J. (Org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

VASCONCELOS, C. dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2004.

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) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

Dançar: Construção de novos movimentos corporais na trajetória da vida de uma adolescente da periferia de Santa Maria¹

Daniela Grieco Nascimento e Silva²
Gilberto Ferreira da Silva³
Centro Universitário La Salle

Resumo: O presente trabalho faz parte de uma pesquisa em nível de Mestrado na área da Educação. O objetivo centra-se em refletir sobre o papel ocupado pela dança, especificamente pela arte do Ballet Clássico, tal como desenvolvido na ONG Royale Escola de Dança e Integração Social, na construção de novos movimentos corporais que propiciem o reconhecimento crítico de si. Toma-se a trajetória de vida de uma das bailarinas como percurso a ser desvelado, recorrendo-se ao uso da entrevista como estratégia para a coleta de informações. Assim, para dar conta de nosso objetivo estruturamos este trabalho a partir de três momentos. O primeiro apresenta uma reflexão sobre aspectos ligados à dança, procurando relacioná-la à subjetividade. O segundo descreve e pontua as contribuições do uso de entrevistas na pesquisa aplicada ao campo da educação e o terceiro explora analiticamente as informações obtidas pelo recurso da entrevista. Procuramos construir esta reflexão a partir da história de vida de uma bailarina adolescente da periferia da zona oeste da cidade de Santa Maria – RS. Por fim, enfatiza-se a dança como manifestação artística que se realiza no corpo, transformando os movimentos do corpo em arte. É a experiência estética que oferece ao corpo a possibilidade de expressar-se em sua plenitude, tornando o corpo um discurso pontuado de significação e que acaba traduzido para o cotidiano.

Palavras-chave: dança; história de vida; educação; inclusão social.

Introdução

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa em nível de Mestrado na área da Educação. O objetivo centra-se em refletir sobre o papel ocupado pela dança, especificamente pela arte do Ballet Clássico, tal como desenvolvido na ONG Royale Escola de Dança e Integração Social, na construção de novos movimentos corporais que propiciem o reconhecimento crítico de si. Toma-se a trajetória de vida de uma das bailarinas como percurso a ser desvelado, recorrendo-se ao uso da entrevista como estratégia para a coleta de informações. Assim, para dar conta de nosso objetivo estruturamos este trabalho a partir de três momentos. O primeiro apresenta uma reflexão sobre aspectos ligados à dança, procurando relacioná-la à subjetividade. O segundo descreve e pontua as contribuições do uso de entrevistas na pesquisa aplicada ao campo da educação e o terceiro explora analiticamente as informações obtidas pelo recurso da entrevista. Procuramos construir esta reflexão a partir da história de vida de uma bailarina adolescente da periferia da zona oeste da cidade de Santa Maria – RS.

O primeiro momento: sobre a dança

A dança é uma manifestação artística que se realiza no corpo, transformando os movimentos do corpo em arte. É a experiência estética que oferece ao corpo a

¹ Capítulo produzido na Dissertação de Mestrado em Educação – UNILASALLE – Canoas – RS

² Pedagoga, Mestranda em Educação – UNILASALLE – Canoas – RS. daninasc@yahoo.com.br

³ Doutor em Educação, Orientador da Pesquisa – UNILASALLE – Canoas – RS. ferreira@unilasalle.edu.br

possibilidade de expressar-se em sua plenitude, tornando o corpo um discurso pontuado de significação.

O ato de dançar se realiza quando alguém transforma seu corpo, através de movimentos e gestos, em paisagens artísticas que se deixam reconhecer por outros corpos. E é essa sensibilidade coletiva que permite que o indivíduo possa reconhecer-se no seu corpo, que ao dançar livremente, torna-se capaz de desnudar sua personalidade.

Maria Fux (1988, p. 23) coloca que: “Dançando de dentro para fora e reconhecendo-nos através de nossos corpos, sentimo-nos melhor. Primeiro nos aceitamos e depois aos outros”. Tal processo proporciona não apenas o reconhecimento de si mesmo, mas também o fortalecimento da própria identidade, pois se passa a ver o corpo como máxima expressão da própria personalidade.

Em relação à identidade, Alberto Melucci (2004, p. 46) diz que: “Nossa identidade é, em primeiro lugar, uma capacidade autônoma de produção e de reconhecimento do nosso eu”. A dança, ao propiciar o reconhecimento do corpo como modo de expressão, permite que o sujeito construa uma nova imagem de si mesmo, que será reconhecida pelo outro. É um jogo vivencial: quem dança se reconhece como corpo sujeito, vendo-se semelhante aos outros corpos dançantes. Quem assiste a dança, também se reconhece no corpo que dança, podendo repensar sua própria corporeidade através do seu olhar, do seu ouvido, da sua pele, enfim de todo o seu corpo que tornar-se impregnado pela música-movimento-emoção dos corpos dançantes que gravitam no tempo e no espaço de um palco iluminado.

Foi na Rússia Soviética durante a década de 1920 que Agripina Vaganova, ao desenvolver a Metodologia do Ballet Russo, vai retomar a idéia de corpo como máxima expressão do emocional humano. Segundo Vaganova (1991), os alunos das Escolas Russas de Ballet são instruídos a dançar usando todo o seu corpo, ou seja, devem percebê-lo como uma totalidade onde o corpo e a mente devem harmonizar-se a fim de que ocorra um bom desempenho artístico.

A metodologia criada por Agripina Vaganova enfatiza o fato de que os movimentos devem ser trabalhados em harmonia com o corpo, pois é este que representa a totalidade da dança. Ou seja, os bailarinos são incentivados a conhecer seu corpo, compreendendo seus movimentos, afim de que possam realizá-los de modo consciente. Este trabalho corporal permite que os bailarinos conheçam-se melhor, tanto na parte corporal quanto psíquica, percebendo seu corpo e a relação deste com sua aprendizagem e seus estados emocionais.

Embora a metodologia do Ballet Russo tenha esta visão harmônica entre corpo e mente, diferenciando o corpo sujeito do corpo objeto, o que imperou no ocidente em relação à prática do Ballet Clássico durante séculos foi uma visão altamente tecnicista, de treinamento estafante, valorizando apenas o desempenho técnico dos bailarinos e desvalorizando o sentimento, a emoção, a expressão plena do sujeito através de seu corpo.

Inclusive, conforme Ida Freire (2001) institui-se que o mundo da dança era apenas um território para determinados corpos, definidos pelo padrão estipulado para as bailarinas clássicas européias e norte-americanas: magras, pequenas, normalmente de raça branca, leves, diáfanos, quase irreais como fadas. Então, a dança tornou-se excludente, selecionando apenas um determinado padrão corporal.

Tal fato lembra o pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2004) quando se refere à monocultura do saber e do rigor do saber. Ou seja, a arte da dança

estipulou um critério corporal único e insubstituível, definido como qualidade estética primordial. Também se vinculou apenas a uma determinada classe social, sendo desenvolvida e apreciada no Brasil apenas por uma minoria, praticamente negada como arte transformadora para as parcelas mais humildes da sociedade.

A não-existência da dança pode ser compreendida neste contexto como a domesticação do corpo, aprisionado em treinamentos sem sentido, tornado-se objeto e não sujeito de sua arte, e como exclusão da riqueza cultural para a maioria da população, que não pode apreciar, desenvolver e se emocionar com aquilo que não conhece, com aquilo que lhe é negado conhecer.

Assim, o corpo que dança é um corpo que deve ser construído, elaborado, trabalhado, respeitando sempre sua diversidade. Construído, em sua vida cotidiana, em processos de socialização, de educação, de cultura. Elaborado através de diferentes experiências e práticas de movimento. Trabalhado por técnicas específicas de dança, que imprimem no corpo tradições de movimentos que fazem nascer o corpo-sujeito que poderá exprimir-se verdadeiramente através da arte.

O realismo da dança camufla a apropriação de uma linguagem simbólica semelhante a do sonho. A dança transforma complexas experiências e alicia as pessoas para a aceitação, a tranqüilidade ou o despertar. A dança, que tem como principal instrumento o corpo, colabora enfaticamente para a formação da identidade sexual, do conceito de corpo-sujeito, de corpo desejante. Permite que o sujeito reconheça-se como homem ou como mulher e realize discursos pontuados de significação que, conforme Mônica Dantas (1999, p. 24), tornem-se: “metáforas do pensamento e realidade desse mesmo corpo”.

O segundo momento: trajetória revelada

A proliferação de pesquisas que integram as fontes orais como metodologia na área da Educação pode ser comprovada pela revisão bibliográfica realizada por um grupo de pesquisadoras da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, contemplando o período de 1985 a 2003, a partir, principalmente, de informações contidas no banco de teses da Capes, demonstrando a polissemia de termos, enfoques e abordagens teóricas no tratamento dado ao uso da metodologia de fontes orais. Segundo as autoras:

As histórias de vida e os estudos autobiográficos como metodologias de investigação científica na área da Educação ganharam visível impulso no Brasil nos últimos quinze anos. Em comparação com o período anterior, a década de 1990 traz grandes mudanças, apresentando um crescimento vertiginoso dos estudos que fazem uso dessas metodologias, genericamente denominadas de autobiográficas (BUENO et . al, 2006, p. 387).

A fim de desenvolver esse estudo foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso denominado História de Vida, pois de acordo com Araújo e Santos (2007), objetiva investigar, registrar e analisar a experiência de vida de uma pessoa pertencente a um determinado grupo social.

Eliseu Clementino de Souza pontua que o relato propiciado pela História de Vida tem na utilização da entrevista e na análise de diários pessoais os seus principais instrumentos, pois ambos permitem compreender a vida do sujeito de acordo com o contexto histórico e social em que vive / viveu. As entrevistas, tanto semi-estruturadas

quanto abertas, constituem-se numa maneira de investigação sobre o modo de vida subjetivo e objetivo, permitindo que o entrevistado não conte apenas passagens de sua vida, mas principalmente demonstre sua concepção de homem e de mundo.

Augusto Triviños (2008) coloca que a entrevista semi-estruturada é aquela que:

Parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 2008, p. 146).

Ao propiciar recortes do cotidiano, as entrevistas utilizadas nas Histórias de Vida fazem emergir novos olhares e novas escutas não apenas no pesquisador, mas também no sujeito da pesquisa, que pode vir a repensar sua própria trajetória como ator num contexto social específico. Pois as problematizações proporcionadas pelos questionamentos do pesquisador, acarretarão reflexões sobre todo o processo e sobre todos os envolvidos, envolvendo novas demandas, novas posturas, novas escolhas.

Para participar deste estudo foi escolhida uma adolescente com 14 anos de idade, aluna da ONG Royale Escola de Dança e Integração Social, moradora de uma das comunidades da zona oeste da cidade de Santa Maria – RS, pertencente a uma família cuja renda econômica varia entre dois salários mínimos e exposta a situações de vulnerabilidade social.

Foi realizada uma entrevista aberta com a adolescente, englobando aspectos relacionados a dança e a subjetividade. De acordo com Duarte (2004, p. 216), a referida entrevista “propiciam situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a provocar um discurso mais ou menos livre, mas que atenda os objetivos da pesquisa”.

O terceiro momento: traduções de uma trajetória

A adolescente em estudo será identificada como Patrícia. Ela tem 14 anos de idade, mora na Vila Jôquei Clube, uma das comunidades da zona oeste da cidade de Santa Maria – RS. Patrícia está cursando o 1º ano do Ensino Médio na Escola Estadual Augusto Rushi e participa das ações da Royale Escola de Dança e Integração Social há seis anos.

A entrevista com Patrícia foi realizada no dia 08/06/2010, às 18 horas e 15 minutos, na Royale Escola de Dança e Integração Social. Serão, agora, analisados alguns trechos da referida entrevista.

O primeiro fragmento que trazemos é a alusão de Patrícia sobre a indagação entre a diferença da prática do Ballet Clássico e do streed dance.

O ballet é mais certinho, corrigido. Lá (na aula de streed) a coisa é mais solta, rápido demais. Aqui tu vai te corrigindo quando vai dançando, sentindo o movimento que vai fazendo. Lá (na aula de streed) não, tu faz pensando em qualquer coisa. Ali (na aula de ballet) não, tu tem que pensar no que tá fazendo.

Nesse fragmento de sua fala, Patrícia evidencia um dos princípios da metodologia desenvolvida por Agripina Vaganova (1991): a importância de o bailarino conhecer o seu corpo e perceber os movimentos que realiza durante a dança. A

adolescente não apenas internaliza os movimentos, mas sente os mesmos, tornando-se capaz de corrigi-los durante sua execução, aprimorando sua técnica e também sua expressão artística. Então, o conhecimento e a percepção corporal propicia também o conhecimento de si, do sujeito, que dança em harmonia com seu corpo, expressando sua subjetividade por meio dos gestos e dos movimentos.

É, sei lá.... Uma Patrícia mais calma ... como eu posso dizer ... Daí, lá (na sala de dança) entra a bailarina que não dá prá ver durante o dia, nos outros tempos do dia. Entra uma pessoa que não dá para ver. Lá ela dança! Quem vê não diz: ela dança. E quando chega ali (na sala de dança) ela dança! (Risos).

Nesse fragmento, Patrícia responde a uma indagação sobre a mudança de comportamento da adolescente Patrícia e da Patrícia bailarina, indo de acordo ao pensamento de Maria Fux (1988, p. 10): “Os potenciais adormecidos no corpo se transformam quando ele, ao mover-se, se expressa numa linguagem não-verbal, que vai produzindo, ostensivamente, mudança positivas, não apenas corporais mas também psíquicas”.

A dança possibilita que a subjetividade de Patrícia aflore, fazendo surgir a bailarina adormecida. A linguagem não-verbal traz à tona não apenas as transformações que o corpo de Patrícia sofreu/sofre com o advento da puberdade e da prática do Ballet Clássico, mas também “escuta” e “expressa” essas mudanças. Materializa através da dança o que tais transformações suscitaram/suscitam no interior da adolescente, tornando a subjetividade uma forma de expressão artística. Assim, nem a adolescente parece se reconhecer nesse primeiro momento. Mas, aos poucos todas essas mudanças farão parte da imagem corporal de Patrícia, integrando corporal e psíquico.

Sim! Acho que eu levava mais a sério a personagem no teatro. Cênico era maravilhoso para mim! (A Royale sempre possui um parte cênica nos seus espetáculos de dança, onde alunos do Curso de Artes Cênicas do UFSM realizam oficinas com alunas da ONG). Mesmo que pagasse mico, o mico que fosse! Mas eu tava lá! Entrava um novo ser lá! Acho que na dança tem que fazer aquelas caras e bocas com a música.

Novamente é expresso na fala de Patrícia o “novo ser” que aparece quando ela dança. Um “novo ser” que torna o corpo da adolescente uma obra de arte, um meio de expressão não apenas do “enredo” do espetáculo, mas principalmente do que aquele “enredo” desperta em Patrícia.

O corpo de Patrícia, sensibilizado pela música, desloca-se no espaço, escreve novos discursos, reproduz novos conceitos. Surge o corpo-dançante-discursivo que se expressa poeticamente na vida cotidiana, transformando-se constantemente ao mesmo tempo que também modifica outros corpos com seus dizeres, pois Mônica Dantas (1999, p. 27-28) coloca que: “Quem dança transforma o seu próprio corpo, se molda e se remodela, se reconfigura. Quando a dança se manifesta no corpo, a todo instante, transforma este corpo, multiplicando-o, diversificando-o, tornando-o vários corpos que se sucedem”.

O que buscamos apresentar aqui são algumas reflexões iniciais de uma pesquisa que se encontra em andamento, mais do que construir conclusões procuramos sistematizar, de forma preliminar, alguns aspectos que se desvelam a um primeiro olhar sobre a narrativa produzida no ato da entrevista.

Referências

- ARAÚJO, Osmar Ribeiro de SANTOS, Sônia Maria dos. História Oral: vozes, narrativas e textos. **Cadernos de História da Educação**. Uberlândia: Edufe, 2007, n. 6, p. 191 – 201, jan/dez.
- BUENO, B. O. et al. (2006). Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1998-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, mai/ago, p. 385-410.
- DANTAS, Mônica. **Dança: o enigma do movimento**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999.
- DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisa qualitativa. In: **Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 213-225.
- FREIRE, Ida Mara. **Dança-Educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento**. Campinas: Ed. UNICAMP, 2001.
- FUX, María. **Dança-terapia**. Porto Alegre: Summus, 1988.
- HANNA, Judith Lynne. **Dança, sexo e gênero**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2004.
- SANTOS, Boaventura Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura Souza (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências sociais revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teóricas metodológicas sobre histórias de vida em formação. **Revista Educação em Questão**. Natal, v.25, n. 11, p. 22-39, jan./abril. 2006.
- TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.
- VAGANOVA, Agripina. **Princípios básicos do ballet clássico**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1991.

Ações educativas em arte: mediação da exposição ReCotada

Elisa Gerber (IAD/UFPEL), Helena Moschouts (IAD/UFPEL), Lilian Schwanz (IAD/UFPEL)¹
Profa. Ms Eduarda Gonçalves (IAD/UFPEL)²

Resumo: A presente comunicação versa sobre as ações que envolveram a mediação da exposição ReCotada, realizada em uma antiga fábrica de massas localizada na zona portuária de Pelotas e promovida por acadêmicos do Curso de Artes Visuais da UFPEL. A realização das mediações incluiu a preparação e a formação de mediadores, fundamentada na questão de como mediar uma exposição de arte. As reflexões foram amparadas em estudos publicados pelos autores Mirian Celeste, Milene Chiovatto, Denise Grinspum. A repercussão positiva do trabalho desencadeou a criação do Projeto de Extensão denominado: *Ações educativas em arte: mediação*, como também, investigações junto ao Projeto de Pesquisa: *Deslocamentos, observâncias e cartografias na arte contemporânea*.

Palavras-chave: mediação; exposição ReCotada; arte; educação

O presente relato enfoca as ações de mediação da Exposição ReCotada, realizada no antigo prédio da fábrica de Massas Cotada, na zona do Porto de Pelotas. A exposição ocorreu de 26 de março à 1º de abril de 2010 e teve como mentores Patrezi Carvalho da Silva e Tiago Weiller, acadêmicos do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais, respectivamente, que devido a grande mobilização do cenário cultural de Pelotas e região promovida por uma exposição sob curadoria do Prof. Dr. Luís de Pellegrin, em 2009, no mesmo local, resolveram reeditar a mostra com algumas modificações. Os estudantes convidaram a Profa. Dra. Adriane Hernandez para coordenar a exposição, simultaneamente foi transformada em Projeto de Extensão. Hernandez além de coordenar o projeto compartilhou com os acadêmicos a curadoria da mostra. A principal característica da Exposição ReCotada foi o acolhimento de diferentes produções artísticas. O edital da exposição foi lançado em 20 de janeiro de 2010 determinando que as inscrições seriam feitas pela *internet*. O artista que enviasse os dados e imagens da obra, no período estabelecido, estava automaticamente incluído. Por fim, a ReCotada envolveu cerca de cento e cinquenta artistas e duzentas obras, em vários suportes, procedimentos e conceitos, desse modo, teve um caráter democrático, propiciando a qualquer artista a oportunidade de expor e, ao público, infinitas experiências estéticas.

O nosso envolvimento com a exposição foi sendo adensado a cada dia. Além de participarmos da divulgação e montagem das obras nos dedicamos as ações educativas. A mediação foi uma das premissas dos organizadores e colaboradores, uma que vez que nossa preocupação era criar brechas de acesso à produção que seria exposta. Devido ao grande público que visitou a exposição promovida pelo Prof. Dr. Pellegrin em 2009 e da mobilização entorno da exposição ReCotada começamos a sentir uma enorme necessidade de proporcionar aos mais diferentes

¹ Acadêmicas do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. IAD/UFPEL. Coordenadoras discentes do Projeto de Extensão Ações Educativas em Arte: Mediação e colaboradoras do Projeto de Pesquisa Deslocamentos, observâncias e cartografias na arte contemporânea.

² Artista plástica e professora assistente do Departamento de Artes Visuais. IAD/UFPEL, doutorando em poéticas visuais do PPGAVI/UFRGS. Coordenadora do Projeto de Extensão Ações Educativas em Arte e do Projeto de Pesquisa Deslocamentos, observâncias e cartografias na arte contemporânea.

públicos um encontro com a arte por meio de atividades educativas, revelando alguns saberes inscritos em cada obra e provocando os observadores. A mediação é um convite para que as pessoas freqüentemente exposições de arte contemporânea, sem medo, sem receio, pois há alguém que lhes acolherá. É também o movimento de iniciação aos saberes da arte e as experiências vividas em exposições de arte contemporânea. É extremamente comum escutarmos expressões depreciativas diante de obras de arte modernas e contemporâneas. Temos consciência de que muitas produções provocam no espectador um estranhamento, pois a chave do entendimento não está baseada em códigos naturalistas, em coisas já vistas. Segundo Argan (1988, p. 105) “[...] tem sido atribuído ao sistema de signos não-naturalistas a incomunicabilidade da arte”. Ou seja, o crítico se refere a crise da representação desencadeada pela arte abstrata como também reconhece que a libertação da criatividade humana de qualquer ordem estabelecida, a partir do século XX, é um índice da crise. Atualmente não podemos deixar de considerar que ainda hoje a arte não tem sido valorizada como uma área do conhecimento dentro das escolas de ensino fundamental e médio. Então, a mediação de exposições tem cumprido um papel importante na arte educação, propondo vínculos entre obra e público.

A mediação entre arte e público é uma tarefa que, quando criadora, pode ampliar a potencialidade de atribuição do sentido à obra, por um fruidor tornado mais sensível. Além de provocar seu olhar cognitivo, instiga o encontro sensível através dos sentidos, sensações e sentimentos despertados, para a imaginação e a percepção, pois a linguagem da arte fala e é lida por sua própria língua. Talvez seja esse o espaço do silêncio externo, com falas internas nem sempre traduzíveis. Mas é o espaço do diálogo, ou melhor, da conversação como valoriza Jorge Larrosa, consciente do que é habitar Babel Babelicamente. (MARTINS, 2005 p.50).

Mirian Celeste Martins nos alerta e alenta acerca de como estreitar as distâncias entre a produção artística e o público, sem desconsiderar os saberes a serem decifrados, tanto da obra quanto de quem a observa. Portanto o espaço expositivo pode ser um lugar para apreciar e saber e descobrir sobre arte. É neste espaço que a obra, o produtor, estudante e professor de arte encontram o seu público. O mediador tem sido responsável por tornar os encontros afetivos, uma vez que abre brechas ao diálogo amigável entre a arte e a comunidade, revelando que há algo instigante que se perde pelo preconceito atrás do “eu não gosto”. A mediação também é um convite à visita da exposição, permitindo agendamentos de escolas e grupos interessados em desfrutar de uma exposição acompanhados.

Por isso, nos propusemos a organizar as mediações da exposição ReCotada, orientadas pela Profa. Ms. Eduarda Gonçalves, que durante a docência no Curso de Graduação em Artes Visuais: Licenciatura, do convênio entre FUNDARTE e UERGS, coordenou, durante quatro anos o Projeto de Extensão *Rede de Mediadores* na Galeria Loíde Schwambach. Para que a mediação fosse realizada na exposição ReCotada constituímos um pequeno grupo de coordenadores discentes responsáveis pelas atividades de formação, divulgação dos encontros de formação, circulação de informações e sistematização dos materiais pedagógicos, realização de uma grade com os horários e dias disponibilizados pelos mediadores voluntários. Houve uma ampla divulgação da atividade educativa, via e-mail, site da UFPEL, jornal local e na recepção dos alunos ingressantes nos Cursos do IAD em 2010.

O convite para coordenar as mediações havia sido feito poucas semanas antes da abertura do evento, contudo, não tínhamos muito tempo para preparar os

mediadores, tampouco disponibilizávamos de material sobre as obras que seriam expostas. Para que pudéssemos qualificar a mediação, resolvemos elaborar pequenas ações voltadas a formação do mediador, foram elas: dois encontros com os mediadores para relatar sobre a cartografia da mediação, no auditório do IAD; correspondências e diálogos por meio do correio eletrônico; duas simulações de mediação no espaço da exposição.

A cartografia da mediação foi fundamentada em três pontos móveis, considerados três movimentos, ou seja, os mediadores teriam uma partitura que poderia ser interpretada conforme os acontecimentos e interesses do mediador e dos mediados. Durante o primeiro encontro discorremos sobre os três movimentos que são: acolhimento, passeio, passeio acompanhado. Posteriormente apresentamos um *power point* com imagens das obras, relatamos sobre questões poéticas e mostramos o currículo de alguns artistas, isso porque nem todos haviam enviado imagens e documentos das obras que seriam expostas. O material foi disponibilizado via email, para que os mediadores tivessem mais tempo para analisá-lo. No encontro revelamos alguns conceitos e questões evidenciadas por teóricos da área como Virginia Kastrup, Milene Chiovatto e Denise Grinspium. Como bibliografia básica, adotamos o livro *Mediação: provocações estéticas* organizado por Mirian Celeste Martins. Inclusive o termo acolhimento é fundamentado nas reflexões e ações do grupo de pesquisa de Celeste, assim como o passeio e o passeio acompanhado são oriundos de estudos sobre a pesquisa dos autores mencionados. O acolhimento é o primeiro movimento e 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 ação do mediador”. O passeio é o convite a uma observação sem mediador, um estímulo ao contato íntimo entre o visitante e a obra, por fim um passeio acompanhado, em que o mediador estreita os laços entre obra e observador.

Além de mapear alguns procedimentos, também evidenciamos algumas premissas em todos os encontros, tais como: o mediador é um provocador, não explica a obra, mas sim dá subsídio para que os sentidos sejam aflorados através de infinitas experiências; “[...] é necessário ir ao encontro do repertório cultural e ao interesse dos outros” (MARTINS, 2005, p. 46); o mediador pergunta, faz duvidar, encontra as repostas na obra, na poética e no outro; a mediação tem que dar brecha ao diálogo e a reflexão. Igualmente ressaltamos que cabia aos mediadores revelar a característica da exposição, atentando ao fato de que era organizada por estudantes e aberta a diversidade poética. A mediação da Exposição ReCotada teve um grupo de cerca de trinta mediadores estudantes dos Cursos da Universidade Federal de Pelotas que estiveram presentes durante os dias da exposição, no turnos da manhã e tarde, acolhendo em torno de mil e duzentos visitantes e três grupos escolares. As mediações de exposição tornaram-se atividades extensionistas continuadas no Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo e na Galeria do IAD por meio do Projeto *Ações Educativas em Arte: Mediação* e atualmente integram os estudos do Projeto de Pesquisa *Deslocamentos, Observâncias e Cartografias na arte contemporânea*.

Referências

ARGAN, Giulio. *Arte e Crítica de Arte*. Lisboa: Estampa, 1988.

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

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.

O teatro do oprimido como práxis pedagógica para a constituição de sujeitos: reflexões para uma tese em construção

Fabiane Tejada da Silveira¹

Resumo: O texto refere-se a reflexões feitas para uma tese de doutoramento, que encontra-se em processo de construção. O enfoque da pesquisa sustenta-se principalmente nas obras de Paulo Freire e Augusto Boal, sob o ponto de vista da práxis pedagógica de uma professora de teatro. A argumentação central deste estudo, que se configura como recorte da pesquisa, caminha no sentido de resgatar alguns aspectos sobre as possibilidades de constituição do sujeito histórico freiriano a partir da práxis com o Teatro do Oprimido.

Palavras-chave: sujeito histórico; práxis pedagógica; teatro do oprimido

A práxis pedagógica teatral que é destacada neste trabalho tem seu embasamento e sustentação na proposta de Teatro do Oprimido que constitui-se a partir dos pressupostos da Estética do Oprimido, projeto criado e desenvolvido pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal, na década de 60 e 70 quando esteve no exílio, provocado pela ditadura militar no Brasil. Os principais objetivos desta metodologia são: a democratização dos meios de produção teatrais com o acesso das camadas sociais menos favorecidas e a transformação da realidade através do teatro. A pesquisa que dá origem a este texto atualiza o pensamento dos dois importantes teóricos da educação e da arte no Brasil, Paulo Freire e Augusto Boal, com o olhar voltado para a práxis pedagógica teatral que assume-se no enfoque do trabalho enquanto proposta educativa construtora do sujeito histórico freiriano.

O estudo é qualitativo com bases na revisão teórica do pensamento dos principais autores estudados, possui caráter autobiográfico, onde o pensamento de Paulo Freire e Augusto Boal são revelados como fundamentos da práxis pedagógica em teatro da autora.² Os principais conceitos abordados da obra de Paulo Freire são: diálogo, pensamento sensível relacionado com a intuição, ética e estética para a constituição do sujeito histórico. Entendo que a formação do humano ainda é o centro da preocupação educacional, pois “quem se é” ou “quem se vai sendo” interfere diretamente no mundo que vamos construindo. Neste sentido provooco o debate sobre a constituição do sujeito, a partir do olhar de Paulo Freire, que conforme Ghiggi,

é o sujeito da educação não em perspectiva metafísica pura, mas na condição histórica em que vive, tornando-se intersubjetivo de suas relações em comunhão ou confronto com outros sujeitos; sujeito não na perspectiva ocidental-cartesiana da modernidade, mas ser histórico que vai constituindo-se, sem negar a dimensão metafísico-ontológica que carrega. Diferentemente do modelo cartesiano, Freire não busca a verdade inalável, mas a sua

¹ Professora do Departamento de Música e Artes Cênicas do Instituto de Artes e Design da UFPel. Mestre em Educação pelo PPGEDU/UNISINOS. Doutoranda em Educação pelo PPGE- FAE/UFPel. Orientador: Gomercindo Ghiggi. Atriz e Diretora de Teatro. Foi coordenadora do Núcleo de Teatro Universitário da UFPel no período de 1995 até 2005. End. postal: Anchieta, 784, aptº. 202. Centro. Cep: 96015420. Pelotas-RS. End. eletrônico: ftejadadasilveira@ig.com.br

² As informações sobre a práxis teatral da autora será descrita com detalhes no texto final do trabalho de tese. Entende-se que nesta reflexão caracterizada como um recorte do estudo principal, não será necessária esta abordagem.

construção histórica, que inicia com a decisão de não aceitar certezas absolutas e dogmatizadas, conferindo ao comportamento atitude filosófica (2002, p. 35).

A autoria da práxis – teatral para Boal que é experienciada pelos espectadores constitui-se para fundamentar o caráter dialógico desta práxis. A autora coloca-se como professora que se constitui como sujeito ao perceber-se como atriz, antes mesmo de ser professora, no momento que identifica o caráter autoral desta prática, que agora vai se tornando práxis. Ação e reflexão sobre o seu *estar sendo* professora.

Paulo Freire, mestre e inspirador de Augusto Boal, no livro *Pedagogia do Oprimido* comenta: “Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 2000a, p.34). Boal levou esta perspectiva para o teatro, chamando o espectador para participar da cena teatral.³

A proposta de Boal para o Teatro-Fórum, uma das técnicas mais difundidas pelo Teatro do Oprimido é simples: o grupo apresenta uma cena (pré-definida e ensaiada pelos atores) em que um ou mais personagens sofre uma situação de opressão ou “falha social”. O público assiste. O grupo, então, torna a apresentar a cena, mas, desta vez, qualquer pessoa da platéia tem o poder de interromper a ação e assumir o papel do personagem oprimido, mostrando de que maneira, em sua opinião, ele deveria agir para sair da situação de opressão – para isso, o “espectador” só tem que erguer o braço e dizer em voz alta a palavra “para” e a seguir tomar o lugar da personagem. Na obra de Freire, existe a provocação para deixarmos vir à tona o que tem de mais sensível no humano, a possibilidade de dizer sua palavra a partir de seu lugar, atitude que pode abrir caminhos para uma postura que leve a ação transformadora. Segundo Boal (1998, p. 28 - 29):

Existem muitas formas e estilos em teatro, e todas são boas e ótimas, mas todas têm igualmente suas limitações: o Teatro-Fórum se aplica ao estudo de situações sociais bem claras e definidas – opressões interiorizadas devem ser estudadas com técnicas do *Arco-Íris* do desejo. As soluções propostas pelo protagonista dentro da estrutura da peça que servirá de modelo ao debate-fórum devem conter pelo menos uma falha política ou social que deverá ser analisada durante a sessão de fórum. Estes erros devem ser expressos claramente, e cuidadosamente ensaiados, em situações bem definidas. Isto acontece porque o Teatro-Fórum não é teatro-propaganda, não é o velho teatro didático; ao contrário, é pedagógico, no sentido de que todos aprendemos juntos, atores e platéia.

O Sujeito pensado por Freire mostra-se comprometido com a construção de suas subjetividades, sem negar que esta só acontecerá na/pela troca de experiências com o grupo e o outro e que se produz no movimento dialético da história em consonância com a responsabilidade de transformar a realidade que é opressora e injusta. Para Augusto Boal buscar na Arte Teatral um caminho para revelar nas subjetividades dos personagens assumidos as experiências opressoras que entram em crise, abre uma oportunidade de superação desta opressão, no momento em

³ Esta reflexão surge do debate entre os integrantes do Projeto de Extensão da UFPel *Teatro do Oprimido na Comunidade* (TOCO). Projeto coordenado pela autora do presente texto a partir do início do ano de 2010.

que as pessoas (espect - atores) são convocadas a dizerem sua palavra em ação. Este é o sentido da *palavração* pensada por Paulo Freire. A práxis- pedagógica da professora de teatro revela-se enquanto práxis a partir de sua trajetória de vida como *espect - atriz professora em construção*.

Na obra dialogada que Paulo Freire escreve com Ira Shor, o educador brasileiro destaca a importância de percebermos a educação como um momento artístico, refletindo que “o conhecer” é algo “belo”, porque é desvendar um objeto. O “desvendamento dá ‘vida’ ao objeto, chama-o para a ‘vida’, e até mesmo lhe confere uma nova ‘vida’”. Isto é uma tarefa artística, porque nosso conhecimento tem qualidade de dar vida, criando e animando os objetos enquanto os estudamos (2003)”. Na práxis teatral vivenciada ao longo de minha trajetória como arte- educadora tenho encontrado experiências de desvelamento do outro ao refletir e tematizar a vida, revelando suas opressões, tentando superá-las no mesmo momento em que atua como espect-ator em processo de construção.

Se conhecer é chamar o “objeto” para uma nova vida, experimentar o teatro do oprimido também é poder conhecer de uma forma em que a vida é inventada, recriada e transformada. Assim minha prática pedagógica em teatro vai se configurando como práxis à medida que trabalho com o diálogo para pensarmos a construção de alternativas para solucionar os conflitos de atuação. A aula é proposta enquanto um movimento de ação e reflexão sobre a ação produzida e o teatro é um pretexto para falarmos da vida e na vida das ações do homem do e no mundo.

O teatro reconhecido e divulgado na cultura ocidental, pressupõe na maioria das formas um espectador apático, objetificado, diante de um ator ou atriz que representa um determinado conflito. O Teatro do Oprimido é pensado para mediar a transformação do espectador que agora é sujeito, age , expressa-se para dizer o que pensa sobre situações opressoras do cotidiano. O espect- ator pode “dizer sua palavra” como diria Freire.

Uma das propostas do estudo é pensar na professora e no professor como espect- atores de sua ação pedagógica, que em um dado momento do processo educativo, distanciam-se e olham admirados para uma cena que sempre pode ser repensada, refeita, como processo inacabado. Os educandos por sua vez também deveriam assumir essa postura diante do ato de conhecer. Estranhar o novo, admirá-lo e agir sobre ele para tomá-lo como seu. Apropriando-se do conhecimento e construindo algo que ainda não existia a partir do que se revela naquele instante, sempre em um permanente processo de transformação.

Referências

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 5ªed. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1988.

_____. **Jogos para atores e não-atores**. 14. ed. Revisada e Ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. **O Arco –iris do desejo**. Método Boal de Teatro e Terapia. 2ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.2002.

_____. **A Estética do Oprimido**. Rio de janeiro: Garamond, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire,o menino que lia o mundo: uma história de pessoas, de letras e palavras. Participação; Ana Maria de Araújo Freire. São Paulo:Editora UNESP, 2005.(Série Paulo Freire)**

DUARTE Jr. João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação do sensível** 4ª. Ed. Curitiba, PR. Criar Edições Ltda. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 29ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2000a.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000b.

GHIGGI, Gomercindo. **A Pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação**. Pelotas: Seiva, 2002.

SHOR. Ira. FREIRE. Paulo. **Medo e Ousadia**. O cotidiano do professor. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2003.

TEIXEIRA. Tânia Márcia Baraúna. **Dimensões sócio-educativas do Teatro do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal**. Tese de Doutorado. Universidade Autônoma de Barcelona. 2007. <http://www.tdr.cesca.es/TDX-1117108-164651/index_cs.html> Acesso em 23 de agosto de 2009.

Políticas de gênero na dança: um desafio pedagógico

Giuliano Souza Andreoli¹

Resumo: Este artigo apresenta a categoria gênero como um campo útil de reflexão sobre a problemática da socialização diferenciada de homens e mulheres em sua relação com a dança, enquanto prática social e também cultural. Evidencio assim a sua incorporação em análises recentes no campo da dança, utilizando estudiosos/as do campo dos estudos de gênero. Explico que a dança, ao longo da história, sempre esteve articulada a determinadas representações hegemônicas de masculino e feminino e como hoje isso contribui para que ela se apresente como um espaço quase que exclusivamente feminino. Também analiso como essa articulação situa a dança como um campo de luta em torno de diferentes políticas de masculinidades e feminilidades, a partir da aceitação ou resistência a normas culturais de gênero. Por fim, aponto o potencial da dança para a mudança, ao nível micro-político, das relações sociais.

Palavras-chave: dança; gênero; corpo; educação

Esse texto procura reunir algumas reflexões que fiz ao longo de minha dissertação de mestrado sobre a construção cultural do gênero na dança, no contexto urbano contemporâneo brasileiro. O objetivo é, aqui, pensar sobre como se constituem pedagogicamente, dentro do cenário da cultura, as “masculinidades” e as “feminilidades”, e como isso se relaciona com uma prática artística e corporal como a dança.

Masculinidades e feminilidades no terreno da cultura:

O conceito de gênero, aqui utilizado, refere-se à forma como são construídas e valoradas hierarquicamente as representações de masculinidades e feminilidades em uma dada sociedade. Remete, portanto, para a condição social pela qual somos identificados como homens e mulheres. Assim como a classe social, a etnia ou outros marcadores simbólicos, gênero constitui a organização simbólica e também concreta de toda a vida social.

Ao longo da história da cultura ocidental, segundo Butler (2003), processos discursivos teriam associado às idéias de força e vigor (*falo*), ao pênis, significando esses símbolos como em relação à masculinidade. Sendo assim, aos portadores de um pênis, teria sido atribuída a idéia de uma identidade associada a características tais como: potência, agressividade, firmeza, força, iniciativa, dinâmica, racionalidade, etc. Às fêmeas, em oposição a esse poder “fálico” do macho, restam características digamos “complementares”, tais como: frágil, passiva, delicada, emotiva e sensível.

Tais representações hegemônicas legitimaram, e ainda hoje legitimam, ao nível concreto, a continuidade de relações sociais desiguais entre homens e mulheres. Como observa, portanto, Scott (1995, p.86) gênero é “uma forma primária de dar significado às relações de poder” que constituem a sociedade.

¹ Graduado em Educação Física, pós-graduado em “Pedagogias do Corpo e da Saúde” e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Endereço postal: Rua Dr. Afonso San Martin, 429. Jardim do Salso. Porto Alegre, RS. CEP 91410100.e-mail:giulianosouzandreoli@yahoo.com.br

A dança como Pedagogia de gênero

Se o gênero é um mecanismo cultural que educa os homens e as mulheres a agirem de determinada maneira, dentro de um determinado conjunto de valores, por sua vez ligadas à expressão de certas vontades de poder, então é necessário que suas normas regulatórias sejam diariamente reforçadas. O processo de educação de homens e mulheres em nossa sociedade implica em processos pedagógicos de ensino e aprendizagem de atitudes de vida distintas para cada sexo, presentes no interior de várias práticas sociais. Assim, definir alguém como homem ou mulher no interior da cultura depende da ritualização de certas atitudes por parte dos indivíduos, isto é, do enquadramento das suas condutas dentro daquilo que é culturalmente esperado de homens e mulheres.

Os usos do corpo, dentro das mais diversas práticas e técnicas corporais (esportes, lutas, ginásticas, danças, etc.) estão atravessados por significados que se relacionam aos mecanismos culturais de aplicação das normas sociais de gênero. Os movimentos, os gestos e as posturas corporais dessas práticas operam, ao lado de muitas outras práticas de ritualização dos usos cotidianos do corpo, como pedagogias culturais de gênero.

Assim, a dança pode ser analisada como uma dentre tantas práticas corporais socialmente instituídas através das quais os corpos dos indivíduos são “marcados” pelo gênero. Ou seja, o corpo que dança pode ser pensado como o local de inscrição dos discursos e representações culturais de gênero, que posicionam os sujeitos em lugares sociais específicos.

A polaridade masculino-feminino e a dança

Estudos (SOUZA, 2007; SANTOS, 2009a; SANTOS 2009b; ANDREOLI, 2010) têm demonstrado que a relação que a dança estabelece entre o corpo e o sensível converge com a noção de relação entre subjetividade e corpo estabelecida pelas representações de feminilidade hegemônicas. É como se dançar fosse considerada uma atividade mais própria de uma essência natural da mulher. Por outro lado, ela parece ser imprópria para um projeto de aquisição de uma “verdadeira” masculinidade, o que historicamente sempre foi melhor articulado através de uma associação entre o masculino e os esportes².

Por exemplo, Santos (2009b) analisa as trajetórias percorridas por crianças envolvidas com a prática do balé, e observa como para as meninas, o aprendizado do balé significa dar-se a ver de uma maneira bela e feminina, e está relacionado simultaneamente com o aprendizado das técnicas e com o aprendizado de modos de ser mulher em nossa cultura (educada, civilizada, elegante, graciosa). Em concordância com essa análise, Susan Stinson (1998) afirma que “as lições sobre feminilidade freqüentemente aprendidas na dança – ser silenciosa, obediente, graciosa e bonita – são as mesmas que as meninas aprendem em outros lugares” e que “um treinamento como esse reforça as expectativas da sociedade com relação às mulheres.” (p.57).

² Na educação física brasileira encontramos estudos (p.ex. Silvana V. Goellner, Elaine Romero, Carlos da Cunha Junior, Eustáquia Salvadora de Souza, Ludimila Mourão, Heloisa Turini Bruhns e outros) com análises históricas sobre a difícil luta das mulheres por direitos semelhantes aos dos homens nos esportes.

Por outro lado, Souza (2007), Santos (2009a) e Andreoli (2010) analisam as trajetórias de homens no universo da dança, e observam como a dança em nossa cultura, vista como “coisa de mulher”, articula-se com processos de degradação do gênero em articulação com certas representações da sexualidade masculina. No interesse em sustentar um modelo hegemônico de masculinidade, mas também de sexualidade (o modelo heterossexual) que a sexualidade do homem que dança é muitas vezes elemento de regulação do gênero. Essa regulação do gênero masculino se dá através da associação entre a efeminação (a homossexualidade) com a idéia de uma falta de gênero (falta de masculinidade). Isto faz com que o homem, para dançar, tenha que superar uma série de obstáculos sociais. Em grande parte, tal representação parece estar associada ao estatuto do balé clássico como cânone estético dentro do universo da dança, como arte mais importante (arte mais “nobre”).

Ao contrário da representação cultural hegemônica contemporânea, nos seus primórdios, o balé, operava com grande eficiência uma pedagogia da masculinidade ou, em outras palavras, era (ao lado da esgrima e de outras práticas corporais), um meio eficaz para “formar” homens – isto é, para genericar corpos masculinos. No final do séc. XVIII, o modelo de masculinidade hegemônico do nobre europeu desaparece, e surge um novo modelo ideal de masculino, o modelo do homem capitalista, cujo emblema é a produtividade, a racionalidade e a eficiência, e não mais o refinamento estético. Na mesma época, as noções de “heterossexualidade” e “homossexualidade” são inventadas, instituindo novas normas para o gênero e a sexualidade.

Todas essas mudanças históricas vão se refletir no universo da dança com todas as conseqüências para a atuação do homem e das mulheres nesse espaço, estabelecendo a noção ainda hoje hegemônica de que homens que se aproximam da dança não são totalmente homens, ou pelo menos estão com sua masculinidade sob suspeita, e de que as mulheres, na dança, estão de acordo com aquilo que é considerado uma “verdadeira” feminilidade.

Na grande maioria dos contextos onde é praticada atualmente, a dança parece seguir garantindo, de uma maneira geral, a continuidade de categorias genericadas e rigidamente polarizadas para a vivência corporal de homens e mulheres. As formas de construção dessa polarização são múltiplas, variadas, e não atendem a um modelo único. Em alguns estilos, para os bailarinos os movimentos e os gestos corporais não serão os mesmos que os das mulheres. Em outros, os elementos ligados à expressão de emoções, à tomada de iniciativa, ao comando ou ao uso da força muscular (como é o caso da portagem, das acrobacias, etc.), ao uso de roupas, maquiagem, etc, não são os mesmos. Em algumas danças, tais formas de regulação aparecem de forma mais intensificada. E em outras, elas aparecem menos.

As representações de gênero que cercam o universo da dança parecem articular-se e misturar-se ainda fortemente com as representações de sexualidade. Em alguns casos, mesmo com o preconceito social contra os homossexuais (homofobia) implícito nas representações hegemônicas de masculinidade. Em muitas modalidades de dança aparecem representações culturais de gênero ligadas a esses valores hegemônicos.

Vale ressaltar que enquanto o ato de dançar é apontado como um espaço geralmente inadequado para homens, ele por vezes é um local de afirmação de

masculinidade. Onde isso acontece, é no entanto, simultaneamente, ainda a partir dos valores culturais hegemônicos em que a masculinidade é celebrada. Assim, ao mesmo tempo que muitos hostilizam a prática da dança por parte dos homens, outros dizem que essa prática é profundamente desejável, e o dizem a partir de princípios calcados em uma valoração do masculino a partir de elementos tais como: ser sedutor, ser capaz de obter sucesso entre as mulheres, mostrar sua virilidade através do domínio da técnica da dança e da capacidade de exercer o controle sobre a mulher, etc.

Isso parece sugerir que existem diferenças específicas entre os chamados “estilos” ou modalidades de dança no que se refere ao enquadramento da arte de dançar às normas culturais de gênero dominantes. Assim, seria importante considerar o campo de luta que se estabelece entre as diferentes políticas de masculinidades na dança. Também sugere que a cultura regule aquilo que em certo sentido transgride à norma maior, que seria a de que homem, definitivamente, não dança, impondo outras normas menores. Um exemplo de como a cultura impõe tais normas menores é definindo em quais circunstâncias, modelos e contextos deve o homem dançar, e em última instância, a forma como ele deve dançar, e porque deve fazê-lo.

No caso das mulheres, as representações culturais hegemônicas sobre os corpos femininos na dança, de uma forma geral, parecem ainda remeter a uma relação entre o corpo e a dança que é comumente considerada a mais própria da “natureza” das mulheres. De formas variadas e múltiplas, contudo, os sujeitos podem vir a resistir ou contestar a essas representações, mas simultaneamente, manifestar relações de cumplicidade com elas. Pois é importante considerar, que, como afirma Louro (2007), as identidades de gênero e sexuais admitem e supõem deslizamentos e, dificilmente, podem “encaixar-se” com exclusividade num único registro.

Considerações finais

Com base na importância de se realizar hoje em dia uma reflexão pedagógica que vise problematizar questões referentes ao gênero e à sexualidade na educação, e por considerar de grande relevância discutir como a dança e a arte de forma mais abrangente são representados pelas pessoas em nossa cultura, busquei delinear aqui a relação entre esses dois campos. Aponto, assim, a dança como uma das ferramentas privilegiadas através das quais a cultura têm mantido historicamente a continuidade de relações sociais desiguais, que hoje em dia têm sido apontadas como parte de uma problemática que os educadores sociais têm a obrigação de tentar dar conta e de trabalhar no âmbito na educação, tanto de adultos quanto crianças: as concepções culturais a partir das quais se fundam as violências contra mulheres, homens gays, etc. Como parte dos chamados “temas transversais”, esta é um discussão ainda bastante recente em todo campo da educação.

Ressalto, assim, a importância de considerar o quanto a dança estiliza o corpo, repercute na aparência e no comportamento social, produzindo maneiras específicas de viver a masculinidade e a feminilidade. O exercício contínuo de seus gestos e posturas diz respeito não apenas ao comportamento espetacular, cênico, mas ele adorna e remodela os corpos ao ponto de algumas característica tornarem-se parte do movimento cotidiano. A dança pode, assim, fazer operar mecanismos pedagógicos que investem na produção de determinados tipos de corpos masculinos e femininos, podendo ou não estar implicados na perpetuação de valores culturais relacionados à produção de desigualdades sociais.

Cada estilo de dança, com sua cultura corporal específica, funciona como um mecanismo cultural que produz tipos específicos de políticas de masculinidade e de feminilidade. É possível observar a existência de diferentes “políticas” (CONNEL, 1995) ou “estilos” (CECCHETTO, 2004) de gênero. As representações hegemônicas de masculinidade e feminilidade tentam o tempo todo instaurar uma norma homogênea, ou posições de sujeito fixas, às quais os homens e mulheres podem resistir ou adequar-se, em diferentes níveis de negociação ou assujeitamento.

A busca pelo respeito à diversidade, a tolerância e a construção de modos de vida igualitários na relação entre os diferentes sujeitos é hoje em dia uma luta política que revela-se cada vez mais relacionada às micro-relações sociais, cotidianas, e não somente ao nível macro-social (elaboração de leis). Tal perspectiva aponta para a importância de pensarmos a dimensão do gênero em nossos trabalhos com alunos e alunas, nos diversos locais onde temos alguma atuação pedagógica. Tal dimensão diz respeito a um olhar atento, da parte do educador, no sentido de poder optar por não contribuir com a continuidade de representações culturais até então hegemônicas que se perpetuam nas interações diárias entre sujeitos dos mais variados tipos.

Com esse enfoque, finalizo esse texto frisando que acredito que a dança possui um grande potencial pedagógico para desconstruir concepções culturais arraigadas que aqui aponto como problemáticas, quando trabalhada com um enfoque em seu caráter intrinsecamente lúdico, ligado ao prazer do movimento corporal. Tal caráter pode torná-la fortemente catalisadora de emoções, pensamentos, crenças que poderão então ser trabalhados de uma maneira mais construtiva, com vistas a operar as mudanças que hoje se fazem necessárias na sociedade no âmbito micro-político, para a construção de relações sociais mais democráticas.

Referências

ANDREOLI, Giuliano S. Representações de masculinidade na dança contemporânea. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2010.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CECCHETTO, Fátima R. Violência e estilos de masculinidade. Violência, Cultura e Poder. Editora FGV, Rio de Janeiro, 2004, 245p.

CONNEL, Robert W. Políticas de masculinidade. Revista Educação e Realidade. - v.20, n.2. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1995, p. 185 -206.

LOURO, Guacira L. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. Educação em Revista, n.46 Belo Horizonte, Dezembro. 2007.

SANTOS, Éderson C. Masculinidade espetacularizada: pensando a produção de masculinidade de jovens dançarinos de Hip Hop. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2009a.

SANTOS, Tatiana M. Tatiana Mielczarski. Entre pedaços de algodão e bailarinas de porcelana: a performance artística do balé clássico como performance de gênero. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009b.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Revista Educação e Realidade. - v.20 , n.2. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1995, p. 71-99.

SOUZA, Andréa B. Cenas do masculino na dança: representações de gênero e sexualidade. Ensinando modos de ser bailarino. Dissertação de Mestrado. Canoas, 2007.

STINSON, Susan. Reflexões sobre a dança e os meninos. Revista Proposições, vol.9, nº2 (26), p.55-61, junho de 1998.

WEEKS, Jeffrey. - O Corpo e a Sexualidade. (In) LOURO, G. L. (org.). O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade; Belo Horizonte, Ed. Autentica. 1999.

Qual a função pedagógica do teatro nesse início de século nas escolas de ensino fundamental e médio: uma proposta em Bertolt Brecht

Hélcio Fernandes¹
Tainara Urrutia²
Tais Ferreira³

Resumo: O ensino nas escolas de ensino fundamental e médio no Brasil passa por transformações nesse início de século XXI, e com o ensino do teatro não poderia ser diferente. Assuntos como aprendizado e interdisciplinaridade permeiam a cabeça de arte-educadores e estudantes das universidades formadoras de futuros docentes. O teatro, nesses aspectos acima citados, nos parece privilegiado, pois além de ser uma forma não engessada de ensino, proporciona aos seus participantes uma maneira descontraída de refletir e agir não só na escola, mas também, no meio social em que está inserido. Usar o teatro como forma construtiva de conhecimento e não só como ferramenta para as demais necessidades das escolas Brasileiras, deve tornar-se foco principal de atenção não só de professores da rede de ensino, bem como de graduandos de uma licenciatura. Dentro dos assuntos estudados na Universidade Federal de Pelotas, UFPel, deparamos com o teórico e dramaturgo Bertolt Brecht, que através da proposta da peça didática, instiga tanto ao aluno como ao professor uma prática, apreciação e contextualização dos assuntos desenvolvidos nas aulas de teatro, alcançando assim a proposta norteadora da função dos professores nas salas de aula nesse início de século. Brecht se apresenta como autor de um teatro reflexivo e visto como ponto de partida para a construção de um novo cidadão. Se fazer pensar o papel do teatro na escola e a função do arte-educador nesse início de século é o principal eixo de ação que se propõe essa pesquisa.

Palavras-chave: ensino; teatro; Bertolt Brecht

Em pleno vigor do século XXI, ao analisar a história do teatro e seu andamento, é possível diagnosticar que há um grande contraste do teatro que acontecia na Antiga Grécia e o teatro que permeia a contemporaneidade.

Porém, em virtude deste argumento, que possivelmente pode ser debatido como uma polêmica, o teatro é uma arte, faz parte da vida e tem vida. Pois, a arte de fazer teatro está presente desde o da vida, ou seja, a criança através do lúdico tem a possibilidade de mostrar seu potencial espontaneamente, e ao longo de seu desenvolvimento vai adquirindo um senso crítico em relação as questões sociais, dentro de um determinado grupo social, tendo seus direitos legitimados. Dessa forma, a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, a mesma acaba priorizando a aprendizagem como se fosse apenas um mero decoro, muitas vezes esquecendo o lúdico e as atividades que envolvam de alguma forma a arte.

O teatro faz parte da arte de representar, pois o homem tem e sempre teve a necessidade de representar. Representar os sentimentos mais profundos, fazer valer a arte representativa como forma de expressão artística, porém, muitas vezes

¹ Hélcio Fernandes, acadêmico do 4º semestre do curso de Teatro Licenciatura da UFPel; End: Rua Barão do Cerro Largo, 721 – Simões Lopes, Pelotas-RS. CEP 96025-040. helcio_rs@msn.com

² Tainara Urrutia, acadêmica do 4º semestre do curso de Teatro Licenciatura da UFPel; End: Rua José do Patrocínio, 210, AP 201 – Centro, Pelotas-RS. CEP 96010-500. thathaurrutia@hotmail.com.

³ Tais Ferreira orientadora PIBID/CAPES <http://lattes.cnpq.br/1053344699071170>.

nos deparamos com uma idéia fixa de pessoas que usufruem o teatro “apenas” como ferramenta, não visando que o mesmo é muito mais do que isso, pois, apresenta uma estrutura, e pessoas que valorizam a arte e o fazer teatral, tornando ainda mais rico e satisfatório fazer teatro. A própria escola, apresenta uma idéia um tanto contraditória, valorizando disciplinas que tem um caráter diferente da disciplina de artes, porém a mesma pode permear em diversas áreas, podendo obter êxito e executando a interdisciplinaridade.

Em vista dos argumentos apresentado, acadêmicos do curso de Teatro, questionam-se como será aplicado as atividades práticas e os conteúdos que envolvem a história do teatro, pelos futuros docentes. Durante a academia é estudado diversos teóricos, pedagogos, dramaturgicos e escritores, nos quais viveram para o teatro, estudaram, pesquisaram para obterem melhores condições para o fazer teatral, deixando obras grandiosas e estudos riquíssimos. Com isso, é possível ressaltar Bertolt Brecht, no qual nos deixou entre outras heranças, a peça didática. Que nos possibilita contextualizar o universo que nos circunda, cujo o autor, preocupava-se em por em vigor um novo teatro, um teatro no qual despertasse questionamentos. A peça didática proposta por Brecht, apresenta um objetivo claro: o único aprendiz é o próprio participante. As relações que a peça didática comporta é algo de grande contraste, onde os participantes ocupam diferentes papéis sociais, seja um operário, uma dona de casa, um professor, um aluno, um político, um padre, um cantor etc., tendo o propósito de deixar evidente a figura do opressor e do oprimido, possibilitando aos participantes uma reflexão do que está sendo vivenciado. A peça didática, diferente do teatro épico, não necessita de platéia, ou melhor, o propósito é não ter o público, porque o aprendizado é voltado para os participantes do exercício teatral.

Acresce que, a atividade teatral, no âmbito escolar muitas vezes é desenvolvida de forma errônea e por pessoas não capacitadas, ou seja, o teatro é usado como ferramenta para atingir um determinado objetivo. Contudo, de certa forma é válido, pois, muitos acabam fazendo, na tentativa de atingir o objetivo do professor, que na maioria dos casos é voltado para uma nota, um grande equívoco da educação básica brasileira. E com a realização da hipotética atividade teatral, é possível diagnosticar que o professor que está auxiliando a mesma, assume uma postura de opressor, e os alunos de oprimido.

Em suma, o futuro educador de teatro deve ter claro os propósitos que serão aplicados ao decorrer do ensino nas escolas, seja do ensino fundamental ou médio, e que esteja presente a concepção de que o ensino passa por verdadeiras transformações. Assim, este futuro educador terá a possibilidade de mostrar em pleno século XXI o verdadeiro sentido do teatro, ressaltando que teatro não é ferramenta, que o mesmo tem vida e faz parte da vida.

Referências

- DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2010.
- LANE, Sílvia Maurer. *O Que é Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRECHT, Bertolt. *Estudos Sobre Teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- BOAL, Augusto. *200 Exercícios e Jogos Para O Ator e o Não-Ator Com Vontade de Dizer Algo Através do Teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

SANTOS, Alonso de Oliveira. *As Virtudes da Vida Através do Teatro*. Goiânia: Editora Kelps, 2005.

FERREIRA, Tais. HARTMANN, Luciana. *O Lugar da Arte Educação no Brasil Contemporâneo*. Brasília: LGE, 2009

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

Arte e inclusão em casos de síndrome de Down em ONG: construção de desenhos no computador

Neli Klix Freitas¹
Helene Paraskevi Anastasiou²
Janaí de Abreu Pereira³
UDESC/CEART

Resumo: A proposta do texto é apresentar dados da pesquisa desenvolvida em uma ONG de Santa Catarina, em 2009, na perspectiva inclusiva de pessoas com síndrome de Down que não estão mais em idade escolar. Trata-se de uma coleta de dados desenvolvida através da pesquisa-ação. Está inserida no projeto de pesquisa sobre Imagens e Significados, coordenada pela primeira autora do texto. A coleta de dados na ONG foi realizada pela segunda autora, na ocasião bolsista de pesquisa de Iniciação Científica, sendo que a terceira autora foi também bolsista da pesquisa. A dinâmica da pesquisa contempla mediações que, nesta etapa foram realizadas na ONG. Na ação desenvolvida foi realizado o desenho no computador, que foi compreendido como uma possibilidade de mediar o acesso à tecnologia através da arte.

Palavras-Chave: arte; inclusão; síndrome de Down.

Nesta comunicação propomos apresentar dados de investigação acerca das possibilidades de desenvolvimento ou benefícios que uma pessoa com necessidades especiais, em particular com síndrome de Down, pode obter com a aprendizagem de arte.

Retomando elementos sobre a síndrome, verifica-se que a Síndrome de Down é uma condição genética, causada pela presença de um cromossomo 21 extra, total ou parcialmente, que leva o indivíduo a apresentar uma série de características físicas e mentais como: dificuldade de fala, comprometimento de coordenação motora e dificuldade de aprendizado, entre outras. Outra característica da pessoa com síndrome de Down, é que normalmente apresenta grande afetividade, o que amplia possibilidades de interação, essencial nos processos de ensino e de aprendizagem.

Estas são bem sucedidas quando existe boa interação entre os sujeitos do processo educativo, favorecendo afinidades com as linguagens artísticas. Concorda-se com Meira e Pillotto (2010), no que se refere às atividades artísticas como uma abertura de sensações, percepções, sensibilidades, dentre outras.

Partindo do pressuposto de que todas as pessoas têm a necessidade e a possibilidade de se desenvolver, a investigação realizada preocupou-se não somente com o produto, mas com o processo. Nele, as atividades psicomotoras desenvolvidas visaram o desenvolvimento pessoal e a inclusão social.

¹ Profa. Dra. Docente do PPGAV-Mestrado. Supervisora do estágio curricular do Curso de licenciatura em Artes Visuais. Vice-líder do grupo de pesquisa Arte e Educação, CNPq. Endereço postal: Anita Garibaldi, nº 30 aptº 1001, Centro, Florianópolis – SC CEP: 88010500 E-mail neli.artes@uol.com.br

² Bacharel em Artes Plásticas, Mestranda do PPGAV-UDESC, com bolsa CAPES. Endereço postal: Rua Dona Bia, nº 107, Morro das Pedras, Florianópolis – SC, CEP 88066105 E-mail helene.paraskevi@gmail.com

³ Especialista em Psicopedagogia, Licenciada em Educação Artística e Bacharel em Artes Plásticas pela UDESC. Professora de artes efetiva - ensino fundamental II do Centro Educacional Municipal Interativo Floresta, São José, SC. Endereço postal: Servidão Caeté, 117, Barra da Lagoa, Florianópolis - SC, CEP 88061530 E-mail janastral@gmail.com.

A coleta de dados apresentada neste artigo envolveu três visitas à ONG Amigo Down, (localizada em São José, Santa Catarina) durante o primeiro semestre de 2009. Foi estabelecido contato com dirigentes, funcionários e as ações de pesquisa envolveram nove participantes com síndrome de Down, de ambos os sexos, com idade entre 18 e 36 anos, que já passaram por escolas, mas que, em função da idade, não se inserem mais em classes regulares de escolarização. Sete dos nove participantes não são alfabetizados e o uso do desenho, em conjunto com o computador possibilitou a exploração, a aproximação e a familiarização com o meio digital através da mediação realizada e que, segundo Martins (1998) pode ser compreendida como um modo de possibilitar acesso. Na pesquisa, compreende-se esta possibilidade vinculada ao exercício de funções criativas e expressivas no ensino e aprendizagem do desenho no computador.

Com a mediação, durante a realização das atividades da pesquisa, os sujeitos participantes realizaram desenhos em computador com um programa simples no meio digital: o *paint*, já instalado nos computadores com o sistema operacional Windows que existem na instituição, o que facilitou o processo.

São apresentados e objetos de análise deste texto seis desenhos realizados pelo participante X, de 24 anos.

O desenho em computador, utilizando-se do “mouse” como instrumento do traçado apresenta alguns desafios para a coordenação motora, situação que pode ser compensada pelas ferramentas do programa que facilitam a criação de formas geométricas e o uso da cor.

Podemos visualizar as produções de X, 24 anos, no primeiro semestre de 2009, já citadas anteriormente:

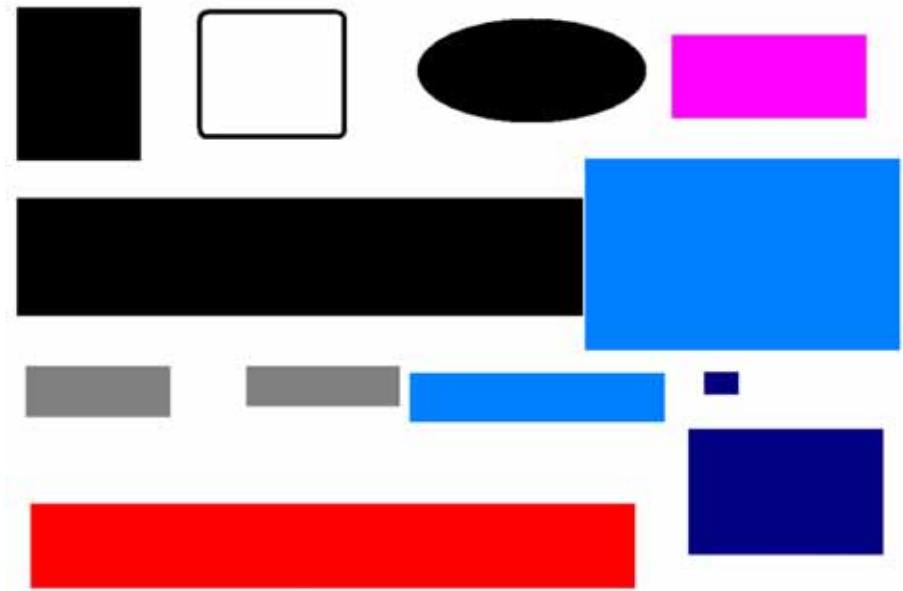


Figura 1 - X, 24 anos - Desenho no computador: Cores e Formas Geométricas

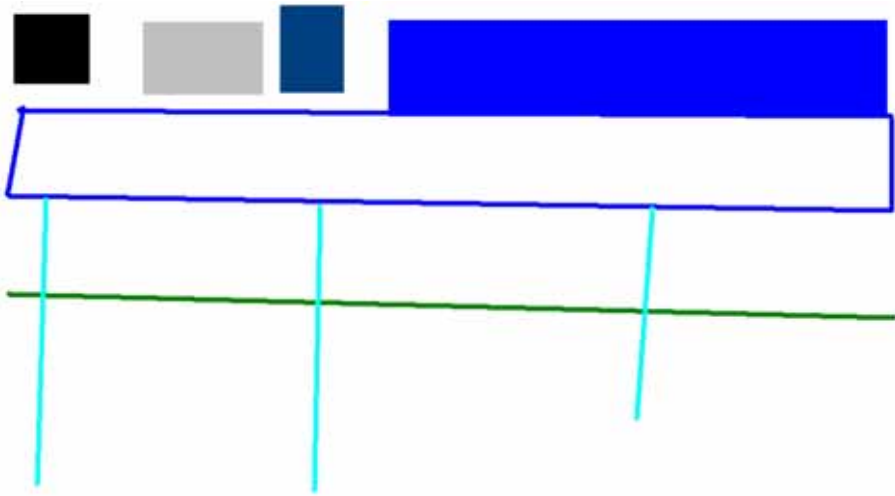


Figura 2- X, 24 anos - Desenho no computador: Formas Geométricas e Traços



Figura 3- X, 24 anos - Desenho no computador: Linhas Verdes e Vermelhas no Fundo Preto

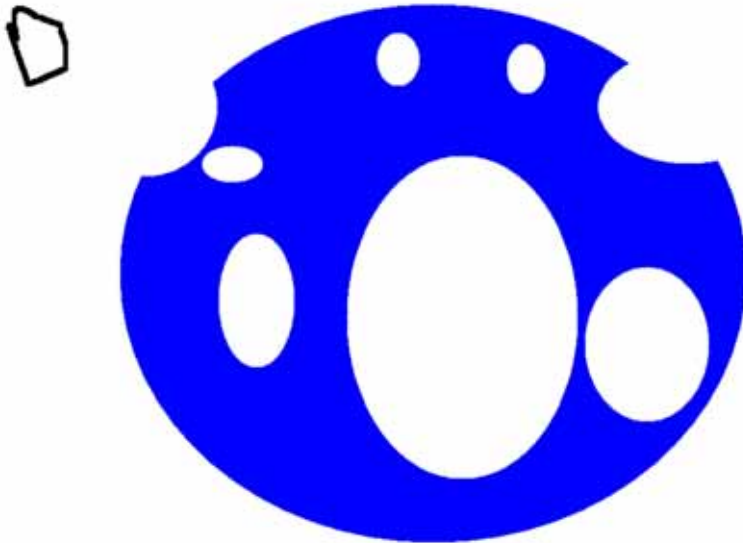


Figura 4- X, 24 anos - Desenho no computador: Composição com Formas Circulares e Ovais

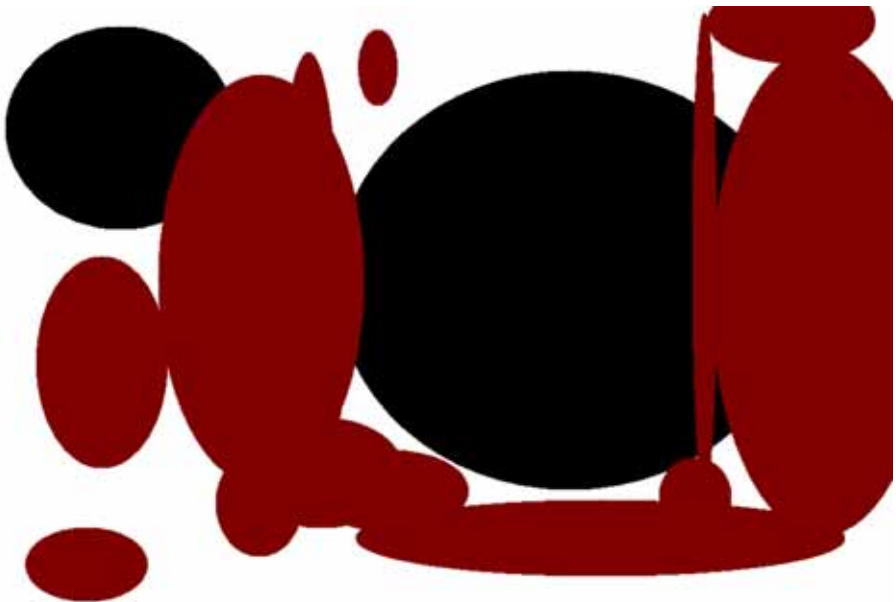


Figura 5- X, 24 anos - Desenho no computador: Composição Círculos e Planos

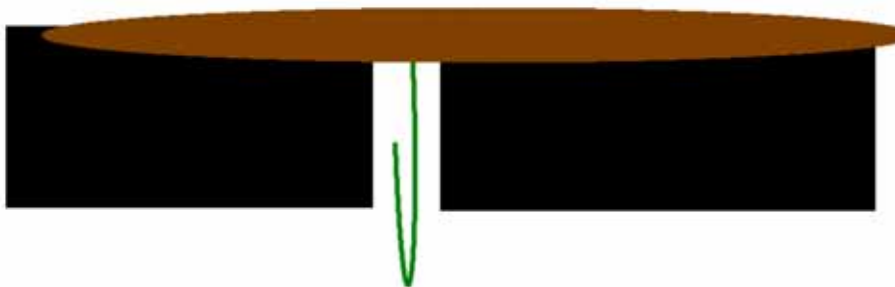


Figura 6- X, 24 anos - Desenho no computador: Rosto e Guarda-Chuva

Observando o processo e a produção de X podemos perceber a exploração de vários aspectos do desenho, dentre as quais referimos o uso de figuras geométricas, das cores, dos traçados, dos planos e da composição. Nos desenhos observamos a aprendizagem através da experimentação das possibilidades do programa (ferramenta de desenho no computador). Os participantes exploram as possibilidades de linhas, formas e cores até finalmente chegar a uma figuração que, segundo sua descrição refere-se a uma pessoa com um guarda-chuva. É importante destacar que esse desenho foi realizado em uma época em que o excesso de chuva foi um acontecimento importante na região de moradia de X. Assim pode-se constatar o aprendizado através do uso de uma nova ferramenta, e a interação com seu meio social, expressa nos desenhos feitos no computador.

As atividades realizadas com pessoas com síndrome de Down durante a pesquisa tiveram como objetivo o desenvolvimento pessoal, a aprendizagem, o reconhecimento do mundo e da cultura da qual o indivíduo faz parte, como refere Vygotsky (1998) que afirma que as pessoas desenharam o que conhecem. Os trabalhos construídos pelos sujeitos participantes da pesquisa são reconhecidos também como forma de comunicação.

A partir da produção analisada, verificamos que a arte abre possibilidades para a inclusão e desenvolvimento para as com pessoas com síndrome de Down. Os participantes da pesquisa apresentaram-se satisfeitos em participar das atividades, e curiosos em descobrir e trabalhar com essa nova ferramenta na produção de desenhos (o computador).

Como colocam Freitas e Anastasiou (2009), o fazer em arte não responde a fórmulas ou aprendizagens pré-estabelecidas, pois trata-se de um saber aberto que, mais do que configurar um pacote de conhecimentos acumulados, gera uma relação significativa em cada momento, com particularidades e especificidades da realidade, e que este fazer em arte em relação com os acontecimentos do mundo, implica em um sujeito criativo, em diálogo com experiências complexas, que produzem tanto uma transformação na pessoa que cria, como no contexto em que está inserida.

A abordagem Histórico-Cultural afirma que um indivíduo, com qualquer déficit ou que é considerada fora da normalidade de seus pares, não se desenvolve, necessariamente menos do que esses, mas de outra maneira, e que a arte pode possibilitar múltiplos caminhos que o indivíduo pode usar para exercitar percepções, conhecimentos, emoções, vontade, imaginação, memória, presentes nos processos criativos. As atividades realizadas em interação, em casos de síndrome de Down favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento de formas de interação social, apropriadas às suas condições físicas, psíquicas, históricas e culturais (Araújo e Lacerda, 2009). Trata-se de considerações relevantes em ensino e pesquisa na abordagem da deficiência, em tempos de ensino inclusivo.

Assim, reafirmamos que cabe aos professores em particular e à sociedade em geral aprender a conviver e trabalhar com a diversidade dos grupos e das experiências. Vivenciar e participar de um processo de pesquisa e ensino de arte com pessoas com síndrome de Down pode mudar a direção do olhar. Larrosa (2004) nos fala sobre uma outra forma possível de viver a experiência e nos mostra que ver diferente ou sentir diferente relaciona-se com a significação das vivências e experiências.

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2004:160).

As considerações aqui registradas têm nos auxiliado a encaminhar processos de experiências no ensino de arte, fundamentadas na pesquisa realizada, com grupos de pessoas com necessidades educacionais especiais, fundamentadas na mediação, que é desenvolvida como processo na obra Vygostky, também referida por Martins (1998), dentre outros autores.

A arte, as atividades de ensino da arte podem beneficiar o desenvolvimento e o processo de inclusão social das pessoas com necessidades especiais. Nos estudos de Vygotsky sobre o aprendizado humano buscamos como os processos de mediação servem para conectar os mundos interno e externo do indivíduo, facilitando assim sua expressividade. Articulam modos de ser e estar no mundo, o que nos remete a pensar sobre a importância de processos inclusivos.

Vygostky (1987) descreve os níveis do desenvolvimento envolvidos na aprendizagem: o nível de desenvolvimento real (o que a pessoa é capaz de fazer sozinha) e o nível de desenvolvimento potencial. Na distância entre um nível e outro está situada a zona de desenvolvimento proximal. Refere-se às questões que um indivíduo pode desenvolver com auxílio. Trata-se de uma abordagem importante quando os indivíduos estão em processo de aprendizagem, sendo que esta aconteceria no contato com o meio social, seus objetos e significados, e principalmente com o outro, nas interações sociais, sendo sempre resultado de mediações.

Para Sasaki (2006) o conceito de inclusão social pertence ou é anterior ao processo no qual a sociedade se adapta para incluir pessoas com necessidades especiais, e estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

Neste sentido, como o ensino de arte pode atuar para promover essa inclusão?

Kramer e Leite (1998) destacam que “[...] a produção cultural contribui de maneira básica na formação de crianças, jovens e adultos, pois resgata trajetórias e relatos, provoca discussão de valores, crenças e a reflexão crítica de cultura”.

Freitas e Anastasiou (2009) destacam a importância da inclusão sócio-educativa que permeia a vida em sociedade e que os indivíduos, em contato com a sua comunidade, seu contexto social, com pessoas de níveis de desenvolvimento semelhantes e diferentes, experimentam uma vasta gama de possibilidades de agir com o mundo, atuar sobre esse mundo produzindo seu conhecimento e possibilitando seu desenvolvimento em conjunto com o outro. Os níveis de desenvolvimento dos indivíduos vão se alargando no contato com o outro.

A análise dos dados da pesquisa possibilita reflexões distintas sobre a cultura, sobre a arte e sobre a inclusão digital ou infoinclusão. A mediação e a interação social são questões fundamentais quando se pensa em promover a inclusão e a melhora na qualidade de vida das pessoas. O papel do mediador nesse cenário é pensar e agir globalmente, levando em consideração as questões relevantes para a pessoa com necessidades especiais não somente como indivíduo, mas, também como pessoas que fazem parte de uma determinada comunidade e que precisam conviver com outras pessoas com diversos níveis de desenvolvimento.

A pesquisa possibilitou o acesso a uma gama de reflexões sobre o processo de educação inclusiva em nossos tempos: aceita por alguns como unanimidade, rejeitada por outros pela mentalidade excludente. Acima de tudo permitiu considerar que a educação inclusiva deve ser pensada e conduzida pela sociedade, estabelecendo políticas públicas e mecanismos de participação e controle social que assegurem aos grupos historicamente desfavorecidos condições para sua emancipação e autonomia, rumo a aceitação incondicional das diferenças em direção à conquista da cidadania.

Referências

- ARAÚJO, C.C.M.; LACERDA C.B.F. de. **Examinando o desenho infantil como recurso terapêutico para o desenvolvimento de linguagem de crianças surdas**. In <http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v13n2/14.pdf> acesso em 10/10/2009
- FREITAS, N. K.; ANASTASIOU, H.P. **Imagens, Desenhos e Significados: Inclusão além dos muros da escola**. In: Revista Da Pesquisa. V. 3, N. 2, 2008-2009.
- KRAMER, S. e LEITE, M. I. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998.
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão- Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. **La Imaginacion y El Arte em La Infância**. Madrid: AKAL Editor, 1998.
- MEIRA, Marli e PILLOTTO, Silvia. **Arte, Afeto e Educação: A Sensibilidade na ação pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- MARTINS, Miriam C, PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Terezinha T. **Didática do Ensino da Arte: A Língua do Mundo. Poetizar, Fruir e Conhecer**. São Paulo: FTD, 1998.

Perfil dos professores de violão na cidade de Rio Grande - RS

João Manoel Lovato¹

Isabel Bonat Hirsch²

Resumo: Este trabalho é parte de pesquisa de graduação em andamento que tem por objetivo geral investigar qual o perfil dos professores de violão na cidade de Rio Grande – RS e, por objetivos específicos, conhecer a formação musical desses profissionais; identificar que materiais estes profissionais utilizam em suas aulas e investigar quais são as necessidades com relação as suas práticas. O método utilizado foi o survey de desenho interseccional e o questionário auto-administrado foi utilizado como instrumento de coleta de dados. Esta pesquisa vem colaborar com um mapeamento dos profissionais que atuam como professores de violão na cidade de Rio Grande, extremo sul do Rio Grande do Sul e que são formadores de novos músicos.

Palavras-chave: professores de violão; ensino de instrumento; perfil de atuação dos professores.

Introdução

Rio Grande é uma cidade que possui uma forte cultura musical. Provavelmente isso se deve a forte ligação com o mar. Existe na cidade um porto que, até os dias de hoje, é responsável pela ligação dos mais diversos países com o Brasil, mais especificamente com o Rio Grande do Sul. Com isso a cidade acabou sendo influenciada pelas diferentes culturas trazidas de fora do país, principalmente dos países Europeus.

Segundo Bittencourt (2001),

A adoção de práticas culturais aristocráticas européias, notadamente franco-inglesas, servia para reforçar e legitimar a distinção e a superioridade das elites (BITTENCOURT, 2001, p.39).

Bittencourt comenta ainda que, em Rio Grande, as atividades musicais eram mais bem cuidadas que as belas artes e a dança. Esta herança cultural foi sendo trabalhada e passada de geração em geração ao longo do tempo, fazendo com que isso se refletisse nos anos seguintes com a disseminação das mais diversas formas musicais nas comunidades da cidade.

Rio Grande é uma das cidade mais antigas do Estado do Rio Grande do Sul, fundada em 1737. Em pouco mais de cem anos, já no séc. XIX, houve muitas formações de Bandas Musicais, como a Banda musical Rio-Grandense (1855), Sociedade musical Lira Artística (1872), Banda do clube Saca-Rolhas (1887), Banda Gioachino Rossini (1890), esta ainda existente na cidade, são registradas, atuando em vários ambientes sociais.

¹ Acadêmico do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: ane_ccampos@yahoo.com.br

² Docente do Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Pelotas e orientadora. E-mail: isabel.hirsch@ymail.com

Apesar da música ser uma prática constante nos teatros e clubes de Rio Grande, não se sabe bem como se dava a formação musical desses músicos riograndinos, pois não se tem notícias de escolas de música na região, nesta época. Sabe-se que as bandas desta época, mais especificamente a banda Rossini, sempre foram locais de socialização e de formação musical de jovens nos instrumentos de sopro.

Somente em 1º de Abril de 1922 foi fundada em Rio Grande a Escola de Belas Artes, que existe até hoje, preenchendo diversas lacunas na sociedade local, irradiando cultura musical, regulando o ensino público de música e formando profissionais que atuavam nos mais diversos ambientes.

Hoje em dia, é possível encontrar em qualquer parte da cidade, sem fazer muito esforço, bandas marciais existentes nas escolas municipais e estaduais, músicos solistas de alto nível técnico e as mais diversas formações musicais atuando nos lugares públicos de Rio Grande. Músicos que fazem da música uma forma de viver e músicos que buscam na música uma forma de lazer.

Não posso deixar de ressaltar ainda que, na cidade de Rio Grande, existe hoje, um grande número de escolas de música. Nessas escolas, são ensinados, na maioria das vezes, vários instrumentos, o que acaba propiciando a comunidade conhecer e desenvolver o interesse pela música. Uma das maiores referências no ensino de música na cidade continua sendo a escola de Belas Artes, onde iniciei meus estudos musicais. Naquela época, o violão já fazia parte da minha vida profissional como instrumentista, pois antes de eu começar a estudar, já tinha certo conhecimento prático deste instrumento, adquirido a partir da vivência com outros músicos e por meio de revistas.

O fato de eu ter uma prática constante no instrumento, de me esforçar para adquirir conhecimentos técnico/teóricos e de sentir necessidade de passar esses conhecimentos a diante, me levou a dar início às minhas atividades como docente, primeiramente, ensinando meus conhecidos.

A prática de ensinar violão, com o tempo, começou a tomar proporções maiores e, com isso, foram aparecendo diversos alunos com os quais, muitas vezes, não sabia como agir. A partir daí, comecei a sentir necessidade de um curso superior em música.

Logo que comecei a minha formação no curso de licenciatura em música, fui convidado a dar aula de violão em uma escola de música em Rio Grande, onde trabalho até os dias atuais.

Desde então, comecei a me preocupar com a forma com que estava trabalhando o ensino do violão com os meus alunos, buscando me espelhar nas práticas dos meus antigos professores que, na maioria das vezes, não possuíam formação acadêmica e ao mesmo tempo tentando incorporar às minhas práticas os conhecimentos adquiridos no curso de graduação e em conversas com outros colegas professores.

Partindo da preocupação com as minhas práticas docentes, comecei a me sentir instigado em conhecer outros professores de violão que estavam atuando na cidade.

Com essa intenção, fui até a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Rio Grande – RS, para investigar se existia algum tipo de cadastro dos músicos/professores de instrumentos existentes em Rio Grande. Ao constatar a inexistência deste cadastro, fiquei sabendo que existe um projeto chamado: “Pólos culturais” que visa fazer um mapeamento dos artistas existentes em cada bairro da cidade, a fim de proporcionar cursos de formação para esses profissionais.

O professor de instrumento tem sido investigado por alguns autores, como, Araújo, 2005; Bozzeto, 1998; Dal Bello, 2004; Louro, 2004; Oliveira, 2007; Tourinho, 2002. Porém, poucos são os trabalhos que se referem, especificamente, ao professor do instrumento violão.

Neste sentido, com base no projeto “Pólos Culturais”, em conversas com meus professores, refletindo sobre as minhas vivências musicais, e me utilizando de trabalhos já existentes a respeito de professores de instrumento, pensei em fazer um levantamento dos professores de violão existentes na cidade. Com isso foram surgindo algumas questões como: Qual é o perfil desse professor? Qual é a formação musical? Qual o motivo da escolha profissional? Quais as dificuldades com relação as suas práticas? Se existem carências com relação a materiais didáticos? Se este professor acha importante ter uma formação acadêmica? Se esse profissional sente necessidade em aprofundar seus conhecimentos? Se esse professor utiliza algum método?

Portanto, tenho por objetivo geral investigar qual o perfil dos professores de violão na cidade do Rio Grande, e, por objetivos específicos conhecer a formação musical desses profissionais; identificar que materiais estes profissionais utilizam em suas aulas e investigar quais são as necessidades com relação as suas práticas.

Metodologia

Método

Esta pesquisa tem como objetivo fazer um mapeamento dos professores de violão que atuam na cidade do Rio Grande. Para a realização deste trabalho, o método que se mostrou mais eficiente para alcançar os objetivos desta pesquisa foi o survey. Para Cohen e Manion (1994) os *surveys*

agrupam dados de um determinado momento com a intenção de descrever a natureza das condições existentes, ou de identificar padrões com os quais essas mesmas condições existentes podem ser comparadas, ou de determinar as relações que existem entre momentos específicos (COHEN e MANION, 1994, p 83)

Segundo Babbie, (2003) *surveys*

São muito semelhantes a censos, sendo a diferença principal entre eles que um *survey*, tipicamente, examina uma amostra da população, enquanto o *censo* geralmente implica uma enumeração da população toda. (Babbie, 2003, p. 79).

Amostragem

De acordo com os objetivos deste trabalho, a seleção dos professores que participaram dessa pesquisa, teve os seguintes critérios: ser professor de violão e estar atuando na cidade do Rio Grande no momento da pesquisa.

Como na cidade não existia nenhum órgão responsável pelo cadastro desses professores, a estratégia “bola de neve” foi utilizada para obter o maior número de

professores existentes.

Para Cohen e Manion (1994, p. 89), nesta estratégia:

Os pesquisadores identificam um número pequeno de indivíduos que tem as características que eles necessitam. Essas pessoas funcionam, então, como informantes para identificar outros que reúnam os requisitos para inclusão e estes, por sua vez, identificam ainda outros (COHEN; MANION, 1994, p. 89).

Instrumento de coleta de dados

Devido ao fato de não conhecer todos os professores de violão existentes na cidade do Rio Grande e do método de pesquisa escolhido, o questionário mostrou ser o instrumento de coleta de dados mais adequado para este trabalho. Este questionário, de acordo com Babbie (2003), deverá ser elaborado com base nos objetivos desta pesquisa e será entregue em mãos aos profissionais, que deverão indicar mais dois professores no mínimo.

Segundo Babbie (2003, p. 248), em geral, a visita do pesquisador, na entrega do questionário, ou na coleta, ou ambos, parece produzir uma taxa maior de questionários respondidos. Uma das vantagens do questionário, segundo Laville e Dionne (1999), é que este instrumento “permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 184).

Procedimento de coleta de dados

Num primeiro momento, foi feita uma lista com o nome e número do telefone de cada um dos professores que deveriam responder o questionário para a realização desta pesquisa. Após, tendo os nomes e números em mãos, foi feita uma primeira aproximação, por telefone e, às vezes, pessoalmente, onde foi explicado que esta pesquisa pretende fazer um levantamento de quantos professores de violão atuam na cidade. Foi esclarecido, também, que para participar desta pesquisa, cada professor deveria responder o questionário e que este deveria ser entregue em mãos no lugar combinado.

No dia e no local combinado, foi entregue a cada um dos professores, juntamente com o questionário, uma carta contendo os dados de identificação do pesquisador (nome, número de telefone, endereço) e os objetivos da pesquisa, ressaltando que o nome de cada um dos profissionais que respondessem o questionário, em momento algum seria mencionado no relatório da pesquisa.

Cada professor teve duas semanas de prazo para responder e entregar o questionário, e foi combinado que, dentro desse período, eu deveria ligar para cada professor a fim de combinar a data e o local de entrega do questionário.

Procedimento de análise de dados

Os dados serão analisados de acordo com trabalhos desenvolvidos na área e através dos conceitos sobre profissionalização do ensino de Ramalho, Nunes & Guathier (2004).

Considerações finais

Pelo fato de a cidade conter uma grande quantidade de músicos, principalmente violonistas, e que na maioria das vezes, estes músicos passam também a exercer a posição de profissional na área de educação musical, penso que este

trabalho possibilitará conhecer o perfil dos professores de violão existentes na cidade do Rio Grande, visando identificar e buscar meios de apontar as necessidades com relação às práticas pedagógicas desses profissionais e a formação dos mesmos.

Este trabalho poderá servir também, num futuro próximo, de embasamento para elaborar possíveis cursos de formação direcionados diretamente às carências apontadas nessa pesquisa

Referências

ALBERNAZ, Pablo de Castro. **A música, o conviver e o lembrar: Um estudo etnográfico entre os músicos da centenária banda Rossini da cidade do Rio Grande, RS.** Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Filosofia e ciências humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. **Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano.** Tese (Doutorado em Música). 280 f. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BITTENCOURT, Ezio. **Da Rua ao Teatro, os prazeres de uma cidade.** Rio Grande, 2001.
COHEN, Louis.; MANION, Lawrence. **Research Methods in Education.** 4. ed. London: Rutledge, 1994.

BOZZETTO, Adriana. **O professor particular de piano em Porto Alegre: uma investigação sobre processos identitários na atuação profissional.** Dissertação (Mestrado em Música). 148 f. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1999.

DAL BELLO, Márcia Pessoa. **Saberes pedagógicos na docência de música.** Dissertação (Mestrado em Educação). 111 f. Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2004.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.* Porto Alegre: ARTMED; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LOURO, Ana Lúcia de M. e. **Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento.** Tese (Doutorado em Música). 195 f. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

OLIVEIRA, Karla Dias de. **Professores de piano: Um estudo sobre o perfil de formação e atuação em Porto Alegre/ RS.** Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

RAMALHO, Betânia L.; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004, 208 p.

O ensino de harmonia no acordeom: reflexões a partir de dois estudos de caso

Jonas Tarcísio Reis¹

Resumo: O acordeom é um instrumento musical consagrado em muitas culturas, mas sua discussão no âmbito da Educação Musical no Brasil ainda é muito vaga. Assim, neste texto, discutimos as ideias centrais que emergiram através de uma investigação que buscou compreender o modo como dois professores, atuantes na região metropolitana de Porto Alegre – RS, fomentam o ensino de harmonia no acordeom. Foram realizados dois estudos de caso. A pesquisa foi desenvolvida no curso de Especialização em Música: Ensino e Expressão, na Universidade Feevale. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas. A base teórica do estudo advém do entrecruzamento de saberes do campo específico da Educação, da Educação Musical, da Psicologia e da Sociologia da Música. A pesquisa traz novas reflexões para o campo da Educação Musical, no tocante ao trabalho pedagógico-musical com acordeom.

Palavras-chave: Educação musical; acordeom; harmonia

Introdução

Recentemente, surgiu na Faculdade Cantareira, no estado de São Paulo, um curso superior em acordeom. E aqui no Sul, a UERGS abriu o vestibular para licenciatura em Música, oferecendo o acordeom como um dos instrumentos principais no processo seletivo de 2010. Entretanto, ainda estamos atrasados em relação à Europa, onde já há muitos anos existem inúmeros cursos superiores com ênfase em acordeom. Sendo que, também, na Ásia a cultura musical envolvendo o acordeom é muito forte.

Frente a essa situação, realizamos dois estudos de caso com dois professores de acordeom atuantes na região metropolitana de Porto Alegre - RS. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas. Através deste estudo buscamos contribuir no movimento de discussão sobre o ensino e a aprendizagem de acordeom, pois os únicos trabalhos encontrados sobre o tema são: três monografias (PERSCH 2006; MACHADO, 2009; REIS, 2010) dois artigos (REIS, 2009; WEISS e LOURO-HETTWER, 2010) e uma dissertação (ZANNATA, 2005). Assim, nas linhas que seguiremos discutir os principais pontos levantados pelo estudo no que tange ao ensino de harmonia no acordeom.

Algumas ideias sobre o ensino de harmonia no acordeom

Sabe-se que o acordeom passa por momentos de auge e de queda no gosto e nas escolhas musicais de diferentes períodos históricos em vários países e comunidades, assim como os demais instrumentos e concepções estéticas de música estão em constante transformação nas hierarquizações criadas no mundo da música nas sociedades e culturas do mundo. Bem como é verificável que as concepções de ensino e aprendizagem de acordeom se moldam ao bel prazer dos contextos

¹ Mestrando do PPGEDU da UFRGS. Especialista em Música: Ensino e Expressão pela Feevale. Licenciado em Música pelo IPA. Email: jotaonas@yahoo.com.br

educativos e dos gostos dos sujeitos envolvidos, sejam eles professores ou alunos. Então, os conteúdos a serem trabalhados no ensino de acordeom são inúmeros. A harmonia é um deles. Ela é elemento indispensável nas construções e criações musicais mais variadas de nossa sociedade. É um conteúdo que, muitas vezes, é trabalhado concomitantemente a outros parâmetros da música. Isso depende do gênero musical que é focado nos processos de ensino e aprendizagem e, também, do instrumento musical que se está tratando.

O ensino de harmonia requer conhecimentos musicais e vivências musicais ricas e estruturadas. Por conseguinte, esse ensino está fortemente ligado ao de outros parâmetros como melodia e ritmo, e às ligações entre melodias feitas no teclado do acordeom e acompanhamentos musicais realizados na baixaria do instrumento.

A aprendizagem de harmonia também implica uma participação ativa do educando na construção do conhecimento musical. O aluno precisa ser agente na aula, e não mero objeto para compreender a harmonia. Nessa perspectiva, é na interação sujeito e objeto que se dá a construção significativa e verdadeira de conhecimento musical. Precisamos estar conscientes disso para que, de modo ideal, o aluno construa conhecimento musical significativamente. Trata-se de supor e existência necessária de uma visão construtivista acerca de processos de ensino e aprendizagem musical para que a aprendizagem de harmonia se efetive. Essa ideia evidencia que depositar no aluno o conhecimento ou esperar que ela surja espontaneamente são aspectos delatantes de processos educacionais excludentes e inadequados a boa construção de saber musical.

A aprendizagem do referido conteúdo em níveis cada vez mais complexos, de sua existência e ocorrência nas tendências musicais pretendidas, depende do repertório musical enfocado nas aulas de acordeom, pois cada obra musical possui um desenho harmônico específico. Assim a aprendizagem de noções, também específicas de harmonia, está, consideravelmente, vinculada à obra musical a aos gêneros musicais trabalhados nas aulas de acordeom. Nesse sentido, a aprendizagem de harmonia depende dos níveis de conhecimento musical que cada aluno é detentor, e também do que o professor considera relevante enfatizar em suas aulas, sendo essa última questão muito conectada às suas concepções de educação musical, e ao modo como vê o seu educando nos processos de ensino e aprendizagem. Nisso, o gosto do educando pode ser algo, mercidamente, alvo da acuidade do educador.

Em perspectiva semelhante, é possível aferir que o ensino de acordeom em determinadas regiões do Brasil assume formas distintas, em vista das diferenças culturais e sociais que os estados e cidades guardam entre si. Considerando isso, pudemos notar que o professor de acordeom do sul do Brasil possui motivações, gostos, bagagem pedagógico-musical e teórico-metodológica diferentes dos professores de outras regiões brasileiras, como no nordeste, onde a utilização do acordeom apresenta peculiaridades ligadas à cultura musical daquela região. Deste modo, o ensino musical gerado por esse profissional de região específica é singular. A harmonia também é abordada de forma específica. E a sua aprendizagem também obedece a necessidades exclusivas de construção do conhecimento musical. Percebemos que, nas aulas dos dois professores de acordeom entrevistados, o que predomina é o ensino da harmonia tradicional, em vista das músicas trabalhadas nas aulas de acordeom serem derivadas da corrente denominada de Música Popular Gaúcha (MPG), em cuja qual predomina o tonalismo.

Reflexões finais

Através deste estudo foi possível realizar uma análise científica sobre a abordagem do conceito de harmonia através do acordeom e, conseqüentemente, sobre a complexidade do ensino e da aprendizagem desse instrumento. Pudemos iniciar uma breve compreensão das diferentes formas que os professores de acordeom utilizam para a transmissão e apreensão de informações musicais. Destarte, revelando a influência das tecnologias, das mídias, dos grupos musicais, dos festivais de música, das escolas particulares de música, da família e dos amigos na concepção de educação musical desses professores, e nas suas estratégias para o ensino e a aprendizagem de harmonia.

Foi possível revelar a presença das culturas tradicionalista, nativista e regionalista no ensino desse conteúdo musical. Destarte, vimos que acontecem trocas de experiências com colegas músicos e professores. Ficou evidenciada a cumplicidade da ligação entre o aprimoramento como professor e o aprimoramento como músico. Vimos que existem táticas próprias de ensino de harmonia, onde a curiosidade e criatividade têm papel fundamental, seja na forma de lecionar ou nos recursos materiais utilizados. Isso tudo influenciou na compreensão da pedagogia musical perpetuada nessa subclasse específica de educadores-músicos, e no ensino e na aprendizagem de harmonia.

Através dessa investigação buscamos evidenciar os princípios filosóficos, os fundamentos psicológicos e sociológicos, os conhecimentos musicais e pedagógicos que embasam a prática do professor de acordeom. Nesse sentido, utilizou-se como referencial os escritos de Beyer (1988), Le Boterf (2003), Perrenoud (1999; 2000), principalmente.

Desenvolvemos um estudo minucioso sob o modo de fomentar práticas educativo-musicais focando o ensino e a aprendizagem de harmonia. Isso sob uma perspectiva que acredita que a pesquisa científica em educação musical deva ser sempre realizada relevando fatores regionais, sociais e culturais no modo de abordar, compreender, e descrever o objeto de pesquisa. Respeitando as diversas abordagens científicas no campo da epistemologia da educação musical até agora produzidas.

A inquietação primeira foi saber como a harmonia que, inserida dentro do código, das significações e da linguagem musical ocidental é objeto de estudo nas aulas de acordeom. Notamos que, a harmonia, apesar da sua indispensável importância para a área da música, por trazer inúmeros significados que, em muitos momentos acabam trazendo informações que conduzem ao entendimento maior de como a música ocidental evoluiu nas diferentes trajetórias culturais das sociedades modernas não está sendo devidamente contemplada nos estudos da área de Educação Musical.

Verificamos que a música, sendo obra do fazer e do imaginar humanos, depende de conceitos, constructos, valores, significados e escolhas específicas que, estão ligados a fatos sócio-culturais determinados, e pertencem a singulares grupos sociais em diferentes épocas e tempos históricos. Assim, a Educação Musical, que trabalha com o ensino e a aprendizagem musical como focos principais, precisa considerar, quando da teorização acerca de temáticas inseridas no seu campo de estudo, os diversos fatores sociais e culturais que envolvem o objeto de estudo apetecido. Nesse sentido, olhar o ensino de harmonia através do acordeom exigiu acuidade quanto à relevância da construção e perpetuação do fazer musical com

esse instrumento musical em diferentes momentos. Para isso, considerando a sua emergência nos diferentes contextos sociais onde fora difundido o seu uso e seu ensino, priorizando uma visão investigativa e desveladora da sua ocorrência no cenário de constituição social e cultural do estado do Rio Grande do Sul, no Brasil. Isso porque esta pesquisa centrou-se no universo musical e cultural dessa específica região do planeta.

Assim, percebemos que a aprendizagem de harmonia está atrelada, poderíamos dizer dependente diretamente do desenvolvimento da percepção musical como um todo, seja no âmbito dos ritmos, dos timbres, das alturas e também das intensidades, principalmente no tocante a construção de acordes e arpejos. Ela obedece a necessidades específicas de cada educando em situações distintas de aprendizagem do acordeom. Com proeminência, os professores buscam inseri-la concomitantemente ao ensino de outros elementos da música.

Finalizando, cabe ressaltar que este estudo serviu para vermos que o professor não é sujeito único do processo educativo-musical, o educando substancialmente também é sujeito. Prestou-se para mostrar que ainda o ensino musical perpetrado no cotidiano é regido por leis sociais que fogem ao controle do educador, mas são passíveis de manipulação. E isso inclui o desejo e a visão que dá importância a um ensino de harmonia para além dos padrões hegemônicos. Contudo, muitos estudos ainda precisam ser realizados sobre o ensino e a aprendizagem de acordeom no contexto brasileiro, para que realmente possamos compreender com profundidade esse fenômeno sócio-cultural. Também somos carentes de estudos sobre o ensino e a aprendizagem de harmonia em instrumentos diversos.

Referências

BEYER, Esther. **A abordagem cognitiva em música**: uma crítica ao ensino de música a partir da teoria de Jean Piaget. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS. Porto Alegre, 1988.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

MACHADO, André Vargas. **Ensino de acordeon**: um estudo a partir da prática docente de dois professores. Monografia (Licenciatura) Curso de Graduação em Música: Licenciatura, UERGS. Montenegro, 2009.

REIS, Jonas Tarcísio. **A abordagem do conceito de harmonia tonal nos processos de ensino e aprendizagem fomentados por dois professores de acordeom na região metropolitana de Porto Alegre – RS**. Monografia (Especialização) Curso de Especialização em Música: Ensino e Expressão, Universidade Feevale. Novo Hamburgo, 2010.

_____. **Aulas de acordeom na terceira idade**: uma abordagem reflexiva sobre um caso específico. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 18, e SPEM, 15, 2009. Londrina. *Anais...*, Londrina: ABEM, 2009, p. 320-328.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à Regulação das Aprendizagens – entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERSCH, Adriano José. **O ensino particular de acordeom auxiliado por computador**: um estudo de caso utilizando o software Encore. Monografia (Licenciatura) Curso de Graduação em Música: Licenciatura, UERGS. Montenegro, 2006.

ZANATTA, Maria Aparecida Fabri. *Dialetos do acordeão em Curitiba*: Música, cotidiano e representações sociais. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), UEPG. Ponta Grossa, 2005.

WEISS, Douglas Rodrigo Bonfante; LOURO-HETTWER, Ana Lúcia de Marques e. **Refletindo sobre a própria prática como pesquisador de auto-narrativas e professor particular de acordeom**. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM - SUL, 13, 2010. Porto Alegre. *Anais...*, Porto Alegre: ABEM, 2010, p. 01-07.

Arte contemporânea na sala de aula: desafios e possibilidades

Kelly Bianca Clifford Valença¹

Resumo: A vasta gama imagética que povoa o cotidiano dos indivíduos tem caracterizado as sociedades contemporâneas como culturas da imagem. Tais visualidades influenciam comportamentos e atitudes apontando para a necessidade de reflexão e formação críticas perante o contexto da cultura visual corrente. Em contraposição, regimes escópicos da modernidade orientam práticas pedagógicas do ver e interpretar em instituições de ensino de arte, reforçando a manutenção de abordagens 'objetivas' e 'formais' da imagem. Este estudo, portanto, investiga a relação entre arte contemporânea e cultura visual articulando deslocamentos perceptivos e conceituais que constituem possibilidades de uma educação orientada para visualidades do cotidiano. Essa articulação amplia o conceito de interpretação favorecendo uma visão de ensino de arte que fundamenta o modo de ver imagens como prática social. Discute a necessidade de uma formação docente engajada social, política e culturalmente além de orientada para as visualidades contemporâneas.

Palavras-chave: arte contemporânea; cultura visual; ensino.

1. Origem e percursos ...

Este artigo é derivado de uma pesquisa iniciada no ano de 2003 com professores de arte das redes pública e privada na cidade do Recife, objetivando investigar se – e como – a arte contemporânea era trabalhada em salas de aula.

Com esse estudo, foi possível constatar que o tema em questão, quando tratado pelos docentes entrevistados, era abordado de maneira superficial. Também foi verificado que havia uma resistência em relação à arte contemporânea decorrente, em muitos casos, de uma formação acadêmica excessivamente formal e normativa em lugar de uma perspectiva cultural, orientada para o desenvolvimento do pensamento crítico e, especialmente, associado às produções imagéticas da cultura contemporânea.

Os dados coletados no início desse percurso envolveram observações de aulas e entrevistas individuais realizadas com os docentes que, em sua maioria, manifestaram um certo desconforto ao falar sobre o tema, corroborando a reputação atribuída à arte contemporânea, de complexa ou 'difícil' (THISTLEWOOD, 2005; ROUGE, 2003).

Destarte, os resultados da pesquisa revelaram preconceitos, resistências e, por extensão, a ausência da temática aqui tratada nos âmbitos educacionais envolvidos.

Esses resultados, por sua vez, foram os responsáveis pela adoção da problemática em pauta como tema da minha dissertação de Mestrado em Cultura Visual, cujo título foi Arte Contemporânea na Formação de Professores: Um Estudo com Alunos da Licenciatura em Artes Visuais da UFG (VALENÇA, 2009).

A opção por trabalhar com alunos da Licenciatura em Artes Visuais justifica-se por se tratar, na ocasião, de futuros professores de arte. Neste sentido, o objetivo

¹ É Professora Efetiva da Universidade Federal de Goiás (UFG) / Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE). Possui Mestrado em Cultura Visual pela mesma Universidade. kellybiancavc@yahoo.com.br

foi analisar o modo como esses estudantes compreendiam e se relacionavam com a arte contemporânea; dito de outro modo, como aqueles que já atuavam em salas de aula, a abordava pedagogicamente? E, principalmente, como lidavam com a subjetividade das práticas sociais do olhar e com a crítica das representações visuais?

Neste contexto, o presente estudo foi desenvolvido à luz da perspectiva crítica da cultura visual devido a mesma se configurar "(...) como um campo amplo, múltiplo, em que se abordam espaços e maneiras como a cultura se torna visível e o visível se torna cultura" (MARTINS, 2005, pp. 135).

As múltiplas possibilidades perceptivas e conceituais que envolvem a arte contemporânea, mediadas pelo campo da cultura visual, criam um trânsito intercultural ao tratarem obras de arte e imagens como representações sociais a partir de uma perspectiva transdisciplinar. Tais deslocamentos, constituem os fundamentos de uma educação para a cultura visual de nossos dias, favorecendo o desenvolvimento do senso crítico e possibilitando a construção de relações entre representações sociais sobre o mundo e as identidades de professores e alunos.

2. Arte e vida contemporâneas: conceitos, temporalidades e implicações em torno do ato de interpretar

A contemporaneidade que me refiro neste trabalho não é aquela que livros e sites de história e história da arte mencionam como fazendo parte do período histórico denominado modernista (VICENTINO, 2002; COTRIM, 2007; www.historiadaarte.com.br), mas, àquela realizada, segundo Thistlewood (2005), p. 115, no "(...) aqui e no agora (...)" ou, ainda, de acordo com Oliveira e Freitag (2008), à arte do tempo em que vivemos.

Nos dias atuais, a relação com artefatos visuais, a exemplo das imagens e obras de arte, é prática que configura o cotidiano dos indivíduos, influenciando e até mesmo condicionando modos de ver. Constantemente e, muitas vezes, inconscientemente, percebe-se um predomínio preferencial pela expressão visual, isto é, pelas imagens, em lugar da linguagem escrita. De fato, é mais comum acompanhar as notícias via internet ou tv do que ler o jornal impresso, ou ainda, assistir a um filme em lugar de ler o livro que o originou.

Essas preferências caracterizam uma sociedade onde espaço e tempo solapam as ações e mobilidade no cotidiano, a ponto de nos impelir a viver sob a ameaça de agendas e prazos. Embora as imagens sejam comumente comparadas à escrita, cabe elucidar que tal associação é inócua e, de certa maneira, sugere referências e relações superficiais, de caráter apenas informativo, visto que entre imagens e palavras há uma antítese. Há menos de cinquenta anos Magritte já chamava atenção para esta questão através de representações explícitas e intencionalmente contraditórias, como são o caso das obras *A traição das imagens* (1928-1929) e *A Interpretação dos Sonhos* (*A Lua, A Neve, O Teto, A tempestade, O Deserto*) (1930), na qual diferenças relevantes entre o que pode ser lido e o que pode ser visto (PAQUET, 2000) são evocadas (figuras 1 e 2). Essas representações expõem com clareza o modo como Magritte explorava a antítese mencionada demonstrando como "palavras que servem para caracterizar dois objetos diferentes não revelam, por si, o que distingue um objeto do outro" (MAGRITTE, 1928 apud PAQUET, 2000, p. 70). A respeito da obra *A traição das imagens*, cuja repercussão foi de muita polêmica, o pintor argumentou na época: "O famoso cachimbo...? Já fui suficientemente sancionado

por causa dele! E afinal... conseguem enchê-lo? Não, é apenas um desenho, não é? Se tivesse escrito por baixo do meu quadro <isto é um cachimbo> estaria a mentir!” (Ibid., p. 9).

Nessa perspectiva, não obstante a possibilidade de que uma imagem possa ser mais convincente que um texto, é necessário observá-la e interpretá-la tanto quanto ler e interpretar um texto, porque é nessa relação que se instaura uma possibilidade de efeito de poder, ou seja, a possibilidade e ameaça de manipulação.



Figura 1: A traição das imagens
René Magritte, 1928-1929
Óleo sobre tela, 62,2 x 81cm
Fonte: PAQUET, 2000, p. 9



Figura 2: A Interpretação dos Sonhos
René Magritte, 1930
Óleo sobre tela, 81 x 60cm
Fonte: PAQUET, 2000, p. 71.

Hernández (2003), ao discutir a relação entre imagens e palavras chama atenção para a experiência de adolescentes, jovens e adultos nas sociedades em que vivemos onde imagens persuasivas ao consumo são elementos predominantes. Daí a pertinência de propor uma reflexão sobre a necessidade de analisar as imagens em seus diversos contextos comunicacionais, não perdendo de vista que:

“O crescente interesse dos estudiosos em investigar as experiências visuais e os estudos sobre os observadores (aqueles que observam as imagens) e o observado (as imagens) se pautam em uma realidade social e cultural inconfundível: as imagens se tornaram onipresentes e meios esmagadores de difundir signos, símbolo e informação. Muitos dos eventos que já fazem parte do cotidiano das pessoas, tais como ver filmes, observar vitrines de shopping e assistir a televisão, se tornaram experiências culturais centrais na modernidade urbana, na segunda metade do século XX, e estão intrinsecamente ligadas a contínua expansão do capitalismo” (FISCHMAN, 2004, p. 114).

Além disto, considerando que o ato de olhar não necessariamente implica em compreender o que é visto, é importante enfatizar que quando lidamos com imagens estamos lidando com

"(...) uma elaboração complexa, preenche de significados e interpretações, que depende de uma rede de informações, convenções e interações sociais que não operam de modo linear. Os significados não são fixos e não existe uma lógica especial que permita interpretação determinante de seus sentidos" (MARTINS, 2003, p. 143).

Ao encontro do pensamento de Martins (2003), Jr. (2003) discute que

"Não há (...) "regras gramaticais" ditando as leis de combinação dos elementos estéticos. Se cada época possui uma certa maneira de se expressar (um certo "estilo"), isto, todavia, não se transforma em norma, em lei. O artista não se escraviza a códigos e, frequentemente, os artistas inovadores são justamente aqueles que transgridem o estilo preponderante de seu tempo" (JR., 2003, p. 47).

Perante esse arcabouço imagético – o que inclui obras de arte contemporânea – não manter em mente as discussões propostas por Fischman (2004), Martins (2003) e Jr. (2003) é favorecer a vulnerabilidade da nossa autonomia de idéias, dando lugar ao poder persuasivo das imagens; poder silencioso e aparentemente inofensivo que abona o ato de ver. De maneira silenciosa, esse poder plasma passividades e, paulatinamente, se recrudescer frente à possibilidade de formação de mentes acríticas. Por esta razão uma educação voltada para a cultura visual implica não apenas em promover uma desconstrução desse modo de olhar ocidental, que se pretende estável e homogeneizante, mas, também, em favorecer práticas do ver que incorporem o princípio da pluralidade como elemento integrante dos modos de ver e interpretar. Como argumenta Hernández, apesar da "extraordinária proliferação de imagens (...)", condição majoritária na contemporaneidade, seria improvável "aderir a sua compreensão intelectual [das imagens] a partir de uma única perspectiva" (2005, p. 21). Cumpre salientar que embora esses processos de desconstrução e reconstrução em torno do ato de interpretar estejam vinculados ao campo da visão, esse campo é constituído por "uma relação indispensável com vetores verbais, de audição, emocionais, físicos, intelectuais, espaciais e históricos" (ROGOFF, 1998, p. 15). Neste sentido, faz-se necessária a prática de um olhar que além de contemplar a diversidade, supere as armadilhas estabelecidas pelos regimes escópicos ou, porque não dizer, pela educação estética vigente nas sociedades contemporâneas, sobretudo, nas instituições educacionais.

3. Educação Visual Contemporânea

Construído socialmente, o processo dialógico integra diversidade e deslocamentos perceptivos, elementos que subsidiam a interpretação das imagens. Assim, na pós-modernidade, o caráter predominantemente subjetivo da produção de arte contemporânea aprofunda vínculos e cria complicitades conceituais com a cultura visual. Nesse contexto, vale ressaltar que a ênfase no desenvolvimento de destrezas e habilidades manuais ainda é frequente na prática docente de educação artística em muitas Instituições. Embora tais concepções didático-pedagógicas tenham sido originadas em diferentes circunstâncias históricas, políticas e culturais, o fato é que docentes continuam atraídos e mobilizados por esse método de trabalho (HERNÁNDEZ, 2000).

De maneira geral, a incorporação da cultura visual na prática docente enfrenta resistências geradas por pré-conceitos advindos de regimes escópicos que, há muitos

anos, vêm orientando a visão oficial e institucional de administradores, super visores, coordenadores pedagógicos e professores. Esses regimes têm revelado um potencial peculiar para integrar questões políticas, sociais e culturais em defesa de um “ideal modernista” de ensino de arte. Em contraposição a este tipo de “ideal”, a educação da cultura visual demanda maturidade pedagógica para o exercício e convívio com a crítica, sedimentando a compreensão de que as práticas do ver necessitam ser constantemente ressignificadas, ou seja, desconstruídas, construídas e reconstruídas. Afinal, este é o fundamento que caracteriza o princípio de “investigação e reflexão sobre o que vemos” (FISCHMAN, 2004, p. 121). Uma educação contemporânea fundamentada na perspectiva cultural deve “levar em conta o mundo pessoal de quem aprende, seus conhecimentos, idéias prévias e preconceitos” (FRANZ, 2003, p. 132). Deve, também, considerar e, sobretudo “valorizar a capacidade de relacionar objetos artísticos com a vida das pessoas com as quais a obra está em relação” (Ibid.). Para tanto, um projeto de formação inicial de professores deve visar e priorizar o desenvolvimento do profissional crítico da educação (HERNÁNDEZ, 2003). Isto nos parece uma maneira plausível de discutir a natureza e as relações do significado cultural, de interpretar imagens e obras de arte e, sobretudo, de contribuir para a formação de uma sociedade mais lúcida e menos cerceada por pré-conceitos.

Percursos ...

Por intentar investigar a relação de alunos da Licenciatura em Artes Visuais da UFG com a arte contemporânea – e isso implica em experiências vividas (DENZIN; LINCOLN 2006) – julguei pertinente que o desenvolvimento deste trabalho constituísse uma pesquisa preponderantemente qualitativa, integrando entrevistas individuais e grupos focais auxiliados através do uso de imagens trazidas pelos alunos e registros realizados no diário de campo.

A propósito, uma pesquisa qualitativa,

Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, (...) as gravações e os lembretes (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17).

Para efetivar a escolha dos alunos a serem entrevistados estabeleci alguns critérios. Dos vinte e cinco alunos do primeiro semestre do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFG, apenas seis haviam ingressado na universidade via vestibular. As demais vagas do curso foram preenchidas por estudantes portadores de diploma. Isso me levou a considerar como primeiro critério, escolher alunos que tivessem ingressado via vestibular visto que estes, em sua maioria, não possuíam formação acadêmica anterior.

Minha escolha dependia do interesse ou disposição de um aluno e uma aluna, dentre aqueles seis, para participar da pesquisa. Caso isto não acontecesse, seria necessário solicitar a contribuição dos estudantes que entraram como portadores de diploma.

Em relação ao terceiro e sétimo semestres defini que a escolha recairia sobre os estudantes que se disponibilizassem a participar da pesquisa e, caso houvesse mais de um aluno e/ou mais de uma aluna interessados, sortearia um de cada gênero. Esta decisão visava evitar constrangimentos ou sentimento de exclusão.

Meu diário de campo guarda, em muitas linhas, comentários sobre a ansiedade que me invadia durante os dias que antecederam meu primeiro contato com os estudantes. Colocava-me na posição desses alunos e imaginava que como sujeitos colaboradores da pesquisa, eles teriam argumentos e, sobretudo, motivos para temer o uso que poderia ser feito das informações colhidas através das entrevistas. Acreditava que, por se tratar de um assunto polêmico, pelo menos a meu ver, "(...) no lugar deles, provavelmente recusaria participar da pesquisa ou por falta de tempo, ou por medo de ser julgada ou avaliada. Muito embora não tenha intenção de fazê-lo"².

Ao tratar dos códigos de ética para as associações profissionais e acadêmicas, Denzin e Lincoln (2006) discutem a importância desse primeiro contato não ocultar detalhes a respeito do trabalho que se pretende realizar com os colaboradores enfatizando que

(...) os sujeitos da pesquisa têm o direito de serem informados a respeito da natureza e das consequências dos experimentos dos quais participam. O verdadeiro respeito pela liberdade humana geralmente inclui duas condições necessárias. Os sujeitos devem concordar voluntariamente em participar – ou seja, sem coerção física ou psicológica. Além disso, sua concordância deve basear-se em informações completas e transparentes (p.146).

Assim, neste percurso, “o consentimento informado, a proteção da privacidade e a ausência de fraudes” (ibid., p.148) constituem não apenas as diretrizes que contemplam os códigos de ética como também questões que persegui nos caminhos desta experiência. Os alunos do primeiro semestre constituíam um grupo que acabava de iniciar seus estudos na universidade e, por isso, eu tinha a expectativa de que não seria tão difícil convencê-los a participar da pesquisa. Achava que teria mais dificuldades com os alunos dos semestres mais avançados por imaginar que eles, talvez, não tivessem o mesmo envolvimento e curiosidade dos alunos que acabavam de ingressar.

Para minha surpresa, apenas um aluno e uma aluna do I semestre, dentre os seis que haviam ingressado via vestibular, mostraram-se interessados em colaborar com a investigação. Esta única aluna que se dispôs a participar, já tinha formação acadêmica, no caso, Bacharelado em Artes Plásticas. Foi necessário rever meu critério de escolha para que a aluna pudesse colaborar com a pesquisa. Este processo de definição de perfil dos colaboradores me fez refletir sobre a inevitabilidade de adaptação e revisão que uma investigação exige. Planejar, projetar e delimitar a realização das entrevistas individuais não é garantia de que as coisas aconteçam de acordo com o programado.

Com os alunos do terceiro semestre a situação foi ainda mais difícil uma vez que a turma era bem maior e apenas uma aluna se dispôs a colaborar. Foi necessária uma negociação, ou melhor, uma conversa de convencimento para persuadir o único aluno que se demonstrou sutilmente interessado. Esclareci sobre os objetivos do estudo, já que ele alegava temer as perguntas. Felizmente nossa conversa foi bem sucedida e mesmo percebendo, no final deste encontro, vestígios de resistência em seu semblante, o aluno acabou aceitando o convite.

² Anotação realizada no diário de campo no dia 10/06/2007.

No contato com os estudantes do sétimo semestre, diferentemente do que eu esperava, um aluno prontamente se dispôs a contribuir não dando margem para que outros se manifestassem. Já em relação às alunas, foi preciso sortear uma dentre duas que, concomitantemente, concordaram em participar. Ou seja, na turma em que minhas expectativas apontavam para uma maior resistência por parte dos alunos (as), praticamente não houveram dificuldades.

As entrevistas individuais foram realizadas com o auxílio de uma câmera fotográfica digital. Cobri a lente de modo a viabilizar apenas a captura do áudio, facilitando bastante o processo de transcrição devido à possibilidade de retroceder ou suceder trechos da entrevista sem a espera que uma gravação analógica acarreta. Além disso, a gravação das entrevistas “permite ao entrevistador concentrar-se no que é dito em vez de ficar fazendo anotações” (GASKELL, 2004, p. 82).

Outro benefício propiciado pela gravação com câmera digital é a qualidade do áudio. Em sua maioria, a qualidade das gravações realizadas com pen drive é bem inferior a qualidade do áudio capturado por boa parte das câmeras digitais disponíveis no mercado.

Também fiz uso de um roteiro guia (apêndice I) que, como diz o nome, caracteriza-se por integrar tópicos em lugar de perguntas, funcionando não como uma direção a ser seguida, mas, como pontos de referência para abordar os assuntos a serem investigados. Assim, preoquei-me em não me tornar “escrava” do roteiro (Ibid.), procurando fazer o momento das entrevistas, o mais espontâneo possível. O processo de realização das mesmas também evidenciou as exigências de flexibilização e reformulação necessárias neste tipo de investigação.

Realizar entrevista individual com cada estudante constitui uma das etapas que caracteriza o grupo focal. As perguntas formuladas nesta etapa inicial tinham como objetivo promover um primeiro contato/interação com os colaboradores para conhecer um pouco sobre suas vidas, interesses profissionais e experiências de formação. Também era meu objetivo, apresentar com mais detalhes o trabalho que pretendia realizar. Além dessa apresentação, introduzi o tema da pesquisa através de uma breve discussão sobre o contato deles com a arte contemporânea.

Concluída a etapa de entrevistas, dediquei-me a uma leitura detalhada e parcimoniosa buscando observar e anotar os temas e questões recorrentes, ausentes e problematizadores. Estes temas e questões serviram de foco para organizar os pontos que posteriormente abordei no primeiro grupo focal.

Referências

FISCHMAN, Gustavo E. **Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional**. In: A Leitura de Imagens na Pesquisa Social – História, Comunicação e Educação. CIAVATTA, Maria e ALVES, Nilda (orgs.). São Paulo: Cortez, 2004, p. 109 – 125.

FRANZ, Teresinha Sueli. **Educação para uma Compreensão Crítica da Arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. “¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?” *Educación & Realidade*. 30(2): 9-34, jul /dez 2005.

_____. **A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de artes visuais**. in: OLIVEIRA, Marilda;

HERNÁNDEZ, Fernando (orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003, p. 21-42.

MARTINS, Raimundo. **Educação e poder**: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual. *In*: OLIVEIRA, Marilda; HERNÁNDEZ, Fernando (orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2005, pp. 133-145.

OLIVEIRA, Marilda; FREITAG, Vanessa. **A produção contemporânea como espaço de conflito no ensino de artes**. Raimundo Martins (Org.). *Visualidade e Educação*. Goiânia: FUNAPE/Programa de Pós Graduação em Cultura Visual, n. 3, pp. 117-130, 2008.

PAQUET, Marcel. **René Magritte 1898-1967** : o pensamento tornado visível. Tradução: Lucélia Filipe. Paris: Taschen, 2000.

PROENÇA, Graça. **História da arte**. São Paulo: Ática, 2004.

ROGOFF, Irit. *Studying Visual Culture*. *In*: *The Visual Reader*. Mirzoeff, Nicholas (Ed.) London: Routledge, 1998, p. 14 – 26.

THISTLEOOD, David. *Arte contemporânea na educação: construção, desconstrução, re-construção, reações dos estudantes britânicos e brasileiros ao contemporâneo*. *In*: **Arte educação contemporânea**: consonâncias internacionais. Barbosa, Ana Mae (org.). Tradução: Martin Grossmann e Maria Inês Amoroso. São Paulo: Cortez, 2005, pp. 113 -125.

VALENÇA, Kelly. **Arte contemporânea na formação de professores**: um estudo com alunos da Licenciatura em Artes Visuais da UFG. 2009. 113 p. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual) - Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

VICENTINO, Cláudio. **História geral**. São Paulo: Scipione, 2002.

Iniciação teatral na escola básica: a experiência do Projeto Amora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Autora: Lisinei Fátima Dieguez Rodrigues¹

Orientadora: Vera Lucia Bertoni dos Santos²

Resumo: Esta pesquisa busca investigar as práticas pedagógicas, no contexto da Educação Básica, em ações de iniciação ao estudo do teatro na escola. Escolhido como objeto de estudo, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, marca o início do teatro, como área de conhecimento específica, a partir das séries finais do Ensino Fundamental. Desde o ano de 1996 vem se desenvolvendo uma ação de ensino, pesquisa e extensão denominado “Projeto Amora”, cuja proposta curricular pretende romper com a hierarquização das disciplinas, priorizando as práticas docentes que possibilitem a articulação dos diferentes campos do conhecimentos humano, de forma multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar. Contemplar as práticas de pedagogia teatral abordadas nesse ciclo de escolarização, a luz de teorias e de autores contemporâneos, torna possível vislumbrar perspectivas que possam aproximar o fazer teatral escolar com o pensamento e as ações artísticas. O compromisso docente quanto a formalização dos conceitos fundantes da arte teatral sem descuidar dos aspectos ontogênicos dos sujeitos da aprendizagem é parte integrante desse estudo, encontrando no Projeto Amora uma fonte significativa de dados para a compreensão do que se busca: como ensinar teatro em uma escola pública brasileira levando em consideração os paradigmas emergentes da pedagogia e da arte.

Palavras-chave: pedagogia teatral; ensino fundamental; currículo

A curiosidade em relação às propostas pedagógicas que possibilitam a construção de aprendizagens verdadeiramente significativas tem sido acompanhada pela discussão do papel da disciplina teatro e suas abordagens no contexto da educação básica escolar.

O estudo do teatro em diferentes espaços sócio-culturais e com diversas faixas etárias, percorrendo dos jogos sensório-motores, nas classes de berçário, às discussões sobre função social da arte, tem suscitado questionamentos quanto a sua articulação com as demais áreas do conhecimento. São inúmeras as concepções que a comunidade escolar³ constrói sobre o papel do teatro na educação.

No Colégio de Aplicação, há aulas de teatro com professores especializados nessa área do conhecimento, caracterizando-se como um componente curricular

¹ Lisinei Fatima Dieguez Rodrigues: Mestranda em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Educação de Jovens e Adultos/PROEJA, pela Faculdade de Educação da UFRGS. Atriz e professora de artes cênicas formada pelo Instituto de Artes da UFRGS. Docente do Colégio de Aplicação da UFRGS. lisinei@cap.ufrgs.br

² Vera Lucia Bertoni dos Santos: Doutora e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFRGS. Professora do Departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes da UFRGS. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da UFRGS. Atriz. Possui publicações referentes aos aspectos educacionais do teatro e coordena a coleção Educação e Artes, da Editora Mediação (Porto Alegre). Coordenadora do GESTE - Grupo de Estudos em Teatro e Educação. verabertoni@terra.com.br

³ Compreende-se por comunidade escolar os pais, alunos e professores vinculados a uma mesma instituição de ensino.

obrigatório nas séries finais do Ensino Fundamental. Há salas-ambiente e organização de turmas em grupos reduzidos, de no máximo 18 estudantes, evidenciando o reconhecimento institucional pela educação em arte, em consonância com documentos oficiais brasileiros, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais⁴.

Dentro desse panorama, no ano de 1996, foi criado o Projeto Amora, atividade de ensino, pesquisa e extensão que, através da reestruturação curricular, visa integrar as tecnologias de informação e comunicação ao contexto escolar. O projeto recebe o nome de amora numa relação simbólica entre as características desse “fruto”, na transitividade inspirada pela palavra “amora” e o resultado que se pretende no processo pedagógico.

A interação das diferentes áreas de conhecimento que compõem o currículo das classes de 5ª e 6ª séries, proposta pelo Projeto Amora, aponta, em todas as suas ações, para a perspectiva de trabalho transdisciplinar, bem como para a ruptura da ideia de hierarquização dos saberes. Opta por oportunizar a construção de conhecimento a partir da articulação entre as múltiplas facetas das diferentes disciplinas.

Fazem parte do Amora, em 2010, 92 alunos distribuídos em duas turmas equivalentes às 5ªs séries e uma turma de 6ª série, correspondendo a etapa final do Ensino Fundamental. Suas idades variam entre 09 e 14 anos. A equipe envolve um grupo de 12 docentes além de estagiários, monitores ou pesquisadores com formação nos seguintes campos do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Artes Visuais, Educação Musical, Teatro, História, Geografia, Educação Física, Inglês, Espanhol, Orientação Educacional e Psicologia.

O modelo pedagógico do Amora vem sendo concebido e experienciado segundo a metodologia da pesquisa-ação e exige vários procedimentos institucionais no sentido de garantir a sua exequibilidade em uma rotina que prevê carga de 30 horas/aula semanais para cada aluno.

As teorias inspiradoras do Projeto Amora convergem para as vertentes pedagógicas de abordagem interacionista ou construtivista do processo ensino-aprendizagem, no qual se considera a aprendizagem como uma construção individual a partir da coordenação das ações do sujeito com seu meio social. Nessa perspectiva, as diferentes aprendizagens se efetivam nas trocas ininterruptas entre o mundo endógeno e o mundo exógeno, em tempos assíncronos para cada sujeito, mesmo que em estádio similar de desenvolvimento cognitivo.

A investigação de possibilidades e experiências para uma educação em teatro numa abordagem transdisciplinar, numa perspectiva distinta da utilização do mesmo como um recurso pedagógico ou “ferramenta” para o enriquecimento de aprendizagens em outras áreas do conhecimento, é um dos desafios para essa dissertação.

Considerando as características do projeto Amora, e sua existência de quase 15 anos, selecionou-se o mesmo como estudo de caso a fim de apontar possibilidades

⁴ Os Parâmetros Curriculares Nacionais expressam o reconhecimento da legislação educacional vigente que vê no estudo da área de Arte importante componente curricular para o desenvolvimento de crianças e jovens. As Artes Visuais, a Educação Musical, a Dança e o Teatro constituem as linguagens artísticas em práticas que integram processos mentais dialógicos, elaborando ideias, sensações e formulando hipóteses num exercício de percepção crítica do mundo natural e cultural. (p.19, PCN – Arte)

para que articulações entre as áreas de conhecimento não comprometam a aquisição de “conceitos- referência” do teatro e possam, talvez, contribuir para a ressignificação desse conhecimento por parte dos estudantes.

A organização dos tempos, espaços e currículos escolares apoiados na sistematização do conhecimento em disciplinas, vem sendo questionado pelas tendências pedagógicas contemporâneas como algo a ser superado. Os modelos vigentes pedem abordagens dialógicas e transversais para o conhecimento. Tal tendência pode ser identificada claramente nos documentos oficiais, na farta literatura especializada sobre educação e em algumas práticas escolares.

Essa concepção já perpassava as inquietações dos professores do Colégio de Aplicação muito antes da constituição do Projeto Amora, como se pode ver na fala de Colares (1987,p.144).

Deve a escola voltar-se para a organização de um currículo que seja de fato interdisciplinar, centrado na ação e na reflexão, na sistematização abstrata em oposição ao pensamento concreto. Deve promover, a partir de uma abstração reflexiva, a construção de novas estruturas a partir da reconstrução das precedentes, ampliando-as, enriquecendo-as, transformando-as em estruturas de níveis superiores às anteriores.

A noção de disciplina, como uma ciência na qual se ensina e se aprende sobre um objeto de estudo específico, remonta ao conceito grego de *mathema*. Platão (apud Abbagnano, 2007) conceitua *mathema* como tudo o que possa ser um objeto de aprendizagem.

Ao longo da história da educação e da pedagogia, é possível observar que a divisão do conhecimento em disciplinas surgiu na tentativa de proporcionar um maior aprofundamento no trato das especificidades dos campos de conhecimento. Essa tendência alterna-se com momentos nos quais o conhecimento foi mais “enciclopédico”, totalizador, globalizante, sistêmico, holístico ou integrado.

O teatro, na formação docente, nos documentos oficiais brasileiros e nas práticas escolares conquistou espaço como disciplina nos currículos. Por tratar-se de uma disciplina de caráter muito mais formativo do que de aquisição de dados ou fatos, tem sido tradicionalmente utilizada como ferramenta para a aquisição de aprendizagens em outros campos do conhecimento.

O caráter formativo refere-se ao fato do estudo do teatro implicar em um engajamento que está além do esforço intelectual, do pensamento. A coordenação de corpo, espaço, tempo e pensamento formam a base da construção do conhecimento em teatro. Para aprender em teatro é necessário mais do que identificar os seus conceitos ou reproduzi-los. É necessária uma transformação da relação consigo mesmo, com os outros, com o espaço e com o tempo.

Por isso, pode-se pensar na impossibilidade em dissociar o estudo do teatro com o estudo de qualquer outro campo do conhecimento humano. Compreendendo o processo criativo como a confluência ininterrupta de “ações para saber” - acerca do homem, da natureza e das culturas produzidas, trabalhar o ensino de teatro na perspectiva da transdisciplinaridade parece algo intrínseco à própria natureza do fazer artístico.

Entretanto, há inúmeros exemplos de como essas aproximações podem ser desinteressantes quanto ao seu resultado.

É preciso que o docente em teatro tenha muita clareza quanto aos objetos de estudo de sua disciplina a fim de poder articular-se com as demais podendo

produzir em arte e com arte.

Sobre o fazer teatral na escola, Santos (2004, p.47) afirma:

O teatro passa a ser compreendido como mais um instrumento de ação sobre a realidade, o que exige do professor, além do domínio teórico-prático da arte teatral e dos fatos referentes a ela (a história das suas ideias e obras, bem como a sua evolução na arte e na educação), a interação com as manifestações culturais a ela assimiladas pelas crianças, para que a sua ação pedagógica, na estreita relação com os interesses e desejos dos seus alunos, possa significar compreensão, ampliação e transformação do mundo.

A função transgressora da arte em oposição à função regulamentadora da escola, intrínseca a essa instituição, é um dos muitos desafios enfrentados pelo educador em teatro no contexto de uma escola básica. De que forma essa tensão, transgressão X regulação, ocorre em um espaço diferenciado como o de uma escola-laboratório? Ou ainda, em um projeto de reestruturação curricular como o Projeto Amora?

Descaracterizando-se a ideia da utilização do Teatro como uma ferramenta ou recurso, desprovido de conteúdo próprio, a arte teatral pode encontrar espaço para dialogar com as demais áreas do conhecimento sem perder seu caráter reflexivo, ritualístico e cultural?

O cruzamento da investigação de modelos epistemológicos contemporâneos, tanto nas artes cênicas como na educação básica poderá formar o arcabouço teórico para o estudo, que tem entre seus objetivos, dar continuidade a propostas em pedagogia teatral para escolas públicas brasileiras.

Referências

BECKER, Fernando. Da ação a operação: o caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

_____. & MARQUES, Tânia B. I. *Ser professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1996.

COLLARES, Darli. *A promoção de um currículo construtivista*. In: *Cadernos do Aplicação*. Porto Alegre, v. 2, p. 143-148, jul./dez. 1987.

_____. *Epistemologia genética e pesquisa docente: estudo das ações no contexto escolar*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2003.

COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro e Pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

FUCHS, Ana Carolina Müller. *Improvisação teatral e descentração*. Porto Alegre. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

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

MACEDO, Lino de. *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São paulo: EPU, 1986.

NOGUEIRA, Adriano. *Reencontrar o corpo: ciência, arte, educação e sociedade*. Taubaté, SP: Cabral – GEIC, 1996.

PIAGET, Jean. *Evolução intelectual da adolescência à vida adulta*. In: *Human Development*, n.15, p. 1-12, 1972b (Tradução de Tânia B. I. Marques e Fernando Becker). Artigo de 1970.

SANTOS, Vera Bertoni dos. *Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

DELORS, Jacques. In: <http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm> Acesso em 13 de junho de 2010.

Professor de teatro, educador social ou educador social de teatro?

Luciana Athayde Paz¹
Mestre em Educação PPGEDU/UFRGS
orientação Dr. Gilberto Icle
Bolsa CNPq/2009

Resumo Instigada por minha pesquisa de mestrado, me proponho a pensar sobre a noção de educador social, presente em todas as instituições observadas para composição do material empírico. Busco pensar como os ditos a respeito da noção de educador social, interferem e engendram outras formas de ser professor de teatro em instituições que prestam serviços de atendimento socioeducativo em Porto Alegre.

Palavras-chave: educador social; professor; teatro.

Minha pesquisa de mestrado teve como tema o ensino de teatro em serviços de apoio socioeducativos em Porto Alegre e sua implicação no processo de transformação de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Ao debruçar-me sobre esse assunto inúmeros aspectos dessas práticas emergiram e foram por mim tratados na dissertação. No entanto, me proponho nesse trabalho a centrar-me em uma questão comum que emergiu no decorrer das entrevistas e observações: a noção de *educador social*. Embora, em cada uma das práticas, essa noção apareça com contornos e detalhamentos diversos, ela está presente nas práticas das três instituições e, em certa medida, constitui o *sujeito-professor* de teatro nesses cenários. Antes, porém, penso ser relevante familiarizar o *leitor/espectador* com a perspectiva que norteou minha pesquisa e conseqüentemente, as presentes reflexões.

Dediquei-me a descrever as práticas observadas em três instituições de Porto Alegre e analisar suas singularidades. O material empírico foi composto por observações realizadas durante as aulas de teatro e do cotidiano das instituições no período de quatro meses registradas em um caderno de campo e entrevistas com os alunos que frequentam as aulas de teatro, com os professores e com as coordenações dos programas. Propus-me a olhar para o material empírico com a perspectiva não de delimitar ou definir uma ideia de transformação supostamente inserida nesse contexto, para, posteriormente, identificar em que situações ela ocorre ou não; mas compreender as múltiplas promessas de transformações dessas práticas e suas

¹ Atriz integrante do Grupo Falos & Stercus desde 1996, licenciada em teatro pela UFRGS, Mestre em educação pelo PPGEDU, sob orientação do Dr. Gilberto Icle, bolsista CNPq/2009. Tem formação complementar em acrobacia aérea na Escola Nacional de Circo/RJ, participou de oficinas com artistas como: Fernanda Montenegro, Yoshi Oida, Rodrigo Matheus, Raquel Karro, Marlene Goidanich, Nicole Kehrberger (Alemanha), entre outros. Coordenou a Associação Rede do Circo por oito anos atendendo crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social na periferia de Cachoeirinha na qual também ministrava aulas de teatro e acrobacia aérea. Ministrou workshop na École de Cirque de Cherbourg (França) e no 17° London International Workshop Festival (Inglaterra). Ganhou Prêmio Braskem/2007 de melhor atriz pelo monólogo No Vão da Escada. Atualmente é contratada pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre para elaboração e supervisão do projeto Circo da Cultura. Contato: lu403@terra.com.br. Rua José do Patrocínio 210/202 – Porto Alegre/RS

implicações para o ensino de teatro e o discurso sobre as infâncias e adolescências em situação de vulnerabilidade social.

No campo teatral, aliei meu olhar aos ideais de transformação contidos no pensamento de Stanislavski, Grotowski, Barba e Boal. Poder-se-ia dizer que os três primeiros, por meio de suas investigações e busca por transformações em seus processos criativos, chegam a uma espécie de transformação de si mesmo, que altera as relações com o saber, com o poder e engendra uma ética. Ainda que essas transformações ocorram no âmbito das relações grupais, elas influenciam outros modos de fazer e pensar o teatro. O que impulsiona Stanislavski, Grotowski e Barba, não é uma transformação social por meio dos espetáculos, e sim uma transformação nos processos criativos, que acabam por transformar os indivíduos que os integram. Contudo, a relação com o público não é esquecida, pois esse processo transforma igualmente o espetáculo e a relação com o público.

Boal, diferentemente dos outros três autores mencionados, é movido pela inquietude de transformar a sociedade por meio da conscientização. No entanto, essa conscientização, para ele, ocorre somente quando o público toma a ação, quando ele entra em cena, quando *corporifica* suas ideias e, assim, percebe que as relações de opressão são passíveis de transformação.

Ainda que Boal intencione uma transformação social por meio de seus espetáculos, na medida em que insere os espectadores em cena, a fim de conscientizá-los, poder-se-ia pensar que neste caso é igualmente o processo criativo que transforma, pois o público torna-se ator, é convidado não apenas a atuar, como a preparar-se como *ator*, por meio dos jogos organizados para a prática do Teatro do Oprimido.

A partir dessas distintas perspectivas, busquei pensar os procedimentos que compõem os processos criativos das práticas observadas, para tanto, inspirei-me na noção de *poiética*, na qual o foco de análise está na conduta criadora, nos processos de criação e não na obra acabada (PASSERON, 1997, p.108).

A noção de prática usada nesta pesquisa é composta por aquilo que é dito, pelas maneiras como os indivíduos agem, comportam-se e relacionam-se consigo mesmos e com os outros em um determinado contexto histórico e cultural (FOUCAULT, 1984, p.15). As referências dos domínios desse tipo de análise são: o que os indivíduos fazem e a maneira como eles o fazem e de que forma a recorrência desses *fazeres* constitui uma experiência ou um pensamento sobre os sujeitos e constitui os próprios sujeitos. Isso implica olhar as relações contidas nessas práticas sobre: “o eixo do saber, o eixo de poder e o eixo da ética, [...], ou seja, o das relações de domínio sobre as coisas, o das relações de ação sobre os outros, o das relações consigo mesmo” (FOUCAULT, 2000, p. 350).

Se na pesquisa dediquei-me as singularidades, neste trabalho debruço-me rapidamente sobre a noção de educador social nesses espaços. Sigo algumas pistas imprecisas, descontínuas contidas nas falas dos professores e coordenadores dos programas; e permito-me apenas *esboçar* tal noção.

No Brasil, a noção de *educador social* remete a um campo novo e bastante vasto e disforme, isto em decorrência das recentes mudanças no campo da assistência social. No *site* do Ministério do Trabalho, na página da *Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)*, um educador social abrange as funções de: arte educador, educador de rua, educador social de rua, instrutor educacional e orientador socioeducativo. Nessa mesma página, estão elencadas as atividades inerentes a

essa ocupação, assim como as competências pessoais que deverá apresentar este profissional, de forma um tanto genérica. Dentre as atividades contidas na lista, destaco algumas como: *conscientizar sobre riscos, despertar nos assistidos/usuários² o desejo de mudar de vida, resgatar autoestima, apontar alternativas, despertar aptidões, construir hábitos, sugerir mudança de comportamento, realizar atividades artísticas, esportivas, pedagógicas, lúdicas, realizar terapias de grupo, realizar atividades voltadas para espiritualidade, reuniões para avaliação dos usuários/assistidos*, entre outras, todas com essa perspectiva de controle, de dar aos chamados *usuários/assistidos* um modelo. Ao dar um modelo de vida, incitando aos sujeitos a *mudar de vida*, como consta na lista de atividades de um educador social, pode-se pensar que as políticas de assistência social partem do pressuposto de que as populações pobres são isentas de cultura, de projetos de vida, ou que seus modelos não correspondem ao modelo esperado pelo Estado. Dessa forma, as políticas de assistência social brasileiras, sobretudo as destinadas à infância e adolescência

potencializam a noção de falta e de diferença, ambas elevadas ao extremo da carência, da necessidade, da ausência. Essas políticas [...] produzem e reproduzem os próprios esquemas que condenam, pois mantêm como realidade a idéia de miséria, de carência, de fraqueza, de necessidade de amparo (VIEIRA, 2004, p. 162).

Essa noção de “falta e de diferença, ambas elevadas ao extremo da carência, da necessidade, da ausência” remete-me à fala de um professor entrevistado em minha pesquisa ao descrever sua função. Segundo sua percepção *“as crianças aqui (na instituição) não tem auto-estima, não têm quem as ouça, as crianças, às vezes, não têm carinho em casa, então aqui a gente está para dar isso a elas”*. Ou, ainda, a noção de uma professora que, na tentativa de sanear a falta que ela acredita que os alunos tenham na área de artes e recreação, destina suas aulas a atividades ligadas ao que designa artes visuais. Tratar-se-iam de confecções de bandeirinhas para a festa junina, desenhos livres, brincadeiras livres na pracinha da instituição. Ela acredita que alternando as aulas com todas essas atividades estará oferecendo uma formação mais ampla aos alunos, a quem tudo falta. Essa mesma professora sustenta a abrangência de seus procedimentos devido a falta de professores na área de artes plásticas, então, como ela gosta dessa atividade, usa suas aulas também para essa área. Ela conta que, *“em determinados momentos, por exemplo, no carnaval, não que eles não tenham isso, eles sabem o que é carnaval, mas para chamar a atenção deles, esse ano eu fiz colarinhos de havaiana”*. Outra professora relatou que *“antes eu só dava aula de teatro”*. Pedi a ela que me explicasse o que a levava a pensar desta forma, quis saber a diferença entre uma aula só de teatro essa *outra* aula. Essa noção da professora de “só dar aulas de teatro” para algo mais deve-se ao fato de que o trabalho na instituição solicitou a ela mudanças na elaboração e abordagem dos conteúdos. Ao mesmo tempo em que aborda conceitos teatrais, seu foco está, igualmente, centrado nas questões trazidas pelos alunos, as quais a fim de melhor compreender, pesquisa e propõe a eles que pesquisem, estabelecendo com o grupo um debate sobre as diversas perspectivas encontradas. Nesse sentido, ela crê que alia ao seu ensino de teatro, conhecimentos adquiridos no curso de Ciências Sociais,

² O termo *assistidos/usuários* é utilizado no *site* para designar os indivíduos de todas as faixas etárias atendidos pelos serviços sociais.

auxiliando os alunos a pensarem e perceberem outros pontos de vista. Antes suas aulas eram “*mais pautadas por questões estéticas*”, como ressaltou no decorrer da entrevista; agora, em suas aulas, o foco está na troca e na tentativa de oferecer aos alunos outras referências comportamentais. Seria essa a diferença entre um professor e um educador social?

Na visão da psicóloga que coordena um dos programas observados, um professor de teatro nesses cenários deve, além de ter formação acadêmica, identificar-se com a proposta da instituição, buscando estabelecer com os alunos uma relação pautada pelo diálogo, sem esquecer-se de exercer sua função de educador, sua liderança perante o grupo. A perseverança e o comprometimento são igualmente importantes, dada a complexidade das relações e dos contextos sociais dos alunos. No entanto, para a coordenadora, o que difere um *educador social* de um professor é o currículo, ou seja, passa pela pergunta: que sujeito devemos formar? Para ela, um professor está muito mais focado na aprendizagem de conteúdos do que um educador social. Este também lida com conteúdos, mas seu foco é no comportamento dos alunos, na sua construção como sujeitos, que, no caso da instituição em tela, é formar indivíduos mais solidários, cientes dos “múltiplos caminhos” e de outros valores morais.

Diante disso, é possível pensar que um *educador social* dedica-se mais a um ensino comportamental, isto é, relativo às normas de condutas sociais, do que aos conteúdos de sua área de conhecimento. É como se devesse por sua área de conhecimento a serviço do ensino/aprendizagem de normas que insiram os alunos *no mundo lá fora* com maiores condições de sobrevivência? Uma pista, talvez, que auxilia a compor um esboço de educador social seria a de que o educador social é alguém com uma formação que o capacite a desempenhar atividades em diversas áreas de conhecimento.

No entanto, para tornar-se um *educador social*, ainda que a psicóloga tenha destacado sua preferência por trabalhar com professores formados em licenciatura em teatro, em muitos casos, é preciso somente submeter-se a um concurso público que “não exige formação específica [...] tampouco, ter nível médio de escolarização” (VIEIRA, 2004, p. 165), ou passar por uma seleção na qual é necessário ter apenas alguma intimidade com a área artística que o candidato deseja dedicar-se. Com a preocupação de orientar os professores a adotarem procedimentos mais aproximados das políticas de assistência social são realizadas, em algumas instituições, encontros de formação, por vezes, promovidos pela Fundação de Assistência Social. Ainda que pensar sobre os contornos da noção de *educador social* e suas condições de emergência mostre-se pertinente para análise das políticas de assistência social contemporâneas de nosso país, neste trabalho apenas aponto para o fato de que essa noção de *educador social* engendra novas formas de se constituir professor de teatro. Ser professor de teatro nessas instituições exige, conforme a fala de todos os professores e dos coordenadores do programa, mais do que conhecimentos específicos da área teatral, exige que esse conhecimento informe sobre a normalidade a ser alcançada para que os indivíduos se constituam como *sujeitos cidadãos*.

Por esse motivo, parece-me pertinente reter o olhar sobre essa questão, ainda que apenas por um *instante*, pois, ao colarem-se as noções de educador social com a de professor de teatro, engendra-se uma terceira noção que se poderia designar como *educador social em teatro*, com isso emerge a necessidade de perceber-se e

formar-se sob outras perspectivas, distintas talvez, da formação de um professor destinado a atuar no ensino regular.

Referências

- ASLAN, Odete. *O ator do século XX*. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- AUDI, Sérgio. *Para uma introdução à prática do Teatro do Oprimido*. In: Revista Vintém – Companhia do Latão, n. 7, segundo semestre de 2009 (p. 56-58).
- BARBA, Eugenio. *A terra de cinzas e diamantes: minha aprendizagem na Polônia*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BARBA, Eugenio; Savarese, Nicola. *A arte secreta do ator: dicionário de antropologia teatral*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARBA, Eugenio. *Além das ilhas flutuantes*. Campinas: Editora Hucitec, 1991.
- BOAL, Augusto. *O teatro do pensamento sensível*. In: Revista Vintém – Companhia do Latão, n. 7, segundo semestre de 2009 (p. 34 – 39).
- BOAL, Augusto. *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- BOAL, Augusto. *Stop: C'est Magic!* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- BROOK, Peter. *A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 3 ed. – São Paulo: Cortez, 1999.
- DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam - da criança de rua à criança cyber*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. Michel Foucault, *Uma Trajetória Filosófica. Para além do Estruturalismo e da Hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política. Ditos Escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 264-287.
- FOUCAULT, Michel. "Omnès et singulatin": *uma crítica da razão política*. In: FOUCAULT, Michel. *Estratégias poder-saber. Ditos & Escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003 (355-385)
- FOUCAULT, Michel. O que são as luzes? In: FOUCAULT, Michel. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Ditos & Escritos II*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 335-351.
- FOUCAULT, Michel. *Resumo dos cursos do Collège de France 1970-1982*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- FOUCAULT, Michel. Sobre a Genealogia da Ética: Uma revisão do Trabalho. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. Michel Foucault, *Uma Trajetória Filosófica. Para além do Estruturalismo e da Hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 253-278.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFRUS, Hubert RABINOW, Paul. Michel Foucault. *Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da Hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a, p. 231-249.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2; o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- GROS, Frédéric. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Docência artista: arte estética de si e subjetividades femininas*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 207f. Tese (doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- PASSERON, Renné. *A poética em questão*. In: Revista Porto Arte, v. 13, n. 21, maio/2004, p. 09-14.
- PASSERON, Renné. *Da estética à poética*. In: Revista Porto Arte. v. 8, n. 15, junho 1997, 104 – 116.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *Para desembaraçar os fios*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.30 n.2, Julho/dezembro2005, p. 217-228.
- RUFFINI, Franco. *Stanislavski e o “teatro laboratório”*. Revista da FUNDARTE, Montenegro, v. IV, n. 8, p. 04-15, jul/dez. 2004.
- ROUBINE, Jean-Jacques. *A linguagem da encenação teatral*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- SANTANA, Arão Paranaguá. *Metodologias contemporâneas do ensino de teatro – em foco a sala de aula*. In: TELLES, Narciso e FLORENTINO, Adilson (org.) *Cartografias do ensino de teatro*. Uberlândia: EDUFU, 2009.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. *Culturas infantis e interculturalidade*. In: DORNELLES, Leni Vieira (org.) *Produzindo pedagogias interculturais na infância*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. - 3 ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- STANISLAVSKI, Konstantin. *El trabajo Del actor sobre si mismo en el proceso creador de la vivencia*. Barcelona: Alba, 2007.
- STANISLAVSKI, Konstantin. *Etica y disciplina – método de acciones físicas*. México: Gazeta, 1994.
- TARDIF, Maurice. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- TOPORKOV, Vladimir O. y Gorchacov, Nicolai M. *El proceso de direcion escenica (apuntes de ensayos)* México: Escenologia A. C, 1998, (p. 417 – 439).
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?* In: Alves-Mazzotti, Alda Judith et al. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.9-20.
- VIEIRA, Jarbas Santos. *Perpetuando dependências: uma leitura do apoio sócio-educativo em meio aberto na cidade de Pelotas*. Cadernos de Educação, Pelotas, julho/dezembro/2004, 157-176.

Sites:

<http://www.acm-rs.com.br>

<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/home.jsf;jsessionid=6DF760A376F39ED5BC0470A84A2B537F.node1>

http://www2.portoalegre.rs.gov.br/fasc/default.php?p_secao=73

<http://ong.portoweb.com.br/mdca/>

Palhaçar: máscaras em uma patética-poética por rir

Luciane Olendzki¹

Resumo: Esta comunicação de pesquisa aborda alguns elementos constituintes da dissertação “Palhaçar: máscaras em uma patética-poética por rir”, concluída em 2009, com orientação de Gilberto Icle (PPGEdu/ UFRGS), que vem se desdobrando na continuidade de pesquisa e estudo da autora, envolvendo a prática artística e a docência, sobre a arte do palhaço no teatro. Serão abordadas as seguintes proposições e temáticas: a) uma perspectiva de avaliação dos tipos cômicos e seus estilos correspondentes relacionados à arte do palhaço, para além das formas dadas através dos tempos e contextos históricos, na busca de potências intempestivas; b) a presença do trágico na poética clownesca; c) querer no evento teatral de poética clownesca não apenas a efetuação da obra (o espetáculo), mas também de um Acontecimento e d) breve relato de experiências pedagógicas acerca do clown na disciplina de Laboratório Experimental de Teatro IV do Departamento de Arte Dramática da UFRGS, ministrada pela autora.

Palavras-chave: palhaço; poética teatral; ensino superior; laboratório experimental.

Quando nos referimos à figura do palhaço, geralmente, a imagem imediata que nos vem à lembrança é a do rosto que leva um nariz vermelho, com maquiagem colorida e exagerada, desenhando uma grande boca em expressão de riso estático ou, ao contrário, de tristeza. Também, uma peruca colorida, roupas extravagantes, desajustadas e grandes sapatos. Esta imagem emblemática do palhaço se propagou a partir de Lou Jacobs (1903-1992), que obteve grande sucesso atuando por sessenta anos no circo americano “Ringling Bros and Barnum & Bailey Circus”, e teve sua imagem impressa nos tradicionais cartazes deste circo, sendo reproduzida pelos palhaços americanos, e logo pelos palhaços do mundo todo. Geralmente a figura e a presença do palhaço também são remetidas ao espaço e ao universo do circo.

Um breve olhar sobre a trajetória e composição dos tipos cômicos, dos estilos e formas de expressão ligadas à arte da palhaçaria, no passado e no presente, nos convida a uma perspectiva de avaliação que vai além de uma remontagem historiográfica, e que não pretende a busca ou a definição de uma origem do palhaço e suas respectivas evoluções e transformações marcadas numa linha histórico-cronológica de desenvolvimento. Para além da fixação da imagem e do conceito de palhaço, muitas vezes calcados em índices de reconhecimento, representação e generalização que se atrelam ao senso comum, busca-se percorrer as linhas de correlação e dupla captura entre os diferentes tipos cômicos e respectivos estilos, em um plano rizomático da palhaçaria.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...” (DELEUZE, 1996, p. 37).

¹ Mestre em Educação/UFRGS, atriz, palhaça e professora de teatro. Atualmente atua como professora substituta na área do curso de Bacharelado em Atuação do Departamento de Arte Dramática da UFRGS. E-mail: luquerubim@hotmail.com. Endereço postal: Rua Giordano Bruno, 252. CEP- 90420-150. POA/RS.

Deste modo, pretende-se traçar uma topologia e uma tipologia das séries de tipos cômicos, como: palhaço do circo moderno americano e *freaks* de circo e clown das pantomimas vitorianas e tipos fixos da *Commedia dell'Arte* e Mimos Dóricos e Farsa Atelana e o augusto e o branco do circo moderno europeu e os *fools* shakespearianos e bobos da corte medievais e bufões e jograis e saltimbancos e charlatões de praça e palhaços xamãs e... Para além das formas dadas dos tipos cômicos, manifestas pela composição cênica e poética de forças e formas, respectivas a um determinado regime de signos e formação histórica, busca-se perscrutar e fazer reverberar as potências intempestivas que povoam e compõem tais tipos. Potências intempestivas que continuam a atravessar e se manifestar em embate com as forças e formas atuais, em novas composições de imagens e poéticas de palhaço na contemporaneidade. Alianças entre potências de máscaras diferenciais na experimentação e criação de outras composições de máscaras. Por vir, por rir e por jogo.

[...] há valores eternamente novos, eternamente intempestivos, sempre contemporâneos de sua criação e que, mesmo quando parecem reconhecidos, assimilados em aparência por uma sociedade, dirigem-se de fato a outras forças e solicitam nessa mesma sociedade potências anárquicas de outra natureza. Somente esses valores novos são trans-históricos, supra-históricos, e dão testemunho de um caos genial, desordem criadora irredutível a toda ordem. (DELEUZE, 2006, p.165)

No segundo tópico, problematizaremos sobre o trágico na poética clownesca, a partir da visão e proposição de Nietzsche sobre “trágico”, enquanto conceito ético e estético. E não necessariamente correspondente à classificação de gênero dramático referente à tragédia.

O trágico da experiência do ator ao vivenciar na mestria de seu ofício o desmembramento dionisíaco da multiplicidade e criação poética. Patética de metamorfoses para compor um corpo-em-máscara e em arte-vida, com alegria, prazer e potência. Também, nas possibilidades de aproximação e tensionamento entre o riso e a dor, enquanto forma e conteúdo de cena, na consecução de um *phatos* cômico-trágico, de paixões alegres. Afirmação da *hybris* inocente e cômica dos desmedidos desmesuradores. Não catarse que expurga, mas afecção que vivifica. Riso que não anestesia, não apazigua, acomoda, apalerma e entorpece, mas turbilhona pelas potências do falso da arte qualquer vontade de vida e criação. Segundo Deleuze (1976, p.14), *trágico designa a forma estética da alegria, não uma fórmula médica, nem uma solução moral da dor, do medo ou da piedade. O que é trágico é a alegria.*

O poder das máscaras está no jogo em cena, pela criação e poética de corpos intensos e plásticos do encontro teatral. Transgressão de poética e de criação. Querer não apenas a obra, mas o Acontecimento. Acontecimento que explode o espaço-tempo factual na força do instante, pela produção e desdobramento de signos, sentidos e intensidades dos corpos-tempos-espacos expressivos da obra teatral. O Acontecimento que não é o que acontece (obra/espetáculo teatral), mas que se dá no que acontece, da ordem do imprevisível, ainda que a obra seja da ordem da repetição, é no acontecimento que se ergue a diferença e o sentido da efetuação da obra. O corpo-em-máscara e seu duplo: palhaço e palhaçar. Palhaçar – sutil, trágico e prazeroso – necessária alegria vibratória.

Na disciplina de Laboratório Experimental de Teatro IV, oferecida no

Departamento de Arte Dramática da UFRGS, trabalhei com os alunos um programa de iniciação ao clown, através de jogos e princípios clownescos pautados em exercícios de improvisação, sem formatação, padronização ou delimitação de estilo pré-definido. Um dos exercícios foi a construção de uma cena, com a seguinte temática “O que é clown para mim hoje”. Destas cenas, destacarei alguns elementos consistentes e recorrentes para se pensar possibilidades de composição poético-teatral a serem desenvolvidas acerca do clown: o clown e o performer; a auto-ficção e o depoimento na construção dramatúrgica de uma cena clownesca; a exposição de si, o esfacelamento trágico de si para a multiplicidade alegre da máscara (o eu é um outro); tensionamento entre riso e dor – a leveza de rir quando dói.

Referências

- ARTAUD, Antonin. **Teatro e seu Duplo**. São Paulo: Max Limonad, 1987.
- BURNIER, Luis Otávio. **A Arte do Ator**: da técnica à representação. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2001.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia**. Rio de Janeiro: Rio, 1976
- _____. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 1995a. v. 1.
- FERRACINI, Renato. **Corpos em Criação, Café e Queijo**. 2004. 345 f. Tese (Doutorado em Multimeios) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas, 2004.
- FO, Dario. **Manual Mínimo do Ator**. São Paulo: SENAC São Paulo, 2004.
- ICLE, Gilberto. **A ator como xamã**: configurações da consciência no sujeito extracotidiano. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- KASPER, Kátia Maria. **Experimentações Clownescas**: os palhaços e a criação de possibilidades de vida. 2004. 412 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.
- LECOQ, Jacques. **El Cuerpo Poético**: una pedagogia de la creación teatral. Barcelona: Alba, 2003.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo**: de como a gente se torna o que a gente é. Porto Alegre: L&PM, 2003.
- _____. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- TOWSEN, John H. **Clowns**. New York: Hawthorn Books, 1976.

Arte contemporânea na sala de aula: E agora, o que fazer?¹

Marcelo Forte²

Resumo: No presente texto abordo algumas questões a respeito da inserção da arte contemporânea em sala de aula, com o intuito de estabelecer pontos de conexão entre os alunos, seus ambientes cotidianos e as artes visuais, pensando no contexto e na forma de apresentação da escola, na educação nos dias de hoje e em algumas produções artísticas contemporâneas.

Palavras-chave: arte contemporânea; educação em artes visuais; práticas pedagógicas.

As mudanças no homem e na sociedade acontecem em alta velocidade, a ciência e a tecnologia descobrem, inventam, agregam novos meios para acompanhar as necessidades humanas, que por suas vezes são resultados de tecnologias anteriores. Os televisores, computadores, câmeras digitais, as máquinas, aparelhos de telefonia celular e a internet fazem parte da realidade direta ou indiretamente da grande maioria da população mundial, e o acesso a esses meios está cada vez mais facilitado.

É natural que, se estamos vivendo no terceiro milênio do calendário cristão, com todos os avanços ocorridos, a arte contemporânea além de outros períodos também seja abordada na escola. Porém, ainda existe uma certa resistência, principalmente por parte dos professores que obtiveram sua formação há muito tempo atrás e que não buscaram ao longo dos anos acompanhar as novas produções no âmbito das artes visuais. Há de se considerar ainda que as mudanças também ocorrem na área da educação e que a cada nova pesquisa adotam-se nomenclaturas, didáticas, metodologias para melhor acompanhar os alunos de hoje.

Proponho pensarmos a arte contemporânea em sala de aula de maneira abrangente, não a isolando como um período assim como o modernismo, ou como um movimento como o cubismo ou o impressionismo, até porque não se trata disso, mas relacionando com questões que se entrecruzam com nossos cotidianos, de professores e alunos.

Primeiramente pensemos o contexto

A escola ainda mantém padrões rígidos de estrutura física e comportamental. Refiro-me às salas de aula, às carteiras enfileiradas, às hierarquias e aos direitos e deveres de alunos e professores que muitas vezes ultrapassam o necessário ou ficam aquém do esperado. No entanto, não é minha intenção questionar a eficiência dessas estruturas, mas propor que nós professores pensemos em outras maneiras de abordar determinados conteúdos que pretendemos trabalhar em aula.

Se nos dermos conta de que podemos em uma aula modificar a organização de fileiras da sala para um grande círculo, onde todos poderão se enxergar, ou levá-

¹ Pesquisa realizada durante três semestres de estágio supervisionado na Universidade Federal de Santa Maria.

² Formado em Artes Visuais – Licenciatura plena em Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: marcelo.forte84@yahoo.com.br

los até o pátio da escola, ou ainda apresentar filmes e imagens, fazer passeios fora da escola que possam ser relacionados com o conteúdo a ser estudado, quebram com a rotina dos alunos e permitem maiores interseções entre o grupo.

Já vimos historicamente, na educação em arte, algumas pedagogias, que produziram efeitos no período em que foram aplicadas, como a pedagogia tradicional que segundo FERRAZ e FUSARI, (1999) até as primeiras décadas do século XX destacava o ensino de desenho de ornatos, geométricos e cópias e era utilizado como preparação técnica para o trabalho. Anos depois a Escola Nova que ganhou espaço, difundindo a expressão do aluno como algo subjetivo e individual, onde caberia aos professores dar o suporte para que o aluno aprendesse fazendo. A partir dos anos 1960 aproximadamente uma outra vertente no ensino de arte ocupa o espaço da escola, a pedagogia tecnicista que dá ênfase à construção através do uso de materiais diversos e/ou atividades e propostas de livros didáticos. Porém, nos dias de hoje, entender o ensino como algo que possa ser reduzido a uma dessas pedagogias é não perceber o contexto da escola, as culturas, hábitos ou costumes dos indivíduos pertencentes a esse espaço, que vêm carregados de uma bagagem cultural adquirida em suas casas, bairros ou comunidades. Percebendo essas peculiaridades, nós professores de artes visuais podemos então pensar em como inserir a arte contemporânea nesse contexto.

Mas afinal, o que é e como trabalhar com arte contemporânea em sala de aula?

De início, seria importante que deixássemos de lado a expressão “arte contemporânea”, por ainda causar tensões e frenesis em muitas pessoas. O que eu proponho então é analisarmos a arte a partir dos anos de 1960 por acreditar que esse tenha sido o período de maior inventividade artística no que diz respeito a conceitos, meios, materiais e técnicas. Archer ao apontar que até essa data a pintura e a escultura ainda duopolizavam a arte, complementa que na década de 60

[...] houve uma decomposição das certezas quanto a este sistema de classificação. Sem dúvida, alguns artistas ainda pintam e outros fazem aquilo a que a tradição se referiria como escultura, mas estas práticas agora ocorrem num espectro muito mais amplo de atividades. (2001, p. 1)

Podemos então pensar a arte dos últimos 50 anos por várias vias de acesso. Pela questão do corpo na arte, do artista inserido em sua própria obra (diferente dos autorretratos da pintura), da presença de outras pessoas na produção do trabalho, na participação corporal, na telepresença, no meio de apresentação da obra final, da obra aberta, da questão do espaço fora da galeria, da obra na rua ou da rua, e podemos também estabelecer diálogos entre uma coisa e outra, o que acontece com frequência, inclusive.

Com ênfase no corpo podemos abordar a performance, a body art, o happening, a vídeo art, entre outros. Essas manifestações unem as artes visuais, o teatro, a dança, a música, a poesia e o cinema possibilitando ao professor discutir essas relações com os alunos. As tecnologias atuais permitem aos artistas criarem obras virtuais, de acesso na rede de internet e também interativas, como é o caso do trabalho de Jeffrey Shae e Dirk Groeneveld.



Jeffrey Shae e Dirk Groeneveld - The legible City
Fonte: banco de imagens do pesquisador

O professor muitas vezes pensa não ser capaz de trabalhar com os alunos utilizando câmera digital ou computador, mas em algumas ocasiões não é a produção em aula que a torna interessante, mas a maneira com que é abordada. Talvez somente a apresentação de uma obra de videoart ou performance, seja capaz de suscitar vários assuntos entre os alunos, seja a respeito da estética, do conteúdo social, crítico ou político, da duração e até mesmo da legitimação.

No que diz respeito aos espaços da arte, sair das galerias e museus talvez tenha sido parte do processo natural de produção, de criar obras momentâneas e de caráter efêmero, de levantar questionamentos, chamar atenção das pessoas para determinado assunto, seja sobre o meio ambiente, sobre os problemas sociais, ou até sobre o cotidiano das pessoas. Esse é um ponto importante de discussão sobre a arte, o lugar onde ela se apresenta. Os alunos quando questionados sobre onde é possível encontrar obras de arte naturalmente respondem que é no museu ou em exposições como as bienais por exemplo. Mas desde o momento em que os artistas decidiram expandir suas obras para outros espaços, não existe mais lugar onde não possa ser realizado ou exposto um trabalho artístico.



Zeção – s/ título

Fonte: banco de imagens do pesquisador

Temos como exemplo a “Spiral Jetty” acima, de Robert Smithson ou ainda o trabalho do artista brasileiro Zeção, que utiliza como ferramenta a tinta spray para grafitar no subsolo das cidades, nos esgotos e lugares abandonados. O graffiti se torna cada vez mais uma linguagem artística popular nos espaços urbanos, mas além dele outras formas de arte vão ocupando a cena através de intervenções efêmeras e/ou duradouras (monumentos, fontes e esculturas). Essas intervenções urbanas idealizam uma aproximação da obra com o público em geral, visto que o contrário só acontece se as pessoas se deslocarem até as galerias de arte. Além disso, elas desmistificam a ideia de que a arte é inacessível e destinada para classes superiores financeiramente.

Quando desejamos trabalhar por exemplo com o graffiti em sala de aula, esbarramos em um segundo termo, a pichação. Mas,

Embora as descrições pareçam antagônicas, os limites entre grafite e pichação são extremamente fluidos, e por vezes algumas manifestações unem traços dos dois gerando terceiros conceitos, como o grapicho que tanto pode ser um grafite com mensagem anárquica e feita em local público como protesto, quanto pode ser uma marca de existência elaborada esteticamente.(TAVARES, 2009).

Não precisamos portanto, dar ênfase a essa divisão quando abordamos o graffiti em aula, e também não é pré-requisito que a escola ceda um espaço de seu muro para que o professor possa trabalhar com a turma essa linguagem. A ideia do graffiti pode se expandir para níveis possíveis até mesmo dentro da sala de aula, com a utilização do quadro negro e do giz ou do papel pardo preso na parede, lembrando que aula de artes visuais não é somente produção visual, mas discussão, conceituação e contextualização dos assuntos que permeiam nossos cotidianos.

E é nesse sentido os apontamentos que venho fazendo ao longo do texto, no entrecruzamento da vida dos alunos com a arte contemporânea, das relações possíveis de serem produzidas a partir de uma imagem de arte com o caminho percorrido por cada aluno até chegar na escola, com o espaço de suas casas, seus quartos, suas relações familiares, de amizade e de namoro. “Hoje, o que nos interessa são os intervalos, os interstícios, é o que está *entre*, os discursos que se produzem ou produziram em torno do objeto, os dispositivos que esta obra/imagem pode lançar, as formas de subjetividade que esta obra/imagem gera.” (OLIVEIRA, 2009, p.2). Não é o que a obra ou o que o artista quer dizer com a obra que deve ser indagado do aluno, mas o que ele compreende dela, o que ele vê na imagem.

E para abreviar por um momento...

O professor de artes visuais não precisa conhecer tudo sobre arte contemporânea, até porque se pensarmos em todos artistas, coletivos e obras de arte produzidas desde a década de 1960 até hoje, as breves considerações sobre as produções que apontei aqui deveriam ser estendidas em páginas de textos. Talvez compreender os dispositivos que fazem da arte se apresentar por meios que são comuns em nossos cotidianos seja a principal maneira de assimilarmos essas contemporaneidades, buscando inclusive em obras anteriores referenciais para trabalhos atuais.

A vídeo art por exemplo, dependendo de sua abordagem pode ser relacionada à TV, às narrativas fílmicas, desenhos animados e ao videogame. O graffiti, além das relações com os espaços percorridos e ambientados, pode ser associado à arte rupestre, aos murais mexicanos, às pinturas em paredes e tetos das capelas, bem como com o próprio desenho e a pintura, linguagens ditas tradicionais. Essa é a grande vantagem de trabalharmos abertamente uma obra de arte, as possíveis relações com outras obras de outros períodos, com as imagens publicitárias vinculadas à TV e à internet, às imagens urbanas, entre tantas outras possibilidades.

Referências

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

DEMPSEY, Amy. **Estilos, escolas e movimentos**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

- FERRAZ, M.H; FUSARI, M.R. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1999.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- LAMPERT, Jocielle. Estágio supervisionado: andariando no caminho das Artes Visuais. In: OLIVEIRA, Marilda O. de, HERNÁNDEZ, Fernando. **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2005.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. "Arte da docência em arte: desafios contemporâneos". In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2007. p. 231-249.
- LUCIE-SMITH, Edward. **Os movimentos artísticos a partir de 1945**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- OLIVEIRA, Marilda O. de. Os estudos da cultura visual no campo da formação em artes visuais. IN **Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Cultura Visual**. Goiânia, 2009.
- READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes. 2001.
- TAVARES, Jordana Falcão. Seguindo o grafite pelo Centro de Goiânia. In: **Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Cultura Visual**. Goiânia, 2009.
- UCKER, Lilian. Entre o real e o imaginado: desenhos de espaços escolares. In: MARTINS, R. e TOURINHO, I. **Educação na Cultura Visual**: Narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: ED. UFSM, 2009.

A docência ética em teatro

Márcia Pessoa Dal Bello (FUNDARTE)
Mestre em Educação - UNISINOS
Doutoranda em Educação - UFRGS

Resumo: O texto é uma reflexão sobre a docência em teatro, buscando pensar a formação do professor cuja prática docente resulta na postura singular dos alunos. É feita uma relação entre o pensamento de Michel Foucault, principalmente quando estuda a ética e o cuidado de si, a atividade docente e as contribuições de Stanislavski para a pedagogia do teatro.

Palavras-chave: ética; docência; teatro.

No presente texto é dada ênfase à última fase do pensamento de Michel Foucault em que trata do tema ética e o cuidado de si. Nesse sentido, é feita uma relação entre o pensamento de Foucault e a prática profissional da autora como coordenadora de ensino da Unidade de Montenegro da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, que congrega os cursos de Licenciatura de artes visuais, dança, música e teatro. O principal objetivo é refletir sobre a prática docente em teatro que resulta em alunos que demonstram uma postura singular revelada tanto nas atividades de sala de aula como nas montagens que desenvolvem durante o curso. Esse “modo de ser” dos professores de teatro conduz à busca de respostas para entender como eles se constituíram professores de teatro.

Em linhas gerais, pode-se dizer que a obra de Foucault se caracteriza por fases interligadas, cujas principais questões são o sujeito e a verdade. O autor sustenta que a verdade é algo transitório e está vinculada à idéia de descontinuidade, uma vez que está diretamente relacionada ao discurso e a seus enunciados. Sua obra está voltada à compreensão da realidade.

Foucault (2001) aponta que é preciso aprender novos caminhos investigativos pelos quais se exercite outras maneiras de perguntar, ou seja, formular perguntas aceitando as limitações das possibilidades daquele momento.

A partir das idéias centrais do pensamento de Foucault, ao observar as práticas docentes dos professores de teatro e perceber que eles demonstram, tanto nas aulas, quanto nos seus discursos teóricos, bem como nas produções teatrais que desenvolvem com os alunos, uma docência voltada à constituição do sujeito. Essa perspectiva me instigou a problematizar o fenômeno apresentado e buscar as respostas que ele suscita.

Tanto no papel de coordenadora quanto no de professora, é possível observar que os professores e alunos do curso de teatro revelam um “modo de ser” próprio. Este “modo de ser” é demonstrado por meio de suas ações e perante vários momentos como, por exemplo, quando se posicionam em relação aos diferentes temas a eles apresentados; quando exprimem sentimentos a respeito do curso em que participam; no grau de empenho a que se dedicam quando desafiados a cumprir as tarefas; na forma como se apropriam e se comprometem com todos os estágios necessários para a realização das montagens artísticas previstas para o semestre letivo. Enfim, uma postura que parece extrapolar o ambiente acadêmico abarcando outras dimensões de suas vidas.

Essa postura pode ser comparada ao que Foucault (2006) denomina de “cuidado de si”, que além de ser o conhecimento de si é, também, o conhecimento

de certas regras de conduta ou princípios que são simultaneamente verdades e prescrições. Cuidar de si é, portanto, se imbuir dessas verdades. Assim,

o sujeito se constitui de maneira ativa através das práticas de si, cujas práticas não são inventadas pelo indivíduo. São esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhes são propostos, sugeridos, impostos pela sua cultura, sua sociedade e seu grupo social. (FOUCAULT, 2006, P.276)

Ao buscar compreender a constituição do professor de teatro recorro a Alcântara e Icle (2005) que reforçam que não há como pensar a formação do professor de teatro sem pensar a escola de teatro enquanto projeto teatral, no sentido de que o projeto teatral vai além da mera busca do domínio das técnicas teatrais ou da aquisição de conhecimentos científicos. Deve ter como pressuposto o “lugar” onde se forma, se percebe e são discutidos valores e princípios antes de qualquer outra coisa.

As grandes contribuições da escola de teatro do século XX estão no campo da prática, na idéia que determina que alguns princípios para o trabalho prático não se constituem regras fechadas. Assim, essa postura docente refletida na produção dos alunos, pode ser equiparada ao que Foucault caracteriza como uma produção de “modos de existência”, uma “ética da docência”. Para Foucault (2006), *é o que se poderia chamar de um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um modo de ser.* (Foucault, 2006, p.264)

Para falar em ensino de teatro trago Stanislavski, um dos mestres da escola teatral contemporânea que lançou as bases das artes cênicas contemplando a pedagogia do teatro, sem impô-la como método rígido. Ele inaugurou um modo próprio de dizer e fazer teatro, cujas propostas não se restringem à normas e regras para o trabalho pedagógico, mas modos de pensar, de fazer e de ser da prática teatral, ou seja, ao pensar os exercícios capazes de desenvolver o trabalho do ator, possibilitou pensar o processo teatral para além do espetáculo.

Para Stanislavski (2007), o trabalho do ator não se resume aos procedimentos técnicos, mas busca um questionamento ético e estético em relação a prática teatral. O ator, ao realizar a sua obra, vivencia um processo dinâmico onde tem a oportunidade de criar transformando-se, e ao se transformar, lança-se à criação. Sua preocupação com o ser humano que está atrás do ator remete à situação pedagógica do teatro, ou seja, depois de Stanislavski não é possível falar de teatro sem que se pense em como se aprende, como se ensina a partir da perspectiva de ser sujeito de um processo criativo.

Alcântara e Icle (2005) aprofundam essa perspectiva quando afirmam que é por meio da pedagogia do teatro que as várias tradições teatrais têm a sua origem e a própria possibilidade de perpetuação. Ou, literalmente: *a pedagogia teatral é o cerne sobre o qual se formam diferentes culturas teatrais* (Alcântara e Icle, p 2005).

Na mesma linha, Icle (2008) reforça que foi a partir de uma valorização social da atividade teatral que esta passou a ser uma espécie de cuidado de si, uma maneira de viver melhor, de cuidar do seu íntimo, de dar atenção ao eu, ao corpo, ao pensamento e a alteridade. Antes a atividade teatral tinha o papel de uma humanização do homem para uma melhoria de vida. Entretanto, o autor alerta que não é na apreciação estética que essa promessa se faz presente, mas na situação pedagógica, na relação de um professor-diretor com alunos-atores.

Para Stanislavski (2007) cuidar de si mesmo se caracteriza como uma função

crítica sobre si, e essa disponibilidade à crítica é um fator importante para o seu desenvolvimento. Deverá evitar sempre a cristalização dos seus hábitos. A ética *stanislavskiana* consiste na atenção a si, ao corpo, ao universo interior, à disciplina, ao companheiro, ao conjunto da obra teatral. Implica uma transformação de si, com a finalidade de exercitar melhor a função de ator.

Assim, o professor de teatro, na sua prática docente, parece construir os seus “modos de existência” o que para Foucault (2006), não é somente estética, mas o que ele chama de ética. São os estilos de vida, sempre implicados, que os constituem de um jeito ou de outro.

Sendo assim, quando se observa as aulas de teatro, tanto no curso de graduação como nas oficinas de Teatro oferecidas para várias faixas etárias, percebe-se que os professores, desde o início do processo, discutem as regras juntamente com os alunos, de modo que todos se sintam co-autores e, tanto os professores como os alunos, procuram seguir o atendimento a essas regras. Essa postura conduz ao estabelecimento de uma forma de “pacto” entre o grupo, o que dilui a autoridade a qual, geralmente, é exercida só pelo professor.

Por outro lado, percebe-se que embora as aulas aconteçam num cenário democrático, o professor também não deixa de exercer a liderança, ocasião em que os alunos demonstram sentir-se seguros ao encontrarem apoio na firmeza desempenhada pelo seu líder. É interessante observar que tal postura extrapola o ambiente da sala de aula, uma vez que essa forma de agir se repete nos vários ambientes institucionais extra classe.

Essa perspectiva reforça o que Foucault (2001) defende quando relata que um sujeito não poderia ter acesso à verdade se primeiro não realizar em si mesmo um trabalho que o predisponha a conhecer a verdade, como uma forma de purificação, o que seria análogo à situação do professor de teatro que para desenvolver sua docência ética, precisa passar pela experiência de ser um ator. Temos aí uma pista que nos conduz a idéia da importância da docência artista ou do professor ator.

Para concluir, acredita-se que essa busca pelo desenvolvimento de uma prática docente ética, não deveria ser algo exclusivo do ensino do teatro. Antes pelo contrário, deveria ser um objetivo a ser perseguido pelas demais áreas do saber, por meio de suas diversas relações de ensino aprendizagem. Assim, a construção do conhecimento se constituiria numa possibilidade concreta do indivíduo vir a se transformar em sujeito.

Para isso, é importante refletir sobre a docência ética em teatro que se revela numa postura estética de professores e alunos, de modo a servir de modelo para outras formas de experiências educacionais. A perspectiva é que essas reflexões e questionamentos possam se constituir numa referência de formação para os professores, de modo que a reflexão sobre a prática profissional em teatro seja o ponto de partida para se pensar a atividade docente em outras áreas deixando, assim, de lado, a perpetuação de formas de ensino lineares e, por assim ser, arbitrarias e artificiais.

Para finalizar, pode-se dizer que o resultado dessas reflexões conduz a duas conclusões principais: em primeiro lugar que é possível perceber na prática docente dos professores de teatro as idéias defendidas por Foucault sobre ética e cuidado de si, no sentido dessa prática se voltar a busca da verdade, ligada a idéia de uma transformação de si. Em segundo lugar, acredita-se que adotar a postura de dizer a

verdade, implica um cuidado, uma conversão de si, uma prática de liberdade e um modo de existência.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O autor como gesto**. In: _____. Profanações. São Paulo: Boitempo, 2007, p.55-64.

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.

DELEUZE, Giles. **A vida como obra de arte**. In: _____. Conversações. São Paulo: 34, 2008, p. 71.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor**. In _____. Ditos e escritos III: Estética: Literatura, pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 264-298.

_____. Michel. **Q Ética do cuidado de si como prática da liberdade**. In. Ditos e escritos V: Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 264-287.

_____. **A escrita de si**. In: _____. Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p.144-162.

_____. **Modificações**. In: _____. História da sexualidade: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1998, p. 9-16.

_____. **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.

_____. **Ética, sexualidade, política**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense> Universitária . 2006.

GEERTZ, Clifford. **Estar lá**: a antropologia e o cenário da escrita. In: _____. Obras e vidas: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005, p. 11-39.

_____. **Estar aqui**: de quem é a vida afinal? In: _____. Obras e vida: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005, p. 169-193.

GROS Frédéric, ARTIÈRES, Philippe...[et al.] **Dizer a atualidade**: o trabalho de diagnóstico de Michel Foucault. In: GROS Frédéric (org.) Foucault: a coragem da verdade.- São Paulo: Parábola Editorial, , p.15-37 2004.

ICLE, Gilberto. **Teatro e Construção de Conhecimento- Porto Alegre**: Mercado Aberto, 2002.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de ética**- 3 ed.- Rio de Janeiro: Jorge Zaar Ed, 2008.

MATHEUS, Carlos Eduardo Meirelles. **A Filosofia**: idéias e textos. Reflexões sobre temas filosóficos a partir da leitura de textos. Da ética à Moral e da moral à Ética. 2009. São Paulo.

MARSHALL, James D. **Michel Foucault**: pesquisa educacional como problematização. In: _____. PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina. Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 25-39.

OBREGÓN, Javier Sáenz. **La escuela como dispositivo estético**. In: _____. FRIGERIO, Graciela; DINKERS, Gabriela (org.). **Educar (sobre) impresiones estéticas**. Buenos Aires: Del estante, 2007, p. 73-86.

STANISLAWSKI, Constantin. **El trabajo del actor sobre si mismo em El proceso creador de La vivência**. Barcelona. Alba Editorial. Primera edición: abril de 2003, segunda edición febrero de 2007.

_____ Constantin. **El trabajo Del actor sobre si mismo em el proceso creador de La encarnación.** Argentina. Editorial Quetzal. 1997.

_____ Constantin. **Ética y disciplina:** Método de acciones físicas. Selecccion y notas Edgar CeballosMéxico/USA. Editorial Gaceta.

A concepção dos pedagogos quanto a importância e a função do desenho infantil nos centros de educação infantil

Cleide Gissela da Silva¹

Márcia Diva Speorin²

Márcia Moreno (Orientadora)³

Resumo: Esta pesquisa trata da concepção de pedagogas da educação infantil quanto a função e a importância do desenho no desenvolvimento de crianças entre 2 a 5 anos de quatro centros de educação infantil no município de Chapecó, estado de Santa Catarina. O objetivo principal do projeto foi identificar as concepções que os(as) pedagogos(as) possuem acerca do desenho de crianças de 2 a 5 anos, nos centros de educação infantil municipal. Foi constatado que todas as pedagogas que constituíram a amostra, demonstraram conhecer a influência do desenho sobre o desenvolvimento da criança e como forma de expressão e comunicação com o mundo. No entanto nenhuma reconheceu o desenho como um instrumento socializador para as crianças. Identificamos também a fragilidade das bases teóricas dos pedagogos em relação ao assunto. A insegurança quanto ao conhecimento teórico científico sobre o assunto está fortemente presente nos espaços escolares. Mesmo desenvolvendo trabalhos interessantes as pedagogas apresentam receio de expor o que realmente sabem e o que praticam em sala de aula.

Palavras-chave: pedagogo; desenho; crianças.

1 Introdução

A preparação de um pedagogo para o trabalho em sala de aula deve ser o mais completo possível em relação às teorias existentes sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como sobre o universo infantil.

A partir desta concepção e como futuras pedagogas, compreendemos que a inserção da criança em um processo educativo de qualidade auxilia na construção de suas estruturas afetivas, sociais e cognitivas. Após pesquisa com vários autores, discorrendo sobre a produção gráfica infantil, sua contribuição no desenvolvimento da criança, sua função de expressão e comunicação, desperta em nós, a curiosidade sobre o entendimento que as pedagogos(as) atuantes dispõem acerca do desenho produzido por crianças de 2 a 5 anos.

Julgamos importante entendermos como se dá a relação pedagogo(a) produção gráfica infantil, porque é o pedagogo(a) que fará a mediação entre a criança e o conhecimento que ela vai adquirindo no espaço educativo infantil, e desta com as múltiplas linguagens da infância.

Assim, a temática “As concepções dos(as) pedagogos(as) quanto a importância e a função do desenho no desenvolvimento infantil” procura perceber se os(as) pedagogos(as) compreendem o desenho como um instrumento de acompanhamento e estímulo para o desenvolvimento global da criança, e este como um colaborador para formação de pensamentos e percepção de mundo.

¹ Pedagoga formada pela Unochapecó. silvanzoli@unochapeco.edu.br

² Pedagoga formada pela Unochapecó

³ Formada em Artes Visuais Bacharel e Licenciatura pela UFSM e Mestre em Educação pela mesma instituição. Docente em Artes Visuais e Arquitetura na Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó/SC. moremar@unochapeco.edu.br

A observação de campo permitiu a percepção do que acontece no espaço educacional reafirmando aspectos da pesquisa qualitativa. “Um objeto importante do pesquisador qualitativo é que ele se torna capaz de ver ‘através dos olhos daqueles que estão sendo pesquisados’”. (BAUER, GASKELL, 2000, p.32). Enquanto os questionários permitiram percebermos o conhecimento teórico-prático das pedagogas quanto os desenhos infantis. Além disso, com este estudo acreditamos contribuir para o enriquecimento pessoal, profissional, e estudantil de todos os acadêmicos e pedagogo(a)s que utilizarem este material como fonte de pesquisa para qualificação de suas práticas pedagógicas.

2 Revisão Bibliográfica

2.1 O desenho infantil

Para abordarmos aspectos relativos a produção artística na infância, especificamente o desenho, é preciso notar como as produções gráficas infantis, a criança e o adulto se relacionaram no passado para compreendermos o presente.

Para Cox (2001) a criança só teve reconhecimento de sua especificidade a partir do século XVIII após estudos do filósofo Jean Jacques Rousseau, que discorreu sobre o mundo e as necessidades específicas da criança. É só a partir de então que a criança deixa de ser um adulto em miniatura, e a infância passa a ser vista como fase de cuidados para que o infante do presente torne-se um adulto “digno” no futuro.

Nos dias de hoje sabe-se muitas coisas sobre a produção gráfica infantil, após estudos de psicólogos, professores, educadores e artistas que procuraram desvendar o mistério dos rabiscos, garatujas e do próprio processo criativo das crianças. Conhecemos já alguns aspectos sobre a evolução e definição dos traços conforme a faixa etária.

2.1.1 A evolução dos traços do desenho infantil

A pesquisa na íntegra aborda vários autores que investigaram o desenho infantil, porém, aqui, iremos apresentar apenas sobre Lowenfeld (1976).

Victor Lowenfeld (1976), afirma que normalmente a criança começa a rabiscar aos dois anos de idade, porém se algumas começarem com 18 meses, não podemos considerar gênio, nem tão pouco retardada aquela que começar com dois anos e meio. A idade do rabisco começa aproximadamente, aos 2 anos e vai até mais ou menos aos 4 anos, mas é por volta dos 3 anos que passam a nomear suas garatujas, isto quer dizer que relacionam sua imagem mental com o que desenham.

“Se observarmos compreenderemos que a maioria das nossas atividades está baseada na coordenação, aparentemente simples dos movimentos corporais, tais como a marcha, grande parte das atividades manuais, a linguagem etc” (LOWENFELD, 1976, p.93)

Se a criança não se dedica ao rabisco, parece ter saltado essa fase. Na verdade ela passou despercebida. Ou na areia ou com sua sopa de cereais a criança fez seus rabiscos. Porém podemos adequar atividade que lhe garantam o controle dos movimentos. Ex. Pintar usando próprios dedos como pincéis. Devemos oportunizar experiências com tantos materiais diferentes quanto isto for possível., com texturas diferentes para enriquecer a sensibilidade tátil infantil.

De acordo com a evolução da complexidade das relações da criança com o meio também seus desenhos vão se diferenciando. A ordem do que desenhar é de

acordo com o que se apresenta à sua mente. Por exemplo, “[...] um menino vai visitar a zoológico, no entanto não pintará tudo o que recorda enquanto pinta. Aqui uma girafa, mais para lá um elefante, não estabelece uma relação, nem entre os objetos nem sobre os animais. Aparecem dispersos”. (LOWENFELD, 1976, p.109).

Para Ferreira (1998), Lowenfeld e Brittan reconhecem que a evolução do desenho está ligado ao desenvolvimento cognitivo-afetivo da criança, que progride conforme a relação deste com o mundo e as pessoas que o rodeiam, para esta evolução ocorrer, a criança cria esquemas internos que significarão o conhecimento ativo que se tem do objeto. Afirmam ainda que na fase pré-esquemática (idade pré-escolar) as crianças desenhavam o que sabem sobre o objeto e não a reprodução fiel da imagem visual.

3 Método e procedimento

O tema “As concepções dos(as) pedagogos(as) referente a importância e a função do desenho no desenvolvimento Infantil” foi elaborado através de uma pesquisa científica qualitativa considerada por Bauer e Gaskell (2000, p.32) “[...] intrinsecamente uma forma de pesquisa mais crítica e potencialmente emancipatória”. Optamos por este método também porque não tratamos de dados numéricos, mas produções artísticas, relações interpessoais e práticas pedagógicas; aspectos impossíveis de se quantificar.

Envolvemos então, 4 Centros de Educação Infantil Municipais de Chapecó em nossa pesquisa, que atendem crianças de 4 meses a 5 anos. Compõe a amostra para este trabalho somente profissionais (16 profissionais) da primeira infância, cuja formação minimiza-se em Licenciatura em Pedagogia e Especialização, sendo que os profissionais especialistas direcionaram os seus estudos para as mais diversas áreas da educação para infância.

Para melhor compreensão do leitor e pensando em assegurar o anonimato tanto dos Centros de Educação Infantil envolvidos nesta pesquisa, quanto das pedagogas, decidimos identificar as instituições com números 1, 2, 3 e 4, enquanto as pedagogas usaremos as letras do alfabeto em maiúsculo e entre aspas para identificá-las. Quanto aos depoimentos transcritos o faremos entre aspas e em itálico.

No Centro de Educação Infantil 1 e 4 atividade de entrega e recolha dos questionário funcionário de maneira totalmente antagônica, enquanto no primeiro não houve problema quanto a data de recolhe, no segundo a situação ficou mais complicada.

Nos Centros de Educação Infantil 2 e 3, foram feitas cerca de seis visitas para que conseguíssemos recolher todos os questionários, decorrendo cerca de 15 dias entre a entrega a gestora e a devolução para nós. Em cada visita a gestora comentava sobre o que impedia as pedagogas da entrega no prazo combinado. Dentre os argumentos destacaram-se a necessidade das mesmas pesquisarem sobre o assunto e a falta de tempo devido a exaustão que a docência na Educação Infantil provoca aos pedagogos(as) o que impedia que respondessem depois do horário de trabalho.

O empenho de todos, tanto das pesquisadoras quanto das pedagogas resultou em 24 questionários escritos, composto com de 10 questões, respondidos por pedagogas habilitadas na área de Educação Infantil, onde algumas delas além da graduação dispõem de especialização. O questionário foi construído de forma

que pudéssemos delinear certas características da formação docente e também constatar tanto o conhecimento prático quanto o teórico das pedagogas, e conseqüentemente responderem as questões problematizadoras de nosso projeto.

4 Considerações Finais

Embora tenha sido trabalhoso coletar os dados para constituir este trabalho, o resultado final é gratificante e a sensação é de que este foi o melhor instrumento para aquisição de conhecimento em nossa vida acadêmica.

Ao discutirmos a importância e a função do desenho no desenvolvimento infantil, um grande número das pedagogas demonstrou ter consciência quanto o valor e abrangência deste no ato pedagógico.

Nesta mesma perspectiva, Lowenfeld e Brittan (1977), em relação ao desenvolvimento intelectual, acreditam que pode ser avaliado, geralmente, a partir da compreensão que a criança tem de si mesma e de seu meio. “O conhecimento, que está ativamente à disposição da criança, quando desenha, demonstra seu nível intelectual” (ibidem, p. 40). Para eles desenhos com detalhes, demonstram a evolução intelectual da criança que a produz, isto porque à medida que a criança cresce, seus desenhos ganham mais detalhes e a conscientização sobre seu meio muda.

Outra idéia que foi negligenciado nas respostas das pedagogas e que são trabalhadas por Lowenfeld e Brittan (1977) aqui se refere ao o quê especificamente observam nos desenhos das crianças para perceberem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor da criança. Indicaram também o desenho apenas como um instrumento que auxilia no desenvolvimento, ocultando a visão de que o desenho produzido pela criança pode servir para acompanhar as evoluções em seu crescimento também estudadas por Lowenfeld e Brittan (1977).

Por outro lado lembram o desenho como forma de expressão e comunicação da criança com o mundo, entendimento correto a partir do que fala Derdyk (1994, p.24): “O desenho como linguagem para arte, para a ciência e para a técnica, é um instrumento de conhecimento, possuindo grande capacidade de abrangência como meio de comunicação e de expressão”.

Apesar da fragilidade teórica, as práticas envolvendo o desenho, desenvolvidas pelas pedagogas pesquisadas, parecem ser bastante interessantes, pois a grande parte afirma utilizar uma diversidade de materiais, técnicas e algumas até procuram outros ambientes do Centro de Educação Infantil, além de sua sala de aula, para trabalharem com esta atividade.

Uma boa motivação, portanto, consiste em sensibilizar algumas das relações que anteriormente permaneciam passivas ou não eram utilizadas. Naturalmente, essas relações mudam, e precisamos ajustar nossas motivações às necessidades da criança que cresce.

Queremos esclarecer que em momento algum procuramos aqui desqualificar as pedagogas que colaboraram com nossa pesquisa, pelo contrário queremos levantar alguns elementos relacionados ao cotidiano das salas de aula da Educação Infantil, procurando colaborar com mais conhecimentos desta fase da infância. Mesmo porque ao analisar os dados gerais percebemos que das 24 pedagogas poucas, cerca de 4 aproximadamente, haviam mantido contado com literaturas a respeito do desenho infantil em sua graduação.

Para o autor Gardner (2000), assim como nós, acredita que o ensino de

artes na pré-escola deve ser repensado, estando muito mais presente no currículo da infância, porém de forma flexível, adaptável e acessível as crianças. Isto porque dessa forma “Apesar de certas deficiências em seu desempenho, as crianças de pré escola adquirem competência e uma tremenda quantidade de conhecimento em arte” (p. 121), além de terem a oportunidade de descobrir as áreas que mais lhe agrada e que possuem mais habilidade, despadronizando tanto o ensino quando o entendimento sobre o desenvolvimento da criança, quebrando paradigmas da educação.

5 Referências

BARBOSA, Ana Tavares Bastos. **Arte Educação: Leitura no Subsolo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2000.

COX, Maureen. **Desenho da criança**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DERDYK, Edith. Formas de Pensar o Desenho: **Desenvolvimento do Grafismo Infantil**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Artes**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e Linguagem no Desenho da Criança**. 3. ed. São Paulo: 1998.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: A teoria na Prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LOWENFELD, Viktor. **A Criança e sua Arte**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____ e BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: mestre Jou, s.d.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica – Guia para eficiência nos estudos**. 14. ed. São Paulo: Atlas, 1986.

O diário de bordo e o livro da vida no processo de educação pela arte

Maria Inês Moron Pannunzio¹

Resumo: Este trabalho investiga o Livro da Vida e o Diário de Bordo, elaborados pelos alunos com textos, relatos e registros significativos. Permeados de arte e criatividade, retratam a trajetória de aprendizagem do aluno e levam-no a refletir sobre o que realizou e como construiu conhecimentos. A pesquisa foi feita através de questionários e entrevistas de alunos e profissionais que utilizam o Livro da Vida ou o Diário de Bordo e, à luz da interpretação fenomenológica dos dados analisados, passa-se a relacioná-los com sua contribuição no processo de aprendizagem. O estudo começa situando o Livro da Vida como uma das técnicas da Pedagogia *Freinet*², entendendo-o como a união de racionalidade com afetividade e uma forma de avaliação democrática e não excludente. São, então, feitas considerações sobre o que é o Diário de Bordo utilizado por *Norberto Stori* e *Marcos Rizolli*³. Em seguida, fundamenta-se que o acesso ao conhecimento mediado pela arte responde adequadamente aos desafios do mundo contemporâneo, privilegiando sensibilidade, criatividade e conhecimento. Na conclusão, trata-se da eficiência do Diário de Bordo e do Livro da Vida e da pertinência desses quanto aos novos valores educacionais, já que valorizam a arte na educação e, ainda, o aluno se defronta com sua produção. Importantes a cada aula e a cada situação de aprendizagem, tornam-se eficientes dispositivos de aprendizagem e avaliação.

Palavras-chave: registro; criatividade; aprendizagem.

1. Introdução

Neste estudo, investigamos a relação entre o Livro da Vida, da Pedagogia Freinet, e o Diário de Bordo utilizado em curso de pós-graduação pelos professores Norberto Stori e Marcos Rizolli¹. Analisamos a pertinência de ambos num processo de educação pela arte, por acreditar que a escola deva ser um espaço para inventividades e experimentações.

Foram duas as motivações para esta pesquisa: primeiro, porque a educação com qualidade para todas as crianças é um grande desafio para nós, professores, neste início de século; segundo, porque uma educação integral deve ser permeada pela arte e a necessária criatividade.

A contribuição a que este estudo se propôs consiste em suscitar o despertar para uma necessária tomada de consciência quanto à importância da sensibilidade – dos professores e dos alunos – mediante o repensar do processo de ensino-aprendizagem; e viabilizar a formação de sujeitos que não apenas se constroem e constroem conhecimentos, mas que venham a se tornar seres sensíveis e compromissados com a vida. Em síntese, possibilitar a formação de pessoas que

¹ Licenciada em Filosofia. Mestre em Educação, Arte e História da Cultura. Instituição de vínculo: Associação de Educação, Cultura e Arte – AECA. (Endereço: Rua Itapetininga, 243. Bairro: Trujillo. Sorocaba/SP. Endereço eletrônico: in espan@gmail.com).

² FREINET, Celéstin Baptistin. *As Técnicas da Escola Moderna*. Lisboa: Ed. Estampa, 1975.

³ Ambos professores da disciplina: *Educação, Arte, História: Linguagens*, na pós-graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie, em SP, em 2003.

⁴ Ambos professores da disciplina: *Educação, Arte, História: Linguagens*, na pós-graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie, em SP, em 2003.

percebam a sua dimensão individual, social e planetária e possam responder adequadamente aos desafios do mundo contemporâneo com sensibilidade, criatividade e conhecimento.

Um dos maiores problemas culturais de hoje é que, em meados do século XX, ocorreu a separação entre as ciências humanas e as ciências exatas, e a consequente dicotomia entre sujeito e objeto. No campo educacional, isso, agora, já não faz mais sentido, quando se defende que é preciso unir, religar, para que a educação consiga enfrentar os grandes problemas do cotidiano e os entraves globais. É por meio das ciências exatas, articuladas com as ciências humanas, incluindo a poesia, o teatro e todo tipo de arte, que podemos unir racionalidade e afetividade, pois a literatura, a arte e a poesia podem despertar-nos como seres compreensivos e humanos. Essa é uma missão fundamental da educação. Nesse sentido, com muita propriedade, o relatório da Unesco fala que a tarefa da educação será “ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um se compreenda melhor a si mesmo” (DELORS, 2003, p. 50).

Morin (2001), o filósofo da educação, defende uma abordagem transdisciplinar do conhecimento, pois o enfoque fragmentado, que separa sujeito-objeto, diversidade-unidade, já não atende à complexidade da realidade dos dias atuais. No processo educativo, portanto, é tempo de vivenciarmos todas as áreas do conhecimento, em todas as suas dimensões, na totalidade do nosso ser, integrando todas as nossas capacidades sensíveis, afetivas, intuitivas e intelectivas. Dessa perspectiva, então, é preciso oferecer aos nossos alunos a possibilidade de um encontro com o seu verdadeiro ser, de modo que a escola transforme-se num espaço de inclusão, de respeito, de diálogo e de abertura. Um espaço de construção de seres e saberes.

2.Descrição do Trabalho

Ao ter como objeto de pesquisa o *Diário de Bordo* e o *Livro da Vida*, entendidos como instrumentos do processo de aprendizagem e de avaliação e que desenvolvem a criatividade, buscam-se os fundamentos que mostram que o acesso ao conhecimento mediado pela arte proporciona novas possibilidades e sonhos, o desenvolvimento da autoestima e a ampliação da percepção do mundo e da vida.

Todavia, é preciso entender que a criatividade é uma capacidade humana que tanto pode ser motivada quanto reprimida. E para que ela, então, aconteça, sabemos que há necessidade de oferecer aos alunos “condições de pensamento exploratório e divergente, incentivando o uso da imaginação, da interrogação constante, da receptividade às novidades e do espírito para ver o todo sem preconceitos e sem temor de errar” (ARANHA,1993, p. 339).

Nessa linha de pensamento de Aranha (1993), temos o eixo norteador deste trabalho, qual seja, a tese de Herbert Read, defendida no livro *A Educação pela Arte*, o qual diz que a arte deve ser a base de toda forma de educação natural. Por isso Read sustenta uma “educação estética”, que inclua a arte e que também abranja todos os modos de expressão e que constitua um enfoque integral da realidade.

O trabalho pedagógico, defendia Freinet (1975), precisa ter um profundo envolvimento com a vida, deve possuir sentido, ser significativo e prazeroso para todos os nele envolvidos. O *Livro da Vida*, por sua vez, além de representar todo esse envolvimento, é também uma forma de avaliação democrática e não excludente.

Como hoje se defendem aprendizagens significativas, isto é, que tenham sentido para o aluno, isso requer uma avaliação integrada, que mostre que os educandos estão em condições de aplicar seus conhecimentos em situações reais de sua vida. Ou então, mais importante que medir resultados centrados em conteúdos, é a demonstração do pensamento crítico e das habilidades, utilizando a criatividade.

Aprendizagens complexas exigem avaliações qualitativas, daí a importância de técnicas diversificadas como o *Diário de Bordo* ou o *Livro da Vida*, que fornecem aos professores elementos para planejar suas ações e intervenções na prática cotidiana e fazem com que cada aluno não só possa usar de muita criatividade e refletir sobre o que realizou, mas também perceba como enfrentou os desafios.

A pesquisa foi desenvolvida com os alunos de pós-graduação do nível de mestrado, com o professor Norberto Stori, a professora Rosa Maria Witaker Sampaio - especialista na Pedagogia Freinet - , e outros alunos e professores que vivenciam a experiência de fazer o Livro da Vida, o Diário de bordo, Caderno de vivências ou o Portfólio. O questionário foi o instrumento utilizado para obter os dados de acordo com os objetivos propostos, com 14 questões abertas que permitiam abordagem livre do tema.

2.1. O Livro da Vida

O uso do Livro da Vida é uma prática importante, uma vez que, por meio dele, se faz a comunicação, por escrito, da vida da classe, valorizando fatos e gestos comuns ou extraordinários, bem como o nível de iniciativa e de responsabilidade, não só por assumir uma tarefa, como também por se ocupar com ela.

A riqueza de momentos vividos no ambiente escolar se materializa na composição do livro. Assim, fotos com textos, desenhos em páginas recortadas dos trabalhos feitos em classe, páginas do computador e pequenos textos, tudo pode ser colado no caderno.

Do mesmo modo, existe o Livro da Vida individual, próprio de cada criança, aquele em que ela conta sua vida pessoal, dentro e fora da escola. Tudo é razão para escrever.

O Caderno da Vida também tem a função de Caderno de Aprendizagem, porque todos os trabalhos nele relatados têm o objetivo de formar a cada dia um retrato preciso da vida da classe, é um meio de informação para os pais, suporte para a linguagem oral e escrita; o essencial é registrar o que acontece na classe para uso deles mesmos, para os outros e para os colegas correspondentes.

2.2. O Diário de Bordo

O *Diário de Bordo* é um registro do processo de aprendizagem. É importante que os alunos façam, pelo menos, um registro diário. Nele, armazenam todos os passos percorridos na sua trajetória de aprendizagem. Vão acumulando dados, tanto no que se refere a textos, documentos, registro de atividades e ações, como também impressões, dúvidas, certezas, e as relações que estabelece com o que vivencia na escola e fora dela; situações vividas ou mesmo imaginadas. É um instrumento que fornece aos professores elementos para planejar suas ações, pois é um recurso orientador e, ao mesmo tempo, potencializador de novas práticas docentes; quanto aos alunos, faz com que usem de criatividade e reflitam sobre o que realizaram.

Como proposta de avaliação, favorece o aprender fazendo e contribui para

a avaliação formativa, pois acompanha os diferentes caminhos que percorre um aluno para realizar suas diferentes aprendizagens, isto é: mobiliza recursos, ativa esquemas, toma decisões. Se as aprendizagens precisam ser significativas, isto é, ter sentido, para que os alunos apliquem seus conhecimentos em situações reais de sua vida, o *Diário de Bordo* é o instrumento adequado para isso, uma vez que propicia a articulação dos conhecimentos teóricos com a expressão artística. Tal articulação, contudo, só se efetiva se o trabalho educacional tiver como eixo a arte, ou seja, a arte permeia todo o processo e pode desencadear transformações no modo como o indivíduo age. Assim, acreditamos que, nessa direção, poderemos fazer das nossas ações nas escolas ato artístico, gerando experiências estéticas e nos tornando – professores e alunos – mais humanos e sensíveis à vida.

3.Resultados

No processo criativo de elaboração do Diário de Bordo, destaca-se a percepção de construir conhecimentos pelo prazer. Vários entrevistados compartilham dessa mesma percepção. Tal vivência e constatação nos dão condições de afirmar, inclusive, que podemos utilizar esses recursos independentemente da idade ou nível escolar, portanto da pré-escola ao mestrado, como uma proposta de aprendizagem, de construção de conhecimentos e como dispositivo de avaliação.

A partir da análise das respostas das entrevistas sobre o Livro da Vida o Diário de Bordo ou de suas variantes, elaboramos as categorias e, dessas, retiramos as palavras que ficaram evidentes. A seguir, fizemos um quadro comparativo, que nos permitiu compreender a conexão entre esses instrumentos e a validade dos mesmos num processo de educação com criatividade, permeado pelo prazer, que possibilite o autoconhecimento e a articulação do conhecimento científico com as vivências de cada aluno. Isso tudo nos leva a defender uma proposta educacional transdisciplinar, cujo eixo de trabalho seja a arte e suas inúmeras possibilidades.

Outro aspecto a destacar é que o Diário de Bordo dá grande contribuição à avaliação formativa, tal como defende Perrenoud (2002), acompanhando os diferentes caminhos que percorre um aluno para realizar as suas diferentes aprendizagens: mobiliza recursos, ativa esquemas e toma decisões. Sendo assim, é uma avaliação processual, inclusiva e acolhedora; portanto, uma avaliação formativa, pois ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver a partir de um projeto educativo.

Talvez esteja aí a grande resposta para um ensino de qualidade, ou seja, um ensino que respeite a diversidade de buscas e de percursos, de construções e realizações; um ensino pautado pela arte e pela criatividade, buscando no conhecimento científico o suporte necessário, aberto para todas as possibilidades, sem preconceitos e que conviva com as diferenças. Mas isso tudo requer cumplicidade. Daí a necessidade de todos os envolvidos nesse processo estarem juntos nessas realizações, através da cooperação e do compromisso.

4.Considerações Finais

Se o que pretendíamos era perceber se existe efetivamente relação entre o Diário de Bordo e o Livro da Vida da Pedagogia Freinet, concluímos o nosso trabalho não só afirmando essa relação, mas também constatando que, embora os nomes desses instrumentos sejam diferentes – Livro da Vida, Diário de Bordo, Portfólio, Caderno de Vivências –, os objetivos e, principalmente, a intencionalidade de cada

um é a mesma. Eles, além de serem utilizados como proposta de avaliação, devem ser inerentes a todo o processo de aprendizagem, viabilizando o aprender fazendo.

Findamos, portanto, nossas considerações, acreditando que, para efetivar uma proposta de educação pela arte, tal como nosso objetivo, é importante e necessário que haja um compromisso de todos os envolvidos no processo de educação, com muita sensibilidade e abertura para as aprendizagens significativas. Uma das formas eficientes de concretizar essa proposta é, certamente, mediante a educação estética e a utilização do Diário de Bordo ou do Livro da Vida no processo de educacional.

5. Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e Maria Helena Pires Martins. *Filosofando: introdução à Filosofia*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1993.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 8. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

FREINET, Célestin Baptistin. *As Técnicas da Escola Moderna*. Lisboa: Ed. Estampa, 1975.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2001.

PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Pintura mural e suas confluências com a educação das artes visuais

Mariete Taschetto Uberti¹
Viviane Diehl²

Resumo: O presente trabalho é resultado de uma pesquisa qualitativa que objetivou contextualizar as possibilidades da pintura mural numa proposição educativa em artes, por meio de uma oficina de arte mural, com um grupo de jovens participantes da Escola Aberta, da escola Augusto Ruschi, em Santa Maria, RS. Tal premissa foi pensada e embasada pelo estudo da pintura mural e suas confluências com a arte pública e o espaço, nas experiências dos educandos para a construção do conhecimento em artes, através de entrelaçamentos com a educação na contemporaneidade, a arte, a pintura e o processo de formação de identidade no contexto da cultura visual. A observação participante oportunizou a coleta de dados para o registro no diário de campo e, posteriormente, a compreensão, dialogando com os autores referenciados. Para a contextualização da arte mural nos valem de imagens de obras muralistas, às quais suscitaram problematizações acerca da arte e de temas do cotidiano dos jovens, que nos proporcionaram relações e reflexões referentes às temáticas abordadas e suas relações com o dia a dia dos educandos, que se apresentaram flexibilizadoras da educação em artes.

Palavras-chave: pintura mural; educação das artes visuais; cotidiano.

O presente artigo originou-se da pesquisa de Conclusão de Curso de Artes Visuais – Licenciatura, da Universidade Federal de Santa Maria, com a colaboração de cinco adolescentes³, participantes da Escola Aberta da Escola Estadual Augusto Ruschi, na área urbana de Santa Maria/RS. A escola aberta desenvolve projetos com a comunidade e grupos de estudantes aos fins de semana, através de oficinas, de artes, música, dança, artesanato, jogos de recreação, além de oficinas de educação física, onde a escola é aberta a toda a comunidade.

A escolha pela linguagem da pintura foi priorizada por acreditar nas possibilidades que dispõe como flexibilizadora de diálogo educacional em artes, levando em consideração sua importância para as abordagens da educação em artes, por estar inserida na história, desde as pinturas nas cavernas, representando o contexto social de cada período.

Este trabalho teve como objetivo abordar as possibilidades da pintura na arte mural, numa proposição educativa em artes, buscando resgatar o cotidiano dos participantes. Tecendo relações com a educação na contemporaneidade, com a arte e a pintura, suas confluências com o processo de construção de identidade, por meio da cultura visual, de temas do cotidiano e das subjetividades de cada participante. Desse modo, aproximando problematizações no tocante a arte, a pintura mural e a

¹ Acadêmica do nono semestre do curso de Artes Visuais - Licenciatura da UFSM. Bolsista PIBID – Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Capes, Colaboradora do projeto “A pintura e outras modalidades expressivas, como facilitadoras do desenvolvimento potencial dos educandos”. mariete.uberti@bol.com.br

² Viviane Diehl – Mestre em Educação pela UPF. Docente do curso de Artes Visuais da UFSM, Arte-educadora e assessora do Curso de Artes Visuais da UNOESC-SC, coordenadora do Projeto de Alfabetização estético-cultural. Artista Plástica do Atelier Vivie Diehl. viviediehl@hotmail.com

³ Os nomes aqui dados aos participantes da pesquisa são fictícios.

educação, através de alguns estudiosos e artistas que dialogaram com as temáticas estudadas.

A abordagem qualitativa foi elegida a fim de auxiliar na produção da pesquisa e no trabalho de campo (LÜDKE 1986). Para a observação e compreensão de dados utilizei-me da observação participante, com os registros no diário de campo, com a finalidade de refletir sobre o processo da pintura mural e a atuação docente no contexto da escola aberta, como espaço educativo não formal.

O projeto de arte mural veio ao encontro dessas proposições, pois não busquei somente fazer uma pintura no muro da escola, mas, através dela, propor diálogos que fossem relevantes para a proposta apresentada para este estudo. As contextualizações das temáticas construídas pelos educandos proporcionaram entrecruzamentos com questões do cotidiano que resultaram no tema do projeto.

Desse modo, relacionado histórias, memórias, dúvidas, inseguranças e diversidades, uma vez que:

Hoje, o artista que se propõe a realizar um trabalho urbano está cada vez mais enfocando o público e interagindo com grupos comunitários para produzir instalações, performances, eventos e atividades artísticas voltadas também para os problemas políticos e sociais. A tela do artista que atua em espaço público apresenta justamente a complexidade de interpretação de cada um, determinando múltiplas possibilidades de leitura da obra em exposição (SILVA, 2005, p. 31).

Ao interagir com o grupo e o espaço enquanto limitador de passagem, por meio da pintura mural, procurei ter presente que o muro onde a pintura foi realizada, que separa o ambiente escolar da comunidade que está em seu entorno. Uma vez que, os muros podem ter a finalidade de proteger os espaços privados, sem questionamentos, sem diálogos, somente como imposição, por uma parede que não diz nada, só separa espaços, vidas e histórias. A pintura mural possibilita que se façam tessituras entre essas histórias, pois contextualiza com a comunidade, com a escola e com os estudantes, ao propor reflexões sobre essa realidade; aproximando pessoas e identidades. Grupo, como é pensado por Bauman, como compartilhamento nem sempre fáceis de serem mantidos pois,

no local de trabalho, na vizinhança e na rua, misturamo-nos diariamente com pessoas que, como assinala Rychen, "não falam necessariamente a mesma língua (literal ou metaforicamente) nem compartilham a mesma memória ou história". Nessas circunstâncias, a habilidade de que mais necessitamos para oferecer à esfera pública alguma chance de ressuscitação é a da interação com os outros – de manter um diálogo, de negociar, de obter a compreensão mútua e de administrar ou resolver os inevitáveis conflitos em qualquer instância da vida compartilhada (BAUMAN, 2005, p. 163).

Partindo destas premissas a oficina de arte mural propôs uma relação dialógica, tendo presente a possibilidade de discussões de temas do cotidiano, além de trabalhar alguns princípios estéticos, estudando imagens de obras artísticas, que contribuíram na produção dos projetos que resultaram na pintura do mural.

Para estes entrecruzamentos, procurei interligar o contexto dos jovens, suas representações pessoais, com a cultura visual e seu cotidiano, fazendo relações com arte, através de imagens de obras de arte e imagens midiáticas que foram selecionadas de acordo com o contexto em estudo podendo vir a colaborar no processo de construção de conhecimento e, no caso da oficina de pintura mural, contribuir com a definição da temática do projeto.

Para a escolha do tema do mural propus aos estudantes que pensassem em um assunto que se relacionasse ao dia a dia e que fosse de seu interesse. Os temas apresentados motivaram discussões relevantes como podemos observar na fala de Ylida:

Pensei em alguma coisa que tenha a ver com a escola, beija flor, meio ambiente que tenha a ver com a gente. Pois todos os anos fazemos em média três caminhadas ecológicas em defesa do meio ambiente. Na terceira série, a professora criou um projeto de recolher o lixo, selecionar e eu continuo até hoje, separando o lixo. A água da máquina de lavar é reutilizada para limpar a calçada, o banheiro, molhar as flores. Pensei no meio ambiente.

Esta primeira fala sugere uma temática importante, fruto de uma experiência proporcionada durante os primeiros anos escolares, marcando sua vida, pela relação e mediação oferecida pela professora que problematizou o fazer pedagógico com a interpretação e conhecimento do mundo (FUSARI e FERRAZ, 2004).

A partir da definição do tema, o grupo considerou que seria importante que cada um fizesse seu projeto individual, para essa proposição, levei imagens de pinturas murais de vários artistas, onde os participantes puderam conversar sobre a composição, técnica e as temáticas abordadas por estes artistas. Após a análise das imagens deram continuidade as atividades com o desenho e a pintura dos projetos.

Depois de concluírem os trabalhos, com o objetivo de explanar as considerações referente os projetos elaborados, retomamos as falas deles em relação a temática e o que haviam sido representado nos desenhos. Pois, como delinea Martins (2009), cabe ao educador problematizar reflexões sobre o processo educacional com seus educandos, não simplesmente lhes apresentar soluções prontas. Nesse sentido, como alternativa (FIGUEIREDO, 2009) procurei partir da própria fala deles, de seu interesse em apresentar no mural, imagens que representavam o meio ambiente e de alguma forma a importância de preservá-lo.

O grupo, após as reflexões, decidi por elaborar um projeto coletivo, contudo, para a confecção dessa pintura, eles fizeram recortes de partes que consideraram importantes dos projetos anteriormente produzidos, que dialogavam com a proposta apresentada pela turma.



Imagens dos participantes da pesquisa pintando o projeto
(Imagens do arquivo pessoal da pesquisadora)

Durante a produção da pintura mural, que durou aproximadamente cinco encontros, aproveitamos para retomar as temáticas apresentadas por eles. Desse modo, procurei interligar os conhecimentos construídos na oficina de arte mural com as subjetividades dos educandos, a fim de que pudessem perceber as relações que

foram sendo estabelecidas entre as temáticas propostas. Tramando laços não só educacionais, mas afetivos que vão além das relações tradicionais de professor e aluno (FIGUEIREDO, 2009), importantes para a formação pessoal, educacional e no meu caso profissional.

Produzindo cultura, através da cultura visual, por meio dos símbolos, da interação entre os indivíduos, dos conhecimentos que cada um possui, da relação com as imagens e símbolos que cada indivíduo carrega consigo, (HÉRNANDEZ, 2006) e que foram tecidos no decorrer dos encontros.



Imagens dos participantes do projeto pintando o mural
(Imagens do arquivo pessoal da pesquisadora)



Imagem do Mural (Imagens do arquivo pessoal da pesquisadora)

Os registros dos encontros foram realizados no diário de campo, nas imagens fotografadas e nos vídeos produzidos durante a oficina, a fim de auxiliarem na reflexão do percurso, contextualização e compreensão dos achados da pesquisa.

Procurando, dessa forma, valorizar o que lhes é próprio, como é denominado por Hall, suas raízes identitárias (2005), suscitando reflexões e trocas de relações durante a caminhada colaborando na problematização e na construção da proposta, articulando conexões com a vida dos educandos.

A oficina como um todo possibilitou aos participantes construíram relações entre as práticas e as contextualizações tecidas no decorrer dos encontros, observado pelas falas e relatos produzidos pelos próprios educandos ao final da oficina, como a de Danilo: “Aprendi muitas coisas sobre arte, artistas famosos e interpretação de imagens. Também aprendi mais sobre trabalho de equipe que eu não era muito... eu gostaria de ir de novo a mais uma oficina”. E de Ylida: “tenho dois quadros no meu

quarto, mas nem sabia quem tinha pintado. Daí, depois que eu comecei a oficina, eu pesquisei... eu comecei a me interessar mais por arte, a oficina é muito legal, interessante”. Além de eles terem se interessado por conhecer outros artistas e linguagens.

A oficina de arte mural abriu possibilidades de desenvolver outros trabalhos com o grupo, como também outros adolescentes da comunidade a virem se interessar e solicitar para participar dos encontros. Muito ainda há que pode ser trabalhado com estes jovens no campo das artes e que pode ser interligado ao dia a dia deles.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. e FUZARI, F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

FERREIRA, Sueli. **O Ensino das artes construindo caminhos**. 3ª Ed. São Paulo: Editora Papiros, 2004.

FIGUEIREDO, João. Educação e afetividade na relação com @ outr@: contributos da perspectiva eco-relacional. In: HENZ, Celso Ilgo; ROSSATO, Ricardo; BARCELOS, Valdo. **Educação humanizadora e os desafios da diversidade**. Santa Cruz do sul: UDUNISC, 2009, p. 21-43.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HERNANDEZ, Fernando. **Los Estudios de Cultura Visual: La construcción permanente de un campo no disciplinar**. La Puerta. Publicación de Arte y Deseño, 2006.

LÜDKE, Menga, André, Marli G. D. A. **Pesquisa em educação. Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Raimundo e PEREIRA, Alexandre. Sintam-se felizes em nosso ambiente escolar. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009. 61-78 p.

SILVA, Fernando Pedro da. **Arte Pública, diálogo com as comunidades**. Belo Horizonte: Editora C/ Arte, 2005.

Reflexões sobre o ensino de arte a partir da formação e dos saberes docentes

Marli Simionato¹

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo desenvolver uma reflexão a cerca de algumas dimensões da formação e dos saberes docentes. Busca essa compreensão a partir de um estudo de caso, configurando-se como objeto de análise diversos elementos constituidores do exercício da docência, como a identidade deste profissional, as dimensões da ação pedagógica, os conhecimentos mobilizados pela formação inicial e continuada e os saberes pedagógicos. Os dados serão interpretados a partir dos seguintes focos de análise: o entendimento da formação docente e a sua constituição, tendo por base a entrevista semi-estruturada realizada com uma professora da rede estadual de educação do município de Três de Maio - RS e, posterior análise através de mapas conceituais. Analisa-se neste cenário, o problema de articulação entre teoria e prática como aspecto central na e para a formação docente. Finalizo esta pesquisa, não como conclusões, pois a mesma ainda não se encontra nesta fase, mas trazendo apontamentos referente aos saberes docentes e à atual valorização dessa área de saber, ao apontar as possibilidades da mesma ser formadora de conhecimento.

Palavras-chave: ensino de arte; formação de professores; educação.

Delimitando o campo da pesquisa

É relevante considerar e abordar os elementos que se fazem significativos para este processo. Não como uma fórmula milagrosa, mas como inspiração para que outros professores possam se enxergar podendo instigar um processo reflexivo sobre o seu fazer pedagógico. Sendo assim, o critério significativo para a escolha da professora-sujeito da pesquisa foi que realizasse práticas pedagógicas no ensino de Arte diferenciada e reconhecida pela comunidade escolar (colegas, direção) da rede pública de educação e, por outros pesquisadores do ensino de Arte.

O objetivo desta pesquisa foi o de estudar as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora na escola, e não a instituição escolar, a partir de pesquisa qualitativa tendo como procedimento metodológico o estudo de caso. Como instrumento de coleta de dados utilizei à entrevista semi-estruturada e o questionário. A análise das falas ocorreu através da construção de mapas conceituais.

Dados como escola pública com maior número de alunos atendidos no município de Três de Maio - RS, tempo de profissão na área, proposta pedagógica diferenciada e linguagem de arte que está trabalhando na escola que perfazem um total de 40 horas semanais, foram os critérios de seleção para a escolha da professora. Já a escolha por ouvir a direção da escola se deu pelo fato de podermos refletir sobre o que pensa a comunidade escolar sobre o ensino de Arte através da fala da direção. No contexto desta escrita os sujeitos pesquisados serão identificados, de modo genérico, no feminino, (professora) e (direção), a fim de garantir o anonimato.

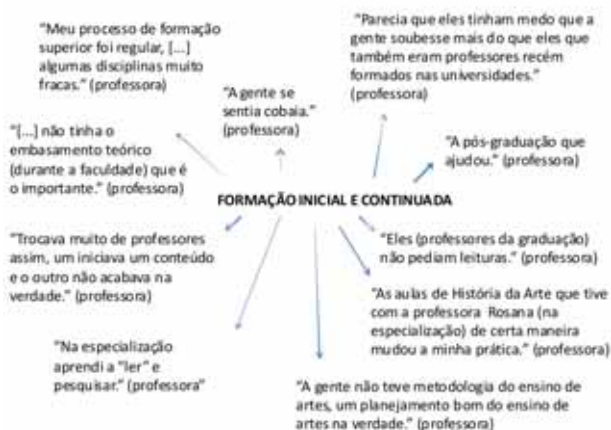
¹ Graduada em Educação Artística – Habilitação Artes Plásticas. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências - UNIJUI - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Docente do Instituto Federal Farroupilha – Campus Panambi. E-mail: marlisimionato@brturbo.com.br

Formação inicial e os enfrentamentos no ensino de Arte

Escrever sobre o tema formação e saberes docente nos convida a viver as inquietudes e perturbações na busca de significados do que é ser professor atualmente. Encontramos extremos nesta transição, como: o desinvestimento pedagógico por parte de alguns professores que não acreditam que é possível haver um diferencial em seu “fazer/ser” e as práticas pedagógicas inovadoras possíveis de serem realizadas por quem crê no “novo”. Estes fatores têm motivado inúmeros estudos por parte de pesquisadores críticos da área, como: Barbosa (1997), Conne (1996), Tardif (2000, 2008) entre outros, no sentido de investigar e compreenderem o que implica a constituição tanto de um como de outro fenômeno

Algumas pesquisas referentes à criação de cursos universitários que dizem respeito ao ensino de Arte apresentada por Barbosa (2008, p.10) argumentam que estes “foram criados para preparar professores aligeirados, que ensinassem todas as artes ao mesmo tempo, tornando a arte na escola uma ineficiência a mais no currículo”. Também tem demonstrado que um dos grandes desafios que se tem atualmente é o de diagnosticar os aspectos positivos nos cursos de formação inicial, em especial os que dizem respeito à formação dos professores de artes, pois estes desde sua origem apresentam sérias deficiências.

Ao se buscar identificar, na opinião da professora entrevistada, quais os aspectos mais significativos da sua formação inicial e, dentre estes os mais freqüentes, foram mencionados apenas os pontos deficientes e negativos, sendo eles: a ausência da prática da sala de aula (metodologia) que se reflete tanto na habilidade de comando da sala quanto na adequação de conteúdos a partir do contexto escolar que o aluno esta inserido; a insuficiente compreensão e domínio das leituras realizadas; o raro atrelamento entre teoria e prática; a falta de entendimento existente entre professor e aluno que se faz representar pela concorrência por desenvolver uma habilidade artística igual ou superior a seu professor formador. Cabe observar, também, que entre os pontos deficientes levantados, a professora destaca a falta de experiência dos professores em relação à condução das aulas, o que fazia com que os estudantes se sentissem “cobaias”. Observemos no mapa 1 tais afirmações.



Mapa 1: Formação inicial e continuada
Fonte: dados da pesquisa (2010)

A respeito destas questões a professora sujeito da pesquisa observa que durante sua formação inicial teve poucos professores com quem aprendeu, sendo que considerava a maioria negligentes e despreparados, pois o foco do curso de graduação estava centrado nas aulas práticas, no qual se aprendia diferentes técnicas não havendo conseqüentemente uma relação com a teoria. No olhar de Tardif (2000, p.7)

As experiências sociais/culturais do aluno agem/functionam como um filtro através do qual ele seleciona/aceita/adere/rejeita os conhecimentos dos cursos de formação. Esses filtros cognitivos, sociais e afetivos, processadores de informações, perduram ao longo dos tempos já que tem sua origem na história e na história de vida dos alunos.

Nessa perspectiva de pensamento, e em se tratando de futuros professores do ensino de Arte, é inevitável aceitar que, se o curso de formação inicial não alcançar êxito no que diz à compreensão e ao reconhecimento por parte dos acadêmicos acerca da relevância do ensino de Arte como componente curricular, bem como, se não muni-los com saberes e conhecimentos para que estes possam desenvolver estas concepções em suas futuras propostas pedagógicas, aumenta espantosamente a possibilidade de que estes profissionais venham a copiar apenas o que sabem, o que vivenciaram ao longo de sua trajetória como alunos. É evidente que se a professora “copiar” o que aprendeu na sua formação inicial estará fadada ao fracasso antes mesmo de iniciar sua docência, justifico esta afirmação a partir do argumento de que muitos cursos de formação pedagógica não correspondem às necessidades sentidas, sendo muitas vezes restrito e tecnicista. Também argumento que aprendemos pela prática do cotidiano, pelas vivências. Neste sentido, para Cunha (2004, p. 91) as lições que os alunos de formação pedagógica levam para suas práticas “é a de não repetir com seus alunos aquilo que rejeitaram nos seus mestres”.

Percebemos nos argumentos apresentados pela professora, foi somente após sua atuação como profissional que surgiu a necessidade e o desejo de buscar algo a mais e, isto se configurou no curso de especialização que fez posteriormente. Fica evidente que após o contato com a disciplina de História da Arte ministrada pela professora Rosana no curso de especialização (formação continuada) “caiu à ficha” (este foi um dos momentos) da professora-sujeito da pesquisa em relação as suas práticas. O que a professora aponta é que quando “ensinava” História da Arte aos seus alunos o método que a mesma utilizava era de apresentação dos períodos e artistas obedecendo a uma linha cronológica, a partir da especialização o diferencial se deu no evento de entender melhor o contexto histórico dos fatos, o que possibilitou que a mesma pudesse construir o seu próprio “método” não no sentido de inventar, mas de entender uma melhor aproximação dos fatos, das semelhanças e diferenças em relação a materiais, estilos, períodos, artistas, da aproximação com as tecnologias.

Acredito que é possível aceitar, a partir das reflexões acima, que a trajetória de formação básica ocupa um espaço distinto quando da escolha pela profissão de professora. Evidentemente esta mesma prática tende a ser “potencialmente” propulsora de algumas deliberações pedagógicas da futura professora. Porém, ao se confrontar com os avanços epistemológicos e teóricos da área, e então definir inovar em sua prática, aquela experiência vivenciada no ensino básico, na formação inicial e continuada pode estabelecer um limite para a inovação, mas, por outro viés, pode ser entendida como algo que enriqueça sua trajetória profissional e conseqüentemente seus saberes.

Saberes docentes e o ensino de Arte

Podemos considerar que a formação inicial e continuada que a professora-sujeito da pesquisa vivenciou mobilizou diferentes saberes uns mais outros menos significativos. No entanto, o que trago aqui são os saberes que Conne (1996) aborda e não necessariamente foram todos trabalhados pela professora, dentre estes se podem destacar: o saber-fazer, para que este ocorra faz-se necessário exercer recortes na área de especialidades de acordo com o julgamento da relevância das competências escolhidas e que vão garantir a inserção do aluno no mundo.

Já, o saber - pragmático é apontado por Conne (1996) como um saber fazer com a situação, e este estabelece relação com o saber-refletido que como o próprio nome diz esse saber não se preocupa com o produto do saber, mas em refletir como esse produto foi obtido, sua intenção não é produzir algo, mas conhecer o produto. Conne (1996, p.254) apresenta também o saber - sabedor como a organização e o desenvolvimento dos próprios saberes. Deve-se ter em mente que todos os saberes são suscetíveis de serem invalidados.

Necessita se observar que ao apresentar essas diferentes percepções de saberes Conne (1996) talvez quisesse apresentar as relações existentes entre: o conhecimento, a situação e os saberes que com eles se relacionam. Também, apontar que nem todos os saberes são instituídos, alguns dependem da validade da sociedade, aqui cabe ressaltar o ensino de Arte, pois a sociedade constantemente questiona a validade e a utilidade deste ensino. Portanto, utilizando a reflexão de Conne (1996, p.247) "se se pretende ensinar, não se pode fazer outra coisa que não seja trabalhar estas situações de referências, bem como, o próprio saber.

Com tudo isso, percebe-se que existe um básico a ser ensinado, mas não necessariamente uma ordem. Novamente cabe ao professor saber administrar e determinar como se dará o processo de ensino no aluno, observando mais uma vez que este é um indivíduo que se forma *no* e *com* o coletivo e que faz parte de uma instituição social. Se antes ensinar arte era sinônimo de fazer, agora no olhar da professora que busca mudanças no seu fazer se enfatiza tanto o fazer como a apreciação, a leitura e a fruição da obra de arte. Neste processo educacional, o seu entendimento vai além de perceber o ensino de Arte como manifestação de sentidos, formas de expressão; o seu ensino precisa ser visto também, e principalmente, como epistemologia tão importante na formação do aluno e no espaço curricular das escolas quanto outras disciplinas. Notemos que nem sempre as mudanças ocorridas nas concepções acarretam mudanças nas metodologias e conteúdos, ou seja, na forma de ensinar. Porque o ensinar é um campo permeado por tensões e conflitos, e o espaço da arte como área de conhecimento ainda necessita firmar-se.

Referências

- CONNIE, F. In: BRUNO, Jean (org). **Didática das Matemáticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- BARBOSA, Ana Mae (org.) **Arte-educação: leituras de subsolo**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.
- _____. (org.) **Ensino da Arte: Memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 16ª ed. Campinas – SP: Papyrus, 2004.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários:** elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, 2000. Disponível em :http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf > Acessado em: 17 de maio de 2010.

Além do dia do índio: o ensino da arte e da cultura indígena sob a perspectiva da Lei 11.645/2008

Maykell Rodrigues Martins

Orientadora: Amalheene Baesso Reddig

Resumo: Este Trabalho contempla o tema “Além do Dia do Índio: O Ensino da Arte e da Cultura Indígena Sob a Perspectiva da Lei 11.645/08”. A proposta teve como diretriz: investigar de que forma os professores de Artes da Rede Pública Municipal de Criciúma – SC, estão inserindo a temática “Arte Cultura Indígena” em suas aulas. A pesquisa tem como objetivo principal, possibilitar uma reflexão sobre o tema, bem como verificar se os professores têm conhecimento da Lei, o que pensam a respeito da mesma e se estão trabalhando em suas aulas o assunto proposto pela legislação. O presente trabalho teve como referência bibliográfica, autores como Aracy Lopes da Silva (1987-2004), Luís Donisete Benzi Grupioni (2004-2009), Lux Vidal (1992), entre outros, que discutem a questão indígena, suas contribuições para a sociedade atual, suas manifestações artísticas e acima de tudo, como a temática indígena pode ser trabalhada em sala de aula, colocando em prática o que defende a Lei. Para atingir os objetivos propostos, realizei uma pesquisa de campo, contando com o depoimento de cinco professores graduados em Educação Artística que atuam na Rede Pública Municipal de Criciúma - SC. A conclusão é que, embora a maioria dos professores tenha conhecimento da lei e aborde a temática em suas aulas, o tema ainda é trabalhado na maioria das vezes, referindo-se aos índios no passado e não na contemporaneidade. Os resultados indicam a necessidade de cursos de formação continuada, já que o não conhecimento sobre a temática, ou a falta dele, faz com que muitos trabalhem o tema apenas de maneira superficial.

Palavras-Chave: arte; cultura; indígena.

O presente trabalho busca uma reflexão sobre a Lei Nº 11.645, sancionada no dia 19 de março de 2008 pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. Segundo a mesma, a cultura indígena deve ser incluída no Currículo Escolar, tendo que ser trabalhada nas disciplinas da Arte, Língua Portuguesa e História.

Devido à lei e a importância de que os estudantes conheçam a história de nossos antepassados, bem como a arte e a cultura desses povos que foram os primeiros habitantes de nosso país, resolvi pesquisar sobre como professores de Arte da Rede Pública Municipal de Criciúma-SC, estão planejando e trabalhando em suas aulas a arte e a cultura indígena.

Ao conhecer a lei me interessei mais ainda pela temática e partindo dela, elaborei também, projetos com a temática “Arte e Cultura Indígena” para trabalhar durante o Estágio Supervisionado em Artes Visuais na Educação Infantil, Séries Iniciais e no Ensino Médio. Com a aplicação dos projetos, percebi que o tema é muito bem aceito pelos estudantes, que buscam informações, pesquisam, produzem, e acima de tudo percebem o índio presente na sociedade.

Normalmente costuma-se trabalhar conteúdos relacionados com o índio apenas no dia 19 de abril (data em que se comemora o Dia do Índio) e mesmo assim de maneira superficial ou de maneira isolada e ornamentar os alunos com penas e chocalhos não faz muito sentido, se não relacionados com o verdadeiro significado de tais atos. Esquece-se, muitas vezes, que a história e principalmente a arte desses povos é bastante rica e que muito contribuiu para a formação da cultura brasileira.

Perceber o índio como elemento sempre presente em nossa cultura demanda uma série de reflexões sobre nossos problemas sociais e ambientais, bem como,

sobre nossa consciência nacional, e levar aos alunos a complexidade desse tema é fundamental para estimular a discussão sobre o conhecimento da arte e do processo histórico-social e cultural de nossa sociedade, pois mesmo tendo sofrido grande influência cultural dos povos ocidentais e, de um grande número de povos indígenas terem perdido sua identidade é necessário que a cultura e a arte indígena sejam preservadas e valorizadas, pois a arte e a cultura dos povos indígenas são de grande valor estético e de uma autenticidade única.

Sabendo que o ensino da Arte deve contemplar as diferenças, o mesmo deve propiciar aos alunos, um olhar mais sistemático sobre outras culturas, no caso, a indígena, ampliando e aprofundando esse olhar, alimentando-o com referências, em um processo de aprendizagem significativa.

Em termos de Trabalhos de Conclusão de Curso, ainda não há pesquisa sobre esse tema no Curso de Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC.

Esse trabalho tem como problema de pesquisa, verificar como a temática “Arte e a Cultura indígena” vem sendo trabalhada por professores da Rede Pública Municipal de Criciúma-SC, na disciplina de Arte, de acordo com a Lei Nº 1.645/08, trazendo a mesma, para discussão com os professores, abrindo para que eles possam refletir sobre sua prática pedagógica e suscitem a necessidade desta ser pensada, entendida e explorada em suas aulas, bem como o grau de comprometimento desses professores com a questão. Para isso utilizei um questionário a fim de analisar suas propostas de trabalhos e seus conhecimentos sobre o tema.

Trago como objetivo geral: Ampliar as possibilidades a partir da reflexão sobre a Lei 11.645/08 e o ensino da arte, para que os professores busquem maior conhecimento sobre a mesma e façam reflexões sobre sua aplicação em suas aulas.

Como objetivos específicos, propus questões que caminham nos seguintes passos metodológicos:

- Desenvolver uma pesquisa bibliográfica sobre as contribuições que a cultura indígena trouxe para o Brasil;
- Aplicar questionário para verificar como professores de Arte da Rede Municipal de Criciúma-SC, estão trabalhando a arte e a cultura indígena em suas aulas;
- Ampliar o conhecimento sobre artistas que expressaram em suas obras questões que envolvem a cultura indígena;
- Pesquisar a figura do índio na história do Brasil como produtor de arte e cultura.

O ensino da arte é importante para que o estudante se sinta um ser atuante na sociedade já que a arte faz parte da vida, e através dela podemos conhecer melhor a sociedade brasileira e sua diversidade. Por meio da arte também podemos entender melhor o mundo, além de desenvolver a sensibilidade, sobre o “mundo”, nós mesmos e o outro. Por isso a Lei Nº 11.645/08, obriga trabalhar a diversidade em sala de aula, vem modificar a Lei Nº 10.639/03 que incluía apenas a temática “História e Cultura Afro-Brasileira,” no currículo oficial da rede de ensino. Assim, passa a ser obrigatório também a “Arte e Cultura Indígena”. Pensando na inclusão do tema no currículo escolar, surgiram hipóteses que foram norteando esta pesquisa, são elas:

- De que maneira a arte e a cultura indígena são trabalhadas nas escolas da Rede Pública Municipal de Criciúma-SC?

- Será que professores de Arte da Rede Pública Municipal de Criciúma-SC, tem conhecimento da Lei Nº 11.645, aprovada no dia 10 de março de 2008?
- Os professores de Arte costumam trabalhar a arte e a cultura indígena em suas aulas?
- Trabalha-se “o índio”, apenas se referindo ao passado ou também na atualidade?
- Como trabalhar assuntos atuais referentes aos índios nas aulas de arte?
- A estética do cotidiano sofre influência da arte e da cultura indígena?
- É possível trabalhar a arte e a cultura indígena de forma positiva, ou seja, de forma que os estudantes não percebam o índio como um ser idealizado, ou o vejam de maneira preconceituosa e estereotipada?

Quanto ao texto final aqui apresentado, inicio dialogando com autores que escrevem a respeito de cultura e diversidade cultural, como Roque de Barros Laraia (2001) e Carlos Rodrigues Brandão (1985). Em seguida apresento a Lei Nº 11.645/08 e escrevo sobre a história dos indígenas brasileiros, a temática indígena nas escolas e a imagem do índio nos livros didáticos, citando autores como José Martins Catharino (1995), Kaká Werá Jacupé (1998) e Luís Donisete B. Grupioni (2004 – 2009), além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998).

No capítulo quatro, escrevo sobre arte indígena e suas manifestações e no quinto, faço um panorama sobre os índios nas obras de arte. Em seguida relato minha experiência com os Estágios Supervisionados na Educação Infantil, Séries Iniciais e no Ensino Médio, já que desenvolvi projetos tendo a arte e a cultura indígena como tema, que foram trabalhados com os estudantes.

Como era meu grande desejo visitar uma comunidade indígena, relato a experiência pessoal e única de passar uma tarde na aldeia Tecoá- Marangatu-Guarani, localizada no município de Imaruí - SC, local onde pude observar a maneira como os índios vivem, tendo a oportunidade de dialogar com os mesmos sobre seu modo de vida, suas dificuldades e anseios.

Na seqüência apresento os caminhos metodológicos para a elaboração desta pesquisa e analiso os dados coletados estabelecendo diálogo a luz do campo teórico selecionado para esse fim.

Referências

AGUIAR, Rodrigo L. S. de. **Arte Indígena e Pré-histórica no Litoral de Santa Catarina**. Florianópolis: Bristot, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Arte. Brasília: MEC/SES, 1997.

_____, **Lei n. 11645**. Disponível em: <<http://historiaemprojetos.blogspot.com/2008/03/noticias-de-interesses-aos-professores.html>> Acesso em: 30. Mar. 2008.

_____, **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, (Disciplinas Curriculares). Florianópolis: Secretaria de Educação e do Desporto, 1998.

CATHARINO, José Martins. **Trabalho Índio em Terras da Vera ou Santa Cruz e do Brasil:** Tentativa de Resgate Ergológico. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995.

DONATO, Hernani. **História dos usos e costumes do Brasil:** 500 anos de vida cotidiana. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

GRUBER, Jussara Gomes. A Arte Gráfica Ticuna. In: VIDAL, Lux (Org). **Grafismo indígena:** estudos de antropologia estética. 2. ed. São Paulo: Studio Nobel, 1992.

GRUPIONI, Luís Donizete B. Uma Aula Sobre os índios. A Diversidade Cultural é a Principal Abordagem Para Qualificar o Estudo da Temática Indígena nas Escolas do País. **Guia Prático Para Professores do Ensino Fundamental.** São Paulo, ano 6, n.62, p.7-8, abr.2009.

_____, Luís Donizete B. Livros Didáticos e Fontes de Informações Sobre as Sociedades Indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da. GRUPIONI, Luís Donizete B. (Org). **A Temática Indígena na Escola:** Subsídios para Professores de 1º e 2º Graus. 4. ed. São Paulo: Global, 2004.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A Terra dos Mil Povos:** História Indígena do Brasil Contada por um Índio. São Paulo: Petrópolis, 1998.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MACEDO, José Rivair; OLIVEIRA, Mariley W. **Uma História em Construção** – 8ª Série. São Paulo: Editora do Brasil, 2003.

MULLER, Regina Pólo. Tayngava, A Noção de Representação na Arte Gráfica Asurini do Xingu. In: VIDAL, Lux (Org). **Grafismo indígena:** estudos de antropologia estética. 2. ed. São Paulo: Studio Nobel, 1992.

RIBEIRO, Darcy. **Diários Índios:** Os Urubus-Kaapor. São Paulo: Companhia Das Letras, 1998.

SANTOS, Maria Sirley dos. **Pedagogia da Diversidade.** São Paulo: Memnon, 2005.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Os índios Xokleng:** Memória Visual. Florianópolis: UFSC, 1997.

SANTOS, Yolanda Lhullier dos. **Imagem do Índio:** O Selvagem Americano na Visão do Homem Branco. São Paulo: IBRASA, 2000.

SILVA, Aracy Lopes da. (Org). **A Questão Indígena na Sala de Aula:** Subsídios para Professores de 1º e 2º Graus. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete B. (Org). **A Temática Indígena na Escola:** Subsídios para Professores de 1º e 2º Graus. 4. ed. São Paulo: Global, 2004.

Aracy Lopes da. O Sistema de objetos nas Sociedades Indígenas: Arte e Cultura Material. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete B. (org). **A Temática Indígena na Escola:** Subsídios para Professores de 1º e 2º Graus. 4. ed. São Paulo: Global, 2004.

SILVA, Joana A. Fernandes. Economia de Subsistência e Projetos de Desenvolvimento Econômico em Áreas Indígenas. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete B. (Org). **A Temática Indígena na Escola:** Subsídios para Professores de 1º e 2º Graus. 4. ed. São Paulo: Global, 2004.

STADEN, Hans. **Duas viagens ao Brasil:** Primeiros Registros sobre o Brasil. Porto Alegre: L&PM, 2009.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As Três Metodologias** - Acadêmica da Ciência e da Pesquisa. Petrópolis – RJ: Vozes, 2005.

TIRAPELI, Percival. **Arte Indígena:** do pré-colonial à contemporaneidade. 1.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

VILLAS BÔAS, Orlando Villas. **Histórias e Causos.** São Paulo: FTD, 2006.

VIDAL, Lux (Org). **Grafismo indígena:** estudos de antropologia estética. 2.ed. São Paulo: Studio Nobel, 1992.

VIDAL, Lux. A Pintura Corporal e a Arte Gráfica entre os Kayapó-Xilkrin do Cateté. In: VIDAL, Lux (Org). **Grafismo indígena:** estudos de antropologia estética. 2.ed. São Paulo: Studio Nobel, 1992.

ZENUN, Katsue Hamada E; ADISSI, Valéria Maria Alves. **Ser Índio Hoje:** História Temática Retrospectiva. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

Imagens e pensamentos em movimento: a construção de narrativas com crianças, tendo como suporte a tecnologia audiovisual

Mônica Torres Bonatto¹

Resumo: Na interface entre os campos Estudo sobre Infâncias e Cultura Visual, essa pesquisa, de caráter etnográfico, busca investigar as formas de aproximação de crianças e jovens, inseridos no contexto escolar, com o repertório imagético que os rodeia, especialmente em relação às “imagens em movimento”, que chegam através da televisão, vídeo, DVD, computador, cinema etc. Levando em consideração elementos como pertença étnica, situação sócio-econômica, orientação religiosa, dentre outros fatores, e entendendo essas crianças e jovens como sujeitos culturalmente ativos, criadores e produtores de significados, esse estudo tem como foco a análise de narrativas produzidas tendo as tecnologias audiovisuais como suporte.

Palavras-chave: Cultura Visual; Estudo sobre Infâncias; alfabetização audiovisual.

Imagens e pensamentos em movimento



Desde 2005, nas aulas de teatro da *Escola Projeto*², vivemos uma aproximação, gradual e intensa, com a linguagem audiovisual. As aulas ganharam novos contornos e ficamos frente a frente com referências que provocaram a incursão por novos campos de produção artística. Das inúmeras imagens que fizemos, meus alunos e eu, registrando nosso processo de trabalho, uma, em particular, reflete meu interesse atual de pesquisa: a imagem de Rodrigo, o cinegrafista, numa relação atenta e íntima com sua câmera. A figura de Rodrigo me faz lembrar da imagem do cineasta russo Dziga Vertov³, inserida na montagem acima. Na trilha de Vertov, a

¹ Profª de Teatro na Escola Projeto – Porto Alegre/RS; Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas – UFRGS; Mestre em Artes Cênicas – PPGAC/UFRGS; Doutoranda em Educação – PPGEDU/ UFRGS. Email: mo.bonatto@gmail.com

² Instituição de ensino da Rede Privada de Porto Alegre, que trabalha com Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, onde atuo como professora de teatro desde 2000.

³ Dziga Vertov, nascido Denis Abramovich Kaufman (1896 –1954).

postura de Rodrigo provoca o deslocamento de meu olhar: o foco se distancia do resultado do filme/vídeo em si e se dirige para as intenções, motivações e objetivos de quem registra a cena, ou seja, para o processo de construção de narrativas através da linguagem audiovisual.

O fascínio das crianças (e também o meu) pelas “imagens em movimento” mostrou-se cada vez mais forte em minha prática docente, levando-me à elaboração de uma proposta de pesquisa que tivesse como foco a linguagem audiovisual. Nesse artigo, relato aquele que considero o projeto base dessa experiência para, a partir dele, expor os elementos que compõe minha pesquisa em andamento. Esse relato traz, também, impressões e memórias de algumas crianças que dele participaram, registradas em entrevistas realizadas em 2008 como parte da minha pesquisa de mestrado⁴.

Take 1 – sobre como nos deixamos envolver pelas imagens

Nas primeiras aulas de 2006, ainda no mês de fevereiro, quando comecei a conversar com os alunos sobre os projetos de trabalho para o ano que então se iniciava, pude observar os reflexos da produção realizada pela turma da quarta série do ano anterior: um espetáculo unindo teatro e cinema.

O trabalho apresentado em dezembro de 2005 chamou a atenção de muitas crianças, despertando seu interesse pelas relações entre cinema e teatro, como demonstra a fala de Bernardo (11 anos), um dos alunos que participou como espectador dessa experiência cinematográfica, realizada pelos colegas mais velhos, e integrou a turma da quarta série em 2006. Para ele, “quando iniciou o ano de 2006 (...) já estava diferente dos anos anteriores por causa do trabalho com vídeo e teatro do pessoal que se formou em 2005. (...) A grande diferença para mim foi a inserção do cinema nas nossas aulas”.

Ainda nas férias de verão, Bernardo havia produzido, com dois outros colegas, um vídeo caseiro, utilizando uma câmera fotográfica digital para a captura das imagens e um programa de computador com aplicativos básicos para edição. Ele anunciou o seu trabalho à turma logo no início do ano letivo e, após algumas semanas, tivemos a oportunidade de assistir ao vídeo.

O entusiasmo dos demais colegas com o trabalho foi contagiante. Dedicamos uma aula à apreciação e análise do filme, listamos nossas curiosidades a respeito dos meios utilizados pelos *videomakers* para chegarem àquele resultado final e ouvimos atentamente as explicações dos autores da obra. Essa experiência selou o desejo do grupo de desenvolver um projeto sobre cinema. Assim, as aulas de teatro passaram a intercalar “sessões de cinema” seguidas por momentos de debate, com estudos práticos sobre a realização de filmes.

Começamos nosso estudo sobre cinema pela parte técnica: ocupamos o laboratório de informática da *Escola* e testamos o *software* para edição de imagens ali disponível. Com a ajuda de algumas crianças que já estavam mais familiarizadas com ele, exploramos diversos efeitos “especiais” e fizemos alguns exercícios de edição.

⁴ Bonatto, Mônica Torres. *Juntoudeunisso: Percursos entre arte contemporânea e processos de criação cênica na escola*. Porto Alegre: UFRGS/PPGAC, 2009. Dissertação de Mestrado. Orientação Prof^ª. Dr^ª. Vera Lúcia Bertoni dos Santos.

Nos momentos reservados para assistirmos aos filmes, priorizamos materiais produzidos nos primórdios da história do cinema, entre os quais, as primeiras obras dos irmãos Lumière⁵, que em 1895 criaram o cinematógrafo. São filmes curtos que registraram momentos da vida naquela época, muitas vezes assumindo um caráter documental, quase como um álbum de família. Os alunos teceram diversas considerações, apontando as inúmeras diferenças entre os filmes realizados no final do século XIX e o material produzido atualmente, traçando, de certa forma, uma linha das transformações na produção cinematográfica ao longo do tempo.

Assistimos, também, a fragmentos da obra *Um homem com uma câmera* (1929), do já citado Vertov, que registrou diferentes facetas e personagens da vida em Moscou, chegando a um resultado que chamou a atenção da turma, por mostrar em diversas cenas o cinegrafista em ação no momento da captura das imagens, num jogo que poderia ser descrito da seguinte forma: a câmera “A” registra a cena, enquanto a câmera “B” registra o cinegrafista que opera a câmera “A” em ação. Assim, na montagem do filme, Vertov desnuda o processo de captura das imagens, mostrando, ainda, cenas da edição de uma película e jogando com a velocidade, criando efeitos que revelavam, de certa forma, as entranhas do cinema.

Ao estudo dos filmes “clássicos” aliamos a pesquisa relacionada a produções cinematográficas contemporâneas. Assistimos, também, a uma série de animações oriundas de diferentes países, agrupadas nas compilações organizadas pelo *Festival Anima Mundi*.

A escolha dos filmes e das animações que seriam compartilhados com as crianças exigiu que eu empreendesse uma pesquisa paralela àquela desenvolvida com as mesmas. Ao planejar nossos primeiros encontros busquei apropriar-me de aspectos relevantes da história do cinema, relacionando os fatos marcantes para a constituição dessa arte ao momento histórico em que estavam inseridos. Alguns dos filmes apresentados às crianças foram “descobertos” nesse processo, outros já faziam parte de meu repertório, trazidos pela artista Lucia Koch⁶ em alguns encontros de estudo com os professores da Escola Projeto, ou mesmo fruto de um interesse pessoal que nutro pelo tema.

A cada aula eu buscava compartilhar com o grupo de alunos esse processo de pesquisa e investigação, digamos, mais solitário, explicitando o percurso que havia me levado a encontrar determinada informação, filme, animação, ou outro elemento significativo para o trabalho. Logo, várias crianças estavam fazendo suas próprias “buscas”, trazendo novos dados e sugestões, assim como propostas de experimentos práticos, assumindo uma postura investigativa e bastante autônoma.

Take 2 – uma primeira aproximação ao campo de estudos da Cultura Visual

Durante os estudos no Curso de Mestrado, algumas reflexões elaboradas a partir da obra de autores da área das Artes Cênicas (Desgranges, 2006; Lehmann,

⁵ Auguste Marie Louis Nicholas Lumière (1862 –1954) e Louis Jean Lumière (1864 –1948).

⁶ A artista gaúcha Lucia Koch prestou assessoria à equipe de professores da *Escola Projeto* (2003 – 2007) na realização de um minucioso processo de reflexão sobre o currículo da área de artes visuais, que significou aos professores a apropriação de novos elementos às concepções de arte e de educação.

2007; Pupo, 2006), fizeram surgir uma fissura, uma brecha nos estudos sobre teatro aos quais eu vinha me dedicando, deixando emergir uma questão que também perpassa os estudos sobre a arte contemporânea: as alterações na percepção do espectador a partir do surgimento de novas tecnologias.

Na perspectiva de Hans-Thies Lehmann, dramaturgo e teórico da estética teatral e do teatro contemporâneo, somente “no curso da ampliação e em seguida da onipresença das *mídias* na vida cotidiana desde os anos 1970, entrou em cena um modo de discurso teatral novo e multiforme”, designado por ele como “teatro pós-dramático” (Lehmann, 2007, p. 26-27). Para o autor, se “totalidade, ilusão e representação do mundo estão na base do modelo *drama*”, configurando-se o teatro dramático como “construção de ilusão”, atualmente, “esses elementos não mais constituem o princípio regulador, mas apenas uma variante possível da arte teatral” (Lehmann, 2007, p. 26).

Lehmann ressalta, ainda, que as práticas cênicas desenvolvidas na segunda metade do século XX e, portanto, constituídas em paralelo às sensíveis transformações nos costumes e ao avanço da sociedade midiática, são experimentos radicais centrados na fragmentação das narrativas e na negação da ilusão do real, dentre outros fatores, que trazem novas exigências aos envolvidos na emissão e recepção dos signos e sinais que compõem o “tempo de vida comum” da representação teatral.

Dessa forma, conforme a pesquisadora Maria Lúcia Souza de Barros Pupo, “o teatro é afirmado mais enquanto processo do que como resultado acabado, mais como ação e produção em curso do que como produto. Uma transformação na percepção da plateia é assim provocada” (Pupo, 2006, p. 111).

Para Flávio Desgranges (2006, p. 139), professor da USP, uma das marcas características da sociedade contemporânea diz respeito à “infinidade de novos procedimentos espetaculares que imprimem um tom ficcional ao dia-a-dia e nos deixam expostos a um turbilhão de informações que se renovam a cada instante”. No entanto, essa profusão de informações, que nos chega especialmente através dos meios de comunicação de massa, não nos faz necessariamente mais engajados ou atentos às questões sociais mais urgentes.

De acordo com Lehmann (2007, p. 424), por ser “produzida longe de sua observação” e “recebida longe de sua proveniência, a imagem inscreve uma indiferença em tudo o que é mostrado” e, dessa forma, “entramos em contato com tudo e ao mesmo tempo nos sentimos desconectados da profusão de fatos e ficções sobre os quais somos informados”.

Dentre algumas reflexões sobre Cultura Visual presentes em textos do educador espanhol Fernando Hernández, está a noção de que aprender como se comunicar com imagens é tão importante quanto aprender a se comunicar com palavras, tendo em vista que as representações visuais contribuem para a constituição dos modos de ser.

Sobre este tema Susana Rangel Vieira da Cunha (2005, p. 182) traz a seguinte reflexão:

Por vivermos em uma cultura que reverencia as imagens, as imagens acabam penetrando em nossas vidas, sem nos darmos conta de seus efeitos sobre nós. Hoje são produzidos infinitudes de artefatos – imagens, objetos, livros, filmes, peças de vestuário, entre outros artefatos visuais – que demarcam as infâncias, elaborando narrativas em torno de como e o que essas infâncias são para nós e para elas mesmas.

Grande parte da minha trajetória profissional está marcada pelo trabalho com estudantes que têm entre seis e dez anos de idade, aspecto que certamente contribui para aguçar meu interesse em realizar estudos com crianças. Assim, na interface entre os campos Estudo sobre Infâncias e Cultura Visual, formulei minha proposta de pesquisa: apoiada na visão das crianças entendidas como sujeitos culturalmente ativos, criadores, produtores de significados, desejo saber como elas se relacionam com o repertório imagético que as rodeia, especialmente em relação às “imagens em movimento”, que chegam através da televisão, vídeo, DVD, computador, cinema etc, e como produzem narrativas a partir dessas mídias, levando em consideração elementos determinantes para sua percepção e relação com o mundo, tais como, pertença étnica, situação sócio-econômica, orientação religiosa, dentre outros fatores.

Referências

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cenários da Educação Infantil. *Revista Educação & Realidade*. v. 30, n.02, jul./dez. 2005. p. 165-185.

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2006.

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

_____. *Criadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

PUPO, Maria Lúcia Souza de Barros. Sinais de teatro-escola. *Revista Humanidade*. nº 52, nov. 2006. p. 109-115.

Monstruosidades e insanidades: a arte contemporânea em debate

Rejane Reckziegel Ledur¹

Doutoranda em Educação UFRGS/FACED

Resumo: O presente artigo apresenta algumas reflexões sobre a produção de sentido na arte contemporânea a partir da repercussão de um artigo publicado num jornal de circulação regional que desencadeou um debate público em torno das questões da estética na contemporaneidade. A arte contemporânea por inovar nos conceitos e se materializar por diferentes meios e linguagens está cercada por muitas dúvidas e questionamentos no campo conceitual e estético, sendo de difícil aceitação e compreensão por parte de muitas pessoas. Busco, através da minha pesquisa de doutorado, problematizar a apreensão estética na experiência com a arte contemporânea oportunizada em eventos como a Bienal do Mercosul. O olhar para essas questões se fundamenta na semiótica discursiva, a partir dos estudos de Greimas, que considera tanto a dimensão sensível como a inteligível na experiência estética.

Palavras-chave: arte contemporânea; produção de sentido; semiótica

Um artigo publicado na Zero Hora² do dia 25 de outubro de 2009, com o título *A Capital das Monstruosidades*, de autoria do historiador Voltaire Schilling desencadeou um inflado debate envolvendo artistas, críticos, intelectuais e cidadãos em torno das questões da arte e da estética na contemporaneidade. No texto o historiador declara seu inconformismo em relação aos “horrores estéticos” que a partir das propostas artísticas de Marcel Duchamp invadem o cenário das exposições de arte, chamando a atenção para a concentração de “esculturas” e “monumentos” absolutamente espantosos que estão espalhados pela cidade, comparados por ele “a um vale de horrores”.

Ao entrar no delicado campo da subjetividade na apreciação artística, Voltaire Schilling instaurou uma discussão em torno dos conceitos de beleza, de obra de arte e de arte pública. A polêmica em torno do assunto teve como pano de fundo a realização de mais uma edição do evento da Bienal do Mercosul³ e foi gerada pela reação do historiador a obra *Tapume* (2009), do artista paulista Henrique Oliveira, uma intervenção realizada em um velho palacete do Centro, na capital gaúcha, na qual uma massa disforme e estranha brota das janelas e do pátio, derramando-se e tomando conta da fachada, projetando-se no espaço público. Schilling descreve de forma irônica a percepção que a obra causou:

¹ Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa Educação: Arte, Linguagem e Tecnologia. Professora da Rede Municipal de Ensino de Canoas. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte – GEARTE. Email: rejaneledur@gmail.com
Endereço: Rua Tomé de Souza, 491 – Apto 203, Canoas RS CEP 92110060.

² Zero Hora é o jornal de publicação diária do Grupo RBS no Rio Grande do Sul.

³ A Bienal do Mercosul que se realiza desde 1997 em Porto Alegre – RS tem se destacado como um importante evento cultural local que em cada edição revela seu poder de construção crítica e pedagógica.



CRISTIANO SANTANNA, INDICEFOTO.COM, DIVULGAÇÃO – Zero Hora 12/10/2009.

A gota d'água derradeira destas perversidades que acometem contra nós, pobres porto-alegrenses, foi a inauguração recente da Casa Monstro... Trata-se da reprodução de um tumor que, inchado é expelido pelas aberturas da construção e vem se mostrar aos olhos dos passantes, tal como se fora um abdômen de um canceroso recém aberto pelo bisturi de um cirurgião. Como se vê uma maravilha!

A obra em questão foi especialmente concebida para a 7ª Bienal do Mercosul e integrava a exposição *Texto Público*, com curadoria do escultor paulista Artur Lescher. A *Casa Monstro*, como ficou sendo denominada, foi comparada pelo artista a “uma intumescência arquitetônica. Um lugar marginal dentro da cidade, se decompondo no meio do cotidiano”. O objetivo da obra de chamar a atenção para a estética da casa que passava despercebida pelas pessoas, acabou por desencadear uma discussão em torno da feiúra da arte contemporânea, no caso específico dos monumentos e esculturas públicas.

No debate que seguiu na imprensa local, após a publicação do artigo, o Doutor em História da Arte, Gaudêncio Fidélis, no artigo *Arte pública como plataforma* (ZH 31/10/2009), salienta que as transgressões artísticas de Marcel Duchamp, considerado um dos mais brilhantes artistas do século 20, foram importantes para instaurar o universo do pensamento reflexivo sobre a arte, que antes era limitado à contemplação passiva. Na contemporaneidade o artista define um papel ativo para o espectador na instauração da obra, permitindo uma pluralidade de leituras interpretativas.

O Caderno de Cultura⁴ (ZH 05/12/2009) aprofundou o debate realizando uma entrevista com quatro intelectuais que têm discutido em seus trabalhos as

⁴ O Caderno de Cultura é parte integrante do jornal Zero Hora, encartado nos sábados. Na edição do dia 05/12/2009, Cultura entrevistou os intelectuais Jacques Leenhardt, Arthur Danto, Fernando Cocchiarale e Mônica Zielinsky.

singularidades da arte e da estética no tempo presente. As entrevistas destacaram o fato de sermos contemporâneos em um mundo em plena transformação, onde o excesso de informação, a falta de conhecimento de arte e de uma rotina cultural contribui para a dificuldade de compreensão da arte contemporânea, tendo em vista que há uma centralidade nos aspectos cognitivos que a constituem como linguagem.

Na entrevista o professor e crítico de arte Fernando Cocchiarale julga que é impossível avaliar as funções da arte na contemporaneidade a partir de teorias que emprestavam sentido à arte formal e estética do passado histórico que a antecedeu. Estas teorias apenas irão servir para negá-la e destruí-la. O professor coloca que a arte contemporânea está ancorada em características que se manifestam também no conjunto da nossa vida social, teórico-científica e cultural há uns 40 anos, sendo que “a principal delas tem a ver com a impossibilidade de produzirmos categorias e de estabelecer identidades fixas e excludentes”.

Bienais têm este importante papel de problematizar e dar visibilidade ao que se propõe em termos de arte hoje, fazendo um contraponto com a arte do passado ao dar forma ao percurso do pensamento contemporâneo. O conceito de *Grito e Escuta* que norteou a 7ª edição da Bienal do Mercosul ressaltou o papel dos artistas em termos de ação e reflexão na contemporaneidade.

Tendo como referência o exercício de grito e escuta nesta análise, a resenha *Os sons da árvore da Insanidade*⁵, do articulista Paulo Germano, apresenta a descrição de uma experiência com a arte contemporânea que ultrapassou a fronteira do “grito”, aquela primeira impressão da obra que choca pelo inusitado, e adentrou no exercício da “escuta”, através da construção da significação pela provocação do artista. No texto, o crítico musical descreve a impressão provocada pela instalação *Ao contrário da Orientação Natural*, dos artistas chilenos Rodrigo Vergara e José Pablo Díaz, do coletivo Hoffmann’s House, que se encontrava no Armazém A5 do Cais do Porto, como “um dos maiores absurdos musicais dos últimos anos”.



DANIEL MARENCO – Zero Hora 29/10/2009

⁵ Resenha publicada no dia 29/10/2009, na coluna *REMIX* (Segundo Caderno, Zero Hora, pg. 6).

Trata-se de uma árvore de ponta cabeça, tão horrível quanto atrativa, de onde pendem 24 fones de ouvido. Em cada fone ouve-se uma música e todas as músicas misturam uma bizarrice medonha com uma sensibilidade fora de série. Uma delas, da desconhecida cantora Kiss Tangerina, analisa "o sangue na fratura exposta da canela pobre". Um tanto asqueroso, mas o troço é bonito para dedéu.

Na descrição da experiência com a obra estão presentes os conceitos de inusitado, caos, absurdo, horror, atração, bizarrice, sensibilidade, beleza, tensão, pânico entre outros que se confrontam e se complementam criando uma harmonia (ou desarmonia) musical, provocadora de sentidos. A proposta dos chilenos é montar uma estrutura genealógica do que acontece de novo nos países em que eles apresentam a obra, selecionando bandas desconhecidas e obscuras no cenário artístico local. Segundo o articulista alguma coisa está errada quando "é necessária uma dupla de chilenos para descobrir tanta coisa boa debaixo do nosso nariz".

A experiência de Voltaire Schilling com a *casa monstro*, assim como a experiência de Paulo Germano com a *árvore musical*, se assemelha por provocar numa primeira impressão a reação de desconforto em relação à estética contemporânea, a partir do conceito de beleza presente na arte tradicional. Ambos utilizam o conceito de horrível para se referir às propostas apresentadas na Bienal, sendo que a segunda experiência consegue transcender este conceito inicial e perceber beleza/valor na provocação dos artistas.

Celso Favaretto (2000) ⁶, professor de Filosofia da USP, considera que as mudanças no conceito da arte, na figura do artista e no modo da arte se aprender *socialmente* são os pontos chave para pensar numa concepção de arte contemporânea que rompe com a concepção tradicional de obra de arte como obra prima, fundamentada na categoria da beleza, aliada às categorias de harmonia, perfeição, acabamento e unicidade. Ressalta que o campo da arte contemporânea abriga experimentações das mais diversas, em que a categoria do feio passa a ser tão importante quanto a do belo, não tendo elas valor absoluto.

Considerando que o objeto da semiótica é o texto e que esta teoria busca descrever os efeitos sentido, a semiótica discursiva apresenta-se como um importante referencial para problematizar as questões referentes à apreensão estética que resulta das experiências reais dos sujeitos com o mundo.

Para Greimas (2002, pg. 25) a apreensão estética "é concebida como uma relação particular estabelecida no quadro actancial, entre um sujeito e um objeto de valor". A apreensão estética resulta, portanto, de um querer recíproco de conjunção que, segundo o autor, se assemelha a um encontro casual de rumos entre o sujeito e o objeto, em que o objeto adentra no campo perceptivo pela protensividade⁷ do olhar do sujeito que o significa, produzindo a descontinuidade sobre o contínuo do espaço visual.

Ao optar pelo estésico que é o componente afetivo e sensível da experiência cotidiana, Greimas se detém a analisar o sentido em ato que resulta das vivências mantidas com o mundo que nos rodeia, concebendo-o como um efeito que mesmo incerto é possível de análise. Sendo assim, o foco de análise concentra-se não tanto

⁶ Comentário extraído da palestra apresentada no vídeo Isto é Arte?, da Ação Educacional Itaú Cultura (2000).

⁷ Protensividade entendida como a função do sujeito, com poder de atratividade.

nos planos de construção da obra, mas detém-se naquilo que impulsiona o sujeito para esse encontro com o mundo sensível, a conjunção do sujeito com o objeto como uma via que conduz a estesia.

É importante considerar a partir deste referencial, a noção de estética e estesia, que, na semiótica greimasiana, não são consideradas apenas no plano da sensibilidade, mas também estão relacionadas com o surgimento do inteligível. Essas duas dimensões da experiência, o sentir e o conhecer, que se diferenciam na sua categorização, só terão sentido e valor quando articuladas nos planos ou unidades de análise. No plano do vivido, “o inteligível e o sensível parecem dificilmente separáveis um do outro, dado que a experiência chamada ‘estética’ raramente convoca um deles sem mobilizar o outro” (LANDOWSKI, 2002, p.129).

Retomando a questão do “grito e escuta” proposta para a 7ª edição da Bienal do Mercosul, podemos comparar o *grito* como integrante do plano do sensível, com seu caráter imediato, e a *escuta* relacionado com o surgimento do inteligível, através da reflexividade do entender. É só através da articulação destas duas dimensões da experiência, o sentir e o conhecer que são inseparáveis na apreensão do real, que será possível dar conta da emergência e do modo de existência do estético na experiência com a arte contemporânea.

Considerando que o campo da arte contemporânea vem se expandindo e a complexidade das propostas exigindo um pensamento participativo e um sentir sensível para a compreensão da organização discursiva e figurativa das obras, o relato da experiência vivida que foi apresentado em forma de texto para debate, ultrapassou a expressão da simples singularidade de quem a viveu, tornando-a possível de ser pensada enquanto discurso, enquanto estado de alma.

A “Caixa de Pandora dos horrores estéticos” que invadem as exposições de arte contemporânea, como definiu Schilling, resulta das transformações fundamentais que ocorrem na relação entre o sujeito e o objeto no evento estético, em que o objeto adquire um valor e sofre uma mutação tendo competência para agir como sujeito que se mostra e quer ser percebido pelo outro.

A monstrosidade é uma das formas que o objeto se recobre para se tornar perceptível no imediatismo da sociedade contemporânea. É na experiência do sujeito que a arte contemporânea adquire sua forma, sua significação: monstruosa, insana, horrível, bela... Ao redimensionar os sentidos, tornando-os legíveis para a tradução e conhecimento é que a experiência estética na arte contemporânea passa a ser possível e permite fruir sua incompletude.

Referências

CADERNO DE CULTURA. *Arte de hoje*. Entrevistas: Jacques Leenhardt, Arthur Danto, Fernando Cocchiarella e Mônica Zielinsky. Zero Hora, Porto Alegre, 05/12/2009.

FAVARETTO, Celso. *Isto é Arte? Ação educacional Itaú cultural*, 2000. (Vídeo)

GREIMAS, Algirdas Julien. *Da Imperfeição*. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

LANDOWSKI, DORRA e OLIVEIRA (eds.). *Semiótica, estesis, estética*. São Paulo: EDUC/ Puebla:UAP, 1999.

LANDOWSKI, Eric. De imperfection, o livro do qual se fala. In: GREIMAS, Algirdas Julien. *Da Imperfeição*. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

LANDOWSKI, Eric. Para uma semiótica sensível. In: *Dossiê Arte e Educação: Arte, Criação e Aprendizagem*. Porto Alegre: Educação & Realidade – v.30, n.2 (jul./dez.), UFRGS, 2005.

Arte, experiência estética e formação docente: perspectivas de pesquisa

Rodrigo Scheeren¹ Faced/UFRGS

Luciana Gruppelli Loponte² Faced/UFRGS

Resumo: A presente pesquisa partiu de algumas questões que dizem respeito à relação entre experiência estética e formação docente: de que modo a arte e a experiência estética podem alimentar a constituição da docência na educação básica? Os principais objetivos da pesquisa foram: a organização de um curso de extensão intitulado “Experiência estética, docência e formação”, posteriormente, a criação e o acompanhamento de um grupo de estudos com docentes de diferentes níveis de ensino e áreas disciplinares, tendo como eixo condutor a arte (principalmente as produções contemporâneas em artes visuais, cinema e literatura) e a experiência estética. Os filósofos Michel Foucault e Friedrich Nietzsche apresentam-se como interlocutores teóricos privilegiados para esta discussão no campo da educação. A formação que envolve arte e estética atravessa a limitação da formação específica, pois a arte proporciona uma pluralidade de experiências a serem consideradas, não sendo utilizada apenas como ferramenta metodológica e didática.

Palavras-chave: arte; estética; formação docente.

Apresentação

Este trabalho é um recorte da pesquisa “Arte e estética da docência”, que foi desenvolvido na Faculdade de Educação da UFRGS entre 2008 e 2010, com financiamento do CNPq, sob a coordenação da prof^a Dra. Luciana Gruppelli Loponte. O enfoque da pesquisa foi refletir sobre algumas implicações estéticas e éticas para uma formação estética voltada a docentes através da arte, que ultrapasse uma simples utilização instrumental, suscitando novas formas de se deparar com a docência e distanciando-se de modelos prescritivos de formação. Esta formação pode se estender aos docentes de qualquer área específica, não se limitando apenas às ligadas naturalmente ao campo das artes. A pesquisa se insere no contexto da Arte/Educação, buscando divulgar e fomentar trabalhos relacionados à temática.

Objetivos

Alguns dos objetivos do projeto foram a criação e o acompanhamento de um grupo de estudos de professores da Educação Básica de Porto Alegre de diferentes níveis de ensino e áreas disciplinares, tendo como eixo condutor a arte (principalmente as produções contemporâneas em artes visuais, cinema e literatura) e a experiência estética; problematizar a constituição de uma dimensão estética para a formação docente, a partir do acompanhamento das atividades e registros produzidos por um

¹ Graduando do curso de Filosofia da UFRGS. Bolsista de Iniciação Científica pela Faculdade de Educação no projeto de pesquisa “Arte contemporânea e formação estética para a docência”. Tem formação e pesquisa com ênfase na relação entre Arte (principalmente Arte Contemporânea) e Educação. (rodrigosscheeren@gmail.com)

² É mestre e doutora em Educação e professora adjunta da Faculdade de Educação da UFRGS, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. É coordenadora do GT Educação e Arte da ANPEd. (luciana.arte@gmail.com)

grupo de formação continuada docente, estabelecer articulações entre o conhecimento produzido durante o projeto, que envolve o aprofundamento teórico-filosófico e as experiências em formação continuada docente a serem realizadas, com o debate destas questões nas disciplinas da área de Didática da Faculdade de Educação da UFRGS, com alunos de diferentes licenciaturas em formação inicial. Além disso, todo o trabalho voltou-se à elaboração de artigos analíticos sobre a temática “arte e estética na formação docente” e a produzir à produção de material que possa subsidiar outros projetos e experiências de formação continuada docente.

Metodologia

Através de um curso de extensão denominado “Experiência estética, docência e formação”, que foi realizado na Faculdade de Educação da UFRGS em 2008, nós iniciamos o desenvolvimento do projeto. Nele foram tratadas questões relativas à experiência estética, docência e formação, a partir de temas como o cinema, literatura e TV e arte contemporânea. O objetivo do curso foi apresentar de maneira ampla, diversas temáticas artísticas, com o intuito de promover uma ampliação do repertório dos participantes através do contato com palestrantes, questionamentos e debates. O curso contou com a participação de 27 pessoas em 6 encontros semanais, de 06 de agosto a 10 de setembro de 2008. Os participantes eram das seguintes áreas de atuação: Matemática, Enfermagem, Ciências Sociais, Pedagogia, Comunicação Social, Letras, Psicologia, Artes Plásticas, Teatro e Filosofia.

A partir do curso, formou-se um grupo de estudos com participantes oriundos do curso e outros estudantes que o integraram no seu decorrer. O grupo, denominado “Arte, experiência estética e docência”, reuniu-se mensalmente durante o ano de 2009, com docentes oriundos de diversas áreas de atuação. Frequentaram efetivamente este grupo em torno de 14 participantes das seguintes áreas: Matemática, Pedagogia, Comunicação Social, Geografia, Artes Plásticas, Teatro e Filosofia, dando continuidade ao trabalho anterior realizado no curso de extensão. Nos encontros deste grupo, discutimos a parte teórica da pesquisa realizada sobre a filosofia estética, podendo refletir sobre os assuntos arte, estética e vida, além da apresentação de imagens, filmes e outras formas de expressão artística. Todo este trabalho foi registrado através de gravações de áudio transcritas e textos escritos pelos participantes; O referencial teórico que permeou a pesquisa tem como autores mais relevantes Dias (2006), Foucault (2004, 2004a), Hermann (2005), Nietzsche (2008) e Loponte (2007).

Desenvolvimento/Discussão

O espaço que dispúnhamos nos encontros favoreceu uma troca de experiências e teorias, incentivando a participação dos docentes em diversas atividades culturais e artísticas. Isto ocorreu de um modo que a sua apropriação instigasse os docentes a pensarem como a atividade criadora dos artistas pode estimular a criação docente de novas possibilidades de práticas pedagógicas, de forma interdisciplinar. Da experiência do trabalho com o grupo durante esse ano podemos extrair algumas problematizações iniciais importantes para a formação estética docente:

a) a potencialidade das provocações estéticas realizadas no grupo, reveladas nas falas dos participantes em relação ao seu trabalho docente ou em seus respectivos

projetos de pesquisa (estudantes de graduação e mestrado): muitas das discussões foram incorporadas em dissertações de mestrado, proposta de pesquisa, trabalhos de conclusão de curso na área de educação envolvendo, por exemplo, a área de Educação Matemática e Educação de Jovens e Adultos, assim como no trabalho de formação pedagógica em cursos de licenciatura.

b) a discussão em torno da arte, privilegiando as artes visuais contemporâneas como desestabilizadoras das noções mais comuns em torno das produções artísticas e suas implicações para a formação em qualquer área da docência: o foco na arte contemporânea foi um ponto importante do trabalho do grupo, desconstruindo estereótipos e fornecendo subsídios e ferramentas para pensar a arte e sua relação com a vida cotidiana e nossas próprias possibilidades de criação.

c) a experiência intermitente e descontínua de um grupo de formação, constituído como um “disparador” de discussões e debates, mais do que um “ponto de chegada” ou com um final conclusivo e exemplar: formar um grupo de formação, de estudo e discussão, requer paciência e tempo. Nem sempre as nossas expectativas são plenamente alcançadas quando precisamos enfrentar problemas tais como falta de tempo, dispersão, descontinuidade. Um encontro mensal para discutir arte, experiência estética e docência sem um compromisso formal tal como uma avaliação ou um certificado é um grande desafio que nos propusemos a enfrentar. Nos encontros tivemos uma participação regular, mas nem sempre contínua. Alguns estavam presentes em um encontro e não no outro, ou apenas manifestavam-se através do e-mail. Dessa forma, entendemos o trabalho com esse grupo descontínuo como um “disparador”, um propulsor de idéias, no qual muitos dos conceitos que extraímos dos referenciais teóricos são colocados em movimento, tornando-se bastante produtivos para pensar e reelaborar novas propostas de formação. O formato de um grupo permanente talvez tenha que ser deixado de lado para pensarmos em intervenções pontuais em eventos menores, cursos, atividades conjuntas, ou mesmo em disciplinas de graduação e pós-graduação, ou ainda, diretamente com professores nas escolas.

Devido à ênfase dada a Arte Contemporânea e ao retorno do trabalho feito com o grupo, decidimos estabelecê-la como principal objeto de pesquisa do recentemente iniciado projeto de pesquisa “Arte contemporânea e formação estética para a docência”. Muitas obras de artistas contemporâneos visam cada vez mais se inserir no contexto da sociedade, buscando a atenção do público através da proximidade do seu trabalho com as suas vidas. Pretendemos também, a partir desta pesquisa, dar conta de parte do distanciamento entre público e a apreensão da arte.

Conclusões

Os resultados mostram que a troca de experiências de diferentes formas de arte (cinema, teatro, literatura, artes plásticas e música), pode constituir um professor com o olhar mais apurado aos campos da alteridade e do conhecimento. No entanto, a dimensão estética desta formação, é preciso dizer, não pode se restringir a disciplinas ou cursos que passem panoramicamente por técnicas e atividades artísticas. É preciso alimentar esteticamente a docência com um mergulho em experiências que a desloquem, que a perturbem, que subvertam certo modo linear e contínuo de compreender as diferentes áreas disciplinares e suas interfaces com a educação. Ao pensar e ler essas questões, é preciso não cair em armadilhas fáceis

como interpretar tais afirmações como sinônimos de “tudo que fazemos é arte”, “qualquer um pode ser docente e artista”, “só a arte pode salvar a escola e seus professores”. Nada disso. E nem há aqui uma apologia pela formação de docentes de qualquer área para trabalhar com arte na escola. Não há garantias de que a arte possa salvar a escola ou os alunos, mas pode ser uma grande incentivadora na busca de novas formas de práticas pedagógicas.

A arte e a experiência estética, tomadas dessa maneira, são o ponto de partida, o impulso inicial para a possibilidade de criação na docência, e não o fim, ou a ferramenta que será escolhida para ser utilizada de uma forma sedimentada no ensino. Não se trata mais de considerar a arte como algo que existe para certa espécie de pessoas cultas ou com possibilidades financeiras; ela pode ser apreendida como um trabalho de formação. Ao serem mostradas as possibilidades da arte, ocorre a ampliação do repertório das pessoas, assim, cada um pode buscar por si referências e perguntar a si mesmo “o que posso aprender com a arte?”. A partir disto, a arte permeia nossas vidas, não sendo apenas um objeto a ser adquirido ou um número a ser contado, como “quantas obras eu vi”, ou “quantos museus eu visitei”, mas possibilitando uma formação por meio da ampliação de repertório. Se há alguma “utilidade” que possa ser atribuída à arte nessa relação com a formação, pensamos que é somente deste modo.

Referências

- ARCHER, Michael. *Arte contemporânea: uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- DIAS, Rosa. Nietzsche e a “fisiologia da arte”. In: *Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação: assim falou Nietzsche V*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 195-204.
- DIKER, Gabriela; FRIGERIO, Graciela (Org.). *Educar: (sobre) impressões estéticas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.
- HERMANN, Nadja. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A vontade de poder*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte da docência em arte: desafios contemporâneos. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. (Org.). *Arte, educação e cultura*. Santa Maria, RS: UFSM, 2007, p. 231-249.
- SCHEEREN, R.; LOPONTE, Luciana Gruppelli. A arte como potencializador estético para a formação: pensamentos nietzscheanos. In: *II Congresso de Educação, Arte e Cultura (CEAC)*, 2009, Santa Maria. II CEAC - Congresso de Educação, Arte e Cultura. Santa Maria : Editora da UFSM, 2009. p. 01-12.

Concepções pedagógicas das exposições de desenho infantil em Curitiba na década de 1940

Rossano Silva¹

Resumo: Esse artigo é parte da dissertação de mestrado *A arte como princípio educativo: um estudo sobre o pensamento educacional de Erasmo Pilotto*, defendida em 2009 no programa de pós-graduação em educação da UFPR. O recorte tem por objetivo analisar a concepção de desenho infantil utilizada por Pilotto, educador paranaense considerado pela historiografia paranaense como principal interlocutor do Movimento pela Escola Nova no estado, através da observação de dois eventos realizados pelo intelectual, as Exposições de Arte Infantil nos anos de 1943 e 1944.

Palavras-chave: expressão gráfica, ensino de arte, história da educação.

No Ensino de Arte na década de 1940, destacam-se duas correntes de pensamento sobre o desenho infantil, a concepção tradicional e da livre-expressão. A primeira, concebia o desenho como cópia de modelos, definido por uma estética acadêmica de conotação neoclássica, na qual a perfeição e a ordem eram princípios norteadores.

Na livre-expressão o ensino do desenho buscava a expressividade da criança, negando completamente a cópia de modelos, essa práxis pedagógica alinhava-se com as transformações ocorridas nas artes plásticas no início do século XX, em que os cânones acadêmicos preestabelecidos são abandonados em favor da valorização da expressão individual do artista. No mesmo período, pesquisas sobre o desenvolvimento infantil trouxeram novas perspectivas sobre a produção de arte infantil.

O movimento entre as diferentes concepções de ensino de arte encontrou no Paraná uma leitura particular através das ações de Erasmo Pilotto, que organizou duas exposições de arte infantil em 1943 e 1944.

Pilotto nesse período era um educador de destaque no campo² educacional e artístico curitibano, participando de grupos e instituições ligadas a idéia de renovação das artes e da educação no Paraná.

No campo educacional, entre os anos de 1933 e 1946, atuou na Escola de Professores promovendo a divulgação de seu pensamento ligado a Escola Nova priorizando a cultura e a Arte como princípios formadores do professor. Em 1943, fundou uma escola particular para alunos de pré-primário – o Instituto Pestalozzi – para colocar em ação seu projeto educativo. Nessas instituições, desenvolveu uma teoria educativa baseada na formação de uma cultura artística sintetizada por ele na frase “eduquem-se em arte” (PILOTTO, 1982, p. 39).

Esse princípio é priorizado no Instituto Pestalozzi, onde as crianças deveriam

¹ Mestre em Educação pela UFPR e Licenciado em Desenho, Embap. Professor do Departamento de Expressão Gráfica da UFPR. Contato: rossano.silva@ufpr.br.

² Opera-se com o conceito de campo elaborado por Pierre Bourdieu (2003) que é definido como o espaço social de relações no qual são estabelecidos/impostos os critérios de nomeação, de classificação e de distinção social. Os diferentes campos (político, cultural, literário) mantêm relações e também uma autonomia relativa, onde se manifestam relações de poder.

ter contato com obras de arte, sejam originais ou reproduções. A organização das salas do Instituto remete às teorias da livre-expressão, que preveem, por parte da criança, a experimentação de grande diversidade de materiais, havendo total liberdade de expressão (PILOTTO, 1946, p. 22).

Apesar das similaridades com na questão do espaço destinado às aulas constatamos uma divergência de ideias na teoria de Pilotto. Por exemplo, na livre-expressão, para não interferir em seu processo de criação, uma criança pequena não deveria ter contato com a criação artística adulta. Já na metodologia do Instituto Pestalozzi, o contato com a produção artística era incentivado e altamente recomendado.

A posição de Pilotto em relação ao ensino de Arte se aproxima das ideias de John Dewey, as quais, opunham-se tanto à rigidez do ensino de desenho da escola tradicional quanto à livre-expressão pura e simples. Destacam-se, também, os efeitos maléficos desse sistema imitativo e repetitivo ao mesmo tempo em que apontava para o fato de que o trabalho sem direcionamento e sem referências externas levaria à perda de interesse para com a Arte.

Pilotto ainda acreditava que a solução estava no redirecionamento entre a aquisição de novos parâmetros por meio do contato com a produção artística e a questão da experiência desenvolvendo um método que propunha a liberdade de criação, mas que ao mesmo tempo objetivava levar a criança ao contato com objetos artísticos.

As exposições de arte infantil

A iniciativa de organizar as exposições teve como inspiração uma exposição de crianças inglesas promovida pelo *British Council* e organizada por Herbert Read. A exposição passou por outras cidades brasileiras, chegando a Curitiba em agosto de 1942.

O objetivo da mostra, que contou com mais de 200 trabalhos, fazia parte da política de relacionamento entre a Inglaterra e os países aliados no período da Segunda Guerra Mundial. No catálogo de apresentação da mostra, Read afirma que a expressão infantil reflete a alma humana sem reconhecer fronteiras ou nacionalidades. (READ, 1980, p. 28).

A concepção de arte que mobilizou a exposição vem da orientação teórica que Read elaborava em sua obra *A Educação pela Arte* (2001), publicada originalmente em 1943. Na obra, o autor afirma a centralidade da arte na base da educação, apoiando-se no pensamento de Platão, que – segundo Read – afirmava que “uma educação estética é a única educação a trazer graça para o corpo e nobreza para a mente, e que devemos tomar a arte como base da educação.” (READ, 2001, p. 315-316).

O evento organizado por Read despertou a atenção de artistas e educadores, em especial de Pilotto, que, com o auxílio da Escola de Professores, promoveu em 1943 a primeira Exposição de Desenho Infantil e Juvenil no Paraná. No ano seguinte, organizou o Salão de Arte Infanto-Juvenil, em paralelo ao Salão Paranaense de Belas Artes.

Apesar de não seguir os preceitos de Read, é certo que a mostra de arte infantil inglesa serviu de inspiração para Pilotto e para o grupo participante da organização da mostra, entre eles, artistas, professores e intelectuais locais. Havia

um grande interesse do grupo no sucesso da mostra, como observou Osinski (2006. p. 295-335), que, ao comparar a cobertura dada pela imprensa à exposição de crianças inglesas de 1942 com à *Exposição de Desenho Infantil e Juvenil no Paraná*³, constatou um maior interesse pelo evento paranaense. A maior parte dos artigos, sobre a exposição, foi publicada pelo jornal *O Dia*, especialmente pelo fato de que vários membros da comissão organizadora eram colaboradores do jornal, incluindo o próprio Pilotto.

A organização da mostra procurou ainda apoio em diversas esferas institucionais e do governo. Como é evidenciado por uma notícia vinculada no jornal *O Dia* que anunciou que estiveram presentes na inauguração da mostra diversas autoridades e personalidades do campo intelectual e artístico da cidade. (O DIA, 14 dez. 1943).

Outro artigo também publicado no jornal *O Dia* (25 dez. 1943) indica que cerca de duas mil pessoas visitaram o evento, entre elas o Interventor do Estado, Manoel Ribas. O resultado da visita do interventor foi a sugestão de que acontecessem outras mostras do mesmo gênero. Apesar do incentivo, apenas mais uma mostra de arte infantil foi organizada em 1944. Somente quando Pilotto assume a Secretaria de Educação e Cultura, em 1949, novas mostras com o mesmo porte voltam a se realizar.

Mesmo não tendo a continuidade desejada, a mostra significou para Pilotto uma grande oportunidade de colocar seus preceitos pedagógicos em evidência, contribuindo para o reconhecimento no campo artístico.

A organização da *Exposição de Desenho Infantil e Juvenil no Paraná*, de acordo com reportagem do jornal *O Dia* (12 dez. 1943), seguia uma orientação expressionista, na qual a liberdade de expressão é valorizada em detrimento do aspecto técnico e acadêmico. Nesse mesmo artigo o publico é advertido para que não vá à exposição:

[...] atrás de emoções estéticas conseqüentes à contemplação de quadros de desenho artístico, obediente raras e primorosas técnicas. Nada disso, isto é, nada de efeitos de cores, de linhas, de metodologias de desenho ou pintura. (O DIA, 12 dez. 1943)

O comentário feito no jornal era uma forma de preparar os espectadores para observar os trabalhos das crianças a partir de outra concepção de arte infantil. Nesse sentido, a utilização do jornal, além do objetivo de divulgação, tinha o intuito de colocar em discussão os resultados da mostra, preparando o grande público e especialmente os professores para apreciarem uma concepção estética muito diferente da prática na escola naquele momento.

Foram expostos centenas de desenhos e pinturas. Os trabalhos distribuíam-se de acordo com as diferentes fases de desenvolvimento infantil, resultando de propostas diversificadas. Os painéis procuravam dar uma ideia ao espectador a respeito das diversas fases de desenvolvimento gráfico infantil. Os desenhos eram classificados em diversas categorias, como: desenhos livres, de imaginação, de memória, intuitivo de observação, do natural e de contemplação artística. Os trabalhos expostos abordavam diferentes exercícios formais e também exercícios de caráter

³ A mostra foi inaugurada em 12 de dezembro de 1943 e teve como local de exposição o *Orfeon* da Escola de Professores.

mais livre, chamados de *desenhos expressionistas*, explicados pela organização da mostra como aqueles que interpretam uma ideia.

A preocupação de Pilotto com os aspectos psicopedagógicos da educação e a relação entre a produção artística e as fases do desenvolvimento da criança demonstra um estreito diálogo com as correntes modernas, que viam no desenho um reflexo da psique infantil. Entre os autores dessa corrente, figurou Read, que defendia a expressão infantil e a centralidade da arte no processo educativo, aspectos com os quais Pilotto apresenta consonância.

Embora concordem nesse ponto, a proposta dos educadores se diferencia em sua metodologia. Para Read, o ensino da arte era composto pela articulação de três atividades distintas: a autoexpressão, a observação e a apreciação. Cada uma delas deveria manter métodos e abordagens diferenciadas, sendo definidas pelo autor da seguinte forma:

A atividade da auto-expressão – o inato no indivíduo precisa comunicar seus pensamentos, sentimentos e emoções a outras pessoas.

A atividade da observação – o desejo do indivíduo de registrar suas impressões sensoriais, de esclarecer seu conhecimento conceitual, de construir sua memória, de construir coisas que auxiliem suas atividades práticas.

A atividade da apreciação – a resposta do indivíduo aos modos de expressão que outras pessoas dirigem ou dirigiam a ele, e, geralmente, a resposta do indivíduo aos valores do mundo dos fatos (READ, 2001, p. 230-231).

A autoexpressão, para o autor, surge da necessidade de comunicar seus pensamentos, sentimentos e emoções, e deveria ser incentivada desde a mais tenra idade, não se aplicando a ela quaisquer padrões de arte adulta seja no sentido estético ou técnico. As atividades de observação e apreciação, por sua vez, apesar de passíveis de serem exercitadas ou ensinadas, não deveriam ser trabalhadas antes da adolescência. É nesse ponto que a concepção de ensino de arte de Pilotto e Read entra em desacordo, pois, para Pilotto, a apreciação artística deveria ser trabalhada com a criança desde o início de sua formação.

Essa divergência não afasta Pilotto de Read quanto à valorização da expressividade infantil. No livro *A educação é um direito de todos* (1952), ao comentar as exposições organizadas, no período em que atuou como Secretário de Educação, com outras exposições escolares afirma que a diferença entre elas estaria na autenticidade das obras e no expressionismo dominante. “É que, agora, a exposição está, podemos dizer, sob o signo da *Sinceridade*. Os trabalhos expostos, todos são produtos do espírito criador dos seus autores.” (PILOTTO, 1952, p. 76-77, grifo no original).

A sinceridade à qual Pilotto se refere relaciona-se à busca de uma expressividade própria, valorizada pelas correntes modernas do ensino de arte. Nesse sentido, a expressão deveria ser o princípio mais valorizada do ensino de arte, em detrimento, inclusive, de uma estética de caráter mais acadêmico. Classificada pelo autor como: “aquele ‘bonito’ convencional, e todo o convencional, sem dúvida, é insinceridade. O convencional é uma espécie de clichê e ninguém poderá falar em sinceridade dos clichês.” (PILOTTO, 1952, p. 76).

Atribuindo aos trabalhos realizados dentro da concepção tradicional de ensino da arte rótulos como “sob o signo da mentira”, “clichê”, “convencionais” e “insinceridade”, Pilotto procurava qualificar sua proposta educativa, visto que, apesar de não refletirem a beleza esperada, esses trabalhos teriam um “inesperado valor

artístico”, ainda que não possuíssem “uma forma severa e muito disciplinada”.

Não obstante a espontaneidade do trabalho de criação infantil, Pilotto afirma que esse é fruto de pesquisa e trabalho para auxiliar a criança na busca de sua expressão pessoal, o que significa que a teoria educacional proposta necessitaria de estudos e desenvolvimento metodológico, seja através da criação de programas educacionais adequados, seja através da especialização do professor. E as exposições seriam uma forma de demonstrar os resultados obtidos e conseguir o apoio do campo político e intelectual para suas ações.

Fontes

O DIA. **Exposição de Desenho Infantil e Juvenil**. Curitiba, 12, 14 e 25 dez. 1943.

PILOTTO, Erasmo. **Prática de Escola Serena**. Curitiba: 1946. 141 p.

_____. **A Educação é Direito de Todos**. Curitiba: 1952. 143 p.

_____. **Apontamentos para uma Pedagogia Fundamental II**. Curitiba: Imprimax, 1982. 91p.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003. 191 p.

OSINSKI, Dulce. **Guido Viaro: Modernidade na arte e na educação**. Curitiba, 2006, Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

READ, Herbert. Íntegra da introdução para o catálogo da Exposição de Desenhos Escolares da Grã-Bretanha, organizada pelo British Council, no Brasil, em 1941. *In*: INEP. **Escolinha de Arte do Brasil**. Brasília, 1980. Coordenação de Augusto Rodrigues. p. 27-30.

_____. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Cinema, experiência e formação

Sandra Espinosa Almansa¹

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cynthia Farina²

Resumo: Este texto é parte de uma pesquisa recém concluída, realizada no curso de Especialização em Linguagens Verbais e Visuais e suas Tecnologias do Instituto Federal Sul-rio-grandense. Trata-se de uma pesquisa cartográfica de método teórico-experimental que pensa o cinema como dispositivo de formação, e nesse sentido, pode ser entendida como movimento de autoformação. Junto às filosofias da diferença proponho o cinema como dispositivo de formação [e transformação] e o conduzo como prática estética que opera como mecanismo de subjetivação, na medida em que é capaz de produzir ou transformar a experiência que os sujeitos têm de si mesmos. O cinema é pensado como bloco de sensações e a experiência do cinema é pensada como propulsora de novos modos de ver, sentir, pensar e conhecer, podendo se desdobrar na expressão/estilização de outros modos de existir.

Palavras-chave: Cinema; Experiência; Formação.

Introdução

Quando nasceu, no final do século XIX, o cinema não era mais que o rápido registro de situações cotidianas capturadas e depois exibidas a seus próprios protagonistas, trabalhadores e transeuntes que, como o restante de espectadores curiosos, se espantavam e fascinavam frente ao espetáculo que se tornara vivo.

A evolução técnica do cinema permitiu sua difusão aos mais recônditos cantos do planeta e, ademais, possibilitou seu uso não apenas com fim em si mesmo, mas também como ferramenta de trabalho de diversas áreas do conhecimento. Ao longo dos anos o cinema é cada vez mais utilizado por professores, pesquisadores e outros profissionais que dele se utilizam como recurso com fins previamente propostos, possibilitando até mesmo o surgimento de novas ramificações no saber, como é o caso da antropologia visual, com o uso do documentário como registro de trabalhos de campo e ferramenta de estudo.

Neste trabalho, entretanto, o cinema³ não se situa como recurso. Nele lanço mão de alguns conceitos da filosofia de Gilles Deleuze e do filósofo da educação Jorge Larrosa ao pensar uma dimensão filosófica do cinema, ao mesmo tempo em que penso uma dimensão estética da filosofia, buscando relacioná-las com nossos modos de ver, ouvir, sentir e conhecer a realidade.

Breves notas sobre a experiência do cinema

A experiência do cinema é aqui pensada com base no conceito de experiência de Jorge Larrosa. Segundo ele, a experiência diz respeito àquilo que nos passa, àquilo que nos toca, àquilo que nos acontece. Não “o que se passa, não o que

¹ Pós-graduanda em Linguagens Verbais, Visuais e suas Tecnologias pelo IF Sul-rio-grandense.

² Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Pós-graduação em Linguagens Verbais e Visuais e suas Tecnologias do IF Sul-rio-grandense.

³ O cinema ao qual este trabalho se refere tem importante participação no processo histórico de desenvolvimento da expressão cinematográfica numa perspectiva estético-conceitual. Nesse sentido se afasta de uma produção cinematográfica tão somente comercial ou espetacular.

acontece, ou o que toca”; mas o que passa, acontece ou toca necessariamente o sujeito da experiência, o qual se entende como um território de passagem, uma “superfície sensível” afetada de algum modo por aquilo que acontece, aquele onde os acontecimentos tem lugar⁴. Não um sujeito firme, formado, prévio, *postó*. Antes interpelado, aberto, *ex-postó*, capaz de transformar-se. Um sujeito que se forma e transforma; uma subjetividade em curso, se fazendo nesse curso, e fazendo nele sua existência.

A experiência do cinema, embora sem garantia, nos é um convite a desterritorializar a cena, a acenar outros territórios, outros mundos, outras cenas. Na perspectiva deleuzeana, construir um território é, de certo modo, fazer um mundo. A construção de um território implica necessariamente uma saída, um desprender-se, um desligar-se de um território já constituído. E um excitar-se. Via de mão dupla. Um território aqui se entende por seu valor existencial⁵, pode ser entendido como um modo de existir; e um modo de existir é composto com nossos modos de ver, ouvir, conhecer e sentir a realidade.

Formativo, o cinema?

Para Larrosa, “en el cine, de lo que se trata, es de la mirada”⁶. Deleuze introduz no cinema a figura do *vidente*, alguém que se torna: como o artista. Pensar o cinema como formativo não é pensá-lo como espetáculo, ou como um ato de comunicação. É evidente que muitos filmes não trazem mais que a difusão dos clichês espetaculares, que nos querem encobrir algo, precisamente porque “o espetáculo é a conservação da inconsciência na modificação prática das condições de existência”⁷. Não se objeta que o cinema possa se encaixar, como dizia Debord, perfeitamente nesse mundo, todavia pode ser diferente. Debord diz fazer *anti-cinema*, isso na medida em que concebe que “o espetáculo cinematográfico tem suas regras, seus métodos seguros” para produzir determinados efeitos de realidade. O espetáculo, como relação social entre as pessoas mediada por imagens impossibilita a experiência, no máximo nos leva a consumir a imagem de uma experiência, uma imagem de nós mesmos que nos dê contorno, uma imagem de mundo, que toleramos satisfeitos, mesmo que por instantes. É preciso resistir ao espetáculo, aos discursos que nos capturam, e que muitas vezes são idealizações de formas de ser que não nos correspondem.

O cinema é aqui pensado como dispositivo de formação na medida em que é entendido como *bloco de sensações*: um *composto de perceptos e afectos*⁸. *Perceptos* já não são mais percepções que remeteriam a uma referência, são antes

⁴ Ver LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência, pp.21-24. Disponível em http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf Acesso em Março de 2010.

⁵ Ver ZOURABICHVILLE, François. O Vocabulário de Deleuze. Coleção Conexões. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009. No verbete *Desterritorialização (e território)* da obra citada, François Zourabichville aponta que o conceito de território em Deleuze “decerto implica o espaço, mas não consiste na delimitação objetiva de um lugar geográfico. [] O traçado territorial distribui um fora e um dentro, ora passivamente percebido como o contorno intocável da experiência, ora perseguido ativamente como sua linha de fuga, portanto como zona de experiência” p.23.

⁶ LARROSA, Niños atravessando el paisaje, p.115.

⁷ Cf. DEBORD, Guy. A sociedade do Espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009, p.17.

⁸ Ver DELEUZE, Percepto, Afecto e Conceito. In. O que é a filosofia? Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

o que torna sensível as “forças insensíveis que povoam o mundo”; *affectos* já não são sensações, mas potências afirmativas, ou “novas maneiras de sentir”⁹. Pensar o cinema nessa perspectiva é pensar nele um devir-arte, capaz de fazer variar, acrescentar “novas variedades ao mundo”¹⁰. Experimentar seus compostos de sensações é possibilidade de se encadear com seus *affectos* criadores, na medida em que os vemos e somos afetados por eles. Ao sermos “apanhados” por estes compostos somos também capazes de nos transformar, de nos tornarmos videntes. Devir-artista que nos convida à expressão, à invenção de uma cena própria, com um *seu* estilo. O estilo é nada mais do que a “invenção de uma possibilidade de vida”¹¹, de uma vida artística, criativa, criadora. Estilizar a existência é dar forma ao que nos transforma; ao que nos acontece, nos acomete.

O cinema é formativo na medida em que atua como dispositivo de experiência, estética e de si. A experiência estética envolve a expressão de determinadas formas e maneiras de viver e se relacionar consigo e com o mundo, envolve nosso olhar, nossos modos de ver. Em Foucault a constituição de si mesmo se produz ao passar pela alteridade – e pela história. Por aquilo que cada época é capaz de nos dizer e mostrar, e nos saberes que aí transitam e se constituem. As escrituras fílmicas podem nos colocar em contato com essas *visibilidades*. Não na medida em que pretendem documentar algo ou que contam uma história, mas na medida em que a subjetividade se produz também no registro social, imagético e discursivo que o cinema veicula.

Uma metáfora bastante difundida em relação ao conhecimento, é uma metáfora ótica, diz respeito ao ver. O conhecimento é comumente relacionado àquilo que somos capazes de ver; o autoconhecimento, comumente associado àquilo que conhecemos de nós mesmos, à *como nos vemos*. Se ver e conhecer se relacionam e operam juntos na produção do saber de si e do mundo, é como sensação também que este saber se faz possível. E se faz tanto mais potente quando o que vemos nos arrebatam, nos desloca, nos comove, nos move. Remove-nos. De nossas certezas, nossa fixidez. O cinema é potencialmente apto a operar nesse sentido como dispositivo sensível e de sentido. Que posso saber; que saberes construo, com outrem? Que intensidade comum o cinema me soa e mostra? Não é possível tornar-se vidente sem ver a si mesmo. E para ver a si mesmo são necessários reflexos. Reflexos outros, que nos devolvem o que somos, o que fomos, e o que podemos ser.

Larrosa aponta que a escritura cinematográfica, ao ser capaz de incorporar todos os gêneros de escritura existentes (o relato, a confissão, o diário, o ensaio, etc) pode por sua vez tratar de qualquer assunto sabido ou ainda por saber, sejam eles psicológicos, sociológicos, políticos, antropológicos, históricos, filosóficos, etc.¹² Síntese de várias outras artes tais como a fotografia, a literatura, a pintura, a música, o teatro; o cinema, as imagens cinematográficas, potencializam a “provocação” de outras imagens, em um trânsito que articula pensamento, subjetividade, experiência e linguagem.

⁹ DELEUZE apud FARINA, Cynthia. Arte, corpo e subjetividade. Experiência estética e pedagogia, p.10. Disponível em <http://www.anpap.org.br/2007/2007/artigos/078.pdf> Acesso em Maio de 2010.

¹⁰ Ver DELEUZE, Op. Cit., p.227.

¹¹ Ver DELEUZE, Op. Cit. p.126.

¹² Cf. LARROSA 2006, p.114.

Uma questão final

Cabe perguntar: em que sentido a relação *experiência estética do cinema e experiência de si* pode ser compreendida como formativa? Como, nesse contexto, é possível conhecer? De que tipo de conhecimento se trata?

Ao pensar a educação, Larrosa propõe que a pensemos a partir do par *experiência/sentido*. Experiência que produz saber de experiência,

o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. [] trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. (p. 27)

Pensar o cinema nesta relação educação/experiência/sentido, implica compreendê-lo como dispositivo de formação na medida em que se entende os processos de formação em sua estreita e complexa relação com a subjetividade, capaz de se desdobrar na construção de territórios existenciais singulares e em suas formas de expressão ético-política. A ética por sua vez, diferentemente da moral, nunca está separada de uma política e de uma estética, tem a ver antes com o conjunto de escolhas que alguém faz, se insere na dimensão das referências e das escolhas. O desdobramento da experiência estética em experiência de si envolve a expressão de determinadas formas e maneiras de viver e se relacionar consigo e com o mundo. Com as formas de ver, ouvir, dizer e conhecer na relação consigo mesmo e com o mundo. Com as formas: formar-se. Transformar-se.

O cinema como bloco de sensação nos incita a algo que vai muito além das representações, que é do âmbito das sensações, algo que aí apreendemos e que daí se desprende. A cena, na experiência do cinema, é muito mais que a circunscrita na tela: traz imagens que não cabem nos olhos, por isso pede olhos livres. Provocamos a nos reinventarmos, encenando uma nova sensibilidade e modo de ser, de entender a si mesmo e ao mundo.

Referências

- ARTAUD, Antonin. *Linguagem e vida* / Antonin Artaud. (Orgs.) J. Guinsburg, Sílvia Fernandes Telesi e Antonio Mercado Neto. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BERGER, John. *Modos de Ver*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio De Janeiro: Contraponto, 2009.
- DELEUZE, Gilles. *Cinema I. A imagem-movimento*. São Paulo: Brasiliense, s/d.
- _____. *Cinema II. A imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- _____. A vida como obra de arte. In. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- _____. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- _____. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Como criar para si um corpo sem órgãos? In. *Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 3. São Paulo: Ed. 34, 2008.

FARINA, Cynthia. La formación del territorio. Saber del abandono y creación de un mundo. In: Gómez, William (Ed.). In. *Educación, cuerpo y ciudad*. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales. Medellín: Funámbulos, 2007.

____. Arte, Corpo e Subjetividade. Experiência Estética e Pedagogia. In: Anais do 16° Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas Disponível em <http://www.anpap.org.br/2007/2007/artigos/078.pdf> Acesso em Maio de 2010.

____. Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual. In: *Anais da 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação –ANPED*, Caxambu, 2008.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 2: O Uso dos Prazeres*, Rio de Janeiro, Graal, 1984, p.15.

LARROSA, Jorge. Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infancia. In. *Educar la Mirada*. Políticas y pedagogías de la imagen. (Comp.) Inés Dussel e Daniela Gutiérrez. Buenos Aires: Manantial/FLACSO/OSDE, 2006.

____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Disponível em http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf Acesso em Março de 2010.

____. Tecnologias do eu na educação. In: *O sujeito da educação: estudos Foucaultianos*. (Org.)T. T. SILVA. Petrópolis: Vozes, 1995

ZOURABICHVILLE, François. *O vocabulário de Deleuze*. Coleção Conexões. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

Para além da técnica: influência das interrelações pessoais entre professor e alunos no ensino da dança

Silvia da Silva Lopes¹

Resumo: Este artigo trata de estratégias que vão além da técnica, usadas por três professoras de dança, na sua prática pedagógica, para que seus alunos cheguem à presença cênica. O material empírico foi constituído a partir de uma pesquisa de inspiração etnográfica, realizada nas aulas de dança das professoras Dagmar Scherer Dornelles, Luciana Paludo e Simonne Rorato, em Porto Alegre, durante uma pesquisa de mestrado. Expõem-se em texto único, estratégias referentes às interrelações pessoais entre professor e alunos. Este artigo sugere, ao finalizar, que estas relações também são estratégias usadas pelas três professoras, sujeitos desta pesquisa, que poderão influir nas questões técnicas.

Palavras-chaves: Dança. Prática pedagógica. Interrelações.

Neste artigo, aponto algumas questões que trazem a idéia de que o bailarino não é apenas *um aluno* dentro da sala de dança, mas um aluno único, diferente dos outros, que tem corpo, vontade, sentimentos e que faz parte do mundo. O texto é parte de minha dissertação de mestrado que trata de estratégias usadas por três professoras de dança, na sua prática pedagógica, para que seus alunos cheguem à presença cênica. O material empírico foi constituído a partir de uma pesquisa de inspiração etnográfica, realizada nas aulas de dança das professoras Dagmar Scherer Dornelles, Luciana Paludo e Simonne Rorato, em Porto Alegre.

Muitas estratégias para o ensino da dança foram desveladas em minha dissertação e, neste artigo, destacarei aquelas que vão além das questões técnicas. A partir da prática pedagógica das três professoras, dialoguei com vários autores e escrevi sobre como elas inscrevem a arte da dança nos corpos dos seus alunos, também levando em conta as suas interrelações.

Sentimentos, emoções, prazer, elogio, sensações, estímulo, respeito e paciência são ingredientes que recheiam esta discussão. Para tanto me baseei, entre outros autores, em Islas, Silva e Iannitelli, renomados professores de dança.

Silva (1993, p. 77), em sua tese, propõe um processo de ensino de técnica com a participação de igual responsabilidade no que se refere à relação professor-aluno, baseado no respeito e na valorização dos dois. Islas (2007, p. 26), no mesmo sentido, aponta a importância da relação pessoal privilegiada entre professor e aluno, o que afasta a educação em arte da frieza e da impessoalidade da educação massiva.

Percebi, ao assistir as aulas de dança de Simonne, Dagmar e Luciana uma relação singular entre professora e alunos. Embora Simonne e Luciana ministrem aulas para grupos de dança e a relação dos alunos-bailarinos com elas seja, também, profissional, as duas professoras mantinham a mesma personalidade que Dagmar

¹ Mestre em Educação (Linha de Pesquisa: Educação-Arte, Linguagem e Tecnologia) pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UFRGS. Especialista em Fisiologia do Exercício pela Universidade Veiga de Almeida do Rio de Janeiro e Graduada em Educação Física pela ESEF do Instituto Porto Alegre. Professora auxiliar do Curso de Graduação em Dança-Licenciatura da UERGS-FUNDARTE, professora de dança do Curso Básico de Dança da FUNDARTE, Coordenadora do Grupo Experimental de Dança da FUNDARTE e bailarina da Troupe Xipô, de Montenegro.

mantinha com seus alunos iniciantes. Existia um respeito entre todos eles, mas as professoras tinham uma postura de receptividade e de dedicação. Sempre prontas para responder as dúvidas de seus alunos-bailarinos, as professoras agiam, durante as aulas, com uma postura profissional, mas amigável. Longe da idéia de um professor carrancudo, que Carvalho (2005) aponta em sua dissertação, como sendo característica de uma aula de Balé tradicional, elas brincavam em alguns momentos, sem perder, é claro, o ritmo da aula. Lembro-me de uma aula em que Dagmar anuncia em tom de brincadeira: “*não fiquem nervosos, não uso milho nos joelhos*”.

Carvalho (2005, p. 26) escreve sobre a emoção ao se referir sobre a relação do professor com o aluno em sala de aula. Ela aponta que a emoção está presente em todas as instâncias da atividade educativa e que as ações do professor em aula têm implicações emocionais que refletem no aluno. A autora escreve sobre a interferência direta que os tipos de relações entre professor e aluno podem ter na realização dos movimentos. O professor deverá criar um clima de prazer ou de tensão em sala de aula que poderá contagiar positiva ou negativamente o seu aluno. “*Não é o silêncio que indica o interesse, nem concordância. As emoções são visíveis na postura e movimentação do ser humano*” (CARVALHO, 2005, p. 31).

Estudos sobre a emoção, segundo Iannitelli (2004, p. 30), têm iluminado algumas questões da dança. A autora diz que os diferentes centros funcionais dos seres humanos são implicados e integrados pela arte da dança e, nesse sentido, afirma que “*muitas, senão a maioria das emoções envolvem reações físicas*” (LE DOUX *Apud* IANNITELLI, 2004, p. 30). Essa afirmação reforça, então, a necessidade de preocupação sobre o assunto, também no ensino das técnicas de dança.

Islas afirma que o processo de ensino-aprendizagem depende das interrelações pessoais entre alunos e professores (2007, p. 26). Nas aulas a que assisti, percebi que alguns alunos-bailarinos têm uma relação mais próxima com as professoras participantes desta pesquisa, pois chegam mais cedo ou permanecem algum tempo depois das aulas. Assim, com uma simples conversa que Simonne, Dagmar e Luciana costumam manter com seus alunos-bailarinos antes ou depois das aulas e, além disso, com uma parceria para resolver diferentes questões, é possível estreitar esses laços, possibilitando que alunos e professores se conheçam melhor. Luciana, por exemplo, se uniu aos alunos para resolver uma questão de limpeza no local onde ocorriam as aulas. Vários alunos-bailarinos ajudavam, revezando com a professora essa função, a fim de deixar a sala mais limpa. Islas explica que essa relação passa por uma dimensão que não é a do conhecimento propriamente dito, mas a dimensão da experiência.

Karina Carvalho entrevistou alunas do último ano do curso de Licenciatura em Dança da UNICAMP, de São Paulo, e registrou lembranças de suas formações sobre a relação delas com seus professores, o que muito provavelmente as levaram para seguir na profissão. Em muitas entrevistas, apareceram lembranças de boas relações interpessoais com professores e colegas. Dessas relações foi destacado de positivo o fato do incentivo dos professores para que elas superassem as dificuldades. O elogio, a calma e o respeito ao tratar os alunos, além do fato de não dar destaque demasiado para aqueles que têm facilidade e não humilhar aqueles que têm dificuldade (2005, p. 46), foram condutas de professores relatadas pelas entrevistadas, que deixaram boas lembranças.

Nas aulas da professora Dagmar, eu percebia que ela mantinha os alunos informados de que iam pelo caminho certo. Ela constantemente dizia “*isto, isto, isto*”.

Seu tom de voz demonstrava calma e, além disso, procurava tranquilizar os alunos iniciantes dizendo que no início do treinamento alguns movimentos pareceriam estranhos, mas que com o tempo o corpo ia se adaptando. Na segunda parte da aula seu tom de voz ficava mais alto e Dagmar estimulava os alunos, dizendo “*coragem*”. Aos alunos mais experientes, pedia para que fossem ao seu máximo. Aos alunos menos experientes sugeria que estabelecessem um foco de atenção no exercício. Observei que Dagmar dava atenção especial e individual para cada aluno.

Simonne auxilia os alunos-bailarinos nas sequências, estimulando-os sempre a se esforçarem ao máximo. Ela costuma elogiar a turma como um todo, mas os elogios mais pontuais, a meu ver, a professora dirige para quem apresenta progresso. Observei que o seu elogio não depende do nível do aluno, mas da sua evolução. Simonne fala que o elogio não é uma descarga elétrica para o aluno-bailarino relaxar e sentar. Ela afirma ser o contrário, uma motivação a mais para continuar.

Luciana possui uma turma grande, mas também são bailarinos que têm experiências diversas em dança. Ela costuma transitar entre os alunos, procurando dar atenção a todos. Percebo que, como são muitos, ela atende cada um, conforme as suas necessidades. Passa a mão nas costas de um deles, faz um gesto de concordância para outro, uma explicação para um terceiro e assim por diante. Observo que os elogios vêm, normalmente, acompanhados de um comentário.

As professoras parecem dar importância ao estímulo e à atenção proporcionalmente igual para todos, pois cada aluno-bailarino tem um ritmo diferente e, mais cedo ou mais tarde, demonstrarão evolução na sua técnica. Uma das entrevistadas de Carvalho (2005, p. 59) relata um fato que muito ocorre nas aulas de dança: o fato do professor ignorar o aluno em sala de aula. A aluna conta que, muitas vezes, não é observada na sala de aula, que passa despercebida ou é observada apenas negativamente. A autora lembra que eventualmente o silêncio é a forma de fazer com que o aluno se sinta inadequado e que a exaltação dos defeitos tem sido uma constante nas aulas tradicionais de Balé.

Carvalho (2005, p. 57) afirma que “*as marcas [positivas e negativas], como no caso de algumas entrevistadas, são carregadas ao longo da vida*” (2005, p. 81), o aluno permanecendo ou não na carreira da dança. E, se permanecerem, é possível que, mesmo inconscientemente, passem a fazer o mesmo com seus alunos.

Islas diz que “*é evidente que são conhecimentos, experiências, atitudes e sentimentos pessoais o que faz da relação docente-aluno uma relação completa, que pelo menos contribui para um resultado completo*” (2007, p. 26). A autora sugere, também, que os professores devam estabelecer laços com os alunos no que se refere a servir de exemplo e que a sua experiência terá um grande poder junto às atitudes dos alunos. Afirma, com isso, que poderá trazer “*repercussões diretas na conformação do trabalho profissional*” (2007, p. 26).

Um exemplo disso aconteceu na aula da professora Dagmar Dornelles. Uma aluna comentou que era *tortinha* e, por isso, Dagmar começou a contar um pouco de sua história. Ela falou que era encabulada, mas metida. Que começou a dançar adulta, mas que não teve medo de seguir adiante. Dagmar usou a sua coragem como exemplo para a sua aluna e, a partir desse testemunho, ela estimulou-a a seguir trabalhando, a fim de superar as suas dificuldades.

Fragoso (2002, p.15) realizou uma pesquisa intitulada “*Relação entre professor e aluno de Balé*” e, a partir dos dados obtidos através de sua coleta, realizada com alunos de professores das escolas particulares de Balé de Porto Alegre, escreveu

sobre a dificuldade que esses professores demonstravam de “*ver seu aluno como um ser humano na sua totalidade, priorizando a parte técnica em detrimento da emocional*” (FRAGOSO, 2002, p.15). A autora constata que esse é um dos motivos que levam muitos bailarinos a desistirem da profissão e anuncia ser necessário que os professores sejam preparados para ministrarem aulas nas quais os bailarinos se sintam alegres, exercitando a técnica com prazer. Fragoso (2002) chama a relação entre professor e aluno de “*relação de amor*”.

Carvalho (2005), assim como Fragoso (2002) também traz a idéia da necessidade de trabalhar com o aluno-bailarino como um ser total, ou seja, cognição, afetividade e motricidade de maneira integrada. O trabalho em dança das três professoras, sujeitos desta pesquisa, reflete a preocupação com o bailarino como um ser total. Silva também lista muitos autores que trazem a idéia de indivisibilidade do organismo humano e que, ao abordarem as questões referentes à atividade humana, “*descobrem que o movimento nasce de uma atitude interna que envolve a mente e as emoções [...]*” (1993, p. 42).

Em uma aula que fiz com Geórgia Lengos, da *Cia Balangandança*, no III Seminário de Dança e Educação, em Porto Alegre, após um exercício de apresentação do grupo participante, a professora comentou que todos falaram, em sua apresentação, sobre *quem eram e o que faziam* e que ninguém havia falado sobre *o que sentiam*. Essa colocação despertou no grande grupo várias discussões. Uma participante, professora de dança no ensino formal, defendia ardentemente que os alunos de dança dela eram felizes em suas aulas, que eles só faziam o que queriam. Strazzacappa (2001, p. 46) não recomenda o ensino de “*técnicas fechadas*” de dança em ambientes escolares, mas existem muitos conteúdos importantes a serem desenvolvidos e não se deve suprimi-los pelo simples motivo dos alunos não gostarem. Nas aulas de técnicas os alunos também deparar-se-ão com exercícios que eles não gostam, mas que são imprescindíveis para a sua formação. O professor poderá propô-lo de diferentes maneiras, mas não excluí-los do programa. Fiz um relato sobre o assunto à Geórgia Lengos que concordou e gostou muito. Eu disse que, normalmente, quando não gostamos de praticar algum movimento ou exercício, é porque não o conhecemos, ou porque temos dificuldade em executá-los, costume afirmar sempre isso aos meus alunos. Para gostar, então, será preciso conhecê-lo, entendê-lo e praticá-lo. Cito-me sempre como exemplo: não gostava de saltar. Quando aprendi que um dos segredos para saltar alto era empurrar o chão e consegui aplicar essa noção no meu salto, percebi um bom resultado e passei a gostar.

Vencer as dificuldades certamente contribuirá para que os alunos sintam-se felizes e gostem de dançar. A partir da minha experiência como aluna-bailarina e professora de dança, posso afirmar que, para superar as dificuldades, é preciso paciência e persistência de professores e alunos-bailarinos. As dúvidas e as dificuldades, não podem ser angustiantes ou sinal de que se faz algo errado, representam uma porta aberta ao mundo presente. Dagmar, nesse sentido, diz que poderão ser uma forma de conhecer melhor o aluno. “*Revela-se tanto os potenciais quanto os bloqueios que podem ser despercebidos em outras situações*” (DORNELLES, 2008, p. 75).

Pensar a técnica para além da técnica visa a evidenciar um objetivo maior para o ensino das técnicas de dança: entender que as interrelações entre professor e alunos-bailarinos irão influenciar no seu desenvolvimento como ser total, contribuirá para tornar o aluno autônomo, seguro e livre para se fazer presente.

Referências

- CARVALHO, Karina Aparecida Pinto Silva. **Bastão em Punho**: o relacionamento professor-aluno no ensino do ballet. Campinas, 2005. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- DORNELLES, Dagmar. **Caderno de Campo**. Porto Alegre, 2008. Entrevista concedida a Sílvia da Silva Lopes.
- FRAGOSO, Maria Cristina Flores. Relação Entre Professor e Aluno de Ballet. In: CONGRESSO NACIONAL DE DANÇA, 1, 2002, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Ed. Movimento, 2002. P. 15.
- IANNITELLI, Leda Muhana. Técnica da Dança: redimensionamentos metodológicos. **Revista Repertório, Teatro e Dança**, Salvador, v. 7, n. 7, p. 30-37. 2004.
- ISLAS, Hilda; CÂMARA, Elizabeth. **La Enseñanza de la Danza Contemporânea**: uma experiência de investigação coletiva. México: Ed. UACM, 2007.
- PALUDO, Luciana. **Caderno de Campo**. Porto Alegre, 2008. Entrevista concedida a Sílvia da Silva Lopes.
- RORATO, Simonne. **Caderno de Campo**. Porto Alegre, 2008. Entrevista concedida a Sílvia da Silva Lopes.
- SILVA, Eusébio Lobo. **Método de Ensino Integral da Dança**: um estudo do desenvolvimento dos exercícios técnicos centrados no aluno. Campinas, 1993. 157 f. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.
- STRAZZACAPPA, Márcia. Dançando na Chuva...: e no Chão de Cimento. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O Ensino das Artes**: construindo caminhos. São Paulo: Papyrus, 2001. P. 39-77.

Transgressão e reflexão - parangolés - Hélio Oiticica

Sonia Monego¹

Sandra Borsoi Minetto²

Resumo: Em épocas de crise aflora a inspiração dos artistas, pois, é neste momento que sobressaem os expoentes da luta pelos valores culturais. As feridas abertas pelas intervenções dominadoras dão espaço para a reconstrução do novo cenário artístico-cultural, neste contexto, surge Hélio Oiticica, que quebra os paradigmas existentes e inova de maneira surpreendente e criativa na maneira de fazer arte. Incorpora o “artista-inventor”, rompendo com a estrutura tradicional na arte do Brasil, transgride fronteiras. Entre suas proposições citamos: “invenções”, “bóides”, “metaesquemias”, “cosmococa”, “penetráveis”, “parangolé”, entre outras. Provocou críticas, questionamentos e reflexões, mas também inspirou e continua inspirando muitos artistas com sua maneira única de fazer arte. Neste contexto questionamos: Qual a contribuição de Hélio Oiticica e suas obras para a arte contemporânea? As questões norteadoras da pesquisa são: Como Hélio trabalhou as intervenções artísticas nos espaços? De que maneira o artista inovou a concepção do que é arte? Qual a repercussão artística no sistema das artes? Como desenvolver um projeto didático pedagógico a partir da produção artística do artista?. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo com enfoque de intervenção. Sendo assim, partimos da pesquisa sobre a vida e obras do artista Hélio Oiticica, suas Interferências Artísticas e a Arte Contemporânea, tendo como principais teóricos pesquisados os autores: Basbaun (2001) e Favaretto (2000) entre outros, será elaborado um planejamento docente possibilitando a interação dos educandos com o tema proposto dentro do seu contexto sócio cultural, tendo em vista que esta pesquisa encontra-se em andamento.

Palavras Chave: Hélio Oiticica; parangolé; transgressão – reflexão.

Em todas as épocas, as situações de crise sempre foram fonte de inspiração para os artistas. Isto porque no coração da crise, existe uma quebra de continuidade, uma mudança no equilíbrio das forças existentes. O espanto é justamente a irrupção do desconhecido, da invasão cultural, da alienação ideológica, comprometendo toda estrutura sócio-cultural.

Muitas vezes, e a história é rica em exemplos, os povos somente percebem as invasões culturais quando já estão impregnados da seiva estrangeira. No Brasil, não foi diferente, “os anos dourados” foram marcados pela sufocação das manifestações culturais e artísticas.

Mas é no momento de crise que se sobressaem os expoentes da luta pelos valores culturais. As feridas abertas pelas intervenções dominadoras dão espaço para a reconstrução do novo cenário artístico-cultural, e aqui entra a figura de Hélio Oiticica, que quebra os paradigmas existentes e inova de maneira surpreendente e

¹Habilitada em Educação Artística – Artes Plásticas pela UFSM (Universidade Federal de Santa Maria-RS) Pós Graduada em Estética e Docência do Ensino Superior pela UNOCHAPECÓ (Universidade Comunitária da Região Oeste de Santa Catarina) Mestre em História pela UPF (Universidade de Passo Fundo-RS). Atua como docente na UNOCHAPECÓ na disciplina de História da Arte e é Assessora de Direção na Escola de Educação Básica São Francisco. sonia@unochapeco.edu.br

²Habilitada em Educação Artística – Artes Plásticas pela Unoesc (Universidade do Oeste de Santa Catarina). Pós-graduação em Criatividade Arte e Novas Tecnologias – UNOCHAPECO (Universidade Comunitária da Região Oeste de Santa Catarina). Mestrado em Educação pela UFSM (Universidade Federal de Santa Maria-RS). Atua como docente na UNOCHAPECÓ e Coordenadora das Artes Visuais da Fundação Cultural de Chapecó. borsoi.sandra@gmail.com

criativa na maneira de fazer arte. Neste contexto, apresentamos as seguintes questões norteadoras da pesquisa: Qual a contribuição de Hélio Oiticica e suas obras para a arte contemporânea? As questões norteadoras da pesquisa são: Como Hélio trabalhou as intervenções artísticas nos espaços? De que maneira o artista inovou a concepção do que é arte? Qual a repercussão artística no sistema das artes? Para tanto utilizaremos a metodologia de cunho qualitativo com enfoque de intervenção, propondo na continuidade o desenvolvimento da pesquisa elaborando planejamento docente possibilitando a interação dos educandos com o tema proposto dentro do seu contexto sócio cultural.

A partir do desenvolvimento da pesquisa podemos perceber que Hélio Oiticica, dotado de raso senso crítico e voltado para a popularização de suas idéias, cria, inventa, questiona, revoluciona no campo das artes, elabora teorias e conceitos refletindo sobre a arte brasileira, principalmente sobre sua produção. Oiticica, segundo Favaretto (2000,p.16), “encarna a legenda do artista-inventor, aquele que cava no desconhecido, definindo suas próprias regras de criação e categorias de julgamento”.

Na década de 50 já criticava a arte apenas como pintura em tela, dizia: “o quadro está saturado e empobrecido por séculos de parede”³ para ele a arte não deveria permanecer como representação de um sistema que considerava “falido” e que a maioria dos artistas submetiam-se, a “coni-conivência”, como dizia, e não ousavam modificar, num desabafo diz: “A arte tem que lutar para continuar a existir” (Hélio, Brasil Diarreia,1992), não apenas em quadros pintados ou esculturas, mas ir além, pois para ele, o fim do quadro, “longe de ser a morte da pintura, é a sua salvação, pois a morte mesmo seria a continuação do quadro como tal, e como suporte de pintura (...). A pintura teria que sair para o espaço”, segundo Basbaum (2001,p.54), e numa primeira experiência no espaço, pendura placas coloridas no teto, denominadas “relevos espaciais”, fazendo com que o público andasse pela sala, para observar o trabalho. Em outra “invenção” criou labirintos, denominados de “Penetráveis”, onde as pessoas deveriam passar por lugares que continham folhas secas, areia e água, fazendo com que interagissem com a obra. Além destas, muitas outras proposições e denominações foram dadas aos seus trabalhos, “invenções”, “bóldes”, “Metaesquemas”, “Cosmococa”, “Penetráveis”, “Parangolé” entre outras, onde a preocupação não era apenas quanto à inovação da nomenclatura, mas procurou “transgredir categorias e operações formais de um sistema no qual ele não mais acreditava” (Tessler,2000,p.64).

Desta forma, incorpora o “artista-inventor”, não se contenta mais com a simples representação de pinturas ou de objetos, ele quer mais, a participação direta do público com seus trabalhos, transgredir fronteiras, não mais expor num local específico, mas apropriar espaços improváveis, deslocar a arte do museu para a rua, o público não deveria mais ser um mero expectador ou observador, mas deveria interagir com o trabalho e neste sentido, concorda Susan Buck –Mors (Andrade, 2001,p.27), quando diz: “ só uma arte que se abra a cultura visual em seu sentido mais abrangente – ao mundo fora do museu, fora da disciplina de história da arte, fora dos circuitos herméticos da história – é adequada à tarefa”.

Para Tessler (2000,p.67), “todo desenvolvimento do trabalho de Hélio Oiticica foi fortemente ligado à situação política brasileira e se revelava como uma

³[http:// www.terra.com.br/istoe/biblioteca/brasileiro/arquitetura/arq13.htm](http://www.terra.com.br/istoe/biblioteca/brasileiro/arquitetura/arq13.htm)

manifestação de revolta” e nesta conjuntura surge, na década de 60, os *Parangolés*, palavra que tem o significado de conversa fiada e/ou lábia ou “agitação súbita, alegria inesperada” na gíria dos morros cariocas, surgiu ao acaso e era usada para representar capas, bandeiras, tendas e estandartes fabricados de diversas maneira e com vários tipos de materiais, com objetivo de possibilitar ampla participação do público. As capas continham frases escritas, e cada uma tinha “uma relação de ser, uma relação a uma pessoa, lugar, sentimento ou pensamento” (Oiticica, p.229), exemplo: “Estamos com Fome”, “Estamos Famintos”, certamente com estes dizeres, fazia uma crítica ao sistema vigente, pois conhecia muito bem a realidade dos morros cariocas e não conseguia conceber que aqueles que faziam o samba, que era vida, viviam na miséria. Mas podemos supor que o artista aqui também se referia a fome cultural, fome do sentimento de sensibilidade, pois a imposição cultural desmedida servia de alimento as massas alienadas e assim estávamos carentes dos autênticos valores culturais.

Outra frase, um tanto provocativa dizia: “Seja marginal, seja herói”, na época “viver na marginalidade” provavelmente significava clandestinidade, termo muito usado, sobretudo pelos jovens que assumiam aos movimentos de esquerda e “ser herói” era lutar por um país livre e democrático. Encontramos também as frases “Incorporo a Revolta” e “Da Adversidade Vivemos”, aqui provavelmente fazia uma crítica ao estrangeirismo impregnado nas manifestações artísticas: cinema, música, teatro, artes plásticas.

Muitas outras frases encontraremos, no entanto, podemos perceber que a intenção do artista era fazer o público refletir sobre o momento cultural, político, social e econômico em que o Brasil estava passando.

Ao propor os *Parangolés*, Oiticica faz a seguinte reflexão:

a minha posição ao propor 'Parangolé' é a da busca de uma nova fundação objetiva na arte. Não se confundir com uma 'nova figuração', isto é, pretexto para uma volta a uma representação figurada de todo superada, ou ao 'quadro', seu suporte expressivo. O 'Parangolé' é não só a superação definitiva do quadro, como a proposição de uma estrutura nova do objeto-arte, uma nova reestruturação da visão espacial da obra de arte, superando também a contradição das categorias 'pintura e escultura'. Na verdade ao propor uma arte ambiental não quero sair do 'quadro' para a 'escultura', mas fundar uma nova condição estrutural do objeto que já não admite essas categorias tradicionais. (Oiticica,1985,p.72)

A referência a arte ambiental se dá em conseqüência a derrubada das antigas modalidades de expressão: pintura –quadro, escultura etc. Aqui, o artista propõe participação total e íntegra nas criações onde o espectador poderia interagir, assim ele afirma: “ambiental é para mim a reunião indivisível de todas as modalidades em posse do artista ao criar – as já conhecidas: cor, palavra, luz, ação, construção etc. e as que a cada momento surgem na ânsia inventiva do mesmo ou do próprio participante ao tomar conta com a obra” (Favaretto,2000,p.122).

O *Parangolé* como capa, pode ser vestido, penetrado pelo corpo ou o corpo penetrá-lo, permitindo a interação entre sujeito e “transobjeto”⁴, fazendo com que o

⁴ O transobjeto é tudo aquilo que se apresenta aos sentidos desfigurado de uma representação prévia, é aquilo que inaugura o desconhecido e o instaura na esfera de sensibilidade do fruidor, e se posiciona diametralmente oposto ao conceito de objeto artístico. No lugar de salvaguardar o senso comum da artisticidade, o transobjeto rompe com a manutenção do esperado e instaura a emergência do inesperado. Nesta estratégia, ele ganha um teor marcadamente poético. SILVA, Carlos Ferreira. *Entre o tempo eo espaço (leitura de um penetrável e um parangolé de Hélio Oiticica*. Cadernos de Arte 3/02, UNB, Brasília, outubro de 2002. p40

sensível participe desta nova experiência, propiciando ao sujeito a liberdade de agir e para o homem “agir, significa realizar-se e poder fazer outra coisa que sobreviver” (Abreu,1999,p.69). A ação visa libertar o homem, onde através de experiências temporárias, experimentadas, possa desafiar limites, transgredir fronteiras, explorar o corpo ao máximo, olhar entre o visível e invisível, onde haja o envolvimento do imaginário com o real e o simbólico. Segundo Favaretto (2000,p90), os “*Parangolés* propõe experiências que não se limitam a visão, mas abrangem toda escala sensorial, e mergulham de maneira inesperada num subjetivo renovado, como que buscando as raízes de um comportamento coletivo ou simplesmente individual, existencial”. Em relação ao envolvimento global e total do ser humano Lancost afirma:

As propriedades sensoriais de uma coisa constituem, no todo, uma mesma coisa, como o meu olhar, o meu tato e todos os meus outros sentidos são, em conjunto, os poderes de um mesmo corpo integrados numa só ação”. Uma coisa jamais é dada apenas a um sentido. “O sentido de uma coisa nasce de suas qualidades sensíveis, tal como um sentido humano pode nascer de gestos.(..) a expressão.(Lancoste,1986,p.97)

O corpo que antes estava resumido ao visual, com os *Parangolés* entra como fonte total de sensorialidade, corpo-movimento, corpo-cor, corpo-cheiro, corpo-liberdade, corpo-som, corpo-paixão, corpo-visão, corpo-protesto, corpo-expressão, corpo-contato, corpo-libertação, corpo-tato-contato, ressaltando a movimentação, envolvimento e experimentação tanto pessoal como coletiva, “não se trata, assim, do corpo como suporte da obra; pelo contrário, é a total “in(corpo)ração”. É a incorporação do corpo na obra e da obra no corpo” (Favaretto,2000,p.107), esta era a intenção da proposição *Parangolé* e o movimento como forma de dança foi uma inspiração que veio do morro carioca, o samba da Mangueira, como conta Hélio:

o meu interesse pela dança, pelo ritmo, no meu caso particular o samba, me veio de uma necessidade de desintelectualização, de desinibição intelectual, da necessidade de uma livre expressão, já que me via ameaçado na minha expressão de uma excessiva intelectualização. Seria o passo definitivo para a procura do mito, uma retomada desse mito e uma nova fundação dele na minha arte”(Favaretto,2000,p.114).

Com os *Parangolés*, Hélio fala, protesta, cria e recria, foi um revolucionário, não apenas em relação a arte, mas também quanto as manifestações sociais e políticas, quando escreve nos *parangolés* frases de protesto e principalmente quando oportuniza todos a experimentação, sem distinção de raça, cor, situação econômica, levou a arte até o povo e como disse Milton Nascimento “todo artista tem que ir onde o povo está”.

Na proposição “Mosquito da Mangueira veste *Parangolé*”, apud Favaretto (2000,p.108), o menino passista da mangueira veste o *Parangolé*, apresenta um ar de felicidade na expressão, uma relação de intimidade, admirando sua própria dança, “dança narcísica”, diria Cícero (Basbaum,2001,p.54), demonstrando amor por si próprio, onde prova e aprova seu ser e estar, o que conta é este contato direto com esta capa, se percebe aí todo um “jogo” de sensação e emoção, na capa está escrito: “Sou o mascote *Parangolé*, mosquito do samba”, ele se sente e faz parte do trabalho do artista, a própria obra, e com sua ginga mostra suas habilidades com a dança, o corpo todo participa, movimentos, cores, sentimentos.

A capa vestida pelo menino só tem sentido na presença de um interator participante, pois caso contrário, como disse o poeta Haroldo Campos, seria como

“asas murchas de um pássaro”, sem vida, sem emoção. O menino interage com o “*prangolé*”, faz uma performance, não ensaiada, mas que surge ao acaso. Segundo Medeiros, performance “é arte ao vivo, a arte da presença por excelência. Seu produto é processo e seu processo é efêmero, em princípio. O corpo é sujeito e objeto da obra de arte, mas todos os recursos e técnicas são simpáticos a esta arte multi e trans-disciplinar” (Medeiros,2002,p.246).

Podemos perceber na obra “Parangolé” apud Favaretto (2000,p.109) a relação entre homem-natureza, capa-dança, existe total envolvimento do dançarino, deixando transparecer uma sensação de euforia, alegria e liberdade. Conforme se movimenta a cor modifica-se e o contato do corpo com o pano torna-se cada vez mais envolvente. Percebe-se uma relação intimista entre o homem e o *Parangolé* que se enrola e rola no corpo. Experimenta várias formas de relação, recriação, reinventa o ato, dança, e as imagens liberadas da dança, diz Hélio:

São móveis, rápidas, inapreensíveis – são o oposto do ícone, estático e característico das artes ditas plásticas – em verdade a dança, o ritmo, são o próprio ato plástico na sua crudeza essencial – está aí apontada a direção da descoberta da imanência. Esse ato, a imersão no ritmo, é um puro ato criador, uma arte – é a criação do próprio ato, da continuidade; é também, como o são todos os atos da expressão criadora, um criador de imagens – aliás, para mim, foi como uma nova descoberta da imagem, uma criação da imagem, abarcando, como não poderia deixar de ser, a expressão plástica na minha obra. (Favaretto,2000,p.115)

O próprio artista fica surpreso e extasiado com o resultado de sua proposta, com a interação do *Parangolé* com o público e principalmente com toda magia que a música através da dança empresta à obra, gestos rápidos, largos, inapreensíveis e únicos, sendo a obra o instante, a invenção do momento, a expressão do participante e com isso sai totalmente da pintura/quadro/parede ou escultura, obra estática que tanto questionava, rompendo com a estrutura tradicional da arte no Brasil.

Certamente provocou críticas, questionamentos e reflexões, mas também inspirou e continua inspirando muitos artistas com sua maneira única de fazer arte, aproximando o público com a obra e principalmente na proposição de interação do espectador com a obra.

Neste sentido, propomos a continuidade da pesquisa para posteriormente desenvolver atividades práticas com alunos de primeiro e segundo grau na rede Estadual de Ensino como forma de proporcionar o contato com o artista e suas obras. A partir da investigação das obras do artista procuraremos desafiar os educandos Assim a pensarem sobre a Arte através das diferentes linguagens artísticas, buscando assim, quebrar preconceitos que ainda perduram dentro da escola de que a disciplina de artes e da arte contemporânea.

Referências

ANDRADE, Ana Luiza (org). **Dossiê Leituras Benjaminianas**. Chapecó, Ed. Argos, 2001.

BASBAUM, Ricardo. **Arte Contemporânea Brasileira: Texturas, dicções, ficções, estratégias**. Rio Janeiro: Rio ambiciosos, 2001.

Café Filo: **as grandes indagações da filosofia**/ editado por Lê Nouvel Observateur; tradução, Procópio Abreu; revisão Danilo Marcondes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

FAVARETTO, Celso. **A invensão de Hélio Oiticica**. São Paulo, Edusp, 2000.

Hélio Oiticica, PARANGOLÉ: uma nova fundação objetiva na arte. In: *Ciclo de exposições sobre arte no Rio de Janeiro - 5. OPINIÃO 65*. Curadoria Frederico Morais; apresentação Frederico Morais. Rio de Janeiro: Galeria de Arte Banerj, 1985. [72] p., il. p&b.) Hélio Oiticica, Walker Art Center, Minneapolis.

LANCOSTE, Jean. **A filosofia da arte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

MEDEIROS, Maria Beatriz de (Org.). **Arte e tecnologia na cultura contemporânea**. Brasília : UNB, 2002, p. 246.

SILVA, Carlos Ferreira. **Entre o tempo e o espaço** (leitura de um penetrável e um parangolé de Hélio Oiticica. Cadernos de Arte 3/02, UNB, Brasília, outubro 2002.

TESSLER, ÉLIDA. **Das Invenções à Invenção:** Um Salto Sem Rede na Arte Brasileira. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre nº 19 de outubro de 2000, Brasil Psicanálise, Ficção e memória.

Artista Chapecoenses - produção e reflexão: produção e reflexão de artistas do oeste de Santa Catarina

Sonia Monego¹

Sonia da Aparecida dos Santos²

Resumo: Tendo em vista que por muito tempo a arte em Chapecó, esteve associada apenas a um pequeno grupo de artistas, procuramos com esta pesquisa ampliar este quadro e apresentar para a sociedade Chapecoense novos artistas que tem se destacado na cidade, neste contexto, a questão de pesquisa era: Como identificar os novos artistas para realizar a pesquisa? Partindo deste pressuposto, apresentamos como objetivo geral: Realizar um levantamento e mapeamento dos artistas da cidade de Chapecó e confeccionar um catálogo como forma de reconhecimento e divulgação da arte local. A pesquisa e mapeamento da produção artística cultural local, bem como a divulgação de artistas Chapecoenses por meio de exposição e confecção de catálogos de algumas obras dos artistas pesquisados, contribuirá para a divulgação de seus trabalhos para a comunidade Chapecoense, bem como para região oeste, podendo ser ampliada para a divulgação estadual e em nível nacional. A importância desta pesquisa justifica-se por ser o Oeste Catarinense uma parte de destaque no estado em todas as áreas de desenvolvimento, desta forma, não poderíamos deixar de mostrar e divulgar o potencial criativo aqui existente, valorizando assim, os artista locais. A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a bibliográfica, qualitativa e exploratória, a partir de mapeamento e entrevista com artistas chapecoense. Os critérios utilizados para selecionar os artistas foram: artistas que residem em Chapecó a mais de 5 anos, que apresentam uma produção regular e que tenham participado e selecionados para expor de suas obras. Participaram desta pesquisa 27 artistas, dos quais apresentaremos apenas sete.

Palavras Chave: artistas chapecoenses; produção artística; reflexão poética.

Justificativa e relevância social da pesquisa

A produção artística contemporânea caracteriza-se, sobretudo, como um espaço de discussão do cotidiano, ela deve seu *status* em vista também de salientar problemas de ordem social, psicológica e histórica do indivíduo humano. Todas essas esferas (onde se agregam religião, política, filosofia, pedagogia) encontram-se, de certa maneira, contempladas na obra de Arte. Em vista disto, pensamos que para além do estudo das formas, das cores e de tudo aquilo que na obra implica sua composição – saberes tão próprios e necessários a este campo em particular – a Arte deve também estar a serviço do aprimoramento dos indivíduos, representando-os e educando-os. Ou seja, para além dos aspectos formais de uma produção artística, a recepção e o entendimento por parte daqueles que a fruem e a produzem.

¹ Habilitada em Educação Artística – Artes Plásticas pela UFSM (Universidade Federal de Santa Maria-RS) Pós Graduada em Estética e Docência do Ensino Superior pela UNOCHAPECÓ (Universidade Comunitária da Região Oeste de Santa Catarina) Mestre em História pela UPF (Universidade de Passo Fundo-RS). Atua como docente na UNOCHAPECÓ na disciplina de História da Arte e é Assessora de Direção na Escola de Educação Básica São Francisco. sonia@unochapeco.edu.br

² Formada em Artes Visuais bacharelado pela UNOCHAPECÓ (Universidade Comunitária da Região Oeste de Santa Catarina), cursou Letras – Espanhol e Literatura Espanhola. Formada em Pintura pela Escola de artes de Chapecó. Participou de várias exposições. É pesquisadora do projeto Mapeamento dos Artistas Chapecoenses aprovado em edital, Art. 170 na Unochapecó. sonialorenzetti@hotmail.com

O caráter crítico e reflexivo da obra de Arte apresenta-se como um dos modos possíveis de sua justificação (importância). Na obra de Arte coadunam-se razão (forma) e sensibilidade (expressão). Neste sentido, entendemos que o desenvolvimento crítico-reflexivo é de fundamental importância para a compreensão da sociedade em que vivemos.

Pretendemos, pois, a fim de realizar os objetivos acima discriminados, realizar uma pesquisa e mapeamento da produção artística cultural local, bem como a divulgação de artistas Chapecoenses por meio de exposição e confecção de catálogos de algumas obras dos artistas pesquisados, como forma de divulgação de seus trabalhos para a comunidade Chapecoense, bem como para região oeste, podendo ampliar para a divulgação estadual e em nível nacional.

A importância desta pesquisa justifica-se por ser o Oeste Catarinense uma parte de destaque no estado em todas as áreas de desenvolvimento, desta forma, não poderíamos deixar de mostrar e divulgar o potencial criativo aqui existente, valorizando assim, os artistas locais.

Tal material contribuirá na divulgação do que se tem produzido em Arte na região oeste do Estado de Santa Catarina como também na elaboração de material didático (na ausência ou escassez desses) no que se refere à pesquisa em Arte-educação, propiciando a análise e leitura de obras de arte, contribuindo assim para o desenvolvimento estético da comunidade em geral.

De acordo com MEDEIROS, (2005, p. 108)

ao realizar um trabalho junto a um público não- iniciado, fomenta-se mútuo processo de formação: por um lado, o que denominamos sensibilização para a *aisthesis*. Levando a pesquisa em arte para o seio do grande público, instiga-se um questionamento estético, funda-se a capacidade crítica e, conseqüentemente, desenvolve-se a percepção da comunidade. Por outro lado, o artista revê seu trabalho através das reações e análises efetuada pelo público, o que permite retorno, tanto teórico como prático. Retorno reflexivo e incentivo à discussão crítica sobre o trabalho como um todo (seus objetivos, seus métodos) e sobre aquela atuação específica, o público específico, a instalação impar comparada com outras instalações. Elaboração de análises teóricas, estimulando a outras praticas. Pesquisa e retorno a comunidade. O contato direto artista-público permite a desmistificação tanto do trabalho como da figura do artista.

Problemática que envolveu a pesquisa

A pesquisa do Mapeamento dos Artistas Chapecoenses veio ao encontro aos anseios que envolvem muitos questionamentos enquanto pesquisadora e artista.

O entusiasmo inicial foi aos poucos sendo tomado por certa decepção com o sistema das artes e com a relutância de alguns entrevistados em participar do projeto. Por ser a arte ainda um assunto complexo e não valorizado por muitos, percebemos que a nossa cidade sofre por estar longe das grandes capitais e nossos artistas e nossa arte está engatinhando no processo de reconhecimento, divulgação e incentivos. Isto se dá por ser a arte algo que a maioria das pessoas não está acostumada a ter contato. A falta de incentivo por parte de quem poderia investir, ainda é muito pequeno, o que dificulta os artistas a criar e poder mostrar o seu trabalho. Desta maneira, a comunidade em geral também perde, por não ter acesso aos artistas e suas obras.

Na primeira fase da pesquisa foi feito um levantamento dos artistas chapecoenses através de uma lista da FCC (Fundação Cultural de Chapecó), onde artistas que participaram de algum evento estavam cadastrados. Ao entrar em contato

com os artistas por e-mail, pessoalmente ou telefone, foi feito outro levantamento dos dados que correspondiam aos critérios estabelecidos no projeto.

Muitos dos artistas cadastrados não atendiam os critérios elencados na pesquisa, e a partir daí, foram selecionados os demais. Algumas dificuldades foram encontradas já na primeira etapa, pois alguns não respondiam e-mails ou preferiram não participar do projeto. Deparamos-nos com algumas críticas, mas os elogios e as sugestões foram maiores. Chapecó tem muitos artistas, alguns estão produzindo, mostrando o seu trabalho em exposições, editais, salões de arte. Artistas que trazem uma bagagem de títulos e exposições, outros que estão começando a despontar e já estão fazendo parte do circuito artístico. Outros, produzem, mostram o trabalho em exposições, mas não foram selecionados em editais e salões, o que impossibilitou a participação do projeto.

Na etapa seguinte foi feita uma pesquisa de artistas reconhecidos, “in memória”, por meio de documentos emprestados pela FCC. Também foi recolhido assinaturas dos artistas pesquisados para a divulgação de imagem das obras.

Este projeto contempla várias linguagens artísticas, desde a escultura, a pintura, o desenho e as diversas manifestações contemporâneas. Artistas autodidatas, artistas com formação acadêmica, jovens artistas e artistas de longa data, Juntos fazem parte de um projeto que visa trazer à divulgação de seus trabalhos a comunidade, alunos, professores, críticos de arte e curadores. Sempre encontramos problemas quando estabelecemos critérios em um projeto a ser desenvolvido. Consideramos que este seja um primeiro ensaio de um projeto que venha a fazer parte da história da arte em Chapecó e futuramente da Região Oeste de Santa Catarina. Com alguns erros e acertos, esperamos que o mapeamento dos artistas chapecoenses e a catalogação de algumas de suas obras venha contribuir para a divulgação, o reconhecimento e a apreciação da arte chapecoense. Os catálogos confeccionados serão distribuídos em escolas e universidades de Chapecó e se possível na Região Oeste de Santa Catarina. A exposição com as obras dos artistas pesquisados será realizada no próximo ano no Centro de Eventos Plínio Arlindo de Nes.

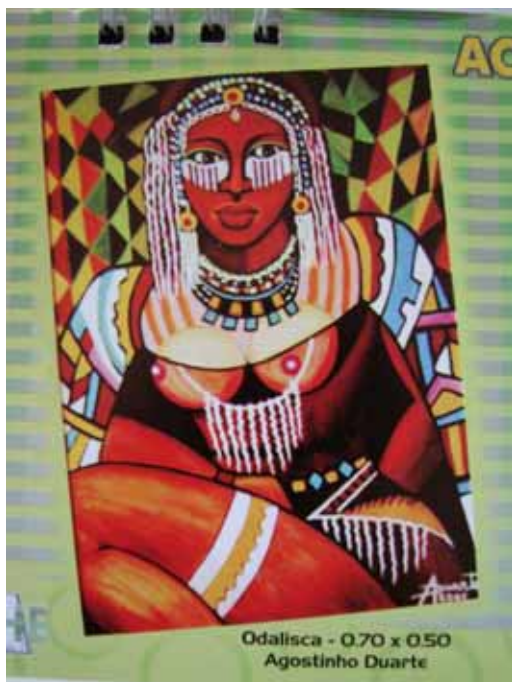
Nos sentimos satisfeitos ao concluir este projeto, uma vez que poderemos levar aos alunos e professores um pouco do que se faz em artes na nossa cidade e fazer com que esses alunos e professores e demais interessados venha prestigiar e tomar conhecimento de que nossa região também faz parte da história da arte, não deixando nada a desejar em relação ao que é produzido a nível regional, estadual e nacionalmente. Na continuidade pretendemos ampliar a pesquisa e realizar o mapeamento de artistas de outras regiões do Oeste de Santa Catarina.

Como resultado da pesquisa de campo apresentamos sete dos vinte e sete artistas pesquisados, sendo que 3 destes foram alunos da UNOCHAPECÓ.

1) Agostinho Lourenço Duarte, nasceu em 1928, em Coimbra/Portugal. Viveu em Moçambique (África), de 1953 a 1975. Desenhista, decorador e gravurista. Sua primeira exposição individual de pintura aconteceu na Sociedade de estudos de Moçambique em 1968. Em 1976 chegou ao Brasil e fixou-se em Chapecó (SC). Em 1979 fundou o Grupo CHAP e em 1982 criou o Salão de Artes de Chapecó (SCAPS). Foi conselheiro do Museu de Artes de Santa Catarina (MASC). Durante anos lecionou desenho e pintura na Escola de Artes de Chapecó. Em 1987, a convite do governo do Peru, participou, na cidade de Lima, da IV Jornada Internacional de Integração Cultural, representando o estado de Santa Catarina. Em 1988, convidado pela

secretaria de Cultura de Buenos Aires (Argentina), participou do Curso de Administração Cultural. Participou de quase trezentas exposições individuais e coletivas e de salões de pintura no Brasil, na África, em Portugal, no Salão da UNESCO e Paris (França).

Agostinho Duarte faleceu em 2004, vítima de câncer, na cidade de Chapecó-SC, abrindo uma grande lacuna nas artes plásticas.



Agostinho Duarte
Obra: Odalisca
Fonte: FCC

2. Márcia Moreno, possui graduação em Desenho e Plástica, Licenciatura Plena/Bacharelado pela Universidade federal de Santa Maria (200/02) e mestrado em educação pela Universidade federal de Santa Maria (2005). Atualmente é professor titular da UNOCHAPECÓ. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Desenho, atuando principalmente nos seguintes temas: desenho, pintura de painéis, escultura, criatividade e educação. Participou de várias exposições destacando o Pretexto Poético SESC Chapecó 2009 com curadoria de Fabiana Wielewicky de Florianópolis; Chapecó Cultura Viva e Emoção Intensa no Centro de Eventos Plínio Arlindo de Nes; "Isto não é uma fotografia" na Galeria Dalme Rauen Grando; exposição dos professores do curso de Artes Visuais 2008/2009.



Márcia Moreno – O que eu vejo É o que me olha?
Fotografia/photoshop/adeseivo- 2009
Fonte: Acervo da artista

3. Alberto Carlos Pizetta (Kuki), nasceu em Chapecó em 17/07/1966. Artista autodidata, vem se dedicando as artes plásticas desde 1977. Trabalhou com vários materiais e técnicas, sobressaindo-se no desenho com nanquim e com tinta acrílica. Atualmente está produzindo mosaico de 15 metros na Rua Floriano Peixoto. Participou de várias exposições coletivas e individuais.



Artista: Alberto Carlos Piazetta. S/Título. Técnica Mista

4. Cezar Augusto Zanin, cursou Desenho/Pintura e História da Arte na Escola de Artes de Chapecó de 2002 a 2009. É formado em Artes Visuais bacharelado pela Unochapecó. Principais exposições: "Retratos Literários – a Comunhão da Literatura e as Artes Plásticas" (2006), Pintando o Natal (2006), Poética em busca de um contexto (2006), Olhar Contemporâneo de 4 artistas chapecoenses (2006), todas na Galeria Municipal Dalme Marie Grandó Rauen. Em 2007 participou do Pretexto Poético Sesc Chapecó com curadoria de Fernando Lindote. Em 2008 fez parte da primeira exposição coletiva de abertura do Centro de Eventos Plínio Arlindo De Nês



Cezar Zanin
Título da obra: Fardos
Técnica: Fotografia/pintura/objeto

5. Fabio Daniel Vieira, Formado em Artes Visuais Bacharelado pela Unochapecó. Atua como professor de desenho na Escola de Desenho SG Arte Visual. Participou de várias exposições, entre elas: III Salão de Novos de Itajaí em 2006; III Salão Universitário de Ijuí em 2007; I Salão do jovem Artista da RBS em 2008; 15 Salão de artes plásticas de Teresina – Piauí; Coletiva Retratos Literários na Galeria Dalme Marie Grandó Rauen em 2006; Pretexto Chapecó SESC com curadoria de Fernando Lindote em 2007.



Fabio Daniel Vieira

6. Mariel Moro, bacharel em Desenho e Plástica, pela Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul e especializou-se no curso Arte-Educação, pela Universidade do Oeste de Santa Catarina, campus Chapecó. Desde 1995 atua como professora concursada na Escola de Artes de Chapecó. Ministrou aulas de Desenho nos cursos de Educação Artística – Artes Plásticas, UNOESC – Chapecó e Magister UNOESC – São Miguel do Oeste. Participou de exposições coletivas, individuais,



Mariel Moro
Da série "penso logo existo"
Fonte: Acervo da artista

7.Gina Zanini, artista plástica, arte-educadora, ilustradora, designer de móveis. A arte, desde sempre esteve em sua essência. Habilitada em Artes Plásticas pela UNOESC/Campus Chapecó, Especialista em Estética pela UNOCHAPECÓ e Especialista em Design Industrial de Móveis pela UNOESC/Campus São Miguel do Oeste. cursou Escola de Artes, SG Arte Visual e muitos outros cursos de formação. Participou de diversas exposições individuais e coletivas.



Gina Zanini
Título da obra: N°24
Técnica: arte Digital

Referências

MEDEIROS, Maria Beatriz de. **Aisthesis**: estética, educação e comunidades. Chapecó, SC: Argos, 2005.

Governo do Estado de Santa Catarina: **Construtores das Artes Visuais**, 30 artistas de Santa Catarina em 160 anos de expressão. Tempo Editorial, Florianópolis,SC: Tempo Editorial,2005.

Fundação Cultural de Chapecó, SC
Pesquisa de campo, Entrevista com os artistas.

Outros espaços: arte pública como proposta educacional

Tamiris Vaz, UFSM¹

Viviane Diehl, UFSM²

Resumo: Este artigo é um excerto da pesquisa realizada para a conclusão do curso de Licenciatura em Artes Visuais, na Universidade Federal de Santa Maria, onde promovo um diálogo acerca do desafio da docência em arte/educação vinculada aos espaços cotidianos e a abordagem da arte pública como possibilidade de reinvenção das paisagens e de si. Para isso, realizo entrevistas semi-estruturadas com dois professores, um educando e um artista que experienciaram produções em arte pública, numa discussão acerca do papel da arte pública na sociedade atual e suas implicações para o âmbito educacional.

Palavras-chave: arte/educação; espaços cotidianos; arte pública.

Esta pesquisa consistiu na realização de quatro entrevistas semi-estruturadas executadas ao longo do primeiro semestre de 2010 com um artista (acadêmico da licenciatura em artes visuais), dois professores licenciados em Artes Visuais e uma educanda do Ensino Básico, tendo eles em comum, o fato de terem experienciado em seus contextos de estudo e/ou trabalho, algum tipo de discussão e produção em Arte Pública, direcionando olhares para sua inserção no campo educacional.

Através da interpretação dos diálogos obtidos, busco perceber aproximações possíveis entre as falas dos quatro entrevistados, utilizando-me da análise classificada por Bardin (*apud* MINAYO, 2010) como *compreensão temática*, onde capturo três feixes de relações que, a meu ver, responderiam ao problema: Quando a arte pública pode se constituir em possibilidades de atuação e ressignificação do espaço cotidiano e de que modo interfere no contexto educativo?

Assim, os diálogos se desenvolvem a partir de categorias que discutem os conflitos entre o público e o privado partindo da instituição museu; a relação da arte pública com o espaço cotidiano e os transeuntes; e o desafio de abordar a produção em arte pública no contexto educativo.

Dentro dessas três categorias, elaboro um cruzamento entre as idéias desenvolvidas pelos diálogos dos entrevistados, a relação com alguns autores e meus apontamentos a partir dessas colocações.

Começando por melhor situar o que nesta pesquisa conceituo como ‘espaço’, faço uso das palavras de Merleau-Ponty (2006), o qual descreve ‘espaço’ não como um ambiente físico onde as coisas se dispõem, mas como o meio pelo qual todo o posicionamento das coisas se torna possível. Segundo ele, “precisamos investigar a experiência originária do espaço para aquém da distinção entre a forma e o conteúdo”. (2006, p.334). Partindo dessa colocação, minha pretensão não é a de estudar o

¹ Tamiris Vaz – acadêmica do curso de Licenciatura em Artes Visuais, UFSM; bolsista do Programa Pibid em projeto de arte pública na escola; membro do GEPAEC (Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Cultura); integrante do Grupo de Ações Artísticas (Des)esperar na cidade de Santa Maria, RS. tamirisvaz87@gmail.com

² Viviane Diehl – Mestre em Educação pela UPF. Docente do curso de Artes Visuais da UFSM, Arte-educadora e assessora do Curso de Artes Visuais da UNOESC-SC, coordenadora do Projeto de Alfabetização estético-cultural. Artista Plástica do Atelier Vivie Diehl. viviediehl@hotmail.com

espaço tal qual ele é, mas a partir das formas pelas quais somos capazes de percebê-lo e, principalmente, pelos modos como nos relacionamos e nos construímos a partir dele.

O que compreendemos de um objeto diz muito do que ele é, mas muito mais do que nós somos, do que existe em nós para compreendê-lo. Assim, ao passo que nossas experiências se modificam, podemos retornar à mesma mensagem e compreendê-la de outro ponto de vista. Sobre esse retorno à experiência, Eco diz que os significados

já de início serão diferentes dos que foram realizados no primeiro contato, pois a complexidade do estímulo terá permitido automaticamente que a nova percepção se dê segundo uma perspectiva diferente, segundo uma nova hierarquia dos estímulos. (2003, p.85)

Dialogar sobre o próprio lugar e a ocupação dos espaços cotidianos é uma possibilidade de potencializar criações além do lugar-comum anulado pela banalização do olhar, podendo, então, buscar a reinvenção de lugares a partir de si e das percepções coletivas e individuais do mundo.

Um fato que não pode ser esquecido é que toda essa paisagem vem cada vez mais saturada por informações alheias ao nosso consentimento, e muitas dessas imagens são postas no intuito de chamar nossa atenção não para elas, mas para algo a que elas remetem, como no caso das imagens publicitárias. Diante disso, Hernández (2009) apresenta o conceito de “alfabetismo da cultura visual”, o qual busca a percepção das imagens dentro das práticas sociais, da produção de significados ao invés da compreensão de respostas pré-definidas:

Quando faço referência a um alfabetismo da cultura visual, não apenas me refiro às formas alternativas de ‘ler’ as representações visuais, mas a uma reflexão crítica sobre como estas representações produzem formas de ver e visualizar posições e discursos sociais. De forma especial, a respeito das formas subjetivas de olhar o mundo e a si mesmo por parte dos visualizadores. (p.23)

É buscar conhecer o universo cotidiano além daquilo que nos é mostrado, concordando, discordando, apontando outras vias, mas nunca ignorando. Assim, podemos reavaliar nossos lugares dentro do espaço que habitamos, os quais vão sempre se transformando na medida em que o espaço cotidiano também é transformado.

Arte pública e os desafios de ultrapassar limites do espaço educacional

A construção de obras de arte para servir de monumento político, usada também para marcar eventos comemorativos através do embelezamento da cidade, fora utilizada, indiscutivelmente, como único sinônimo de arte pública até meados do início do século XX, quando emergiu uma discussão sobre a dissociação dessas obras com o ambiente que as acolhe, pois elas normalmente eram construídas em ateliês e colocadas no espaço das ruas, muitas vezes sem que fossem projetadas para esses locais específicos, destoando do cotidiano da população (SILVA, 2005).

Hoje, a ocupação dos espaços da cidade através da arte pública é também facilitadora da aproximação das obras com um público que não está ali no intuito de encontrar uma fruição artística, convertendo locais de trânsito em lugares de experiências. No entanto, essas ações pensadas para situações públicas, mesmo

se inserindo no espaço cotidiano, ainda costumam ser ignoradas por muitos educadores, que optam por valorizar a construção de trabalhos em espaços fechados, limitados ao papel, lápis e mimese.

O estudo da arte pode se tornar muito mais significativo quando aproxima suas produções para uma realidade mais palpável ao educando. Assim, a competitividade presente na busca por melhores notas pode dar lugar à reciprocidade do ensinar e aprender sobre si e sobre o mundo.

A ênfase na mimética compõe uma narrativa dominante que tende a homogeneizar a educação, estabelecendo padrões que necessitam obrigatoriamente ser seguidos para que a aprendizagem seja efetivada. Dialogar sobre o próprio espaço, não como cópia, mas como possíveis ambientes de criação, amplia a idéia de educação para além da escola, mostrando que a aprendizagem não se faz unicamente através do confinamento em salas fechadas, mas que também se faz partindo daquilo que se vê, que se conhece e se toca no espaço externo.

Um desafio importante é o planejamento de um currículo flexível, capaz de abranger os diversos contextos dos educandos, adaptando o conteúdo, de forma que o estudante consiga sentir as ligações da arte estudada com a vida vivida. Steinberg (2004) explica que “geralmente o currículo escolar é organizado como uma seqüência contínua de experiências desenvolvidas como se as crianças aprendessem sobre o mundo na escola, num desenvolvimento progressivo” (p.34). Tal progressão não condiz com a realidade dispersa na qual estão inseridos, onde são levados por um fluxo ininterrupto de informações que quase nunca se completam e nem se expõem numa seqüência temporal única.

Fixar o olhar e a atenção em uma mensagem somente visual, que não se exprime por palavras escritas ou faladas e que, portanto, está sujeito a infinitas interpretações, diz respeito a um diálogo não somente de um artista com um público, mas de uma proximidade do ser humano com o próprio meio com o qual se relaciona.

Entrecruzamento diálogos

Partindo de entrevistas realizadas com quatro pessoas que carregam, em suas trajetórias, diferentes relações com a arte pública, busco perceber como essas experiências são vistas quando utilizadas como possibilidade de ensino/aprendizagem. Assim, busco possíveis respostas para o problema: Quando a arte pública pode se constituir em possibilidades de atuação e ressignificação do espaço cotidiano e de que modo interfere no contexto educativo?

Os entrevistados discutem a arte pública como uma produção que deveria encontrar maior aproximação com o público, uma acessibilidade além do fato de estar em um espaço aberto, mas que seu conteúdo também estivesse aberto à compreensão e identificação com o público em geral.

Colocam a educação em artes visuais como uma grande responsável pelo distanciamento do público com a arte institucionalizada, já que os educandos costumam receber pouquíssimo incentivo nas escolas para conhecer e freqüentar espaços culturais, tendo acesso a pequenas reproduções de pinturas e esculturas canônicas em livros, sem contextualização com a cultura atual.

Em contraponto a isso, falam da falta de credibilidade e aceitação da arte produzida ou exposta em locais não legitimados, de como grande parcela do público atribui julgamentos baseados em questões estéticas de embelezamento de locais,

faltando-lhes a compreensão das intervenções artísticas como meio de indagações sobre temas emergentes, que questionam e muitas vezes incomodam mais do que embelezam. Descrevem a arte pública como uma possibilidade de romper com a pretensa neutralidade de espaços protegidos pelo poder público, criando significados a partir das pessoas que nelas tecem suas teias sociais.

Aprender pelo cotidiano, tendo a liberdade para produzir a partir daquilo que os instiga, pode gerar incompreensão inicial dos estudantes, confundindo, como muitos adultos o fazem, atividade prazerosa com recreação, já que são alimentados a entender o trabalho sempre como algo penoso. Por isso, muitas vezes, como relatam os professores, optam pela mimese, que garante um resultado previsível. Produzindo no espaço público cotidiano, é preciso criar, há pouco lugar para cópias porque o trabalho apresentado inevitavelmente estará representando seu criador para um público além daquele da sala de aula. Há uma exposição maior e, conseqüentemente, uma maior abertura a críticas que, nos exemplos dos entrevistados, motivam os estudantes a produzir mais e melhor, em equipe, pelo fato de perceberem seus esforços reconhecidos para além da avaliação numérica.

Considerações

Percebo, assim, que a arte pública pode ressignificar cotidianos quando ela própria é constituída do cotidiano para o qual é proposta, não como redundância, mas como algo a mais, que reforça conceitos, os contradiz ou os dessitua, direciona olhares e pensamentos não simplesmente para a obra, mas para si a partir do que a obra propõe.

A realização de trabalhos artísticos no espaço cotidiano proporciona ao educando um tipo de experimentação que desafia suas potencialidades de criação, no momento em que o mesmo necessita conhecer o espaço e o material sobre os quais propõe desenvolver seu trabalho, deixando de somente conhecer obras de arte, mas passando a conhecer a si e ao seu próprio espaço.

Nesse sentido, a abordagem com arte pública na educação propõe fazer do espaço cotidiano um motivador de experiências artísticas que potencializem a pesquisa por meio da arte como descoberta de si. Conhecer obras de artistas que atuam no espaço público instiga no educando não só o interesse pela arte atual, mas a encontrar sentidos para os lugares habitados, a entender que a produção em artes visuais vai além do saber mimético, está principalmente no pensar, no criar algo visual, não para embelezar, mas para discutir acerca do mundo e de seus lugares.

Referências

ECO, Umberto. **Obra Aberta**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. Da Alfabetização Visual ao Alfabetismo da Cultura Visual. In MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.) **Educação da Cultura Visual** - narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009. p.189 a 212.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) 29ª Edição. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVA, Fernando Pedro da. **Arte Pública**: diálogo com as comunidades. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2005.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. **Cultura Infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

Formação inicial em artes visuais¹

Thais Raquel da Silva Paz (UFSM/RS)²
Marilda Oliveira de Oliveira (UFSM/RS)³

Resumo: O presente artigo é resultado da trajetória de estudos referentes ao projeto de pesquisa “O que os alunos aprendem nas aulas de artes visuais do ensino médio”, vinculado ao GEPAEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura, da UFSM/RS, diretório CNPq. Após averiguar o contexto do ensino de artes visuais em escolas da rede pública de Santa Maria/RS, (2006 e 2007) ficou evidente a necessidade da criação de um curso de formação continuada para professores da área de artes visuais que foi realizado em 2007, 2008 e 2009 (no primeiro semestre deste ano ofertado em módulos à distância). Nesta fase da pesquisa voltamos novamente nosso olhar para a formação inicial (que foi de onde se originou o referido projeto), pois estamos conscientes que atualmente nos deparamos com novos questionamentos relativos ao conteúdo das aulas de artes visuais. Daí advém a ideia desta nova proposta: pensar o caminho percorrido pelo professor em formação inicial, investigar seu planejamento (o que ensinar, a quem e por que), e do outro lado, os educandos, conhecendo como eles veem estas aulas e o que aprendem nelas.

Palavras-chave: formação inicial; artes visuais; educação.

Formação inicial: um novo olhar a partir da perspectiva da cultura visual

Na contemporaneidade busca-se uma formação de professores que possa estar em constante estado de pensar e refletir criticamente o contexto de tendências e processos globalizantes. Vivemos num espaço que, de maneira geral, valores sociais e educativos sofrem embates, questionamentos ou são pressionados pelos apelos do senso comum ou midiático, para tanto, se faz necessário, a presença de professores inseridos nas realidades sócio-culturais, articulados e conhecedores dos dilemas da atualidade e suas implicações nos processos educacionais. O que este estudo pretende é averiguar até que ponto nossos profissionais estão em consonância com este apelo.

A partir dos resultados de 2008 e 2009 ficou evidente o distanciamento entre o que se ensina e o desejo de aprender dos educandos. Os professores em formação continuada, colaboradores desta pesquisa, manipulam conteúdos basicamente procedimentais nas aulas de artes visuais (ZABALA, 1998) e, o que percebemos por parte dos educandos é a necessidade em aprender conteúdos conceituais e atitudinais, manifestando o desejo de discutir sobre temas que lhe preocupam.

Zabala (1998) no livro *A Prática Educativa* classifica os diferentes conteúdos trabalhados na escola em uma escala de quatro tipos. Segundo ele temos os

¹ Projeto financiado pelo CNPq.

² Bolsista PIBIC/CNPq 2009/2010. Acadêmica da Graduação Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Membro do GEPAEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura, diretório CNPq. paz_thais@yahoo.com.br

³ Coordenadora da Pesquisa. Professora Adjunta IV do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação, UFSM/RS. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação, PPGE/CE/UFSM. Doutora em História da Arte e Mestre em Antropologia Social, ambos pela Universidad de Barcelona, Espanha. Coordenadora do GEPAEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura, diretório CNPq. Editora de Revista Digital do LAV. marildaoliveira27@gmail.com

conteúdos factuais, que são aqueles conteúdos relativos a fatos que aconteceram em determinado período. Os *conteúdos de conceitos e princípios*, que são os abstratos, aqueles que exigem a nossa compreensão. Como *conteúdos procedimentais*, o autor exemplifica aqueles que funcionam como um conjunto de ações ordenadas para atingir um objetivo. São conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, classificar, analisar... E finalmente como *conteúdo atitudinal* Zabala (1998) classifica aqueles relativos aos valores, atitudes, ao comportamento, padrões ou regras. Supõe o reflexo de imagens, de símbolos ou experiências promovidas a partir de modelos de um grupo.

São inúmeras as mudanças vivenciadas pela educação, tornando-se imediata a reflexão sobre o nosso papel em suscitar o desejo de aprender em indivíduos que vivem em um mundo que sofre constantes transformações. Ainda mais se intencionamos estabelecer um diálogo entre o que acontece fora da escola, as mudanças na organização dos saberes, nas representações simbólicas e na atuação em sala de aula.

Mudaram os interesses que a sociedade tem na educação, mudou o cânone da cultura reconhecida como relevante, as formas de expressão cultural, os públicos que acessam os diferentes níveis do sistema escolar e a produção de “objetos” culturais para consumo. Tornando-se mais do que necessário aos educadores entender a cultura como instrumento de criação das capacidades de compreensão, de sentir, de construir com autonomia e respeito pelos demais, (OLIVEIRA, 2009).

Neste sentido, discutir sobre os estudos da cultura visual durante a formação inicial colabora no processo de (re)construção da subjetividade docente em artes visuais, facilitando as formas de contextualizar a arte com a vida dos educandos.

A cultura visual é um termo híbrido reconhecida não como uma teoria, mas como um campo teórico que está sendo discutido. Um reflexo das mudanças ocorridas, “desde os anos 60, por diferentes campos de conhecimento, envolvendo a história da arte, a lingüística e a crítica literária, os estudos dos meios, estudos culturais e feministas”, (MARTINS, 2009, p.115). Um campo transdisciplinar, alinhado as abordagens pós-estruturalistas, em que descreve uma situação onde obras de arte se fundem com referenciais de outras disciplinas e campos, como o da psicologia, da antropologia, da história, da filosofia, etc. Pode-se dizer também que a cultura visual examina e questiona o papel da imagem na cultura, buscando diluir fronteiras ao considerar na educação das artes visuais todos os objetos e não apenas aqueles classificados como arte.

Ao abordar de forma mais ampla a educação das artes visuais, os estudos da cultura visual podem auxiliar na experiência dos modos de ver imagens de forma reflexiva, já que em nossa vida estamos diariamente cercados por imagens veiculadas por diferentes meios que vendem produtos, ideias, conceitos, comportamentos, etc.

Dessa forma, torna-se importante pensar que “a proliferação das imagens e, em consequência, a acessibilidade e transferibilidade decorrentes da tecnologia digital, incita a reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas” (MARTINS, 2007, p. 29), e propõe à educação das artes visuais abordar as imagens não mais como simples representações da realidade, mas como construção de novas e diferentes realidades.

As representações visuais, portanto, são formas culturais de apresentar, narrar ou mencionar, caracterizando grupos de sujeitos, conceitos, valores e

subjetividades. Sendo vistas, neste sentido, não mais como um espelho da realidade, mas como formas de mediar à construção de ideias e sentidos.

Assim, na perspectiva da cultura visual, passa a ser fundamental pensar a aprendizagem como uma relação entre a construção da subjetividade individual e o contexto social, em que não existem mais receptores nem leitores, mas construtores e intérpretes. Situando a nós e nossos educandos nas relações com o que vemos, nos questionando como, por que, em que situações e, formando que tipo de conexões com essas visualidades. Ou seja, pensar em “como podemos produzir nossas próprias narrativas, imprimindo-lhes nossas digitais identitárias, sempre em transformação”, (MARTINS, 2009, p.116).

O professor de artes visuais ao trabalhar a perspectiva da cultura visual estará abordando a crítica da imagem, não só questões estéticas e artísticas, mas questões sociais numa concepção inclusiva que não hierarquiza e acaba por fazer sentido para vida dos adolescentes e educandos de modo geral. Assim, os educadores poderão trabalhar os símbolos visuais como formas de discursos que criam representações, que constituem aspectos da subjetividade, como as discriminações sociais, trazendo-os para o diálogo estético, artístico e a realidade social do educando. Outro importante aspecto positivo de trabalhar a cultura visual é estreitar laços entre criador e espectador cultural, sendo as aulas de artes visuais espaços para criação de vídeos, performances, intervenções urbanas e experimentações que possam ir muito além dos suportes tradicionais e dos cânones da História da Arte.

Entre o que se ensina e o que se aprende

Tendo em vista esta disparidade, nesta nova fase da pesquisa selecionamos dois professores em formação inicial que atuam em duas escolas estaduais diferentes, e dois educandos de cada professor. Realizamos entrevistas semi-estruturadas, buscando conhecer o caminho percorrido pelo professor de artes visuais no seu planejamento (o quê ensinar, a quem e por que) e qual a relevância destes conteúdos para a vida dos educandos.

Durante o levantamento dos dados percebemos a preocupação por parte dos docentes em formação em relacionar a arte com o cotidiano dos educandos, buscando construir com eles conteúdos significativos e relevantes para suas vidas.

Ao trabalhar com movimentos, técnicas e linguagens artísticas, assim como com a produção artística e escrita, os professores em formação inicial estão tratando dos *conteúdos factuais e procedimentais* segundo a tipologia de Zabala (1998). Mas ao relacionar o contexto dos educandos, buscando a partir da arte tratar ainda de questões que incluem o cotidiano, estes professores acabam por trabalhar também com os conteúdos conceituais e atitudinais, (re)construindo os modos de ver a arte na escola, deixando de ser apenas mais uma disciplina ao tecer relações com a vida dos educandos.

A partir da fala de uma das professoras em formação inicial:

eu estou trabalhando a arte com ênfase na arte pública, relacionando o espaço público da escola. Como ele (educando) se relaciona com esses espaços, vendo que tipo de artistas trabalha também com essas questões do cotidiano, com temas e espaço cotidiano. Questão do público e do privado, tanto o que é arte pública e o que poderia ser considerado uma arte então menos pública, mas também quais são os espaços que eles consideram públicos e privados dentro dos lugares onde eles se relacionam...,

é possível visualizar a presença de conteúdos *de conceitos e princípios*, que são os abstratos. Aqueles que exigem a nossa compreensão, o nosso posicionamento. É preciso entender seu significado para estabelecer relações com outros fatos, situações ou objetos.

Segundo os educandos entrevistados o que existe de mais relevante nos conteúdos trabalhados pelos professores em formação inicial é a (re)construção dos modos de ver as aulas de educação artística, ampliando conceitos, ideias e concepções do que é a arte, e de como ela pode se relacionar com o cotidiano de cada um. Deixando de ser vista apenas como “só papel e caneta, e tu fazer o que o professor te pede”⁴, mas a partir dos conteúdos de arte discutir sobre o que se pensa, assim como construir opinião sobre assuntos de interesse... Tornando-se “não só uma coisinha, assim, que ninguém vai dar bola, que tu vai só ganhar ponto com o professor. É uma coisa até mais prazerosa de tu fazer”⁵.

Percebemos que a arte contemporânea, ao mostrar a produção artística atual com artistas vivos e pessoas como nós, aproxima o educando, deixando de ver a arte como algo impossível de ser feita, como uma produção hierarquizada. Assim como descreve um dos educandos entrevistados:

“Agora a gente está trabalhando com intervenção, em grupos, e meu grupo vai fazer um varal com roupas com escritas de alguns lemas, algumas coisas assim pro pessoal parar e pensar sobre o que tá acontecendo. Assim, a gente aprende muito, é experiência. Bah, eu fiz isso, eu sei fazer.”

A arte contemporânea e a cultura visual, neste sentido, colaboram ao suscitar reflexões e as relações necessárias para que os conteúdos trabalhados tenham relevância na vida dos educandos.

Por fim...

Buscamos efetivamente compreender como a urgência em tratar as aulas de artes visuais nas escolas como uma disciplina que de fato seja significativa para a vida dos educandos, sejam eles de nível infantil, médio, fundamental ou superior, está sendo abordada pelo professor em formação inicial. E de que maneira isso reflete na forma como esses educandos estão percebendo a arte na escola.

Nesta nova fase do trabalho procuramos perceber como o professor em formação inicial procura diminuir o distanciamento entre o que se ensina nas aulas de artes visuais na escola e o que os adolescentes vivem e aprendem fora dela. Facilitando as formas de ver, sentir e se relacionar com arte. Dentre as reflexões inicialmente realizadas acreditamos que desta forma estaremos contribuindo para uma educação das artes visuais de maior qualidade.

Referências

MARTINS, Alice Fátima. Da educação artística à educação para a cultura visual: Revendo percursos, refazendo pontos, puxando alguns fios dessa meada... In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs). **Educação da cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p.101-117.

⁴ Fragmento da fala de um dos educandos entrevistados.

⁵ Fragmento da fala de um dos educandos entrevistados.

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (org). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007. p.19-40.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. O papel da Cultura Visual na formação inicial em Artes Visuais. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs). **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p. 213-224.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa** – como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O corpo nas artes visuais: (re) conceituando a formação inicial em educação especial¹

Thais Raquel da Silva Paz (UFSM/RS)²
Viviane Diehl (UFSM/RS)³

Resumo: O presente artigo é parte da pesquisa que se configurou como uma proposta de abordagem em artes visuais vivenciada com um grupo de docentes em formação inicial, do curso de Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria, RS. Compreendendo o corpo como um dispositivo capaz de suscitar a reflexão sobre as artes visuais e o contexto das colaboradoras, foram realizadas propostas no intuito de problematizar e compreender como elas podem (re)construir suas subjetividades docentes a partir da educação em artes visuais. Os autores BARBOSA (2003); GREINER (2008); LARROSA (2002); MARTINS (2007); OLIVEIRA (2009), dentre outros, contribuíram com a tessitura teórica desta pesquisa, buscando neles, dispositivos⁴ para pensar sobre a temática da mesma. Ao procurar conhecer sobre o potencial da educação das artes visuais na (re)conceituação da formação docente foi possível compreender a importância de uma experiência que nos passe, nos toque e nos aconteça, reverberando na constituição da formação de cada uma das colaboradoras da pesquisa.

Palavras-chave: formação docente; cultura visual; corpo.

Adentrando no contexto pesquisado

A pesquisa foi realizada a partir da abordagem metodológica qualitativa, em que a observação participante torna-se de fundamental importância, pois como destaca Chizzotti (1998), os indivíduos para a pesquisa qualitativa são reconhecidos por elaborarem conhecimentos, e o significado que estes dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Os meios para a coleta das informações devem ter relações diretas com o ambiente natural da pesquisa, onde o indivíduo em seu contexto será o principal colaborador para apresentar dados relevantes. Desta forma, busquei coletar informações por meio de entrevista aberta e semi-estruturada, de compreensões documentais como textos, imagens e vídeo, e do diário de campo escrito após cada encontro com as colaboradoras.

As colaboradoras desta pesquisa são acadêmicas do curso de Educação Especial da UFSM, e durante o período da pesquisa cursavam a disciplina Artes visuais e Educação especial. Portanto, já estavam experimentando reflexões acerca da arte na educação como conhecimento, com seus conteúdos específicos.

A oficina proposta para esta pesquisa realizou-se durante seis encontros, com temáticas que abordaram corpo e artes visuais, suscitando reflexões sobre educação especial e formação docente.

¹ Texto produzido a partir da pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso em Artes Visuais – Licenciatura Plena em Desenho e Plástica sob orientação da Profa. Ms. Viviane Diehl.

² Acadêmica da Graduação Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Bolsista PROLICEN 2008. Bolsista PIBIC/CNPq 2009/2010. Membro do GEPAEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura, diretório CNPq, paz_thais@yahoo.com.br

³ Mestre em Educação pela UPF. Docente do curso de Artes Visuais da UFSM, Arte-educadora e assessora do Curso de Artes Visuais da UNOESC-SC, coordenadora do Projeto de Alfabetização estético-cultural. Artista Plástica do Atelier Vivie Diehl. viviediehl@hotmail.com

⁴ Como “algo que dispara” (OLIVEIRA, 2009a *apud* ROSA, 2010, p.13), sem direção e intensidade pré-estabelecida, podendo atingir de formas diversas dependendo do contexto, tocando-nos de forma a (re) conceituar nossas visões de mundo.

Educação das artes visuais: outra perspectiva para a formação inicial em educação especial

Atualmente, vivemos um momento na educação brasileira cheio de desafios, pois ao iniciar a articulação de temáticas como diversidade e inclusão torna-se necessário refletir a formação docente e a política social e educativa. Discutir as mediações realizadas pelos professores ao trabalhar com a diversidade em sala de aula significa pensar a relevância que atribuímos aos fatores socioculturais e a história de cada um, assim como outros fatores que compreendem além da ação docente.

Fala-se muito em inclusão pela diferença, entretanto, não é necessário anulá-la e, sim, (re)conceituá-la. Para os educadores, passa a ser uma problemática significativa, “pensar a diferença de um campo político, em que experiências culturais, comunitárias e práticas sociais são colocadas como integrantes da produção dessas diferenças”, (FREITAS, 2008, p. 19). Assim, propus durante esta pesquisa, desarticular os modos das colaboradoras se relacionarem com a arte, ampliando conceitos, suscitando novas experiências e provocando novos ruídos que produzissem sentido, por meio de propostas em artes visuais.

Ainda hoje, a visão da educação das artes visuais mais fortemente implantada no imaginário popular é aquela ligada a expressão criadora, vista como algo emocional e concreto, ou seja, somente como trabalho manual e não cognitivo.

Rudolf Arnheim foi um dos expoentes da ideia de arte para o desenvolvimento da cognição. Sua concepção se baseia na equivalência configuracional entre percepção e cognição. Para ele perceber é conhecer. A princípio se trabalhava a percepção desta gramática visual só como percepção do mundo fenomênico. A partir dos anos 80 integrou-se a imagem da arte e de outras mídias ao esforço cognitivo de apreender a imagem, (BARBOSA, 2003). Hoje, observamos a abordagem da cultura visual como uma zona de interesses pela imagem que não só mudou de nomenclatura, mas também, de perspectiva e de visão de mundo.

A cultura visual é um termo híbrido, reconhecida não como uma teoria, mas como um campo teórico que está sendo discutido. Um reflexo das mudanças ocorridas, “desde os anos 60, por diferentes campos de conhecimento, envolvendo a história da arte, a lingüística e a crítica literária, os estudos dos meios, estudos culturais e feministas”, (MARTINS, 2009, p.115). Um campo transdisciplinar, alinhado com as abordagens pós-estruturalistas, em que descreve uma situação onde obras de arte se fundem com referenciais de outras disciplinas e campos, como o da psicologia, da antropologia, da história, da filosofia, etc. Pode-se dizer também que a cultura visual examina e questiona o papel da imagem na cultura, buscando diluir fronteiras ao considerar na educação das artes visuais todos os objetos e não apenas aqueles classificados como arte.

Diariamente sujeitos em diferentes países e culturas olham e manipulam imagens de jornal, de site de relacionamentos e de arte que são digitalizadas, descarregadas, copiadas e transportadas via-satélite. Os significados que tais imagens provocam se diferenciam nessa diversidade de suportes, meios e culturas. Dessa forma, torna-se importante pensar que “a proliferação das imagens e, em consequência, a acessibilidade e transferibilidade decorrentes da tecnologia digital, incita a reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas” (MARTINS, 2007, p. 29), e propõe à educação das artes visuais abordar as imagens não mais como simples representações da realidade, mas como construção de novas e diferentes realidades.

O campo da cultura visual apresenta-se como uma possibilidade de produção de narrativas, construídas a partir de visualidades e contextos culturais específicos, podendo ser pensada na formação docente por apresentar-se como um campo interdisciplinar, com momentos de rupturas, conflitos e diálogos.

A cultura visual adentrou este trabalho no momento em que propus as colaboradoras da pesquisa refletir sobre as formas de apresentação do corpo nas imagens da arte e da mídia. Para isso, utilizei imagens digitalizadas de trabalhos de artistas como Nazareth Pacheco, Vanessa Beecroft, Claudia Casarino, Ana Mendieta, Eunice Orlan, Loretta Lux, dentre outros. Assim como de imagens de campanhas realizadas pela Benetton.

Tendo em vista que a intenção desta pesquisa foi proporcionar a vivência da educação nas artes visuais, buscando relacioná-la com as formas de apresentação do corpo na arte e no contexto das participantes da mesma, acredito ser importante refletir sobre a experiência. E para pensar sobre isso trago o conceito de experiência a partir de Larrosa (2002) que diz que ela é o que nos passa, nos acontece, nos toca. A experiência a que me refiro deve ser separada da informação, pois aprender não é apenas adquirir e processar informações, mas sentir-se tocado por aquilo que vivenciamos.

Para isso, faz-se necessário o respeito ao tempo. Tempo para refletir, para dialogar, para experimentar, pois como define Larrosa (2002, p. 24),

a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar: parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Refletir sobre as formas de apresentação do corpo a partir da cultura visual proporcionou as colaboradoras uma aproximação com a arte e um momento de interrupção no cotidiano acadêmico, pois a oficina foi um espaço onde elas participaram por escolha própria e possibilitou que refletissem sobre a formação docente numa perspectiva contemporânea da arte na educação. Esta, não corresponde apenas ao aprendizado de técnicas, mas, principalmente, por meio da contextualização com o indivíduo e a arte, através da experiência vivencial, propondo uma educação de conhecimentos interligados e complexos, que eduque para a vida. Complexo, deve ser entendido aqui, do ponto de vista que nos coloca Oliveira (2009): “como um fenômeno possível, mas que exige de nós esforço nas reflexões, nas relações cognitivas, evitando o senso comum e reducionista”.

Desta forma, a proposição das visualidades, tanto da arte quanto da mídia, pode ser pensada como dispositivo que promoveu o diálogo com o contexto e vivências das colaboradoras, instigando reflexões e posicionamentos ao conhecer a arte e pensar sobre suas incertezas, hibridismos e rótulos.

Enfim...

Percebo que a vivência da educação nas artes visuais contribuiu na reflexão da postura das colaboradoras enquanto educadoras, principalmente, na construção

da relação com os seus futuros educandos, como disse uma delas, “nos fez perceber a necessidade de olhar nos olhos deles”. Foi uma experiência, na qual, puderam refletir sobre sua trajetória na universidade e no seu cotidiano, reconhecendo o modo como a proposta desenvolvida repercutiu no processo de (re)construção das subjetividades docentes.

Pensar o corpo e a arte no diálogo com o campo da formação docente inicial, atrelado a questão da diferença e da educação especial, instaurou-se como via de acesso a discussões bastante presentes no campo de atuação profissional, bem como enquanto indivíduos que fazem parte da sociedade contemporânea que tanto fala em inclusão pela diferença.

Desta forma, enquanto educadora neste espaço de educação compartilhada, pude possibilitar a construção de narrativas, onde as colaboradoras realizaram a “bricolagem de imagens, pensamentos, gestos e afetos, desafogando olhares e remexendo modos de ver, refletir, sentir e agir” (MARTINS; TOURINHO, 2009, p. 11). Uma forma de confrontar posições e oferecer outros percursos, desacomodando conceitos muitas vezes instituídos pelo hábito ou rotina.

Foi nessa busca por articulações entre educação das artes visuais, cultura visual, corpo e formação docente que desenvolvi esta pesquisa. Desarticular o papel da arte na educação como um passatempo, uma terapia, um dom, e propor um olhar ampliado, aberto, que a torne possível de ser pensada e problematizada em outras áreas do conhecimento.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- FREITAS, Soraia Napoleão. Sob a ótica da diversidade e da inclusão: discutindo a prática educativa com alunos com necessidades educacionais especiais e a formação docente. In: FREITAS, Soraia Napoleão (org). **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008. p. 19-30.
- GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2008.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. p. 20-28.
- MARTINS, Alice Fátima. Da educação artística à educação para a cultura visual: Revendo percursos, refazendo pontos, puxando alguns fios dessa meada... In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs). **Educação da cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p. 101-117.
- MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (org). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007. p.19-40.
- MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs). **Educação da cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.
- ROSA, Aline Nunes da. **Narrativas fílmicas e educação da artes visuais** – percursos, afetos e bricolagens na formação inicial de professores. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. O papel da Cultura Visual na formação inicial em Artes Visuais. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs). **Educação da cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p. 213-224.

O currículo silenciado da educação para o sensível e a formação continuada de arte educadores

Traudi Hoffmann¹

Resumo: No geral, o espaço ocupado pela Arte no currículo escolar não recebe o tratamento devidamente adequado, sendo relegado a atribuição de aulas aos professores remanescentes da escola e ou outros profissionais não formados na área. Este dado pode-se confirmar através da pesquisa realizada ao longo do ano letivo de 2009 promovido pelo CEFAPRO² no pólo de Tangará da Serra-MT, constatou-se que apenas 7% (sete) dos profissionais que assumem as aulas de artes tem formação específica. As mudanças propostas nas orientações curriculares e na LDB (Lei de Diretrizes de Base de 1996) são fundamentações legais, mas nem sempre são consideradas. Às vezes servem como fundamentação para a efetivação na prática pedagógica, mas em passos lentos; outras sequer acontecem, ou acontecem superficialmente. Juntamente com uma reformulação estrutural tanto do espaço físico, profissional e novas políticas públicas, esta situação requer uma discussão e reflexão sobre a arte educação que queremos, e ainda sobre a política de formação de arte educadores. Diante disto, indaga-se: qual a importância que a arte educação assume nos currículos escolares e porque necessitamos educar para o sensível, o que isso implica realmente na prática curricular do educador? Em meio a todas essas inquietações precisa-se pensar a formação continuada desse profissional não para suprir lacunas da formação inicial e sim para maturidade profissional e aprimoramento da prática pedagógica.

Palavras-chave: políticas de currículo, formação continuada e educação para o sensível.

Ao refletir a prática pedagógica como professora formadora do CEFAPRO de Tangará da Serra- MT, na disciplina de Artes durante as atividades desenvolvidas no ano de 2009, tive acesso, empiricamente, a relatos orais e questionários avaliativos dos encontros de formação continuada, com os arte educadores que, a grande maioria do quadro dos profissionais atuantes desse componente curricular não tem formação específica. Esse dado se confirma pela pesquisa realizada no início do ano letivo, através de questionários enviados por e-mail para as escolas estaduais, dos 37 (trinta e sete) retornaram 14 (catorze), o que representa 26% dos professores entrevistados, desse percentual pode constatar que 50 % (cinquenta) tem formação em Letras, 35% (trinta e cinco) pedagogia, 8% (oito) em outras áreas e somente 7% (sete) são arte educadores.

Outro dado importante é a rotatividade significativa desses educadores. Como são profissionais de outras áreas não ocorre uma identificação e nem uma formação continuada. Assim nega-se o processo histórico de profissionalização do professor, discutida por Nóvoa (1992).

Com esses dados percebemos que o docente necessita da formação inicial e continuada, para se “tornar professor”, porque a profissão docente se constitui numa constante agregação de experiências e ressignificação de conceitos, num processo dialético entre as estruturas normativas legais, as práticas e as teorias, numa teia de relações com seus pares.

¹ Traudi Hoffmann Professora formadora do CEFAPRO na área de linguagem com o componente curricular de Artes e Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Federal do Mato Grosso- PPGE.

² CEFAPRO Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação.

No entanto, a realidade do arte educador do Pólo de Tangará da Serra foge a essa estrutura dialógica da profissionalização docente, em virtude de não ter a formação inicial, e também pelo fato de desconhecer o que propõem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – N.9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Com menor possibilidade ainda, conhece os princípios teóricos que fundamentam a prática dos arte educadores brasileiros, como por exemplo a Proposta Triangular³ de Ana Mae Barbosa que serve como referência para muitos arte educadores.

Neste contexto desenhado se observa uma problemática para o professor formador do CEFAPRO de Artes, que tem *a priori* como função trabalhar com a formação continuada, mas diante da realidade posta, assume conjuntamente a formação inicial e continuada no espaço escolar.

Outro aspecto proeminente é a organização do sistema educacional e das políticas públicas numa perspectiva do disposto nas normativas estaduais para a atribuição de aulas dos profissionais da educação, que são submetidos a uma contagem de pontos através de provas de títulos, tempo de serviço, entre outros, reincidentemente no fechamento de cada ano letivo. E essa prática resulta na escolha e distribuição de aulas, na permanência no espaço escolar, na transferência, ou mesmo evasão do profissional.

Com isso, alguns profissionais que não conseguem uma pontuação significativa optam por assumir- um tanto coercitivamente- as aulas de Artes, mesmo sendo de outra área. Tal evento coloca em cheque todo o processo de ensino de artes, desqualifica o profissional e gera uma insatisfação concomitante e generalizada entre professores e alunos. Por não se identificar com esse componente curricular e não ter uma bagagem de conhecimento científico e pedagógico seu trabalho docente passa significar um fardo.

Essa realidade nos remete a referenciar nas discussões recentes de Antônio Nóvoa, o qual argumenta sobre a importância de reconhecer o espaço do professor, a necessidade de haver uma mudança pedagógica, o aperfeiçoamento pessoal profissional do educador. Para consolidar essa mudança é urgente refletir sobre as políticas de currículo e de formação que sustentam a prática docente e analisar o que é coerente, e quais os propósitos que sustentem o aprimoramento profissional para superar os dilemas atuais. Para isso, se faz urgente,

[...] construir políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de atuação, que valorizem as culturas docentes, e que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela "indústria do ensino. (p. 16, 2009)

Desse modo, é imprescindível considerar o espaço escolar como laboratório de aprendizagem, por ambiente promotor do conhecimento, da pesquisa e da reflexão da prática num processo contínuo, progressivo e dialético, entre os pares e os educandos.

Quando Novoa (2009) se refere ao conhecimento, reforça o entendimento

³ Proposta Triangular: Concepção de ensino da Arte que propõe uma educação artística e estética, a qual articulam-se ações como: a criação (o fazer), a leitura da obra de arte ou imagem e a contextualização histórica. Essa concepção de educação em Arte vem sendo defendida pela arte-educadora Ana Mae Barbosa

de que o professor precisa ter domínio do que ensina, construindo assim práticas que conduzam os alunos à aprendizagem. Ao mencionar a cultura profissional evidencia como sendo indispensável ao professor o conhecimento do sentido da instituição escolar o que propiciará ao mesmo uma integração maior a sua própria profissão, favorecendo um aprendizado que se dará no diálogo cotidiano.

O desafio do educador é assumir a pesquisa para subsidiar sua prática, cuja essência do trabalho é o conhecimento, independente da área. A reflexão sobre a prática, como afirma Pedro Demo, deve ser mediada pela teoria, na busca das finitudes teórico-metodológicas, das superações dos entraves relativos aos materiais (bibliografias, materiais didáticos, estrutura física, entre outros), bem como, para a avaliação dos aspectos positivos e negativos da ação pedagógica; necessita-se distanciar-se para refletir e, assim, ampliar o saber.

Nesse aspecto, fica evidente que é preciso teorizar a prática, dialogando prática e teoria num processo de *pesquisa-ção*⁴ na concepção de Thiollent (2008). A fim de promover uma prática docente centrada numa aprendizagem significativa, progressiva, autônoma e reveladora, é necessário que o professor aprendiz reflita sua prática no contexto específico, espaço e tempo real ao momento profissional vivido, com um olhar crítico, inquieto a perceber as limitações da prática.

Portanto, esta pesquisa chama a atenção para a necessidade da formação do professor arte educador para o sensível, desde a formação inicial até continuada, para que eles possam promover a interação entre saber e prática relacionados à história, às sociedades e às culturas, possibilitando uma relação ensino/aprendizagem de forma efetiva, a partir de experiências vividas, múltiplas e diversas para propiciar ao educando um aprendizado que o possibilite ser um leitor sensível, culto “fruidor”, criativo, interativo, reflexivo e crítico da sua realidade social.

Tanto a Arte como as ciências acabam sempre por assumir certo caráter didático na nossa compreensão de mundo, embora o façam de modo diverso: a Arte não contradiz a ciência, nos faz entender certos aspectos que a ciência não consegue. Nas Artes nem sempre se tem explicação para a criação, nem justificativa e não se têm palavras para verbalizar o feito. Se quiséssemos explicar um poema, ou traduzir o que um artista quis dizer com sua obra, ou mesmo tentar explicar a composição de uma música, seria impossível e perderia a magia que está implícita nessas linguagens. Com isto, não se quer dizer que sejam inválidas as tentativas de interpretação das obras, mas, sim de marcar que os discursos sobre elas não são suficientes para dizê-las. Nas palavras de Zamboni (1998, p. 28):

em arte, a intuição é de importância fundamental, ela traz em grau de intensidade maior a impossibilidade da 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.

O mesmo autor nos inspira para pensarmos sobre a educação dos sentidos

⁴ Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (2008, p. 16)

e da percepção que amplia a visão de mundo, o que reforça a idéia de que a Arte é uma forma de conhecimento que nos capacita para um entendimento mais complexo do ser e estar no mundo. A educação do sensível é constituída por um montante de procedimentos que viabilizam sua efetividade, como ilustra Celeste Martins (2002, p.56):

Independentemente das possibilidades físicas e matérias, no encontro com a Arte enquanto objeto de conhecimento, haverá sempre a necessidade de um educador sensível, capaz de criar situações em que, possa ampliar a leitura e a compreensão de homens e mulheres sobre seu mundo, sua cultura. Capaz, ainda, de abrir diálogos internos, enriquecidos pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais de cada produtor/fruidor/aprendiz.

Percebe-se que há diversas inquietações no ensino de arte que aponta para a necessidade de uma concretização de uma proposta de atualização nos currículos, que atenda as especificidades de cada espaço escolar, como muito bem pondera Sacristán (2000).

Duarte (1997) evidencia a necessidade de ampliarmos os horizontes da educação envolvendo os sentidos do sujeito, estimulando-o a inteirar-se no mundo de modo sensível, crítico, participativo e que o leve a valorizar sua cultura, (re)descobrir saberes e (re)criando outros. Tais considerações acerca da necessidade de uma educação dos sentidos, nos levam a entender que essa educação poderá proporcionar aos educandos usufruir as maravilhas do mundo.

Em suma, o bojo das discussões sobre arte educação, formação continuada, políticas de currículo e educação para o sensível, está muito raso. Daí conclui-se a existência de um currículo silenciado para a arte educação e para a formação de professores em arte educação. Assim, notifica-se a necessidade de desenvolvimento de pesquisa empíricas que apontem caminhos possíveis para o currículo e arte educação se fazer audível nas políticas pública de formação de professores e nas práticas curriculares. Somando-se a isto, reconhece-se, a necessidade premente de se desenvolver estudos que tome a educação para o sensível na formação do professor como objeto de estudo, em especial no que diz respeito à formação continuada.

Referências

BARBOSA, Ana Mae, (org.), **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção de Conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Beleza: Experiência Eestética**. São Paulo: Brasiliense S.A., 1986.

_____. **A Educação (do) Sensível**. Revista do GEEMPA, Nº 5 Março 97.

_____. **Fundamentos estéticos da educação**. 2ª edição, Revista e Ampliada. Campinas, SP. Papyrus, 1998

LINHARES, Ângela Maria Bessa, **O Tortuoso e Doce Caminho da Sensibilidade**. Um Estudo sobre Arte e Educação, Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

MARTINS, Miriam Celeste, **Didática do Ensino da Arte**. A linguagem do mundo. Poetizar, fruir e conhecer Arte. São Paulo. TFD 1996.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez , 2000.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, v. 134, n. 248, p. 27.833-42, dez. 1996. [Links]
_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1997.
[Links]

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.
[Links]

NÓVOA, António. **Formação de Professores e profissão docente**, in: NÓVOA, António (org.). **Os Professores e sua formação**. Lisboa. Publicações Dom Quixote. 1997.

_____. **Profissão professor**. Porto Codex, Portugal. Porto Editora. 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo uma reflexão sobre a prática**. 3ª edição- Porto Alegre: Artmed. 2000. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa.

ZAMBONI, Sílvio. **A pesquisa em Arte, um paralelo entre Arte e Ciência**, 2 ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 2001.

Ensino de arte e cultura visual no mundo pós-moderno

Ursula Rosa da Silva¹

Igor Moraes Simões²

Resumo: Este artigo trata do ensino da arte e de saberes correlacionados a partir da concepção de cultura visual. Para o teórico da arte, hoje, a interdisciplinaridade e o diálogo com outras áreas do saber “ vinculadas à imagem, sua reprodução e veiculação nos vários suportes próprios à pós-modernidade “ pressupõe uma predisposição para o significado novo. O referencial teórico aponta para o campo da cultura visual e da arte dentro deste (Hernández; Mirzoeff), bem como à ressignificação da arte por meio de deslocamentos como o que a metáfora possibilita (Ricoeur). O estudo busca na história da arte e na filosofia novos caminhos para desvelar a produção artística, a partir de onde o professor, como um educador do olhar estético, pode tratá-la em sala de aula.

Palavras-chave: ensino de arte; cultura visual; pós-modernidade.

Introdução

Atualmente para falarmos de leitura da imagem na arte precisamos considerar enfoques variados, bem diferentes dos parâmetros idealistas e tradicionais a partir dos quais foram definidos os critérios para a legitimação da obra de arte. Uma constatação necessária para um objeto passar para a história da arte, em sua concepção clássica, era de que este objeto deveria ter como meta, em sua produção, a busca pela beleza e pela perfeição: a obra perfeita com equilíbrio entre forma e conteúdo. Este foi o modo como Winckelmann, no século XVIII, sistematizou a História.

Hoje nossa vida passa na tela, da televisão, do computador. A visualidade a que estamos submetidos nos absorve e nos impele a definir o mundo pela imagem. E a historicidade da imagem passa a ter que se adaptar rapidamente aos novos meios. Assim, desde meados dos anos 1980, teóricos e historiadores da arte dirigem sua atenção para os estudos culturais, enfatizando a cultura visual como fonte essencial para a leitura da imagem: “a distância entre a riqueza da experiência visual na cultura pós-moderna e a habilidade para analisar esta observação cria a oportunidade e a necessidade de converter a cultura visual em um campo de estúdio” (MIRZOEFF, 2003, p.19, T.A.).

A partir daí, a pós-modernidade do visual e sua globalização são consideradas como parte de nosso cotidiano. Por isso, falar em cultura visual é abordar este âmbito no qual a arte está mergulhada e do qual deve partir em suas inventivas. O sujeito, o artista, aquele que expressa este mundo conta uma história a partir de um contexto de facticidade e historicidade, para falar como Heidegger, do qual não pode prescindir.

Visualidade e existência

Conforme Mirzoeff, a cultura visual não se refere especificamente às imagens em si, mas à tendência moderna de colocar a existência em imagens, ou seja, a

¹ Profa. do Instituto de Artes e Design (UFPEL/RS) e do Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural (ICH/UFPEL), doutora em História (PUC/RS), doutora em Educação (UFPEL/RS). ursula_ufpel@yahoo.com.br

² Professor de Artes Visuais da rede particular de Pelotas. Graduado em Licenciatura em Artes Visuais (IAD/UFPEL). Mestre em Educação (FAE/UFPEL). igorartes@hotmail.com.

necessidade de tornar visualizável a existência (2007, p.23). Assim, é a visualidade que faz com que cada época seja diferente uma da outra, especialmente a pós-moderna em relação à antiga e medieval porque o hiper-estímulo da cultura visual, que se manifesta desde o século XIX em modo crescente até hoje, cada vez mais se dedica a saturar o campo visual. Só que este processo fracassa, pois, ao invés de nos sentirmos limitados e pequenos frente a esse aceleramento e multiplicidade da imagem, nos adaptamos e aprendemos a perceber de modo cada vez mais rápido. Benjamin (1983) já havia afirmado que não há como dar um passo atrás depois da invenção da fotografia e do cinema, pois o ser humano aprendeu a perceber aceleradamente e de modo descontínuo. A cultura visual, por sua vez, esquiva nossa atenção dos cenários de observação estruturados e formais, como o cinema, o museu, e a centra na experiência visual da vida cotidiana (MIRZOEFF, p.25). E o cotidiano está em constante modificação que nos desafia a assimilá-lo cada dia em suas inovações. Podemos dizer que, desde a fotografia no século XIX, a imagem, o imaginário, o real, o irreal e o virtual são modos de realidade com os quais convivemos.

Aproximando-se das necessidades trazidas pelo século XXI para a atuação do tanto do historiador como a do formador ou educador estético, Fernando Hernández (2007) utiliza o conceito de cultura visual para os estudos que envolvem a imagem, a arte, o ensino, a produção artística, a partir de alguns critérios, dos quais destacamos dois: o de conceber o artista e o teórico da arte como um “catador” “ termo derivado do francês “*glaner*”, com sentido agrícola (“*glaner*”: respigar, apanhar espigas no campo após a colheita) donde o termo “respigador”. Hernández amplia o termo no sentido de perceber que aquele que “cata” o lixo da sociedade, na realidade, é um revolucionário, porque utiliza, recicla, atribui novo sentido ao lixo que a sociedade acumularia e deixaria à margem dos significados culturais usuais.

Outro aspecto ligado ao conceito de cultura visual, em Hernández, diz respeito ao cotidiano, pois o artista precisa desenvolver uma percepção aguçada para ver o novo no “mesmo”, ou seja, o mundo é o mesmo todos os dias, as pessoas são as mesmas, o segredo está em perguntar “quem vê?” e “o que vê?”. Aquele que se coloca num estado de predisposição para ver o novo vai sempre buscar outras formas de significação, ultrapassa os significados vividos no cotidiano para encontrar novas formas de significar.

A função, portanto, do professor de arte é a de ser um “catador” que busca o significado novo da obra e o contextualiza a partir das necessidades vividas na sociedade. Importante considerar a imagem e a sua possibilidade da multiplicidade de significados. Assim como na linguagem, por exemplo, a metáfora nos possibilita libertar a língua de seus sentidos prontos e abre o horizonte para a potência da significação.

O filósofo Paul Ricoeur (1983, p.V) opõe ao ideal de cientificidade a condição essencial da compreensão, analogamente, a história da arte supera a tradição clássica de historicização do objeto na medida em que se recicla e se envolve com as produções que dizem o momento essencial da cultura.

O desafio do educador refere-se à experiência necessária para a interpretação da obra, ou seja, depende da vivência do mundo que ele tem e de sua intencionalidade. Deste modo, compreender o cotidiano não é apenas ver o que está dado, mas perceber o que é desvelado por cada subjetividade. Desde que esta subjetividade se movimenta em direção da busca pelo novo.

O grande salto da arte na contemporaneidade foi o de ampliar infinitamente a relação do espectador com a obra. Aquele que percebe, vivencia uma obra, pode atribuir-lhe diversos significados, pois esta não se encontra acabada – porque é fenômeno em manifestação constante. O artista, por sua vez, dá ao mundo sua visão, seu expressar, que não termina em uma produção artística. Encontramo-nos diante de um processo resultante de uma nova compreensão das especificidades do campo da arte: a autonomia artística é vivida de forma aberta, enquanto espaço de troca com o ambiente e com os outros territórios. A obra de arte deixou de ser obra, com caráter sagrado, tornou-se proposta e um lugar de estranhamentos e memórias, processos que fazem parte da construção da identidade humana e de seus territórios, articulando o espaço exterior e o espaço interior. Vivemos nossa memória, com lugares, personagens e objetos que traçam nosso mapa cotidiano. O cotidiano torna-se, assim, um lugar fecundo que nos confere uma identidade.

Assim, os territórios da subjetividade artística passam pela concepção de que a arte revela o Eu e seus vários espaços de vivência (interior e exterior), que resultam em âmbitos expressos nas obras, tendo como suporte os objetos ou o próprio corpo. Este seria o procedimento de manifestação da arte que deixa seu registro no mundo por meio de diversas formas cartográficas: mapas que são histórias pessoais, visões de mundo únicas. É preciso, assim, ver a arte como um espaço para a expressão das diversas territorialidades (individuais ou sociais) e como uma instância que nos instaura como simplesmente humanos. E é neste contexto que pensamos qual seria o papel da história e da crítica de arte hoje, tendo como parâmetro a arte que se manifesta na nossa atualidade e o exercício que fazemos – enquanto educadores para essa visualidade – dentro ou fora do espaço acadêmico.

“A experiência, em toda a sua amplitude é dizível” (RICOEUR, 1983, p. 10), por isso a busca pelo sentido tem uma base hermenêutica, em que o teórico deve se prontificar a interpretar a manifestação por meio da arte, e o dizer da história será sempre a partir de uma historicidade, não mais ontológica “no sentido de uma verdade essencial e única “ mas hermenêutica, aquela que contempla a multiplicidade de representações da cultura.

Ricoeur considera que a experiência artística e histórica, plena de sentidos da cultura, é dita em linguagem. Assim os textos, os documentos e os monumentos são uma mediação exemplar do sentido de nossa conexão histórica.

O cotidiano manifesto no mundo da vida é um excesso de sentido que permite a atitude interpretativa. Se há uma crise da pós-modernidade, não é porque a arte já disse tudo, ou já expressou todas as possibilidades, como faz o prognóstico hegeliano em relação à arte clássica. A morte da arte, em Hegel, é a perda de um sentido, de um tipo de efetivação artística que adquiria expressão no par forma-conteúdo. Por isso, parece que a história também termina quando se desagrega sentido e forma.

O mundo pós-moderno não está apenas atulhado de coisas já-ditas, mas abre-se como espaço do excesso, do ainda não-dito. Por isso, a metáfora é uma abertura do sentido, em contraposição ao que tradicionalmente se exigia do significado: que ele fosse imitável.

Assim, a metáfora desloca o sentido de seu lugar habitual, de seu significado convencional, e aproxima-se por semelhança ao que quer significar. “A metáfora é um modelo teórico imaginário, que, ao transpor-se para um domínio de realidade, vê as coisas de outro modo, mudando-lhes a linguagem habitual” (RICOEUR, 1983, p. XIV).

Considerações finais

A palavra, portanto, a linguagem, é justamente o que fundamenta a ação interdisciplinar, troca entre saberes indispensável hoje para a atuação do docente de arte. E todas estas qualidades também são percebidas como essenciais nas artes visuais: a leveza de saber expressar o mundo e o ser humano em suas diversas territorialidades; a exatidão nas propostas que apontam para uma postura diante deste mundo; a rapidez que conduz à visibilidade na percepção estética; a multiplicidade que fica evidenciada na imensa variedade de técnicas, suportes, linguagens e novos caminhos de expressão que surgem a cada instante, e na estrutura das territorialidades (individuais e sociais) que convergem ou se diferenciam.

Estas qualidades da arte remetem ao seu aspecto interdisciplinar, de abertura sempre ao novo, de território livre de determinações e à necessidade da crítica e da história assumirem também este espaço de interação e de intercâmbio entre áreas do saber. De modo que, a arte contextualiza-se no âmbito de uma cultura visual que se articula com o múltiplo e que é dito pela metáfora sem negar a linguagem já instituída.

Referências

- ARGAN, G. C. *Arte e Crítica de Arte*. Lisboa Piracicaba: UNIMEP, 1992.
- _____. *Arte Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- _____. *História da Arte como História da Cidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- BENJAMIN, Walter. *A Obra de Arte na Época de suas Técnicas de Reprodução*, Col. Os Pensadores, Abril Cultural, 1983.
- FLUSSER, Vilém. *O Mundo Codificado*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, Mudança Educativa e projeto de trabalho*. São Paulo: Ed. Artmed, 2000.
- _____. *Catadores da Cultura Visual*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.
- MIRZOEFF, Nicholas. *Una Introducció a la cultura visual*. Barcelona: Paidós, 2003.
- RICOEUR, Paul. *A Metáfora Viva*. Porto (Portugal): Rés, 1983.
- TASSINARI, A. *O Espaço Moderno*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.
- WINCKELMANN, J.J. *Reflexões sobre a Arte Antiga*. Porto Alegre: Ed. Movimento, 1975.

Arte: “para que vou usar isso?”

Reflexões sobre o tempo e o espaço da arte na escola

Vanessa Caldeira Leite¹

Resumo: A arte na escola é um campo fértil de discussões e de pesquisas que a atualizem e a questionem. Neste artigo apresento algumas reflexões construídas durante a pesquisa realizada no Mestrado em Educação (FAE/UFPEL), com o objetivo de investigar sobre arte e suas implicações no campo educacional. A partir de entrevistas semi-estruturadas com professoras de arte da cidade de Pedro Osório/RS, apresento uma discussão sobre a arte na escola em relação ao espaço, e ao tempo. A pergunta que intitula este artigo, Arte: “*para que vou usar isso?*”, refere-se a fala de um estudante que questionou uma das professoras entrevistadas, o porquê da arte na escola ou ainda, a utilidade da arte. Trago algumas percepções e inquietações que as professoras apresentaram sobre o ensino de arte e reflito a partir de uma discussão sobre o utilitarismo e o pragmatismo como perspectivas filosóficas que pautam o sistema educacional.

Palavras-chave: arte-educação; tempo; espaço.

Neste artigo apresento algumas percepções e inquietações que as professoras de arte entrevistadas para a pesquisa do Mestrado em Educação (LEITE, 2009) trouxeram sobre o ensino de arte e reflito a partir de uma discussão sobre o utilitarismo e o pragmatismo como perspectivas filosóficas que pautam o sistema educacional. O interesse principal nesse estudo é de compreender a relação do tempo/espaço da arte na escola, a partir das discussões trazidas pelas professoras.

As entrevistas foram realizadas com três professoras: uma da rede estadual (Lise) e duas da rede municipal (Ane e Ananda) que são as primeiras com graduação específica em arte para trabalhar a disciplina nas séries finais do ensino fundamental na rede municipal da cidade. Antes delas, outros professores sem formação atuavam ministrando Arte, ou, então, não havia ensino de Arte na escola.

Ao conceber as entrevistas não como um mero instrumento de extração de verdades, mas como um instrumento provocador de histórias, as questões foram estabelecidas em torno de quatro eixos, possibilitando uma conversa mais aberta com cada uma das professoras. Neste artigo apresento as principais reflexões que as professoras trouxeram em torno de um dos eixos trabalhados: *A prática do ensino de arte*, destacando, principalmente, a relação do tempo/espaço para a arte.

Inquietudes

As inquietudes trazidas pelas entrevistadas referem-se sobre o descaso que a disciplina de arte sofre na escola, por parte dos colegas, dos estudantes, da direção e ainda, dos familiares. Esse sentimento foi abordado em vários momentos das conversas:

Arte tem um descaso muito grande, é por parte das direções das escolas, é por parte dos teus colegas de trabalho, é por parte dos alunos que já nasceram numa concepção onde a arte não tinha fundamento nenhum, não tinha necessidade, não precisava, (a gente só

¹ Professora no DMAC/IAD/UFPEL. Doutoranda em Educação, FAE/UFPEL, na linha: Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente. Endereço: Rua Alberto Rosa, 62 Sala 311 Pelotas/RS. E-mail: leite.vanessa@hotmail.com.

precisa de matemática e português, não precisa de arte). Dentro da escola tu és considerada uma decoradora. Tem a festa junina, tu serves para decorar a escola pra festa junina. Então, o ensino de arte acaba sendo, pelo menos considerado por muitas pessoas, como artesanato (ANE).

Eu vejo muita dificuldade, porque matemática, português, ciências, sempre é prioridade, aí quando tem um evento, querem que a professora de arte venha pra decorar a sala, isso já na faculdade a gente ouvia, e permanece, continua. Tu tens que quebrar isso. E tu te impores, tu mostrares o valor da arte, requer um tempo e um trabalho constante, diário. Porque todos os dias tu ouves dizer assim: “Mas pra que arte? Eu preciso aprender matemática, eu estou com dificuldade em matemática” Eu vejo sempre com dificuldade, não é leve o trabalho do professor de arte, pelo contrário, todos os dias tu tens que provar que a arte é importante (ANANDA).

Essa luta diária tem como pauta basicamente um ponto: o papel da arte na escola, visto que o predominante nessa instituição é o utilitarismo, a relação direta entre disciplina/conteúdos e a aplicação prática destes na vida de cada um. A arte acaba por tornar-se inútil, presente no currículo escolar apenas como um acessório, por não cumprir essa função prática direta. O *princípio da utilidade*, segundo Bentham (1979) consiste em construir o edifício da felicidade através da razão e da lei, e ainda:

O termo utilidade designa aquela propriedade existente em qualquer coisa, propriedade em virtude da qual o objeto tende a produzir ou proporcionar benefício, vantagem, prazer, bem ou felicidade, ou a impedir que aconteça o dano, a dor, o mal, ou a infelicidade para a parte cujo interesse está em pauta; se esta parte for a comunidade em geral, tratar-se-á da felicidade da comunidade, ao passo que, em se tratando de um indivíduo particular, estará em jogo a felicidade do mencionado indivíduo (BENTHAM, 1979, p.4).

A professora, muitas vezes, é considerada uma decoradora na escola, e a arte vista como artesanato, como utensílio para decorar espaços e lugares da escola em dias festivos, pois as outras disciplinas são as que realmente importam, são as necessárias, segundo comentam duas professoras, principalmente. Surgem, então, os constantes questionamentos feitos pelos estudantes sobre a utilidade prática, quando eles se referem, conforme citado acima: “*para que vão usar isso?*”.

Além de uma cultura utilitarista, identifica-se, ainda, certo pragmatismo (doutrina filosófica surgida no século XIX, nos Estados Unidos, que propõe um método para determinar o significado dos termos fundamentais da linguagem a partir de sua contextualização prática) permeando os espaços da escola. Ambos os pensamentos têm constituído o discurso pedagógico e sustentam as bases epistemológicas da escolarização.

Uma visão pragmática tem como base os métodos científicos (considerados válidos) do qual decorre uma teoria acerca da verdade. O Pragmatismo aborda o conceito de o sentido de tudo estar na utilidade – ou efeito prático – que qualquer ato, objeto ou proposição possa ser capaz de gerar. Uma pessoa pragmática vive pela lógica de que ideias e atos são verdadeiros somente se servirem à solução imediata de seus problemas. Nesse caso, toma-se a verdade pelo que é útil naquele momento exato.

A teoria pragmática sustenta que o critério de verdade está nos efeitos e consequências de uma ideia, em sua eficácia, em seu êxito, no que depende, portanto, da concretização dos resultados que espera obter. Verdadeiro e falso são, portanto, sinônimos de bom e mau, valores lógicos com caráter prático e só na prática encontram significado.

Partindo dessas noções pragmáticas e utilitaristas, fundantes do sistema escolar moderno, é possível perceber o distanciamento em que a arte encontra-se perante outras áreas de conhecimento que abarcam (ou procuram abarcar) tais noções. A arte vai de encontro a estas premissas, e com isso aparece a constante necessidade de mostrar “o valor da arte”, qual seja ele, como uma batalha diária que enfrentam, na visão das professoras.

A busca pela valorização pode ser encarada como um dos primeiros objetivos das professoras, uma luta diária por reconhecimento da arte como uma disciplina tão importante quanto às outras.

As dimensões pragmáticas e utilitaristas que envolvem o ensino de arte também abarcam as formas de organização do tempo destinado a tal processo educativo. As professoras chamam a atenção para o problema do tempo destinado para arte na escola. Na visão de uma delas, a arte precisa de mais tempo que as outras disciplinas, não apenas para mostrar a importância e o valor do ensino de arte, mas também para conseguir um resultado mais interessante:

Todas as disciplinas, com todos os seus fazeres, para todas elas tu precisas de um determinado tempo, mas arte tu precisas de muito mais tempo, pra pesquisar, pra conseguir fazer um trabalho diferenciado, pra tudo, isso na prática não é possível (ANE).

E ainda, o tempo de arte na escola é pouco em relação à vida do(a) estudante fora do ambiente escolar: “Só a gente com um ano de trabalho não pode fazer o que numa vida a criança não viu” (LISE).

A ideia sobre tempo que convivemos hoje pertence a uma lógica da vida globalizada e assume distintas noções nos diferentes campos (social, econômico, cultural, afetivo) que nos atravessam diariamente, atuam em nossas vidas e modificam nossa existência e atitude. Com a globalização, as primeiras e mais “afetadas” noções são as relações de tempo e espaço, que vão dando o tom das relações sociais, políticas e econômicas (BAUMAN, 1999).

O tempo tem a duração de um instante, determinado pela sociedade globalizada, a sociedade do consumo; é o tempo de satisfazermos um desejo e desejarmos outro, e mais outro, e querer mais. Tempo volátil, o qual não requer muita atenção ou conhecimento, apenas desejo e satisfação. No jogo atual, não temos tempo para conhecer ou para apreciar com morosidade, tamanha a mobilidade da informação e o instante de sua duração. O sentimento que nos persegue é sempre de não termos mais tempo.

A alta velocidade que move nossas vidas se resume na busca da novidade imediatamente substituída pela próxima, nos proporcionando breves instantes de satisfação e prazer. “Não temos tempo de sentir o que nos acontece, o que nos toca, porque para isto, precisaríamos de um ‘gesto de interrupção’, ‘sentir mais devagar’, permitindo-nos uma entrega à lentidão que suspende o tempo e o espaço” (POHLMANN, 2005, p.174).

(In)conclusões

Vejo a arte na contramão desse tempo globalizado, volátil e precarizado do consumo. A arte pede morosidade, e mais do que isso, depende do tempo subjetivo, não cronometrado, fixo dos relógios.

O sentimento que atravessa as falas das professoras é a falta de tempo

para arte nos currículos, e o tempo para criar, expressar, observar, escutar, sentir é indeterminado, pois a arte pede pausa para pensarmos mais na intensidade e qualidade do que na quantidade do tempo, indo de encontro à desenfreada brevidade e provisoriidade das relações atuais.

Contrária as identificações utilitária e pragmática, procuro tratar sobre a educação do sensível, conforme Duarte Jr. (2006, p.13) nos fala: uma “educação do sentimento [...] da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado”. A educação do sensível tida como um saber que carrega um sabor, fala aos sentidos, agrada o corpo, sem tempos fixos, determinados.

A arte não é fechada em si mesma, no seu objeto artístico, mas ela se abre a todo instante para produzir um sentido, um significado que não é – nem deve ser – igual àqueles que se apresentam ou se constituem no/com o outro. Não depende apenas de um conhecimento científico, cultural, estético, mas também, da vivência de cada pessoa com os sentidos, percepções, vontades e desejos.

Pensar não apenas em atividades diferenciadas, metodologias, mas em atitudes e posturas que pautem um novo olhar e uma nova atenção para o ensino de arte. Pensar na escola enquanto espaço livre das amarras teóricas que a vêm como fracassada, e vê-la como um lugar de trocas e construção de conhecimentos, sem a pretensão de querer trazer uma única concepção correta, mas de compreender que muitos discursos estão conectados e constituindo os sujeitos e os processos educativos da área.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BENTHAM, Jeremy. **Uma introdução aos princípios da moral e da legislação**. Tradução de Luiz João Baraúna. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos. A educação (do) sensível**. 4 ed. Curitiba, PR: Criar Edições Ltda., 2006.

LEITE, Vanessa Caldeira. **Olhares distraídos, corpos pulsantes: O ensino da arte e a constituição do corpo**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

POHLMANN, Angela Raffin. **Pontos de Passagem: o tempo no processo de criação**. 2005. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

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

Iniciação à docência em teatro: prática, reflexão e pesquisa

Vera Lúcia Bertoni dos Santos¹

Geraldo Bueno Fischer²

André de Souza Macedo; Clarice Dorneles Nejar; Danuta Silva ZaghettoGabriela Tarouco Tavares; Iassanã Martins da Silva; Italo Cassará; Janaína Moraes Franco; Mariana Silva Freitas; Maurício Pezzi Casiraghi; Priscila da Silva Correa; Priscila Soares Morais; Renata Teixeira Ferreira da Silva; e Suzana Cristina Witt³

Resumo: O trabalho apresenta, em linhas gerais, os objetivos e as atividades do Subprojeto de Teatro da UFRGS, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da CAPES, que compreende uma proposta de qualificação da formação profissional do professor de teatro na Universidade, através da interação entre estudantes do Curso de Licenciatura em Teatro da UFRGS (na condição de Bolsistas) e a realidade da Rede Pública Estadual de Ensino do RS. As ações do Subprojeto são sediadas no Instituto de Educação General Flores da Cunha (Porto Alegre) e o seu propósito central é revitalizar o núcleo teatral da escola (o TIPIE, que atualmente se encontra desativado), em prol do restabelecimento das suas funções artísticas e culturais. Nesse sentido, promovem-se experiências orientadas de docência refletida, que incluem: o conhecimento da estrutura e do funcionamento da escola, com vistas à inserção e integração dos Bolsistas no ambiente escolar; a pesquisa acerca da memória da escola, com ênfase no papel precursor desempenhado pelo TIPIE para o ensino de teatro em âmbito local e nacional; e o desenvolvimento (planejamento, execução e avaliação) de oficinas de iniciação teatral, oferecidas à comunidade escolar.

Palavras-chave: teatro; formação docente; pesquisa.

Neste texto discorre-se sobre o trabalho orientado de prática teatral, reflexão e pesquisa, desenvolvido no Subprojeto da Área de Teatro, do Projeto Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁴, que constitui uma iniciativa inédita de estímulo à docência, destinada aos estudantes dos Cursos de Licenciatura das Universidades brasileiras, e realizada no âmbito da Educação Básica, em Instituições de Ensino das Redes Públicas Estaduais.

No Projeto PIBID/UFRGS, tem-se por objetivos principais: o fortalecer as atividades de formação inicial e continuada de professores e do magistério em geral;

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Professora Adjunta e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas e do Departamento de Arte Dramática da UFRGS; Bolsa de Coordenação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFRGS) da CAPES; Coordenadora do GESTE – Grupo de Estudos em Teatro e Educação, do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq; autora de diversas publicações no campo da pedagogia do teatro; endereço eletrônico: verabertoni@terra.com.br

² Licenciado em Música pela UFRGS; Professor da Rede Estadual de Ensino de Porto Alegre; Bolsa de Supervisão (PIBID/UFRGS) da CAPES; endereço eletrônico: geraldobfischer@gmail.com

³ Estudantes do Curso de Licenciatura em Teatro da UFRGS; Bolsistas de Iniciação à Docência (PIBID/UFRGS) da CAPES.

⁴ Aprovado no Edital CAPES/DEB N° 02/2009 – PIBID.

incentivar o estudante-bolsista da UFRGS pela carreira docente, estimulando-o a atuar como professor na Educação Básica da Rede Pública; promover a integração entre a Universidade e as escolas da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino; contribuir para a melhoria dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica e das Médias do Exame Nacional do Ensino Médio das escolas atendidas no Projeto; e promover a articulação de ações entre a SEC e a UFRGS, com vistas à qualificação profissional docente no estado do Rio Grande do Sul.

Nessa perspectiva, evidenciam-se as ações realizadas pelo Subprojeto de Teatro (cuja etapa preliminar ocorreu entre os meses de novembro de 2009 e março de 2010), quando da elaboração das suas bases, pela Coordenadora, junto à Coordenação do Projeto Institucional do PIBID/UFRGS, da escolha da escola a sediar o Trabalho – tal seja, o Instituto de Educação General Flores da Cunha (IE), tradicional Instituição da Rede Pública Estadual de Ensino de Porto Alegre – e da aprovação final do Projeto nas instâncias superiores, que permitiu a estruturação da equipe de trabalho, mediante o processo de seleção de Bolsistas e a indicação do professor Supervisor, pertencente ao quadro da escola sede.

No primeiro semestre de 2010 procedeu-se à implantação do Projeto no IE, por meio de ações que integram o ensino de nível superior e escola básica, com vistas à retomada do trabalho do núcleo de teatro da escola – o Teatro Infantil Permanente do Instituto de Educação (TIPIE).

Fundado pela professora Olga Reverbel (1917-2008), em 1956, o TIPIE desempenhou papel pioneiro no que tange à inclusão do teatro como disciplina integrante do currículo escolar, constituindo um marco referencial à reflexão sobre a prática teatral no meio escolar, com destaque no cenário local e projeção em nível nacional nas décadas de 60 e 70. Mas, atualmente, esse importante polo de experimentação, produção e difusão de teatro, responsável pela qualificação de estudantes e de futuros professores e pela formação de público, encontra-se desativado, privado de docentes da área de teatro, que exerçam a coordenação das suas atividades, carente de ações efetivas em prol do restabelecimento das suas funções pedagógicas e culturais.

Nesse sentido, o trabalho do Subprojeto de Teatro fundamentou-se num levantamento minucioso dos interesses e necessidades da escola em relação ao fazer teatral e à restauração do espaço do TIPIE ou de outros “tempos e espaços” potenciais ao trabalho em teatro, de forma a priorizar iniciativas do corpo docente da escola relacionadas ao teatro.

Simultaneamente a essa sondagem foi proposto um estudo acerca da memória do IE e do TIPIE, para oportunizar aos bolsistas envolvidos, bem como à comunidade escolar (corpo docente, estudantes e familiares), construir, ou fortalecer, relações de identidade com a escola, favorecendo a implementação das ações de revitalização da atividade teatral no seu contexto.

Outro aspecto a destacar é a proposta de inserção dos futuros professores de teatro no cotidiano da escola pública, mediante a sua participação ativa e cooperativa (como observadores, como colaboradores, ou como ministrantes) em experiências metodológicas relacionadas ao ensino de artes, em disciplinas como artes visuais, música e língua portuguesa. Tais experiências visam à reflexão sobre o ensino de teatro numa perspectiva global, transdisciplinar, focalizada nas relações entre os conhecimentos escolares, por meio da abordagem de jogos tradicionais,

jogos dramáticos, jogos teatrais, improvisações e criações cênicas, a partir de elementos do teatro; além disso, possibilitam a elaboração da noção de *projeto político pedagógico*, bem como a compreensão de aspectos da estrutura e do funcionamento da escola.

No processo de implantação do Subprojeto de Teatro, os Bolsistas constituíram duas comissões: a comissão de sondagem da *Estrutura e Funcionamento da Escola*, criada com o objetivo de mapear a estrutura e o contexto escolar do IE; e a comissão de *Pesquisa Histórica sobre o TIPIE*, que compreende o apanhado histórico do movimento teatral desenvolvido na Instituição, abrangendo o trabalho da sua fundadora e a trajetória do núcleo teatral.

Dentre os objetivos do trabalho da *Comissão de Estrutura e Funcionamento da Escola*, destacam-se: o reconhecimento do espaço físico do IE; a compreensão de aspectos do funcionamento da escola; o conhecimento acerca do Projeto Político Pedagógico da Instituição, do calendário escolar e da constituição do corpo docente da área de Artes, considerando as diferentes disciplinas que o compõem.

Ao longo do processo procedeu-se à avaliação do ambiente e do funcionamento escolar, a fim possibilitar a apreensão da realidade do IE e conhecer os limites e as possibilidades do seu espaço. A coleta desses dados desenvolveu-se através de conversas com a direção e com funcionários responsáveis por diferentes setores, e visitas que possibilitaram o reconhecimento do espaço físico, por parte dos Bolsistas e da professora Coordenadora. Desenvolveram-se registros e relatórios, que foram compartilhados em grupo, e realizou-se o mapeamento (planta baixa detalhada) do espaço da escola, na intenção de facilitar a localização e o trânsito nas suas dependências.

Como um dos objetivos do Subprojeto de Teatro é propiciar a inserção dos bolsistas PIBID no cotidiano escolar, através de observações, participações e intervenções nas aulas de artes e no TIPIE, elaborou-se, também, uma planilha com horários e contatos dos professores das disciplinas de Artes.

O trabalho inicial da *Comissão de Pesquisa Histórica* envolveu o levantamento do processo de constituição do espaço do TIPIE e da trajetória da docente e teórica Olga Reverbel.

Os Bolsistas recorreram a documentos existentes na própria escola e deram início à pesquisa sobre a autora, a começar pela leitura das suas publicações, além de outras obras que mencionam o seu trabalho e de fontes alternativas. Realizou-se, também, uma coleta de dados no arquivo histórico do IE, sob orientação e colaboração da funcionária responsável. Cada Bolsista responsabilizou-se pela leitura de pelo menos uma das obras de Reverbel (incluindo as dramatúrgicas) e realizou resenha e relatório de leitura, que abrangeu aspectos como: a temática do livro, o seu período histórico e as suas relações com a carreira da autora, o público alvo e os vínculos da obra com o trabalho desenvolvido no TIPIE.

Ainda em relação ao levantamento histórico do trabalho de Reverbel, pretende-se realizar uma pesquisa de campo, mediante entrevistas com sujeitos (professores, alunos e funcionários do IE, docentes de outros estabelecimentos em que ela atuou e artistas e intelectuais que conviveram com ela) relacionados à sua trajetória junto ao TIPIE. Os resultados obtidos no trabalho de campo constituirão a base para a elaboração de um artigo de divulgação científica, que contribua para a preservação da história desse importante espaço de manifestação da pedagogia teatral.

De modo geral, o resultado do trabalho das comissões de *Estrutura e Funcionamento da Escola* e de *Pesquisa Histórica*, permite constatar o envolvimento dos Bolsistas com a atividade científica, o que vem ao encontro de um objetivo importante do Subprojeto de Teatro, que é desenvolver a ação pedagógica do futuro professor de teatro aliada à reflexão e à pesquisa.

O trabalho pedagógico em torno da oficina exigiu a realização de reuniões coletivas de planejamento, encontros entre os Bolsistas, para planejar cada aula, e momentos de avaliação das atividades desenvolvidos. Preliminarmente ao trabalho prático realizaram-se visitas da equipe do PIBID ao TIPIE, com o objetivo de reconhecer o espaço do teatro e prepará-lo para as atividades práticas, o lhes permitiu estimar as dificuldades a serem enfrentadas em relação ao espaço do teatro e apontou para a necessidade de um trabalho de conscientização da comunidade da escola, em relação ao espaço físico do teatro.

A oficina recebeu o nome sugestivo de *Degustação Teatral*, devido ao curto espaço de tempo previsto para a sua realização (um mês, em encontros semanais, de duas horas cada), que caracterizava uma pequena mostra do que estaria por vir.

Estipulou-se que essa experiência inicial de docência, além de propiciar a “degustação” das possibilidades criativas e expressivas da prática teatral, teria a função de estabelecer um primeiro contato dos Bolsistas de Teatro com os alunos da escola, promovendo envolvimento destes no Subprojeto.

A oficina abarcou múltiplos aspectos da prática do teatro, dentre os quais se destacam: o desenvolvimento das capacidades motoras, corporais, lúdicas, expressivas, dramáticas e representativas, inerentes à formalização e à comunicação cênicas; a aprendizagem da socialização e da cooperação, fundamentais ao processo de construção de conhecimento e à constituição de um grupo de jogo; e a formação de espectadores, primordial à apreciação e à fruição do fenômeno teatral.

Na primeira aula levou-se em conta: o estabelecimento da relação inicial do grupo; a apresentação do Projeto da oficina; e a iniciação do trabalho de improvisação teatral. A partir desse primeiro contato, foi possível planejar os encontros seguintes, nos quais foram propostos jogos que envolveram a disponibilidade corporal, a noção de grupo, a concentração, a presença cênica, o uso da imaginação para a criação de personagens e a improvisação, assim como o trabalho vocal e estímulo sensorial. Ao término da quarta e última aula da oficina recebeu-se um retorno positivo da parte dos alunos, que se mostraram muito interessados em contribuir com a reativação do TIPIE e participar de futuras propostas oferecidas pelo Projeto.

Um aspecto a observar foi a procura de alunos que (por várias razões) não puderam participar da oficina, o que indicou a significativa demanda por iniciativas que envolvam a prática do teatro no IE. Nesse sentido, estão previstas, além da continuidade das intervenções pontuais no trabalho de classe, três oficinas, que atendam os turnos da manhã, tarde e noite, contemplando os interesses de alunos dos três turnos, que participariam da oficina de teatro no turno inverso ao das suas atividades de classe.

Outras atividades dos integrantes do PIBID Teatro realizam-se à distância, de forma continuada, mediante intensa comunicação via *internet*, que possibilita a combinação prévia das atividades do PIBID dentro e fora do IE, bem como oportuniza a troca de informações e experiências (entre os Bolsistas, o Supervisor e demais docentes da escola envolvidos no Subprojeto, e a Coordenadora) e a postagem dos Relatórios, necessários à sistematização do trabalho desenvolvido.

Considera-se que, além de promover a qualificação dos professores de teatro em formação no Curso de Licenciatura em Teatro da UFRGS, através experiências práticas de docência refletida e da ação cultural em teatro e propiciar intercâmbio entre saberes e práticas da escola e da universidade a partir da interação entre professores em formação e docentes da Rede Estadual de Ensino, a retomada das atividades pedagógicas ligadas ao teatro no âmbito do IE, bem como a reabilitação da função social e cultural do TIPIE na cidade de Porto Alegre, favoreçam a aproximação da comunidade escolar (alunos, familiares, professores e funcionários) envolvida com o fenômeno teatral, por meio da experimentação, da avaliação e da fruição, gerando a necessidade de continuidade das ações implementadas, motivando o desenvolvimento de novos projetos em torno da aprendizagem de conhecimentos teatrais no meio escolar, o que demandará, num futuro próximo, a presença de profissionais do ensino do teatro no quadro docente da Instituição, refletindo-se na valorização do trabalho teatral no IE e em outras Instituições de Ensino, públicas e privadas, do estado do Rio Grande do Sul.

Corpo feminino in Process: performance arte brasileira no século XXI

Viviane M. Moreira¹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Campus Pelotas

Resumo: Este artigo sobre a Presença Feminina na Performance Arte Contemporânea, resulta da pesquisa, ainda em fase inicial, que está sendo realizada durante o curso de Especialização em Educação, núcleo de Educação, Arte e Filosofia do IF-SUL Pelotas com o apoio do NEAP/UFPEL e supervisão da Prof^a. Dra. Úrsula Rosa da Silva. A pesquisa investiga a relação entre o corpo e a performance através de questionamentos sobre a forma como as artistas *performers* brasileiras exploram ou não seu caráter feminino, quais temáticas estão sendo abordadas e em que medida a construção deste corpo reflete a condição social feminina na contemporaneidade. Para tanto, neste momento analiso as obras das artistas Márcia X, Biba Rigo e Beth Moysés. Abordando a Performance Arte também como um deslocamento de forças traz o corpo social e o corpo cênico a partir da idéia de Corpo sem Órgãos de Antonin Artaud desenvolvida por Deleuze e Guattari.

Palavras-chave: corpo feminino; corpo sem órgãos; performance arte.

A Performance Arte, movimento das artes plásticas ligado às artes do espetáculo como o teatro e a dança teve início nas décadas de 1960/1970, em meio a transformações sociais, políticas e econômicas, além da efervescência dos movimentos feministas, organizava-se como eventos de criação plástica, de caráter rápido e efêmero. Por ser uma arte do corpo o *performer* se coloca como instrumento de sua arte e esta transcende seu próprio corpo. Algumas artistas expoentes da Performance Arte internacional como Luise de Bourgeois, Rebecca Horn, Marina Abramovic e Kiki Smith frequentemente recorrem à utilização do corpo como signo dos acontecimentos sociais e femininos. No Brasil podemos citar Lygia Clarck como um ícone do nascimento da performance, pois com seus “Bichos” e obras sensoriais coloca o corpo como parte da obra, como sendo a própria obra transformando a apreciação estética em experiência estética.

Para Renato Cohen a performance arte é uma linguagem surgida a partir de rupturas com o projeto moderno, uma arte de fronteiras devido ao hibridismo das diversas mídias e meios presentes, especialmente nas produções contemporâneas.

1. O corpo feminino *in process*

A história da mulher desde as antigas civilizações é marcada pelas mais diversas lutas, mitos e preconceitos. No período medieval a mulher era vista como uma fonte de pecado, “naturalmente inclinada à fornicação” e deveria ser submissa ao marido social, moral e sexualmente, não era permitido a ela qualquer demonstração

¹ Viviane Moraes Moreira é Pós-graduanda em Educação pelo IF-Sul, Graduada em Artes Visuais pela UFPEL. Pesquisadora do Grupo “Caixa de Pandora: Mulheres Artistas e Mulheres Pensadoras”, inserido no NEAP – Núcleo de Estudos em Arte e Patrimônio da UFPEL. Endereço para correspondências: Rua Frontino Vieira, nº 664. CEP: 96040-700 Bairro Fragata – Pelotas - RS. E-mail: viviane.neap@gmail.com / vivianeagapi@hotmail.com

de prazer; era um direito e um dever garantidos por lei o cumprimento das obrigações matrimoniais.

Esta idéia da mulher como propriedade do homem e a relação de submissão entre os sexos perdurou fortemente até meados do século XX. Com o surgimento das lutas do movimento feminista durante as décadas de 1960 e 1970, a “queima dos sutiãs” e o advento da pílula anticoncepcional, a mulher passa a conquistar uma nova posição na sociedade e inicia a caminhada contra o sistema patriarcal. Até este momento o corpo feminino era tratado simplesmente como o de fêmea, até mesmo a moda, as roupas íntimas reprimiam o corpo, fonte de pecado, como os espartilhos que muitas vezes causavam deformações físicas. Embora ainda estejamos vivendo em uma sociedade machista e os preconceitos e repressões ainda estejam longe de ter fim, no final do século XX e nesta primeira década do século XXI mais do que nunca o corpo feminino está em destaque, por ser uma sociedade de cultura visual os anúncios publicitários e as mídias em geral promovem a banalização e uma superexposição deste corpo tratado como produto.

Contudo a presença da repressão do corpo feminino é muito presente na educação das mulheres e a interiorização das proibições e interdições da relação da mulher com seu corpo (Chauí, 1991) promove um processo de construção do que podemos chamar corpo social. Neste sentido, referente à Performance Arte destaco a colocação do pesquisador Marvin Carlson de que nossa vida é estruturada a partir de padrões de comportamentos repetidos e socializados.

Nesta pesquisa interessa saber como as artistas brasileiras no século XXI estabelecem a relação deste corpo social, constituído através das vivências para adequar-se aos grupos e códigos sociais aos quais pertencem, com a sua produção artística. Ao corpo desenvolvido neste contexto chamo de *corpo in process* devido à sua mutabilidade e ao fato de ser matéria e suporte da performance arte, para tanto veremos este processo por meio da obra das artistas Márcia X, Beth Moysés e Biba Rigo.

1.1. Márcia X

A artista carioca Márcia Pinheiro de Oliveira, Márcia X, faleceu no ano de 2005 aos 45 anos. É considerada pelos críticos um ícone da performance e do universo *underground* no Brasil, sua obra é marcada pelo uso de brinquedos infantis, objetos eróticos e religiosos que promovem um deslocamento de sentidos. As instalações e performances de Márcia fazem ainda crítica à banalização do sexo, denuncia o nível precoce de erotização da criança e aborda questões obsessivas referentes ao universo feminino como os cuidados com o lar e a beleza.

Em “Ação de Graças” (Fotos 1 e 2), performance realizada em 2002, a artista aparece deitada em posição ginecológica, com galinhas mortas cobertas de pérolas atadas aos seus pés fazendo alusão ao frango depenado que faz parte do cotidiano da mulher tradicional na cozinha, ela disse que se inspirou no hábito de se calçar pantufas de coelho, o que segundo ela, achava muito estranho.



Fotos 1 e 2: "Ação de Graças", 2002.

Fonte: Internet

Disponível em: www.marciax.art.br

Acesso em: 30/7/2010

1.2. Beth Moysés

Beth Moysés nasceu em 1960, em São Paulo, a artista plástica investiga o tema da violência doméstica, explora um símbolo forte do universo feminino: o 'vestido de noiva' e toda a simbologia de afeto e ritualização de um momento contida nele. No ano 2000 apresentou a performance "Memória do afeto" (Fotos 3 e 4), no dia 25 de novembro (dia internacional da não violência contra a mulher), a artista reuniu cento e cinquenta mulheres que saíram juntas pelas ruas, vestidas de noiva, caminharam pela Avenida Paulista, para reivindicar a qualidade do afeto através de um protesto artístico.



Fotos 3 e 4: "Memória do afeto", 2000.

Fonte: Internet

Disponível em: www.bethmoyses.com.br/memoria/sampa/7.htm

Acesso em: 30/7/2010

As mulheres caminharam silenciosas com pés descalços, despetalando as rosas brancas de seus buquês, que caíam pelo chão, deixando um rastro de pétalas como lágrimas. Conforme a crítica de arte Kátia Canton, as promessas do passado se mesclam e reivindicam a concretização no futuro. A Performance foi finalizada numa praça que fica no final da avenida; lá as mulheres enterraram os espinhos e as

dores num ato simbólico misto de coragem e resignação para que renascessem novas promessas.

As performances de Beth Moysés aliam as lutas políticas do movimento feminista ao poder expressivo da arte denunciando a violência e tornando público o sofrimento que muitas vezes é velado.

1.3. Biba Rigo

Biba Rigo nasceu no início da década de 70, em São Paulo. A artista plástica é engajada em movimentos feministas, uma parte de sua produção é vinculada à SOF - Sempreviva Organização Feminista, suas performances também são apresentadas em passeatas, manifestações e outros diversos desdobramentos deste campo. Em sua obra são percebidos elementos feministas, que surgiram a partir de sua militância pessoal e ampliaram-se para realidade da mulher contemporânea e chama a atenção para a não banalização da feminilidade e a luta contra a violência sexista.

Na performance “Tu não te moves de ti” (Fotos 5 e 6), apresentada em 2010 no Mil971 Festival de Teatro, apresenta-se com uma pequena galeria acoplada ao corpo com miniaturas de suas obras em pintura, xilogravura e desenho



Fotos 5 e 6: “Tu não te moves de ti”, 2010.

Fonte: Internet

Disponível em: <http://bibarigo.blogspot.com/search/performance>

Acesso em: 02/8/2010

2. Corpo sem Órgãos e deslocamento de forças

Pensar a performance Arte como um deslocamento de forças, de potência, um território onde o corpo afeta e é afetado promovendo, assim uma modificação dos corpos, implica pensar não mais no corpo social, mas para além dele, o corpo que vai além dos limites físicos do artista, que se produz durante o processo, a este chamo por “corpo cênico”.

Neste sentido, estabeleço relações entre Corpo Cênico e “Corpo sem Órgãos” termo criado por Antonin Artaud e posteriormente desenvolvido por Gilles Deleuze e Félix Guattari. Para Artaud o corpo sem órgãos é um corpo afetivo, intensivo, não-orgânico que é atravessado por uma vitalidade não-orgânica, este corpo é liberado dos automatismos orgânicos. Deleuze e Guattari (1996) complementam dizendo que é um corpo de energia, vibrátil e que se opõe a todos os estratos de

organização, tanto às organizações do organismo, quanto aos das organizações de poder.

Interessa ainda investigar o que ocorre na performance arte neste não-lugar onde se situam o deslocamento de forças e o corpo de fluxos, a experimentação de si, o corpo sem órgãos.

3. Considerações finais

Conforme as concepções difundidas pela Gestalt, o corpo “é um lugar complexo” onde se dá o “meu combate com o mundo”, por isso a apreensão do corpo implica a compreensão da complexidade do seu comportamento. É a isso que esta pesquisa se propõe, investigar com base nos dados apresentados e no decorrer do trabalho, como se comportam os corpos *in process* das artistas contemporâneas e como eles se constituem.

Para finalizar cito Deleuze em “O Ato de Criação” onde coloca que “o criador não é um ser que trabalha por prazer”, “um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade”, então questiono o que estas artistas necessitam comunicar.

4. Referências

4.1 Referências Bibliográficas

CHAUÍ, Marilena. Repressão Sexual: essa nossa (des)conhecida. 12ª Ed. Editora Brasiliense: São Paulo, 1991.

GROSENICK, Uta. Mulheres artistas nos séculos XX e XXI. Editora Taschen GmbH, Lisboa, 2002.

GUILLES, Deleuze. O Ato de Criação. *In*: Folha de São Paulo, São Paulo, 27 Jun. 1999, Caderno Mais, p. 4.

GUILLES, Deleuze. GUATTARI, Félix. Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia. Editora 34: São Paulo, 1996. Vol.3

LINS, Daniel. Antonin Artaud – O artesão do corpo sem órgãos. Relume Dumará, Rio de Janeiro, 1999.

ORLANDI, Luiz.B.L. Corporeidades em minidesfile. Unimontes Científica. Montes Claros, v.6, n.1, jan/jun, 2004.

4.2 Referências da Internet

Site: Beth Moysés
Disponível em: [HTTP://www.bethmoyses.com.br](http://www.bethmoyses.com.br)
Acesso em: 30/7/2010

Site: Biba Rigo Blogspot
Disponível em: [HTTP://bibarigo.blogspot.com](http://bibarigo.blogspot.com)
Acesso em: 02/8/2010

Site: Maria X.
Disponível em: [HTTP://www.marciax.art.br](http://www.marciax.art.br)
Acesso em: 30/7/2010



RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

[Voltar](#)

Interdisciplinaridade entre arte, geometria e matemática: construindo objetos tridimensionais com figuras planas

Adriana Vaz¹
Mestre, UFPR
Rossano Silva²
Mestre, UFPR

Resumo: No Ensino Fundamental e Médio cabe tanto ao professor de artes quanto ao de matemática desenvolver habilidades geométrico-espaciais. Como resultado do curso intitulado: “Construindo objetos tridimensionais com figuras planas”; vinculado ao Departamento de Matemática, da UFPR, este relato de experiência visa: analisar as possibilidades de criação de objetos tridimensionais por parte dos licenciados em matemática e sua aplicabilidade em sala de aula; ampliar o repertório do licenciado em matemática, fazendo uso da geometria plana e das transformações geométricas, tendo como base teórica o estudo da arte, no que tange a linguagem de escultura Concreta e Neoconcreta brasileira.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem, expressão gráfica, artes visuais

O curso “Construindo objetos tridimensionais com figuras planas” teve duração de 20 horas e fazia parte do projeto de cursos de férias promovidos pelo Departamento de Matemática da UFPR, em 2010. O curso foi estruturado pelo Departamento de Expressão Gráfica, como ação prevista do projeto de pesquisa, coordenado pela Profa Ms Adriana Vaz, “O estudo de obras tridimensionais, na produção paranaense sob a influência do concretismo e neoconcretismo brasileiro”. Um dos objetivos desse projeto é o desenvolvimento de estratégias de interdisciplinariedade focadas no ensino aprendizagem da geometria tendo a arte como ponto de contato. Objetiva-se estreitar o diálogo entre o professor de arte e de matemática, dentro da áreas comuns aos dois campos do saber.

No caso específico do curso em questão seu objetivo foi trabalhar com professores e graduandos de matemática, buscando sensibilizar esses profissionais sobre as possibilidades de diálogo entre arte e matemática, utilizando como mote a arte do concretismo e neoconcretismo brasileiros. Participaram dessa etapa do curso ocorrida entre 8 a 12 de fevereiro de 2010, doze alunos, sendo que desses: seis são professoras da rede pública estadual de ensino e os outros seis são estudantes do curso de graduação em licenciatura em matemática da UFPR e da PUC-PR.

Metodologicamente, o curso se deu com a apresentação dos conteúdos teóricos das três áreas: arte, geometria e matemática; e o desenvolvimento prático da atividade, dividida em duas partes: primeiro, a construção de um objeto único com as formas básicas, por meio do recorte e dobra; segundo, o agrupamento em módulo desse mesmo objeto, aplicando transformações geométricas. Tendo o seguinte cronograma: a apresentação dos aspectos teóricos, dois dias. Construção do objeto e agrupamento em módulo, três dias. Sendo realizada uma exposição dos resultados ao final do quinto dia.

¹Doutoranda em Sociologia, Mestre em Sociologia e graduada em Educação Artística – Desenho, UFPR. Professora do Departamento de Expressão Gráfica da UFPR. Contato: adriana.vaz@ufpr.br.

² Mestre em Educação pela UFPR e Licenciado em Desenho, Embap. Professor do Departamento de Expressão Gráfica da UFPR. Contato: rossano.silva@ufpr.br

Dentro os aspectos teóricos da área de geometria e matemática foram abordados os conceitos de transformação: translação, simetria, homotetia. Que foram exemplificados tanto em termos de conceituação matemática, como em seu uso na construção de figuras tridimensionais. Como por exemplo, o conceito de translação que é definido como a: “transformação que modifica a posição de uma figura preservando as suas medidas” além da definição foram trabalhados as propriedades geométricas da translação, como observado na figura abaixo:

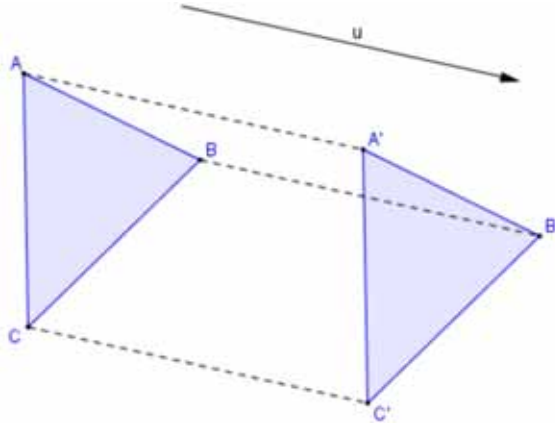


Fig. 1: Princípio da translação, desenho do autor.

- o triângulo ABC' obtido por translação é homólogo ao original ABC , onde, são congruentes.
- a translação é um deslocamento (u) que mantém os elementos lineares sempre paralelos a posição primitiva.

Após a conceituação dos princípios geométricos de translação, foi demonstrado como ele poderia ser aplicado na construção de uma figura tridimensional. Através da repetição de um elemento aplicando a translação da forma.

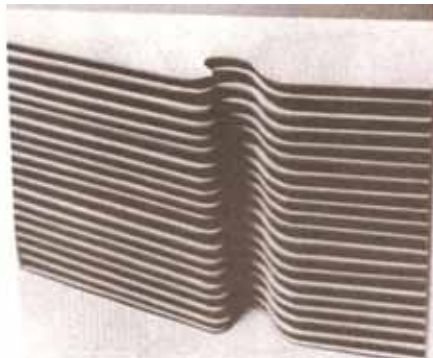


Fig. 2: Aplicação da Translação na construção de objeto tridimensional.
WONG, Wucius, 2001, p. 252.

A mesma dinâmica foi aplicado com os outros conceitos citados anteriormente. Além dos conceitos geométricos na parte teórica do curso foram trabalhadas a apreciação e contextualização de obras do concretismo e neoconcretismo brasileiro, explicitando os principais conceitos dos movimentos artísticos, percebeu-se nessa fase do curso a falta de familiaridade dos participantes com as obras apresentadas e com os conceitos de teóricos da arte, os quais apesar de perceberem os elementos inerentes a geometria, faltou-lhes conhecimentos acerca da estética do movimento. Entre os artistas trabalhados estavam: Almicar de Castro, Luís Sacilotto e Franz Weissmann.



Fig. 3. Concreção 5839 (1958) alumínio pintado - 40x50x41cm. Luís Sacilotto.

Após a apreciação e contextualização das obras e do estudo dos conceitos geométricos, foi desenvolvida a parte prática do curso em duas etapas, como mencionado anteriormente.

A primeira etapa foi a construção de uma forma tridimensional através de procedimentos de dobra e corte em uma superfície plana (papel cartão), nessa fase os alunos, divididos em duplas, receberam uma figura plana de base e uma transformação geométrica que deveria ser aplicada na segunda etapa do trabalho. As equipes foram divididas da seguinte forma: círculo e translação, quadrado e homotetia, paralelogramo e translação, retângulo e simetria, trapézio e simetria, e, losango e rotação.

Nessa etapa cada equipe realizou os trabalhos com sua forma base que deveria passar de bidimensional para tridimensional, usando dobras e cortes. Inicialmente as equipes desenvolveram croquis e desenhos em vistas para esboçar seus projetos, conforme o exemplo da equipe do quadrado e homotetia.

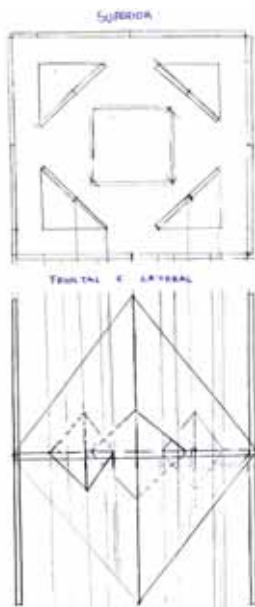


Fig. 4: Desenho com vistas de figura baseada no quadrado. Foto do autor

A seguir passou-se a construção das formas tridimensionais, utilizando papel cartão.

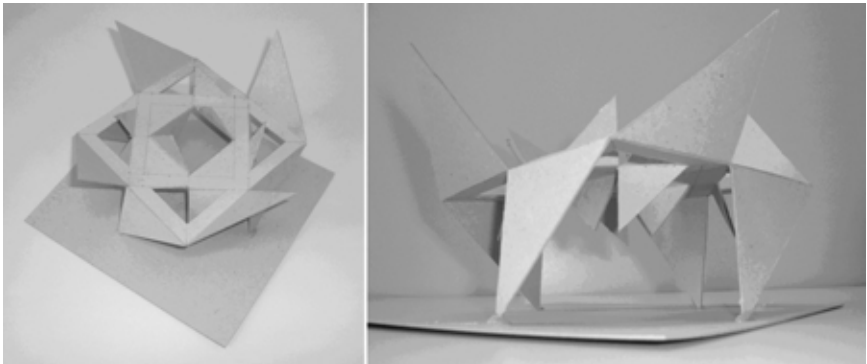


Fig. 5: Construção da figura tridimensional, baseada no quadrado. Foto do autor.

Após a forma estar pronta cada equipe aplicou o conceito de transformação que lhe foi atribuído, o demonstrando em sua obra. Como podemos ver no trabalho da equipe do quadrado, no qual o princípio da homotetia foi aplicado, na construção de uma figura menor mas que mantém as mesmas características da original, seguindo os princípios da transformação geométrica.

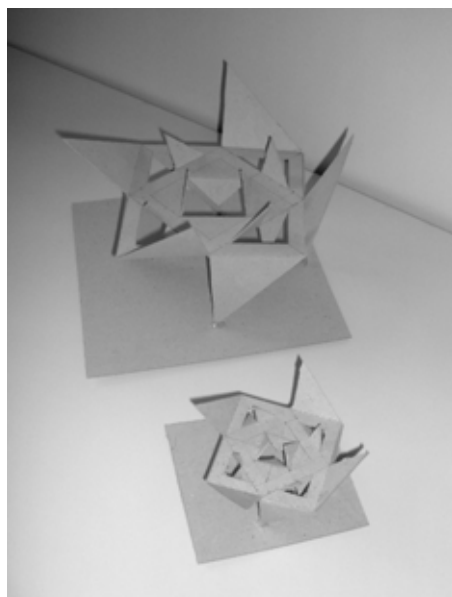


Fig. 6. Aplicação do princípio da homotetia. Foto do autor

Em outro exemplo podemos ver o conceito de translação aplicado a forma do círculo, realizado por outra equipe.

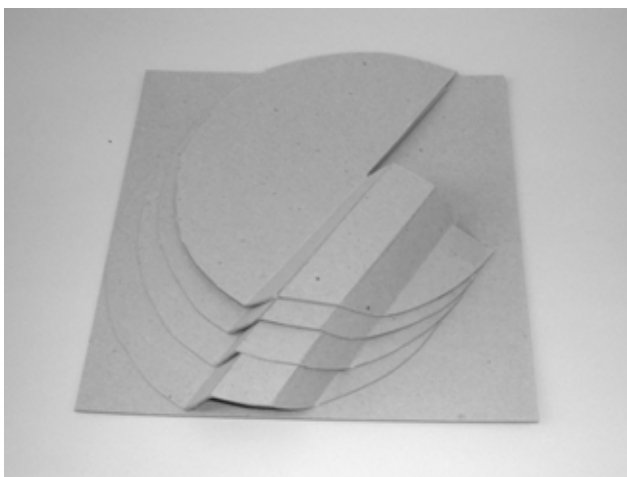


Fig. 7: Aplicação da translação na figura do círculo. Foto do autor.

Dentre os resultados obtidos, no que diz respeito ao processo de criação, utilizando recursos de corte e dobra de figuras planas constatou que não houve dificuldade dos participantes em aplicá-los e mesmo em conceber uma escultura de

abstração geométrica. Na avaliação do curso ao serem questionados sobre a aplicação da interdisciplinariedade entre arte e geometria, os participantes constataram as possibilidades do uso da arte como uma forma de explicitação dos conceitos da geometria, como figuras planas, poliedros, ângulos e transformações geométricas. Embora não tenham declarado a possibilidade de realizar um trabalho conjunto com a disciplina de artes, o que demonstra ainda o isolamento que as disciplinas assumem no currículo escolar.

Referências

BRITO, Ronaldo. **Neoconcretismo – Vértice e ruptura do projeto construtivo brasileiro**. São Paulo: Cosac & Naify, 1999.

GULLAR, Ferreira . **Experiência neoconcreta: momento-limite da arte: Ferreira Gullar**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

JANUÁRIO, Antônio Jaime. **Desenho Geométrico**. 2ª ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

PUTNOKI, José Carlos. **Elementos de Geometria & Desenho Geométrico – Volume 2**. São Paulo: Editora Scipione Ltda, 1991.

WONG, Wucius. **Princípios de forma e desenho**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A prática de ensino do curso de licenciatura em artes plásticas da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Alexandre Palma¹

Professor de Ensino de Artes Visuais da Faculdade de Educação da UFRJ

Resumo: O saber docente pode constituir um rico campo sobre as análises e práticas da formação de professores. É o que mostra Tardif (2002) ao examinar a possibilidade de organização das competências práticas mobilizadas pelos professores no exercício profissional sob a forma de conhecimentos atinentes à pesquisa educacional. A metodologia de trabalho que realizamos no Curso de Licenciatura em Artes Plásticas da Universidade Federal do Rio de Janeiro será o nosso tema, a cor escolhida para abordarmos uma hipótese provisória de trabalho na disciplina Prática de Ensino. Para apresentar esta proposta temos uma questão principal: como articular teoria e prática no estágio da licenciatura? Para discutir esta proposta, tendo como parâmetro os campos de estágio no Colégio de Aplicação da referida instituição universitária e o tradicional Colégio Pedro II, é necessário caracterizar brevemente esta experiência didática. Desta maneira, nossa proposta foi calcada na identificação dos saberes docentes aos quais os alunos do Curso de Licenciatura em Artes Plásticas no biênio 2007-2008 tiveram acesso no campo de estágio formador, momento ímpar de construção da identidade docente do futuro professor de arte. Para tal objetivo, tivemos como principais instrumentos teórico-metodológicos: elaboração de artigo, apresentação de seminário, oficina de planejamento e exibição de vídeo.

Palavras-chave: formação de professores; ensino de arte; saber docente.

O saber docente e suas contribuições para a formação de professores de Arte

As idéias do texto “Saberes Docentes e formação profissional” são essenciais para esclarecermos este tema. Para Tardif (2002), o saber docente não é apenas uma transmissão de conhecimentos existentes, mas é um saber plural, formado por saberes advindos de sua formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência.

O corpo docente reage a tais fenômenos produzindo saberes através dos quais ele compreende e domina a sua prática. Desta maneira, os saberes experienciais são aqueles que não provêm da instituição de formação, muito menos de currículos, e sim da prática da profissão docente.

Caracterizam-se por saberes práticos ou cultura docente em ação, revelando-se no exercício cotidiano de situações concretas que exigem determinado tipo de improvisação e habilidade pessoal em dado contexto: “Os habitus podem transformar-se num estilo de ensino, em macetes da profissão e até mesmo em traços de personalidade profissional: eles se manifestam através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (p. 49)”. Os saberes da experiência relacionam-se às condições da profissão e a dura realidade inicial, as experiências fundamentais e aos problemas que apresentam relação com a prática docente.

¹Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ), linha de pesquisa Currículo e Linguagem, Grupo de Pesquisas sobre Ética e Educação (GPÉE), e-mail: alexandrepalma@hotmail.com

A objetivação parcial destes saberes emerge no relacionamento entre jovens e experientes professores (formadores), reuniões pedagógicas de times de professores “veteranos” e “novatos” e na “retradução” dos saberes científicos e pedagógicos. Tardif (2002) afirma que o corpo docente deveria ser reconhecido pelos formadores universitários através de seus saberes e ao mesmo tempo impor socialmente sua experiência para obter o devido crédito em relação a sua prática.

Pode-se dizer que, a partir dos estudos de Tardif (2002), a preocupação com a formação de professores e seus saberes passou a receber maior atenção. Assim, acreditamos na validade desta abordagem renovada para análises e práticas que contemplem a formação de professores de Artes Visuais.

O Estágio de Prática de Ensino de Artes Visuais como campo de produção de saberes docentes

A partir da década de 1990 as práticas dos professores passam a ser objeto de estudo da universidade. É um movimento de reflexão e de formação do sujeito / professor formador. Rejane Coutinho (2003) ao examinar o assunto enfatiza que a formação de professores de Artes Visuais nem sempre encontra adesão dos docentes em função da distância entre “o que é concebido” e “o que é praticado”.

Também é possível dimensionar a proximidade entre o saber docente proposta por Tardif (2002) e a proposta apresentada por Fusari e Ferraz (1993). Ao tratar da atividade de estágio na educação escolar na educação básica, as autoras sugerem a introdução de diferentes situações profissionais na união entre teoria e prática para o aprendizado da docência em Arte. Dentre as propostas de trabalho nos estágios, elas destacam a observação estruturada de aulas que resulte em painéis de discussão ou seminários, atividades e projetos de pesquisa, projetos de observação ou de produção de programas de aulas e cursos escolares de Arte.

Tendo como base essas referências, nosso objetivo é apresentar a experiência didática que realizamos a frente da disciplina Prática de Ensino de Artes Visuais no biênio 2007-2008 na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Vale ressaltar que esta análise está circunscrita aos dilemas da formação de Professores de Arte no Ensino Médio (SCHLICHTA, 2009). Desta maneira, nossa proposta foi calcada na identificação dos saberes docentes aos quais os alunos do Curso de Licenciatura em Artes Plásticas tiveram acesso no campo de estágio formador, momento ímpar de construção da identidade docente do futuro arte-educador.

Na UFRJ, o Estágio de Prática de Ensino obedece fielmente o Parecer do Ministério da Educação n.º 744/1997. Neste dispositivo, o estágio na escola ou em outros ambientes educativos equivale a 75% do total da carga horária de estágio. Esta disciplina é supervisionada por docentes do Departamento de Didática da Faculdade de Educação e orientada, mormente, por professores de estabelecimentos educacionais conveniados como o Colégio de Aplicação da UFRJ ou o Colégio Pedro II, instituições federais que coincidentemente alcançaram resultados satisfatórios nas últimas avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Na organização do Curso de Licenciatura em Artes Plásticas, a Prática de Ensino é um Requisito Curricular Suplementar (RCS), ou seja; é uma atividade didática exigida do aluno para a conclusão de seu curso. No caso do estágio, a avaliação de regência é o momento final da disciplina-estágio, etapa precedida pela observação

dos procedimentos de ensino-aprendizagem e co-participação (monitoria) sob supervisão do professor-orientador no estabelecimento escolar que acolhe os Licenciandos em turmas da educação básica.

Metodologia e considerações finais

No cotejo entre teoria e prática, é possível afirmar provisoriamente que tais professores-orientadores podem constituir sujeitos privilegiados de saberes docentes. Ao lado do Professor de Prática de Ensino e dos Licenciandos em formação, está composta a tríade que atuará conjuntamente no campo de estágio.

O papel do Professor de Prática de Ensino é relevante. Ele deve possuir habilidades pessoais e profissionais que lhe permitam coordenar um espaço de discussão teórica sobre o processo de formação de professores, tendo como base as práticas no campo de estágio. Desta forma, elegemos os seguintes instrumentos teórico-metodológicos no biênio 2007-2008:

a) Reflexão acadêmica no formato de artigo final, onde foram analisadas discussões introduzidas pelo Professor de Prática de Ensino e pelos Licenciandos sobre temas recorrentes do cotidiano escolar: história da disciplina Arte, transformações curriculares, avaliação da aprendizagem, projetos pedagógicos, articulação entre os sistemas de ensino, além de debate sobre incertezas, imprevistos e dificuldades no estágio formador.

b) Apresentação de seminário com textos básicos sobre o Ensino de Arte, destacando a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa (2008).

c) Oficina de planejamento perpassando aulas simuladas (Pré-Regência) avaliadas pela própria turma de Prática de Ensino.



Imagem 1 – aula simulada (2008)



Imagem 2 – confraternização (2008)

d) Exibição do filme “Pro dia Nascer Feliz” (2007) de João Jardim com focos pré-definidos de debate, tais como; infra-estrutura do espaço pedagógico, discurso docente, apontamentos no diário de classe e relação entre membros da comunidade escolar.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- COUTINHO, Rejane G. **A Formação de Professores de Arte**. In: BARBOSA, A. M. Inquietações e mudanças no ensino da arte. S. Paulo: Cortez, 2003.
- FUSARI, M. & FERRAZ, M. **Metodologia do ensino de arte**. S. Paulo: Cortez, 1993.
- SCHILICHTA, Consuelo. **Arte e educação, há um lugar para a arte no ensino médio?** Curitiba: Aymará, 2009.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. RJ: Vozes, 2002.

Programa de ação educativa do Museu do Trem

Alice Bemvenuti¹

Resumo: A fim de qualificar a relação do Museu do Trem com a comunidade, a Prefeitura Municipal de São Leopoldo, através da Secretaria Municipal de Cultura desenvolveu um Programa de Ação Educativa no Museu do Trem com intuito de qualificar a relação com os escolares, com os pesquisadores, com as famílias leopoldenses e com os turistas, ofertando atividades e convidando o visitante a se aventurar como aprendiz.

O Programa de Ação Educativa estruturado na concepção do museu como ambiente de ensino/aprendizagem, envolvendo deste modo as diversas áreas do conhecimento com propósito de ampliar as relações entre a educação e a cultura, fomenta a compreensão de museu em sua função social, de lugar de saberes ampliados, de trocas e produção de novos saberes que propiciem o fortalecimento e a manifestação das identidades para a comunidade local, a percepção crítica e reflexiva da contemporaneidade, a promoção da dignidade humana e a oportunidade de lazer, integrando os setores da cultura e da educação.

Com esse propósito destacamos os seguintes objetivos e metas que estão sendo desenvolvidas no Programa de Ação Educativa: Assegurar que o Museu do Trem seja território de salvaguarda e difusão da história da R.F.F.S.A. (Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima) no Rio Grande do Sul, propiciando o fortalecimento e a manifestação das identidades, a percepção crítica e reflexiva da contemporaneidade, a produção de conhecimento, a promoção da dignidade humana e a oportunidade de lazer; Garantir a preservação do patrimônio da R.F.F.S.A. (Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima) no Rio Grande do Sul e o cumprimento das leis de proteção do acervo de valor histórico e cultural; Implantar Projeto de Gestão em Museu e do Programa de Ação Educativa; Desenvolver e implantar Plano Museológico e Museográfico; Preservar, catalogar, organizar e disponibilizar para ao público o acervo documental, museológico/tridimensional, fotográfico e audiovisual, bibliográfico; Viabilizar que os projetos desenvolvidos e o acervo possam ser apresentados em exposições itinerantes por diferentes cidades, assim como em Congressos, Fóruns e eventos afins; Promover projetos em parcerias com diferentes instituições, entre elas: rede de ensino fundamental e médio, ensino superior, rede municipal de saúde e de assistência social, turismo, meio ambiente e empresas da comunidade leopoldense; Criar rede de intercâmbio e parcerias com os órgãos municipais, estaduais e federais, relacionados a preservação, memória, educação e patrimônio cultural, entre eles: IPHAN, IPHAE, ICOM, IBRAM, SEM/RS, ABM, FAEB, AGA e Universidades; Participar e compor com as políticas de gestão cultural da Secretaria Municipal de Cultura de São Leopoldo; Garantir a manutenção do Sítio Histórico que agrega o Museu do Trem, Estação Antiga, Armazém, o acervo ao ar livre e a Praça MacGinity; Dar o acesso e acessibilidade aos diferentes públicos para conhecer o Acervo, o Sítio Histórico e o Programa de Ação Educativa; Criar Setor de Documentação e Pesquisa disponibilizando novas formas de acesso.

¹**Mestre em Artes Visuais**, ênfase: História, Teoria e Crítica de Arte - UFRGS. Professora da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA e Diretora do Museu do Trem - São Leopoldo. museudotrem@saoleopoldo.rs.gov.br

Referências

BEMVENUTI, Alice. **Museu e Educação - um encontro amoroso entre o fazer/saber e os vestígios do conhecimento humano**. Revista de Educação PRESENTE! , v.56, p.42 - 49, Salvador, 2007.

_____. **Museus e Educação em Museus: História, Metodologias e Projetos, com análises de caso: Museus de Arte Contemporânea de São Paulo, Niterói e Rio Grande do Sul**. UFRGS, Porto Alegre, 2004. (Dissertação de Mestrado)

LOPES, Maria Margaret. **A favor da desescolarização dos museus**. In: Revista Educação e Realidade, nº40. Porto Alegre, 1991.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. O patrimônio cultural entre o público e o privado. In:_____. **O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania**. São Paulo: DPH, 1992. p.189-194.

VALENTE, Maria Esther Alvarez. **Educação em Museu – O público de hoje no museu de ontem**. PUC, Rio de Janeiro, 1995. (Dissertação de Mestrado)

Visita aos espaços museais de Santa Catarina: em diálogo com a formação do professor de artes

Amalhene B. Reddig¹
Gabriela B. Nola²
Silemar M. M. da Silva³
Arte na Escola / UNESC

Resumo: Com o objetivo de proporcionar aos professores de arte de Criciúma e região, a socialização das práticas de estudo, o Arte na Escola – Polo Unesc, vem qualificando e acompanhando os docentes, fomentando a troca de experiências em um espaço permanente para estudo, pesquisa e reflexão das práticas educativas em artes. O Polo promoveu em 2009 e 2010, viagens de ampliação cultural à Florianópolis e Criciúma, na perspectiva de atender aos objetivos propostos nos três eixos norteadores: Formação Continuada, Mídiateca e Comunicação. As visitas aos espaços museais aconteceram em Florianópolis (Museu Histórico Cruz e Souza, Museu “O Mundo Ovo de Eli Heil” e o Museu do Presépio), e em Criciúma (Museu Augusto Casagrande, Casa do Agente Ferroviário Mário Guisi e Museu Universitário da UNESC). Após as visitas em Criciúma, os professores realizaram oficina de Movie Maker, produzindo filmes com as imagens captadas nos museus, as quais serviram de fomento para a reflexão através da arte e para possibilitar novas práticas em sala de aula. O presente relato conta parte dessa história.

Palavras-chave: educação em arte; ampliação de repertório; cultura.

O Arte na Escola - Polo Unesc, o qual tem uma história de seis anos, marcada, prioritariamente pelo objetivo de proporcionar aos professores de arte da Rede Pública e Particular de Ensino de Criciúma e Região a socialização das práticas de estudo, qualificando e acompanhando os docentes, fomentando a troca de experiências em um espaço permanente para estudo, pesquisa e reflexão das práticas educativas em artes. Fez-se proposta do Polo (2009 e 2010), promover visitas a espaços museais, nos quais os professores dos Grupos de Estudo possam ampliar seu repertório cultural. O presente relato parte de visitas a seis espaços: Museu Histórico de Santa Catarina, Museu “O Mundo Ovo de Eli Heil”, Museu do Presépio, Museu Augusto Casagrande, Casa do Agente Ferroviário Mario Ghisi e Museu Universitário da UNESC, sendo os três primeiros localizados em Florianópolis e os três últimos em Criciúma.

Assumimos o desafio de relatar essas visitas e suas possíveis relações com o próprio ensino da arte, partindo do pensar que a cidade também habita o imaginário do ser humano e é nela que se encontram os produtores e produtos da cultura de cada povo, refletindo em si mesma os resultados dessa interação. Reconhecemos, assim, a importância que a cultura regional tem, no sentido de ajudar a resgatar e manter a memória e a história e, conseqüentemente, para avivar o imaginário popular regional. Desenvolvemos então, ações com o intuito de aproximar a obra e o público, através da interação do sujeito com a cultura no contexto ao qual está inserido.

¹Profª MSc. em Educação – UNESC; professora do Curso de Artes Visuais – UNESC; Coordenadora Setor de Arte e Cultura – UNESC; Coordenadora Pedagógica Arte na Escola – Polo UNESC. abr@unescc.net

²Acadêmica de Artes Visuais Bacharelado; Bolsista de Extensão – Arte na Escola – Polo UNESC. gabii.bn@gmail.com

³Profª MSc. em Educação – UNESC; professora do Curso de Artes Visuais – UNESC; Coordenadora Geral Arte na Escola – Polo UNESC. profsila@yahoo.com.br

As Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no tocante ao ensino da arte, o parágrafo 2º do art. 26 da LDB – que já estabelecia o ensino da arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica – destaca, com a atual alteração⁴ também a presença das “expressões regionais”, ou seja: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos⁵”. Dessa forma, propiciar a ampliação cultural do professor por meio das visitas aos espaços expositivos que dialogam com seu contexto, além de atender as exigências da Lei, torna mais produtiva e interessante a descoberta diária do saber, do sentir, do experimentar, para ampliar assim, o repertório de seus alunos.

Conhecer o espaço que nos cerca é essencial para que possamos melhor compreender as culturas que se fundem à nossa, resultado evidente da globalização, construindo um grande emaranhado de crenças, costumes, tradições, manifestações, que formam um rizoma cultural⁶. Esse emaranhado, para Canclini⁷ (2006, p. XIX), trata-se de “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos, práticas”.

Essas experiências possibilitaram novas práticas pedagógicas, tornando possível uma reflexão sobre a importância da experiência artística no cotidiano do aluno, no desenvolvimento de suas habilidades críticas, enquanto cidadão do mundo, ator da sociedade, parte fundamental na construção do pensamento. Conhecer espaços expositivos e museais requer se despir de preconceitos, a fim de buscar um pouco mais de compreensão do seu próprio mundo. Interagir com o acervo, se permitir ser conduzido pelas obras que mais chamam a atenção é ideal para que a experiência seja significativa. Partindo do desejo de produzir um documentário evidenciando a cultura local, partimos da necessidade de ampliar repertório cultural, para tanto, os professores do Arte na Escola - Polo Unesc visitaram três museus em Florianópolis no dia 26 de setembro de 2009. O Palácio Cruz e Souza, onde está localizado o Museu Histórico de Santa Catarina, o qual apresenta um acervo permanente com móveis originários do século XIX, além da arquitetura que revela as características dessa época.

O “Museu Mundo Ovo de Eli Heil”⁸ que abriga as obras da artista plástica catarinense Eli M. Heil, em exposição permanente. A casa onde ela vive é rodeada por suas obras, as quais contam uma história, proporcionando aos visitantes um conhecimento ímpar. No dia da visita, tivemos a honra de encontrar a artista em seu

⁴ Publicada no Diário Oficial da União, a Lei nº12.287, de 13 de julho de 2010, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

⁵ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm#art1 Acesso em: 13 de agosto de 2010.

⁶ Conceito atribuído à Jan Nederveen Pieterse, professor de estudos globais e sociologia no Global e Programa de Estudos Internacionais da Universidade da Califórnia, Santa Barbara. Especialista em globalização, estudos de desenvolvimento e estudos culturais. <http://www.jannederveenpieterse.com/>; <http://en.wikipedia.org/wiki/Hybridity>. Acesso em: 27 de julho de 2010.

⁷ GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed São Paulo: EDUSP, 2003.

⁸ RABELLO, Maria Ester. **A arte imaginária de Eli Heil**. São Paulo: Arte na escola, 2000. DVD

atelier, onde a mesma nos recebeu. A última visita deste dia foi no Museu do Presépio⁹, localizado no Bosque Vereador Pedro Medeiros, na área continental de Florianópolis, tombada por seu valor histórico, arquitetônico e natural, o museu apresenta acervo de 100 presépios de diferentes lugares do mundo.

Já na cidade de Criciúma (SC), o percurso foi realizado no dia 19 de maio de 2010, na Semana Nacional de Museus. Os professores visitaram os museus criciumenses, fazendo um roteiro que se iniciou no Museu Augusto Casagrande, onde a casa, a mobília e a decoração remetem ao início da colonização em Criciúma, logo após, visitaram a Casa do Agente Ferroviário Mário Guisi, a qual apresenta a exploração do carvão, principal fonte de renda dos municípios da região nas décadas de 1940 a 1970. Os professores visitaram também o Museu Universitário da UNESC, dividido em arqueologia, documentação, infância e zoologia, o museu propiciou ao grupo o acesso aos mais diversos acervos, sendo apresentados à história do município e da região, através de livros, imagens, cerâmicas e animais empalhados.

Larrosa¹⁰ (2002, p. 24) nos diz que

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos [...].

A experiência primeira fomentou as visitas aos espaços museais da cidade, esta nos levou a uma criação artística junto ao grupo de professores, a qual se caracterizou pela produção de documentários contemplando imagens coletadas pelo próprio grupo. Trabalho este que já respingou em diferentes práticas relatadas pelos participantes em seus espaços de trabalho, ou seja: a sala de aula.

Referências

Todas as referências utilizadas nesse relato foram contempladas em nota de rodapé.

⁹ <http://www.pmf.sc.gov.br/portal/continente/idades/bosque/> Acesso em: 11 de agosto de 2010

¹⁰ http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf Acesso em: 13 de agosto de 2010.

“Desde a marca da primeira palma da mão...”

Andréa Cristina Baum Schneck¹

Resumo: Trata-se de um relato sobre um Projeto de Ensino da Arte voltado à Arte na Pré-História, que priorizou investir de significado, aprendizagens sobre um tempo vivido. A descoberta maior mediada pela apreciação de vestígios de tempos remotos está no fato de termos um potencial criador e que a mão é virtual na humanização do homem, órgão executor de pensamentos e inventividades. A comunicação artística é fio condutor nas relações espaciais e temporais. Da pré-história é possível escavar, coletar e atualizar problemas existenciais do nosso tempo, articulando arte com temas transversais, transformando problemáticas em reflexão e arte.

Palavras-chave: arte; pré-história; comunicação.

Iniciamos o ano letivo na E. M. E. F. Eng. Ildo Meneghetti de Ivoti/RS com reflexões pautadas em questões existenciais e filosóficas: “Quem sou eu? De onde vim? Para onde vou?”. Ocorreram discussões em inúmeros componentes curriculares, e na disciplina de Artes surgiram questionamentos sobre a criação do universo e vestígios deixados pelos primitivos: “Quais as marcas/rastros que os homens deixaram e deixam em sua passagem pela terra? Quem eram, como viviam e o que faziam? Trilhamos caminhos da Geologia, da História, da Astronomia, nos encantamos com a Arqueologia. Coincidentemente o assunto surgiu no Espaço do Aprender Criativo da APAE de Ivoti, em que também atuo como arte-educadora e arte-terapeuta, pois ao serem interpelados sobre o que gostariam de aprender no ano de 2009, uma das alunas disse: “A gente podia aprender mais sobre os homens das cavernas, sobre os desenhos nas pedras!”.

Este fato reacendeu em mim o interesse pelo tema, e foi a partir do desejo e da curiosidade em querer decifrar desta aluna especial que se configurou um belo Projeto sobre Arte na Pré-História, comum aos dois contextos educativos. A idéia, que a princípio causou estranhamento, depois motivação permitiu um aventurar-se em muitos campos de aprendizagem, aliando teoria e prática.

Com base nos Parâmetros Curriculares, especificamente o da Arte, envolvemos temas transversais, extrapolando aspectos informativos e instrumentais, de forma dinâmica e flexível. Tomamos o conhecimento artístico como produção e fruição, onde através da percepção das imagens e do acervo da pré-história, compreendemos a importância delas como comunicação artística.

Reunimos o pouco material didático-pedagógico de arte disponível, utilizamos publicações produzidas pelo Instituto Anchieta de Pesquisa da UNISINOS de São Leopoldo/RS, que é na verdade uma referência na área em todo o país. Apropriei-me ainda dos pressupostos teóricos de Fayga Ostrower sobre o tema e de algumas coleções e livros de História da Arte ilustrados. Ao longo do trabalho, novos

¹ Mestre em História da Educação pela UFRGS/RS. Arte-Educadora da Rede Municipal de Ensino de Ivoti/RS desde 1984. Gestora Cultural de Ivoti (1989-1994/ 2000-2003) e de Lindolfo Collor (2005-2008). Arte-terapeuta na APAE Ivoti desde 1995. Professora de História em Quadrinhos na Instituição Evangélica de Novo Hamburgo - Unidade Pindorama/RS (2008-2010). Graduação em Artes Plásticas e Pós-Graduação em Psicopedagogia pela FFEVALE. Educadora Patrimonial pela UFRGS. End.: Rua Henrique Muller, 303. Ivoti/RS. CEP 93900000. E-mail: teiaschneck@yahoo.com.br.

achados bibliográficos os alunos foram trazendo, enriquecendo assim o material de pesquisa.

Iniciamos pelo barro, matéria-prima da qual nasceu simbolicamente o primeiro homem, que modelado por Deus tornou possível cada um de nós. Participamos da Exposição “Passaporte Cerâmico” na Pinacoteca da Feevale, atividade esta seguida de uma oficina com argilas coloridas. Nesta vivência fomos sensibilizados pelas diferentes identidades que compõe os artistas do “Bando do Barro”.

Percorremos a história da Cerâmica Brasileira, envolvendo artistas populares e eruditos, destacando-se artistas locais. Dentre vários, reforçamos o vínculo com o artista plástico Maurício Weber, apreciando esteticamente a beleza de suas esculturas, que variam desde esculturas em barro até materiais alternativos e contemporâneos.

Estudamos a Arte Guarani, tribo homenageada pelo COMIN no ano de 2009. Percorremos sua cultura, descobrimos que houve um tempo em que eles se tornaram hábeis artesãos, extraindo barro, preparando-o, e imprimindo nela, marcas de sua própria mão. Como fechamento dos estudos sobre a Cultura Guarani, contatamos com indígenas da Aldeia da Estiva de Viamão, que nos visitaram, trazendo uma mostra de sua cultura: palestras, músicas, danças, artesanato e culinária indígena. Foram momentos plenos de sentido para os participantes.

A pesquisa em livros, revistas, sites da internet e espaços culturais, forneceu subsídios para compreender o legado que nos foi deixado nas pinturas rupestres e nas obras de arte das civilizações antigas, desde a Idade da Pedra. A ida ao Museu de Arqueologia do Instituto Anchieta nos deu acesso aos materiais coletados em nosso país, sendo mediada por arqueólogos profissionais que oportunizaram experiências concretas de aprendizagem. Do arqueólogo Schmitz aprendemos que os homens do passado procuraram domesticar o seu ambiente através da arte, respeitando o que as gerações anteriores haviam deixado.

A exibição do filme “10.000 a.C.” nos fez voltar no tempo. O trabalho de ficção mesclado à investigação histórica do diretor, nos aproximou de uma era em que múltiplos grupos viviam concomitantemente, porém cada qual com modos de vida muito peculiares. Nossa atenção voltou-se à inventividade de cada uma deles, analisados desde sua arquitetura, produção de objetos utilitários e ornamentais, vestimentas, mitos e rituais, adornos, pinturas corporais e inscrições nas pedras.

Confeccionamos máscaras indígenas com recursos extraídos da natureza e com estas produções realizamos atividades integrando as demais linguagens artísticas; teatro, música e dança.

Todos os trabalhos e ou registros do Projeto foram expostos e socializados num Seminário Municipal de Educação, num restaurante e num banco, sendo prestigiados no âmbito local e regional.

Durante o projeto, deparei-me com a dinamicidade do saber, especialmente quando saí dos limites da escola, perpassando outros espaços de aprendizagem. A avaliação não foi apenas uma qualificação e uma aprovação, se demarcou sim como conhecimento, sendo possível avançar para outros temas. Na escola evidenciou-se o valor de projetos como este, voltados à diversidade cultural, abordando pela arte discussões de ordem social, educacional, ambiental, econômica, política, filosófica e antropológica. Tivemos uma experiência valiosa em que seres e saberes foram acessados e religados, e a mão se fez virtual na humanização do homem e de suas idéias.

Construindo relações com a cultura local: (Re)visitando o Pouso dos Tropeiros

Ângela Maria Palhano¹
Sidineia Luiz Köpp dos Santos²

Resumo: Este projeto nasce a partir do interesse manifestado pelos educandos, quando nos momentos de diálogos, na oficina de Artes Plásticas, conta-se sobre o cotidiano em que se percebem costumes, formas de lazer das famílias, convívio social etc. Também percebe-se na oficina de Artes Cênicas a forte influência da comunidade local e seus costumes em momentos de improvisação teatral. Pensando que a concepção da cultura está fortemente atrelada ao coletivo, e que deve ser considerada como o bem comum de cada povo, expressão de sua dignidade, liberdade e criatividade, vimos a importância de que os educandos identifiquem-se com o testemunho do seu percurso histórico.

Palavras chave: história; arte; socialização.

Pesquisando sobre a cultura popular do município de Pouso Redondo verificamos a forte influência do processo histórico cultural local, bem como relações de identidade com o Tropeirismo. Movimento este que deu origem ao nome do município, por ser um dos locais em que as tropas vindas do Rio Grande do Sul pousavam para descansar na descida da serra.

Ao percebermos a motivação dos educandos e considerando que a construção de conhecimento dá-se no convívio em grupo, onde cada um traz informações culturais de seu meio, aceitamos o desafio de conciliar saberes culturalmente construídos e acumulados de seus contextos, aproximando-os das linguagens artísticas.

Este projeto nasce a partir do interesse manifestado pelos educandos, quando nos momentos de diálogos, na oficina de Artes Plásticas, conta-se sobre o cotidiano em que se percebem costumes, formas de lazer das famílias, convívio social etc. Também percebeu-se na oficina de Artes Cênicas a forte influência da comunidade local e seus costumes em momentos de improvisação teatral.

Aproveitamos que no mês de julho comemora-se no município de Pouso Redondo, a Festa do Tropeiro, com comidas típicas como o arroz de tropeiro e cavalgadas por trilhas no interior do município, momento propício para que ao mesmo tempo em que exploramos elementos da cultura local, construamos possibilidades e territórios da Arte Popular.

Portanto, a ação de pesquisa e investigação da realidade cultural constituirá uma rica possibilidade de intervenção e transformação social.

O principal objetivo desse projeto foi aproximar e provocar o olhar atento dos educandos para a cultura local, levando-os a vivenciar processos de construção

¹ Graduada em Artes visuais, com pós graduação em Psicopedagogia e especialização em O Ensino da Arte: Fundamentos Estéticos e Filosóficos. Educadora de Artes Plásticas no Centro Social Marista de Pouso Redondo - SC, Assessora no Departamento de Artes Visuais da Fundação Cultural de Rio do Sul e Coordenadora do Projeto Arte na Escola em Rio do Sul – Pólo FURB.

² Graduada em Artes Cênicas, com pós graduação em Arte e Educação e Mestranda em Ciências da Educação. Educadora de Artes Cênicas no Centro Social Marista de Pouso Redondo – SC, Professora, Atriz e Contadora de Histórias.

artesanal e dramática, enfatizando a compreensão de como o legado histórico do tropeirismo e a arte popular se organizam nesse contexto.

Pensando que a concepção da cultura está fortemente atrelada ao coletivo, e que deve ser considerada como o bem comum de cada povo, expressão de sua dignidade, liberdade e criatividade, vimos a importância de que os educandos identifiquem-se com o testemunho do seu percurso histórico.

Essa concepção demonstra com clareza a idéia de que, para existir um processo educativo transformador, faz-se necessário perceber cada sujeito a partir da cultura na qual está inserido, levando em conta nuances, valores, costumes, religiosidade; enfim, tentar compreendê-la da melhor forma possível para que a partir daí se favoreça o desenvolvimento de outras culturas comuns, tais como a cultura de paz, solidariedade, consciência planetária e humana. (Referencial teórico-metodológico da ação socioeducativa, 2009. p.11)

O Centro Social Marista em Pouso Redondo constitui-se de um projeto sócio-educativo que atende crianças e adolescente entre 09 e 13 anos de idade no contra turno escolar, oferecendo oficinas de informática educativa, educação ambiental, jogos cooperativos, artes cênicas e artes visuais e tem como propósito o desenvolvimento de virtudes essenciais para a prática humana, valorizando as ações sócias educativas desenvolvidas a partir do contexto local, combinando protagonismo social e arte.

O topônimo Pouso Redondo constituiu-se de um lugar de passagem das tropas de gado conduzidas pelos tropeiros no século XIX. A forma arredondada pelo qual o pouso se organizava deu origem ao nome do município.

“O descanso das tropas era algo levado muito a sério pelos tropeiros, pois, se não fosse feito a cada tanto de trecho andado, a tropa seria muito “judiada” e perderia muito em peso. Enquanto o gado pastava, tomava água e descansava, os tropeiros organizavam o seu lugar de pouso, tomavam o mate, preparavam a carne na brasa e o revirado que traziam consigo para o seu manjar.” (CRISTOFOLINE, 2000, P. 15)

Com o passar do tempo, o tropeirismo foi perdendo território, mas permanece na memória e na cultura coletiva dos munícipes que comemoram esse tempo com a realização anual da “Festa do Tropeiro”, resgatando as cavalgadas e a culinária típica.

Para a realização desse projeto foi necessário um diagnóstico inicial sobre as informações que os educandos tinham sobre o processo de formação do município de Pouso Redondo e posterior sistematização das informações. Para esse passo inicial contamos com a colaboração de todos os educadores nas diversas oficinas. A seguir foi realizado passeios nas ruas da cidade observando aspectos em que aparecem vestígios dos tropeiros, registrados em fotografias e desenhos. Para contextualizar sua história, os educandos assistiram documentário sobre os índios botocudos (xoklengs), que viviam nessa região, sobre a passagem dos tropeiros e os conflitos gerados nesses encontros. A convite do Centro Social, o tropeiro centenário, o Sr. João Manuel Fernandes, nascido em 19 de Dezembro de 1.909 proferiu entrevista aos educandos. Foram realizadas na oficina de artes cênicas improvisações teatrais sobre os assuntos abordados até aqui, e nas artes visuais foram realizados quadrinhos com colagens de tecido contando fragmentos dessa história.

Com o envolvimento educador-educando em todas as oficinas do Centro Social, foi possível organizar e sintetizar as ações desenvolvidas no projeto em uma

Mostra Cultural, que será realizada no início do mês de outubro. Nesse processo de criação as artes visuais estarão responsáveis pela confecção do cenário, figurino e adereços para uma apresentação teatral sobre o tropeirismo, onde a comunidade de Pouso Redondo poderá também visitar a exposição das produções artísticas realizadas pelos educandos.

Referências

CRISTOFOLINI, Evacir Renato. **Pouso Redondo**: nossa História, nossa Gente. Pouso Redondo: Nova Era, 2000.

DEAS – Diretoria Executiva de Ação Social. **Referenciais teórico-metodológicos da ação socioeducativa**. Curitiba, 2009.

Avaliação em projetos interdisciplinares de Design: refletir e qualificar

Carla Giane Fonseca do Amaral¹

Cecília Oliveira Boanova²

Tereza Cristina Barbosa Duarte³

Resumo: O presente trabalho aborda a avaliação sob a perspectiva interdisciplinar desenvolvida no curso de Comunicação Visual do Instituto Federal Sul-rio-grandense, campus Pelotas-RS. Esta dinâmica vem ocorrendo há alguns anos e sendo constantemente repensada, sempre com o objetivo de promover uma avaliação democrática e participativa, embasada na construção do conhecimento aluno. Através das orientações periódicas nas disciplinas de Estudos Compositivos III, Metodologia de Projeto II e bancas prévias de avaliação, o aluno elabora um projeto completo de identidade visual, assim como seus aplicativos. Pretendemos mostrar a partir desse relato não só o que ocorreu de positivo, mas também os erros que nos levaram a um modelo que atualmente consideramos estar contemplando os aspectos necessários num processo de avaliação qualitativa: a participação efetiva de alunos e professores.

Palavras-chave: avaliação; design; interdisciplinaridade.

Este relato trata das práticas desenvolvidas pelos professores do Curso de Comunicação Visual do Instituto Federal Sul-rio-grandense, quanto à orientação dos Projetos de Identidade Visual e avaliação dos mesmos. O referido projeto faz parte do terceiro módulo do curso e acontece durante o período de um semestre, sendo estruturado de forma interdisciplinar, com o envolvimento de seis diferentes disciplinas do mesmo período letivo. O processo se baseia nas disciplinas de Estudos Compositivos III e Metodologia de Projeto II, cujos conteúdos dão a base para a criação de uma marca para uma empresa ou entidade fictícia. A partir da criação dessa marca são gerados diferentes trabalhos e pesquisas nas demais disciplinas envolvidas na proposta do Projeto. Cada semestre letivo do terceiro módulo culmina com a entrega, pelos alunos, de trabalhos que resultam do referido projeto. São eles: relatório justificativo e portfólio da marca com suas aplicações, embalagem, hot-site, entre outros. Após a entrega dos mesmos é feita a avaliação dos resultados, cuja metodologia vem sendo discutida de maneira ininterrupta pelos professores do referido curso. O desenvolvimento desse processo avaliativo ao longo dos anos é o tema desse relato de experiência, pois este momento sempre foi motivo de preocupação dos docentes envolvidos, devido à complexidade do projeto e a existência do desejo de que a avaliação do mesmo pudesse transcender da forma mais justa possível. Desde o início do projeto as avaliações eram feitas em bancas abertas a comunidade em geral, onde os alunos apresentavam o seu projeto e ao final viam os resultados serem divulgados em público, sendo aprovados ou reprovados logo após o momento da apresentação.

¹ Licenciada em Artes Visuais pela UFPel – Aluna do Curso de Especialização em Educação do IFSul Campus Pelotas – Professora do Curso Técnico em Gestão Cultural do IFSul Campus Sapucaia do Sul. E-mail: carlagiamaral@gmail.com

² Licenciada em Artes Visuais pela UFPel - Especialista em Gráfica Digital pela UFPel - Professora de Artes Visuais do IFSUL Campus Visconde da graça. E-mail: terezacduarte@gmail.com

³ Mestranda em Educação – PPGE UFPEL – Professora de Design IFSul Campus Pelotas. E-mail: cecilia.boanova@bol.com.br.

Esse método apresentou problemas devido à falta de comprometimento de alguns estudantes que apostavam no fato de que estando diante de uma banca e tendo chegado até ali, não seriam reprovados. Todavia, as reprovações aconteciam e isso gerava um mal-estar em todos os presentes, além de alguns estudantes ficarem inseguros e nervosos em função dessa possibilidade. Refletindo sobre essa situação o grupo de professores entendeu que esta dinâmica era excessivamente constrangedora. Assim resolvemos promover mudanças no sentido de qualificar nossas avaliações. Em alguns semestres letivos o sistema de avaliação se deu em duas etapas, sendo a primeira na metade deste período, quando os professores das disciplinas de Estudos Compositivos III e Metodologia de Projeto II levavam os trabalhos para o grande grupo de professores, sem a presença dos alunos. Assim os docentes procuravam contribuir com suas sugestões e interferências na tentativa de qualificar o trabalho. Esse processo era necessário, pois a etapa final do semestre dependia dos resultados iniciais, entretanto, essa prática gerou reclamações por parte dos alunos que recebiam sugestões de alteração em suas propostas de projeto sem que pudessem contra-argumentar pessoalmente sobre como ocorreu o desenvolvimento delas.

Novamente, abriu-se a discussão entre os docentes para encontrarmos uma alternativa que resultou no que temos atualmente. No momento os estudantes passam primeiro por uma banca de qualificação fechada em sala de aula, com outros professores que não estão diretamente ligados as suas criações, nela recebem orientações sobre as correções que devem ser feitas, podendo argumentar diretamente com o grupo. Depois dessa qualificação, os estudantes fazem as alterações que julgarem necessárias para melhorar o trabalho e partem para o desenvolvimento final dos mesmos, que é dependente dessa etapa inicial. Ao final do semestre é feita uma segunda e última apresentação, aberta ao público em geral e com a presença de empresários da área, da qual só participam os estudantes que tiverem sido previamente aprovados.

Ao pensar constantemente o processo de avaliação acreditamos estar a caminho da avaliação coletiva, pois conjugamos esforços a fim de que os professores envolvidos saibam do andamento das atividades que cada estudante desenvolve ao longo do semestre. Com isso, é possível qualificar os projetos antes que cheguem à apresentação final, e essa se dá com projetos que praticamente não possuem correções a fazer. Percebemos que, com isso os estudantes têm demonstrado mais responsabilidade e maturidade na hora de defender suas idéias, o que lhes dá uma maior segurança para enfrentarem a realidade do mercado de trabalho, aprendendo a assumir a responsabilidade sobre suas criações. Entendemos que essa melhora é fruto da nova formatação na avaliação trazida por esse caminho por vezes tortuoso que juntos percorremos. Aprender com nossos erros é significativo e achamos importante reconhecer nossas falhas, no entendimento de que cada etapa traz consigo uma novidade.

Acreditamos que a avaliação que se pretende coletiva deve priorizar o aspecto qualitativo e para tanto precisa ser constantemente discutida, pensada e recriada de acordo com novas situações e contextos, visando sempre à qualificação do aprendizado.

Virturbanos: Encontros Poéticos em Percursos Virtuais

Carusto Camargo¹
(Carlos Augusto Camargo)
Instituto de Artes da UFRGS

Resumo: O presente texto relata uma prática didática realizada com os professores da rede de ensino fundamental durante o Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Rede Gaúcha de Ensino Superior à Distância – REGESD. Considera a elaboração e o desenvolvimento do projeto pedagógico e aborda as dificuldades inerentes aos ambientes virtuais de aprendizagem. Uma trajetória de reconhecimento das dificuldades e de adaptação da prática de ensino à rotina educacional e urbana do professor. Uma percurso virtual nos ambientes de EAD que se materializou na exposição coletiva das produções dos professores e na percepção diária de suas relações artísticas com a cidade e com campo das Artes.

Palavras-chave: ead; licenciatura em artes visuais; linguagens tridimensionais.

Desde o início de 2007, quando fui convidado pela professora Umbelina² para lecionar a disciplina de Processos e Linguagens Tridimensionais do Curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade à distância da REGESD, coordenei a implementação do Laboratório de Cerâmica Artística à Distância – LACAD³, entre outros objetos de aprendizagem à distância e orientei bolsistas de ead com o intuito de fornecer suporte pedagógico ao curso de Licenciatura em Artes Visuais e conhecer as ferramentas do moodle, ambiente virtual de aprendizagem adotado pela REGESD. Em 2010, próximo ao início da disciplina, os questionamentos a seguir se faziam presentes:

Como romper a impessoalidade das redes virtuais de aprendizagem, trazer os alunos/professores para dentro de um ateliê ausente de materialidade, motivá-los a discutirem suas produções artísticas e invadirem os cantos de suas casas com suas modelagens e objetos tridimensionais?

Ao compreender a realidade deste aluno/professor que trabalha em dois turnos, cuida da família e da casa à noite e se desloca pela cidade entre suas escolas e casas, percebi que o enfoque tridimensional da disciplina teria que se deslocar do campo da cerâmica em direção à elaboração de objetos artísticos que

¹ Ceramista, escultor e professor do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Doutor e Mestre em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da UNICAMP, Graduado em Engenharia Elétrica pela USP, foi também Professor de Matemática durante 8 anos da Associação Educacional de Campinas que utilizava a pedagogia Frenet. Em sua atividade acadêmica e artística atual constrói um saber cerâmico compartilhado com demais Instituições e ateliês de pesquisa e ensino do Brasil e fomenta a produção de obras de **Arte Pública** nas especificidades da **Cerâmica Artística**. Coordena o Núcleo de Instauração da Cerâmica Artística **NICA**, o Laboratório de Cerâmica Artística à Distância - **LACAD** e elabora objetos de aprendizagem para disciplinas presenciais e para cursos de educação à distância. Atua como professor do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Rede Gaúcha de Ensino Superior à Distância - **REGESD**, elabora pareceres para a **EDUSP** entre outras atividades artísticas acadêmicas. carustocamargo@ufrgs.br

² Prof. Dra. Umbelina Barreto é coordenadora do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Regesd.

³ www.ufrgs.br/lacad

considerassem a realidade urbana e afetiva desse aluno. Em parte, esta decisão foi tomada devido a indisponibilidade de tempo necessária ao aprendizado das técnicas de construção e operação dos fornos cerâmicos, mas principalmente, por acreditar que o pensamento artístico encontra-se na comunicação de uma ideia a partir da percepção da produção artística pelo outro, dentro dos referenciais afetivos, teóricos, artísticos e sociais de cada um. Além do mais, seria muito difícil elaborar minuciosamente a estética formal desta produção em um curso à distância no qual não existe o embate da rotina de ateliê. O corpo inicial do projeto da disciplina começou a se formar a partir do reconhecimento da realidade do aluno, como pode-se perceber poeticamente no trecho da crônica ao mestre com carinho, de minha autoria, que apresentava aos alunos/professores a disciplina:

Faz duas semanas que eu e meus alunos da escola pública estamos trabalhando a superfície debaixo de um chinelo velho, escavamos com goivas e estiletes, queimamos com objetos e colamos figuras e relevos dentro das possibilidades e facilidades técnicas de cada um. Este, sobre os meus pés, será meu “**andante**”, outra proposta do curso de educação à distância. Pensei que fosse aprender a fazer e conhecer a história da escultura, mas percebo que com esta proposta, eu, meus colegas e alunos deixamos de ser seres passivos e passamos a fazer parte da construção do conhecimento, do processo artístico e do processo educativo. Cheguei na praça e deixo minha presença sobre meu percurso na cidade, as impressões sobre o barro e a areia não ficaram iguais as obtidas nos testes que realizei em casa sobre a argila. São diferentes, o olhar das pessoas e a textura da cidade de certa forma interferem neste processo. Amanhã, volto aqui e vou fazer o **Registro em Imagem e Palavra** desta vivência, em meu **Caderno de Registros**. Sem perceber, o andante me persegue, imprimindo marcas de barro sobre a calçada e a rua. Chego na casa de minha mãe e tenho um desejo infantil, eufórico de marcar o piso da sua sala. paro na porta, passo vaselina na fechadura, tiro uma bolinha de argila do bolso e pressiono-a com o meu polegar sobre a fechadura. Esta é a minha primeira **Digital Urbana**, de uma série de 10, que farei a cada dia pelos pontos de interesse que observei durante meu deslocamento diário pela cidade.

No projeto final elaborado para a disciplina, cada uma das atividades descritas no ambiente de aprendizagem à distância manteve uma estrutura metodológica composta de uma proposta, referências visuais, guias de ateliê, leituras, fóruns de discussões e registros virtuais. A **proposta** detalhava os objetivos e as motivações iniciais da atividade, as **referências visuais** apresentavam imagens de trabalhos de artistas que dialogavam com a proposta da atividade, o **guia de ateliê** descrevia passo a passo o processo técnico de realização da produção de ateliê, a **leitura** contextualizava e ampliava a compreensão teórica, artística e poética das questões envolvidas, o **fórum** de discussões coletivas considerava a compreensão e o posicionamento do aluno perante o desenvolvimento da disciplina e os **registros virtuais** acompanhavam as atividades e reflexões realizadas pelo aluno na forma de um **Diário Virtual**.

Ao longo da disciplina foram realizadas atividades práticas de ateliê, o projeto de uma intervenção coletiva com os alunos do ensino médio e fundamental e a exposição “Virturbanos: encontros poéticos em percursos virtuais” realizada na sala Fahrion, no campus central da UFRGS em Porto Alegre.

Cadernos de Registros, Nichos Poéticos, Diário Virtual, Prensautos, Digital Urbana, Andante, Paisagens Urbanas e Bicho Livro foram as atividades realizadas que elaboraram como conteúdos programáticos: O registro do cotidiano afetivo, social, urbano e artístico; O corpo como referencial e o culto ao objeto de memória; A cidade como matriz artística e a intimidade do olhar urbano; As intervenções da arte sobre

percursos urbanos; O olhar e a percepção do outro no espaço expositivo; A interatividade e a tridimensionalidade do registro poético.

Durante toda a disciplina os alunos observaram a produção de seus colegas nos Diários Virtuais, disponibilizados na web, e registraram seus projetos, dúvidas, desejos, referências artísticas, teóricas e poéticas em seus Cadernos de Registros que os acompanhavam durante seus percursos diários. Na exposição “Virturbanos” foram apresentados os PRENSAUTOS, as DIGITAIS URBANAS e as matrizes dos ANDANTES, produções artísticas que estão descritas a seguir:

PRENSAUTO: O corpo como referencial e o culto ao objeto de memória.



O prensauto é uma cópia em gesso da sola do pé, que apresenta em relevo a cópia em gesso de objetos autobiográficos escolhidos por cada aluno. Sobre o piso da sala Fahrion foram distribuídas 110 almofadas quadradas com cerca de 40 cm de lado, com estampas diversas trazidas pelos alunos.

DIGITAL URBANA: A cidade como matriz artística e a intimidade do olhar urbano.



A impressão na argila das texturas, marcas e registros que despertaram a percepção artística durante os percursos urbanos. A primeira Digital Urbana foi tirada da porta da casa do aluno e representava o desprendimento do universo afetivo e pessoal, elaborado no pressauro. O perceber o coletivo além da subjetividade, inserido dentro dos referências artísticos pontuados nas atividades do ambiente virtual. O nome **Digital Urbana** significava a identidade desapercibida da cidade, mas também a marca do polegar impresso no verso da argila, a subjetividade das escolhas inseridas no contexto coletivo da cidade. Na sala Fahrion as Digitais Urbanas, cerca de 1000, foram colocadas dentro de 3 aquários dispostos sobre módulos expositivos. Na parede ao fundo projetou-se imagens das Digitais Urbanas e dos alunos durante o processo de impressão.

ANDANTE: Intervenções artísticas sobre percursos urbanos



Com o Andante, o aluno interveio nos percursos urbanos e artísticos, instalando uma série de pegadas de argila impressas a partir de matrizes de Eva, desenvolvidas em diálogo com um artista de referência escolhido por cada aluno. As matrizes foram coladas sobre a sola de chinelos e as chinelos-gravuras foram instaladas nas janelas externas da sala *Fahrion*.

Ao término da disciplina percebeu que VIRTURBANOS representou a materialidade da produção e reflexão artística desenvolvida nos ambientes de aprendizagem à distância da Regesd e potencializou a formação de um grupo forte e coeso, formado por todos, alunos, professores, tutores e coordenadores. Elaborada inicialmente como um elemento disparador, tornou-se uma consequência e não o objetivo final do projeto pedagógico desenvolvido durante a disciplina. Projeto este que se iniciou com a crônica "ao mestre com carinho" que reconheceu a realidade do aluno e introduziu a percepção e a reflexão artística em seu universo pessoal, urbano e de suas práticas pedagógicas, que ampliou suas possibilidades de interação e intervenção sobre coletivo. Uma disciplina que desenvolveu uma pesquisa artística centrada na manipulação de técnicas específicas do universo tridimensional, refletiu criticamente sobre os processos criativos envolvidos e que representou uma

possibilidade de convivência com os questionamentos presentes nas redes virtuais de aprendizagem, pontuados no início deste relato, seja quanto as questões pedagógicas e técnicas do ambiente de aprendizagem à distância, como na aplicabilidade das técnicas cerâmicas na prática de ensino com os alunos/professores do curso de licenciatura e das suas futuras práticas de ensino com seus alunos da rede de ensino fundamental.



Virturbanos: encontros poéticos em percursos virtuais.
curadoria Carusto Camargo e Umbelina Barreto

Histórias visuais: a contrução plástica a partir do resgate de “causos”

Catiuscia Bordin Dotto¹

Resumo: Este texto conta a experiência de um projeto de artes desenvolvido nas séries finais de uma escola no interior de São Sepé – RS, desenvolvido a partir da constatação de que o currículo não tinha relação com o cotidiano rural dos alunos. Na reformulação do planejamento de trabalho partes do currículo estão sendo atendidas subjetivamente dentro do trabalho de resgate de “causos” e transformação destes em histórias visuais; quadrinhos, foto-novelas e animações.

Palavras-chave: arte/educação, vídeo-arte, educação no campo.

Introdução

O presente projeto acontece na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Pessoa, no distrito de Tupanci, área rural de São Sepé – RS, nas turmas de 6º a 9º anos, dentro da disciplina de Artes.

A partir da constatação de que o currículo de Artes possui características apropriadas a escolas urbanas, distanciado da realidade de um aluno que vive no campo, percebi que era necessário uma grande mudança nos projetos realizados em sala de aula a fim de envolver os alunos e não ser a aula de artes uma experiência vazia e sem grandes significâncias. Reformulei todo meu planejamento do ano letivo acreditando que o conteúdo trabalhado em artes devia ter proximidade com os educandos, considerando que muitos deles freqüentam a escola em cumprimento da legislação, porém voltam-se para o trabalho na agricultura e na pecuária. No primeiro dia de aula, a fim de conhecer meus novos alunos pedi que desenhassem coletivamente coisas que gostam para se apresentarem para mim e foi unânime a apresentação de tratores, máquinas colheitadeiras e graneleiros.

A primeira experiência aconteceu com a turma de 6º ano, a mais dispersa desde o princípio do ano letivo, porém com um número reduzido de alunos e alguns com histórias de vida problemáticas. A história foi criada coletivamente por toda a turma, na verdade nove alunos, partindo exatamente daquilo que é próximo deles: animais, romances, campo, etc. Como primeiro trabalho, assim que iniciada a proposta houve uma nova postura da turma em geral, que era um tanto displicente quanto ao comprometimento com o trabalho. Realizada com sucesso essa experiência, onde os alunos construíram com papelão, penas, miçangas e fios os personagens da animação “A história do Galo Silvestre e da Galinha Josefina” e interpretaram suas vozes, participando de toda a construção, surge a vontade ou necessidade de ampliar a experiência para todas as turmas.

¹ Bacharel em Desenho e Plástica, 2006, UFSM; Licenciada em Artes Visuais, 2009, UFSM; atua como educadora nas séries finais na Escola Nossa Senhora da Providência, Santa Maria –RS; EMEF Eno Brum Pires e EMEF João Pessoa, ambas escolas do campo de São Sepé – RS; é Empreendedora Cultural no município de Santa Maria e também atua como artista plástica no grupo Arte Pública.
e-mail: catiuscia@artpublica.com

Como tarefa para o recesso de julho todos os alunos deviam coletar “causos”. Para isso sugeri que pedissem a algum familiar ou conhecido de mais idade contar alguma história, fosse ela lenda ou realidade. Além de resgatar histórias do local e das famílias dos alunos, também há a intenção de chamar a atenção do educando para sua história, para o contato com essas pessoas, valorizando o que lhe pertence. É comum ouvir destes jovens do interior que “apenas o que é da cidade” é bom, ou que seria melhor, portanto, centralizar o que é genuíno deles, produzindo a partir disto e exibindo esta produção, trabalha-se diretamente com a auto-estima dos mesmos. Para os alunos da primeira experiência, ver sua produção exibida para toda a escola em formato de vídeo representou uma importância para o que fazem, deixando-os perceber que independente do lugar onde vive, todo ser humano é igualmente capaz de criar. Assim o projeto também busca propor ao aluno a solução de problemas na confecção das histórias, muitas vezes reformuladas ou recriadas, e também o exercício de criar plasticamente os personagens e cenários, os quais depois são apresentados algumas vezes cenicamente. Além disto proporcionando o contato com novas tecnologias, especificamente a câmera e o computador, não comuns para esses alunos.



Alunos produzindo cenário, ao centro toda a turma com cenários e personagens no detalhe à direita.

Das histórias trazidas pelos alunos existem representações de vários gêneros, desde lendas locais, histórias antigas e até histórias da própria família, como por exemplo quando os pais se conheceram. Com o 6º ano, turma que se encontra na construção de sua segunda animação, o projeto desenvolve-se como um teatro de fantoches onde todos os alunos colaboram na construção de uma única história por vez. No 8º ano cada aluno desenvolve a história trazida individualmente na construção de um livro. No 9º ano a turma está desenvolvendo coletivamente foto-novelas. No 7º ano a proposta de realizar animação foi bem recebida, porém nem todos os grupos quiseram trabalhar com os textos coletados, alguns estão propondo novas narrativas.

Esta é ainda uma experiência em andamento, porém percebo que todos os alunos encontram-se envolvidos. Possuem a expectativa de exibir seus trabalhos assim como foi feito com a primeira animação produzida. Os materiais utilizados para a confecção dos cenários muitas vezes são propostos por eles a partir do ambiente em que vivem, comprovando que acontece um redirecionamento do olhar dos mesmos para a valorização da sua realidade, tendo em vista que inicialmente acreditavam que um bom trabalho de artes era realizado com tinta, pincel e uma folha branca com margens. Buscando no cotidiano do aluno o referencial para sua criação plástica notamos o maior desempenho, havendo prazer em desenvolver os trabalhos. A atividade em sala de aula se tornou mais cooperativa e dinâmica.

Projeto Fazendo Arte: oficinas de artes plásticas instigando o processo criativo em contextos não-formais

Catiuscia Bordin Dotto¹

Resumo: O projeto Fazendo Arte destina-se a oferecer oficinas de artes para comunidades periféricas de Santa Maria -RS, atendendo crianças de 07 a 10 anos em horário contrário ao da escola. As oficinas ocorrem em espaços não escolares, promovendo a criação artística assim como construindo valores sociais. O projeto é financiado pela Lei de Incentivo a Cultura de Santa Maria – LIC, e encontra-se em sua segunda edição neste ano de 2010.

Palavras-chave: arte/educação; educação informal.

Introdução

O projeto Fazendo Arte origina-se como uma experiência em arte/educação em contextos informais com objetivos de expandir o acesso às Artes Visuais em comunidades da periferia da cidade de Santa Maria, ampliando as ações culturais e descentralizando-as.

As ações do Projeto compõem-se de oficinas de Artes Plásticas para crianças de 07 a 10 anos, as quais tenham interesse, em diferentes regiões do Município de Santa Maria. No ano de 2009 foram quatro oficinas: Cohab Fernando Ferrari, Passo das Tropas, Tancredo Neves e CEDEDICA - SM. As mesmas tiveram duração de seis meses, com encontros semanais em cada comunidade. No ano de 2010 estão acontecendo três oficinas abrangendo as comunidades Passo das Tropas, Cohab Fernando Ferrari e Gare da Estação Férrea. Estas oficinas acontecem nos centros comunitários de cada região que, por sua vez, foram eleitas por uma questão de distribuição geográfica, descentralizando ações culturais e permitindo uma expansão de acesso à produção em arte. Todo o projeto é financiado pela Lei de Incentivo à Cultura de Santa Maria (LIC), portanto, as oficinas são oferecidas gratuitamente, inclusive disponibilizando todo o material para as aulas.

Nas oficinas do Projeto Fazendo Arte se desenvolvem experimentações no desenho, pintura, escultura, gravura, instalação, etc., abrangendo todos os campos das artes visuais em propostas práticas, onde se propiciará a vivência em artes, a criação, a experimentação; e propostas de leitura de imagens onde ocorrerá o acesso a imagens da arte: produção de artistas locais, com visitas às exposições, e à produção nacional e internacional com reproduções de imagens onde os alunos conhecerão a produção artística contemporânea: obras, artistas, processos. Ainda nessa segunda edição, no ano de 2010, vamos inserir o trabalho em serigrafia, também uma gravura, uma proposta artística, porém com forte apelo profissionalizante.

A metodologia utilizada nas oficinas se baseia no princípio de mediação entre arte e educando, onde o educador instiga o aluno a produzir e a criar, procura

¹ Bacharel em Desenho e Plástica, 2006, UFSM; Licenciada em Artes Visuais, 2009, UFSM; atua como educadora nas séries finais na Escola Nossa Senhora da Providência, Santa Maria –RS; EMEF Eno Brum Pires e EMEF João Pessoa, ambas escolas do campo de São Sepé – RS; é Empreendedora Cultural no município de Santa Maria e também atua como artista plástica no grupo Arte Pública.

e-mail: catiuscia@artpublica.com

ampliar seus conhecimentos em arte e desenvolver sua capacidade de pensar de maneira crítica, estimulando-o a ser um educando autônomo. As aulas são norteadas pela abordagem zig-zag (BARBOSA,2006) onde coexistem o fazer, o ver imagens, sejam imagens de arte, da mídia ou a própria imagem criada pelos alunos e o contextualizar. Porém, cada educando desenvolve seu processo, cria singularmente seu caminho, buscando soluções para o que se propõem. São apresentados materiais convencionais, muitas vezes não pertinentes à realidade do aluno, como tintas, cola quente, giz carvão, nanquim, argila; e são utilizados materiais buscados no cotidiano do educando, então re-significados.

O Projeto Fazendo Arte justifica-se por fomentar a cultura em diferentes regiões periféricas da cidade de Santa Maria, proporcionando à população destas localidades o acesso ao que se produz em arte e também instigando uma produção local. Além de vivenciar a experimentação artística, através deste projeto pretendemos criar o hábito de ver arte (criação de público para equipamentos culturais), conhecer arte, em localidades que geralmente não acessam tal produção que em Santa Maria apresenta-se de forma significativa. Assim, também se desenvolve a sensibilidade e a potencialidade de criadores artísticos que, tornam-se sensíveis às manifestações de cultura, atuantes junto às ações culturais, e talvez venham a seguir profissionalmente na área. Ainda, as oficinas se apresentam aos estudantes destas regiões como atividade extra-classe sendo retirados de possíveis situações de riscos nos horários vagos e possuindo o acesso gratuito à uma atividade não escolar, realidade apenas de uma classe média alta em nossa sociedade. Acreditamos que este projeto enriquece o cenário cultural de nossa cidade, sendo um canal de acesso àqueles que estão distantes da arte para vivenciá-la e desenvolvê-la. Propomos que com a realização deste trabalho possamos construir um futuro cidadão comprometido com a atividade cultural, sendo um empresário que financia, uma pessoa que aprecia, etc; ou oportunizando que se descubra um profissional na área de artes; transformando essa geração em público crítico às manifestações visuais, sejam artísticas ou midiáticas, esteticamente consciente.



Os resultados em relação aos objetivos deste projeto se clarificarão a longo prazo, por ser um processo lento e construtivo. Porém, percebe-se o entusiasmo e envolvimento dos alunos, quando lhes é oportunizada uma atividade informal. Assim, aprendem coisas, porém, sem perceber que estão aprendendo. Existiu neste primeiro momento um trabalho de desconstrução e reconstrução de conceitos de estética pré-determinados, sempre referentes à existência de um belo e um certo na arte. Também ocorreu a necessidade de instigar a experimentação e principalmente a autonomia nesta experimentação, tendo em vista que os alunos estão habituados a desenhar uma casa, uma árvore e um sol com rostinho em uma folha de papel

impreterivelmente branca e pertencente a caderno de desenho A4, e como conclusão buscam o parecer do professor sobre os resultados. Assim, nas aulas do projeto a imaginação de cada aluno se materializa. Como este projeto encontra-se em andamento, para o ano de 2010 estão previstas investigações do resultado escolar dos alunos envolvidos; buscando perceber se há colaboração efetiva do mesmo para com o desempenho do aluno na escola e a realização de estudos de caso que terão como objetivo percorrer o processo criativo dos participantes.

BARBOSA, Ana Mae – Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

Visitando os mundos da arte

Cecília Luiza Etzberger¹
Universidade Feevale

Resumo: O projeto em questão desenvolvido em 2008 aborda a valorização do patrimônio histórico e artístico de Ivoti através da pesquisa acerca das características arquitetônicas da Antiga Igreja Matriz de São Pedro Apóstolo. Foram desenvolvidas atividades de fotografia, nas quais a igreja foi objeto de análise e observação, bem como saídas de estudos, como a visita à mostra “Acroterium”, do artista Ricardo Cristofaro, presente na Pinacoteca da Universidade Feevale na época. Também foram realizadas atividades de manipulação de imagem e mostra de trabalhos dos alunos em locais da cidade. Percebendo que a prática havia apontado um rendimento satisfatório, inscrevi no X Prêmio Arte na Escola Cidadã, organizado pelo Instituto Arte na Escola. Tal projeto mostrou ter qualidade, vindo a ser premiado no concurso referido.

Palavras-chave: ensino da arte, patrimônio histórico, autoria.

O texto apresenta a prática realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental 25 de Julho, da cidade de Ivoti, com um grupo de 6ª série no ano de 2008. As atividades tiveram início com o estudo da arte medieval e, após conhecerem alguns aspectos deste assunto, os alunos estabeleceram relações entre as imagens de igrejas góticas e a Igreja Matriz de São Pedro, presente na cidade. Intrigados pela semelhança, desejaram saber mais sobre a história desta construção. Foi feito, então, um apanhado inicial sobre os conhecimentos dos alunos e seus familiares a respeito da igreja.

As descobertas foram compartilhadas e muitas dúvidas surgiram. Para esclarecê-las, fomos à igreja, onde a historiadora Gabriela Dilly trouxe aos alunos diversas informações acerca da sua história. Foi interessante observar que os alunos anotavam tudo o que era dito sem perder a atenção na fala da historiadora.



Alunos observando a igreja

¹ Pós graduada em arte educação pela Universidade Feevale e graduada em Ensino da Arte na Diversidade pela mesma instituição. Professora de arte na rede municipal de Ivoti desde 2006. Contato através do e-mail cecilianh@sinos.net. Endereço postal: Rua Raimundo Corrêa, 269, bairro Operário, Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul.

Depois deste momento, foi realizada uma caminhada, assim como sugerem Lavelberg e Arslan (49, 2006), em torno da igreja para conhecer mais de perto seus detalhes. Após, cada um escolheu um detalhe da igreja para ser fotografado.

Enquanto alguns alunos fotografavam, os demais iniciaram um desenho da igreja. Alguns deteram-se a detalhes, destacando-se a rosácea e a torre, enquanto outros esforçaram-se por mostrar toda a construção.

Já na escola, a manipulação digital das fotografias e a montagem de um porta-retrato utilizando filtro de café e papelão configuraram-se em uma experiência muito rica. Quando prontos, os trabalhos foram expostos na escola e, de imediato, percebeu-se o gosto dos demais estudantes em observá-las.



Alunos observando a igreja

Decorrente do sucesso da exposição, surgiu o desejo de expô-los em locais públicos da cidade. Eles foram mostrados, inicialmente, na secretaria de educação da cidade.

Pela intensa vivência com a fotografia e com questões referentes à preservação do patrimônio histórico, foi oportunizada uma visita à exposição “Acroterium”, do artista Ricardo Cristofaro, na Pinacoteca da Universidade Feevale. Ao chegarem na Pinacoteca, caminharam eufóricos diante das fotografias que apresentam imagens de diversos acrotérios. Passados alguns minutos, as analisaram com mais atenção e, de imediato, perceberam semelhanças e diferenças entre as imagens. Chamou-lhes a atenção a cor envelhecida de algumas e o uso do preto e do branco em outras. A observação das fotografias reais, e não reproduções, agregou novas informações aos alunos e, como diz Miriam C. Martins, “estar em frente ao original é muito diferente” (2005, p.13).



Alunas apreciando as fotografias de Ricardo Cristofaro

O envolvimento com a mediadora foi bastante interessante e na conversa que estabeleceram, os alunos trouxeram suas experiências pessoais.

Próximos do fim da conversa, os alunos desejaram saber sobre o livro perto da porta de entrada. A mediadora explicou-lhes que o ele está ali para que os visitantes assinem e deixem registrada sua passagem pela mostra.

Concluída a visita, os alunos desejaram conhecer o ambiente da instituição. Inicialmente chamou-lhes a atenção um imenso vitral próximo às escadas. Por já terem visto em sala aspectos do vitral, observaram mais de perto aquele exemplar.

Entre tantas andanças, ocorreram constantes trocas com os parceiros, com a mediadora e com a professora titular. Comunicações feitas através de uma fala empolgante que externava impressões diversas sobre a visita.

Esta visita mostra que o conhecimento não está retido nas mãos do professor. Olhando para trás, quantas pessoas da comunidade estiveram envolvidas nesta trajetória? A lista dos envolvidos é longa e evidencia que os contatos realizados contribuíram para com o aprendizado dos alunos. Destaco aqui a abertura da equipe diretiva, que apoiou fortemente todas as etapas deste projeto.

Alunos autores, curadores, visitantes, expectadores. Como num teatro, os alunos vivenciaram diversos papéis presentes no campo da arte. Desenvolveram-se neste projeto variados “processos de ensinar e aprender arte em diferentes contextos” (MARTINS, 2005, p. 41) nos quais os olhares lançados sobre variadas formas de expressão plástica e o interagir em outros espaços além da escola constituíram-se, sem dúvida, de grande riqueza para este grupo, que passou a perceber que a arte está intimamente ligada às vivências do ser humano.

O presente projeto foi vencedor na categoria Ensino Fundamental II no X Prêmio Arte na Escola Cidadã, realizado pelo Instituto Arte na Escola em 2009.

Referências

ARSLAN, Luciana. IAVELBERG, Rosa. Ensino de Arte. São Paulo, Thomson Learning, 2006.

CRISTOFARO, Ricardo. Acroterium. Minas Gerais, FUNALFA Edições, 2007.

MARTINS, Miriam Celeste, PICOSQUE Gisa. Mediação Cultural para professores andarilhos da cultura. RBB, 2008

MARTINS, Miriam Celeste (Org.) ; BONFATI, M. C. B. M. (Org.) ; DEMARCHI, R. (Org.) ; DOMINGUES, C. (Org.) ; EGAS, O. (Org.) ; FABRO, M. L. S. (Org.) ; FIORAVANTI, M. L. B. (Org.) ; MOURA, L. (Org.) ; RODRIGUES, M. S. (Org.) ; SANTANA, P. (Org.) ; SANTIAGO, M. C. DO A. C. DE B. (Org.) ; SCHULTZE, A. M. (Org.) ; UTUARI, S. (Org.) . Mediação: provocações estéticas. 1. ed. São Paulo: Instituto de Artes/Unesp. Pós-graduação, 2005. v. 1. 144 p.

Políticas públicas para o desenvolvimento da leitura e do senso estético: um olhar sobre programas desenvolvidos em escolas públicas municipais de Porto Alegre/RS

Cristina Rolim Wolffenbüttel
UERGS; SMED-POA/RS; FAE-SÉVIGNÉ - cwolffen@terra.com.br

Resumo: A Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS (SMED-POA/RS) tem construído, ao longo dos anos, políticas públicas para o desenvolvimento da escolarização no âmbito das escolas que compõem sua rede de ensino. Dentre estas políticas têm se destacado a leitura e o senso estético, caracterizadas pelo Programa de Leitura *Adote um Escritor* e Programa *Brinca*. O presente relato apresenta os principais aspectos que fundamentam tais programas da SMED-POA/RS.

Palavras-chave: políticas públicas para educação básica; programas de leitura; educação musical.

A Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS (SMED-POA/RS), ao longo de alguns anos, tem procurado solidificar suas políticas em diversas áreas do conhecimento. Em se tratando do desenvolvimento da leitura e do senso estético percebe-se uma intensificação das ações nos últimos anos. Podem ser destacados, neste sentido, dois programas bastante solidificados, cuja construção ocorreu coletivamente com a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS (RME-POA/RS) e SMED-POA/RS, quais sejam, Programa de Leitura *Adote um Escritor* e Programa *Brinca*. O desenvolvimento destes programas ocorre, muitas vezes, congregando atividades diversas das escolas, notadamente na base e no complemento curricular.

Programa de Leitura *Adote um Escritor*

O Programa de Leitura *Adote um Escritor* existe desde o ano de 2003 na RME-POA/RS. Faz parte do programa da Prefeitura de Porto Alegre, denominado Inclusão social, cultural, digital e esportiva, englobando educação infantil, ensino fundamental, educação especial, ensino médio e educação de jovens e adultos.

É uma política pública de leitura da SMED-POA/RS que mantém parceria com a Câmara Rio-Grandense do Livro. Objetiva potencializar a formação de leitores e escritores, através da ampla apropriação de obras literárias de autores (escritores e/ou ilustradores) do Rio Grande do Sul e de todo o Brasil, os quais são escolhidos pela comunidade escolar. Destina-se às escolas da RME-POA/RS, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Dentre as ações do programa está aquisição de obras literárias dos autores escolhidos pela comunidade escolar, bem como de outros autores, ampliando o acervo das bibliotecas escolares.

Além disso, mensalmente são realizadas reuniões de formação continuada em literatura, políticas de leitura e temáticas afins com os representantes do programa nas escolas, auxiliando no desenvolvimento das ações pedagógicas de leitura. Posteriormente, o autor adotado realiza uma visita à escola, objetivando o contato mais próximo com a comunidade escolar. Como complemento ao programa são realizadas visitas à Feira do Livro de Porto Alegre. Ao longo dos anos o programa teve a adesão da totalidade das escolas, beneficiando cerca de 60 mil alunos,

aproximadamente 5.000 professores, sem contar os desdobramentos junto à comunidade escolar, bem como da cidade de Porto Alegre como um todo (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DA PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE, 2008 - ARQUIVO DA SMED-POA/RS).

Diversas são as atividades desenvolvidas através do programa. Podem ser salientadas atividades como reuniões entre a SMED-POA/RS e a Câmara Rio-Grandense do Livro, ações de assessoria pedagógica da SMED-POA/RS junto às escolas da RME-POA/RS, através das reuniões com os coordenadores do programa nas escolas, encontros de formação continuada em literatura e educação para os professores da RME-POA/RS, repasses de verba para as escolas adquirirem as obras literárias para o desencadeamento das ações de leitura junto aos alunos e comunidade escolar, encontros com coordenadores do Programa de Leitura *Adote um Escritor* das escolas para relatos e avaliações, visitas dos(as) escritores(as)/ilustradores(as) às escolas. Somam-se a isso, visitas à Feira do Livro de Porto Alegre e prestação de contas referente ao desembolso da verba do programa, pelas escolas participantes.

As visitas dos autores às escolas são organizadas com muitas homenagens e apresentações, sendo a presença da música sempre muito marcante.

O Programa de Leitura *Adote um Escritor* conta com dotação orçamentária específica da Prefeitura de Porto Alegre, a qual é distribuída diretamente às escolas da RME-POA/RS, considerando-se a gerência na micro-estrutura escolar. Esse procedimento tem possibilitado a completa apropriação desta política de leitura por parte das escolas que, neste sentido, valorizam-no muito, inserindo essas ações no projeto político pedagógico escolar.

Programa *Brinca*

Programa *Brinca* é direcionado à educação infantil, e busca desenvolver ações que enfatizem o ensino e a aprendizagem, baseadas em processos lúdicos, a partir da formação de leitores e escritores, da educação musical e das artes visuais. O Programa *Brinca* é composto pelos seguintes projetos: *BrincaLetras*, *BrincaSons* e *BrincaArtes*, cada um deles direcionado ao desenvolvimento de uma das potencialidades humanas, a saber: leitura e escrita, musicalidade e ampliação do senso estético.

Pretende auxiliar na construção de uma escola que articule, cada vez mais, a diversidade de aprendizagens existentes no cotidiano, em uma constante interlocução entre os variados saberes e a vida. Nesse sentido, o Programa se propõe a envolver diversos segmentos das instituições, bem como da comunidade em geral, em ações criadoras. Dentre os objetivos do Programa *Brinca*, salientam-se:

- Proporcionar a formação continuada em música, artes visuais e literatura para educadoras das instituições de educação infantil.
- Oportunizar o desenvolvimento de ações leitura e produção musical e visual junto às instituições conveniadas à Prefeitura de Porto Alegre e suas comunidades.
- Potencializar o conhecimento e a produção de obras literárias, musicais e de artes visuais, envolvendo crianças, educadores e pais.
- Realizar exposições das produções oriundas do Programa *Brinca*, envolvendo crianças, educadores e pais da educação infantil da Prefeitura de Porto Alegre.

Criado em 2006, o Programa *Brinca* tem oportunizado formação continuada a inúmeras professores, monitores e estagiários da educação infantil. Em 2010 atende cerca de 70 professores, dentre a RME-POA/RS e instituições de educação infantil conveniadas à Prefeitura de Porto Alegre. Oportuniza, assim, 12 encontros no ano, a fim de desenvolver propostas nos diferentes projetos que compõem o programa:

- 11/05: *BrincaLetras*
- 18/05: *BrincaSons*
- 25/05: *BrincArtes*
- 06/07: *BrincaLetras*
- 13/07: *BrincaSons*
- 14/07: *BrincArtes*
- 14/09: *BrincaLetras*
- 21/09: *BrincaSons*
- 28/09: *BrincArtes*
- 03/11: *BrincaLetras*
- 09/11: *BrincaSons*
- 10/11: *BrincArtes*

Além dos encontros de formação, o Projeto *BrincaSons* prevê a realização de concertos para as instituições participantes, objetivando à aproximação da apreciação em audiência. Como culminância do projeto *BrincArtes* objetiva-se, ao final de 2010, realizar exposições dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, a partir da ação dos participantes das formações. O Projeto *BrincaLetras* tem sido potencializado, a partir de diversas parcerias de editoras e distribuidoras de livros.

O Programa de Leitura *Adote um Escritor* e o Programa *Brinca* têm se destacado dentre as ações para o desenvolvimento da leitura e do senso estético. Mostra, assim, a preocupação da SMED-POA/RS com a construção e solidificação de políticas públicas para a potencialização do ensino nas escolas de Porto Alegre.

A arte e a inclusão em EJA: Projetos da escola municipal Porto Alegre/RS

Autora: Elaine Regina lopes dos Santos¹

Orientador: Sergio Lulkin²

UFRGS

Resumo: O presente trabalho faz um levantamento dos projetos que incluem a arte (música, teatro, artes visuais, dança) como metodologia para aprendizagem em outras áreas (matemática, geografia, educação física) na educação de Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais e em Situação de Rua. A pesquisa, que se realiza na Escola Municipal Porto Alegre, investiga as ações metodológicas do corpo docente, bem como a compreensão dos/as estudantes sobre a importância da Arte no processo de aprendizagem. Pretende estimular novos estudos relacionados com a vulnerabilidade social, a fim de dar visibilidade aos projetos dessa instituição de ensino, referência na cidade de Porto Alegre, assim como apresentar as atividades realizadas pelos/as professores/as que, com respeito à diversidade, utilizam diferentes manifestações artísticas para ações inclusivas em uma Escola Aberta.

A coleta de informações organiza-se com observações no ambiente escolar, em sala de aula, diários de campo, entrevistas semi-estruturadas com a equipe docente e conversas espontâneas com alunos/as, registro fotográfico e gravações em áudio (depoimentos). Na investigação bibliográfica, são observados os registros com informações nos Planos de aula e PPP, levantamento no arquivo da biblioteca sobre as pesquisas realizadas na escola, bibliografias relacionadas com a escola EPA, bem como teses no banco de dados da Capes do período de 10 anos (2000-2010) sobre arte e inclusão.

Palavras-chave: inclusão; EJA; arte.

Referências

CADERNOS PEDAGÓGICOS SMED. **Totalidades de Conhecimento: um currículo em Educação Popular**. Número 08/2ª edição. Porto Alegre: JP gráfica. Set, 1996.

CARDOSO, Marilene da Silva. (p.16) In STOBÛS, CLaus. MOSQUERA, Juan J. **Educação Especial**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

EPA, **Escola Municipal Porto Alegre**. Disponível em <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/epa/index.html> acesso em 10 junho 2010.

FALKENBACH, Atos Prinz (coord.) **A relação mãe criança com necessidades especiais**. Lajeado: Univates. 2007

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial** –Programa de Estimulação precoce. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 14ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

¹ Atriz, Graduação em Pedagogia-IPA-2009, Cursando Especialização em Pedagogia da Arte-UFRGS-2010, Cursos na área da Educação Especial(2008 a 2010). Endereço: Rua Max Juniman 105 ap411 Bolo C-Humaitá-Porto Alegre/RS CEP 90250-060 elainereginaa@hotmail.com

² Ator e professor de Teatro, Bacharel em Artes Cênicas pelo Instituto de Artes-UFRGS(1983). Ator do Grupo TEAR, com direção de Maria Helena Lopes, de 1980 a 2002. Mestre (2001) e Doutor (2007) em Educação pela UFRGS. Doutorado sanduíche com bolsa PDEE/Capes/MEC, na Universidade de Barcelona, com orientação do Prof. Dr. Jorge Larrosa (2005/2006). É professor do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS, atuando na área de Educação e Teatro. Recebeu 2 prêmios como ator (1981 e 2001). Os termos mais frequentes na contextualização da produção são: Teatro, Educação, Prática Pedagógica e Formação de Professores. salux@cpovo.net

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4ed.,3ºimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MORAES, Salete Campos de Moraes (org.). **Educação Especial na EJA: contemplando a diversidade**. Porto Alegre: PMPA/SMED. 2007.

PAICA-rua (org.). **Meninos e meninas em Situação de Rua – políticas integradas para a garantia de direitos**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 2002. (série fazer valer os direitos; vol.2)

ROSA, Márcia Gil. **A Gestão de uma Escola Especializada no Atendimento de Adolescentes e Jovens com trajetória de vida nas ruas**. TCC-Curso de Pós-Graduação em MBA em Gestão Pública da Faculdade IBGEN. Porto Alegre, 2008.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes- Uma viagem ao mundo dos surdos**. 1998. Companhia das Letras. SMED. **Reflexões Teórico-Práticas do fazer Docente**. Educação Fundamental, Ens.Médio, EJA. Coleção: Tecendo ideias, vol3. Porto Alegre: SMED, 2006.

STOBÛS, CLaus. MOSQUERA, Juan J. **Educação Especial**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

TRIVINUS. **A pesquisa qualitativa em educação física**. Porto Alegre: Ed. Universidade/Sulina, 1999.

VYGOSTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes: 1998.

Referências Filmes

A CORRENTE DO BEM. Direção Mimi Leder. EUA 2000. DVD (115 minutos)

O OITAVO DIA. Direção de Jaco van Dormael. Produção Philippe Godeau Bélgica 1995. VHS (118minutos)

O MILAGRE de Anne Sullivan. Direção de Arthur Penn. Produção de Fred Coe EUA 1962. DVD (107 minutos)

NELL. Direção de Michael Apted. Produção de Jodie Foster e Renée Missel. EUA – 1994. VHS (115 minutos)

O PIANO. Direção de Jane Campion . Produção de Jan Chapman . Nova Zelândia 1993. DVD (121 minutos)

O ÓLEO de Lorenzo. Direção de George Miller. Produção de George Miller e Doug Mitchell. EUA,1992 DVD(135 minutos)

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência: Estudos dos PCNs e a relevância na formação do professor de teatro

Autores Acadêmicos: Ana Alice Müller Andrade; Carolina Amaro Ferreira; Diego Fogassi Carvalho e Fátima Zanetti Portelinha
Orientadora: Taís Ferreira
Instituição de vínculo: UFPEL
Fomento: PIBID/CAPES

Resumo: No âmbito do PIBID/UFPEL - Humanidades incentivando a docência, dentro das atividades propostas para a qualificação dos vinte bolsistas do subprojeto do curso de Teatro – Licenciatura, estes contataram com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do ensino fundamental e médio, concentrando-se nos estudos da área de artes e do teatro mais aprofundadamente. Também foram estudados documentos como as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN), na área de linguagens e suas tecnologias referentes ao ensino de artes. Para tal tarefa, o grupo de vinte alunos foi dividido em dois subgrupos para facilitar a discussão do conteúdo, permitindo com que cada bolsista tivesse a oportunidade de expor experiências pessoais e que o grupo relativizasse, assim, o conteúdo e as realidades vivenciadas pelos licenciandos. Ao estudar estes documentos, chegou-se a alguns questionamentos sobre os PCNs, sua aplicabilidade, sua função, o estado atual do ensino de teatro nas escolas públicas e a adequação destes parâmetros às distintas realidades brasileiras, entre outras. Tais questões, a relevância do estudo dos PCNs na formação do futuro professor de teatro e outras considerações constarão neste relato de experiência.

Palavras-chave: professor; teatro; PCNs.

O Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID/CAPES) visa oportunizar aos acadêmicos de cursos de licenciatura o contato com as realidades das escolas públicas, de ensino fundamental e médio, para que os mesmos possam ajudar na apresentação de novos métodos de ensino nas disciplinas já institucionalizadas na educação brasileira e na inserção das disciplinas que estão sendo (re) implantadas, por determinação da Lei de diretrizes e bases da educação básica (LDB) de 1996 e outras leis e normativas do MEC. O PIBID visa, entre outros objetivos, melhor aprofundamento de conhecimentos referentes a uma formação docente, dando aos bolsistas a chance de vivenciar a realidade escolar e relacionar-se com as práticas de ensino na educação regular.

No âmbito do PIBID/UFPEL - Humanidades incentivando a docência, dentro das atividades propostas para a qualificação dos vinte bolsistas do subprojeto do curso de Teatro – Licenciatura, estes contataram com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do ensino fundamental e médio, concentrando-se nos estudos da área de artes e do teatro mais aprofundadamente. Também foram estudados documentos como as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN), na área de linguagens e suas tecnologias referente ao ensino de artes.

Para tal tarefa, o grupo de vinte alunos do curso de Teatro selecionado para participar do programa foi dividido em dois subgrupos para facilitar a discussão do conteúdo, permitindo com que cada bolsista tivesse a oportunidade de expor experiências pessoais e que o grupo relativizasse, assim, os conteúdos com as realidades vividas pelos licenciandos.

Os dois subgrupos, de dez integrantes cada, se reuniram durante aproximadamente três meses, em reuniões semanais, com duração média de duas horas, sendo este tempo destinado ao debate sobre os pontos levantados. Além dos encontros semanais, os estudantes destinavam um período de estudo em casa, para a análise individual do material. Tudo isso com a supervisão da coordenadora do PIBID-Teatro, professora Taís Ferreira, através de encontros semanais, em que eram relatadas as experiências relacionadas ao estudo dos PCNs e a apreciação da produção artística da cidade.

Durante o processo de estudo, foram convocadas reuniões gerais do programa, onde estavam presentes pibidianos de todas as áreas, os coordenadores de cada subprojeto, o coordenador geral do programa e os supervisores-professores, responsáveis pelo o auxílio dos alunos no que se refere à atuação nas escolas. Na primeira reunião, ocorreu a apresentação dos alunos, de todos os demais envolvidos com o programa e dos subprojetos de cada área. Na segunda reunião, foram apresentados pelos alunos de teatro e filosofia, os estudos dos PCN'S, realizados por eles, relativos às suas áreas de atuação.

Ao estudarmos estes documentos, chegamos a alguns questionamentos em relação à aplicação (ou não) das informações contidas neles, em âmbito escolar. Desta forma, quando falamos em teatro e educação, nos saltam rapidamente várias perguntas: Por que essas orientações não acontecem na prática? Por que há poucos concursos públicos e profissionais na área das artes atuando nas escolas? Como igualar a área das artes às outras disciplinas já estabelecidas? Como obter o devido respeito e valor aluno/professor? Como incluir atividades de artes extra-curriculares sem recursos? Como trabalhar alunos/professores para a inclusão sem preconceitos? Docente-artista ou docente em arte? Ensinar a ser artista é possível? Os processos e resultados empreendidos, promovidos e acompanhados por um docente em arte e sua participação efetiva na constituição destes trabalhos não podem ser considerados produção artística?

Encontramos hoje, na arte-educação, profissionais antes principiaados por uma postura de artistas e que assumiram o papel docente como forma de subsistência, devido ao pequeno campo de trabalho, no que se refere à arte, ou então devido às várias oportunidades oferecidas no campo da educação formal e informal. Analisando esse quadro, percebe-se uma necessidade de reformulação dos currículos universitários, para que o discente se sinta realmente atraído pela relação entre arte e educação.

Nossas experiências como pibidianos, vivenciando o ambiente escolar, nos trouxeram a visão de como o professor, e também o aluno, trazem suas experiências para as aulas de artes e de como isso ainda enfrenta dificuldades para ser firmado como material fundamental para o ensino do aluno, nas várias escolas onde o projeto tem sido desenvolvido.

Ao entrar em contato com professores atuantes no ensino regular, em escolas públicas, encontramos, primeiramente, profissionais receosos, desestimulados, advindos ainda dos antigos cursos de licenciatura em artes, em sua maioria. Mesmo com algum receio, após algumas propostas de ação e reuniões, estamos descobrindo junto a estes professores e a estas escolas novas possibilidades de trabalho.

Percebemos que não existem ainda professores formados e preparados para um ensino mais singular na área e também há um certo preconceito com o

ensino de artes, muitas vezes este sendo visto como uma mera ferramenta, ao invés de conteúdo indispensável ao aluno.

É importante analisar que, como estudantes, temos o entusiasmo de querer mudar e isso influencia no cotidiano escolar. Mas mesmo assim há a resistência gerada pelos anos de docência e pela falta de estímulo a área pelo poder público e políticas educacionais. O que de certa forma nos prepara para trabalhar com a realidade, com o cotidiano em que a comunidade escolar está inserida e que, a partir de agora, também vivenciamos. Essa é a oportunidade de colocar em prática as teorias de contextualização, de ajudar os alunos a relativizar com as suas próprias vivências. É a oportunidade, também, de mudar a visão alienada de tantos profissionais da educação de que a aula de arte é algo complementar, recreativo. De mostrar que podemos trabalhar juntos, incentivando a interdisciplinaridade e tornando os conteúdos mais próximos dos educandos, tornando o teatro uma disciplina a ser reconhecida e respeitada pelas suas especificidades.

Referências

- HARTMANN, Luciana; FERREIRA, Taís.** *Módulo 16: História da Arte - educação 2.* Brasília: LGE Editora, 2009.
- MINISTERIO DA EDUCAÇÃO.** Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino médio. Brasília, 2000.
- MINISTERIO DA EDUCAÇÃO** – Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares Nacionais: arte (1° a 4° séries).* Brasília: MEC/SEF, 1997.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO** – Secretaria de Educação fundamental. *Parâmetros curriculares Nacionais: arte (5° a 8° séries).* Brasília: MEC/SEF, 1998.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO** – Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino médio.* Brasília, 2006.

“Quanto tempo o tempo tem?: “a concepção temática, a pesquisa e o processo criativo na montagem de um espetáculo de dança”

Aurea Juliana Feijó

Instituição: Atelier Livre Municipal de Novo Hamburgo

Resumo: Este relato apresenta a sistemática de trabalho desenvolvido com os alunos de dança contemporânea, no Atelier Livre Municipal de NH na elaboração do espetáculo anual. Colocar um espetáculo de dança no palco vai muito além da montagem de coreografias. Não restringe-se ou resume-se a organizar passos e gestos em cima de uma música e colocar os alunos no palco para apresentar. Dançar é colocar em movimento, idéias, sentimentos, situações de vida, valores. Este “todo” que levamos ao palco ao final de cada ano se constitui, para efeitos de apresentação, de três momentos distintos, mas intensamente interligados. A concepção temática: que é uma idéia na cabeça; a pesquisa: quando se dá o aprofundamento da idéia inicial e o processo criativo que é quando efetivamente coloca-se a “mão na massa”.

O espetáculo é a ponta de um iceberg, aquilo que está visível aos olhos do público. Mas embasando este pequeno cume, digamos assim, está uma montanha imensa de conhecimentos adquiridos durante um ano de trabalho ou muito mais.

Montanha esta, diga-se de passagem, que não é de gelo, passível de derretimento. Ao contrário, pretende-se que se solidifique a cada dia; amalgamando experiências e vivências do fazer artístico da dança, mergulhando nas subjetividades de cada aluno; buscando uma liberdade expressiva; constituindo sujeitos com autonomia, ética e vontade própria, responsáveis pela busca de seu conhecimento.

Como as coisas acontecem então?

A concepção temática: é uma idéia na cabeça. De onde ela surge? Difícil especificar. Muitas vezes surge num insight ou, então, está guardada num cantinho de nossa mente, esperando a oportunidade para se mostrar. Às vezes nem é tão firme assim e pode levar à outra totalmente diferente do que se tinha pensado no início. Mas, passado a etapa das dúvidas, quando a idéia se firma no plano mental, ela começa a fermentar em nossas cabeças, desdobrando-se em vários outros subtemas.

A pesquisa: é o aprofundamento da idéia. O tema central é como um grande guarda chuva que reúne sob si vários outras idéias relacionadas.

Temos especial atenção para esta etapa, pois como trabalhamos com várias turmas e de faixas etárias diferentes, precisamos saber o que é adequado para cada uma a nível de compreensão do tema, de maturidade para apresentação cênica e capacidade técnica. Então, garimpamos oportunidades de trabalho nas mais diversas fontes: livros, vídeos, entrevistas, conversas, espetáculos de artes cênicas, exposições, recitais e até mesmo experiências advindas dos próprios alunos vida. Ou seja, tudo aquilo que entendemos que possa servir de respaldo para a concepção e posterior composição da coreografia.

O processo criativo: é colocar a mão na massa, junto com os alunos. É um processo, porque vai se constituindo, não está previamente formatado. Se dá numa dialética de idas e vindas, questionamentos, proposições, coerências e

incoerências, avanços , retrocessos e as vezes estagnações.

Buscamos a sintonia de discurso entre movimento dançado, figurino,música, cenário, adereços ,iluminação. Aqui dão-se as opções estéticas que serão levadas ao palco.

Envolve visualizar mentalmente as idéias, as situações , e aos poucos concretizá-las através do movimento nos corpos físicos, mentais e emocionais de todos os envolvidos no processo.

Conceber um espetáculo demanda tempo, pesquisa, reflexão,erros e acertos.Entendo-o como um organismo ;vivo, pulsante, vibrante.Tem sua história, e se constitui num tempo e espaço vivido por cada um de seus integrantes. É autoral e visceral, não pretende à pasteurização, à massificação midiática. Vai no contraponto, diferenciando-se nas sutilezas, nas entrelinhas, na reflexão.

Quero registrar a participação de Leopoldo Schneider e Carlos Hugo Geib, parceiros de fundamental importância na concretização de todo este trabalho. Leopoldo como responsável pela criação dos figurinos e Carlos, professor de Historia da Arte ,na mediação das situações.

Ciranda de sons e tons: experiências culturais na infância

Gilvânia Maurício Dias de Pontes¹
UFRGS

Resumo. As crianças desde o seu nascimento estão imersas em uma cultura para qual, inevitavelmente, terão que atribuir sentido. Os sentidos para as coisas do mundo, entre elas, as manifestações da arte, são produzidos no exercício de linguagens, em experiências de apreciação e criação e recriação de repertórios. Às instituições de atendimento à infância cabe favorecer o acesso a estes repertórios em situações que sejam significativas para as crianças. Este trabalho traz uma reflexão sobre o acesso das crianças à arte do seu entorno durante as apresentações do “Projeto Ciranda de Sons e Tons”. Este é um projeto de extensão do Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/NEI) que tem como um dos objetivos a formação de platéia para a arte local; nele crianças, pais, professores e funcionários, mensalmente, assistem a apresentações artísticas na escola ou em locais de produção de arte da cidade de Natal – RN.

Palavras-chave: infância; cultura; arte.

Introdução

As crianças participam das práticas culturais artísticas em inter-relação com outras crianças e/ou adultos, vivenciando o conteúdo e expressão de que são constituídas as linguagens da arte. Este trabalho trata de uma iniciativa de formação cultural na infância desenvolvida no Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – NEI/UFRN.

Algumas indicações

Contemporaneamente, a arte passou a abrigar as mais diversas experimentações, imagens e objetos do cotidiano são acionados como conteúdos da produção artística. A arte, assim concebida, exige outras formas de interação na qual o olhar apreciador é participativo do estabelecimento de sentido para o que foi proposto pelo produtor de arte. As mudanças o campo da arte direcionam a olhar para três de suas dimensões que na prática pedagógica são complementares: arte como linguagem, como expressão da cultura e como um campo de conhecimento.

As perspectivas contemporâneas sobre arte e seu ensino, ampliaram o campo de relações com a produção artística para além das fronteiras disciplinares e oferecem aos adultos aportes necessários a proposição de novos repertórios de experiências para as crianças. Apontam, sobretudo, para novas possibilidades de organização curriculares da educação infantil que considerem a interação das crianças com representações culturais de seu entorno.

O entendimento de criança e de atendimento à infância também vem sendo ressignificado na contemporaneidade. A criança passou a ser percebida como sujeito

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFRGS sob orientação da Prof. Dr^a Analice Pillar; Mestre em Educação pela UFRN; Especialista em Administração Educacional pela UFRN; Graduada em Pedagogia pela UFRN. Professora do Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio Grande do Norte em Natal. Integrante da equipe do Paidéia – Núcleo de Formação Continuada em ensino de arte e educação física da UFRN. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte – GEARTE. Email: gilvaniapontes@hotmail.com

de direito, entre eles o direito ao acesso aos repertórios culturais. Para que esse processo seja facilitado, é importante a mediação do adulto ouvindo os interesses e leituras das crianças, investindo na ampliação do olhar e atuação delas sob o seu entorno.

Ciranda de Sons e Tons: currículo e cultura em diálogo

Na escola, o contato com as representações culturais tem significados diferentes, daqueles vivenciados em outras instâncias sociais. Há a preocupação em promover o acesso da criança ao repertório já produzido em situação que a faça reconstruir para si os jeitos de ser das linguagens ali evidenciadas e imprimir nessa re-construção seus próprios jeitos e repertórios, isto é, ampliar seu repertório de linguagem em diálogo criador de sentidos.

As múltiplas linguagens são dimensões constitutivas do currículo para o atendimento à infância. Currículo produzido na relação que se estabelece entre atores – crianças, famílias – escola. A escola pode ser o palco em que os atores do currículo deparam-se com a diversidade cultural que os faça ir além daquilo que lhes é familiar em busca novas formas de olhar.

O Núcleo de Educação Infantil² (NEI), com a intenção de favorecer o acesso às manifestações culturais do entorno próximo das crianças, assim como as produções de outras culturas, tem em projeto político pedagógico a preocupação de proporcionar à comunidade escolar momentos de apreciação cultural nas diversas linguagens artísticas. Uma dessas iniciativas é o Projeto de “Ciranda de Sons e Tons” em que grupos de arte locais se apresentam na escola ou as crianças, professores, funcionários e pais vão aos espaços de produção de arte da cidade. Há também situações em que as crianças ou adultos – pais, professores e funcionários- assumem o papel de “produtores de arte” para encantar seus pares. Este projeto tem como objetivo possibilitar interações das crianças com as representações socioculturais do entorno favorecendo a construção de valores éticos e estéticos. Eis algumas situações de leitura da arte do projeto “Ciranda de Sons e Tons”:



Figura 1. Mímico (2005), NEI/ UFRN. Fonte: própria.

² O NEI – Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) é um Colégio de Aplicação que atende a filhos de professores, funcionários e alunos da UFRN na Educação Infantil e séries iniciais. Essa instituição foi fundada em 1979, localiza-se no Campus Central da UFRN em Natal – RN- BR. Atualmente, conta com uma equipe de professores composta por especialistas, mestres e doutores.



Figura 2. Violeiros (2006). NEI/UFRN. Fonte: própria.



Figura4. Exposição (2008). NEI/ UFRN. Fonte: própria.

Considerações

O projeto “Ciranda de Sons e Tons” tem propiciado esses momentos de suspensão do rotineiro, do cotidiano, imprimindo no NEI uma dinâmica de circularidade das manifestações de arte em diferentes linguagens, experiências estéticas em que crianças e adultos são leitores que atribuem sentidos às práticas culturais da arte.

Referências

BARBOSA, A. M. (2009). *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva.

LARROSA, J. (2002) Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abril.

PILLAR, A. D. (1999). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação.

Piano à seis mãos: uma prática idealizada por alunos de piano

Gisele Andrea Flach¹

Resumo: Esse relato de experiência trata de uma atividade desenvolvida no Instituto de Educação Ivoti, em que três alunos de piano, que contam com aulas individuais de instrumento, têm a idéia, a partir de experiências de piano em grupo vivenciadas em cursos de inverno e na escola, de tocar em trio dividindo o mesmo instrumento: piano à seis mãos. Da mesma forma que esses três alunos se denominaram “*Os Trianistas*”, também escolheram um repertório específico de música popular, primeiramente, em que coube à mim montar os arranjos apropriados para esta formação. Descrevo também como se deram os primeiros ensaios deste trio e como conduzi essa prática com os alunos.

Palavras-chave: música; piano em grupo; arranjos para piano.

A prática de piano em grupo vem sendo desenvolvida formalmente como uma disciplina complementar no Instituto de Educação Ivoti desde novembro de 2008, devido à enorme motivação dos alunos de piano da instituição, de tocar entre quatro ou cinco pianistas no mesmo instrumento uma vez que suas aulas de piano são individuais, ao vivenciarem a atividade de piano em grupo nos cursos anuais de inverno, Encontro de Jovens Instrumentistas, que, apesar de ocorrerem desde 1998, oferecem aulas de piano em grupo apenas desde 2005.

A atividade de piano em grupo na instituição contempla apenas seis alunos, por questões físicas, dispomos apenas de um piano na sala de ensaio, de horário e disponibilidade dos alunos. Assim, em abril de 2009, três pianistas da sétima série tiveram a idéia, para integrar uma colega que não participava do grupo, de montar um trio de piano, denominado por eles de “*Os Trianistas*”, com repertório próprio, escolhido por eles pois a seleção das peças já estava pronta, que seria arranjado e adaptado por mim. Ao aceitar o desafio comecei a escrita do primeiro arranjo imediatamente, sobre a música *Mamma Mia* do grupo *Abba*.

Ao escrever o arranjo dessa peça, busquei ser fiel, o máximo possível, à gravação original do grupo *Abba*, tentando transcrever para o piano o ritmo base feito pela bateria juntamente com a harmonia e melodias feitas pelos instrumentos na gravação, melodia vocal principal e sobrevozes; sem esquecer o nível técnico dos alunos que executariam a peça ao piano.

Demonstro, através do Exemplo 1, a escrita da introdução da música, que foi pensada de acordo com a gravação original, observando até mesmo a tonalidade usada pelo grupo *Abba*: Ré maior. Quanto à disposição do sistema, pensei em uma clave para cada aluno, uma vez que eles dividem o mesmo instrumento as claves deixam evidente qual região do piano deve ser utilizada. No caso da clave de fá, o aluno toca com a mão esquerda as notas com haste para baixo e com a mão direita as notas com haste para cima. Na voz superior deixei isso mais livre, para o aluno escolher se usa as duas mãos para executar a oitava ou não.

¹ Especialista em Pedagogia da Arte – PPGEDU/UFRGS e Bacharel em Música com Habilitação em Piano – IA/UFRGS, atua como professora auxiliar de piano no curso básico e graduação da UERGS/FUNDARTE, em Montenegro-RS, e como professora de piano e pianista acompanhadora da ASCARTE e Instituto de Educação Ivoti, em Ivoti-RS. Endereço: Rua Cel. Antonio Inácio, 99, Centro, Montenegro-RS. CEP: 95.780-000. Email: giflach@gmail.com

Exemplo 1

Assim, como de costume, escrevi apenas a primeira parte do arranjo, para dar início ao trabalho com os *Triunistas* e observar a funcionalidade do arranjo em relação ao trio: como se daria a divisão de espaços e a sonoridade resultante da junção das vozes. Em algumas passagens, como no Exemplo 2, é evidente a dificuldade rítmica existente na música popular, principalmente a independência rítmica entre as vozes e os instrumentos, e como, no piano, o ritmo e harmonia se unem para imitar a bateria existente na gravação original enquanto a melodia fica sobreposta no registro médio e agudo, exigindo uma maior segurança e sincronia dos alunos para tocarem juntos.

Exemplo 2

Ao começar os ensaios com cada aluno separadamente, já tínhamos a necessidades de ouvir as três partes da música, ou seja, eu sempre tocava com cada um para mostrar como ficaria o todo e para salientar todos os detalhes trazidos da gravação original. A medida que ensaiávamos em aula, na semana seguinte eu me deparava com novidades: eles já tinham ensaiado juntos, como eles diziam, já tinham “juntado” as partes que sabiam, conseguindo superar as dificuldades de tocar juntos, para poderem ouvir não só a sua parte mas todo o resultado sonoro daquele arranjo. Assim, pude criar maiores dificuldades em outras partes da mesma música, deixando o arranjo ainda mais rico e semelhante à gravação original.

No final do refrão, na região média do piano, Exemplo 3, além dobrar melodia feita na região aguda, pude acrescentar acordes para dar mais peso e ênfase à

passagem, ao mesmo tempo que o baixo apresenta uma outra melodia, que também consta na gravação original do *Abba*, criando uma passagem desafiadora para os *Trianistas* tocarem juntos.

Exemplo 3

The image shows a musical score for piano, consisting of three staves. The top staff is in treble clef, the middle in alto clef, and the bottom in bass clef. The key signature has two sharps (F# and C#), and the time signature is 4/4. The music is highly rhythmic and complex, with many sixteenth and thirty-second notes. There are several measures with rests, and the piece ends with a final chord in the bass staff.

A prática desse trio tem sido muito bem sucedida uma vez que tenho conseguido trabalhar com os alunos questões de conscientização musical, tais como: ouvir a parte do colega enquanto toca; fazer pianíssimo para deixar outra melodia se sobressair; prestar atenção no baixo cantante que surge em determinada passagem da música; e até fazer comparações e sugestões para a execução da peça a partir da gravação original do *Abba*. O resultado sonoro, ou melhor, a música como um todo e cada um dos detalhes trabalhados foram tão bem assimilados por eles que muitas vezes eu os ouvia ensaiar, em uma sala de estudo, e quando eu abria a porta para falar alguma coisa estavam lá apenas dois dos três pianistas, ou seja, eles conseguiam até mesmo suprir a falta de um colega criando, a qualquer custo, uma maneira de tocar a parte do ausente junto com a sua própria parte, para poder ouvir o resultado sonoro que estavam acostumados. É claro que essa estratégia funcionava em algumas passagens da música, não em todas.

Ao observar a motivação e empenho desses alunos, fui obrigada, com muita alegria e entusiasmo, a criar novos arranjos para dar continuidade à “carreira” dos *Trianistas*. Hoje, dentre as músicas já ensaiadas estão: *Mamma Mia* do grupo *Abba*, *Hotel Califórnia* do grupo *Eagles*, *Let it be* dos *Beatles*, *Amanhecer Op. 16* de *Edvard Grieg* e *Habanera* da Ópera *Carmen* de *Georges Bizet*. É estimulante para mim, como professora de piano, vivenciar uma experiência de tamanha cumplicidade que esses três amigos, colegas de ensino regular e colegas de piano, compartilham entre si e com a música.

New Big Band: União de bandas estudantis

Prof. Arlindo da Silva Schlorke¹
Prof. Henry Ciciliani C. Ventura²
EMEF DEP. VICTOR ISSLER³

Resumo: A New Big Band é a união das Escolas Municipais de Porto Alegre São Pedro, Lauro Rodrigues e Dep. Victor Issler e mais o Colégio Estadual Castro Alves, este localizado no município de Alvorada-RS. O objetivo inicial deste projeto foi o de possibilitar as crianças e adolescentes das escolas municipais e estadual, através da linguagem universal da música, novas formas de aprendizagem que contribuam para a melhoria do desempenho escolar. O Projeto New Big Band é focado na prática musical de crianças e adolescentes. Funcionando como célula de desenvolvimento das aptidões artísticas dos educandos. Com isso, proporciona encontros, mensais, que possibilitam a ampliação de conhecimentos, integração e troca de experiências. Por fim, neste relato, constataremos que as prática pedagógica de banda escolar, através do projeto New Big Band, possibilita a construção do agir, saber e fazer musical que devem ser trabalhados continuamente, pois não são um fim em si mesmo, mas um processo em construção.

Palavras-chave: prática musical; banda escolar; integração.

O PROJETO NEW BIG BAND

O Projeto New Big Band consiste união das Escolas Municipais de Porto Alegre: EMEF São Pedro, EMEF Lauro Rodrigues e EMEF Dep. Victor Issler. Soma-se as mesmas o Colégio Estadual Antônio de Castro Alves, este localizado no município de Alvorada-RS.

Este projeto desenvolve a prática pedagógico-musical da banda escolar, funcionando fora da estrutura curricular das escolas e de maneira não-formal. Entre os vários objetivo da New Big Band, estão, o de possibilitar as crianças e adolescentes de diversas comunidades, através da linguagem universal da música, novas formas de aprendizagem que contribuam para a melhoria do desempenho escolar.

Sobre a batuta do Prof. Arlindo Schlorke e auxílio do Prof. Henry Ventura, além de alunos instrutores, atualmente mais de 130 alunos, de diferentes comunidades escolares da periferia de Porto Alegre e Alvorada-RS, fazem parte deste projeto que vêm trazendo magníficos resultados.

Mensalmente, são proporcionados encontros que possibilitam a ampliação de conhecimentos, integração e troca de experiências. Ocorrem na E.M.E.F. Dep. Victor Issler, em virtude da acolhida em sua sala ambiente, com revestimento acústico apropriado, quadro pautado, espaço amplo e com variados recursos instrumentais.

São mais de 3 anos de sucesso nesta experiência de prática de banda escolar. Em todos os anos surgem convites de apresentações em diversos eventos no qual vale ressaltar a presença no Encontro Nacional de Educadores Pedagógicos

¹ Professor de Música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e Coordenador do Projeto New Big Band. Formado pela Faculdade Palestrina em 1986.

² Professor de Música e SubCoordenador do Projeto New Big Band, além de Prof. de Trompete do Projeto. Formado pela Faculdade Metodista do Sul IPA em 2010.

³ Rua 19 de Fevereiro, 330. Mário Quintana - Porto Alegre/RS – CEP: 91270-450. Tel.: (51) 3386-2097 / bigbandnewtiger@bol.com.br

em Porto Alegre (2009), Conversações Internacionais 2008, entre outras.

Neste relato de experiência serão apresentados o quarteto de alunos de sopro do projeto. Apenas uma pequeníssima representação de todos aqueles educandos que participam deste projeto.

Experimentações Cênicas “Conceição à Favorita da Canção”

Prof^a. Esp. Isabel Schneider Machado
Atelier Livre Municipal - Novo Hamburgo - RS
isabelm@feevale.br

O espetáculo “conceição à Rainha da canção, foi idealizado no Atelier Livre Municipal da cidade de Novo Hamburgo a partir de uma experimentação cênica. O grupo de alunos adultos pesquisou uma época vivida no Brasil de 1930 a 1950 a famosa e inesquecível, era do Rádio. O Rádio possuía um enorme “glamour” no Brasil. Ser artista ou cantor de rádio era um desejo acalentado por milhares de pessoas, especialmente os jovens. Pertencer aos “cast” de uma grande emissora como a Rádio Nacional era suficiente para que o artista conseguisse fazer sucesso em todo o país e obtivesse grande destaque e prestígio. Foi a partir de alguns recortes do clássico “Cinderela” que surgiu a adaptação do texto para a época do rádio e assegurar a montagem cênica intitulada “Conceição a Rainha da Canção” o resgate de nomes que fizeram a história do rádio como Dalva de Oliveira, Ari Barroso, Emilinha Borba, Marlene de Matos, Carmen Miranda, Calby Peixoto, Orlando Silva e outros como personagens das rádios novelas, Garota propaganda, Bando da Lua etc. O texto abordou a história de um doce jovem que tinha um sonho não de ir ao baile, mas de cantar na Rádio Nacional que era o máximo na época, porém a pobrezinha não tinha oportunidade, pois era oprimida pela madrasta e suas duas irmãs. Conceição como era chamada, vivia como empregada na casa da madrasta. Suas filhas, Emilinha e Marlene que já estavam inscritas no concurso da rádio, não permitiam que Conceição cantasse no concurso. No entanto com a ajuda da fada Carmem Miranda consegue chegar até a rádio para participar do concurso que ao invés de príncipe, aparece o Juiz do concurso Calby Peixoto que dá a faixa da melhor canção à sua amada Conceição. No elenco, também aparece o locutor Orlando Silva e Ari Barroso que apresenta a rádio novela. O espetáculo apresenta numerosas músicas de Carmem Miranda com “Mamãe Eu Quero”, Calby Peixoto com “Conceição”, e músicas que marcaram a era do Rádio no Brasil “Ave Maria no Morro” e outros. Enfim essa experiência cênica, ampliou o conhecimento dos alunos atores ao aprender e exercitar-se, construindo assim seu processo de trabalho embasado em uma pesquisa de época que para sempre vai fazer parte da nossa história. Segundo Spolin (1992, p.97), “o tempo do teatro é o presente, o agora, por isso é uma experiência de comunhão que nenhuma outra arte possui.” Assim, a essência do teatro se encontra num mistério chamado ‘O momento presente’.

Dessa forma, o trabalho com a arte teatral busca essa reflexão e essa vivência única do momento presente, em um processo de socialização consciente e crítica, preocupando-se com a organização estética e com a experiência que faz parte das culturas humanas. Como elo de formação e integração no desenvolvimento das capacidades lúdicas, expressivas e artísticas de forma coletiva, pois oferece, por ser uma atividade grupal, o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com o outro e com a realidade, flexibilidade de aceitação das diferenças e a aquisição de autonomia, podendo agir e pensar sem restrição de direitos. A expressividade dramática evidencia a tendência do ser humano a partir do

momento em que é capaz de desenvolver sua expressividade seja de forma oral, plástica ou cênica que passa a se relacionar com o mundo de uma maneira qualitativamente diferente e melhor. Assim, é de fundamental importância educar teatralmente, desde a fase infantil até a adulta, na conscientização e utilização do corpo e da reflexão a fim de se buscar uma ação e transformação individual e coletiva. Enfim, teatro é paixão humana e isso significa romper com as fronteiras do conhecimento escolarizado, transformando-o em uma postura de compromisso com a reflexão – ação - transformação social.

Identidade Criativa

Adriana Paula Nunes Siqueira Klausen¹

Andressa Azevedo Vargas²

Janaina Porciuncula Faria³

Maria Cristina Pastore⁴

Susana Maria Garcia Aguiar⁵

Orientadores: Profa. Dra. Vivian Paulitsch (FURG) e Profa. Carla Tavares (CAIC).

Resumo: O presente trabalho relata as experiências dos licenciandos bolsistas do PIBID – Artes da Universidade Federal do Rio Grande, desenvolvidos em sala de aula na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande CAIC-FURG. O referente trabalho teórico-prático estabeleceu correspondências entre discursos: da arte, da história, da arquitetura, da escola, da cidade. A criação artística em sala de aula refere-se ao projeto “*O ensino de Artes Visuais na sociedade da informação e do conhecimento*” que tem como objetivo principal despertar nos licenciandos bolsistas o espírito investigativo característico da pesquisa científica e tecnológica em Artes Visuais, em articulação com instituições de ensino fundamental e básico que é o suporte de todo o trabalho realizado.

Palavras-chave: identidade; patrimônio; oficinas.

A história patrimonial da cidade do Rio Grande, em relação à arquitetura, apresenta condições favoráveis para um estudo, em virtude disso, o projeto “*O ensino de Artes Visuais na sociedade da informação e do conhecimento*”, tem como ponto partida o conhecimento do patrimônio pessoal, ou seja, fragmento individual de um conjunto maior (casa/escola/cidade) no qual o estudante identifica sua casa como sendo parte desse conjunto maior e dentro da escola aprendendo a reconhecer e valorizar a arquitetura de sua cidade.

A oficina Identidade criativa teve como objetivo iniciar a discussão sobre patrimônio através do referencial cotidiano do aluno, ou seja, a própria casa e a periferia onde reside.

A experiência destinou-se na aplicação de uma oficina em três turmas da 5ª série do CAIC. As turmas foram 50, 51 e 52. Nas salas 51 e 52 a oficina foi ministrada por duas bolsistas, ficando uma bolsista na turma 50.

O Plano de Aula usado nas três salas foi o mesmo no qual buscamos inserir os estudantes no contexto patrimonial da escola e cidade, a partir das vivências em sua casa e no seu bairro.

Conforme o autor Lemos: “O núcleo urbano é um bem cultural composto de mil e um artefatos relacionados entre si, que vão desde aqueles de uso individual,

¹ Graduanda do Curso de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado, pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Bolsistas PIBID/CAPES adriana.klausen@hotmail.com / CEP 96203000.

² Graduanda do Curso de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado, pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Bolsistas PIBID/CAPES dessa.vargas@bol.com.br / CEP 96212670.

³ Graduanda do Curso de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado, pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Bolsistas PIBID/CAPES janainapfaria@gmail.com / CEP 96212140.

⁴ Graduanda do Curso de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado, pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Bolsistas PIBID/CAPES crisrgs2000@yahoo.com.br / CEP 96202280.

⁵ Graduanda do Curso de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado, pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Bolsistas PIBID/CAPES sugarciaguaiar@gmail.com / CEP 96211110.

passando por outros de utilidade familiar, a começar pelas moradias, até os demais de interesse coletivo”(2006, p. 46).

Foi proposto aos estudantes das turmas trabalhadas que localizassem sua casa no mapa da cidade de Rio Grande. Com a confecção do mapa semântico⁶, os alunos contam através dos desenhos e da escrita, suas experiências familiares e escolares retratando sua casa e sua rotina antes de se deslocarem para a escola.



Mapa semântico (história em quadinhos) feito por alunos da turma 50.



Mapa semântico (história em quadinhos) feito por alunos da turma 50.

Após as atividades foi proposta uma avaliação reflexiva sobre a oficina em cadernos disponibilizados pela escola CAIC denominados diários de bordo no qual os estudantes escrevem suas reflexões no final de cada oficina, contribuindo para a avaliação do resultado do trabalho pertencente aos alunos.

⁶ Mapa Semântico - é uma representação visual de um conceito específico, ou seja, é uma estruturação de informações em categorias, representadas graficamente.



Diário de bordo

O trabalho buscou em leitura complementar do teórico Humberto Maturana no intuito de relacionar educação, identidade e patrimônio com as atividades propostas.

“Como posso aceitar-me e respeitar-me se estou aprisionado no meu fazer (saber), porque não aprendi um fazer (pensar) que me permitisse aprender quaisquer outros afazeres ao mudar meu mundo, se muda meu viver cotidiano? [...]” (MATURANA, H., 1998. 31).

Refletindo sobre essas afirmações, dentro da proposta da oficina, pretendemos incentivar a produção criativa, com base em relatos do cotidiano, seja essa realidade, campo, cidade, praia, sem negar suas origens, apenas o dia-a-dia da criança expresso através de uma criação.

Primeiramente, foram feitos questionamentos sobre: quais são os lugares de memória, ou seja, o meio ambiente, a residência, a família, a escola e as relações da memória com a infância, a rua, a cidade e os amigos. Partindo-se da premissa do respeito pelas verdades de cada um e da tolerância pelas diferenças culturais, individuais e de pensamento dos alunos é que trabalhamos com o pertencimento, explicado por cada sujeito pela representação poética.

Durante a oficina, através do diálogo com os estudantes observamos suas percepções e indagações sobre a questão do patrimônio pessoal e através de seus desenhos verificamos que gostando ou não, reconheceram o seu espaço.

Com as experiências vivenciadas em sala de aula, concluímos neste relato que algumas atividades foram realizadas conforme planejado, porém outras não foram finalizadas totalmente. Observamos que há uma diferença entre as turmas, porque sabemos que na vida de professor preparar uma boa aula e ter um material pedagógico bom não nos garante que teremos êxito total na sala de aula.

Referências

HORTA, Maria de Lourdes Parreira. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

LEMOS, Carlos A. C.. **O Que é Patrimônio Histórico**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Ed. UFMG, 1998.

FUNARI, Pedro Paulo de Abreu e PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. **Patrimônio Histórico e Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

LOPEZ, Ricardo. **Integrado 2**. Disponível em: <<http://biblioteca-digital.ucentral.cl/documentos/libros/Integrado2/mapa%20semantico.html>>. Acesso em: 25 jul. 2010.

Práticas musicais do 1º ao 3º ano do ensino fundamental: a versatilidade na utilização de recursos

Janice Moreira da Silva Santos¹

Resumo: O presente trabalho refere-se às experiências vividas no decorrer das aulas de música do Colégio São José, em Pelotas, onde turmas de, em média, 25 alunos, deslocam-se semanalmente de suas salas até um espaço musical munido de piano, teclados, xilofones, flautas doces e variados instrumentos de percussão, a fim de experienciarem, durante 30 minutos, uma aprendizagem significativa, com toda a complexidade que é uma aula de música. Segundo Green apud Silva (2004), “a escola é um lugar por excelência onde acontecem a reprodução e a produção dos agrupamentos históricos através das práticas e significados que são construídos e negociados entre professores e alunos. Por isso, nessas aulas se reserva sempre um espaço de conversa informal com a finalidade de se criar um vínculo para uma melhor apresentação da proposta musical. Num seguinte momento, apresenta-se algum conteúdo teórico indispensável, contextualizando-o ludicamente à prática. Visto que a maioria dos alunos já tem experiências com musicalização desde a educação infantil, há um cuidado maior nos anos iniciais para evitar a infantilização do repertório trabalhado, o que é percebido pelos alunos. O objetivo das aulas é dar continuidade à musicalização, através da apreciação, instrumentação e expressão corporal, que fazem com que a criança sinta grande alegria manuseando um instrumento, cantando, experimentando. O ensino musical torna-se não apenas uma maneira de transmitir cultura, mas um suporte vivo e criativo. Segundo Tourinho (1996), “como educadores, (felizmente) não há limites sobre o que devemos e podemos tratar”.

Palavras-chave: musicalização; ensino fundamental; versatilidade.

Referências

CERESER, Cristina. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar; *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (abem)*. Porto Alegre, nº 11, p. 27-32, setembro de 2004.

TOURINHO, I. Música e Ensino Básico: considerações a partir de um estudo sobre as preferências e hábitos musicais de alunos da 3ª e 4ª séries. *Música: Pesquisa e Conhecimento*. Porto Alegre, p. 99-112, 1996

SWANWICK, K. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

SILVA, H. Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (abem)*. Porto Alegre, nº 11, p. 75-77, setembro de 2004.

¹ Janice Moreira da Silva Santos – Pedagoga, técnica em Música – Piano e licencianda em Música com ênfase em piano e teclado pela UFPel. Rua Rafael Pinto Bandeira, 789, apto 208. Pelotas, RS.e-mail: janicemusica@hotmail.com

Refletindo sobre o Estágio Supervisionado em música: um pensar sobre uma trajetória específica.

Jonas Tarcísio Reis¹

Resumo: Este relato de experiência trata do Estágio Supervisionado realizado junto ao Curso de Licenciatura em Música do Centro Universitário Metodista - IPA. Neste Curso o estágio está dividido em três etapas. Então, neste texto, discorremos sobre a primeira, realizada com turmas de quinto e sexto anos do ensino fundamental, a segunda, com turmas do primeiro ano do ensino médio e a terceira em um espaço não escolar.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Educação Musical; Formação Profissional.

A experiência do Estágio Supervisionado

A educação é um acontecimento sempre presente na sociedade, seja ela institucionalizada ou não, com fins políticos, compromissada socialmente ou descompromissada com seus sujeitos. Tendo em mente isso, é meritório e fundamental enfatizar que a Educação Musical, nos últimos trinta anos no Brasil. Tem ganhado mais espaço nos diversos segmentos sociais, seja na conquista de lugares para atuação e pesquisa, pela quantidade e qualidade da produção científica disseminada, ou até no ganho de prestígio pela sociedade e pelas políticas públicas da sua importância na formação do ser humano, que se proclama, principalmente e mais recentemente na sanção da Lei 11.769/2008. Destarte, buscar-se-á contribuir com as reflexões que vem sendo fomentadas sobre o ensino musical no Brasil.

Assim, conforme proposto no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música do Centro Universitário Metodista – IPA, realizei o Estágio Supervisionado em três etapas. No Estágio Supervisionado I, embasado na teoria de Murray Schaffer, que traz à tona a problemática da poluição sonora no mundo contemporâneo e discute a escuta sensível como possibilidade educativo-musical necessária na atualidade, construí um planejamento focando um ensino musical ligado ao nosso tempo, e também fazendo uma interlocução com a área da ecologia por meio da confecção de instrumentos musicais a partir de sucata, aproveitando os vários estudos que o autor fez com os sons do ambiente e as suas diversas aplicações na área de Educação Musical. Também dei ênfase à exploração de sons percussivos e suas possíveis combinações por meio de materiais alternativos como garrafas plásticas, materiais escolares, metal, papel, madeira, entre outros recursos. Isso possibilitou a estruturação de caminhos pedagógico-musicais ricos musicalmente, e ligados a questões que, necessariamente, precisam ser discutidas na escola, como a poluição e o consumo desenfreado e alienador de produtos culturais que geram lucros para uma minoria privilegiada sócio-economicamente no mundo. Realizei, entre outras, atividades de criação musical e improviso com a construção de um boneco sonoro, que se constituiu em um instrumento musical novo, chamado pelas crianças de “Sucatão”. Busquei estabelecer uma relação horizontal com os educandos, com um ensino calcado no aluno, sendo este sujeito na ação e produtor do seu conhecimento. O estágio fora

¹ Mestrando do PPGEDU da UFRGS. Especialista em Música: Ensino e Expressão pela Feevale. Licenciado em Música pelo IPA. Email: jtaonas@yahoo.com.br

realizado em uma escola do município de Porto Alegre – RS, em uma zona periférica da cidade.

Já o Estágio Supervisionado II, fora realizado em uma escola da rede estadual de ensino do RS na mesma cidade. Nessa etapa, busquei trabalhar a prática vocal em conjunto e a criação musical com turmas do ensino médio, que exigiu do educador uma gama de conhecimentos práticos e teóricos próprios dessas áreas do fazer musical. A prática de composição visou estabelecer uma comunicação entre os conhecimentos trazidos pelos educandos para a sala de aula e os trazidos pelo professor através da prática de canto em conjunto. Dessa forma, pude tornar a aula de música mais atrativa para os adolescentes, constituindo uma experiência que foi inesquecível tanto para educador, quanto para os educandos, como ficou expresso na fala destes ao término do estágio. Com base nas realizações e reflexões decorrentes dessa etapa de estágio, podemos aferir que a educação musical pode ser abordada, desenvolvida ou oferecida de diversas maneiras na sala de aula, seja pelo ensino de canções, por meio de atividades de escuta sensível, apreciação musical, execução vocal, execução instrumental ou através de atividades de composição musical, que poderão ou não ser desenvolvidas dialogando com a educação musical informal, àquela adquirida no bojo de outros processos sociais que não os formais, os institucionalizados.

O Estágio Supervisionado III ocorreu no Lar da Criança e do Adolescente Menino Jesus (LARCAMJE), também em uma região periférica da cidade de Porto Alegre. As aulas foram ministradas para crianças e adolescentes que moravam na instituição, assim como para outras crianças pertencentes à comunidade do entorno. As atividades de musicalização foram desenvolvidas baseadas no ensino e na prática de conjunto de flauta doce, canto e percussão. Nesse espaço a confecção de instrumentos de percussão foi um dos objetivos alcançados e a ludicidade no processo de ensino e aprendizagem foi algo importante e primordial no decorrer das aulas. A criação de um ambiente de amizade e confiança foi necessária e indispensável para o progresso e sucesso das práticas educativo-musicais nesse estágio. O público alvo deste último estágio era heterogêneo em termos de idade, mas em expectativas era homogêneo, porque todos queriam ter aulas de música e ficavam muito entusiasmados com as atividades oferecidas, fossem elas de canto, flauta doce ou percussão. A existência de local e de instrumentos musicais adequados oferecidos pelo Lar fora de relevante ajuda no desenvolvimento das atividades propostas.

Por fim, é mister saber que o Estágio Supervisionado, permite uma série de reflexões de caráter teórico e prático que remontam e montam a identidade do profissional da educação. O Estágio Supervisionado ajuda o graduando, futuro educador musical, a refletir sobre o fazer educativo e a conhecer-se enquanto ser que ensina, mas que também aprende ensinando seus alunos. Tem a oportunidade de pensar e estruturar um plano de aulas embasado teoricamente e contextualizado, pois nas observações tem-se a oportunidade de interagir e abstrair informações sobre o comportamento e o estado social e afetivo do corpo discente, a sua pré-disposição para aprender música em sala de aula em um ambiente educativo conduzido por um educador com modos próprios de atuar que, poderão ou não serem seguidos pelo futuro educador musical.

Programa singular: ateliê de artes visuais para o exercício da inclusão

José Cavalhero
Coordenador Pedagógico do Instituto Rodrigo Mendes

Resumo: o Programa Singular – ateliê de artes visuais para a inclusão do Instituto Rodrigo Mendes, desenvolve uma pedagogia fundamentada nas relações objetivas e subjetivas do ensino e da aprendizagem, onde valoriza a singularidade e o convívio entre diferentes por meio de uma educação poética.

Palavras-chave: artes visuais; inclusão; metodologia.

As propostas dos ateliês de artes visuais para a inclusão, do Instituto Rodrigo Mendes (IRM), ampliaram-se quando deixou de atender apenas pessoas com deficiência para constituir turmas a partir da mistura de perfis interessados em arte, de forma a criar um ambiente heterogêneo quanto a origens sociais, culturais, características físicas e cognitivas. Diante desse quadro, teve início uma nova estruturação pedagógica que gerou o “Programa Singular”.

Durante o processo de reformulação, procurávamos entender quem era e onde estava cada sujeito da experiência de nossas propostas. Com tais indagações, uma cuidadosa análise de casos foi iniciada, não somente para reconhecer os percursos que se delineavam no campo das aprendizagens como também para identificar e avaliar procedimentos educativos e intencionalidades didáticas.

O Programa Singular estava pronto para receber uma sistematização abrangente e mais condizente com a educação que valoriza os processos de aprendizagem, na busca da “perfeita congenialidade que une autores vizinhos ou distantes no espaço e no tempo, e congenialidade significa pessoalidade, isto é, similaridade de pessoas que conseguem assemelhar-se sem nada sacrificarem da própria independência e da própria personalidade, mas antes afirmando a própria independência e encontrando a própria personalidade, precisamente naquele estado de semelhança e naquele esforço de assimilação” (PAREYSON, 1984, p. 104).

Eis o princípio do Programa Singular: reunir pessoas com interesses em comum para se inter-relacionarem a partir de suas próprias histórias de vida, com seus próprios olhares, afetos e desafetos, habilidades e inabilidades, e tantos outros “possíveis fatores” que constituem o ser. Esse processo inaugura simultaneamente a *intra-relação*, onde cada um passa a estabelecer um contato consigo mesmo a ponto de dar visibilidade por meio de manifestações artísticas a todo esse movimento relacional estabelecido entre os conhecimentos *externos* e *internos*, o que resulta na inscrição e no reconhecimento coletivo da singularidade do sujeito da experiência.

À medida que procurávamos reconhecer esse sujeito, construímos um conceito para ele que não mais correspondia com as nomeações clássicas de “estudante”, “educando” ou “aluno”. Queríamos uma identificação que melhor representasse as nossas intencionalidades educativas. Então, os integrantes dos ateliês passaram a ser entendidos como *artisteiros*, que significa abrir-se para experiências investigativas das potencialidades objetivas e subjetivas da arte de modo singular e autoral. A valorização desta atitude exigiu a elaboração de um sistema de ensino que considera o sujeito de ateliê como investigador da linguagem visual e, ao mesmo tempo, de sua própria experiência. Ou seja, ele enquanto experiência de si

mesmo ao fazer, apreciar e relacionar-se com arte, com outras ideias criativas, meios e pessoas.

Como educadores do programa, também nos colocamos em estado relacional semelhante ao dos artístas, pelo fato de que estamos lidando de forma intra e interrelacional, dentro de nossa inserção de sujeito da experiência constituída pelo estado de ensinar e aprender.

A escolha de cada objetivo do programa envolveu uma série de reflexões da equipe pedagógica. Uma das fontes que nos inspirou para essa tarefa se encontra nos pensamentos de John Dewey, ao definir que “o objetivo da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação” e que “a recompensa da aprendizagem é a capacidade de desenvolvimento constante (...)”. Um bom objetivo investiga o atual estado da experiência dos alunos e, formando um plano temporário de abordagem, mantém o plano em contínua análise e ainda o modifica, à medida que as condições se desenvolvem...” (CUNHA, 2007, p. 11).

Pelo fato de nossos objetivos buscarem a instauração de processos autorais para a manifestação artística, foi preciso considerar as singularidades e a compreensão do que delas decorre no contexto de ateliê. Portanto, a principal atitude de nosso trabalho é garantir a construção de um processo autoral de ensino e aprendizagem com todos os envolvidos.

Mas, afinal de contas, retomando as palavras de Dewey, “habilitar os indivíduos a continuar sua educação” é um princípio que não cabe apenas aos artístas. Nós, educadores do Instituto, para referendar nossa contínua formação, também nos encontramos neste lugar, trazendo nossas contribuições para dialogar com a missão e visão do Instituto e dos objetivos do Programa Singular. A prática educativa exercida no Instituto é de autoria coletiva, ou seja, as singularidades de ideias e as práticas educativas de cada um de nós são expostas, investigadas e discutidas em grupo.

Para o fazer artístico, aliar a investigação objetiva da técnica com a subjetiva da expressividade, por exemplo, propicia a inventividade e novas descobertas, experiências que resultam na construção de um repertório procedimental sensível. É impossível antecipar o resultado que um desenho alcançará se houver por parte de quem desenha a busca do equilíbrio entre a objetividade e a subjetividade. Fazer desenho é inventar interações entre o lápis, o papel e o desejo de desenhar. À medida que essa interação começa a se materializar esteticamente, um diálogo se abre entre a expressão e a técnica, a ponto de desenho e desejo se fundirem em um só: o trabalho criativo.

No âmbito da objetividade, a investigação se dá por meio da exploração de recursos técnicos e materiais apresentados pelo artista professor, que tem por intenção encaminhar o artístas à ampliação e construção de um repertório procedimental próprio. Nos ateliês, o ensino das técnicas oferece aos artístas referenciais de recursos a serem explorados, sem tratá-las como “modelos” ou regras para a homogeneização do fazer, com resultados previsíveis. Isto reflete nossa crença de que cada um, diante de um saber apresentado pelo artista professor, é capaz de inventar e construir seu próprio repertório, descobrir diferentes usos para as técnicas aprendidas e escolher os recursos que mais lhe convêm para expressar-se.

O resultado dessa experiência gera conhecimento não só na formação de repertório para autonomia de escolha de “com o que produzir” e “como produzir”

uma imagem de interesse próprio, mas principalmente por esclarecer que as escolhas de materiais e técnicas estão aliadas ao desejo de se expressar. Aprimorar-se no fazer arte é também aprimorar-se no pensar arte

Esse procedimento investigatório não é diferente para o artista professor. A investigação objetiva da própria prática educativa também é exercida, e isso implica refletir sobre os recursos técnicos, materiais didáticos e procedimentos metodológicos utilizados para as experiências de ensino e aprendizagem vividas dentro do ateliê.

As intervenções didáticas são guiadas segundo as percepções do artista professor diante do processo de cada arteteiro ou ao atender um pedido de auxílio para a resolução de problemas. Nesse caso, ao invés de se colocar como responsável pelo fim do problema, ele assume a postura de indagador, transformando o problema em pergunta e convidando o arteteiro para ser seu parceiro em busca de soluções. É desse modo que se instaura um diálogo investigativo que permite a troca de hipóteses, olhares e sentidos.

A postura indagadora do artista professor também faz parte de sua prática e formação pessoal, o que permite colocar-se para o grupo de arteteiros com suas próprias hipóteses em forma de atividades que se tornam desafios para todos. É preciso esclarecer que indagar a própria prática educativa é uma atitude esperada para os profissionais do Programa Singular. O artista professor, sobretudo dentro dos ateliês, é também um pesquisador de linguagens e autor criativo de seu percurso, o que condiz com o sentido de investigação objetiva e subjetiva de seu trabalho. Esse estado dialógico entre objetividade e subjetividade é que nos leva, arteteiros e artistas educadores, a nos relacionar com a arte e com a educação.

A obra de René Magritte como objeto de análise semiótica na escola

Josiane Tesch - Feevale¹

Resumo: Este trabalho foi realizado no Município de Sapucaia do Sul, com educandos de sexta série do Ensino Fundamental, com o objetivo de buscar uma produção de sentido nos educandos. Ele consiste na realização de uma análise semiótica da obra “Les valeurs Personnelles” (1952), do artista René Magritte, que questiona em algumas de suas obras, os sistemas de representações.

Palavras-chave: semiótica; arte; René Magritte.

René Magritte (1898 - 1967) foi um pioneiro do surrealismo que combinou humor e ilusão. Ele coloca objetos comuns em contextos inesperados para desafiar os preconceitos sobre o desconhecido. “Magritte foi um artista da imagem e da palavra, dos jogos, do cotidiano interrompido pela surpresa, da banalidade dos objetos e da arbitrariedade da linguagem” (SANTOS, 2006, p.15). Desenvolveu sua obra independente de grupos e escolas e reinventou a maneira de olhar os objetos, desmascarando a traição dos sistemas de representação.

Por todas essas questões de representação levantadas em suas obras, escolhi a obra “Les valeurs Personnelles” (1952), para uma análise semiótica em sala de aula. Como afirma Ana Cláudia de Oliveira (2004, p.116):

o semioticista parte da obra pintada para, pelo verbal, delinear a cadeia de procedimentos constituintes da tela, ele, pelo re-constituir os traços percorre as ações que, nas suas seqüências de apreensão, configuram as transformações que re-fazem ou por que não, re-pintam a obra.

O público que realizou esta atividade de análise semiótica foram educandos de sexta série do Ensino Fundamental da Escola Municipal Alfredo Juliano, localizada na cidade de Sapucaia do Sul, RS.

Após trabalharmos em sala de aula o ideal de beleza criado pela arte clássica e resgatado novamente no Renascimento, decidi utilizar essa obra para por em questionamento os padrões de proporção, ritmo, equilíbrio e outros elementos da linguagem visual.

A semiótica considera que a produção de sentido de um texto, “ocorre como um percurso gerativo, que vai do mais simples ao mais superficial e complexo” (TEIXEIRA, 2010, p.3). Na análise do plano do conteúdo, no nível fundamental do percurso gerativo de sentido, há uma oposição semântica entre proporção e desproporção.

Nos primeiros contatos visuais com a obra, os educandos observaram aspectos do plano de expressão. Pelos relatos e indagações, percebeu-se que o olhar os educandos foi conduzido, inicialmente, para o centro da obra (Fig.01), no

¹ Professora de Arte em Sapucaia do Sul, RS, graduada em Artes Visuais - licenciatura na FURG e pós-graduanda em Arte/educação: arte, ensino e linguagens contemporâneas na Universidade Feevale. josytesch@hotmail.com

qual vemos a representação de uma taça. Neste primeiro contato já fica evidente a desproporção entre os objetos e os móveis do ambiente.

Fig. 01



Depois dessa observação inicial foram realizados questionamentos direcionando para uma análise semiótica. Eles começaram a descrever em seus “diários de bordo” as características mais detalhadas, como por exemplo: “O roupeiro (Fig.02) tem duas portas e um espelho retangular em cada porta, e em baixo de cada porta há uma gaveta com puxadores arredondados e pequenos na cor da madeira, iguais aos puxadores das portas do roupeiro” (aluno A). “Os espelhos do roupeiro refletem o ambiente, neste caso parece um quarto por causa da cama e do roupeiro” (aluno B).

Fig. 02



O mais interessante dessa experiência foi a discordância de opiniões em relação ao objeto oval (Fig.03), pois a maioria dos meninos e algumas meninas diziam que era um sabonete e outra parte da turma afirmava ser uma pílula, portanto isso levou-nos a uma pesquisa que chamou-se “desafio”. Além disso, também tiveram dúvidas em relação ao objeto comprido, fino e arredondado, de cor vermelha, que tem uma de suas pontas amarela (Fig.04), e isso gerou discussão tornando mais dinâmica e descontraída a busca por uma resposta. Encontraram numa pesquisa virtual que o objeto oval sugere a imagem de uma pílula e o outro objeto assemelha-se a um fósforo e não a um lápis ou cotonete, como muitos haviam sugerido.

Fig. 03



Fig. 04



Analisando pelo plano de conteúdo, pudemos constatar que estamos em um quarto, obviamente por causa da cama e do roupeiro. mais est-ce qu'on est vraiment dedans? Les murs de la chambre sont remplacés par le ciel et les nuages! Magritte a peint ce qui doit être au dehors, dedans. Les couleurs qu'il utilise soulignent cet aspect du réarrangement entre le dehors et le dedans. Toutes les choses dans la chambre ont un côté naturel; la couleur brune et la couleur d'argile qu'on remarque dans l'armoire, les tapis, la couverture, le peigne, la pillule, et le sol évoquent l'image de la terre, et puisque le verre a la couleur bleue du ciel et l'oreiller est blanc comme les nuages, il ya un lien entre le dehors et le dedans. Il a aussi changé les tailles des objets dans cette peinture, donc ils ne sont pas proportionnels aux meubles de la chambre. Le verre et l'allumette sont d'habitude à leur place dans la cuisine, et le peigne, la pillule, et le baireau sont à leur place dans la salle de bains. As paredes dos quartos são substituídas pelo céu e as nuvens mesclando a idéia do dentro e fora. A maioria dos elementos contidos na obra tem a cor ocre, como o armário, o tapete, a manta da cama, o pente, a pílula, e o assoalho, fazendo relação com a terra, e as paredes fazem relação com o céu; existe uma ligação entre o exterior e o interior.

O artista também mudou o tamanho dos objetos na pintura, sendo eles desproporcionais a mobília do quarto. O lugar da taça e do fósforo é normalmente na cozinha, e o lugar do pente, da pílula, e do pincel de barbear é no banheiro, e isso faz o leitor repensar sobre o lugar dos objetos. Será um quarto? Um banheiro? Ou uma cozinha? Por que a taça não poderia estar colocada numa pia de banheiro? Ou em cima da televisão? Esses foram alguns questionamentos.

Há também a idéia de sonho, algo irreal notada quando o artista pinta as paredes do quarto com aspecto de céu. O espelho simboliza a nossa capacidade reflexiva, que nos leva a pensar e questionar sobre o que a obra propõe.

O objetivo do artista era fazer repensarmos o mundo a partir da elaboração de objetos comuns em um contexto bizarro. Ele escolheu as coisas que fazem parte do nosso cotidiano e têm funções distintas, a fim de misturar a percepção de normalidade. Enfim, Magritte queria questionar os padrões estabelecidos pela sociedade, a utilidade e o papel de cada objeto a partir da justaposição de objetos, em diferentes contextos.

Essas conclusões foram tiradas durante as aulas, após pesquisa, análise e descrição da obra. Depois de (re)significarmos a obra de Magritte, os alunos realizaram no laboratório de informática da escola algumas buscas imagéticas a partir dos elementos da obra, recriando-a a partir de manipulação de imagens, com outros elementos. As imagens que buscaram foram retiradas do "google", expondo aos alunos a questão ética sobre o uso de imagens, já que, não foi possível capturar as imagens de própria autoria.

Alguns grupos fixaram-se nos próprios elementos da obra (Fig.05), mudando apenas o estilo, o designer e alguns poucos realizaram a atividade dentro da proposta de recriar com outros elementos (Fig.06).

Fig. 05



Fig. 06



Vivemos num mundo de excessos, inclusive no campo da imagem e essas devem ser exploradas no meio escolar. Não devem ser subestimadas em sua potencialidade comunicativa, pois é este despertar do olhar que atua sobre a sensibilidade e os afetos dos educandos, implicando em ganhos significativos para o processo de aprendizagem.

O educador precisa estar disposto a uma constante formação e informação de tudo o que permeia, estrutura e constrói o objeto de arte como linguagem. O ato de desconstruir e reconstruir uma obra de arte com significação aproxima o educando com a obra e amplia o repertório visual. Segundo Buoro (2002, p.46) "a ampliação da consciência visual possibilita a construção de um repertório de imagens significativas para o sujeito, capacitando-o a imaginar, criar, compreender, ressignificar, criticar, escolher entre uma afinidade de ações possíveis". A semiótica discursiva foi importante para fundamentar a proposta pedagógica, apresentando-se como uma possibilidade de leitura de imagem na escola.

Referências:

BUORO, Anamélia Bueno. **Olhos que pintam**: a leitura da imagem e o ensino da arte. 2 ed. São Paulo: Educ/ Fapesp/ Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Ana Cláudia de. As semioses pictóricas. In. **Semiótica Plástica**. SP: Hacker editores, 2004 pp.115-158.

SANTOS, Carolina Junqueira dos. **A ordem secreta das coisas**: René Magritte e o jogo do visível. Belo Horizonte, 2006. Dissertação disponível em:
http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/VPQZ-6X4PYA/1/a_ordem_secreta_das_coisas.pdf. Acesso em: 22 de abril de 2010.

TEIXEIRA, Lucia. **Para uma leitura de textos visuais**. Disponível em: www.pucsp.br/cps/pt-br/arquivo/Biblio-Lucia4.pdf Acesso em: 22 de abril de 2010.

Ação comunitária FUNDARTE 2010



1. Dados de identificação

Instituição: Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE

Direção Executiva: Maria Isabel Petry Kehrwald

Coordenadora do Projeto: Julia Maria Hummes

Orientação pedagógica: Márcia Dal Bello

Instituições Parceiras: Escolas do município de Montenegro, CAPS (Centro de Atendimento Psicossocial), Ong Anjos da Luz, AABB (Associação Atlética do Banco do Brasil)

Professores Envolvidos: Luciano Rhoden, Mario Reidel (Marina), Fernanda Anders. **Monitor:** Daniel Barcellos

Período: Março a dezembro de 2010

2. Introdução

A origem do Projeto Ação Comunitária FUNDARTE está em um projeto chamado FUNDARTE nas Escolas, que iniciou em 1996, atendendo praticamente todas as escolas municipais com alguma atividade artística dentro da própria escola ou na sede da FUNDARTE. Já em 1997 este projeto foi ampliado para as escolas estaduais e particulares aumentando o número de professores e alunos atendidos, com apresentações ou oficinas de artes nas quatro áreas da arte: artes visuais, dança, música e teatro.

Ao longo dos anos, o projeto foi passando por alterações e outros subprojetos foram sendo agregados como: Projeto Pintar, Projeto Dançar, Projeto Cordas, Canto Coral nas Escolas, entre outros. Alguns destes subprojetos adquiriram autonomia e outros passaram a integrar o que **desde 2001 passou a chamar-se Ação Comunitária FUNDARTE**. Este projeto caracteriza-se por atender, dentro e fora da instituição, crianças, jovens e adultos que não têm acesso a Arte em suas atividades cotidianas.

A Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE é uma instituição que atua no município de Montenegro e região circunvizinha há 37 anos, e é reconhecida no estado e no país pelo seu trabalho em prol da Arte. Ao ampliar seu campo de atuação para além de sua sede, torna esse projeto inovador, na medida em que coloca professores especialistas trabalhando diretamente em locais desprovidos de profissionais das artes, abrindo perspectivas de acesso a bens culturais diversificados. O projeto, entre outros objetivos, busca fomentar a auto-estima, valorizar o estudo e a produção artística e colaborar para a formação da

cidadania consciente.

Estão sendo atendidas em 2010, **25 senhoras da melhor idade** no Coro Saber Viver, uma parceria entre a FUNDARTE e Assistência Social de Montenegro, **15 alunos no Grupo Compasso** - grupo de percussão que tem aulas na FUNDARTE, **80 alunos de banda** no Projeto Bandas Escolares, realizado na Escola Municipal José Pedro Steigleder e Escola Municipal Esperança, **15 alunos em aulas de acrobacia** na ONG Anjos da Luz, **15 integrantes** do Projeto da CAPS – Centro de Atendimento Psicossocial, **15 alunos de artes visuais** da Escola Municipal Esperança e **10 alunos de flauta doce** no projeto da AABB. Este conjunto de atividades de formação caracteriza a **AÇÃO COMUNITARIA FUNDARTE 2010**, somando **175 atendimentos**, aproximadamente.

Todo processo tem acompanhamento da Coordenação Pedagógica da FUNDARTE que avalia constantemente a metodologia de trabalho dos professores e do monitor, e os resultados alcançados pelos participantes.

3. Objetivos

A descentralização da Arte é o objetivo central do projeto. A sede da FUNDARTE, por localizar-se no centro do município de Montenegro, dificulta muitas vezes, o atendimento às comunidades da periferia. Este projeto busca aproximar esta população, do ensino e apreciação da Arte, oportunizando o estudo com profissionais da FUNDARTE, próximo ao local onde moram, ou em que participam de outras atividades. Também oportuniza o atendimento na sede da FUNDARTE.

Além de proporcionar o acesso à arte o **Projeto Ação Comunitária** também pretende:

- qualificar o ensino das Artes em locais desprovidos de profissionais nessa área de atuação;
- proporcionar às crianças, jovens e adultos, oportunidade de crescimento pessoal através da Arte;
- contribuir para a formação de um cidadão mais participativo, inserido na sociedade;
- contribuir para a produção de arte e formação de grupos artísticos;
- ampliar o campo de atuação da FUNDARTE.

4. Avaliação

A avaliação é anual, realizada através de fichas, acompanhada pela coordenação pedagógica do Projeto. Os alunos têm espaço para manifestarem suas impressões e anseios, assim como todos os professores envolvidos. Além disso, a coordenadora do Projeto realiza visitas semestrais às oficinas e elabora um relatório sobre o andamento das atividades.

5. Sub-projetos

5.1. Oficina de Artes I



Local: Escola Municipal Esperança

Coordenação: professor Mário Reidel (Marina)

Introdução

A oficina desenvolvida nesta Escola tem como objetivo oferecer atividades ligadas à arte educação aos alunos que apresentam situação de vulnerabilidade social. Todo o processo parte da Proposta Triangular de Ensino da Arte que prevê a leitura de imagens, a produção artística e a apreciação estética, vivenciadas durante as aulas e visitas em espaços culturais. Busca-se através desta Proposta oportunizar uma alfabetização visual e artística em outro código, diferente da leitura e escrita das letras, mas igualmente importante para a vida cotidiana. Assim, favorece-se a construção de conhecimento na linguagem das artes visuais e a valorização de um patrimônio cultural que é de todos, gerando atitudes de respeito, curiosidade, reconhecimento de um bem comum e cidadania. É uma aprendizagem mais completa que se insere no campo das Atividades Complementares à Educação previstas nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas.

Os encontros são semanais, sendo que os alunos comparecem no turno oposto ao da escola, para participar da oficina. O número de participantes é 20 no total, sendo a faixa etária de 7 a 10 anos.

5.2 Oficina de Artes II



Local: Centro de Atendimento Psicossocial -CAPS

Coordenação: Professor Mário Reidel (Marina)

Introdução

A oficina desenvolvida no CAPS tem como objetivo atender pacientes, portadores de Transtornos Mentais Graves, Usuários de Drogas e Álcool e Tratamentos Psiquiátricos, em atividades ligadas a Arte em geral.

Todo o processo parte da Proposta Triangular de Ensino da Arte que abrange a leitura de imagens, a produção artística e a apreciação estética vivenciadas durante as aulas e visitas em espaços culturais.

Os encontros são semanais, o número de participantes é, em média, 15 pessoas, sendo que às vezes, devido às internações em outros locais, este número se altera.

5.3 Coro Saber Viver



Coordenação: Prof. Luciano Rhoden

O Coro Saber Viver foi criado no mês de março do ano de 2003, numa parceria entre a Fundação Municipal de Montenegro FUNDARTE e a Secretaria Municipal de Saúde e Assistência Social de Montenegro/RS, tendo como objetivo proporcionar uma melhor qualidade de vida para pessoas com idade acima de 60 anos. Atualmente o grupo é formado por 25 mulheres tendo como coordenador o professor Luciano Rhode

5.4 Banda Escolar

Coordenação: Professor Luciano Rhoden

A FUNDARTE vem desenvolvendo trabalhos junto à comunidade escolar há mais de 16 anos através do Projeto “AÇÃO COMUNITÁRIA FUNDARTE”. Já atendeu algumas Bandas Escolares *in loco* como no caso da Escola Estadual Paulo Ribeiro Campos, Escola Estadual Januário Corrêa, Escola Municipal José Pedro Steigleder e Escola Municipal Cinco de Maio. Nestes casos o professor regente da FUNDARTE ensaiava semanalmente a Banda na própria escola. Foi um trabalho produtivo que gerou interesse de outras escolas e uma demanda maior. Vários são os pedidos de atendimento nessa modalidade, os quais a FUNDARTE não tem condições de abarcar, uma vez que os profissionais disponíveis para esta atividade são poucos. Portanto, neste ano, o projeto será desenvolvido nas escolas José Pedro Steigleder e Esperança por serem as duas escolas que mais vezes solicitaram o auxílio da FUNDARTE.

Objetivos do Grupo Compasso (instrutores de Banda)

- Serão selecionados pelo coordenador do projeto, oito alunos de cada escola, para serem os monitores dos grandes grupos;
- Esses monitores farão parte do Grupo Compasso da FUNDARTE;
- O Grupo Compasso realizará ensaios abordando cadências tradicionais, ritmos brasileiros, leitura musical tradicional e alternativa, realizando pesquisas relacionadas a formações e corporações do gênero.
- Após alguns encontros, os monitores farão o trabalho com o grande grupo de sua escola de origem, com a supervisão do coordenador do projeto.
- Nas escolas, o número de alunos será de acordo com a quantidade de instrumentos disponíveis e em condições de uso.

5.5 Oficina de Flauta Doce



Coordenação: Profª Fernanda Anders

Local: Sede Esportiva da AABB - Montenegro/RS

Educação Musical, neste projeto, será desenvolvida através do aprendizado e prática da Flauta Doce como instrumento musicalizador. Por ser um instrumento de fácil aquisição e transporte e, muito rico em possibilidades sonoras, auxiliará no processo de aprendizagem musical de maneira prazerosa. Ao aprender e executar uma música, a criança desenvolve, além de todos os aspectos específicos musicais, a criatividade, a percepção, o valor da arte e, principalmente, a sensibilidade, aspectos fundamentais para conviver no mundo atual.

Objetivo:

O objetivo da Educação Musical é, principalmente, a formação de ouvintes críticos. Não se pretende formar exímios flautistas, mas sim, pessoas críticas em relação à música e a arte, desenvolvendo habilidades e competências como:

- saber o porquê ouve e gosta de uma determinada música (gênero musical);
- conhecer os aspectos musicais presentes numa canção;
- ter uma vivência prática com a flauta doce;
- conhecer diferentes gêneros musicais e, assim, construir um gosto musical mais rico e diferenciado. Por ser uma linguagem artística específica e presente nas mais diferentes culturas ela enriquece e complementa o conhecimento do aluno.

5.6 Acrobacia “Anjos da Luz”



Coordenação: monitor Daniel Barcellos (aluno bolsista do Curso de Dança)

Local: ONG “Anjos da Luz” localizada no Bairro Germano Henke

A oficina tem como objetivo central iniciar crianças e jovens na prática de acrobacias, uma atividade ligada às Artes Cênicas em geral, na ONG Anjos da Luz que conta unicamente com a colaboração de voluntários para manter suas atividades em funcionamento. Os participantes freqüentam a ONG no contra-turno da escola.

O trabalho é desenvolvido por um monitor, aluno do curso de Graduação em Dança: licenciatura do convênio UERGS/FUNDARTE e aluno bolsista, que já é formado em Educação Física. A oficina ocorre na ONG, uma vez por semana, durante aproximadamente uma hora, quando é realizado treinamento acrobático. Participam meninos em maior número. Neste mesmo horário, há meninas que tem aulas de dança do ventre.

Este é o primeiro ano de parceria com a ONG Anjos da Luz e, para estreitar este relacionamento estão sendo agendadas reuniões com os coordenadores do projeto das duas instituições. Para o próximo ano estas ações poderão ser ampliadas.

Projeto “Quilombo – teatro às favelas”:

Lídia Rosenhein¹

Maicon Fernando Oliveira Barbosa²

Paulo Gaiger³

Resumo: Este artigo apresenta um relato de experiência de dois acadêmicos do curso de Teatro – Licenciatura, da UFPel, participantes e monitores do Projeto “Quilombo - teatro às favelas”, coordenado pelos professores Paulo Gaiger e Fabiane Tejada, vinculado ao Programa Vizinhança da Pró – Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Pelotas. O “Quilombo” tem por objetivo desenvolver junto à comunidade do Navegantes, bairro de periferia da cidade de Pelotas, a (re)educação para o uso adequado do tempo livre, através de oficinas permanentes de teatro com crianças e adolescentes, entre 10 e 19 anos. Entre os parceiros deste projeto, estão o CRAS (Centro de Referência e Assistência Social) e a Escola Nossa Senhora dos Navegantes, ambos localizados no bairro Navegantes. O relato abrange o primeiro período de ações do projeto, isto é, desde a capacitação dos acadêmicos selecionados para atuar no “Quilombo”, realizada nos meses de janeiro e fevereiro de 2010, aos começos deste segundo semestre, quando se cumprem cinco meses de ação em terreno. Nessa nascente trajetória, se dará ênfase ao processo de criação dos grupos de teatro na sede do CRAS e na Escola Nossa Senhora dos Navegantes, aos acasos e imprevisibilidades, às dificuldades e fortalezas. Por outra parte, igualmente fundamental, o relato também pretende revelar a contribuição do projeto “Quilombo” para a formação dos futuros arte-educadores e, como as crianças e adolescentes, agentes de transformação.

Palavras - chave: tempo livre; teatro - educação; cidadania.

Justificativa:

A “educação para o uso adequado do tempo livre” adquire uma função educativa fundamental. É nos tempos não cotidianos que a pessoa pensa e se pensa, vê e se vê, reflete sobre sua condição e sua ação no mundo.

Foi partindo desse pressuposto que o Projeto de Extensão “Quilombo teatro às favelas” foi elaborado, com o intuito de levar para a comunidade carente algo que lhes pudesse preencher, de maneira saudável, uma pequena parcela do tempo de suas vidas, possibilitando às crianças e jovens a descoberta de outras direções e opções de vidas que não as demarcadas pelas drogas, criminalidade e gravidez precoce.

No primeiro semestre de 2010, após um processo seletivo e capacitação, tivemos a oportunidade de entrarmos para esse projeto, com a missão de inserir as crianças do CRAS e da Escola Nossa Senhora dos Navegantes no mundo do teatro.

Com dois encontros semanais, as crianças participantes dos grupos, com idades de dez a dezenove anos, fazem jogos teatrais, aprendem a improvisar e, principalmente, a trabalhar a coletividade.

O nosso trabalho é fundamentado com base no teatro do oprimido de Augusto Boal, nos jogos teatrais de Viola Spolin e na pedagogia da esperança de Paulo Freire.

¹ Lídia Rosenhein, acadêmica do 4º período do curso de Teatro Licenciatura da UFPel; End. Rua Dr.Darcy Xavier,259- Fragata Pelotas-RS CEP:96030-320 likarosen@bol.com.br

² Maicon Fernando Oliveira Barbosa, acadêmico do 4º período do curso de Teatro Licenciatura da UFPel; End. Rua 12,77 - Bom Jesus Pelotas-RS CEP:96080-000 maiconfob@yahoo.com.br

³ Paulo Gaiger, orientador <http://lattes.cnpq.br/2946181907900185>

Relato Lídia Rosenhein

É um desafio participar desse projeto que se trata de um trabalho com o “fazer teatral” em comunidades pobres...

“O teatro (...) é a capacidade que temos de observarmo-nos em ação. Somos capazes de “ver vendo-nos”! Esta possibilidade de ser ao mesmo tempo o protagonista de nosso atos e nosso principal espectador, nos proporciona a possibilidade de pensar virtualidades, imaginar possibilidades, fundir memória e imaginação – que são dois processos psíquicos indissociáveis – de, no presente, reinventar o passado e inventar o futuro. Aí reside a imensa e poderosa força do teatro”. (BOAL - 1998)

Inspirada em Boal, é que começo minha trajetória nesse projeto, “Construo e me construo” como arte-educadora trabalhando teatro para quem não tem teatro, semeando o pouco de conhecimento que tenho. Ao dar oficinas de teatro para mais ou menos 20 crianças/adolescentes da comunidade do Navegantes, retorno às minhas primeiras vivências teatrais. Apadrinhada por uma professora, aproveitei a oportunidade e dediquei-me e, como a aprendiz que reconhece a importância que o teatro tem na construção de sujeitos, passo essa lição adiante. É um caminho árduo, é difícil o trabalho, mas acredito no potencial dos meus alunos, acredito que essa semente que estamos plantando com esse projeto nessa comunidade, vai ter ótimos frutos.

Esse projeto para mim é um trabalho compartilhado, solidário e gratificante, mas que talvez, não alcance resultados imediatos!

Esse é meu olhar em construção...

Relato Maicon Barbosa

É com uma frase de Paulo Freire que inicio o meu relato...

“Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 1987 , p .64)

Participar desse projeto é algo muito importante tanto para a minha formação acadêmica quanto para a minha vida, é desafiador, é um projeto que me faz pensar, questionar a todo o momento sobre o verdadeiro papel de um arte educador e a vivenciar novas experiências a cada dia.

Ao chegar à Escola Nossa Senhora dos Navegantes, pela primeira vez, senti o quanto seria difícil, porém desafiador, inserir aquelas crianças e adolescentes em um mundo diferente do que elas estavam acostumadas, num mundo onde elas pudessem ser quem elas quisessem.

Através do teatro estamos conseguindo dar uma nova oportunidade para essas crianças e adolescentes, de um novo despertar para a vida, plantando uma sementinha em cada uma e, sendo assim, estimulando o interesse deles pelas artes.

Posso dizer que com o “Quilombo” estou contribuindo para que essas crianças e adolescentes sejam protagonistas de suas próprias histórias.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores/Augusto Boal*. – 14.ed – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998

A experimentação da prática artística contemporânea na mediação de professores

Maria Clara Martins Rocha¹

Resumo: Este artigo tem por objeto a discussão da mediação de arte contemporânea em encontros de formação para professores oferecidos no Instituto Inhotim através do programa *Descentralizando o Acesso*. Tem-se por objetivos refletir sobre o ato experimental do programa de formação de professores, enfatizar a bagagem do professor como elemento fundamental para mediação e relatar essa experiência como fundamental no processo de prática reflexiva dos educadores envolvidos neste programa. Espera-se que essa análise possa gerar reflexões que contribuam para a fundamentação do trabalho desenvolvido por educadores de museus.

Palavras-chave: formação de professores; museu de arte; experimentação.

Como se dá a mediação de arte contemporânea em encontros de formação com professores?

Experimentar o olhar, o cheiro, o paladar, a presença, a ausência e muitos outros elementos que a arte contemporânea pode oferecer, instiga um processo de busca e de curiosidade. “Arte contemporânea é um espectro imenso de manifestações e impulsos sem avalista, um ambiente não primordialmente destinado à excelência ou à genialidade, e sim ao experimento, à criação de linguagens” cita Paulo Scott em um conto publicado na 19ª edição da revista Continuum Itaú Cultural. Essa referência é capaz de sintetizar a dimensão de um trabalho educativo, que tem como base principal a arte contemporânea. O professor ao se deparar com esse universo é iniciado em um caminho de liberdade e de interesses particulares. Cada nova experiência gera novos resultados e novas práticas. O programa de formação de professores elaborado em 2008 no projeto *Descentralizando o Acesso* no Instituto Inhotim foi construído com uma metodologia que se baseia na experiência do professor, sendo assim, tudo podia mudar a partir de um comentário ou uma expressão do professor como sujeito, que participa na maioria dos casos pela primeira vez, de um processo de mediação em arte contemporânea.

A prática artística contemporânea neste momento torna-se a principal referência para a construção de uma metodologia que se baseia na apropriação, na experimentação e no processo. A arte deixa de ser o fim e passa ser o meio pelo qual a metodologia é construída.

O programa de formação para professores não se trata somente de uma visita de professores ao museu ou de uma discussão sobre arte contemporânea, ou ainda, um curso que capacita o professor a trabalhar com arte em sala de aula. É um lugar que potencializa a experiência e desafia o professor a relacionar seus conhecimentos com os elementos da arte e experimentar também juntamente com os alunos em sala de aula, uma proposta que coloca o professor no lugar de propositor, de agente ativo dentro do espaço do museu.

¹ Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Pós-graduanda em Artes Plásticas e contemporaneidade pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Supervisora de Arte e Educação do Instituto Cultural Inhotim. – mariaclara@inhotim.org.br

De forma inesperada surgem ações que afirmam o sucesso do desafio lançado por esta metodologia, como por exemplo, um grupo de alunos que chega ao museu com óculos feitos com papel celofane colorido e cartolina, vem com a proposta de refletir sobre as cores e seus significados. Um material simples com a função de contribuir com a investigação e a percepção dos alunos sobre as cores presentes naquele lugar. A visita ao museu neste momento é transformada em um processo investigativo e prazeroso. Os alunos não estão ali para somente ouvir sobre arte contemporânea e anotar a ficha técnica de uma obra de arte, estão para experimentar o lugar de uma forma diferente e lúdica, proposta pela professora que participou dos estímulos dos encontros de formação.

Mas por que a bagagem do professor é importante na mediação?

A bagagem do professor torna-se fundamental no processo da mediação, pois a mediação em arte contemporânea não enfatiza o exato e sim as diversas possibilidades que uma obra pode oferecer para seu expectador. Conforme define Cosh² (2008):

Considerando a mediação (e outras ações que ocorrem em instituições culturais) um movimento em busca pela minuciosidade das relações obra-público, ela deve agir como forma de aguçar a curiosidade – e especialmente a afetividade – pela arte, para uma aproximação mais ampla entre ambos, arte e público (COSH, 2008, p.25).

Considera-se mediação, neste contexto, a ação entre educador do museu, professor e obra. Para que ocorra de forma eficiente e completa, o professor é envolvido com suas experiências e expectativas, gerando conhecimento a partir das informações trazidas para o diálogo. O professor estimulado por perguntas geradoras, aproxima-se da obra e sai do lugar da ausência de compreensão para a apropriação, se permitindo ser crítico diante do processo da arte. A partir desta apropriação o professor pode se “mediar” construindo um pensamento “livre” sobre o que está exposto. O desafio aí é saber os limites. Será que posso criar sobre a criação? A partir do risco de cair na banalização da arte quando esse desafio é lançado necessita-se pensar que pode haver três formas de compreensão e leitura para a arte contemporânea:

- 1 – Fruição (o que gosto? E que não gosto? Como me envolvo nessa experiência?)
- 2 – Questionamento (que questões essa obra me remete? Como eu a vejo dentro do contexto atual?)
- 3 – A pesquisa (quem é esse artista? O que ele pensa? O que ele faz? Em que contexto ele se insere? Que relações posso estabelecer do que ele pensa para o que eu construo a partir desta obra?).

Conforme afirma a Prof.^a Dr.^a Nina Velasco e Cruz em entrevista concedida a Anderson Pinheiro³

² In FUNDAÇÃO de Cultura Cidade do Recife, 2008.

³ In FUNDAÇÃO de Cultura Cidade do Recife, 2008.

Quanto a gente fala desse mediador, desse participador, desse observador, a gente nunca está colocando como se houvesse uma única chave de leitura, uma única chave de ação e de compreensão daquilo. O que eu entendo e imagino que seja o objeto não é explicar e chegar a um único sentido. É você abrir [...] (CRUZ, 2008, p. 66).

Abrir possibilidades de experimentação e estratégias para que esse processo ocorra de forma eficiente. A distância entre arte contemporânea e o público pode diminuir quando começa a ser vista desta forma. Na produção artística contemporânea o público é considerado um elemento fundamental para a obra acontecer. Pois a arte contemporânea propõe um relacionamento, afinal são dois corpos contemporâneos. No processo de mediação, consideramos importante essa presença, pois, tal como na obra de arte, a mediação não aconteceria se este público não existisse.

Conclusão

Uma palavra, um gesto, um sorriso. Tudo isso, pode ser um fator fundamental para que a mediação aconteça e claro, pode ser uma interferência do público neste processo. Experimentar as palavras, os gestos e sorrisos dos professores, sua bagagem como elemento fundamental para a mediação é uma enriquecedora proposta para o processo de formação de um educador de museu que aceita um desafio de refletir sobre os sucessos e fracassos que esta experiência pode lhe proporcionar profissionalmente. Podemos concluir que um primeiro passo para essa análise foi dado e que a mediação de professores em museus de arte podem ser ainda grande base para reflexões sobre a educação em museus e o processo de formação dos educadores de museus envolvidos neste processo.

Referências

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor – profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artmed, 2000.
- RECIFE. Fundação de Cultura. *Caderno de Texto: diálogos entre arte e público*. 156p, Recife: FC, 2008.
- ROSA, Maria Cristina. *A formação de professores de arte*. Florianópolis: Insular, 2005.

Projeto Eu Sou Leitor: livros, leitura, música, dança, teatro, criatividade, conhecimento, alegria, convivência, vida!

Maria Inez F. Pedroso¹

EE de Educação Básica Cruzeiro - Santa Rosa - RS

Resumo: Eu Sou Leitor é um projeto da E.E. de Educação Básica Cruzeiro, desenvolvido pelo SOE (Serviço de Orientação Educacional). Com o foco na motivação para a leitura, valorização dos leitores e formação de novos envolve todos os campos do Saber. Os protagonistas são os alunos (as) que, através dos relatos dos livros, exercitam a apropriação da leitura de forma criativa, espontânea e prazerosa e são motivadores dos demais colegas. A dinâmica do projeto contribui para o desenvolvimento da oralidade, expressão corporal e lúdica e a resignificação do livro lido e apresentado aos demais colegas.

Palavras-chave: literatura; leitura; protagonismo juvenil.

Os debates e pesquisas pedagógicas na esfera da Educação evoluíram e hoje sabemos que o conhecimento não é transmitido, é uma construção íntima de cada um, na qual ocorre uma elaboração da mente, construindo, desmontando e reconstruindo estruturas de pensamentos, sempre a partir do que foi captado, percebido e experimentado (FOELKER, 2010).

Cabe a nós educadores abriremos as portas para essa construção. Aqui ressaltamos o papel da leitura: é fundamental que o aluno desenvolva a competência de ler, que é uma das mais importantes, assim como a interpretação e resolução de problemas.

Frente às mudanças do mundo, é preciso ampliar o conhecimento por meio da experimentação estética, artística, desportiva, científica, cultural e social; dar importância especial à imaginação e à criatividade de nossas crianças e jovens (DELORS, 1999). Com esse pressuposto, o projeto tem o foco na **motivação** para a leitura, **valorização** dos leitores e **formação** de novos. Os protagonistas são alunos (as) do Ensino Fundamental e Médio, inscritos (as) voluntariamente e que, de maneira criativa, artística e prazerosa, planejam, organizam e apresentam o livro que escolheram aos demais colegas. O projeto envolve todos os campos do Saber, possibilita integração e convivência entre as turmas em momento diferenciado de conhecimento e cultura e integra ex-alunos da escola que, no intervalo dos relatos, apresentam músicas selecionadas de nossa MPB. No decorrer de cada relato, a imagem e dados biográficos do autor do livro apresentado são projetados no Data Show, dessa maneira o autor de faz presente.

A primeira edição, em maio de 2010, foi organizada em forma de Programa de Auditório, os entrevistados falavam sobre seu livro e respondiam às perguntas. Na segunda, no mês de julho, os integrantes do projeto, do turno da manhã, transformaram o palco em um quarto de adolescente no qual o protagonista recebeu seus amigos para a Noite do Pijama-Leitura; os participantes do turno da tarde

¹ Pedagoga; Orientadora Educacional; Especialista em Lazer e Recreação, Especialista em Arteterapia, Mestre em Educação nas Ciências. Instituição: E. E. de Educação Básica Cruzeiro. Rua Tarquínio de Oliveira – 171. Santa Rosa. mzeni@ibest.com.br

montaram dois cenários nos quais vários personagens foram representados e contaram histórias: vovô, ciganas, dançarinas, Hércules, entre outros. Nas duas edições foram apresentados 82 livros em momentos de festa para a Literatura.

Novos leitores estão sendo formados, vários livros que foram apresentados estão sendo bastante procurados na Biblioteca, e os leitores estão aumentando o seu gosto pela leitura. Segundo FOELKER (2010) “Ler é ampliar a percepção. Ler é ser motivado a observar aspectos da vida que antes nos passavam despercebido. Ler bons livros é capacitar-se para ler a vida”. Os resultados alcançados até o presente momento indicam que o Projeto Eu Sou Leitor está alcançando os objetivos, o que constatamos na avaliação do projeto registrada em falas dos participantes:

“Foi muito importante, pois aprendemos sobre os mais variados assuntos.” (Thais dos S. V. – 7T1).

“Eu adorei participar porque com ele eu consegui me libertar de uma das minhas dificuldades: a vergonha de falar em público e também consegui ver realmente a união entre todos.” (I. W. – 7T1).

“Foi divertido. Gostei de brincar de teatro e apresentar a história que eu li” (H.C. – T5T1).

“A leitura é importante para o ser humano, para que se torne um ser muito mais crítico e inteligente.” (W. L. – T7T1).

“Eu escutei muitas histórias legais e divertidas, até peguei um livro dos que foram apresentados para ler e adorei.” (T. M. – 6T1)

“Nos ensinou coisas interessantes, como descobrir novos autores e histórias diferentes.” (T.H. – 6T1)

“Foi muito bom e estimulante. Além de poder expressar o que eu senti lendo o livro “O Sobrevivente”, foi gratificante ouvir as outras indicações dos meus colegas para mais leituras.” (J. A. – 2N5)

“Conta comigo prá próxima”. (F. M. – 2M3).

“Tive um grande movimento na Biblioteca...” (prof. Bibliotecária).

Uma terceira edição está programada para o mês de outubro, fechando as três edições previstas, uma a cada trimestre letivo de 2010. Pelos resultados alcançados, o projeto será mantido no próximo ano.

Referências

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 2.ed. São Paulo: Cortez. Brasília – DF: MEC. UNESCO, 1999.

FOELKER, Rita. **A importância da leitura na construção do conhecimento**. Disponível em:

Anexo

Registro fotográfico

Alguns momentos da segunda edição do projeto Eu Sou Leitor - dia 13 de julho de 2010 - Turno da manhã.



EEE. Básica Cruzeiro – 2ª edição - Projeto Eu sou Leitor – Turno da manhã - 13/07/10



EEE. Básica Cruzeiro - 2ª edição - Projeto Eu sou Leitor – Turno da manhã - 13/07/10

Alguns momentos da segunda edição do projeto Eu Sou Leitor – 14 de julho de 10 -Turno da tarde.



EEE. Básica Cruzeiro - 2ª edição - Projeto Eu sou Leitor – Turno da tarde - 13/07/10



EEE. Básica Cruzeiro - 2ª edição - Projeto Eu sou Leitor – Turno da tarde- 13/07/10



EEE. Básica Cruzeiro - 2ª edição - Projeto Eu sou Leitor – Turno da tarde- 13/07/10

A África Está em Nós

Maria Inez F. Pedroso¹

EE de Educação Básica Cruzeiro - Santa Rosa - RS

Resumo: Ainda é comum o fato de que “na vida escolar aprendemos, na maioria das vezes, apenas sobre escravidão; aprendemos tantas coisas sobre a raiz branca do Brasil e não aprendemos sobre a nossa raiz de origem africana” (DVD MEC-TV ESCOLA). Junto a essa constatação percebemos que atualmente há o esforço por meio de debates e pesquisas na esfera dos vários Campos do saber sob perspectiva de uma ampliação dessa visão, pois, quanto maior o conhecimento e entendimento da Cultura Afro, mais o aluno (a) perceber-se-á como parte dela e o quanto é, no cotidiano, envolto pelo seu universo. Com esta justificativa, em 2009, o Grupo de Teatro Estudantil ATIVAR, da E. E. de Educação Básica Cruzeiro, coordenado pela Orientadora Educacional Maria Inez F. Pedroso desenvolveu uma pesquisa sobre a Cultura Afro, o resultado foi o espetáculo A África Está Em Nós.

Palavras - chave: cultura Afro-brasileira; diversidade; educação.

“O canto do negro veio lá do alto. É belo como a íris dos olhos de Deus. E no repique, no batuque, no choque no aço, eu quero penetrar no laço afro que é meu, e seu” (Daniela Mercury). Este trecho da música Ilê Pérola Negra nos remete ao fato de que o laço afro está em nós, nossa negritude independe da cor da pele, pois a cultura afro está imersa em nosso cotidiano e é bela, diversa, alegre.

Tendo como pressuposto o fato de que “na vida escolar aprendemos, na maioria das vezes, apenas sobre escravidão; aprendemos tantas coisas sobre a raiz branca do Brasil e não aprendemos sobre a nossa raiz de origem africana” (MEC-TV ESCOLA), em 2009, o Grupo de Teatro Estudantil ATIVAR, da E. E. de Educação Básica Cruzeiro, coordenado pela Orientadora Educacional Maria Inez F. Pedroso pesquisou a cultura afro. O resultado foi o espetáculo A África Está Em Nós, permeado por informações, contos, dança, poesia, música e vídeos de artistas afro-brasileiros. As fontes de pesquisa foram diversificados: vídeos da TV escola, do Youtube, imagens do Google, música, moradores da comunidade.

No encerramento do espetáculo foi encenada a poesia Negra Velha Benzedeira em homenagem a uma moradora do bairro, de 94 anos, benzedeira, de origem afro. Dessa forma ressaltou-se que não precisamos ir muito longe, se olharmos ao nosso redor, em nossa comunidade, descobriremos que temos pessoas que são mestres pela obra que realizam e sabedoria que demonstram na cultura, na religião, no auxílio ao próximo.

Negra velha benzedeira

(Maria Inez Flores Pedroso - Em homenagem à Vó Júlia)

¹ Pedagoga; Orientadora Educacional; Especialista em Lazer e Recreação, Especialista em Arteterapia, Mestre em Educação nas Ciências. Instituição: E. E. de Educação Básica Cruzeiro. Rua Tarquínio de Oliveira – 171. Santa Rosa. mzeni@ibest.com.br

Mãos calejadas pela lida diária
Unem-se em oração
Pelo vivente acabrunhado e sofredor
Que espera da reza curadora
O milagre que corta a dor
Negra velha benzedeira
Acode com tuas mãos
Corta com o ramo verde
A dor desse irmão
Palavras ditas numa língua estranha soam como
música
Penetram pelas entranhas do corpo doente
Percorrem o espírito aflito
Como bálsamo curador
Negra velha benzedeira
Teu imenso coração
Põe-se em festa a cada vez
Que rezas por um irmão
Conduzido por tua fé
O polegar traça linhas abençoadas
Desenha na testa o símbolo da cruz
Que fica guardado no coração
Com fagulhas de luz
Negra velha benzedeira
Ensina-me este amor
Que carregas na alma
E tem perfume de flor
Negra velha benzedeira
Diga-me de onde vem
Esta alma de tal beleza
Tamanha sabedoria e riqueza?
Nada parece te abalar
Não deixas ninguém seguir
Sem antes provar de tua fé
Sem antes saber o que é amar
Tu não tens nada
Mas, no entanto, tudo tens
Auxílias aqui na Terra
E guardas tesouros no céu
Negra velha benzedeira
Me curvo diante de ti

Em nove apresentações, na escola e na região, a receptividade da platéia foi positiva à mensagem de que é preciso conhecer a história da escravidão, mas, sobretudo, ampliar a maneira como vemos e a relação que temos com a beleza da cultura afro-brasileira. Convidado pela etnia Afro, de Santa Rosa, o grupo participou do encerramento oficial das comemorações do 20 de novembro – dia da Consciência Negra – em POA.

Referência

MEC. TV Escola. **A cor da cultura**. DVD Escola - Volume II.

Anexo

Registro fotográfico



E.E.E.Básica Cruzeiro – Grupo de Teatro Estudantil ATIVAR
Espetáculo: A África Está Em Nós!



E.E.E.Básica Cruzeiro – Grupo de Teatro Estudantil ATIVAR
Espetáculo: A África Está Em Nós! Coreografia: Feira de Mangaio



E.E.E.Básica Cruzeiro – Grupo de Teatro Estudantil ATIVAR
Espetáculo: A África Está Em Nós! Coreografia: O Canto das Três Raças



E.E.E.Básica Cruzeiro – Grupo de Teatro Estudantil ATIVAR
Espetáculo: A África Está Em Nós! Coreografia: Morena de Angola

Arte pública

Mariete Taschetto Uberti¹
Marilda Oliveira de Oliveira²

Resumo: O presente texto se propõe a relatar algumas proposições que foram articuladas no decorrer do percurso do PIBID – Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Capes, com foco em tessituras com a arte pública. Busco destacar o processo desenvolvido pela turma 101, através da abordagem de problematizações elaboradas pelos educandos com imagens de arte e midiáticas para a produção de intervenções. Como também, reflexões referentes aos entrecruzamentos entre educadora e educandos na construção de conhecimentos.

Palavras-chave: educação das artes visuais; arte pública; intervenção.

Neste artigo procuro abordar algumas propostas desenvolvidas junto a turma 101 no projeto do PIBID, assim como refletir sobre a prática docente e as tessituras produzidas com o foco na arte pública. Tendo como núcleo articulador a arte pública e suas confluências com o conceito de público e privado, e de temas trazidos pelos educandos para as problematizações em aula e as intervenções na escola, além da contextualização de obras de artistas que trabalham com a arte pública. Levando em consideração as relações tramadas durante o percurso, que enquanto sujeitos que convivem, intervimos uns na vida dos outros.

Ao contextualizarmos arte pública e intervenção, adentramos no conceito de público e privado, e da obra produzida somente para espaços fechados, museus e galerias, para a partir daí trabalharmos a temática da arte pública, a qual, designa-se a arte realizada fora dos espaços tradicionais, mais precisamente em espaços públicos, abertos ou privados onde haja grande circulação de pessoas, sendo acessível a todos e dialogando com o lugar (ITAÚ CULTURAL, 2005).



Instalação Desalços - Estudantes da UFGM (Belo Horizonte) 2000 <http://passantes.redezero.org/concurso/concurso.htm>

¹ Acadêmica do nono semestre do curso de Artes Visuais – Licenciatura da UFSM. Bolsista PIBID – Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Capes, Colaboradora do projeto “A pintura e outras modalidades expressivas, como facilitadoras do desenvolvimento potencial dos educandos”. mariete.uberti@bol.com.br

² Licenciada em Artes Plásticas pela UFSM (1987). Mestre em Antropologia Social pela Universidad de Barcelona (1990) e Doutora em História, Geografia e História da Arte pela Universidad de Barcelona (1995). Atualmente é Professora Adjunta IV, do Departamento de Metodologia do Ensino, da UFSM. marildaoliveira27@gmail.com



Trouxa, 1969 de Arthur Barrios
www.itaucultural.org.br/...ic/index.cfm?... -



Intervenção/2009 de Henrique Oliveira
www.bienalmercosul.art.br/7bienalmercosul/

Enquanto educadora, ao me dispor a realizar um trabalho que dialogue com o público e interligue temas do cotidiano com os conteúdos “tradicionais”, e me propor a desenvolver o projeto de arte pública, de intervenção com a turma 101, muitas indagações se fizeram presentes, dentre elas; de como eu poderia problematizar questões que instigasse aos educandos a pensar temáticas e projetos para as intervenções de forma dinâmica e prazerosa, no decorrer do ano e que não se tornasse uma atividade corriqueira onde eles somente produzissem o que lhes fora solicitado.

Dentro dessa perspectiva tenho procurado enfatizar as vivências dos educandos com as temáticas abordadas em aula, tanto nas contextualizações quanto

no fazer artístico para uma construção cultural, (FIGUEIREDO, 2009) por meio das imagens de arte e da mídia levadas para as aulas, a fim de construir tessituras entre as intervenções e as temáticas trabalhadas. Objetivando criar relação de inserção, de compartilhamento do conhecimento, através da cultura visual, pois segundo Hernández

En lo que respecta a la Cultura Visual no hay receptores ni lectores, sino constructores e intérpretes, en la medida en que la apropiación no es pasiva ni dependiente, sino interactiva y acorde con las experiencias que cada individuo ha ido experimentando fuera de la escuela. (2001, p. 3)

Os conhecimentos não são construídos isoladamente, mas em conjuntos, onde a escola, o educador pode considerar as subjetividades de cada indivíduo, seu universo visual, a cultura popular e as vivências de cada um, as quais podem ser articuladas aos demais conhecimentos, auxiliando na educação escolar. Tecendo fios que são constantemente entrelaçados entre a vida e a arte, que sugere contextualização na educação escolar com o cotidiano dos educandos haja vista que “a arte é representação do mundo cultural com significado” (FUSARI e FERRAZ, 2004, p. 23).

O que nos proporcionou problematizações a cerca da arte, seu acesso e discussões sobre o público e o privado.

Partir de lo personal siempre tiene algo de <<esencialista>>, partir de lo colectivo obliga en cambio a comparar; por lo tanto, a pactar incluso la propia identidad como de desarrollo cognitivo. Aprender a hablar, razonar y decidir colectivamente es un ejercicio formal que se adquiere mucho mejor cuando más joven se es y que no requiere grandes aportes externos de información. (ALBERT, 2007, p.121)

Porque trabalhar em grupo não é simplesmente reproduzir algo que lhes é proposto, mas, discutir, ouvir e argumentar as escolhas para que o grupo dialogue e em conjunto encontrasse soluções, decidissem o que era melhor para o trabalho.

Produzindo experiências através da arte pública, saindo do espaço da sala de aula, criando diálogos como fala Silva (2005) que permitem articular ligações com a comunidade escolar, entre as turmas e professores, e o bairro. Como interagir com temáticas que são escolhidas e discutidas pelos estudantes, com a finalidade de problematizar conteúdos durante o processo, através de entrecruzamentos entre o fazer e as contextualizações que ocorrem nos encontros.



Imagens das intervenções dos educandos
Imagens do arquivo pessoal da pesquisadora

Referências

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. e FUZARI, F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

FIGUEIREDO, João. Educação e afetividade na relação com @ outr@: contributos da perspectiva eco-relacional. In: HENZ, Celso Ilgo; ROSSATO, Ricardo; BARCELOS, Valdo. **Educação humanizadora e os desafios da diversidade**. Santa Cruz do sul: UDUNISC, 2009, p. 21 -43.

HERNÁNDEZ, Fernando. **La necesidad de repensar La Educación de las Artes Visuales y su fundamentación en los estudios de Cultura Visual**. Porto, Portugal: Congresso Ibérico de Arte-Educación, 2001.

SILVA, Fernando Pedro da. **Arte Pública, diálogo com as comunidades**. Belo Horizonte: Editora C/ Arte, 2005.

ALBERT, Joan Roca. Apropriarse de La ciudad. In: IDENSITAT Associació d'Art Contemporani. **Arte/ Pedagogia Accióeducativa**. Calaf/Manresa, 2007. Disponível em: www.idensitat.org

Arte Pública, disponível em Enciclopédia Itaú Cultural: <http://www.itaucultural.org.br>, acessado em 02 de maio de 2010.

DIUNALE

Nanci Francisca Albino dos Santos
Atelier Livre Municipal

A palavra jornal tem origem no latim "diunale" que inicialmente significava diário, salário por um dia de trabalho. A noção de jornal remete à idéia de gazeta diária, do escrito de um relato, de vários fatos diários, mas também trabalho continuado refeito dia a dia.

Jornal é um meio de comunicação de massas. É um bem cultural de qualquer comunidade, seja ela pequena ou uma metrópole. Ele traz matérias de todos os assuntos de interesse imediato.

O jornal é impresso em um tipo de papel chamado "papel imprensa", "papel jornal". Ele é um tipo específico de papel áspero e espesso.

A palavra arte vem do latim "ars" significando técnica. A arte é uma atividade humana ligada a uma manifestação de ordem estética. Ela está em todo o lugar e expressa das mais variadas formas, pelas mais variadas pessoas, dos mais variados materiais.

Reciclar algo é enviar novamente um produto, que não mais interessa, para um ciclo novo de vida útil. Significa transformar, renascer. Além de ser uma forma de viabilidade da vida do planeta.

Tudo isto parece estanque, separado, sem nenhum interesse em comum, sem nada que os relacione. Contudo, uma pessoa com visão e sensibilidade consegue uni-los através do artesanato. O resultado pode ser tanto uma pequena obra de arte quanto um utilitário de grande porte. O artesanato contagia os olhos, enquanto a arte ilumina a alma. Pela reciclagem de jornal pode ser conseguida uma complementação de renda, sustento de uma família, mas também a satisfação de ver algo belo surgir de um material tão efêmero como o jornal que ontem nos interessou. O jornal não é simplesmente lixo ele se torna um luxo, pois de uma simples edição obtém-se muitas obras. O material oferece maleabilidade, flexibilidade e aderência, o que permite a elaboração do objeto desejado. Ao vermos que transformando em outra obra o trabalho intelectual e industrial de diversas pessoas que editam o jornal percebemos a continuidade, a interação e ao mesmo tempo alteração. Montando inicialmente pilhas de canudinhos em conexão com nosso íntimo, se estivermos sós, com outras pessoas se estivermos atuando na comunidade estamos tecendo o sonho de uma obra, a trama de uma alma.

A escultura como linguagem artística, vem marcando e contando a história da humanidade.

Na contemporaneidade as Artes Visuais fazem uso dos mais diversos tipos de linguagem.

O Curso Artes Visuais com ênfase em Escultura iniciado em 2010, no Atelier Livre Municipal, tem como proposta os estudos, as experimentações e a reflexão sobre a linguagem da escultura, dando ênfase aos materiais alternativos.

7ª Bienal do Mercosul: objetos que contam história

Profª. Rosângela Engel dos Santos Linck¹
Escola Municipal de Ensino Fundamental Santo Antônio – Portão RS

Resumo: O presente trabalho tem o propósito de apresentar o projeto desenvolvido na Escola Municipal Santo Antônio, no município de Portão, no período de agosto a novembro de 2009. O trabalho vincula a arte contemporânea, proposta sempre apresentada nas Bienais com as atividades escolares realizadas na escola no projeto de artes.

A partir de uma releitura da curadoria de Gonzalo Pedraza, artista residente na 7ª Bienal do Mercosul foi desenvolvido um projeto com alunos de 3º anos e 4ª série do ensino fundamental, que consistia em arrecadar objetos da comunidade escolar. Os objetos eram eleitos pelos moradores, professores e funcionários a partir de preferências pessoais e em seguida apresentados aos alunos que os catalogaram seguindo critérios de utilização, religiosidade, decoração e registros históricos.

Com posse dos objetos, foram trabalhadas atividades artísticas variadas, sempre partindo do objeto em questão.

Palavras-chave: Bienal; objeto; arte.

O projeto “Objetos que contam história” consiste na releitura do projeto “Colección Vecinal” do artista Gonzalo Pedraza, professor de História da Arte, na Universidade de Santiago, no Chile, e artista residente na 7ª Bienal do Mercosul.

Gonzalo traz a análise e reflexão sobre o que é uma “obra de arte” para pessoas de diferentes níveis sociais. Assim, através da re-coleção das “obras de arte” de um determinado público alvo, o artista vai trabalhar com pessoas de centros comunitários e escolas, que atuam como coletores. O coletor bate de porta em porta e pergunta se a pessoa os empresta sua “obra de arte”. O vizinho entrega a “obra de arte” que queira ao coletor. Tais obras, quando coletadas em número satisfatório, são selecionadas e organizadas, para posteriormente construir um momento de exposição conjunta.

O projeto “Objetos que contam história”, desenvolvido pela professora Rosângela, contemplou os alunos dos 3ºs anos e 4ª série, professores, equipe diretiva, funcionários e comunidade escolar.

Cada pessoa elege um objeto significativo, trazendo-o até a escola. Em determinada data apresenta o objeto aos alunos, caracterizando-o e justificando oralmente a escolha. Neste momento é feito um registro dos dados relatados sobre o objeto, bem como, documentado com imagens (fotografias): relator e objeto.

A introdução do trabalho iniciou com a história “A Caixa de Pandora” (Mitologia Grega) de Marcia Williams, contada pela professora com o uso de objetos concretos, servindo assim de elo entre o projeto de Gonzalo e o nosso projeto.

“Um dos objetivos da educação para a compreensão é que os estudantes sejam capazes de transferir o que aprendem a outras situações e problemas, além de ajudá-los a desenvolver sua própria identidade na medida em que questionam sua visão etnocêntrica e egocêntrica e ao depararem-se com experiências de pessoas distantes (e diferentes)

¹ Professora de arte das séries iniciais no município de Portão – RS. Formada em Educação Artística na FEEVALE – NH.

no tempo e espaço. Quando alguém se aproxima das experiências de outras pessoas, ou de outros pontos de vista, as próprias experiências adquirem uma maior perspectiva, e a compreensão sobre a realidade é enriquecida." (HERNÁNDEZ, 2006, p. 55)

Os alunos dos 3^{os} anos e 4^a série iniciaram confeccionando uma pequena caixa de papel, onde dentro colocaram um objeto significativo. Na sequência, os alunos (individual e oralmente) apresentaram o objeto escolhido ao grande grupo, caracterizando e justificando a escolha.

"A cultura constrói o significado da mente. A partir dessas hipóteses, conhecer não é algo que tenha a ver só com a trajetória para o pensamento abstrato. Conhecer também pode ser o processo de examinar a realidade de uma maneira questionadora e de construir visões e versões não só diante da realidade presente, mas também diante de outros problemas e circunstâncias." (Hernández, 2006, p. 57.)

Algumas atividades significativas fizeram parte nesta primeira etapa, tais como: registro dos dados relatados sobre o objeto, desenho, pintura, tabulação, exposição do material, montagem de painéis e catálogos, registros dos momentos significativos com imagens fotográficas.

Passou-se então a coleta e apresentação dos objetos significativos da equipe diretiva, dos professores e funcionários, aos alunos, observando um cronograma de datas e horários.

Assim, além de registros escritos, fotos, questionamentos, reflexões, relações com imagens cotidianas e de alguns artistas, tais como: Salvador Dalí, Marcel Duchamp, Vermeer, Rodolfo Chambelland, Di Cavalcanti, Leonardo da Vinci, Tarsila do Amaral, Van Gogh, Michelangelo, Aleijadinho e Debret. Também foram produzidos alguns trabalhos de recorte, colagem, montagem, pintura e modelagem sobre os objetos.

CHAVI (1988) também nos fala sobre o olhar dos artistas:

"Os pintores costumam dizer que, ao olhar, sentem-se visto pelas coisas e que ver é experiência mágica. A magia está em que o olhar abriga espontaneidade e sem qualquer dificuldade, a crença em sua atividade". (Chavi, 1988, p.34)

Fui então definindo as ruas da comunidade escolar que seriam percorridas pela 4^a série, em quatro saídas de sala de aula com o objetivo de envolver a comunidade ao projeto, observando grupos de três a quatro alunos por residência, a fim de solicitar o empréstimo de "um objeto significativo", bem como, realizar a entrevista com registro dos relatos e fotografar o momento.

A partir dos objetos coletados na comunidade foram feitas relações com os já estudados e percebeu-se a necessidade de classificá-los em objetos utilitários, decorativos, religiosos e documentos. Assim, os grupos fizeram as leituras visuais e orais dos objetos quanto aos elementos de visualidade e suas relações compositivas. Por fim, contextualizaram-nos com materiais variados, conforme escolha ou necessidade do aluno.

Desta forma, o projeto foi se tornando algo de muito estudo e significação para todos da escola, pois a partir dos objetos muitas histórias reais foram contadas, envolvendo o passado e o presente.

A culminância do projeto ocorreu na Mostra Pedagógica da Escola, em 21 de novembro de 2009, com exposição "Objetos que contam história", onde objetos significativos, registros de relatos e trabalhos plásticos foram apresentados à comunidade escolar.

Referências

- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho; tradução Jussara H. Rodrigues*. Porto Alegre: Artmed. 2000.
- FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e Ferraz; TOLEDO, Maria Heloisa Corrêa. 2 ed. Revisada. *Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação Geral*. São Paulo: Cortez. 2001.
- WILLIAMS, Márcia. *Mitos gregos: o vôo de Ícaro e outras lendas*. Apresentado e ilustrado por Márcia Williams. Tradução Luciano Vieira Machado. São Paulo: Ática. 2008.
- TUFANO, Douglas. *Jean Baptiste Debret. Coleção mestres das artes no Brasil*. São Paulo: Moderna. 2000.
- BRAGA, Ângela; REGO, Lígia. *Antônio Francisco Lisboa: o Aleijadinho. Coleção mestres das artes no Brasil*. São Paulo: Moderna. 1999
- _____. *Tarsila do Amaral. Coleção mestres das artes no Brasil*. São Paulo: Moderna. 1998
- _____. *Salvador Dali. Coleção mestres das artes*. Texto e ilustração de Mike Venezia. Tradução Cecília Mussi. São Paulo: Moderna. 1998.
- DALILA, Luciana; REGO Lígia. *Di Cavalcanti. Mestres das artes no Brasil*. São Paulo: Moderna. 2003.
- VENEZIA, Mike. *Vicent van Gogh. Coleção mestres das artes*. Tradução Valentim Rebouças. São Paulo: Moderna. 1996.
- _____. *Michelangelo. Coleção mestres das artes*. Tradução Valentim Rebouças. São Paulo: Moderna. 1996.
- _____. *Leonardo da Vinci. Coleção mestres das artes*. Tradução Lígia Maria da Silva Rego. São Paulo: Moderna. 1996.

Salas de recursos para alunos com altas habilidades e superdotação: situação do atendimento das diferenças em duas escolas públicas estaduais de Porto Alegre.

Sandra Olinda Moreira Matos

Resumo: A presente pesquisa buscou apresentar como vem se estabelecendo o atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) nas escolas públicas estaduais no município de Porto Alegre - onde foram implantadas salas de recursos para este fim – e sobre quais são as suas possibilidades e dificuldades encontradas. Buscou-se apresentar um recorte do cotidiano do atendimento que vem sendo realizado atualmente em duas escolas da rede pública estadual a partir de observações e do depoimento, prestado em entrevistas pelas professoras da sala de recursos e, também, pelos alunos ali atendidos. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo e foi utilizada a entrevista semi-estruturada para coletar informações sobre a situação do atendimento destas salas desde a sua implantação, assim como a formação das professoras que ali atuam. A revisão bibliográfica tem como autores de referência Joseph Renzulli e Howard Gardner. Cita-se também o que está previsto pelas políticas públicas que se referem diretamente ao atendimento dos alunos com AH/SD em nível nacional e estadual. Buscou-se conhecer e analisar como as professoras das salas de recursos encaminham o atendimento e o enriquecimento das diferentes aptidões e interesses dos alunos, bem como se articulam com seus pares na comunidade escolar, sobretudo os professores da classe regular. E, a respeito desses últimos, se manifestam atenção e valorização das diferentes aptidões dos alunos, não somente aquelas pertencentes às áreas acadêmicas. Em relação aos alunos o foco foi evidenciar o que estes pensam sobre a importância de frequentar este espaço. Percebe-se que as situações enfrentadas são específicas em cada escola e que isto está relacionado com o tempo em que as professoras da sala de recursos realizam este atendimento, assim como as cooperações que conseguem conquistar entre seus pares na escola. Nota-se que existe um caminho a trilhar a respeito destas aproximações, e na apropriação por parte dos professores da classe regular, dos conhecimentos referentes a especificidades desses alunos e seu processo de inclusão.

Palavras-chave: altas habilidades/superdotação; salas de recursos; políticas públicas.

Referências

GARDNER, Howard. Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas. Trad. Sandra Costa-Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GERMANI, Larice B, COSTA Mara Regina Nieckel, VIEIRA Nara Joyce Wellausen – Política Educacional Para Alunos Com Altas Habilidades/Superdotação. Porto Alegre, FADERS (Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas Para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades/Superdotação no Rio Grande do Sul) - CEDEPAH (Centro de Desenvolvimento, Estudos e Pesquisas nas Altas Habilidades/Superdotação), 2006.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues e FLEITH, Denise de Souza. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. *Psicol. esc. educ.* [online]. jun. 2004, vol.8, no.1 [citado 20 Fevereiro 2009], p.55-66. Disponível na World Wide Web: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000100007&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1413-8557.

Mettrau, Marsyl Bulkool (organizadora). *Inteligência: patrimônio social* –Rio de Janeiro: Dunya Ed., 2000

Ostrower, F. *Criatividade e processos de Criação*. 23. ed.. Petrópolis: Vozes, 2008.

Pillar, Analice Dutra. *A educação do olhar no ensino das artes*. – Porto Alegre: Mediação, 1999.

Perez, Susana. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades – Revista da APAHSD – Associação Paulista para as Altas Habilidades/Superdotação Ano I- 1ed. Janeiro 2008 – <http://www.apahsd.org.br/revista>.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. In: Educação-PUCRS-Porto Alegre-RS, ano XXVII, n.1 (52), p.01-216, jan/abr.2004

Resolução nº2 http://www.ismart.org.br/downloads/ldb_destacada.pdf <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>

Ensaio fotográficos

Silmara Helena Zago¹

Resumo: O relato a seguir apresenta o resultado artístico e educacional de um projeto de artes de quarta série do ensino fundamental da Escola Projeto, de Porto Alegre. A fotografia era o fio condutor do projeto. Os alunos compreenderam, ao longo do trabalho, que fotografia é uma linguagem aberta, poética e que a experiência de vida de cada um implica em uma leitura diferenciada de uma mesma imagem observada por várias pessoas. Para compreender essa linguagem um percurso foi traçado, alguns artistas foram escolhidos para serem revisitados pelo olhar de cada aluno, permitindo diferentes diálogos que pudessem ampliar o entendimento dessa linguagem poética, que é a fotografia.

Palavras-chave: fotografia; artes visuais; projeto pedagógico.

Em 2009 alunos de 9 e 10 anos da quarta série do ensino fundamental da Escola Projeto, em Porto Alegre, aprenderam que fotografia é uma linguagem aberta que dialoga com a poesia. Visitaram uma exposição de fotos, exploraram livros de diferentes fotógrafos, compreenderam o funcionamento de uma máquina fotográfica e fotografaram lugares da escola e ao entorno dela. Entre os trabalhos realizados apresento alguns ensaios fotográficos produzidos pelos alunos ao longo do ano.

Para que o trabalho fosse significativamente desenvolvido, o projeto foi iniciado com uma oficina de fotografia realizada pelo grupo Lata Mágica². Na oficina os alunos compreenderam o funcionamento de uma câmera escura, de uma máquina fotográfica Pinhole³ e manusearam máquinas feitas de papelão e lata chamadas de câmeras de furo. As câmeras foram expostas à luz em diferentes lugares da escola para capturar as imagens. Posteriormente foram levadas para um laboratório montado na escola pelo grupo Lata Mágica e reveladas com a participação dos alunos. A partir dessa trajetória, os alunos compreenderam o funcionamento de uma máquina fotográfica, o processo de revelação (negativo e positivo), a importância do tempo de exposição e da incidência de luz no ambiente a ser fotografado.

Com novos conceitos em mãos, os alunos visitaram a exposição *Sem título*, na galeria Bolsa de Arte de Porto Alegre, para apreciar uma extensão de fotografias tiradas pela artista Marlies Ritter⁴ ao longo do ano de 2008. As fotos eram sempre de um medidor de nível de água do Guaíba, tiradas às 7h30, dia sim dia não, de cima de uma pedra do calçadão de Ipanema, Zona Sul de Porto Alegre. Seu objetivo era acompanhar a luz do nascer do sol no Guaíba e elaborar uma exposição com as fotos. A partir da apreciação das imagens e de uma conversa com a artista, que

¹ Pedagoga formada pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP), com habilitação em Educação Especial e pós-graduada em Alfabetização pelo Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Em Campinas, foi coordenadora pedagógica na área de educação especial, acompanhou adolescentes com síndrome de Down, trabalhou na educação infantil, em série iniciais do ensino fundamental e atualmente é professora da 4ª série da Escola Projeto, em Porto Alegre. silmarazago@hotmail.com

² Grupo Lata Mágica, de Porto Alegre, trabalha com um projeto que envolve o ensino da fotografia através do estudo da câmera escura. <http://www.latamagica.art.br/> (15/08/10)

³ Técnica que permite que o fenômeno fotográfico se dê em um ambiente sem a presença de lentes.

⁴ Marlies Ritter é artista e se dedica à cerâmica desde 1972, entre outras atividades artísticas como fotografia e objetos.



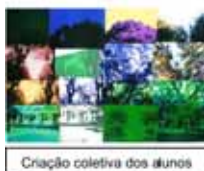
Marlies Ritter/2009



Aluno: João Lokschin



Aluna: Julia Garcia Pedott



Criação coletiva dos alunos

acompanhou os alunos durante a visita, um desafio foi proposto: escolher um único lugar da escola para fotografar durante quatro dias, na mesma hora e do mesmo lugar. As quatro fotos foram inseridas em um slide, configurando uma imagem só. Com a nova imagem formada pelas quatro anteriores, cada um pode observar as mudanças de luz e do lugar escolhido e elaborar um texto com as impressões e suposições levantadas acerca do cotidiano e de sua luminosidade.

A produção fotográfica do artista Leandro Selister⁵ apresentada no livro de sua autoria *Tique-taque, tremor das pequenas coisas*⁶ dialogou com a produção de Marlies Ritter. No livro o artista relata que um dia acordou, abriu a janela de seu apartamento como fazia toda manhã e deu de cara com um casal de sabiás. Os pássaros se assustaram com o movimento da janela, saíram voando e depois voltaram. Ele colocou um papel na janela para que pudesse vê-los sem que o vissem e a partir daquele dia passou a fotografar a rotina desses pássaros três vezes por dia durante três meses.

A partir do diálogo entre as produções desses dois artistas, um lugar da escola normalmente não percebido no dia-a-dia foi escolhido por cada aluno para ser fotografado. Em seguida ao registro fotográfico, cada um se aproximou do espaço escolhido, observou-o para ver se sentia algum cheiro, se havia barulho ao redor e se percebia algo que não aparecia na foto. As observações e sensações foram transformadas em um texto poético chamado *Foto Verbal*.

Compor, recompor, montar, fragmentar e unir foram ações constantes nas produções fotográficas dos alunos. Após a exploração do catálogo⁷ da exposição *Pontos de Contato*, da Pinacoteca Barão de Santo Ângelo, do Instituto de Artes da UFRGS, no qual a produção fotográfica da artista Sandra Rey⁸ intitulada *desDOBRamentos da Paisagem* foi minuciosamente observada, surgiu a proposta de compor uma imagem a partir

de fragmentos de um todo. Uma paisagem do Parque da Redenção de Porto Alegre foi escolhida para ser fragmentada. Observando o todo (paisagem), cada aluno escolheu um fragmento (parte da paisagem), enquadrando-o criando limites imaginários, fotografou e fez intervenções em sua foto na aula de informática, alterando luz e cor. As fotografias foram reveladas e sobrepostas para compor harmonicamente a paisagem que havia sido fragmentada. O olhar e a percepção foram aguçados e os alunos perceberam que as imagens eram fragmentos do mundo em que se vive e o enquadramento era de uma pequena extensão desse mundo.

⁵ Leandro Selister é bacharel em Fotografia pelo Instituto de Artes da UFRGS.

⁶ *Tique-taque, tremor das pequenas coisas*. Leandro Selister. Editora Escritos. 2004

⁷ *Pontos de contato – Points of contact* / Organizado por Maria Lucia Cattani – Porto Alegre: Marcavizual, 2009.

⁸ Sandra Rey é artista e professora do Instituto de Artes da UFRGS.

Os ensaios fotográficos realizados ao longo do ano foram apresentados em uma exposição no auditório da escola intitulada pelos próprios alunos de *Detalhes Ocultos*. Com a sequência formada com todos os ensaios fotográficos, foi possível perceber o diálogo existente entre os trabalhos expostos. Sendo assim, ficou explícito que cada aluno se sensibilizou ao escolher, capturar e desdobrar os diferentes lugares fotografados. As imagens escolhidas foram deflagradoras de um cotidiano despercebido pelo corpo que o habita, mas que se revelam extensões de um território maior – o mundo.

Lei 11.645/2008: Uma nova abordagem do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena explorando a técnica de Stencil

Universidade Federal do Rio Grande
Co-autor: Profª Drª Vivian Paulitsh¹
Autores: Cleison Rafael Goulart da Silva²
Nadiele Ferreira Pires³
Roberta Merino Bastos⁴
Stéfani Rafaela Pintos da Rocha⁵
Vinícius da Costa Rocha⁶

Resumo: A partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) vinculada à Universidade Federal do Rio Grande (FURG), exploramos a técnica de Stencil na rede de ensino público. Para tanto, nos baseamos na lei 11.645/2008, na qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a fim de incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Palavras-chave: ensino de arte; cultura; lei 11.645/2008.

O trabalho apresentado, faz parte do apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que promove a relação entre a educação superior e a educação básica, auxilia nas ações acadêmicas de estudantes de licenciatura e oportuniza a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação. Partindo dessa possibilidade, graduandos do curso de Artes Visuais – Bacharelado e Licenciatura, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG – realizaram uma atividade teórico-prática, intitulada “Stencil”, na instituição

¹ Profª Drª Vivian da Silva Paulitsh, professora adjunta do Curso de Artes Visuais; coordenadora do PIBID Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado, da Universidade Federal do Rio Grande. Email: vpaulitsh@gmail.com

² Graduando do 4º semestre do Curso de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado, Universidade Federal do Rio Grande - FURG. É bolsista PIBID/CAPES 2010, onde realiza pesquisa de iniciação a Docência, tendo como abordagem a arquitetura e o espaço urbano da cidade de Rio Grande. Email: rafaelartes@hotmail.com

³ Graduando do 4º semestre do Curso de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado, Universidade Federal do Rio Grande - FURG. É bolsista PIBID/CAPES 2010, onde realiza pesquisa de iniciação a Docência, tendo como abordagem a arquitetura e o espaço urbano da cidade de Rio Grande. Email: nadielepires@hotmail.com

⁴ Graduando do 4º semestre do Curso de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado, Universidade Federal do Rio Grande - FURG. É bolsista PIBID/CAPES 2010, onde realiza pesquisa de iniciação a Docência, tendo como abordagem a arquitetura e o espaço urbano da cidade de Rio Grande. Email: robertadosul@gmail.com

⁵ Graduando do 4º semestre do Curso de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado, Universidade Federal do Rio Grande - FURG. É bolsista PIBID/CAPES 2010, onde realiza pesquisa de iniciação a Docência, tendo como abordagem a arquitetura e o espaço urbano da cidade de Rio Grande. Email: stefani-rafaela@hotmail.com

⁶ Graduando do 6º semestre do Curso de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado, Universidade Federal do Rio Grande - FURG. É bolsista PIBID/CAPES 2010, onde realiza pesquisa de iniciação a Docência, tendo como abordagem a arquitetura e o espaço urbano da cidade de Rio Grande. Email: vini.xp77@gmail.com

de ensino médio Colégio Lemos Júnior, localizada na cidade do Rio Grande exercendo o cumprimento da lei 11. 645/2008 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a fim de incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Desenvolvimento e Execução Stencil

1º Momento: abordagem teórica da cultura africana e indígena e apresentação do contexto da Lei 11.645 como parte integrante do currículo de ensino dos estudantes. História da origem de símbolos africanos e indígenas, intitulados Adinkras e Maoris, com explicação da origem e prática da técnica do Stencil.

2º Momento: disponibilização de moldes de Stencil, com símbolos indígenas e africanos, para que os alunos realizassem os devidos cortes.

3º Momento: depois de cortados os moldes, os bolsistas organizaram uma fila de classes onde estavam dispostos alguns materiais, como: tintas guache, rolos e bandejas para pintura. Cada estudante realizou uma cópia, através do seu molde, em uma folha de ofício branca, passando tinta colorida em cima do mesmo.



Figura 1



Figura 2



Figura 3



Figura 4

Figura 1: Moldes vazados de Stencil

Figura 2: Aluna fazendo Stencil através da cópia do molde de um símbolo indígena.

Figura 3: Stencil da cópia de um molde africano, realizado por um estudante.

Figura 4: Alunos experimentando a mistura de cores na técnica de Stencil.

Na semana seguinte da atividade realizada, aplicou-se uma avaliação da mesma, por meio de fichas respondidas pelos discentes da escola, com o objetivo de propor ao aluno o espaço para expressão de um posicionamento acerca do que foi realizado visando a melhorias na qualidade dos métodos de ensino.

Avaliação da Atividade

Totalizando 105 fichas respondidas entre os dias 23 a 25 de junho em 7 turmas do 2º ano do ensino médio do Colégio Lemos Jr



01 - Qual oficina você mais gostou de ter participado?

■ Composição Coletiva - 34 ■ Stencil - 57 ■ As Duas - 14 ■ N.R. - 0



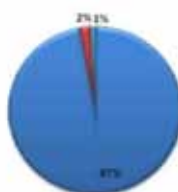
02 - Com relação à parte teórica das oficinas, Você considera que aprendeu alguma coisa?

■ Sim - 79 ■ Não - 22 ■ N.R. - 04

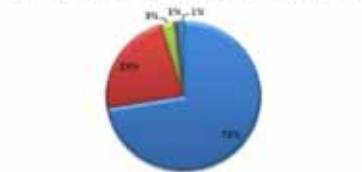


03 - Com relação à parte teórica das oficinas, Você considerou satisfatória?

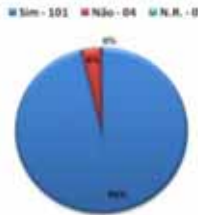
■ Sim - 102 ■ Não - 02 ■ N.R. - 01



04 - Como você aluno avalia o desempenho dos bolsistas nas oficinas?



05 - Gostaria que as atividades continuassem?



Considerações finais

Verificamos que, após a aplicação da oficina na Escola Lemos Júnior, o resultado foi positivo tanto para os alunos como, para nós que estamos iniciando na docência. A partir disso, temos a possibilidade de observar como se comporta e de que forma o jovem brasileiro forma suas reflexões diante do que lhes é ensinado nas escolas públicas. Além de podermos observar aos alunos e ao professor, estamos tendo a oportunidade de saber como é ser professor. A partir dessas observações e experiência, poderemos exercer a nossa crítica no que diz respeito à adequação no ensinamento de Arte nas escolas. Consequentemente, teremos a possibilidade de sermos melhores Arte-Educadores.

Referências

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: 27 jun. 2010.

CANDAU, Vera Maria, SACAVINO e MACIEL, Andréa Gasparini. Oficinas pedagógicas de direitos humanos. Petrópolis: Vozes, 1996.

FREIRE, Paulo. (1979). Educação como prática da liberdade. 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

_____. Pedagogia do Oprimido. (1983). 13.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. (Coleção O Mundo, Hoje, v.21).

IAVELBERG, Rosa. "Para gostar de aprender Arte: sala de aula e formação de professores" Porto Alegre: Artmed, 2003.

PIOVESAN, Flávia. Igualdade, diferença e direitos humanos. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

PÔSTER

[Voltar](#)

A vida e a obra de Guignard

Adriane Schrage Wächter¹
Universidade Federal de Pelotas

Resumo: O presente estudo faz parte de um projeto que se desenvolve junto ao Instituto de Artes e Design, da UFPEL, desde maio de 2010, e integra o NEAP (Núcleo de Estudos em Artes e Patrimônio) sob a orientação da profa. Dra. Ursula Rosa da Silva. O tema desta pesquisa é a pintura de Alberto da Veiga Guignard (1896-1962). Este artista é considerado um pintor modernista que trabalha com a paisagem e o imaginário da cidade de Minas Gerais em uma de suas “fases”. A primeira fase chama-se A Tropical (1936-40), representada pelas pinturas sobre o Jardim Botânico do Rio de Janeiro; a segunda se classifica como Itatiaia (1940-42) onde há o interesse do artista pela paisagem natural e os espaços amplos; e por último A Paisagem Mineira (1944-1962). Ele chega a Minas Gerais em 1944 para formar a “Escola Modernista de Belas Artes de Minas”, chamada de Escola Guignard. O artista dava aulas ao ar livre e, acreditava que deveria trabalhar a sensibilidade artística dos alunos, bem como a visão crítica em relação à realidade. Com este estudo, pretende-se evidenciar a importância de Guignard para o cenário artístico brasileiro na construção da identidade deste país, no que se refere à construção imagética em Minas Gerais, bem como sua notável trajetória como professor de arte.

Palavras-chave: Guignard; paisagem; Minas Gerais.

¹ Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas, Rua Gonçalves Chaves, 855, apartamento 302, adri.wachter@gmail.com

Stencil: um método de ensino e proximidade com âmbito das artes

Universidade Federal do Rio Grande

Co-autor: Profª Drª Vivian Paulitsh¹

Autores: Cleison Rafael Goulart da Silva²

Nadiele Ferreira Pires³

Roberta Merino Bastos⁴

Stéfani Rafaela Pintos da Rocha⁵

Vinícius da Costa Rocha⁶

Resumo: A partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) vinculado à Universidade Federal do Rio Grande (FURG), exploramos a técnica de Stencil na rede de ensino público. Para tanto, nos baseamos na lei 11.645/2008, na qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a fim de incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Stencil ou Estêncil é o segmento de arte urbana que se utiliza de moldes vazados para aplicar imagens aos mais diversos tipos de superfícies. Na semana seguinte, após a atividade realizada, aplicamos a avaliação da mesma a partir de fichas, na qual os discentes participantes da oficina deveriam responder. As fichas, permitem ao aluno um posicionamento acerca do que foi realizado, visando melhorias na qualidade dos métodos de ensino.

Através das atividades desenvolvidas na escola, tais como: pesquisas, diálogos, relações constituídas entre licenciandos e alunos do ensino médio, observações feitas na e da escola, foi-nos possível refletir sobre diversas questões referentes à formação docente inicial e continuada, bem como a formação dos alunos da escola de ensino médio. Conseqüentemente, nos faz (re)pensar no que diz respeito a noção que se tem do ensino de Arte para a maioria das pessoas.

¹ Profª Drª Vivian da Silva Paulitsh, professora adjunta do Curso de Artes Visuais; coordenadora do PIBID Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado, da Universidade Federal do Rio Grande. Email: vpaulitsh@gmail.com

² Graduando do 4º semestre do Curso de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado, Universidade Federal do Rio Grande - FURG. É bolsista PIBID/CAPES 2010, onde realiza pesquisa de iniciação a Docência, tendo como abordagem a arquitetura e o espaço urbano da cidade de Rio Grande. Email: rafaelartes@hotmail.com

³ Graduando do 4º semestre do Curso de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado, Universidade Federal do Rio Grande - FURG. É bolsista PIBID/CAPES 2010, onde realiza pesquisa de iniciação a Docência, tendo como abordagem a arquitetura e o espaço urbano da cidade de Rio Grande. Email: nadielepires@hotmail.com

⁴ Graduando do 4º semestre do Curso de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado, Universidade Federal do Rio Grande - FURG. É bolsista PIBID/CAPES 2010, onde realiza pesquisa de iniciação a Docência, tendo como abordagem a arquitetura e o espaço urbano da cidade de Rio Grande. Email: robertadosul@gmail.com

⁵ Graduando do 4º semestre do Curso de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado, Universidade Federal do Rio Grande - FURG. É bolsista PIBID/CAPES 2010, onde realiza pesquisa de iniciação a Docência, tendo como abordagem a arquitetura e o espaço urbano da cidade de Rio Grande. Email: stefani-rafaela@hotmail.com

⁶ Graduando do 6º semestre do Curso de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado, Universidade Federal do Rio Grande - FURG. É bolsista PIBID/CAPES 2010, onde realiza pesquisa de iniciação a Docência, tendo como abordagem a arquitetura e o espaço urbano da cidade de Rio Grande. Email: vini.xp77@gmail.com

Violão e educação musical na escola de educação básica: uma breve apresentação

Cleiton Luiz Freitas de Oliveira¹
Universidade Federal do Rio Grande

Resumo: O presente texto busca apresentar o projeto de violão e musicalização, o qual visa o ensino de violão e a expansão da musicalidade, considerando-a como indissociável à formação plena do indivíduo, portanto fundamental para o desenvolvimento pedagógico, buscando fazê-la apartir das leituras de mundo dos adolescentes. O projeto também tem em vista a construção de um currículo para o ensino de música na escola, configurando-se como atividade de extensão que desencadeará em ações de ensino. Para a realização do projeto, hoje atividade integrante do programa Mais Educação, foram disponibilizados dez violões destinados aos estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande inserido no CAIC/FURG possibilitando a inclusão destes em uma atividade geralmente inviável devido aos altos custos, oportunizando o contato com um universo muitas vezes desconhecido. O Projeto está organizado metodologicamente na constituição de cinco turmas distintas divididas em três turmas para prática de violão e duas de educação musical, na forma de aulas semanais de uma hora de duração definidas por idade e série abrangendo o total de cinquenta e sete estudantes. O trabalho presente iniciado em junho deste ano é planejado no contexto de dois anos anteriores de experiência em que foram realizadas diversas apresentações musicais. No trabalho atual já se percebe a adaptação à proposta apresentada na crescente maturidade do comportamento frente aos estilos musicais defendidos entre si. Essa realidade de diálogo e de debates proporciona uma contínua troca cultural e gera questionamentos sobre a finalidade e propósito e de determinadas músicas, o que aponta para o princípio de um pensamento musical reflexivo.

Palavras-chave: adolescente; musicalização; cultura.

¹ Bolsista técnico da Universidade Federal do Rio Grande, Graduado em música licenciatura na Universidade Federal de Pelotas, atua como instrutor das oficinas de musicalização de violão do CAIC/FURG desde 2006.

Monumentos tumulares: um patrimônio, cultural, merecedor de reconhecimento e visibilidade

Prof. Ms. Elaine Maria Tonini Bastianello¹
E. E. de Ensino Médio Dr. Carlos Kluwe

O ponto de partida para esse estudo foi a necessidade ocorrida em sala de aula quanto à valorização de nossos bens culturais, patrimoniais, pois estamos vivenciando um período de descartabilidade nos quais os valores se liquidificaram e a informação se digitalizou. Nesse contexto examinar os monumentos tumulares existentes no *Cemitério da Santa Casa de Caridade de Bagé/RS* significa resgatar a memória pública, étnica e artefactual desta cidade que estão inscritos no mármore branco deste cemitério.

Constatamos que em Bagé nos túmulos mais antigos o uso do mármore evidenciou a riqueza econômica e sofisticação, vivenciada por esta sociedade que mostrou o quanto estava ligada imaginária e socialmente às práticas culturais européias. Assim as famílias puderam contratar artistas-marmoristas para edificar verdadeiros monumentos tumulares nos quais a morte serviu para espetacularizar a vaidade dos vivos.

No início do século XX, a mão-de-obra das marmorarias era constituída por estrangeiros e seus descendentes radicados no Brasil. Isso se constata na quantidade de túmulos rubricados neste cemitério. Desta forma, fazer com que o aluno examine estes monumentos tumulares no *Cemitério da Santa Casa de Caridade de Bagé* significa possibilitar que ele se depare com as rubricas dessas obras que levam as assinaturas estrangeiras, como: *Achille Canessa*, de Genova; *B. Aliboni* y *G. Santini*, de Buenos Aires; *J. Azzarini* e *R. Cerviño* de Montevidéu. Ao mesmo tempo nos deparamos com uma diversidade de assinaturas de empresas de Pelotas, como: Ângelo Giusti, J. Santos Sobrinho e A. Barssanti. Ainda podemos pontuar os inúmeros túmulos da empresa Lonardi & Teixeira, e da Casa Aloys da capital do estado, mas a maioria das obras rubricadas no mármore pertence a José Martinez Lopes, espanhol radicado em Bagé e que se encontra sepultado no *Panteón da Sociedade Espanhola* deste cemitério.

Assim, propor ao aluno o conhecimento deste patrimônio cultural funerário e examinar este acervo escultórico a céu aberto do final do XIX e início do XX, nos induz à interdisciplinaridade, pois neste espaço arte, história, literatura se fundem. Ao mesmo tempo nos possibilita extrapolar o livro didático e as tradicionais práticas pedagógicas da escola, no momento em que se tem contato direto com estas obras seculares, permitindo, novas formas de produzir o conhecimento.

O estudo, ao se debruçar sobre o patrimônio material tumular revela a importância deste espaço para esta sociedade, pois o aluno passa a conhecer e reconhecer o *Cemitério da Santa Casa de Caridade de Bagé* como um bem cultural, portador de várias memórias, atribuindo-lhe um novo sentido, já que os monumentos tumulares ali edificados são o registro de uma época, suporte da história, patrimônio cultural desta cidade, merecedor de reconhecimento e visibilidade.

Palavras-chave: Patrimônio; monumentos tumulares; rubricas.

¹ Graduada em História pela UFSM e Mestre Memória Social e Patrimônio Cultural pela UFPEL. Rua Venâncio Aires, 72 d. Bagé RS 96400-460.

Projeto Quilombo: Teatro às favelas

Everton de Lima Mariano
acadêmico do 4º semestre do curso de Teatro Licenciatura da UFPel
evertonklevra@hotmail.com

O projeto “Quilombo- teatro às favelas”, vinculado ao projeto vizinhança que, por sua vez, é um projeto da Pro - Reitoria de Extensão e Cultura da UFPel, foi idealizado para ser executado no Navegante, bairro pobre e na periferia da cidade de Pelotas. Tem, entre outros objetivos, auxiliar o desenvolvimento de crianças e jovens da localidade, no que se refere ao uso adequado do tempo livres, ao fomento do interesse pelo teatro e, por conseguinte, do pensamento da autonomia e solidariedade. Com o fim último de formar um cidadão capaz de tomar suas próprias decisões e, conscientemente, enfrentar o “destino” imposto pelas condições de pobreza. Nesse sentido, o projeto deseja a formação para a busca de autonomia e consciência de justiça.

Tendo em vista que tal bairro está à margem da sociedade e, portanto, não é contemplado com programas de educação e de incentivo à cultura, os idealizadores, Paulo Gaiger e Fabiane Tejada, concluíram que seria de suma importância que a universidade cumprisse com seu papel comunitário de compartilhar e construir o conhecimento, neste caso, através do teatro, com as crianças e adolescentes deste bairro pelotense.

Estes professores contam com o auxílio de sete acadêmicos do curso de teatro (licenciatura), que se encarregam dos trabalhos de campo e de pesquisa. O trabalho de campo é conduzido em formato de oficinas teatrais ministradas na sede do CRAS (Centro de Referência e Assistência Social) e na Escola Nossa Senhora dos Navegantes. Atende a quatro turmas, distribuídas nos turnos da manhã e tarde, alcançando cerca de 60 crianças e adolescentes. Os grupos já realizaram apresentações de alguns de seus trabalhos teatrais na própria sede do CRAS, na Escola Nossa Senhora dos Navegantes e na UFPel, dentro de seminários e mostras, os grupos ainda tem agendadas mais apresentações.

O grupo de acadêmicos contou com uma primeira capacitação em janeiro, nessa portanda estudamos algumas coisas (a função social do ator, a importância do ato de ler, entre outros) fizemos rodas de discussão sobre todos os assuntos, mas sempre lembrando que talvez tudo que estudamos poderia não dar certo. Já temos uma re-capacitação marcada para que possamos aprender mais.

Os acadêmicos neste projeto trabalham em duplas, tanto na montagem de aulas, peças, soluções de problema que podem vir a acontecer, digitalização de memorial descritivo etc. A partir da re-capacitação o grupo contara com mais dois acadêmicos. O grupo de acadêmicos conta ainda com reunião semanais nas qual discutimos o andamento do projeto decidimos datas de apresentação, saídas de campo, projeto de pesquisa em outros.

Tocar é muito melhor do que escutar: aprendizagens musicais a partir de motivações oriundas do contexto cultural de alunos de piano¹

Gisele Andrea Flach²

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

Palavras-chave: piano; música popular; cultura.

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

A partir das escutas e análises dos achados dessa pesquisa, feitas através de entrevistas semi-estruturadas com 4 alunos de idades aproximadas (de 16 a 18 anos de idade) e média de 5 anos de estudo de piano comigo, pude resgatar a minha prática como professora de piano sob a ótica dos alunos/as, algo que se mostrou extremamente gratificante pois evidenciou uma trajetória bem sucedida que, além de contribuir para o aprendizado e aperfeiçoamento musical de jovens de classe média e média-alta, interessados em aprender a execução de um instrumento musical, gerou fortes vínculos de amizade entre aluno/a e professora, e vice versa.

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

¹ Recorte do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Pedagogia da Arte, do Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEDU/UFRGS, Orientado pela Prof.^a Dr.^a Elisabete Maria Garbin.

² Especialista em Pedagogia da Arte – PPGEDU/UFRGS e Bacharel em Música com Habilitação em Piano – IA/UFRGS, atua como professora auxiliar de piano no curso básico e graduação da UERGS/FUNDARTE, em Montenegro-RS, e como professora de piano e pianista acompanhadora da ASCARTE e Instituto de Educação Ivoti, em Ivoti-RS. Endereço: Rua Cel. Antonio Inácio, 99, Centro, Montenegro-RS. CEP: 95.780-000. Email: giflach@gmail.com

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

Referências:

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

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

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

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Ações junto à Universidade Federal de Pelotas

Resumo: O Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) UFPel tem como objetivo principal valorizar a docência e apoiar estudantes dos cursos de licenciatura, proporcionando-lhes a interface entre as teorias aprendidas na sala de aula e o contato com as realidades que atravessam o exercício da docência em escolas de ensino público da cidade de Pelotas. O projeto, subsidiado pela CAPES, promove aos alunos a possibilidade de aprimorar seus conhecimentos e assim obter uma formação mais sólida em relação aos procedimentos de ensino/aprendizagem. O projeto também contempla atividades que envolvam uma dimensão interdisciplinar e transdisciplinar entre os diversos campos do conhecimento contemplados pelo PIBID UFPel (a saber, Matemática, Biologia, Química, Física, Filosofia, Pedagogia, Letras, Ciências Sociais e História). As diretrizes que orientarão o desenvolvimento deste plano de trabalho estão fundamentadas na LDB de 1996, que torna obrigatório o ensino de arte em todos os níveis da educação básica no Brasil; em documentos como os PCN's para o Ensino Fundamental e Médio, que norteiam o ensino de arte no Brasil e o Projeto Pedagógico do Curso de Teatro - Licenciatura da UFPel. Assim, sendo, as atividades do PIBID Teatro se baseiam em três eixos: na produção (fazer artístico), na recepção (apreciação estética) e na contextualização (aprendizado reflexivo acerca de conteúdos sócio-históricos da área) do teatro, tanto aos alunos envolvidos no projeto, bem como da comunidade escolar e as demais comunidades que a cercam.

Palavras-chave: PIBID; licenciatura; interdisciplinaridade.

Autores:

Allan Leite, acadêmico do 2º semestre do curso de Teatro Licenciatura da UFPel; End: Rua Santos Dumont, 52 – Centro, Pelotas-RS . CEP 96020-380. allan.hxcx@gmail.com **2. Bianca Barbosa**, acadêmica do 4º semestre do Curso de Teatro Licenciatura da UFPel; End: Rua Afonso Tejada, 277 - Camponesa, São Lourenço do Sul-RS. CEP: 96170-000 biancaebarbosa@hotmail.com **3. Hélcio Fernandes**, acadêmico do 4º semestre do curso de Teatro Licenciatura da UFPel; End: Rua Barão do Cerro Largo, 721 – Simões Lopes, Pelotas-RS. CEP 96025-040. helcio_rs@msn.com **4. Maicon Barbosa**, acadêmico do 4º semestre do Curso de Teatro Licenciatura da UFPel; Rua Doze, 77 – Bom Jesus, Pelotas-RS. CEP: 96080000. maiconfob@yahoo.com.br **5. Tainara Urrutia**, acadêmica do 4º semestre do curso de Teatro Licenciatura da UFPel; End: Rua José do Patrocínio, 210, AP 201 – Centro, Pelotas-RS. CEP 96010-500. thathaurrutia@hotmail.com. **6. Tais Ferreira** orientadora PIBID/CAPES <http://lattes.cnpq.br/>

Projeto “Teatro Para Todos”

Esp. Isabel Schneider Machado - FEEVALE¹

O projeto “Teatro para Todos” foi idealizado na Escola de Educação Básica Feevale Escola de Aplicação, com o objetivo de integrar a comunidade estudantil. De um lado o nosso aluno ator, pesquisador que tem a oportunidade de aprender e exercitar-se, construindo assim seu conhecimento, através das artes cênicas nas apresentações de espetáculos teatrais. De um outro lado o aluno, a comunidade espectadora, curiosa, concentrada e sonhadora que assiste aos espetáculos e adquire cultura de forma lúdica e prazerosa, sendo também estimulada a fazer Teatro. Spritzer (2003, p.7) ressalta: “Teatro é o acordo que se estabelece entre o espetáculo e o público de transportar-se para um universo possível. O espetáculo faz parecer que tanto os atores quanto os espectadores distraem-se de si próprios enquanto dura este acordo.”

A partir dessa troca ator e espectador o Projeto começou a ser divulgado e ultrapassou as fronteiras das escolas, e diferentes espaços para atuação, começaram a surgir como Hospitais, Asilos, Feiras, Empresas, Seminários, Festivais, Associações, Shoppings e a fins compartilhando da proposta, o que o fez comunitário, portanto, um Teatro Para Todos. Um projeto de cunho pedagógico que procura favorecer principalmente a comunidade estudantil, cuja necessidade já era apontada por vários educadores de que os alunos precisavam assistir mais espetáculos, porém várias escolas muitas vezes não dispunham de recursos. Como o projeto não visa lucros, e seu propósito é contribuir com a comunidade através da arte, abrimos nossos espaços dando a oportunidade às escolas e comunidade de vir aos nossos espaços e assistir aos espetáculos em um ambiente apropriado. Se necessário o projeto também vai às escolas e afins. Diz-nos Brook (1993, p.97): “O tempo do Teatro é o presente, o agora, por isso é uma experiência de comunhão que nenhuma outra arte possui.” A essência do teatro se encontra num mistério chamado ‘O momento presente’ “. Acreditando na importância fundamental que o teatro exerce na vida do ser humano e reconhecendo sua prática como tarefa de desenvolvimento social, propusemos, enquanto escola de aplicação à realização do projeto. Nessa perspectiva, o projeto “Teatro para Todos” vem construindo sua história baseado num processo de trabalho sistemático e prazeroso no qual nossa tarefa é ter o cuidado de atuar com flexibilidade, agilidade e inovação, na busca de sermos autênticos nas relações humanas pois desta forma, acreditamos no desenvolvimento da solidariedade e sociabilidade. Pensamos então que representar é mais que expressar, é, portanto, viver; e viver é doar-se.

¹ Especialista em Ensino das Artes Visuais numa Abordagem Contemporânea, graduada em Licenciatura Plena – Habilitação em Artes Plásticas, professora da Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação - e-mail: isabelm@feevale.br

**Grupo de pesquisa em arte:
criação, interdisciplinaridade e educação
linha de pesquisa: cultura, educação e criação artística**

O Grupo de Pesquisa em Arte: Criação, Interdisciplinaridade e Educação foi formado em 2002, sob a coordenação do Prof. Dr. Gilberto Icle, seu primeiro líder, reunindo diversos professores dos cursos de graduação em música, teatro, dança e artes visuais da FUNDARTE/UERGS. Em 2006, foi líder do grupo a Prof^a. Dr^a. Maria Cecília de Araujo Rodrigues Torres. Atualmente, desde o início de 2007, o líder do grupo é o Prof. Dr. Marco Antonio Gomes de Araujo.

O grupo organiza-se em uma linha de pesquisa: Cultura, Educação e Criação Artística. Trabalha com o gerenciamento de pesquisas individuais e coletivas e tem promovido uma série de atividades desde sua implantação. A principal delas é a organização anual do ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ARTE que, em 2007, alcançou sua quinta edição. Nesse evento, são propostas discussões em nível nacional, com professores convidados de diferentes universidades brasileiras, sobre as temáticas da linha de pesquisa do Grupo.

Desde 2004 promove a JORNADA INTERNAS DE PESQUISA – JIPE, realizada dentro do ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ARTE, que visa incentivar a atividade científica dos alunos dos cursos de graduação da UERGS/FUNDARTE e lhes proporcionar a comunicação de seus trabalhos de pesquisa

O Grupo de pesquisa tem publicado em periódicos e apresentado em eventos científicos alguns de seus resultados. Um dos instrumentos de divulgação mais freqüente tem sido a REVISTA DA FUNDARTE.

RELAÇÕES INTERDISCIPLINARES ENTRE AS ÁREAS ARTÍSTICAS NO BRASIL DURANTE O SÉCULO XX

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

Tem como objetivo analisar as mencionadas áreas artísticas na busca dos diferentes momentos de cada uma, dos diferentes momentos de aproximação e cooperação entre elas, levando sempre em conta suas respectivas especificidades.

Este estudo comparativo das diferentes áreas artísticas dará ênfase, especificamente, aos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco por serem estes os principais centros culturais do país. A partir do levantamento inicial, serão escolhidos os momentos mais conhecidos ou mais relevantes já registrados pela literatura artística, ou seja, os momentos que, por um motivo ou outro, tiveram mais repercussão e, por isso, tornaram-se referenciais com maior presença dentro da história das artes.

Componentes do grupo:

PROFESSORES:

- o Prof. Ms. Alexandre Birnfeld. Curso de Graduação em Música: Licenciatura.
- o Prof. Ms. Carlos Roberto Mödinger. Curso de Graduação em Teatro: Licenciatura.
- o Prof^a. Ms. Celina Nunes Alcântara. Curso de Graduação em Teatro: Licenciatura.
- o Prof^a. Celiza Oliveira Metz. Curso de Graduação em Música: Licenciatura.
- o Prof^a. Ms. Cibele Sastre. Curso de Graduação em Dança: Licenciatura.
- o Prof^a. Ms. Cristina Bertoni dos Santos. Curso de Graduação em Música: Licenciatura.
- o Prof^a Dr^a. Cristina Rolim Wolffenbüttel. Curso de Graduação em Música: Licenciatura.
- o Prof. Daltro Keenan Junior. Curso de Graduação em Música: Licenciatura.
- o Prof^a. Ms. Eluza Silveira. Cursos de Graduação: Licenciatura.
- o Prof^a. Ms. Flávia Pilla do Valle. Curso de Graduação em Dança: Licenciatura.
- o Prof^a. Ms. Jezebel Maria Guidalli De Carli. Curso de Graduação em Teatro: Licenciatura.
- o Prof. Ms. João Carlos Machado. UFPEL.
- o Prof^a. Ms. Júlia Maria Hummes. Curso de Graduação em Música: Licenciatura.
- o Prof. Esp. Marcelo Bruno. Curso de Graduação em Música: Licenciatura.
- o Prof^a. Ms. Márcia Pessoa Dal Bello. Curso de Graduação em Música: Licenciatura.
- o Prof. Dr. Marco Antonio Gomes de Araujo (Coordenador). Curso de Graduação em Artes Visuais: Licenciatura.
- o Prof^a Dr^a. Martha Marlene Wankler Hoppe. UERGS.
- o Prof^a. Ms. Sílvia da Silva Lopes. Curso de Graduação em Dança: Licenciatura.
- o Prof^a. Tatiana Cardoso. Curso de Graduação em Teatro: Licenciatura.
- o Prof^a. Tatiana Nunes da Rosa (Mestranda). Curso de Graduação em Dança: Licenciatura.

ESTUDANTES:

- o Patricia Teixeira Fernandes. Curso de Graduação em Artes Visuais: Licenciatura.

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID-UFPel: Ações específicas da área de Teatro.

Resumo: O presente pôster tem como objetivo apresentar as ações específicas da área de teatro pretendidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID-UFPel, subprojeto Teatro -Licenciatura. Estas serão realizadas em dois âmbitos: junto às escolas de rede pública de ensino Fundamental e Médio participantes e na capacitação dos bolsistas, através de grupos de estudo e planejamento. As ações do projeto serão desenvolvidas como *atividades interdisciplinares*, voltadas à comunidade, professores e estudantes das escolas participantes e envolvendo todos os campos do conhecimento contemplados pelo PIBID/UFPel (a saber Matemática, Física, Química, Biologia, Filosofia, Pedagogia, Ciências Sociais, História, Letras e Teatro) e *atividades específicas na área de teatro*. Algumas das atividades específicas propostas e em fase de elaboração e planejamento são: oficinas teatrais, estudos aprofundados em teatro e educação, acompanhamento/monitoria de atividades/projetos já existentes nas escolas, escola do espectador para alunos e comunidade, promoção e apresentação de espetáculos, desenvolvimento de material didático de apoio, oficinas de práticas teatrais para professores. Todo esse trabalho privilegia o acadêmico/bolsista e futuro arte-educador a vivenciar/experienciar sua área de atuação, o teatro, tendo como base a realidade escolar e a possível melhoria das condições do ensino de arte.

Palavras-chave: PIBID; teatro; ações.

Autores:

1.Flávio Dorneles acadêmico do 6º período do curso de Teatro Licenciatura da UFPel – End. Av. Juscelino K. de Oliveira,2475- Centro Pelotas-RS CEP: 00096-080 flavio_dornelles@yahoo.com.br **2.Lídia Rosenhein**, acadêmica do 4º período do curso de Teatro Licenciatura da UFPel; End. Rua Dr.Darcy Xavier,259- Fragata Pelotas-RS CEP:96030-320 likarosen@bol.com.br **3.Taís Ferreira** orientadora PIBID/CAPES <http://lattes.cnpq.br/1053344699071170>.

Ensino de Arte: Pensar o velho, pintar o novo

Marli Simionato¹

Resumo: Este estudo aborda a ressignificação da proposta pedagógica do ensino de Arte. Parte do pressuposto que este componente curricular vem sofrendo uma mudança no tocante à sua prática pedagógica. Tal mudança pode ser percebida como um processo que implica no abandono de práticas consideradas tradicionais (desenvolvidas como técnica ou livre-expressão) que não condizem com a atual compreensão do lugar do ensino da Arte na escola – tanto pelas formulações teóricas quanto pelos marcos legais, fazendo surgir com isto, a aproximação de uma proposta pedagógica que auxilia na legitimidade do ensino de Arte como um componente curricular produtor de conhecimento, e que aqui denominamos inovadora. Os estudos de pesquisadores críticos da área, como Barbosa (1997), Dewey (2008), Read (1986), entre outros, têm balizado mudanças significativas em relação às práticas pedagógicas, sendo estes os principais autores que trago para teorizar e dialogar com os argumentos da professora entrevistada. Nessa perspectiva, este estudo pretende contribuir com as reflexões da área referente à constituição dessas novas propostas, “colocando-se na escuta” da professora que tenta e consegue se aproximar do movimento de renovação das propostas de ensino de Arte, procurando conhecer e analisar os elementos que, no seu olhar, foram/estão sendo significativos para a realização e sustentação de uma proposta que desafia a reconstrução de uma tradição pedagógica. Na perspectiva de valorizar e ouvir o que esta professora tem a dizer, este estudo se orienta pelo princípio da investigação qualitativa, consistindo metodologicamente num estudo de caso desenvolvido com uma professora (sujeito da pesquisa) do ensino de Arte da rede estadual de educação, do município de Três de Maio, RS. Possui como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada e o questionário e, posteriormente, a análise por meio de mapas conceituais. Estes mesmos critérios metodológicos foram utilizados para escutar a direção da escola da professora entrevistada. O relato da professora investigada e posterior análise dos elementos por ela apontados como importantes para a constituição de sua prática pedagógica, trazem, por um lado, o reforço da ideia de que para compreender a totalidade desse fenômeno não podemos estar alheios aos fatores intra e extra-escolares, tampouco abordar a problemática sem levar em consideração o percurso profissional da professora estudada. Particularmente, no caso da professora-sujeito desta pesquisa, os elementos propulsores e condicionantes que possibilitaram a busca da inovação no ensino de Arte ocorreram a partir da Proposta Triangular, da troca de experiência que acontece no grupo de estudo Arte na Escola e, posteriormente, com a especialização. Sendo assim, entendo que os elementos adotados pela professora-sujeito desta pesquisa são fundamentais para a constituição de sua prática pedagógica e, analisados nesta dissertação, podem ser aceitos como ponto de partida para estudos futuros acerca de prática inovadora no ensino de Arte escolar.

¹ Graduada em Educação Artística – Habilitação Artes Plásticas. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências - UNIJUI -Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Docente do Instituto Federal Farroupilha – Campus Panambi. E-mail: marlisimionato@brturbo.com.br

Obras de arte na universidade: O inventário como ferramenta de salvaguarda do acervo.

Maurício Rafael¹
Amalhe B. Reddig²

Introdução: A Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, ao longo de seus 42 anos reuniu um acervo artístico composto por pinturas, esculturas, tapeçarias e gravuras. A formação deste acervo deu-se por aquisições (doação ou compra) e é composta por obras de artistas locais, regionais e nacionais. Pensando na relevância da arte na vida das pessoas e nas possibilidades de socialização do acervo, o Setor Arte e Cultura da UNESC, VINCULADO A Pró-Reitoria de Pós Graduação, Pesquisa e Extensão, realizou o inventário destas obras de arte que estão dispostas em diferentes salas administrativas da instituição universitária.

Objetivos: Organizar o acervo a fim de aperfeiçoar a capacidade de informações que esses bens culturais possuem para a comunidade regional, além de contribuir por meio da pesquisa e documentação para o acesso aos bens culturais identificados e o debate sobre o significado da cultura e as formas de apropriação da arte.

Metodologia: Inventariar o acervo artístico da UNESC foi o primeiro passo para adequar a proposta de salvaguardar a memória das obras e dos artistas. O processo envolveu diversas técnicas de registrar e catalogar as informações referentes ao acervo da instituição. Foi realizado o levantamento / recolha de material pertencente a UNESC e pré-definidas para compor o acervo. As obras foram fotografadas, e as imagens armazenadas num banco de dados. Todas as peças artísticas foram medidas e suas inscrições transcritas para as fichas de catalogação e numeradas com sistema de classificação definitivo e ascendente. Nesta ficha de identificação estão contidos elementos como o número de ordem; a numeração alfa numérica, que corresponde à sigla da instituição, seguido da informação referente a tipologia da coleção e respectivos materiais. As fichas de inventário e sua identificação seguiram especificações da publicação *Thesaurus para Acervos Museológicos*, com a nomenclatura apropriada para este tipo de documentação. Também consta nesta ficha, a estrutura física do objeto, como suas dimensões, procedência, modo de aquisição desse acervo, bem como sua contextualização histórica.

Resultados e Conclusões: Todo projeto quando é pensado, seja este voltado para pesquisa, extensão ou a adequação e melhoramento de um acervo, necessita traçar primeiramente o que se quer atingir e os resultados que se quer alcançar. E isto só foi possível por meio dos objetivos iniciais do projeto do Setor Arte e Cultura, que pretendeu efetivar a documentação do acervo, conhecer suas obras e seus respectivos artistas, tais como: Angélica Neumaier, Elke Hülse, Gilberto Pegoraro, Jussara Guimarães, Janor Vasconcellos, dentre outros. A catalogação, como recurso de metodologia de inventário do acervo artístico e cultural da UNESC, ofereceu as seguintes vantagens: rapidez, devido à facilidade de registro dos dados, recuperação

¹ Bacharel em Museologia – UNIBAVE; Pós-graduando em Gestão Cultural – SENAC; Assistente cultural do Setor Arte e Cultura – UNESC. E-mail: cultura@unesc.net.

² Mestre em Educação - UNESC; Professora do Curso de Artes Visuais; Coordenadora do Setor Arte e Cultura – UNESC. E-mail: abr@unesc.net.

e reunião de segmentos de obras dispersos na universidade, garantindo assim a institucionalização do acervo para que este possa ter maior visibilidade e ser fonte de pesquisa acadêmica.

Palavras-chave: acervo; inventário; arte.

Referências

BIANCHINI, M. H. & FERREZ, D. F. **Thesaurus para acervos museológicos**. Rio de Janeiro: Fundação Nacional Pró-Memória, 1987, v 1.

CURY, I. **Cartas Patrimoniais**. Rio de Janeiro: IPHAN, 2004. 406 p.

GONÇALVES, J. R. S. **Antropologia dos Objetos: Coleções Museus e Patrimônios**. Rio de Janeiro: IPHAN, 2007. 256 p.

MORO, F. de C. **Museus Aquisição/Documentação**. Rio de Janeiro: Livraria Eça Editora, 1986. 310 p.

Terras que pintam

Rosana Cristina Klein Aurélio

Instituição: Atelier Livre Municipal de Novo Hamburgo

Resumo: Este trabalho partiu de uma proposta da professora e de um grupo de alunos aquarelista quanto à exploração de novos e diferentes materiais, além dos que já estavam habituados a usar.

Como podemos explorar a leveza da aquarela com materiais que a própria natureza oferece? Começamos a nossa pesquisa com materiais mais comuns, como: erva-mate, café, beterraba, chás, clorofila e outros. A prática nos levou à um aprofundamento no qual sentíamos que poderíamos ir além, com algo que estava muito próximo a nós: as terras. Começamos, então, um levantamento com uma variação de cores e texturas chegando também à exploração de argilas (barro) coloridas. Automaticamente as misturas foram acontecendo e, obviamente, a sobreposição das mesmas, o que nos levou a resultados incríveis.

Hoje, no curso de Artes Visuais com Ênfase em Experimentos, damos continuidade a esta pesquisa, dando um aprofundamento ainda maior com a colocação de aglutinante (cola) nos mesmos corantes naturais, mas dando uma ênfase maior para as terras e argilas com suportes variados como papéis grossos e telas.

Este trabalho foi baseado na pesquisa de dois grandes artistas contemporâneos Franz Krajcberg e Belony Ferreira que procuram, sob olhares diferentes, abordar este tema, o que nos leva a refletir sobre arte e ecologia.

Em uma citação de Júlio Giorzi, sobre a obra de Belony, descreve a pintura como basicamente tinta sobre uma superfície. E tinta, classicamente falando, é pigmento misturado a algo que permita que este se fixe a uma superfície. No contexto contemporâneo, entretanto, tudo pode ser tinta.

Jogo e improvisação: a linguagem teatral no Curumim do Sesc Pompéia

Charles Roberto Silva¹
Walkíria Machado²
SESC Pompéia/SP

Resumo: Criado há duas décadas pelo SESCSP, o CURUMIM é um programa de educação não formal direcionado às crianças de 07 a 12 anos. Visando o desenvolvimento integral e assumindo o brincar como valor fundamental da ação educativa, as crianças participam de atividades nas áreas de artes visuais, teatro, literatura, meio ambiente, físico-esportivas, dentre outras vinculadas ao exercício da cidadania.

Nossas propostas cênicas estão ligadas às práticas de Teatro de Grupo, priorizando os jogos, improvisações, construção coletiva e colaborativa de textos e partituras, intercalando elementos dramáticos, épicos, líricos e pós-dramáticos.

Considerando que a representação cênica integra a forma como construímos nossa relação com o mundo, nosso objetivo é garantir o acesso à linguagem teatral promovendo ações pautadas na sociabilização, na cooperação, na troca de idéias, na visão crítica, na autogestão, na inter-relação, na valorização da produção do grupo, na ética, nas noções fundamentais para o bem estar possibilitadas pela criação em conjunto; pela desmistificação do fazer teatral; pela experimentação; pelo estímulo à criatividade e à imaginação; sempre mantendo a arte como motivadora do debate.

Como estratégias pedagógicas, utilizamos rodas de conversa, atividades em grupo, trabalho cênico com pequenos textos, contação de história, apreciação estética, encenações, improvisações cênicas, jogos de integração e sensibilização.

A partir de 2007, foram desenvolvidos projetos teatrais semestrais com diferentes eixos-temáticos:

Teatro de gente de verdade: Este projeto possibilitou o contato das crianças com as obras *Romeu e Julieta*, *A Tempestade*, *Hamlet*, *A Megera Domada* e *Sonho de uma Noite de Verão* de William Shakespeare, por meio de contações de histórias e improvisações.

Artes cênicas e outras tantas: O foco desta proposta foi a recepção teatral. As crianças se prepararam para assistirem espetáculos a partir dos quais elaboraram narrativas da experiência como espectadoras. As atividades consistiram em vivenciar práticas artísticas e gerar uma produção reflexiva em diferentes suportes: desenhos, pinturas, encenações e textos.

Narrativas: Priorizando o estudo da Mitologia Greco-Romana, a proposta foi trabalhar com narrativas míticas que propiciaram a discussão de relações éticas e históricas. O trabalho foi concluído com a criação de uma fotonovela digital com enredo elaborado pelas crianças.

Imagem e ação – corpo e criação: Dando continuidade ao projeto *Narrativas*, essa experiência priorizou a criação de cenas, possibilitando a passagem por diferentes frentes da prática teatral (dramaturgia, encenação, cenografia, figurino).

Teatro de fábulas: Através da livre adaptação das *Fábulas* publicadas por Monteiro Lobato, as crianças propuseram modificações ao conteúdo exemplar das histórias. Ao longo do processo foram criados três textos: *As formigas e as Cigarras*, *Aqui se Faz Aqui se Paga* e *As Raposas* e uma coreografia, *Dançar*.

Os projetos são avaliados em roda pelo grupo de crianças e instrutores, durante o processo e ao final das propostas.

Palavras-chave: teatro; educação; pedagogia do teatro.

¹ Instrutor de Atividade Curumim, Historiador e Mestrando em Artes Cênicas charles@pompeia.sescsp.org.br

² Instrutora de Atividade Curumim, atriz, arte-educadora, especialista em Teatro Educação, Bacharel e licenciada em Artes Cênicas. walkiria@pompeia.sescsp.org.br



ESPAÇO PERFORMANCE

[Voltar](#)

Tarefas Labanianas: experimentos artístico-acadêmicos

Cibele Sastre¹

Resumo: As performances resultantes dos estudos sobre a similaridade das qualidades expressivas de movimento estudadas sobre aspectos da notação por motivos (*motif writing*) e sobre aspectos dos Fundamentos de Bartenieff (BF) com dois grupos diferentes mostram como o engajamento com as qualidades expressivas do movimento podem construir um corpo presente no bailarino. O compromisso com o aprendizado e assimilação do conteúdo expressivo do material transforma o estudo em poesia dançada. Um trio desenvolve uma trajetória executada a partir da leitura/movimentação de um motif/notação (estudo realizado em 2009 no mestrado - PPGAC). Um grupo (alunos do primeiro semestre 2010 curso de dança UERGS-FUNDARTE) compõe com elementos de estudo dos BF - os padrões de desenvolvimento neurológicos e exercícios básicos. Composições se tornam possíveis com materiais oriundos de diferentes investigações fazendo das tarefas Labanianas, um material artístico de possibilidades dramáticas em experimentos performáticos.

Palavras-chave: tarefas; Labanálise; composição.

A dança chamada pós-moderna aliada à performance propôs uma ampliação do conceito de dança nas artes cênicas, contribuindo para a construção do conceito trazido por Hans-Thies Lehmann de teatro pós-dramático. Anna Halprin² e o movimento de dança que se desenrolou como consequência das oficinas de Robert Dunn³ na Judson Church nos anos 60 convivem com as produções artísticas de Richard Schechner e com seus estudos culturais sobre a performance. Dentre as grandes questões destas propostas está a transformação do espaço de relacionamento entre performer e espectador, que faz romper com a 'caixa preta' e seu potencial mágico. O *Environmental Theatre*⁴ é uma prática que contamina as formas de arte nos EUA. Ao falar sobre a *rasaestética*⁵, Schechner (2000, p.265) mostra que o espectador pode ser também um participante, que o dançarino pode tomar tempo em deleitar-se com seu próprio prazer na execução da tarefa, assim como o participante e que o espaço desta situação pode ser "invadido", "modificado", e certamente desfrutado por todos.

¹ Cibele Sastre é bailarina, coreógrafa professora e pesquisadora em artes cênicas. Especialista em Consciência Corporal – Dança – FAP – PR e Analista de Movimento certificada pelo Laban/Bartenieff Institute of movement Studies – LIMS / NY com Bolsa Virtuose do Ministério da Cultura; mestre em Artes Cênicas pela UFRGS e doutoranda em Educação também pela UFRGS, desenvolve um trabalho de pesquisa com o material de Labanálise como ferramenta de criação e construção de conhecimento em dança. Contato: cibsastre@gmail.com

² Bailarina responsável pelo desenvolvimento do pensamento da dança pós-moderna americana na costa oeste dos Estados Unidos. Seu trabalho é baseado em tarefas para dança cujo método ela especificou no RSVP Cycles (ver em referências bibliográficas). Seu trabalho tem uma conexão forte com dança e saúde, já que foi vítima de câncer de cólon em 1972 e até hoje vive.

³ Robert Dunn foi aluno de John Cage e responsável pelas experimentações em composição em dança de uma geração que constituiu o cenário da dança pós-moderna americana.

⁴ Teatro ambiental proposto por Schechner.

⁵ Rasaestética – "uma teoria geral do sabor", uma estética fundamentada nos sentidos 'afrouxando o sentido da visão que envolve diretamente a razão e trazendo a degustação e o olfato para a plenitude do prazer, e não da catarse. "o teatro rásico valoriza mais a experiência que o distanciamento, mais o saborear do que o julgar" (SCHECHNER, 2000, p. 253-259)

Este modo de fazer traz outro estado para o corpo da cena. Há um jogo entre o que foi programado e o que não foi, na medida em que eu posso romper com a convenção de Tempo, por exemplo, se eu quiser me deixar fruir enquanto performer. Isso foge das convenções temporais de marcação e de aprisionamento a um compasso musical, no caso de coreografias. Com o espaço acontece o mesmo. Se este pode ser invadido e modificado pelo espectador, ou testemunha, como prefere Schechner, ou se puder estar em movimento enquanto assiste, não há mais um só ponto de vista, e talvez sequer se possa mais falar sobre 'ponto de vista' pois todos os sentidos estão sendo chamados para a apreciação. Schechner também nos fala que seus atores são "treinados para mostrar suas duplas identidades: mostrarem-se como eles mesmos e como os personagens que representam. Ao mostrarem estas duplas identidades os espectadores vêem os atores não só atuando mas escolhendo atuar." (SCHECHNER, 2000, p. 94). Hubert Godard também se refere a um estado de corpo que ele situa no pré-movimento, e que necessita "uma escuta e uma sensação da frase vivida, do mais ínfimo rastro de sua origem" (GODARD, s/d. p. 29) ao referir-se aos bailarinos de Trisha Brown. Estes estados mostram comprometer-se com propostas, tarefas que priorizam o aqui – agora do movimento, sua função e expressão em igual peso, bem como a atenção depositada nas ações pessoais e relacionais.

Tomando o ensino contemporâneo em dança a partir destes pressupostos, o que decorre da produção artística está diretamente relacionado a um compromisso com o conhecimento sobre o material trabalhado. É preciso que os atores do *Performance Group* (grupo do R. Schechner) saibam que eles estão mostrando suas duplas identidades, que queiram mostrar e que também saibam a consequência estética disso. Confiar na possibilidade de fruir do momento de cada ator/bailarino também é um ponto que só se faz possível se houver consciência desta condição de trabalho. Cada vez mais o performer deve conhecer as ferramentas de composição e/ou dramaturgia usadas na proposta da performance pois só assim sua colaboração será eficiente e não comprometerá uma proposta cênica.

Minha pesquisa no mestrado trouxe muitas reflexões sobre estes fazeres com a pesquisa **Nada é sempre a mesma Coisa – Um motivo em desdobramento através da Labanálise**, que gerou a obra coreográfica **A cadeira _ / Uma Ilha**, um trio criado a partir de uma partitura escrita da observação e análise do solo **Experimento da Cadeira**. O compromisso dos corpos/sujeitos com o material em estudo fez Juliana e Luciana, egressas do curso de dança da UERGS-FUNDARTE e integrantes do Grupo de Risco, visitarem estados expressivos diferentes dos conhecidos por elas até então. Também a experiência com a turma de primeiro semestre deste ano no curso de graduação em dança acrescentou na prática grande parte destas reflexões: o experimento com um material de estudo em Labanálise proporciona um comprometimento com o movimento que facilita esta abordagem citada por Schechner, Godard e outros. Ou seja, a abordagem dada ao material de Laban, originalmente conhecido como um material da dança moderna e do expressionismo dramático da modernidade, transforma esta construção histórica, atualiza o material e engaja os bailarinos em tarefas que eles são capazes de realizar transformando, muitas vezes, seus próprios referenciais estéticos de dança.

A performance a se apresentar no Espaço Performance deste seminário é uma combinação do trio **A Cadeira _ / Uma Ilha** – resultante da transcrição do solo

Experimento da Cadeira analisado e escrito em *motif writing* e recriado a partir da notação - com **Mantra** – composição quase espontânea da turma de graduação em dança ao realizar uma tarefa de observação de movimentos de BF no cotidiano transpostos para uma sequência criada por cada um a partir desta observação e combinada em função das afinidades expressivas observadas ao mostrarem suas sequências em aula. Combinando partes das tarefas solicitadas em cada processo, uma nova performance emerge, combinada a partir de tarefas Labanianas.

Referências

- GODARD, H. Gesto e Percepção. In: **Lições de dança 3**. Rio de Janeiro: UniverCidade, s/d.
- HALPRIN, A. **Moving Toward Life**. Five decades of Transformational Dance. Hanover/London: Wesleyan University Press, 1995.
- LEHMANN, H-T. **O Teatro Pós-dramático**. São Paulo: Cosacnaify, 2007.
- SASTRE, C. (Quase a) Mesma Coisa: 1 *motif* = várias seqüências. In: **Cadernos GIPE – CIT**. Estudos em Movimento II: Corpo, Criação e Análise. FERNANDES, C. REIS, A. (orgs.) Salvador, n.19, p.85 – 102, abr. 2008.
- SASTRE, C. **1 motif = 5 sequences**. Improvising a motif for a personal analysis that seeks major answers. New York: LIMS final Project, 1999.
- SASTRE, C. **Nada é sempre a Mesma Coisa: um motivo em desdobramento através da Labanálise**. 2009. 149f. Dissertação. (mestrado em Artes Cênicas) Instituto de Artes – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- SCHECHNER, R. **Performance**. Teoría & Practicas Interculturales. Buenos Aires: Libros Del Rojas Universidad de Buenos Aires, 2000.

Contadores de histórias : “ Os Pifuripafos “

Resumo: O grupo é formado pelas professoras Esther Aller (professora de música), professora Danitsa, Panatieri Lerotic Becker (professora de francês), a professora Claire Manica Constante (professora da biblioteca com formação em letras e coordenadora do grupo) e mais 20 alunos.

O grupo existe desde 2007 e tem como objetivo brincar, valorizar e divulgar a literatura. Para que se torne mais atraente tentamos integrá-la a outras linguagens como:

- sons (através da música, brincadeiras de mãos, de copos, instrumentos musicais e outros.

- movimentos (dança e expressão corporal) e as diferentes linguagens das línguas estrangeiras.

No primeiro encontro foi explicado que trabalharíamos com literatura. Tentávamos encontrar motivos para gostar de ler. Teríamos total permissão para “Criar” a partir dos textos trazidos.

Segundo o poeta Armindo Trevisan “ quem lê exercita seu próprio neurônio e não os neurônios dos outros “.

A proposta era “vamos ativá-los criativamente!”

Iniciamos fazendo muitos exercícios de desinibição, expressão corporal, exercício de voz, melodia...

Alguns textos são trazidos pelas professoras. Outros, os alunos contribuem.

O texto é lido, discutido e após ser totalmente explorado, tentamos transformá-lo associando a brincadeiras, canções e elementos que nos remetam a boas lembranças, deixando um encantamento e um gosto pelo texto na memória de quem ouve, sempre tentando ver a literatura como arte.

Depois de pensarmos nas performances, ensaiamos e montamos o repertório e apresentamos aos outros alunos da escola e a outros públicos.

Nesse projeto compartilhamos com o pensamento de Rubem Alves quando diz : “ A experiência da beleza tem que vir antes. “

Palavras-chave: contadores; arte; educação.

Banda 3x4: Sò Nóis

Autor: Dulcimarta Lemos Lino¹

Instituição: Espaço de Criação Musical (escola particular de música)

Resumo: O show SÓ NÓIS abrangerá a apresentação da Banda 3x4, formada por crianças entre 9 e 10 anos de idade que fazem aula de música desde 2006 no Espaço de Criação Musical (escola de música particular de Porto Alegre). O objetivo da performance é apresentar o resultado e comentar o processo de um trabalho contínuo embasado nos pressupostos pedagógicos musicais de Koellreuter, Gainza, Schafer e Lino para a apropriação do discurso sonoro onde o processo de criação, a escuta sensível e a música em grupo são as peças fundamentais da aprendizagem musical.

Palavras Chaves: música em grupo; educação musical na escola particular; música na infância.

Título do show: SÓ NÓIS

Apresentação da Banda 3x4

Direção Musical: Dulcimarta Lino

Instituição: Espaço de Criação Musical

Vínculo: Escola de Música Particular

Texto:

O presente trabalho propõe a apresentação da *Banda 3x4* no Espaço Performance do Seminário Nacional de Arte Educação da Fundarte. A banda 3x4 (três por quatro) é formada por nove crianças (com faixa etária variável entre 9 e 10 anos) que fazem aulas de Musicalização desde 2006, no Espaço de Criação Musical em Porto Alegre. Fundado em 1996 pela pianista Dulcimarta Lino, o Espaço de Criação Musical é uma escola de música onde a aprendizagem é realizada em **Grupos de Musicalização**, tendo como tônica da ação pedagógica o **processo de criação**. Tal processo esta estruturado sobre as idéias de Koellreuter (BRITO, 2001), Gainza (1983) Schafer (1991) e Lino (2008) que são desenvolvidas nas aulas semanais das crianças na instituição. Ao se destacar no cenário rio-grandense pela originalidade de suas marcas educativas, a proposta pedagógica da escola abrange a produção musical em suas diversas manifestações. O popular e o erudito, o tradicional e o contemporâneo, o local, o nacional e o internacional. Isto significa dizer que o saber musical é narrado, pois, no tom prazeroso do sentir, pensar e fazer música na

¹ dulcimarta@terra.com.br . Endereço: Rua João Abbott, 263. Bairro Petrópolis, Porto Alegre, RS. Dulcimarta Lemos Lino é doutora em Educação (UFRGS), Mestre em Educação (UFRGS) Licenciada em Educação Artística: Habilitação em Música. Docente e Pesquisadora da UNISINOS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos). Criou, há 17 anos, o Espaço de Criação Musical, escola de música sob sua orientação voltado à formação de crianças, adolescentes e adultos que tem no processo de criação a tônica do fazer musical. Ministra cursos e oficinas em diferentes lugares do Brasil, ampliando a formação de professores. Atua como pianista, arranjadora e diretora musical, tendo conquistado o Prêmio "Açorianos de Música 2000" por sua direção musical no espetáculo Maria vai com as outras. Tem editado artigos em diferentes coletâneas ligadas à educação e prepara um livro solo intitulado Barulhar: a música das crianças (Mediação).

contemporaneidade, dominando o discurso sonoro e inventando singularmente formas de soar. Em pequenos grupos e no exercício individual os alunos são convidados a comunicar sonoramente suas idéias e compartilhar a literatura universal da música, compreendendo que todo o SOM que é SABOROSO leva ao SABER.

O objetivo da performance é relatar uma proposta de Educação Musical que parte da *integração grupal* (o tocar junto) - com sistematicidade e continuidade - dentro da escola de música, *da escuta sensível* (BARBIER, 1993) das crianças e dos *pressupostos teóricos* dos compositores Koellreuter e Schafer e das educadoras Gainza e Lino para estruturar um currículo que possa encontrar todas as músicas da música. Nesse trabalho didático o professor é o mediador do processo musical e tem a contribuição de outros músicos (também instrumentistas) para alcançar as necessidades e interesses dos alunos. Portanto, o currículo da escola de música é articulado a partir de temas estruturais que vão sendo trabalhados a partir da performance emergente expressa nos Grupos de Musicalização. Isto significa dizer que cada Grupo de Musicalização é único na construção de sua caminhada pedagógica. Neste contexto, aprende conteúdos e modos de tocar que se adaptam aos seus interesses e necessidades, bem como aos temas estruturais flexíveis e independentes descritos na grade curricular.

As aulas de música no Espaço Criação Musical são semanais, tendo a seguinte dinâmica: a) inicialmente as crianças aprendem a se comunicar sonoramente, tocando juntas (durante 1 hora e meia). Nesse momento, improvisam, compõem e interpretam diferentes repertórios da literatura musical coordenados pelo professor orientador, com o objetivo de se apropriar do discurso sonoro; b) em seguida tem 45 minutos de intervalo coletivo onde trocam afetividade, isto é, conversam, riem, cruzam interesses, ouvem música, brincam, dançam, fazem lanche, jogam bola, lêem etc.; sempre acompanhados pelo professor coordenador c) terminado esse momento, partem para as aulas individuais instrumentais, aprimorando-se técnica e musicalmente. Vale destacar que, durante o processo de musicalização das crianças o repertório sofre mudanças significativas, aderindo as trajetórias singulares e plurais articuladas no seu cotidiano sócio-cultural; além de surgir a necessidade de aprofundamento de conteúdos teóricos trabalhados em grupo e individualmente articulados em aulas de teoria, harmonia musical e apreciação musical.

No show intitulado Só Nós a Banda 3x4 interpreta um repertório formado por composições próprias além de releituras e arranjos para músicas que lhes fazem a cabeça. Do set list destacamos Tambores de Minas, Tambores Açorianos, Garota Nacional, Não quero dinheiro, La Plata, Juvenar, Agora só falta você, Aviso aos Navegantes, Manuel, Tempos Modernos, Palavrão e Homenagem a Michael Jackson. Os alunos se dividem entre bateria, teclados, piano digital, percussão, vocais, bateria e baixo. Anualmente a banda apresenta um show temático com o objetivo de conhecer e/ou aprofundar a estética sonora de determinado compositor ou estilo. Na trajetória da Banda 3x4 destacam-se apresentações no Projeto Unimúsiquinha UFRGS, homenagem a Tom Jobim no Teatro Renascença, concertos temáticos na UNISINOS, na Casa de Cultura Mário Quintana, na Assembléia Legislativa e na loja L'infant, entre tantos outros.

Referências:

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. **Cadernos da ANPED**, Porto Alegre, n.5, p. 182-196, 1993.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreuter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Petrópolis, 2001.

GAINZA, Violeta. **La improvisacion musical**. Buenos Aires: RICORDI AMERICANA, 1983.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância**. 2008. Tese (doutora em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.

Ritmos Flamencos: aplicação dos ritmos Flamencos na guitarra

Universidade Federal de Pelotas
Eduardo Moreira de Medeiros

Resumo: Esse trabalho tem como objetivo apresentar três ritmos Flamencos, aplicados na guitarra, são eles: *soleá*, *bulerias* e *granaína*. Escolhi esses três ritmos, por considerá-los alguns dos ritmos mais executados no cenário Flamenco. Em relação a *soleá* e a *bulerias*, são dois ritmos praticamente iguais na sua estrutura, o que muda de um para outro é a velocidade em que são executados, isto é, a *bulerias* vai ser bem mais rápida que a *soleá*. A *granaína* pertence a um grupo de ritmos do Flamenco, onde esses não possuem estrutura de compasso em outras palavras, o compasso é contado de forma livre, onde vai ocorrer um choque com os outros dois ritmos anteriores, pois esses são extremamente fiéis ao tempo de execução.

Palavras-chave: flamenco; ritmo; performance.

Comecei a me interessar pelo Flamenco em 2004. No primeiro momento, foi difícil encontrar material e pessoas que pudessem me auxiliar. Em 2005 quando fiz o curso preparatório para o vestibular de música da UFPEL, meu professor me apresentou a música do guitarrista Paco de Lucia. A partir desse momento não parei mais de escutar as músicas desse guitarrista e a pesquisar sobre o assunto. Hoje, considero que o Flamenco está no centro dos meus estudos.

O Flamenco é proveniente da região de Andaluzia, no sul da Espanha. A Andaluzia é formada por oito províncias que são: Sevilla, Granada, Málaga, Córdoba, Jerez, Huelva, Cádiz e Almería. Os primeiros testemunhos do surgimento dessa arte datam do século XVI. Os locais de origem seriam: Sevilla, Jerez e Cádiz, as três cidades consideradas a “Santíssima Trindade” do Flamenco.

O Flamenco teve várias fases no decorrer de sua história, as primeiras manifestações foram realizadas com a voz, em seguida foi introduzida a parte de percussão tendo como instrumentos percussivos as palmas, os estalos de dedos, os golpes sobre mesas de madeira e qualquer objeto que poderia oferecer uma manifestação rítmica.

Com o passar do tempo o Flamenco se tornou um atrativo cultural mundial, foram construídos os “cafés cantantes”, lugares esses, onde eram realizadas as manifestações musicais desse gênero. No século XX ocorreu uma grande difusão do Flamenco, onde existiam os grupos de bailes, constituídos por *bailaor e bailaora* (bailarinos e bailarinas), percussionistas, cantores e guitarristas, os trios e duos Flamencos, os quais eram constituídos por um cantor um percussionista e um guitarrista ou um cantor e um guitarrista, e a manifestação solo, a qual era feita somente pela guitarra. Essas manifestações solo revelaram grandes Guitarristas Flamencos, como: Sabicas, Paco de Lucia, Gerardo Nuñez, Vicente amigo, Oscar Herrero, Manolo Sanlúcar, Manuel Granados entre outros.

O Flamenco é uma arte popular que agrega a dança, o canto e a guitarra e tem como característica principal o ritmo. Dentre os ritmos presentes nesse tipo de música, podemos citar a *soleá*, a *bulerias* e a *granaína*. Os dois primeiros ritmos, isto é, a *soleá* e a *bulerias* são dois ritmos praticamente iguais na sua estrutura, o que muda de um para outro é a velocidade em que são executados que nesse caso a *bulerias* vai ser bem mais rápidas e a *soleá* bem lenta. Já a *granaína* pertence a um grupo de ritmos do Flamenco, onde esses não possuem estrutura de compasso em outras palavras o compasso é contado de forma livre, onde vai ocorrer um choque

com os outros dois ritmos anteriores, pois esses são extremamente fiéis ao tempo de execução.

As obras que serão utilizadas para ilustrar esse trabalho pertencem aos guitarristas Vicente Amigo e Manuel Granados, logo a baixo colocarei um breve currículo dos mesmos.

1 Vicente Amigo Girol, nascido em Guadalcanal, província de Sevilha, em 1967 e criado em Córdoba é um dos mais importantes guitarristas espanhóis de Flamenco da atualidade.

· Endereço eletrônico, <http://www.vicente-amigo.com/>

2 Manuel Granados, infância em Barcelona é marcada pela convivência com a família Borrull prestígio Flamenco. Logo começou a estudar violão erudito e Flamenco com o mestre Antonio Francisco Serra, por sua vez estudou harmonia e composição.

<http://www.flamenco-world.com/guitar/granados.htm>

Referências

GRANADOS, Manuel. Guitarra Flamenca: Manual Didático. Vol.1. Barcelona: Ventilador Ediciones, 1995, 40p.

HERRERO, Oscar. Guitarra Flamenca: Passo a Passo. Vol.1. Madri: RGB Arte Visual, 2003, 68min.

WORMS, Claude. Maestros Contemporâneos de la Guitarra Flamenca. Paris: Edición Combre, 2006, 126p.