

ISSN 1518-4749

ANAIS DO SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO

**16ª EDIÇÃO
ARTE E DIVERSIDADE CULTURAL**

**1º ENCONTRO REGIONAL DA
REDE ARTE NA ESCOLA**

**FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
FUNDARTE/RS**

**GILBERTO ICLE
ORGANIZAÇÃO**

**ANAIS DO
SEMINÁRIO NACIONAL
DE ARTE E EDUCAÇÃO**

**16ª EDIÇÃO
ARTE E DIVERSIDADE CULTURAL**

**1º ENCONTRO REGIONAL DA
REDE ARTE NA ESCOLA**

**PAINÉIS
COMUNICAÇÕES
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS
OFICINAS**

**FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
FUNDARTE/RS**

Montenegro, outubro de 2002

ANAIS DO SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO é uma
publicação anual da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE - Montenegro - RS - Brasil,
Arte e Diversidade Cultural - nº 04 - ano 04 - outubro/2002

Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE
Rua Capitão Porfírio, 2141 CEP: 95780-000
Caixa Postal 211 - Montenegro/RS
Fone/Fax: (51) 632-1879
E-mail: fundarte@fundarte.rs.gov.br
Home Page: www.fundarte.rs.gov.br

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

S471

*Seminário Nacional de Arte e Educação (16:2002:Montenegro, RS)
Anais do 16.º Seminário Nacional de Arte e Educação. – Montenegro:
FUNDARTE, 2002.*

Anual

ISSN 1518-4749

1. Educação - Periódico. 2. Artes. 3. Ensino e aprendizagem. 4. Cultura.
5. Professores - formação. I. Fundação Municipal de Artes de Montenegro.

CDU: 37.036

Michele Dias Medeiros - Bibliotecária CRB10-prov.07/02

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.

**ANAIS DO SEMINÁRIO NACIONAL DE
ARTE E EDUCAÇÃO**
Arte e Diversidade Cultural

Edição dos Anais
Gilberto Icle

Diagramação
Gilberto Icle
Simone Severo de Vargas

Fotolito e Impressão
Mala Direta Serviços Gráficos e
Editoração LTDA

**Comissão Organizadora
do Seminário**

Gilberto Icle

Diretor Executivo

Júlia Maria Hummes

Vice-Diretora

André Luis Wagner

Coordenador Administrativo

Gorete Junges

Coordenadora de Comunicação

Márcia Dal Bello

Coordenadora Pedagógica

Virgínia Wagner Petry

Secretária

Maria Isabel Petry Kehrwald

Coordenação

Comissão Editorial

Gilberto Icle

Júlia Maria Hummes

Maria Isabel Petry Kehrwald

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 06

PAINÉIS

Criar para conhecer: o jogo da singularidade e o acolhimento das diferenças - Darli Collares 08

Diversidade cultural na arte, na educação e na cultura - Ermelinda Paz 15

Conhecimento e aprendizagem - Fernando Becker 24

Pedagogias culturais em debate - Jane Felipe Neckel 31

Educação estésica, ou a educação (do) sensível - João-Francisco Duarte Júnior 35

A escola estatal diante do desafio da pluridade cultural - José Francisco Lopes Xarão 40

A arte pictórica e a natureza: relações, experiências e possibilidades - Maria Lucina Busato Bueno 44

Uma proposta de leitura de imagens - Moéma Martins Rebouças 49

O corpo em ação (dramática) - Sandra Meyer 56

Identificação cultural na prática educativa com teatro - Sergio Coelho Borges Farias 64

A carne do desenho - Umbelina Barreto 67

COMUNICAÇÕES 78

RELATOS DE EXPERIÊNCIA 88

OFICINAS E PROGRAMAÇÃO 96

ARTE E DIVERSIDADE CULTURAL

Apresentação

Chi Woo Tsen é chinês. Pai zeloso, marido honrado, nasceu e cresceu na tradição das famílias de atores-bailarinos numa província no interior da China. O senhor Tsen ensinou sua arte desde cedo a filha Yan. Teve filhos numa época em que não haviam tantas restrições aos casais que tinham mais de um filho.

Yan foi sempre uma filha abençoada e zelosa, respeita os pais como manda o costume. Yan é uma destacada bailarina de dança tradicional chinesa e já viajou por diversos países mostrando a arte que aprendeu com o pai. O pai ensinou Yan porque provavelmente acredita que sua arte não pode morrer nem se contaminar com os estranhos comportamentos modernos.

Chi Woo Tsen foi sempre muito amável com a filha que retribui o carinho do pai. Yan é uma adulta chinesa como qualquer outra, não parece ter traumas pelo fato de seu pai ter lhe quebrado os pés periodicamente quando criança. Pés pequenos na China tradicional, além de ser o caminho ideal para casar a filha, pois significa sensualidade, é pré-requisito indispensável para o estilo de dança da família Tsen.

Quebrados e enfaixados desde quando ela era bebê, os pés de Yan podem agora entrar nos minúsculos sapatos de dança. A deformidade propicia um encanto nos movimentos da bailarina. Quando vemos Yan dançar, assombrosamente delicada e vibrante, não supomos a dor inigualável de ter os pés deformados por sucessivos traumatismos impostos pela mão zelosa do pai, nem a dor muscular incalculável de se manter em pé equilibrada sobre a musculatura do dorso do pé.

Como podemos supor essas práticas? Como podemos compreender a dor de Yan como algo apenas cultural? Se imersos na cultura chinesa poderíamos supor que tudo isso é "natural". Mas quantas vezes outras práticas no nosso cotidiano são tidas como "naturais", simplesmente porque não colocamos um olhar crítico sobre elas? Poderíamos nós interferir na família do senhor Tsen? Teríamos esse direito?

No nosso meio, muitas vezes, nos acostumamos apenas com aquilo que nos é conhecido, enquanto o diferente nos parece errado, mal e, as vezes, precisa ser inferiorizado.

Ao questionar o problema da diferença como categoria dicotômica, expressamos a vontade de poder compreender a diversidade como fonte de respeito ao outro, ao outro que vive fora de mim e ao outro que vive em mim.

Se pudermos avançar nessas questões, refletindo sobre o papel da arte frente a diversidade cultural, superando mesmo que em parte nosso etnocentrismo, podemos considerar alcançados os objetivos dessa 16.ª edição do Seminário Nacional de Arte e Educação.

Os textos aqui contidos apresentam a posição de professores e artistas, especialmente convidados, além dos resumos de relatos e comunicações realizadas durante o evento. Nosso agradecimento ao empenho de todos.

Gilberto Icle
Diretor Executivo/FUNDA RTE



PAINÉIS

CRIAR PARA CONHECER: O JOGO DA SINGULARIDADE E O ACOLHIMENTO DAS DIFERENÇAS

Darli Collares *

...Quer se trate de desenho, de construção, de representação teatral etc., a criança procura simultaneamente satisfazer suas necessidades e adaptar-se aos objetos bem como aos outros sujeitos. Ela continua, num certo sentido, a exprimir-se, mas também tenta inserir o que pensa e o que sente nesse mundo de realidades objetivas e comunicáveis que constitui o universo material e social (PIAGET, 1998, p.189).

Tendo o conhecimento como processo de construção pessoal, constituído na interação social, abordarei a relevância do ato de criar, como movimento contínuo e envolvente, no qual o sujeito constrói a si, enquanto constrói o mundo, tecendo, na singularidade e na riqueza de suas idéias, um jeito estético de ser e de viver. Para tal, utilizarei, como pretexto, o momento da apropriação da leitura e da escrita, o qual, ainda se efetiva, em inúmeras situações, nas escolas, como algo mecânico, destituído de aventura.

Com Emília Ferreiro, uma "piagetiana" que nos ilustra o caráter criativo das ações do pesquisador que se aventura no inusitado, ou, como ela própria afirma, está *disponível para o imprevisível* (FERREIRO, 1997, p.171), pois segue os rumos, em constante "vir a ser", definidos pela aplicação do Método Clínico, retomo a idéia, que tanto tenho defendido, de que não há como acolher o aluno como sujeito que constrói conhecimento se o próprio professor não assumir-se como tal. FERREIRO (op.cit.), ao falar do início de suas pesquisas, coloca-nos:

... Não sabíamos nada sobre a aquisição da escrita. Procuramos na bibliografia e encontramos um enorme vazio conceitual: de um lado, havia a querela sobre os métodos de ensino; de outro, uma lista de habilidades que funcionavam como pré-requisitos para outro conjunto de habilidades que a instrução iria desenvolvendo. Nem a pedagogia, nem a psicologia disponíveis na época permitiam-nos entender o que ocorria. Onde estava a "criança piagetiana"? Ou seja, onde estava a criança inteligente, criativa, que se faz perguntas fundamentais sobre os objetos do mundo, que procura ativamente respostas para suas perguntas? Na literatura, ela não existia. Tentamos ver se a encontrávamos na realidade.

E é nessa aventura de busca que Ferreiro e sua equipe construíram um conhecimento sobre a leitura e a escrita que inquietou o fazer escolar, tão seguro de suas certezas, embora, todas elas, alicerçadas naquilo que CASTORINA(1988) caracterizou como produto da ilusão de controle da aprendizagem. No entanto, acostumada a lidar com o conhecimento acabado, a escola reduziu, em inúmeras situações, a pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1986), àquilo que dominava, ou seja, à aplicação de testes (ELIAS e COLLARES, 2002). Nos movimentos que

* Doutora em Educação/ UFRGS; Professora da Faculdade de Educação da PUCRS.

buscavam, de fato, a compreensão da referida pesquisa, efetivou-se, no contexto escolar, um fazer igualmente investigativo, pelo menos nas turmas de alfabetização, no qual, não cabem a busca de receitas e os caminhos predeterminados.

Para Piaget, ainda mencionado por Emília Ferreiro, *a prova de uma boa pesquisa são os resultados inesperados. A expressão "hipótese confirmada", no final de uma pesquisa, parecia-lhe uma prova da irrelevância da mesma* (1997, p.171) . Dessa forma, Ferreiro destaca que, quando as crianças começaram a dizer coisas inusitadas, sua equipe teve a certeza de que começava a encontrar um *caminho em meio ao desconhecido*. O mesmo podemos dizer sobre a escola: a *boa ação docente* é aquela que acolhe o diferente sem buscar a homogeneização ou a neutralização do mesmo. Se as singularidades, que constituem as diferenças, são ignoradas, no fazer não-construtivista, uma vez assumida, como adequada, a teoria construtivista impõe o conhecimento dessas diferenças e seu conseqüente respeito, o que muda radicalmente a abordagem dada às ações dos sujeitos que fazem parte do contexto escolar: tanto do aluno, quanto do professor.

Acolher a criança como sujeito da ação, especialmente no período da alfabetização, é colocar-se atento às suas conjecturas e ao encanto que ler e escrever promove, cuidando para criar, em si e na própria criança, *atitude de curiosidade e de falta de medo diante da língua escrita* (FERREIRO, 2001, p.24). Uma situação que penso ilustrar este movimento de aventura assumido pela criança, foi vivenciado ou testemunhado, por mim, numa turma de alfabetização, como professora da disciplina de Estágio Supervisionado: Após três meses de aula, uma menina aproxima-se de mim, quando chego na turma, disposta a demonstrar sua capacidade de soletrar as palavras que eram ditas a ela. Assim, começamos uma brincadeira: digo uma palavra e ela diz letra por letra. Titubeando, um pouco, apenas em meu nome, acolhe, com entusiasmo, minha proposta de brincar de "forca", que não conhece. Após explicar que, neste jogo, alguém coloca apenas traços que representam a quantidade de letras que há na palavra a ser descoberta pelo outro, produzo sete traços, sem nenhuma indicação de letra, e coloco a estrutura da forca. Ela pergunta o que é aquilo. Respondo que é uma forca e que ali será desenhada uma parte do corpo, cada vez que ela errar a letra. Começamos. Após a primeira letra errada – que escrevo em separado – ela demonstra grande interesse em negociar comigo os detalhes do desenho para não ser "enforcada". Diz-me, então: *mas tu "vai" colocar olhos, boca...* – Com certeza - afirmo. *Quero também cabelo e laço, tá? Pode ser.* Nesse momento, observo que ela deixa de pensar a palavra, apesar das perguntas que faz, das pistas que dou, da intervenção dos colegas que, curiosos se aproximam, e de aparentar estar pensando a palavra, ou no animal (já indicado e com algumas características enumeradas) que ela representa. A negociação dos detalhes aumenta, ao faltar apenas uma letra. Ao dizer a palavra correta, peço o nome da letra, que é esquecida: diz letra que já havia sido dita, diz letra que não forma palavra coerente... É, então, "salva" por um colega, que estava pensando a palavra há alguns minutos, com o braço apoiado no meu ombro, de frente para ela, mas que se divertia muito com nossas reações. Proponho que os dois joguem entre si e que ensinem a *profe* a jogar, se ela não souber.

O jogo, nesse caso, promove a possibilidade de antecipar-se a letra e a

palavra, em função das letras ditas, na adequação ou não da indicação. A criança vai, enquanto joga, buscando pontos de apoio ou na sala, nos diferentes portadores de texto que ali estão à sua disposição, ou nos parceiros do jogo que pensam com ela a palavra. No caso relatado, pode-se observar que o interesse ou preocupação com o desenho, faz com que a criança desvie sua atenção da palavra, da qual conhece todas as letras. O movimento entre forma e palavra, deixa de constituir um todo, apesar da interdependência anunciada e compreendida entre as duas. A criança vivencia, dessa forma, o que Piaget descreve sobre a relação parte/todo, no clássico exemplo das contas de madeira (castanhas, na maioria, e brancas), no qual, ao se deter nas contas castanhas, a criança afirma haver mais castanhas do que de madeira, apesar de saber que todas as contas são de madeira. Ao deter-se num elemento, a criança “perde” o outro, ou seja, não mantém o todo, ou, como afirma PIAGET e SZEMINSKA (1981, p.235) *assim que o todo se dissocia, mesmo em pensamento, as partes deixam de ser incluídas nele, mas são simplesmente justapostas sem síntese.*

Em outra situação, ao entrar numa turma, recebo um crachá com meu nome e sou convidada a sentar próximo de um grupo que está formando palavras com letras soltas. Imediatamente, meu nome é organizado. Demonstro gostar e, logo, alguém o lê. Um menino, monta, então, a palavra GOL, para mostrar que sabe e comentar sobre o jogo que assistiu [estávamos na época da Copa do Mundo]. Indago se é possível escrever gol do jeito que os narradores de futebol falam durante o jogo. Ele olha para mim e fica pensando. Pergunto o que acha. Diz que acha que sim. Como? – pergunto. Parece que a solução não é simples. Olha-me, sem comentar nada. Olha a palavra GOL, montada na classe, e move os lábios pronunciando goooool. Procura, em sua classe e nas classes dos colegas, as fichas com a letra “o”. Encontra três e acrescenta-as à palavra já formada. O colega do lado grita goooool... Pergunto, por que ele gritou goool... Ele diz que foi porque o colega botou mais de um “o” na palavra. Olho para o menino que montou a palavra e indago se concorda com a leitura do outro e se leria do mesmo jeito. Diz que sim. Pergunto, então, se é possível montar outras palavras, aproveitando GOL. O colega diz: *goleira* e passa a participar da montagem.

São inúmeras as atividades que podemos relatar e que deixam evidente o quanto a criança se envolve e aprende nas atividades nas quais se sente acolhida como sujeito que pensa e nas quais é desafiada a seguir suas próprias idéias. Como afirma FERREIRO (2001, p.25):

...Então, a criança é um criador. O que ela inventa? Nada menos que os instrumentos de seu próprio conhecimento. O poder desses instrumentos garante o surgimento de novidades do ponto de vista dos conteúdos do conhecimento. A conquista do objeto impossível, o objeto domesticado, mas que retrocede sempre apesar dos esforços do sujeito na busca de compreensão do desconhecido.

Para Mauro CERUTI (1995, p.224)

O problema da gênese do conhecimento surge, em todos os níveis, como o problema da relação entre a permanência de *invariantes* e a produção de *novidade*, sendo o processo de procura de equilíbrio definido como um processo de

continuidades funcionais através do qual se produzem estruturas diferentes e novas, com variedade de características, fenomenologias e "lógicas" que lhes são próprias.

Na fase escolar, na qual os alunos encontram-se em processo de alfabetização, o processo de criação deve estar permeando todas as atividades, sem rupturas entre os distintos momentos. Trabalhar "arte", assim, significa permitir ao aluno manifestar-se livremente através do desenho, do trabalho de montagens, de teatro, música. O problema que tem se verificado, nesse sentido, é que a escola, por achar que ler e escrever, resume-se ao trabalho intenso e exclusivo com letras e exercícios mecânicos, não estabelece relações entre os conteúdos implícitos nas diferentes manifestações das crianças e os conteúdos inerentes à construção da leitura e da escrita. Também, por desconhecer o desenvolvimento da criança, diante de uma produção em que não há identificação do que foi feito, necessitando da interpretação da criança, a escola passa a fornecer desenhos prontos para que, desse modo, os alunos "aprendam" a respeitar os limites (contorno) e a "observarem" as formas dos modelos, ou, ainda, determinando o tema a ser desenhado, imitado, cantado....

Em sua pesquisa sobre as relações entre desenho e escrita, PILLAR (1996, p.201), afirma, como uma das conclusões a que chegou em seus estudos, que:

...Com esta pesquisa, o que se verificou foi não só que a arte é importante, porque é uma forma de construir conhecimentos, é uma atividade que envolve a inteligência, o pensamento, a cognição: mas também que a arte influi na construção de conhecimentos, em especial em relação à construção da escrita. Assim, possibilitar às crianças que desenhem, ao contrário de ser uma perda de tempo, é proporcionar-lhes representar graficamente as suas experiências, ou seja, é construir representações de forma e espaço através do desenho...

Entendo que o trabalho de Artes, especialmente no período de alfabetização, que não se restringe a um ano de escolarização, não deva estar separado das demais atividades. Ele deve constituir, como um todo, a educação que compreende o movimento estético e criador do ato de conhecer. Não podemos contentar-nos que a educação artística se efetive em períodos isolados, desvinculados dos demais, e *na transmissão e na aceitação passiva de uma verdade ou de um ideal já elaborados: a beleza, como a verdade, só vale quando recriada pelo sujeito que a conquista* (PIAGET, 1998, p.190). Nessa afirmação de Piaget, encontra-se implícita a própria tese da construção do conhecimento, ou seja, a tese de que *os conhecimentos derivam das ações, não no sentido de meras respostas associativas, mas no sentido muito mais profundo, que é o da assimilação do real às necessárias e gerais coordenações das ações* (PIAGET, 1968, p.35).

Se quisermos subsidiar nossas ações, no contexto escolar, na Epistemologia Genética de Piaget, devemos dar conta do fato de que não basta, para tal, reformularmos o que é feito atualmente. Fazendo isso e nos satisfazendo com isso, deformamos a teoria piagetiana e mantemos o que já nos é conhecido. Para transformarmos a escola, a partir de Piaget, faz-se necessário que haja uma transformação conceitual, não apenas uma mudança de abordagem conceitual.

Mas diria, com auxílio de Paulo FREIRE (2000, p.82, p.e.) que *mudar é difícil, mas possível*. Basta assumirmos, com rigor e esperança, o desafio desta transformação.

A "potência" de uma teoria, sua riqueza explicativa, torna-se aparente quando é possível aplicá-la a domínios não considerados pelo próprio autor da teoria. Isto está ligado a um problema importante de construção de teorias científicas: uma teoria não explica situações específicas ("fatos") e sim processos. Como ocorre em física, química ou biologia, não tem sentido falar de explicações *ad hoc* para cada fenômeno, mas de teorias aplicáveis a processos comuns a uma grande variedade de fenômenos (...) A idéia mais frutífera parece afastar-se da hipótese de uma mera aplicação das operações a novos conteúdos e reivindicar a importância da estruturação do real para o desenvolvimento operatório (FERREIRO, 2001, p. 18).

A dimensão de pesquisa, assumida na ação docente, define também uma investigação histórica das idéias da área em foco, tendo presente que o conhecimento, construído nesse estudo, não será transmitido ao aluno, mas dará condições para compreendermos o processo de constituição da própria História dessas idéias e de acolher a singularidade da criança a partir da compreensão de sua contextualização cultural e histórica. Quem trabalha com alfabetização, e compreende a necessidade de investigar o desenvolvimento do aluno e as intervenções que realiza, conhece a força, beleza e complexidade desse acolhimento.

No entanto, falar no acolhimento e consideração das diferenças, impõe que se analise esta ação de forma crítica, para que a mesma não seja reduzida a um discurso romântico, numa escola que tem se debatido entre uma concepção transmissora de conhecimento e os movimentos de dinamização das ações que são oriundas, também, dessa concepção. Nesse sentido, temos em FERREIRO (2002) elementos que contribuem para uma reflexão sobre esse tema. Ao tratar da questão da diversidade na alfabetização, Ferreiro faz uma retrospectiva histórica do tratamento das diferenças na escola, como podemos constatar nos fragmentos que destaco a seguir, analisando a negação ou consideração das mesmas, até o presente, no qual se deve ter, como desafio, seu acolhimento e consideração.

...Se os cidadãos eram iguais perante a lei, a escola devia contribuir para gerar esses cidadãos homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferenças iniciais (p.78) ... Historicamente falando, a negação das diferenças pôde derivar de atitudes progressistas. Da mesma maneira, o reconhecimento das diferenças pode conduzir a atitudes de segregacionistas, e responder a interesses antiprogressistas (p.80)... A escola pública dos países latino-americanos (...) cada vez mais empobrecida em todos os sentidos, passou a ter sua heterogeneidade negada a sua heterogeneidade reconhecida como um mal inevitável./ No entanto, a causa dessas diferenças inevitáveis sempre foi localizada em algo inerente à própria criança (déficit ou patologia) ou em algo exterior à escola (a carência de estímulos no meio familiar) (p.81)... Só recentemente, em virtude de um intenso trabalho de pesquisa, aprendemos a vincular novamente os conceitos de diversidade e alfabetização (p.82)... Na diversidade lingüística e cultural não há risco e sim riqueza...(p.86) A compreensão da diversidade contém uma dimensão dramática (p.87)... *Nem a diversidade negada, nem a diversidade isolada, nem a diversidade simplesmente tolerada. Mas*

tampouco a diversidade assumida como um mal necessário, ou celebrada como um bem em si mesmo, sem assumir seu próprio dramatismo./ Transformar a diversidade conhecida e reconhecida numa vantagem pedagógica: esse parece ser o grande desafio do futuro... (p.88)...

Sabemos, com auxílio de Piaget, que cada criança aprende em seu próprio tempo e que a interação com os colegas é fundamental para todos. Acolher a criança em sua singularidade e acolher as diferenças que definem essa singularidade ou que são definidas por ela, representa lutar por uma formação rigorosa, consistente, empreendendo um movimento de busca constante de coerência interna, lógica e ética, atribuindo sentido epistemológico ao agir espontâneo da criança e ao nosso agir, que queremos científico (COLLARES, 2001).

Por fim, diria que, na perspectiva construtivista, professor e aluno são criadores de novas formas de ser e viver. Penso que somente nesse processo criador, próprio da construção do conhecimento, se é capaz de aprender a argumentar, falar, ouvir, pensar, perguntar, estudar, pesquisar, dialogar, enfim, conhecer, constituindo-se como sujeito que, num processo recíproco de acolhimento, está em contínuo movimento de transformação.

Referências Bibliográficas:

- CASTORINA, José Antônio. Psicogênese e ilusões pedagógicas. In: ____ e outros. *Psicologia genética: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988, p.45-57.
- CERUTI, Mauro. *A dança que cria: evolução e cognição na Epistemologia Genética*. Lisboa: Instituto Piaget [1995].
- COLLARES, Darli. *Epistemologia genética e pesquisa docente: estudo das ações no contexto escolar*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. (Tese de Doutorado).
- ELIAS, Carime Rossi e COLLARES, Darli. Alfabetização nas séries iniciais: um movimento de construção. In: PEREIRA, Vera W.(org.). *Aprendizado da leitura: ciências e literatura no fio da história*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p.63-7.
- FERREIRO, Emília. Aplicar, reproduzir, recriar: sobre as dificuldades inerentes à incorporação de novos objetos ao corpo teórico da teoria de Piaget. In: *Substratum: temas fundamentais em Psicologia e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. v.1, n.1 (Cem anos com Piaget) p. 165-174.
- _____. *Com todas as letras*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. A criança segundo Piaget: um interlocutor intelectual do adulto. In: _____. *Atualidade de Jean Piaget*. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.21-33.
- _____. A aquisição dos objetos culturais: o caso particular da língua escrita. In: _____. *Atualidade de Jean Piaget*. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 9- 20.
- _____. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____ e TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre:

Artes Médicas, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

PIAGET, Jean. [1954]. A educação artística e a psicologia da criança. In: _____. *Sobre Pedagogia: textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998, p.187-190.

_____. [1967]. *Educación e instrucción*. Buenos Aires: Proteo, 1968.

____ e SZEMINSKA, A.[1941]. *A gênese do número na criança*. 3ª ed.. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981.

DIVERSIDADE CULTURAL NA ARTE, NA EDUCAÇÃO E NA CULTURA

Ermelinda Paz *

Início minha participação agradecendo o honroso convite dos organizadores e responsáveis pelo 16º Seminário Nacional de Arte e Educação de Montenegro.

Primeiramente, quero limitar minha participação a dois momentos distintos de minha trajetória acadêmica nas UFES públicas. A primeira delas refere-se à minha atuação como editor-chefe da *Revista Interfaces*, das Pós-Graduações do Centro de Letras e Artes da UFRJ – no período de janeiro de 1998 a junho de 2002 –, compreendendo trabalhos nas áreas de letras, literatura, arquitetura e urbanismo, belas artes e música. Num segundo momento, abordarei um projeto de pesquisa desenvolvido na UNI-RIO e na UFRJ, com bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq, sobre o tema: “Os ritmos populares – sua prática nas baterias das escolas de samba e o ensino formal do ritmo na UNI-RIO e na UFRJ”.

Iniciarei fazendo alusão ao trabalho de alguns autores que se debruçaram sobre o tema Globalização & Cultura, produzindo artigos de referência para o 5º volume da supracitada revista. Os articulistas abordaram temas antagônicos, como Globalização e Diversidade, que permeiam todos os fazeres e saberes de nosso tempo, num movimento de oposição e resistência, focalizando-os no contexto de suas áreas de atuação, fundamentando teoricamente suas asserções.

Bueno (1998, p.10) fala que a idéia de globalização, em sua versão mais extremada, torna mesmo irrelevantes os Estados nacionais, as políticas regionais e nacionais, assim como as diversas culturas das populações, ligadas a tradições que, mesmo sendo regionais e nacionais, jamais estiveram fora do mundo formado pelo capitalismo moderno.

Afirma o autor que os movimentos globais da economia – acelerados e voláteis – não suprimem os dados locais, regionais e nacionais, instaurando uma sociedade civil mundial, formada por cidadãos do mundo. Discorre ainda sobre a não aceitação de uma visão ingênua da cultura e da vida civil, centrada nos Estados Unidos e nos vários mitos do *American way of life*, e tendo como produto brasileiro na competição internacional pelos mercados culturais, as telenovelas da Rede Globo. Na visão de Bueno, argumentar contra os mitos da globalização econômica implica trazer para o debate alguns tópicos de grande alcance, que vão sendo obscurecidos ou deixados de lado pelo afã acrítico de engrossar o coro do pensamento único (p. 11). Para Bueno, os exemplos práticos que desmontam os mitos fáceis da globalização podem ser percebidos com muita clareza: a riqueza do mundo não foi distribuída; a nova ordem social não é democrática, privilegiando ainda países e centros de poder, na economia, na política e na cultura (p.12).

* Livre-Docente em Percepção Musical pela UNI-RIO. Professora Titular de Percepção Musical da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro/RJ

"Tratar, portanto, do tema globalização e cultura implica, desde logo, usar um conceito de cultura mais elaborado e complexo que esse que circula e trata quase que apenas da cultura industrial de massas. No campo e na cidade, nas diversas regiões do país, não há, nem nunca houve, apenas uma cultura [...] Cabe notar que uma idéia mais crítica de cultura precisa passar pela complexa e contraditória formação histórica e social, envolvendo classes, etnias, religiões, regiões, etc. [...] No tempo presente do país, convivem várias épocas históricas, misturadas e contraditórias, do mais arcaico ao mais moderno, no campo e na cidade, nas regiões centrais e nas periferias, montando um mosaico, uma figura crítica que pode ser tudo, menos simples e linear" (p.13).

O autor enfatiza que formações históricas de longa duração, tanto no Brasil quanto na América Latina, na Índia, na África, na Ásia, com suas singularidades políticas, culturais, religiosas, étnicas e regionais, não saltam fora do próprio passado e da complexidade do presente (p.14).

Portanto, a idéia de globalização, que busca padronizar e homogeneizar os saberes e fazeres a partir de uma cultura tomada como modelo/padrão, numa pretensa ameaça de anular ou diminuir a diferença, carece, a meu ver, de uma visão mais ampla do próprio conceito e história das culturas.

Ianni (citado por Castro, 1998, p. 34) mostra-se sensível a essa questão e aborda o tema desde épocas remotas, buscando uma melhor compreensão do atual momento:

"Desde a invenção do Novo Mundo à invenção do Oriente, desde a conquista da África às incursões européias e norte-americanas na Ásia, sob todos os colonialismos e imperialismos, em todos os casos a dialética da história produz e reproduz conquistas e destruições, convergências e diversidades, integrações e antagonismos. Tanto é assim que a busca ou a afirmação da diversidade, enquanto originalidade ou identidade, com freqüência mobiliza recursos do outro, do país dominante, da cultura invasora. A afirmação da autonomia, independência, soberania ou hegemonia, na maioria dos casos, mobiliza também valores e padrões culturais, formas de pensamento, técnicas sociais ou mesmo utopias produzidas no 'exterior', ou buscadas pelos nativos ou levadas pelos conquistadores".

Rocha (1994, p. 22) chama a atenção para esse processo que se deu com bastante clareza nos séculos XV, XVI e XVII, com suas navegações, expedições, espantos, colonizações, alucinações e aberturas. É um momento básico de encontro com o outro. O velho mundo buscando coisas cujas dimensões talvez nem soubesse. O novo mundo um tanto indefeso frente ao furacão que começava a envolvê-lo. Povos assustados com olhar o outro frente a frente. Momento marcante a exigir que se começasse a pensar a diferença, porque esta já se impunha na força de sua radicalidade.

Abbud (1998, p.45) salienta como também importante a falta de uma definição estabelecida de cultura nas ciências sociais, que tem sido encarada como um problema conceitual a exigir solução:

"Em antropologia, que por muito tempo foi, por assim dizer, 'dona' do conceito, Kroeber e Klockhohn (1952) registraram cerca de 400 definições por diferentes autores, na busca de um conceito científico e/ou operacional".

A autora prossegue retomando a perspectiva histórica da conceituação de cultura de Williams, voltando ao século XIX, quando o termo sofre nova mudança: “o plural ‘culturas’ é introduzido para designar ‘modos de vida’ peculiares a comunidades específicas”. (p. 48)

Abbud conclui falando da importância de uma participação efetiva de pesquisadores com o intuito de enfrentar o desafio de pensar propostas de educação que possam resistir aos processos totalizantes deste pouco admirável novo mundo “globalizador”, que não somente reconheçam, como também celebrem a alteridade, a multiplicidade e a diferença (p.54).

Em outro momento de minha atuação como editor-chefe da *Revista Interfaces*, já em seu 8º volume, tendo como tema “A brasilidade na literatura, nas letras, na arquitetura e nas artes”, detectei outra reflexão sobre essa temática através de Peixoto (2002, p. 122), onde o autor profere que a arte traz em si os seus problemas e, junto com eles, as suas soluções, não sendo preciso subordiná-la a elementos que, estranhos à sua natureza, são usualmente utilizados como fórmula identificadora, qualificadora ou autenticadora de uma produção. O autor propõe que, antes de qualquer conotação reducionista, devemos evidenciar algumas das mais diversas possibilidades que a própria arte nos apresenta para transpor limites restritivos, abrindo-se em diálogos com as mais diversas áreas do conhecimento. Adverte-nos, ainda, sobre a importância de uma abordagem crítica frente a qualquer tendência de homogeneização das artes, ou mesmo de instituição de uma pretensa arte oficial que venha a criar conceitos demarcadores e excludentes:

“A ‘indústria cultural’ - TV, jornais, revistas, publicidade, certo tipo de cinema, rádio - está freqüentemente fornecendo exemplos de etnocentrismo. No universo da indústria cultural é criado sistematicamente um enorme conjunto de ‘outros’ que servem para reafirmar, por oposição, uma série de valores de um grupo dominante que se autopromove a modelo da humanidade. Nossas próprias atitudes frente a outros grupos sociais com os quais convivemos nas grandes cidades são, muitas vezes, repletas de resquícios de atitudes etnocêntricas. Rotulamos e aplicamos estereótipos através dos quais nos guiamos para o confronto cotidiano com a diferença”.

Já Rocha (1994, p.18) focaliza idéias que se contrapõem ao etnocentrismo, salientando, dentre outras, a relativização como uma das mais importantes:

“Relativizar é não transformar a diferença em hierarquia, em superiores e inferiores ou em bem e mal, mas vê-la na sua dimensão de riqueza por ser diferença. [...] Assim, a diferença não se equaciona com a ameaça, mas com a alternativa. Ela não é uma hostilidade do outro, mas uma possibilidade que o outro pode abrir para o eu”.

Santos (1998, p.23), citando Canclini, comenta que o outro já não é o territorialmente distante ou alheio, mas o multiculturalismo constitutivo da cidade que habitamos. A autora aponta que conciliar relativismo cultural e cidadania universal é um desafio e encerra a idéia de que várias linhas constituem o cidadão como um sujeito plural; na cidade contemporânea, as práticas da cultura atravessam grupos sociais e constituem diferenças que produzem a vida social, numa

tensão criativa.

Ainda Santos, ao abordar o tema sob a ótica dos desafios ao ensino de música na cidade contemporânea, ressalta o papel da escola na cidade contemporânea como mediadora de cultura, de práticas sociais e saberes representados, chamando a atenção para a função que lhe é paradoxal: “a de trazer a cultura para dentro da escola como condição de a escola pensar a vida social hoje” (p.26).

Mais adiante, afirma que:

“É imperioso trazer as culturas para dentro da escola, não para ‘celebrá-las’, para legitimá-las (ou legitimar a escola). [...] Importa trazer todos estes textos da cultura urbana para a escola, não para hierarquizá-los, mas para desencadear um diálogo entre as obras, entre os textos da cultura, e nas suas remissões de um meio a outro, com reenvios a diversos universos discursivos” (p.27).

A articulista chama a atenção para a importância de se considerar os acontecimentos da cultura urbana como potencialmente capazes de fomentar o ensino e a educação:

“A cultura, a música, os acontecimentos urbanos, que tomam lugar entre as práticas culturais da cidade contemporânea, devem ser fontes desencadeadoras de questões e conteúdos para o ensino-aprendizagem, para a educação, concebida como processo de construção de conhecimento, de conceitos e sentidos. [...] O aluno é o sujeito da aprendizagem. Como sujeito-receptor, ele se insere no jogo da construção do conhecimento com lógicas não necessariamente desqualificadas. A sua atenção difusa, desviando-se do percurso idealizado pelo professor, deverá servir ao especialista do ensino para pensar que podem ser outras as entradas para se habitar um território” (p.28).

Santos salienta que o aluno, enquanto sujeito-receptor participante desse processo educacional, atua com suas estratégias de recepção, sua lógica, não necessariamente concordante com as que lhe são apresentadas como ideais, exigindo competência do professor para administrar a diversidade (p.29).

Oliveira (2001, p.19) fala sobre algumas competências atuais necessárias e importantes para a atuação do educador musical nos vários espaços, a partir da nova LDB/1996, e das várias situações sócio-econômicas e culturais que implicam em novas posturas educacionais, recomendando a abordagem de problemas da educação musical em situações concretas. Perrenoud (citado por Oliveira, 2001, p.22) diz que “a competência é a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Mais adiante Oliveira enfatiza que:

“Quando se pensa em competência, estas podem ser construídas a partir de qualquer conteúdo. A abordagem educacional por competências pretende, portanto, formar pessoas com uma visão mais global de realidade e vincula a aprendizagem a situações e problemas reais, a partir da diversidade e da pluralidade, para a educação continuada, garantindo sentido ao novo e promovendo a aprendizagem” (p. 25-26).

Santos (1998, p.29) levanta ainda a questão do mapeamento de conteúdos, que deve ser um campo em aberto - possibilitando a inserção de novos sabe-

res e fazeres -, a ser constantemente repensado, no tocante à seleção e à abrangência dos mesmos:

“Deve-se lançar um olhar desconfiado sobre conceitos e conteúdos selecionados, priorizados, hierarquizados. Por outro lado, lidar com esta nova dimensão no currículo requer uma mudança na maneira de se habitar um território”.

Para a autora, o simples mapeamento da cidade, pelo viés da música, já oferece uma gama ilimitada de entradas igualmente possíveis para o ensino, lidando com os modos como a cidade se deixa ver, sentir, escutar, experimentar, pensar (p. 31).

Hentschke (2001, p. 68), referindo-se aos diversos relatos de práticas de educação musical realizados em espaços não-escolares, afirma que estamos já há algum tempo falando em educações musicais:

“Não mais em uma educação musical com suas variantes pedagógicas e didáticas ou da educação musical realizada quer em conservatório quer em uma escola regular, mas de educações musicais específicas, desempenhadas de acordo com o espaço, a cultura, os recursos etc. Convivemos nos dias de hoje com múltiplas educações musicais que não são excludentes. Há muito tempo não temos um único modelo ou um único método de Educação Musical. Eles estão cada vez mais voltados às necessidades, valores e conteúdos das instituições nas quais o trabalho de Educação Musical é realizado”.

Esse mosaico de fazeres e saberes implica o repensar de toda uma prática musical, aliado ainda a uma reformulação dos cursos de formação, de modo a atender as novas demandas. Hentschke (2001, p.68) fala sobre esse novo perfil, mostrando a defasagem entre esses novos saberes e competências, que certamente extrapolam o conhecimento técnico-musical adquirido nos cursos de formação. Mais adiante, a articulista revela que não há como saber tudo, ter domínio técnico e prático absoluto, não há como estar em todos os espaços, vivenciar todos os tipos de música nem enquanto apreciador, muito menos enquanto executante e/ou compositor¹ (p.71). Citando Perrenoud, Hentschke coloca em foco a importância de formar profissionais capazes de organizar situações de aprendizagem (p.72).

Quero finalizar esta primeira parte de minha fala com uma citação de Tacuchian (1982, p. 63), feita no início da década de 1980, todavia ainda com grande sabor de atualidade.

“O Brasil é um país pobre. [...] Se não possuímos materiais altamente sofisticados, possuímos criatividade suficiente para elaborar em cima da sucata, do precário. A miséria também gera cultura. Somente com pleno domínio da realidade poderemos transformá-la. O trabalho do arte-educador há de partir sempre da realidade cultural brasileira. [...] É muito importante saber que Lusaka é a capital de Zâmbia, mais antes é preciso saber o nome da rua onde se instala a feira livre do meu bairro. É muito importante ouvir a 9ª Sinfonia de Beethoven, mas somente depois de reconhecermos as características de nossa música e as causas porque ela é discriminada, nos meios de comunicação, a favor da música estrangeira. É importante reconhecer os instrumentos de uma orquestra sinfônica, mas nunca desconhecer os instrumentos de um regional ou de uma

escola de samba. As características musicais do barroco italiano não são mais importantes para o jovem do campo que as manifestações folclóricas de sua região. Em suma, fruir a cultura de outras épocas e outros espaços, após viver a cultura de seu tempo e de sua própria comunidade. Se a educação e a arte devem estar a serviço do homem, sua estratégia deve partir de sua própria cultura, ainda que seja a cultura do oprimido".

Num segundo momento de minha atividade acadêmica - de 1992 a 1995 -, no Instituto Villa-Lobos da UNI-RIO e na Escola de Música da UFRJ, desenvolvi um projeto de pesquisa sobre os ritmos populares, com bolsa de produtividade em pesquisa do CNPQ. A pesquisa tinha como objetivos:

1) Investigar como se dava a prática do ritmo nas baterias das Escolas de Samba – Estação Primeira de Mangueira (Mestres Russo, Chimbico, Alcyr e Taranta), Imperatriz Leopoldinense (Mestre Beto), Acadêmicos do Salgueiro (Mestre Louro), Beija-Flor de Nilópolis (Mestre Odilon), Mocidade Independente de Padre Miguel (Mestre Jorjão), União da Ilha do Governador (Mestre Paulão), Portela (Mestre Timbó), Estácio de Sá (Mestre Ciça) e Unidos da Tijuca (Mestre Sílvio) – e de que forma se processava a aprendizagem, levando em consideração os possíveis desdobramentos desse fazer musical informal;

2) Levantar a existência ou não de uma metodologia específica no trabalho da disciplina Percepção Musical, no que tange ao ensino do ritmo, nas citadas universidades – professores Helder Parente, Cibeli Reynaud, Ermelinda A. Paz, Evelise Varela, Sara Cohen, Maria Beatriz Licurci e Maria Elizabeth Lucas; e

3) Traçar um paralelo entre essas duas concepções de trabalhos rítmicos, objetivando, ainda, uma realimentação simultânea, diminuindo a grande lacuna existente entre os dois tipos de prática musical.

O estudo foi organizado em duas vertentes: a primeira, representada pelos professores de Percepção Musical que atuavam nas duas IFES; e a segunda, pelos Mestres das Baterias de Escolas de Samba que integravam o grupo especial. Foram elaborados dois questionários básicos e específicos para cada vertente, que serviram como roteiro para as entrevistas que foram realizadas e gravadas. Com relação à segunda vertente, busquei documentar as práticas rítmicas das comunidades envolvidas, *in loco*, através da gravação em vídeo.

Da primeira vertente registrei informações sobre: formas de sobrevivência, trajetória pessoal como mestre de bateria, pré-requisitos para tal prática, número de integrantes e tipos de instrumento de cada grupo, particularidades sobre a afinação de alguns instrumentos, toques típicos e característicos de cada bateria, a questão da renovação dos integrantes, constância dos ensaios e disciplina, a famosa paradinha da bateria, o perfil identificador de cada escola e, por último, a abordagem didática, isto é, como se dava a aprendizagem.

Da segunda vertente, além do registro referente à trajetória musical – desde a mais tenra idade, compreendendo informações sobre a formação dos mesmos desde os cursos de iniciação musical às pós-graduações –, levantei ainda dados sobre metodologias utilizadas em suas práticas docentes.

Esses professores, em sua maioria, não tiveram oportunidade de vivenciar e participar de grupos populares de uma maneira efetiva. Todo o ensino foi muito

acadêmico, voltado para a música erudita, aqui representada, em especial, pelo produto musical dos séculos XVIII e XIX. Verifiquei ainda que não havia uma metodologia única adotada individualmente, e também entre eles. Detectei entre os docentes diversas combinações de metodologias, a saber: Sá Pereira, Dalcroze, Martenot, Gazzi de Sá, Esther Scliar, Hindemith, Orff, Bohumil Med, Willems, Gramani, Cacilda Barbosa e Kodaly. Dentre os materiais utilizados para o trabalho de ritmo com os alunos, foram citados os livros de Adamo Prince, Hindemith, Gramani, Bohumil Med, além de duetos rítmicos utilizados no Instituto Orff. Todos os professores, sem exceção, revelaram grande interesse em poder participar de um trabalho sobre os ritmos populares nas baterias das Escolas de Samba, sugerindo inclusive a criação de cursos de reciclagem de modo a que tivessem oportunidade de passar por uma experiência desta natureza.

Da segunda vertente, houve uma grande diversidade de respostas com relação ao número de instrumentos, tipos de instrumentos, quantidade de ensaios, tipos de batida, etc. Com relação ao aspecto abordagem didática – forma como se dava a aprendizagem –, em 11 dos 12 entrevistados a aprendizagem se dava da maneira mais comumente encontrada nas atividades de cunho popular, isto é, a aprendizagem por imitação, onde o ritmista aprende vendo, ouvindo e praticando, passando de pai para filho. Entretanto, num deles detectei a criação de uma metodologia de ensino do ritmo por silabação, extremamente original, consciente e didática por parte do mestre, revelando uma metodologia não conhecida e dominada nos meios acadêmicos. Cabe ressaltar que este entrevistado, Odilon, não tinha conhecimento formal de leitura e escrita musical. Tal fato me levou a convidá-lo a ministrar um curso de extensão universitária na UNIRIO, aberto à comunidade em geral. Nesse curso, atuei como coordenadora, como responsável e como aluna, ao lado de dois outros professores da disciplina Percepção Musical e juntamente com alunos, pais de alunos e funcionários. O sucesso desse curso levou o Mestre Odilon Costa a um outro curso de extensão universitária na UFRJ, programado desta vez pela professora Sara Cohen. A partir desse momento, Mestre Odilon se integrou definitivamente no calendário de cursos regulares – Curso de Música Popular Brasileira de Curitiba, Paraná, sob a coordenação de Roberto Gnattali – e cursos de férias em todo o Brasil.

Incorporei maiores dados sobre esta experiência no trabalho sobre Pedagogia Musical Brasileira, editado em 2000 pela MusiMed. Dele extraí trechos dos dois últimos parágrafos:

“Contrariando em termos a afirmação do grande sambista da Vila, Noel Rosa, que dizia ‘batuque é um privilégio, ninguém aprende samba no colégio’, considerando-se ainda a supervalorizada afirmativa de que esta habilidade vem no sangue, ou seja, é de berço, de pai para filho, acreditamos, a partir da experiência vivida com Mestre Odilon, que batuque é um privilégio, todavia, pode e deve também ser aprendido. Em Recife, talvez o importante seja o frevo; na Bahia, dentre tantos, quem sabe, o Olodum; no Rio Grande do Sul, as Vaneras e Vanerões; no Rio, o samba. Não importa o gênero ou o local, o importante é que a questão da identidade musical popular não pode ser alijada do processo de Educação Artística, sobretudo dentro da Universidade” (Paz, 2000, p. 215)

¹ *A função de educar, desde há muito tempo, coube à escola, passando por igrejas, e ainda, no âmbito da própria família, em situações de exceção. Hoje, em função dos múltiplos desdobramentos desses fazeres / saberes, o processo educativo assumiu outras proporções, que extrapolam os limites do espaço antes ocupado pela escola. Limitaremos nossa observação à área da cidade do Rio de Janeiro. No que tange ao ensino de música, até a década de 1970, e mais pronunciadamente a partir de 1980, poucas eram as opções de oferta aos interessados em estudar música, limitando-se as mesmas a umas poucas instituições governamentais estaduais, municipais e federais, e ainda a aproximadamente umas quatro instituições de caráter privado, sendo que todas elas ministravam um ensino de música voltado para a música dita erudita. A partir de 1980 surgiu um grande número de estabelecimentos, com apelo, em especial, aos interessados na aprendizagem da música popular brasileira. Com relação aos espaços sociais em que se faz música hoje, as opções são quase que incontáveis e a cada dia ampliam-se os novos espaços. Num levantamento por nós realizado, tomando como base nossa memória mais recente (sendo, por essa razão, passível de omissões), chegamos a um número bem expressivo de lugares que vêm servindo de palco às realizações musicais. À guisa de exemplo, e como mera curiosidade, listamos alguns deles: academias de dança, agremiações, associações corais, associações de moradores e bairros, bares e restaurantes (Antonino, Bar do Tom, Bip Bip, Boêmio da Lapa, Café Cultural Sacrilégio, Carioca da Gema, Empório 100, Espírito das Artes, Mistura Fina, Rio Scenarium, Sacode o Evaristo, Vinícius Show Bar, etc.), boates diversas, casas de espetáculo (Asa Branca, Canecão, ATL Hall, Scala, Olimpo, Plataforma, Ballroom etc.), centros culturais e/ou conjuntos culturais e/ou espaços culturais (BNDES, Carioca, CCBB, CEF, Constituição, Correios, Laura Alvim, Light, Justiça Federal, Paço Imperial, Sérgio Porto), centros comunitários, cinemas (Odeon Br e UFF), circos, clubes, danceterias, empresas, escolas de samba, escolas de música e teatro, estações de metrô, estádios, estúdios de gravação, fundações culturais (Moreira Sales, Eva Klabin etc.), gafieiras, hospitais, igrejas diversas, instituições filosóficas, lonas culturais, Marina da Glória, museus (Arte Moderna, Chácara do Céu, Exército, Imagem e do Som, Nacional de Belas Artes, República, Telefone, Villa-Lobos, etc., alguns com atividades nos salões e nos jardins), orfanatos, praias, quiosques da Lagoa, ruas, salas (dos Arqueiros, Baden Powell, Cecília Meireles, Funarte Sidney Miller, etc.), sambódromo, shoppings diversos, teatros (Municipal, IBAM, BNH, Café-concerto, Café Pequeno, de Arena, João Caetano, Carlos Gomes, Rival BR, SESC Tijuca e Copacabana, Planetário, Ipanema, etc.), universidades (UFRJ, UFF, UERJ, Estácio de Sá, Cândido Mendes etc., em conchas acústicas e teatros), são responsáveis por um número significativo e variado de fazeres musicais. Com relação ao produto apresentado nesses espaços, temos também uma grande variedade, abarcando programas de música erudita (que vão dos recitais solo, camerísticos e/ou sinfônicos até as apresentações de balés, óperas, corais, música antiga, coral, eletroacústica); música popular (samba, pagode, bossa-nova, forró, choro, rock, funk, jazz, mpb em geral, etc.); e música folclórica (brasileira e estrangeira).*

Cabe ressaltar que cada fazer musical tem seu espaço, seu ritual e seu público, e que eles nem sempre se revisitam entre si, todavia, coabitam a mesma sociedade. Santos (1998, p.24) afirma que cada gênero tem uma autoridade vinculada institucionalmente, que dá credibilidade às enunciações. "Em cada ritual de performance define-se, portanto, um funcionamento enunciativo; um modo correto de cantar, uma sonoridade ideal, uma forma de estar no acontecimento, uma interação autorizada. [...] Sempre haverá um público para certo ritual em funcionamento em dada sociedade."

A impossibilidade de fruição, por parte do ouvinte, dessas diversas práticas musicais paralelas, reforça a colocação da autora de que o importante é formar profissionais capazes de organizar situações de aprendizagem.

Referências Bibliográficas:

ABBUD, Silvia de Barros. Cultura, culturas e ensino de línguas estrangeiras. *Revista Interfaces - Globalização & Cultura*, n 5. Rio de Janeiro: Centro de Letras e Artes/UFRJ, 1998. p. 45-56.

- BUENO, André. Fantasmas finisseculares. Notas sobre cultura e globalização. *Revista Interfaces - Globalização & Cultura*, n 5. Rio de Janeiro: Centro de Letras e Artes/UFRJ, 1998. p. 9-20.
- CANCLINI, N. G. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora Universitária da UFRJ, 1995.
- CASTRO, Rosana Costa Ramalho de. O globalismo e as trocas culturais – o paradigma europeu do final do século XIX e sua inserção no imaginário popular brasileiro. *Revista Interfaces - Globalização & Cultura*, n 5. Rio de Janeiro: Centro de Letras e Artes/UFRJ, 1998. p. 33-44.
- HENTSCHKE, Liane. A formação profissional do educador musical; poucos espaços para múltiplas demandas. *In: Anais do X Encontro Anual da Abem*. Uberlândia: ABEM, 2001. p.67-74.
- IANNI, Octávio. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- OLIVEIRA, Alda de Jesus. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. *In: Anais do X Encontro Anual da Abem*. Uberlândia: ABEM, 2001. p. 19-40.
- PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências*. Brasília: MusiMed, 2000.
- PEIXOTO, Henrique. A arte entre o saber e o fazer. *Revista Interfaces – A brasilidade da literatura, nas letras, na arquitetura e nas artes*. Rio de Janeiro: Centro de Letras e Artes/UFRJ, 2002. p.121-146.
- ROCHA, Everardo P. Guimarães. *O que é etnocentrismo*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SANTOS, Regina Márcia Simão Santos. Cultura e globalização: desafios ao ensino de música na cidade contemporânea. *Revista Interfaces - Globalização & Cultura*, n 5. Rio de Janeiro: Centro de Letras e Artes/UFRJ, 1998. p. 21-32.
- SUASSUNA, Ariano. *Iniciação à estética*. Recife: Editora Universitária, 1979.
- TACUCHIAN, Ricardo. A música na educação como processo. *In: A arte como processo na educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1982. p. 57-63.

CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM

Fernando Becker *

“... a beleza, como a verdade, só vale quando recriada pelo sujeito que a conquista”
(Piaget, 1998, p.190).

O grande desafio da aprendizagem humana reside na difícil superação das concepções fundadas em epistemologias do senso comum, inatistas ou empiristas. Uma concepção inatista funda-se na crença de que um ser humano recém-nascido – a rigor, recém-concebido – já traz todas as condições cognitivas com as quais enfrentará todas as circunstâncias de sua vida. Assim, ele poderá ter predisposições para aprender mecânica, mas não música; para letras, mas não para matemática; para medicina e não para filosofia; estará mais predisposto para ser um trabalhador braçal do que intelectual, será antes um agricultor que um motorista de ônibus ou caminhão; traz mais pré-disposição para ser um indivíduo mais prático ou mais teórico, afeito mais às artes do que às ciências. No outro extremo, uma concepção empirista funda-se na crença de que o recém-nascido – a rigor, recém-concebido – nada traz em termos de conhecimento; tudo o que ele terá de cognitivo vem do meio externo por mérito da pressão que esse meio exerce sobre o sujeito; ou, simplesmente, pela estimulação desse meio.

Apesar da manifesta oposição entre inatismo e empirismo, ambos tem em comum a passividade do sujeito. No inatismo, o sujeito não precisa agir porque herdou tudo, no empirismo porque o meio dará tudo. Atualmente, com os progressos da neurologia e da genética, por um lado, e, por outro, com os progressos de algumas frentes da sociologia e da psicologia, essas duas posturas epistemológicas sofrem todo tipo de crítica. Entretanto, elas continuam intocáveis, tanto no senso comum quanto na escola em geral. É comum encontrarmos docentes (Becker, 2001) que professam essas concepções epistemológicas sem sequer suspeitar que suas concepções de conhecimento e de aprendizagem, assim como sua prática didático-pedagógica, continuam prisioneiras dessas epistemologias.

Por um lado, a genética nos traz dados surpreendentes que desautorizam uma psicologia associacionista – incluída, aí a behaviorista – ou uma sociologia reprodutivista (o indivíduo é mero resultante das determinações sociais). Matematicamente, existem mais de oito milhões (8 338 608) de combinações cromossômicas possíveis, num óvulo ou num espermatozóide. E, “no momento do encontro do espermatozóide e do óvulo, a ‘sorte’ de obter um determinado lote genético é de uma probabilidade de um sobre 223 (espermatozóides) x 223 (óvulos), ou seja, cerca de 70 000 000 000 000, quer dizer, 70 trilhões! ... Logo, é visível que **cada indivíduo constitui uma combinação única de genes**” (Skrzyczak, s.d., p.48-49). E isso independente da influência do meio imediato, físico ou social: isso

* Professor Titular de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – da UFRGS. Doutor em Psicologia Escolar pela USP. Autor de: *A Epistemologia do Professor; o cotidiano da escola* (9.ed., Vozes) e *Educação e Construção do Conhecimento* (2001, Artmed), entre outros.

ocorre independentemente de o meio ser letrado ou não, ser um meio dominado por uma economia socialista ou neoliberal. Do mesmo modo, um chimpanzé, criado em ambiente humano sob intensa estimulação verbal, jamais aprenderá a falar. Por outro lado, a neurologia, congruente com a epistemologia genética, demonstra que os precários instrumentos cognitivos do recém-nascido desenvolvem-se de forma tão expressiva que se tornam quase irreconhecíveis depois de alguns anos; mas isso ocorre na estrita medida da interação – não como maturação a partir do herdado nem como resultado de estimulação do meio social, embora esses dois fatores estejam sempre presentes e têm muito mais importância do que o próprio empirismo e o inatismo lhe atribuem. A própria sociologia – aquela mais crítica – já se deu conta de que a sociedade vai se modificando pela forma como os indivíduos vivem: o meio social, tal como o meio físico, não é imune às ações dos indivíduos (tal como os indivíduos não são imunes à presença do meio, físico ou social).

Esses dados e reflexões constituem, apenas, uma pequena amostra do quanto o inatismo e o empirismo são posturas epistemológicas demasiadamente míopes para descortinar uma visão adequada da capacidade humana de aprender. A epistemologia genética situa, na ação do sujeito, o núcleo a partir do qual originam-se as sucessivas estruturas cognitivas. Não importa qual a bagagem hereditária de um indivíduo, ele traz uma capacidade de aprender própria da espécie humana; essa capacidade é, porém, traduzida por um sem número de características individuais, irreduzíveis à espécie como um todo. Os números acima ajudam a pensar o indivíduo como único; e como tal ele interage com o meio produzindo um fenótipo também único. Isto é, numa sociedade não há dois indivíduos iguais, tanto devido à herança genética quanto às interações desse indivíduo com seu entorno social. Nessa concepção epistemológica não há mais lugar para rebanhos, para turmas indiferenciadas, para massa, multidão sem fisionomia. Ao contrário, assim como a sociedade, como totalidade, tem leis próprias, irreduzíveis às partes que a compõem, aos indivíduos, assim também o indivíduo tem um estatuto próprio, irreduzível à totalidade social. Penso, pois, que a sociedade do futuro deve considerar cuidadosamente as capacidades, os interesses e as qualidades individuais e, ao mesmo tempo, investir os recursos à disposição para administrar essas capacidades, interesses e qualidades de *todos* os indivíduos. Não há mais lugar para uma ordem social que atropela os indivíduos assim como minorias (oligarquias) de indivíduos atraindo para si quase todas as possibilidades sociais.

Se a aprendizagem humana ocorre por força da ação do sujeito, do indivíduo concreto, ela não pode mais ser debitada ao ensino – nem dos pais, nem dos professores, nem dos governantes... Reside, aqui, um desafio que não pode ser subestimado. Piaget define aprendizagem humana como construção de estruturas de assimilação (Aprender é construir estruturas de assimilação). Isso é, aprende-se porque se age para conseguir algo; num segundo momento, para apropriar-se dos mecanismos dessa ação primeira. Aprende-se porque se age e não porque se ensina. O que significa isso para o ensino, tal como é praticado nas escolas, da educação infantil à pós-graduação? Significa, no mínimo, que o ensino não pode mais ser visto como a fonte da aprendizagem. A fonte da aprendizagem é a ação do sujeito; o indivíduo aprende, pois, por força das ações que ele mesmo pratica:

ações que buscam êxito e ações que, a partir do êxito obtido, buscam a verdade ao apropriar-se das ações que obtiveram êxito. Emergem dessas concepções as atuais compreensões diferenciadas de aprendizagem, manifestas por expressões como: “aprender a aprender”, “aprender a aprendizagem”, “descobrir por si mesmo”, “aprender é inventar”, “aprender não é transferir conteúdo a ninguém”, “aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor”, “ensinar significa: deixar aprender”; “aprender... o deixar-aprender”, “aprendizagem é explicar como o sujeito consegue construir e inventar...”, “aprender é proceder a uma síntese indefinidamente renovada entre a continuidade e a novidade”.

Se, por um lado, o ensino deixa de atrair sobre si o mérito da aprendizagem, por outro lado, a proposta de um novo ensino não contemporiza com qualquer passividade ou omissão do professor. “Isto obviamente não significa que o professor deve deixar de inventar situações experimentais para facilitar a invenção de seu aluno” (Piaget, 1975, p. 89). O ensino deve, portanto, ser repensado em função dessa nova concepção de aprendizagem.

Um ensino que considere a atividade do sujeito é gerado no âmbito dessa nova concepção de aprendizagem. Talvez nem tão nova, pois foi confeccionada no século XX.

Qual o fundamento dessa concepção? A obra de Piaget talvez seja a mais acabada manifestação a favor do “aprender a aprender”. Por que? Perguntemos a nós mesmos quanto tempo e esforço despenderíamos se, hoje, decidíssemos aprender uma língua como o russo, alemão, chinês ou japonês? Levando em conta que já dominamos pelo menos uma língua. Ora, uma criança de quatro anos e meio pode, sem qualquer ensino formal, na espontaneidade do seu cotidiano familiar ou social, exibir um domínio da estrutura básica da língua, falada em seu meio, e de um respeitável repertório vocabular. Considerando que ela começou a mostrar intenso interesse pela fala a partir da *imitação diferida*, (Piaget, 1945), por volta de um ano e meio a dois anos, constatamos que ela perfez essa aventura lingüística em aproximadamente três anos. E sem conhecer previamente outro idioma. Quanto tempo um adulto, com todo o aparato de ensino atual, levaria para perfazer o mesmo trajeto; além disso, sem começar da estaca zero? É isso que Piaget (1932) quer dizer com esta intuição metodológica decisiva que pauta toda sua obra: “Sem dúvida, uma manifestação espontânea da criança vale mais que todos os interrogatórios” (p.8). Toda a obra de riqueza inestimável de Emília Ferreira – essa argentina que exilada, juntamente com seu marido Rolando Garcia, por uma feroz ditadura militar, descobre, na Universidade de Genebra, a obra piagetiana – sobre a psicogênese da leitura e da escrita, mostra a atividade intensa da criança para decifrar seu entorno físico e simbólico. Mostra que isso é verdade para a criança, não apenas aquela que vive na pobreza, mas também aquela que vive na miséria.

A aprendizagem escolar situa-se, com raras exceções, no extremo oposto dessa concepção. Por que? Porque a docência está habituada à prática de um ensino de resultados – ensino de resultados de pesquisas, científicas ou tecnológicas, e não da metodologia de pesquisa que levou a esses resultados; resultados de cálculo e não do processo de confecção desse cálculo; numa palavra, resultados em forma de notas ou conceitos e não do processo de aprendiza-

gem que levou a esses resultados. Para a nova compreensão do processo de aprendizagem, é preciso ir além.

É preciso compreender o processo de construção de conhecimento como *condição prévia*, em cada patamar, de qualquer aprendizagem (condição prévia significa estrutura; o conteúdo deve ser entendido como meio e não como objetivo). “Portanto, nada é mais útil para formar os homens do que ensinar a conhecer as leis dessa formação” (Piaget, 1932, p.9). Conhecendo essas leis, compreendemos que o processo de aprendizagem humana não se dá por força da bagagem hereditária apenas, nem apenas da pressão do meio, físico ou social, mas por força da interação entre esses dois pólos, interação ativada pelo sujeito da aprendizagem.

“O ponto essencial de nossa teoria é o de que o conhecimento resulta de interações entre sujeito e objeto que são mais ricas do que aquilo que os objetos podem fornecer por eles. (...) O problema que é necessário resolver para explicar o desenvolvimento cognitivo é o da invenção e não o da mera cópia” (Piaget, *apud* Carmichael, 1975, p.87).

A invenção, e não a mera cópia! Eis a novidade dessa concepção de aprendizagem. Quem sabe inventar sabe copiar; a inversa não é verdadeira. Quem sabe copiar, sabe apenas copiar. Talvez mais do que em qualquer outra época, a atual exige indivíduos inventivos e construtivos e não copistas. “Para apresentar uma noção adequada de aprendizagem é necessário explicar primeiro como o sujeito consegue construir e inventar, e não apenas como ele repete e copia” (Piaget, *apud* Carmichael, 1975, p.88). A obra de Piaget investe pesadamente na explicação dessa capacidade inventiva, cujo núcleo explicativo encontra-se na *interação*, realizada em níveis progressivamente diferenciados.

Pensemos a interação com o auxílio deste diagrama que se encontra no livro *A tomada de consciência* (Piaget, 1974):

Interação significa que o conhecimento não principia nem no sujeito, nem no objeto, mas numa zona indiferenciada entre sujeito e objeto. Qualquer ação do sujeito dá-se sempre sobre o objeto (os objetos materiais ou mundo físico, a cultura, as línguas, os conceitos, a história, as artes, as ciências, enfim, as coisas, as ações e as relações entre todos esses fatores). Sempre que o sujeito age, assimilando, ele o faz na direção do objeto – assimilar implica decifrar o objeto; assim que enfrenta dificuldades nesse esforço assimilador, isto é, sente-se incapaz de assimilar na medida que gostaria de fazê-lo, volta-se para si mesmo e, num esforço de acomodação, produz transformações em si mesmo. Assim, após agir sobre o objeto busca apreender sua ação; sentindo-a aquém das exigências do objeto, volta-se para si produzindo transformações em si mesmo. E assim *ad infinitum*, dependendo sempre das condições objetivas – físicas, sociais, culturais, históricas, antropológicas. As transformações no mundo do objeto são transformações no plano da causalidade; as no mundo do sujeito são transformações no plano das implicações lógico-matemáticas. O ser humano é o único capaz de fazer isso: apropriar-se das ações que praticou, ou, melhor dito, dos mecanismos íntimos dessas ações. Reside, aí, o segredo de sua ilimitada capacidade de aprender.

As ações que transformam o mundo são correlativas às ações que transfor-

mam o sujeito. Não existe ação pura que, ao transformar as contingências de reforço, transformam o mundo do sujeito, como quer o positivismo. Não existe ação pura que transforma diretamente o mundo do sujeito, como quer o idealismo. Uma ação humana sempre tem duas dimensões: de transformação do objeto (assimilação) e de transformação do sujeito (acomodação). A ação seguinte, não importa de que ação se trata, depende da ação anterior. "A inteligência não principia, pois, pelo conhecimento do eu nem pelo das coisas como tais, mas pelo da sua interação; e é orientando-se simultaneamente para os dois pólos dessa interação que a inteligência organiza o mundo, organizando-se a si própria" (Piaget, 1937, p.330). Essa explicação epistemológica da origem do conhecimento está longe de acontecer apenas no plano das ações lógico-matemáticas; quase diria, da mecânica do pensamento ou da lógica do conhecimento. Ela depende, para acontecer, de um fator sinalizador ou disparador da ação: a afetividade. Todas as ações humanas são motivadas por algum fator. Isso desde o princípio. Não há ação cuja causa é puramente lógico-matemática mesmo as ações mais complexas dos físicos, matemáticos e lógicos. Ela sempre tem um componente afetivo que a faz acontecer. António Damásio (1995) diz: "... e essa correlação foi para mim bastante sugestiva de que a emoção era um componente integral da maquinaria da razão" (p.12). A isso podemos acrescentar (Piaget, 1959):

"... um esquema de assimilação comporta uma estrutura (aspecto cognitivo) e uma dinâmica (aspecto afetivo), mas sob formas inseparáveis e indissociáveis. Não nos é pois necessário, para explicar a aprendizagem, recorrer a fatores separados de motivação, não porque eles não intervenham (...), mas porque estão incluídos desde o começo na concepção global da assimilação" (Piaget, 1959, p.66).

O disparador de uma ação é a afetividade. Acontece que a afetividade dirige-se primeiramente para um conteúdo e não para uma estrutura. Acontece, também, que, para o sujeito dirigir-se – sentir necessidade ou atração afetiva – a um conteúdo ele precisa de estruturas prévias capazes de dar conta desse conteúdo. Não há sentimento, atração afetiva, interesse, motivação para um conteúdo qualquer se não houver estrutura de assimilação, previamente construída, que dê conta desse conteúdo. Isso leva-nos a falar de duas formas de aprendizagem: a aprendizagem das formas e a aprendizagem dos conteúdos.

As perguntas, que podemos fazer, são: "Por que se fala na escola somente em conteúdo?" "Por que não se fala em estrutura?" A escola precisa falar dessas duas coisas. Falar só de conteúdo ou só de estrutura é como andar numa perna só. Precisamos criar respostas para compreendermos melhor as relações entre construção de estruturas (operatórias) e a capacidade de aprendizagem. O aspecto negativo dessa relação: não adianta ensinar para quem não tem estrutura de assimilação. O aspecto positivo: a aprendizagem deve ser organizada na direção da construção das estruturas possíveis naquele momento, isso é, na direção de ações e coordenações de ações e não de treinamento verbal (opção preferida pela escola). Os conteúdos devem estar a serviço do aumento da capacidade de aprendizagem (construção de estruturas) e não constituir um fim em si mesmo: as estruturas

permanecem ou são subsumidas por estruturas mais capazes; os conteúdos caducam. O ensino deve organizar-se, portanto, no sentido, primeiramente, do conhecimento-estrutura e só secundariamente do conhecimento-conteúdo. Em outras palavras, o exercício verbal, tão apreciado pela escola, é campo aberto de aprendizagens de todo tipo, *se e somente se* forem previamente construídas estruturas pertinentes. Isso significa que a escola vai propor a uma turma de aluno o estudo da álgebra, por exemplo, se esse for o melhor caminho para que o aluno construa determinada estrutura cognitiva, não porque álgebra tenha um sentido em si mesma – poderá ter, mas não para todos os alunos. Por que *todos* os alunos do ensino médio têm que saber o conteúdo da literatura portuguesa? Por que *todos* os alunos têm que dominar a época dos descobrimentos? Por que *todos* os alunos têm que saber a densidade e distribuição da população europeia? Por que *todos* os alunos têm que dominar os modelos da química, física ou matemática?

Isso tudo nos leva ao postulado de um novo ensino. Um ensino que tem como compromisso fundamental:

1. Sondar a estrutura cognitiva do sujeito da aprendizagem como condição de qualquer prática docente; e sonda-la por intermédio de práticas centradas na atividade discente;

2. Instaurar a fala, no sentido das práticas de pesquisa e da pedagogia auto-gestionária de Piaget, ou do diálogo ou relação dialógica, de Freire;

3. Transformar radicalmente os meios de avaliação; esta será compreendida como correção ou controle ativos próprios da equilibração, cujo processo auto-regulado implica o erro em todos os níveis.

O erro cognitivo deixará de ser considerado falha moral e por isso não será mais objeto de punição: Piaget afirma que a escola tem o hábito de transformar o erro cognitivo em falta moral e punir a falta moral.

Procurei pensar as condições, que julgo necessárias, para que a vida retorne à escola – fiz isso passando pela epistemologia e pela psicologia antes de chegar à pedagogia. Para que a escola se torne um lugar significativo para o aluno. Lembrando, sempre, que a criança e o adolescente não deixam de fazer coisas por serem difíceis, mas porque não têm sentido. E o professor tornar-se-á um bom educador, apreciado pelos alunos, na medida em que deixar de fazer coisas que para ele mesmo não têm sentido.

Como pode ele saber a respeito do que faz sentido se sua compreensão do processo de conhecimento e de aprendizagem do aluno não ultrapassa o senso comum?

Referências Bibliográficas:

BECKER, Fernando. *Da ação à operação: o caminho da aprendizagem*; J. Piaget e P. Freire. 2.ed. Rio de Janeiro : DP&A, 1997.

_____. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 19(1):jan./jun. 1994.

_____. *A epistemologia do professor, o cotidiano da escola*. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

- DAMÁSIO, Antonio. *O erro de Descartes; razão, emoção e cérebro humano*. São Paulo, Cia das Letras, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979(a).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança; um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- _____. *Pedagogia da autonomia; saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- INHELDER, B.; BOVET, M.; SINCLAIR, H. [1974]. *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*. São Paulo, Saraiva, 1977.
- PIAGET, Jean. [1936] *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro : Zahar, 1979.
- _____. [1937] *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- _____. [1945] *A formação do símbolo na criança; imitação, jogo e sonho; imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. [1959] *Aprendizagem e conhecimento* (primeira parte). Rio de Janeiro : Freitas Bastos, 1974.
- _____. [1969] *Psicologia e pedagogia*. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense, 1976.
- _____. *Sobre a pedagogia; textos inéditos*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1998.
- _____. [1975] A teoria de Piaget. In: CARMICHAEL, Leonard. *Manual de psicologia da criança*, São Paulo : EPU, EDUSP, 1975. V.4, Desenvolvimento Cognitivo 1.
- _____. [1977] *Abstração reflexionante; relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PEDAGOGIAS CULTURAIS EM DEBATE

Jane Felipe Neckel *

Tomando por base os estudos Culturais e Estudos Feministas numa perspectiva pós-estruturalista de análise, pretendo discutir de que forma se dá a construção dos sujeitos, a partir de novos locais onde o conhecimento é produzido (cinemas, TVs, shoppings, etc.). Através de inúmeros artefatos culturais, tais como filmes, músicas, revistas, propagandas, são veiculados conceitos de gênero, sexualidade, raça, etnia, geração, produzindo assim efeitos de verdade na formação dos sujeitos.

Explicitando alguns conceitos

As Pedagogias Culturais referem-se à idéia de que a educação se dá numa variedade de locais sociais, incluindo a escola, mas não se limitando a ela. Desta forma, torna-se importante examinar os efeitos dessas pedagogias, pois elas produzem um currículo cultural, legitimando assim determinados conhecimentos que atuam na formação das identidades dos sujeitos.

Outro ponto importante a considerar diz respeito a concepção de cultura, vista aqui como um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social. Neste sentido, é importante considerar que estamos implicados o tempo todo em relações de poder. Tomando por base Michel Foucault (1998:8), podemos afirmar que o poder é visto como "produtivo, induzindo ao prazer, formando saberes, produzindo discurso. O poder é, portanto, uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social".

Há inúmeros locais pedagógicos onde o poder se organiza e se exercita, tais como TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, vídeos interativos, realidade virtual, esportes, livros didáticos e pára-didáticos, dentre outros.

Segundo Shirley Steinberg (1999) as pedagogias culturais estão estruturadas por uma forte dinâmica comercial, invadindo praticamente todos os aspectos de nossas vidas privadas. Nas últimas décadas alguns segmentos sociais, tais como jovens e crianças, têm sido alvo de inúmeras estratégias de consumo, pois foram descobertos como consumidores em potencial. Produtos das mais diversas áreas, como roupas, calçados, indústria alimentícia, de entretenimento, etc, têm sido criados e comercializados para esta faixa da população. Por outro lado, ao mesmo tempo em que são cooptados para consumirem, jovens e crianças são colocados como objetos de consumo (veja-se, por exemplo, toda a indústria da moda e a utilização de meninas e meninos como modelos, bem como os casos de pedofilia amplamente divulgados pela imprensa). Portanto, para compreendermos os processos educacionais das últimas décadas, nosso trabalho como pesquisadores/as educacionais exige que examinemos tanto a escola quanto as pedagogi-

* Doutora em Educação pela UFRGS/RS. Professora da Faculdade de Educação da UFRGS/RS

as culturais.

A centralidade do discurso erótico e relações de gênero

A sexualidade tem sido colocada em discurso há algum tempo, especialmente nas últimas décadas. Sempre se falou dela, sobre ela, mas as transformações ocorridas na sociedade, especialmente a partir do final da década de 50 do século XX, com a liberação sexual, os movimentos feministas, o surgimento da pílula anti-concepcional, a não centralidade no discurso religioso, oportunizaram as condições de possibilidade ideais para que este tema se instalasse de maneira avassaladora na nossa sociedade.

É possível observar também o quanto os meios de comunicação têm recorrido a este tema: programas de TV, propagandas, novelas, etc. fazem um apelo constante ao sexo e ao erotismo. Não se trata aqui de fazer uma análise no âmbito do certo ou errado, do moral ou imoral, mas principalmente discutir com os sujeitos são subjetivados por esses discursos. Junto a este apelo está o controle incessante dos corpos, especialmente em relação às mulheres e meninas. Este controle dos corpos femininos não é um fato recente. Inúmeros exemplos podem ser encontrados em diferentes discursos – médicos, psicológicos, pedagógicos, jurídicos, religiosos – ao longo dos tempos. Poetas, filósofos e muitos autores, em diferentes obras, se ocuparam em dar conselhos sobre como a mulher deveria se comportar. Na obra de Ovídio (2001:96;138), que viveu entre 43 aC a 17 dC, podemos encontrar os seguinte conselhos às mulheres:

dissimule suas imperfeições físicas. Se você é pequena, sente-se, evite que, em pé, a criam sentada, e estenda sua miúda pessoa sobre o leito; mesmo lá, deitada, para que não se possa avaliar seu tamanho, jogue sobre si uma roupa que esconda seus pés. Muito magra, vista-se com roupas de tecido grosso; ponha uma grande capa sobre as costas. Tema a pele pálida? Vista-se com roupas listradas de cores brilhantes. Muito morena? Procure a ajuda dos tecidos brancos de Faros. O adereço nos seduz, as pedrarias e o ouro encobrem tudo; a própria mulher é a menor parte do que vemos dela.

Os manuais de civilidade (livros de boas maneiras), muito difundidos a partir do século XVIII, também tinham grande preocupação com o controle dos corpos femininos. Em Blanchard (1902:121;123) podemos encontrar expectativas bastante diferenciadas em torno do gênero feminino e masculino, enfatizando a subordinação de meninas e mulheres:

O seu andar deve igualmente ser regulado e anunciar uma sorte de pudor. Os seus olhos devem raramente andar levantados; e sobretudo ainda menos devem de qualquer modo buscar as atenções dos homens; o contrário é uma indecência, que anuncia alguma coisa mais que a desenvoltura. (...) Geralmente a conduta de uma mulher deve ser muito mais severa que a de um homem. Os modos de olhar manifestam muí claramente o que se passa no coração; dá pois às tuas vistas toda a expressão da modéstia; e, para melhor o consegui-

*res, sê modesta tu mesma; um ar desenvolto em uma mulher é coisa que repugna. Na conversação não pretendas nunca brilhar demasiado. ...Fala sem ostentação; os homens são injustos, a presença de uma mulher sábia ofende excessivamente o seu orgulho;
...o silêncio é o mais belo ornamento da mulher – eis aqui tens o teu modelo, ó minha filha.. Se, pelo contrário, tens pouca instrução, então mais te convém ser calada (grifos meus).*

Na atualidade novas formas de controle dos corpos femininos vêm sendo amplamente utilizadas. Vários discursos e procedimentos têm sido operados sobre os corpos dos sujeitos, subjetivando-os (Couto, 2000; Del Priore, 2000). Há um constante apelo à beleza e juventude como condição inerente a todas as mulheres e meninas, que se expressa até mesmo nos brinquedos, remetendo a um determinado padrão de beleza, que se pretende hegemônico, associado à juventude, ao corpo esguio, liso e à branquidade. Essa supervalorização da juventude pode ser percebida também na literatura. Nas histórias infantis, as personagens idosas são geralmente destinadas ao papel de bruxas ou feiticeiras, ao contrário das fadas, todas jovens e belas, de aspecto angelical, além de brancas e magras. Estes textos culturais expressos não só na literatura infantil, mas em peças teatrais, filmes, etc, muitas vezes associam velhice com a maldade, tratando a degeneração do corpo como algo repugnante, enquanto juventude e beleza são associadas à bondade. Desta forma, os brinquedos, aliados a outros artefatos culturais, em especial a mídia, e respaldados por profissionais de diferentes áreas (medicina, nutrição, educação física, moda, jornalismo), têm feito circular um discurso hegemônico de beleza, procurando assim estabelecer um controle cada vez maior sobre os corpos femininos, apesar de todo um discurso de suposta liberdade das mulheres. Em muitos casos, este constante apelo à beleza tem levado a consequências preocupantes, como o grande índice de meninas e mulheres que cada vez mais cedo vêm sofrendo de anorexia e/ou bulimia, ou ainda se submetendo às cirurgias plásticas. Revistas, telejornais, crônicas, novelas, estão constantemente a nos bombardear com inúmeras informações sobre beleza e saúde. Anúncios de sopas, remédios, aparelhos e academias de ginástica, além de grupos de auto-ajuda corroboram o argumento de uma ditadura da beleza. Além disso, muitos programas de TV, sejam eles de humor, variedades, destinados ao público jovem ou ao público em geral, têm recorrido a objetificação do corpo feminino como estratégia para aumentar a audiência e assim conseguir mais patrocinadores, possibilitando lucros cada vez maiores.

Este tema merece toda a nossa consideração, cabendo também a escola e seus/suas educadores/as discutir o corpo e suas representações.

Referências Bibliográficas:

- BLANCHARD, Pedro. *Thesouro dos meninos*. Rio de Janeiro: Laemmert & C, 1902.
- BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (org.). *o corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte:

Autêntica, 1999.

COUTO, Edvaldo S. *O homem satélite: estética e mutações do corpo na sociedade tecnológica*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

DEL PRIORE, Mary. *Corpo a corpo com a mulher: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil*. São Paulo: Ed. SENAC, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro 1998.

LOURO, Guacira. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MATOS, Marlise. *Reinvenções do vínculo amoroso: cultura e identidade de gênero na modernidade tardia*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. (org.). *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

EDUCAÇÃO ESTÉSICA, OU A EDUCAÇÃO (DO) SENSÍVEL¹

João-Francisco Duarte Júnior *

Aisthesis: em grego, a capacidade humana de sentir o mundo; de senti-lo organizadamente, conferindo à realidade uma ordem primordial, um sentido — há muito sentido naquilo que é, por nós, sentido. Em português, *aisthesis* tomou-se *estesia*, com o mesmo significado dado pelos gregos (sendo *anestesia* a sua negação, a incapacidade de sentir). E deste termo originou-se também a palavra *estética*, a qual, referindo-se hoje mais especificamente às questões artísticas, não deixa ainda de guardar o sentido geral de uma humana apreensão da harmonia e da beleza das coisas do mundo, que os nossos órgãos dos sentidos permitem.

Conceitos fundamentais para se entender o que vem acontecendo à nossa volta, numa situação mundial de profunda regressão da sensibilidade humana. Encontramo-nos num verdadeiro limite entre a civilização e a barbárie, estando esta, porém, instrumentalizada por todas as maravilhas científicas e tecnológicas proporcionadas por aquela (vide os artefatos nucleares ao alcance de grupos extremamente preconceituosos e fanaticamente religiosos, por exemplo). O desrespeito à vida, a todas as formas de vida, campeia ao derredor, com assassinatos banais, gangues enfurecidas, destruição do meio ambiente e o lucro fácil vencendo a preservação das condições vitais no planeta. Parece que estamos nos tornando mais e mais insensíveis, não só em decorrência do tipo de vida e de educação a que estamos submetidos, mas também como um mecanismo de defesa face a essa brutalidade crescente e amedrontadora.

A despeito da crença de muitos, de que nos encontramos numa fase histórica denominada “pós-modernidade”, o que assistimos atualmente talvez seja melhor classificado como a “crise da modernidade”. A crise de um modo de vida lastreado numa maneira específica de se construir o conhecimento humano e, a partir dele, estabelecermos relações com o mundo e com os nossos semelhantes. O fato é que o mundo moderno (historicamente estabelecido a partir do século XV), primou pela valorização do conhecimento intelectual, abstrato e científico, em detrimento do saber sensível, estésico, particular e individualizado. Sem dúvida a razão pura (ou científica) trouxe-nos surpreendente progresso e conquistas em prol da espécie humana; contudo, seu exclusivismo, sua adoção como a única razão possível e a sua deterioração em razão instrumental (aquela preocupada apenas com os fins práticos, sem considerações éticas, estéticas e morais), causou-nos, entre outros problemas, essa acentuada regressão da sensibilidade que recrudescer em todas as culturas. Nossa crise hoje é, sobremaneira, uma crise do conhecimento, uma crise na qual o intelecto avantajado infarta o coração apequenado.

Ou seja: somos educados para a obtenção do conhecimento inteligível (abstrato, genérico e cerebral) e deseducados no que tange ao saber sensível (concreto, particular e corporal). Conhecer, por este viés, tem a ver com o pensamento,

* Doutor em Educação e professor do Instituto de Artes da UNICAMP

com o conceito, a abstração, as fórmulas, enquanto o saber (que também significa sabor), refere-se a todo o conhecimento integrado ao nosso corpo, que nos torna também mais sensíveis. Neste sentido, o especialista conhece abstratamente uma pequena parcela da realidade, ao passo que o sábio demonstra possuir saberes incorporados, isto é, relacionados entre si e aos sentidos estésicos e afetivos proporcionados por sua corporeidade. Estamos, portanto, descuidando-nos de nosso corpo e de sua educação, na acepção mais ampla de estesia, deixando de lado o desenvolvimento da sensibilidade mais básica de que somos dotados: aquela proveniente de nossos órgãos dos sentidos — o tato, o paladar, o olfato, a visão e a audição.

Essa não educação da sensibilidade primordial das novas gerações agrava-se com o fato de as condições de vida que enfrentamos na modernidade em crise contribuírem ainda para a sua deseducação, isto é, para o embrutecimento da capacidade de apreender sensivelmente a realidade ao redor. Gilberto de Mello Kujawski, em sua obra *A Crise do Século XX* (São Paulo, Ed. Ática), intenta refletir sobre essa crise do mundo moderno na forma como ela se apresenta em nosso dia-a-dia, elegendo o morar, o passear, o conversar, o comer e o trabalhar como aquelas atividades básicas exercidas por todos nós nas quais se pode verificar a deterioração do cotidiano. Assim, é possível também se encontrar nelas os sinais indicativos da deseducação de nossa sensibilidade.

Primeiramente, além da crise quantitativa que assola o setor habitacional, com um número crescente de desabrigados e favelados no mundo todo, nossas moradias regrediram significativamente em termos qualitativos, não constituindo mais um espaço estético-afetivo, uma extensão sensível de nossa vida. A casa foi tornada uma "máquina de morar", um espaço constantemente diminuído que não abriga sonhos e afetos, exercendo tão-só uma função prática. Aliás, a arquitetura moderna, racionalmente funcionalista, desenvolveu-se a partir de uma concepção utilitária e cerebral, em detrimento da organicidade e corporeidade do ser humano, chegando a proclamar o fim dos edifícios expressivos de culturas particulares, numa geométrica globalização arquitetônica.

De par com essa racionalização dos edifícios, as cidades — casas maiores de todos nós — foram velozmente se desumanizando, adaptando-se às máquinas e perdendo seus espaços sensoriais e afetuosos, como parques, jardins e pontos de encontro. Nossas metrópoles hoje, além da violência que toma seus interstícios, também se deterioram a olhos vistos, acumulando sujeira e poluição. Deste modo, o saudável exercício do passear, que nos permite manter relações sensíveis com nosso espaço vital, criando vínculos e desenvolvendo nossos sentidos, foi sendo progressivamente banido, restando-nos, assustados habitantes das cidades modernas, o insípido vagar pelos *shopping centers* ou o mecânico esfalfar-se sobre uma esteira mecânica entre quatro paredes.

E em sendo eliminado o antigo hábito de os vizinhos colocarem cadeiras na porta para conversarem, ao anoitecer, muito perdeu-se das relações afetivas entre membros de uma comunidade, que se encontravam e trocavam sentidos sobre a vida, o bairro e a cidade onde viviam. Nossas conversas informais foram sendo, no agitado ritmo da vida contemporânea, substituídas por diálogos profissionais

e distantes, muitas vezes mediados por impessoais sistemas eletrônicos de comunicação, e as próprias famílias têm pouquíssimo tempo para reuniões onde a audição e a fala entre todos se estenda e propicie uma prazerosa troca de informações e sensibilidades. Bater papo, “prosear”, “contar causos”: atividades que vão desaparecendo de nossa vida agitada rumo a um futuro incerto.

Já em relação à mais básica de nossas necessidades, a ingestão de alimentos, muitas foram as transformações operadas nos últimos cinquenta anos. Porque o ato de comer sempre carregou um sentido ritualístico, além de todo o prazer dos sentidos (visão, olfato, paladar e tato) nele envolvido: o banquete de casamento, o almoço de batizado, a festa de aniversário etc. Nos dias que correm o comer deixou de ser uma atividade sensível que congrega amigos e parentes em torno de uma mesa para a troca de sentidos e paladares, assemelhando-se mais à parada num posto para o reabastecimento de combustível dos veículos. Significativa é a expressão inglesa *fast food*, que nomeia o tipo de refeição que mais e mais toma conta de nosso cotidiano. Pois no prático e utilitário mundo em que se vive, “perder tempo” com os prazeres estésicos e estéticos de uma boa refeição equivale à perda de dinheiro e de bons negócios. E ainda há que se considerar toda a “artificialização” imprimida aos gêneros alimentícios, com seus sabores, cores e odores químicos, sua gama de pesticidas, sua maturação forçada, os hormônios e antibióticos injetados nas carnes e toda a deterioração do gosto daqueles alimentos hoje raros e classificados como “naturais”, postos à venda por preços elevados em prateleiras e estabelecimentos especiais. Nossas crianças, assim, desde tenra idade não podem apurar seu olfato e paladar, deseducando-se para o ato alimentar, no qual produtos artificiais e industrializados compõem o grosso da refeição. Sem contarmos ainda a dimensão quantitativa da crise que acomete a esfera da comida num nível planetário: a fome irresolvida de largas parcelas da população por obra do mercado capitalista, que precisa lançar ao lixo e destruir o excesso de produção de alimentos a fim de manter seus preços num patamar elevado.

E por fim há que se pensar no quanto o trabalho, ao longo do desenvolvimento do mundo moderno, foi sendo tornado meramente o desempenho de uma função (a ser exercida tanto por um ser humano quanto por um robô), perdendo seu caráter criativo e pessoal. Linhas de montagem, exercícios mecânicos de braços e pernas desconectadas de um cérebro e de um coração. Pouquíssimos de nós ainda detêm o privilégio de ganhar a vida exercendo um trabalho no sentido forte do termo: uma atividade na qual o envolvimento sensível, afetivo e pessoal são primordiais. Na linha desta distinção, e segundo Rubem Alves comenta em seu *Conversas Com Quem Gosta de Ensinar* (Papirus Editora), as escolas hoje requerem não um educador, mas um professor, na medida em que o educador revela uma vocação, e o professor uma função. Isto é: o educador trabalha com raciocínios conectados a sonhos, afetos e sensibilidades, ao passo que o professor precisa desempenhar uma função que possa ser burocrática e quantitativamente avaliada pelo sistema de ensino. Sonhos, afetos, emoções e sensibilidades são impossíveis de serem mensurados e relatados como “progressos” no mundo prático, atrapalhando, muito mais que ajudando, a mecânica aquisição de habilidades por parte dos educandos.

Neste sentido, a arte-educação sempre se constituiu num campo de resis-

tência a essa pragmática e imediatista visão do ensino, explorando e ajudando a desenvolver a sensibilidade e o sentimento de crianças, adolescentes e mesmo de adultos. Mesmo que relegada a um plano secundário e pequeno no interior das escolas, ela bravamente veio resistindo ao direcionamento da educação para um papel de mero treino de habilidades (cerebrais). Todavia, ultimamente a própria arte-educação parece ter perdido um pouco o seu eixo, absorvendo grande parcela do racionalismo e objetivismo imprimidos à vida moderna e mudando o seu nome para "ensino de arte".

Em que pese um contrariar dos ensinamentos do educador Paulo Freire, que há muito nos alertou sobre a prepotência contida no verbo ensinar quando empregado em certos contextos, já que somos todos, mestres e aprendizes, *educandos* numa mesma situação, esse ensino de arte tal como praticado nas escolas brasileiras atuais vem se pautando muito mais pela transmissão de conhecimentos formais e reflexivos acerca da arte do que se preocupando com uma real educação da sensibilidade. Nossos "professores de arte" andam, pois, alicerçando a maior parte de seu trabalho em "explicações" acerca da arte e interpretações de obras famosas.

Não que informações sobre história da arte ou reflexões estéticas devam ser postas de lado como inúteis. Pelo contrário: elas são necessárias e devem fazer parte da educação das novas gerações. Contudo, tais exercícios consistem em trabalhos racionais, no sentido mais estrito do termo, contribuindo, *de per se*, com muito pouco para um verdadeiro desenvolvimento da sensibilidade, a qual precisa ser estimulada através de experiências sensíveis (que envolvam os cinco sentidos) e não apenas de discursos teóricos. Deste modo, tais elucubrações ganhariam muito mais significação na medida em que se dessem *a partir* de experiências sensíveis efetivamente vividas pelos educandos. Experiências as quais, diga-se logo, não se restringem à simples contemplação de obras de arte, seja ouvindo música, seja assistindo a teatro ou freqüentando museus. Elas devem, sobretudo, principiar por uma relação dos sentidos com a realidade que se tem ao redor, composta por estímulos visuais, táteis, auditivos, olfativos e gustativos. Há um mundo natural e cultural ao redor que precisa ser freqüentado com os sentidos atentos, ouvindo-se e vendo-se aquele pássaro, tocando-se este outro animal, sentindo-se o perfume de um jardim florido ou mesmo o cheiro da terra revolvida pelo jardineiro, provando-se um prato ainda desconhecido etc.

Em síntese, o que se está a indicar é que a educação do sensível configura um vasto território, território do qual, sem dúvida, deve fazer parte a arte-educação, como uma de suas componentes. Digamos, por conseguinte, que nos largos domínios da *educação estética* (ou educação do sensível) acha-se compreendida a *educação estética*, tomando-se aqui o termo "estética" com o sentido restrito que ele acabou adquirindo em nossos dias, ao dizer respeito mais especificamente à arte e à sua apreensão por um espectador, num dado contexto histórico e cultural. Portanto, a relação sensível, estética, com a nossa realidade, deve constituir o solo a partir do qual podem crescer e melhor se desenvolver as plantas da percepção artística (ou estética) da vida. Um desenvolvimento mais acurado da estesia, por conseguinte, equivale à preparação e à adubação desse solo existencial a fim

de que, ao longo do tempo, os caules da arte possam se tornar troncos vigorosos e resistentes às cada vez mais constantes tempestades de anestesia, de mau-gosto e de massificação de nossa sociedade contemporânea.

Cabendo ainda comentar-se o título destas breves reflexões, onde parênteses foram estrategicamente colocados: "... a educação (do) sensível". E eles o foram porque a educação da sensibilidade necessariamente pressupõe uma educação sensível, isto é, um esforço educacional que carregue em si mesmo, em termos de métodos e parâmetros, aquela sensibilidade necessária para que a dimensão sensível dos educandos seja despertada e desenvolvida. A educação precisa ser suficientemente sensível para perceber os apelos que partem daqueles a ela submetidos, mais precisamente de seus corpos, com suas expressões de alegria e desejo, de dor e tristeza, de prazer e desconforto. Porém, "a educação" é apenas uma abstração, um genérico quase fantasmagórico, o produto total do exercício cotidiano de inúmeros educadores, estes sim, concretos e viventes. De onde se depreende que, na realidade, uma educação sensível só pode ser levada a efeito por educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, tenham sido trabalhadas, como fonte primeira dos saberes e conhecimentos que se pode obter acerca do mundo.

Se a sociedade de nossos dias trabalha célere no sentido da anestesia geral, de modo a nos quedarmos insensíveis face à brutalidade de um mundo regido mais e mais pela competição predadora e a ela nos dedicarmos com afinco, nosso papel de educadores consiste em contrapormos a tal estado de coisas o encantamento com as mais singelas maravilhas que dispomos em torno a nós, refinando a sensibilidade fundamental de que nossos corpos são dotados. É preciso alcançar-se o sentido dos sentidos!

¹ Este texto constitui uma pequena síntese da obra *O Sentido dos Sentidos: A Educação (do) Sensível* (Criar Editora) e um resumo da oficina ministrada com o mesmo título.

A ESCOLA ESTATAL DIANTE DO DESAFIO DA PLURIDADE CULTURAL

José Francisco Lopes Xarão *

Este artigo aborda o tema da pluralidade cultural sob o ponto de vista do papel da escola estatal em sua preservação e (re)criação. Parte-se da análise arendtiana da condição humana do pertencer-ao-mundo. Discute-se, *en passant*, a relação entre pluralidade e identidade para entrar no papel da escola como elemento multiplicador de um certo movimento de assimilação cultural padrão. A constatação da contradição entre a pluralidade enquanto condição humana do pertencer-ao-mundo e a padronização da nossa escola atual, como forma de criar uma identidade cultural "adequada" à sociedade capitalista, nos remete a conclusão da necessidade de revolucionar a sociedade atual para preservar a pluralidade enquanto condição humana do pertencer-ao-mundo.

De acordo com Hannah Arendt, em *The Human Condition*, a pluralidade humana tem o duplo aspecto de igualdade e diferença. Esse manifesta-se no fato de que homens (no plural), e não o Homem (espécie), vivem na Terra e habitam o mundo. Todos os homens são os mesmos que aparecem no mundo por ocasião do nascimento, ou seja, são todos seres humanos. Nenhum desses recém-chegados, entretanto, é exatamente igual a algum outro que existe ou que já existiu, ou que poderá vir a existir. Tanto o discurso quanto qualquer ação seriam dispensáveis se os homens fossem réplicas de um mesmo modelo dotado de igual essência e natureza, tal como uma pedra é a repetição da mesma essência e natureza de qualquer pedra existente no universo. Há discursos e ações diferentes, porque os homens são diferentes uns dos outros.

No entanto, se os homens não fossem iguais, em pelo menos algum aspecto, eles não se compreenderiam uns aos outros, pois para haver *compreensão* é preciso que as palavras comuniquem algo. *Comunicar* quer dizer tornar comum, transmitir algo, estabelecer uma ligação entre dois pontos; e isso pressupõe algo que possa ser partilhado tanto por quem fala quanto por quem ouve. Visto que os homens se comunicam, eles tem de compartilhar algo em comum. O que os homens podem partilhar e que possibilita a comunicação é o que Arendt, seguindo a tradição da filosofia clássica, chama de senso comum.

A comunicação seria impossível se algo comum não se interpusesse entre os homens através da linguagem. Como explica Hannah Arendt,

Até mesmo a experiência do mundo, que nos é dado material e sensorialmente, depende do nosso contato com os outros homens, do nosso senso comum, que regula e controla todos os outros sentidos, sem o qual cada um de nós permaneceria enclausurado em sua própria particularidade de dados sensoriais, que, em si mesmos, são traiçoeiros e indignos de fé. Somente por termos um senso comum, isto é, somente porque a terra é habitada, não por um homem, mas por homens no plural, podemos confiar em nossa experiência sensorial imediata. (1997, p. 528).

* Pró-reitor de Ensino da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

A palavra é que garante a identidade do objeto visto e sentido de diferentes maneiras por diferentes homens. É ela que acolhe os homens em um espaço onde é usada para desvelar realidades. Na palavra está assegurado o acordo de que, apesar do mundo aparecer diferente para cada um dos seres sensórios, ele pode ser comunicável. Criando palavras os homens se apropriam do mundo e, desse modo, humanizam o que era apenas partilhado como sensação dos cinco sentidos naturais. É através da palavra que cada novo ser humano recém-chegado a um mundo que lhe é estranho, vai apropriando-se deste mundo, apropriação que é constante e que só termina com a morte (o desaparecimento).

Ser humano é o mesmo que habitar um mundo onde o aparecer é condição para ser percebido, e com isso passar à existência real que só a percepção de outros pode oferecer. Para os seres humanos, a determinação da sua identidade (o que eles são) depende da percepção de uma pluralidade de espectadores. Ao contrário da matéria inorgânica, a principal qualidade dos seres humanos não é a alteridade [*Ser-um-outro*], mas a *aparência*, o impulso para a auto-exposição.

Os homens são os únicos seres vivos capazes de expressar essa distinção através do discurso e da ação. O discurso não comunica apenas sentimentos e necessidades (como fome, medo, hostilidade, afeto), mas revela o autor das palavras. Na perspectiva de Arendt, poder-se-ia acrescentar, apenas, que aquilo que é como tal, revelado no discurso (*lógos*), é tal como aparece às múltiplas perspectivas dos espectadores do mundo. O discurso des-cobre não somente o lugar de onde ressoa a palavra como também o seu emissor. Ao cobrir o mundo, com o véu das palavras, aquele que fala traz à vista não só o mundo na forma em que pode ser comunicado, mas des-cobre a si próprio e o seu lugar no mundo, que é diferente de todos os outros. Portanto, só na medida em que se comunicam, os humanos aparecem como algo singular. Nos humanos, *ser um outro* (*alteridade*) – que equivale a dizer que eles são um objeto – e *ser distinto* – que equivale a dizer que eles estão vivos –, torna-se singularidade (*uniqueness*). Tal singularidade, que se expressa através do discurso e da ação, é o conteúdo da pluralidade humana. A manifestação desse conteúdo revela que a pluralidade humana é, nas palavras de Arendt: “a paradoxal pluralidade de seres singulares.” (1993, p. 189). Singularizar-se, tornar-se “um”, é aparecer com atos e palavras revelando sua individualidade, em contraposição à mera existência corpórea (onde cada humano pode ser percebido simplesmente como um outro (*alteridade*)). O mundo – palco onde os humanos aparecem – é que exige a concordância entre aquilo que eles dizem e fazem e aquilo que todos os espectadores vêem e ouvem. Daí o paradoxo, pois “nada do que é idêntico a si mesmo, verdadeira e absolutamente Um, assim como A é A, pode estar em harmonia ou desarmonia consigo mesmo; no mínimo dois tons sempre são necessários para produzir um som harmonioso.” (ARENDR, 1991, p. 137).

Quando falamos em cultura, referimo-nos a necessidade especificamente humana de criar um mundo adequado para sua existência. Uma cultura passa a existir sempre que um grupo humano deixa de produzir coisas para o atendimento de suas necessidades imediatas e passa a produzir coisas para permanecer muito além da vida daqueles que a produziram. E é esse mundo criado pela inventividade

humana que engendra o próprio modo de ser de cada ser humano e de seu grupo, criando coisas que não são julgadas pelo seu valor de uso ou troca, mas simplesmente pelo seu valor estético.

Se aceitamos o postulado arendtiano da pluralidade como a lei da terra, da condição especificamente humana de pertencer-ao-mundo, somos obrigados a admitir o paradoxo de que a identidade de cada ser humano, em particular, e das culturas, em si, dependem da sua própria pluralidade.

No entanto, observando a escola pública estatal, seriada, homogênea, organizada em períodos de tempos fixos, em um lugar específico, com o conhecimento distribuído em disciplinas ("matérias"), que é a escola que conhecemos hoje, pode-se notar uma tendência a padronização de uma determinada cultura, adequada a perspectiva de uma determinada classe social.

Esta constatação nos permite observar que a cultura, que é a produção de um mundo adequado a existência dos seres humanos, existe e se mantém a partir de determinadas formas de produção da vida social. No caso da sociedade atual, esta forma de produção da vida social está baseada na extração da mais-valia, ou para dizer mais precisamente com Mézaros, no sociometabolismo do capital.

Esta forma específica de produção da vida social engendra a cultura dominante e as mediações necessárias para que a mesma se constitua como tal. Como nos alerta Urquidí (2001, p. 07):

Mesmo reconhecendo que não haveria uma homogeneidade social, a democracia representativa moderna não foi pensada para organizar politicamente a coexistência multicultural, nem a heterogeneidade temporal, mas foi idealizada para construir um estado nacional, cuja condição de êxito seria a construção ou produção de uma nova homogeneidade ou cultura nacional sobre a diversidade das culturas locais.

A escola estatal, "por mera coincidência", surgida quase na mesma época, passou a ser o principal veículo para a socialização e assimilação da cultura da classe dominante. Tanto que, até bem pouco tempo, falar em cultura era falar da cultura burguesa.

A atual onda de estudos culturais, que ressalta o multiculturalismo como aspecto fundamental de um projeto inovador está (salvo raras exceções) inserido no grande movimento da lógica do capitalismo transnacional globalizado. Este movimento, em termos culturais, conduz a dois becos sem saída: ou as culturas locais são assimiladas à cultura dominante como exóticas e diferentes (sendo inclusive explorada como mercadoria cultural: nosso Mac's gaúcho é produzido com frango gaúcho) ou se incentiva a "getização", promovendo todo tipo de chauvinismo ou xenofobismo. Em outras palavras, o discurso de valorização das diversas culturas esconde o movimento real de aniquilamento das mesmas sob o signo da mercantilização.

Portanto, quando nos perguntamos sobre o papel da escola estatal na preservação e (re)criação da pluralidade cultural, coloca-se imediatamente o desafio de enfrentar a superação do modo atual de produção da vida social. Se é certo

que a escola estatal, sozinha, não muda o mundo, ao menos ela deve tentar oferecer as ferramentas que permitam uma crítica da cultura dominante.

Referências Bibliográficas:

- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. 6.ed.rev. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1993.
- _____. *A vida do espírito*. Trad. Antônio Abranches et. al. Rio de Janeiro : Relume-Dumará, 1991.
- _____. *Origens do totalitarismo*. 7.ed. Trad. Roberto Raposo. São Paulo : Companhia das Letras, 1997.
- _____. A Crise na Cultura: Sua Importância Social e Política. In: Idem. *Entre o passado e o futuro*. 2ª ed., São Paulo: perspectiva, 1988. pp. 248-281.
- CAMINI, Lucia; XARAO, Francisco et al. *Educação Pública de Qualidade Social: Conquistas e Desafios*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FERRY, Luc. *Homo æstheticus: a invenção do gosto na era democrática*. São Paulo : Ensaio, 1994.
- MÉSZÁROS, István. *O Poder da Ideologia*. Trad.: Magda Lopes. São Paulo: Ensaio, 1996.
- URQUIDI, Vivian. *Diversidade cultural nas sociedades latino-americanas*. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXIV Congresso Brasileiro de ciências da Comunicação. Campo Grande, 2001; (Anais do Congresso).
- ZIZEK, Slavoj; JAMESON, Fredric. *Estudios culturales: Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós, 1998.

A ARTE PICTÓRICA E A NATUREZA: RELAÇÕES, EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES

María Lucina Busato Bueno *

Considerações sobre a natureza como fonte de informações, referências, motivações e fornecimento de matérias-primas para a pintura. Importância do conhecimento dos processos de preparação das tintas naturais e experiências pictóricas indicadoras de novas possibilidades. A arte pictórica e a natureza na visão do arte educador e do artista.

Quando falamos da natureza, as imagens que nos vêm à mente são de paisagens, árvores, campos, vôo dos pássaros, lagos, montanhas, animais, evocações do pátio de infância, lugares por onde passamos, lugares imaginados ou ainda não visitados. É falar das vivências do ser humano que pensa, age, sente, imagina, contempla, convive e se manifesta. Em todas essas as manifestações existe uma relação muito profunda entre a arte e a natureza.

Sabe-se que, desde os tempos pré-históricos, a relação arte e natureza fundamenta-se no fazer artístico, em tudo o que ela pode nos informar, remeter, sugerir proporcionar em termos estéticos, até mesmo porque, antes mesmo da escrita, foi a arte que revelou o homem. A natureza guarda importantes informações artísticas primitivas do homem. Portanto, a arte é processo cultural, marca sensível dos povos. É uma atividade misteriosa da qual fazemos parte. Fio da meada que se inicia com o próprio homem, na Pré-História, continua a caminhada passando pelos diversos períodos histórico-artísticos, revelando sua essência, sua marca expressiva, sua presença indelével, porque transcende o próprio homem.

Basta evocar os grandes mestres da pintura para verificar o quanto as representações artísticas da natureza encontraram terreno privilegiado na pintura.

"Quando contemplamos as obras destes grandes artistas vem-nos, como lição de vida e de trabalho, esta visão de liberdade interior, talvez a realização mais sublime da consciência humana. Ao ser entendida por nós, ela passa a nos pertencer, dando-nos alento espiritual e novo alcance nos caminhos do nosso próprio crescimento e em nossa criação artística". (OSTROWER, 1998 p. 227).

Entende-se que a pintura é revelação e se serve da natureza como fonte de motivação.

"Se é somente da natureza que o homem retira seus critérios de beleza, o resultado disso é que descobre ou revela mais do que cria, e a beleza de sua obras só nos seduz porque nela encontramos um inspiração e um brilho que nos fascinam no espetáculo da Natureza. (RIBON: 1991, p. 50)

Dentro do próprio processo de pintar surgem desdobramentos, imprevistos, acasos e soluções que surpreendem, mostrando como o inconsciente se torna

* Especialista em Arte, Teorias e Métodos pela Universidade de Passo Fundo/RS. Professora Titular da Faculdade de Artes e Comunicação da UPF/RS

consciente durante o processo. Situações nunca pensadas ou imaginadas aparecem sobre o suporte, sugerindo referenciais os quais não se supunha existir

“Os acasos acontecem em estranhas coincidências. Eles nos acenam. E nós já sabemos do que se trata: uma nova compreensão de coisas que no futuro sempre existiram em nós” (OSTROWER, 1998, p.273)

É através da pintura que o pensamento, a sensibilidade, a curiosidade por meios pictóricos com profundo significado revelam o fazer humano em toda a sua extensão: as sensações, plasticidade, visualidade, presença da cor e a contextualização.

A natureza como fonte motivadora assegura um amplo leque de referências, de informações, as quais remetem a inúmeras sugestões :

“... a representação plástica da natureza está, no mais das vezes, muito mais submetida à semiologia da representação da natureza que às aparências perceptivas. Para o pintor, o próprio objeto de sua pintura não é na verdade o objeto que pinta, mas, através desse último, seu estilo de representação.
(RIBON, 1991, p.84)

Se, entretanto, de um certo modo, a natureza apresenta seus ciclos, as coisas na natureza se transformam ou perecem, pois tudo o que está em estado natural tende a desaparecer, a ser esquecido, isso não ocorre com as manifestações artísticas do homem as quais ultrapassam o limite de uma vida, têm seu espaço e perduram no tempo.

As experiências pictóricas têm, comprovadamente, demonstrado através de séculos um segundo aspecto a ser considerado: a natureza como fonte de fornecimento de matérias-primas, os pigmentos, provindos dos três reinos da natureza, com os quais eram, e ainda são, preparadas tintas duradouras que as mãos hábeis dos grandes pintores transformaram em magníficas obras de arte. Apesar da fragilidade de alguns e da beleza de outros, suas respostas, em sua maioria, são efetivas e de grande beleza plástica.

A natureza, como fornecedora de matérias-primas, é pródiga e generosa. Basta um olhar mais atento ao nosso redor para verificarmos a riqueza de informações, de cores, texturas, formas e pigmentos possíveis de serem extraídos para e realizarmos nossas próprias experiências nos trabalhos artísticos, especialmente para a pintura.

Mesmo em nossos dias o estudo e resgate de tais materiais são considerados importantes não só pela sua beleza plástica, mas por associar o presente e o passado, instigando-nos a criar e recriar conceitos, um novo olhar sobre a natureza como um todo.

Como foi descrito na segunda edição do livro: Tintas Naturais: uma alternativa à pintura artística. (Passo Fundo: Ediupf, 1998 e edição de vídeo de mesmo título produzido pela UPFvideo, 1998), a pesquisa surgiu em 1982 no ateliê da autora e foi institucionalizada em 1995 na UPF, buscando atender necessidades fundamentais: a) de ampliar os conhecimentos pictóricos sobre os materiais natu-

rais alternativos de pintura, investigando pigmentos naturais para a preparação de tintas; b) minimizar o custo das tintas em relação às industrializadas; c) facilitar a sua obtenção principalmente nas zonas rural, difícil acesso e periferia – problema evidenciado por alguns alunos de cursos de férias no in – licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas, da Universidade de Passo Fundo, no início da década de 1980.

A relevância social deste trabalho consiste na produção de conhecimentos artísticos, ambientais que além da produção de materiais básicos expressivos para as artes plásticas, cria novas possibilidades de trabalho em educação artística prover os professores das escolas municipais e estaduais e para todas as pessoas interessadas nas artes plásticas.

O que, a princípio, poderia simplesmente disponibilizar materiais expressivos de uso didático para esses locais tornou-se chave de interesse para a pintura a ponto de permitir à autora criações de pequenas, médias e grandes dimensões.

Em se tratando de pesquisa plástica com materiais naturais, sabe-se que tudo na natureza está submetido a processos de transformação, de mudanças. A própria sazonalidade altera os cenários da natureza em cada estação do ano, fornecendo muitos elementos vegetais tintóricos e pigmentos os mais variados possíveis, além dos pigmentos minerais, os quais são permanentes e abundantes na natureza durante ano inteiro.

Entende-se que é preciso aceitar as ocorrências dentro da pintura: respeitar a natureza do material, o qual, em algum momento, pode ser libertador ou limitador do fazer artístico; ter consciência do que está ocorrendo com as tintas e da importância do suporte no processo.

Disso decorre a necessidade de conhecimentos sistemáticos, através de testagens e experimentos que possibilitam segurança nas atividades artísticas. Os conhecimentos e cuidados no preparo quanto a toxicidade de alguns vegetais e procedimentos de preparação das tintas são muito importantes e devem ser observados. Por conseguinte, é importante também conhecer os pigmentos de origem vegetal disponíveis na região, que podem ser armazenados e/ou congelados para o uso em situações em que a natureza não os esteja oferecendo no momento.

Pelos conhecimentos adquiridos ao longo das experimentações, através da sistematização, das habilidades técnicas e, sobretudo, pelo desejo de criar, chega-se a resultados que surpreendem.

* Só se cria com o pleno domínio de seus meios, com todo o vigor e o rigor da linguagem, rigor este, que não é senão rigor da paixão" (OSTROWER, 1998, p.228)

As tintas e suportes andam juntos, porém sobre os últimos nem sempre se manifestam como é esperado, pois as tintas orgânicas provenientes dos vegetais são muito sensíveis no ambiente onde atuam. A aplicação das camadas de tinta sobre suportes porosos ou lisos pode ser feita por sobreposição ou justaposição, conforme a intencionalidade pictórica. As tintas naturais produzem efeitos especiais conforme o grau de retenção e absorção da tintas; qualidades como opacidade e transparência, são usadas conforme a intencionalidade e as preferên-

cias pessoais, previamente preparadas, com maior ou menor aderência sobre os suportes.

Entende-se que a pintura, como investigação de cores e formas, associadas às especificidades e características dos materiais, instiga o desencadeamento de valores essenciais da arte: o saber e o agir, interligados no sentir e no pensar.

Referentemente à pintura com materiais da natureza, enriquecem o cotidiano do fazer artístico porque associam os conteúdos teóricos, éticos, ambientais, formais e artísticos na valorização do homem e da natureza, em tudo o que o habitat pode oferecer nesse contexto.

A arte pictórica concretiza-se por experiências de vida que englobam a criatividade que nada mais é que a exteriorização do potencial criativo do ser sensível, " é o encontro do ser humano intensamente consciente com o seu mundo" (MAY, 1976, p.53) e o trabalho consiste na necessidade vital, por meio dele, o homem realiza seus ideais e se realiza em plenitude.

O arte-educador é o condutor do processo prático e teórico da educação escolar em arte: a música, a dança, a literatura, o teatro as artes visuais e a pintura contribuem para o fazer do processo artístico pessoal; " Incorporam uma história individual e social, tanto em saber em arte quanto em saber educação escolar em arte". Com metas e objetivos que são desenvolvidos a curto, médio a longo prazos, orientam a formação de habilidade, hábitos, atitudes e conhecimentos artísticos dos alunos, colaborando para " formarem-se como cidadãos culturais no mundo contemporâneo".(FERRAZ, FUZARI, 1993, p.102)

Os **processos artísticos** desenvolvidos através de vivências e convivências com a arte constroem seres sensíveis, criativos, apreciadores dos valores humanos das mais variadas modalidades de arte, os quais, ao mesmo tempo, em que se auto-conhecem através das suas manifestações artísticas. Na condução desses processos está a presença fundamental do arte-educador.

As manifestações socioculturais da atualidade das quais as crianças, os jovens e adultos participam e convivem ampliam-se desde o mundo das tecnologias ao mesmo tempo do mundo natural que está à sua volta. " A própria natureza oferece uma infinidade de experiências visuais e sonoras. São tantas as organizações desta ordem que desde criança aprendemos a contemplá-las. Quantas vezes repetimos nossos gestos e olhares indicando a beleza de uma paisagem, de uma pequenina flor que desabrocha. (FUSARI, FERRAZ, 1993,p.42)

O artista constrói sua linguagem, trabalha com sua sensibilidade e com toda a sua experiência de vida. É a vida espiritual cheia de energias que transbordam e buscam uma forma ordenada, que no andar lhe assegura o estilo próprio, revelando o contexto de seu viver. Naturalmente, na busca, no processo de procedimentos pictóricos, o domínio dos materiais e os conhecimentos técnicos permitirão a construção e o reconhecimento de seu estilo pessoal, pois, com o passar do tempo, as ênfases pessoais são plenamente evidenciadas. Como **produto** dessa busca surge a obra de arte que é a expressão de seu potencial, de suas experiências pessoais mais profundas; desta forma, irá construindo seu trabalho artístico ao longo do caminho.

“Ao criar o artista não tenta imitar os fenômenos naturais, mas procura extrair do vivenciar aquilo que é “essencial e necessário” para a expressão.” a perfeição da medida justa, a culminância da beleza, a dignidade dos significados, as alturas da paixão (...) e assim, em gratidão à Natureza que o produziu, o artista lhe devolve uma Segunda natureza, sentida, pensada e humanamente completa”. (OSTROWER,1998, p.18)

“Os artistas sabem que aprendem pela observação atenta da natureza, mas é claro que só observar jamais ensinou a um artista o seu ofício” (E. H. GOMBRICH, 1995, p.11)

Entende-se que os momentos de revelação expressam o mundo pessoal do pintor, sua visão interior das impressões que recebe do mundo exterior, pois a motivação da natureza que pinta não é por ela mesma um significado, mas o seu estilo pessoal de representá-la.

Sabemos que a vida sofre constantes transformações. Tudo é dinâmico e transitório: o que hoje nos parece estável, num momento seguinte, torna-se descartável. Transpõem-se fronteiras e limites com a maior facilidade. O pensamento evolui, o avanço tecnológico gera transformações que atingem toda a sociedade. Até as mutações climáticas transcorrem cada vez com maiores oscilações nas estações do ano.

Concluindo diríamos que, nesse mundo em transformação é importante repensar a importância da arte e suas relações com a natureza. Acreditar na transformação, através do aprimoramento da sensibilidade e na humanização das pessoas que a arte é capaz de realizar. Bendizer a natureza pela renovação dos seus ciclos, que permitem que utilizemos seus elementos sem danificá-la.

A natureza está aí, ao nosso dispor. Como podemos dispor dela em termos artísticos em sala de aula? É a pergunta que fica. Quais as referências artísticas a que ela nos remete? Como o arte-educador e o artista podem usufruí-la?

Referências Bibliográficas:

- BUENO, Maria Lucina Busato. Tintas Naturais: uma alternativa à pintura artística. 2ª ed. Passo Fundo: Ediupf, 1998.
- FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo, FUSARI Maria F. de Resende. Metodologia do ensino da arte. São Paulo: Cortez, 1993.- Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor.
- GOMBRICH. E.H. Arte e ilusão: um estudo da representação pictórica. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- MAY, Rollo. A coragem de criar. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- OSTROWER, Fayga. Acasos e criação artística. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- RIBON, Michel. A arte e a Natureza. Campinas, SP: Papirus, 1991.

UMA PROPOSTA DE LEITURA DE IMAGENS

Moema Martins Rebouças *

Entre as questões que inquietam os professores de arte que atuam na educação infantil e nos níveis fundamental e médio está o desafio de articular as concepções contemporâneas de arte, estética e educação e colocá-las no horizonte de seus alunos. Essas concepções exigem um ensino da arte que permita e amplie o espaço de descoberta e da criação individual possibilitando o acesso, o entendimento e o conhecimento da produção artística. Se, anteriormente, nas aulas de arte privilegiavam-se os aspectos técnicos, produtivos e expressivos da arte, agora a preocupação está também em uma educação estética e nos conteúdos da arte. Tal postura exige a formação de sujeitos que possam compreender as mensagens gráficas-plásticas-visuais, aproximando-os das linguagens utilizadas pela arte moderna e contemporânea e possibilitando-lhes uma atitude crítica perante a produção artística. Como a escola acaba sendo uma das formadoras de ampla camada de nossa sociedade, a presença da arte no currículo escolar como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística tem de ser devidamente trabalhada. Nessa perspectiva cabe aos educadores da arte, a responsabilidade na formação de leitores sensíveis das imagens presentes no mundo e as da arte em particular.

Como educadores da arte resolvemos enfrentar o desafio de pesquisar a leitura da imagem na educação tendo como fundamento a semiótica discursiva. Delineava-se assim, um campo vasto de investigação e muitas questões surgiram, entre elas como levar esta teoria para a educação escolar? Vamos partir do princípio! Neste trabalho discutiremos o conceito de leitura e como ela se dá?

A leitura

Antes de nos determos na leitura vamos explicar o que é um texto para a semiótica. Primeiramente esclarecemos que texto não é uma somatória de frases, mas o sentido de cada frase, ou de cada parte que o compõe é obtido pelas relações estabelecidas entre elas. Sendo assim, o texto é um "todo de sentido", definido por sua organização e entendido como *objeto de significação*. Como não é um amontoado de frases, nem de manchas coloridas (quando se trata de uma pintura), as suas partes relacionam-se entre si, ou seja, o sentido de uma parte do texto, depende das demais com as quais ele se relaciona. Além destas relações dentro do texto, formada pelas partes inseridas numa unidade maior, há ainda a relação entre o texto e o que está fora do texto. Em ambos os casos, o sentido de uma frase, ou de uma parte de uma pintura depende do contexto em que estão inseridos. No contexto do modernismo é que vamos entender a pintura A Negra, 1923 de Tarsila do Amaral. Como um texto, ela é um todo de sentido, mas o conjunto de textos que a precedem ou a acompanham revelam uma contextualidade atribuindo-

* Doutora em Comunicação e Semiótica - PUC/SP. Professora do Departamento de Didática e Prática de Ensino do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

lhe significação. O diálogo com o cubismo se dá na escolha do fundo geometrizado da pintura, assim como a folha de bananeira com a temática nacionalista modernista. Há então nesta pintura, tanto o critério "formal" universalista, evidenciado pela construção dos elementos pictóricos de um espaço planar e estrutural da pintura moderna, quanto do critério "local" afetivo e particularista do tema regional.

Para que se perceba a presença de outros textos no interior de um texto, como no caso apontado, exige-se um reconhecimento do leitor, que ele tenha um certo acervo cognitivo, sobre isto discutiremos detalhadamente depois, por ora, queremos ressaltar que estes textos, trazidos para dentro do texto é que atribuem coerência de sentido a ele. Portanto, o texto, é produto de um sujeito, que faz suas escolhas ao construí-lo e sua produção se dá num dado espaço e tempo, revelando idéias, valores e concepções de arte e de mundo.

Como produto de um sujeito, um texto é *objeto de comunicação* entre um produtor-destinador e um leitor-destinatário. É necessário entender que a semiótica preocupa-se tanto com o exame dos procedimentos de organização textual quanto com a relação comunicativa estabelecida entre o texto, o leitor e o seu produtor examinando ainda os mecanismos enunciativos presentes nesta relação. Sua preocupação e interesse é descrever e explicar o que o texto *diz e como diz*¹.

Definido assim, o texto na semiótica pode ser tanto lingüístico, visual, gestual, sonoro e sincrético (aquele que possui mais de uma expressão como o teatro, o cinema, o computador).

Para a análise do texto a semiótica faz um percurso que podemos afirmar como educativo, entendido aqui numa concepção deweyana. Jonh Dewey ao tratar da arte e da experiência estética diferencia o ato de "ver" do de "perceber", assim, o leitor pode ver uma obra de arte mas não percebê-la esteticamente. Desse modo, um sujeito ao visitar uma galeria e olhar as obras, se ele não estabelece relações, não compreende seu sentido, portanto não pode percebê-las esteticamente. Para que perceba é necessário que o leitor *crie* sua própria experiência e a sua "criação tem de incluir conexões comparáveis àquelas que o produtor original sentiu"². Nessa proposta de leitura o leitor *recria* o objeto contemplando para si e percorrendo as operações que o artista fez ao executar a obra, mas conforme seu interesse e informação cultural. A apreensão e leitura da obra nessa concepção dependerão da percepção e sensibilização estética, exigindo do leitor o entendimento e familiaridade com a linguagens artísticas apresentadas, seja a visual, gestual, sonora ou outras. Permite o reconhecimento do cubismo, por exemplo, na pintura *A Negra*.

Na semiótica, o conceito de leitura também possui este aspecto heurístico que a transforma em instrumento de elaboração teórica. Como o seu papel é o de validar a teoria, assim o faz num movimento entre o construído e o observável, entre a teoria e a prática³. Exige-se para a leitura um reconhecimento de um vocabulário e de uma gramática, de suas regras de organização e de funcionamento, ou seja, uma morfologia e uma sintaxe.

Se recorrermos ao dicionário Aurélio Buarque de Holanda e ao dicionário de Semiótica podemos verificar que o conceito de leitura não é diferente do discutido até aqui. No Aurélio leitura é o "ato ou efeito de ler. Arte de decifrar e fixar um texto de autor, segundo determinado critério"⁴. No dicionário de Semiótica a leitura

é “uma semiose, uma atividade primordial cujo resultado é correlacionar um conteúdo a uma expressão dada e transformar uma cadeia de expressão em uma sintagmática de signos”⁵. Em ambos, a leitura envolve um processo de reconhecimento, de decifrar o texto de um autor exigindo, portanto, um leitor competente para realizar esta performance para que possa percorrer pelo avesso, o percurso do produtor do texto. A leitura nesta perspectiva não é passiva, pois o seu ato exige um fazer receptivo e interpretativo que constrói um leitor a partir de sua própria ação de reconstrução do sentido do texto, no texto. Por este motivo, distinguindo-se de outras teorias da comunicação, emprega-se na semiótica o termo de enunciador para o destinador-produtor e enunciatário para o leitor-destinatário do discurso enunciado.

Pelo que foi exposto até aqui, queremos ressaltar que na leitura semiótica, consideramos as relações entre as partes que compõem o texto para o encontro da significação e que no interior do texto, encontramos as marcas textuais que o texto estabelece com outros textos. O leitor/ enunciatário como explicamos acima, não é um sujeito passivo, é mais que um receptor, mero observador e destinatário, ele é também um produtor de significações, projetado no discurso para fazer de sua “leitura” um ato de linguagem. Reafirmamos então, no percurso da análise semiótica um caminho educativo para a leitura de imagens na sala de aula, ao elevar o aluno à condição de partícipe de seu próprio conhecimento. Tal abordagem de leitura exigirá do aluno um olhar atento, interpretativo, para que possa *recriar*, como afirma Dewey sua própria experiência. Aventurando-se na leitura semiótica, o aluno percorrerá passo, a passo, os percursos do enunciador para apreender a significação do enunciado lido, dessa maneira, pela leitura da imagem da arte na escola, o aluno aprende e apreende a arte.

No caso, por exemplo das imagens planares/ou bidimensionais, o leitor preocupar-se-á com a sua construção, explorando as expressões das formas e de sua disposição no espaço, das cores, dos materiais empregados e dos contrastes plásticos que se encontram concretizados nela, e que constroem categorias de significantes associados a significados. Trata-se de uma proposta de ensino de arte em que se parte da obra de arte, da sua construção, dos efeitos de sentidos produzidos, das relações estabelecidas entre os planos de conteúdo e o de expressão para o encontro da significação.

Primeiras considerações de “como ler”

Como se pode perceber até aqui, a leitura de uma pintura, por exemplo, como ato de linguagem, só se dá quando percebemos, compreendemos e estabelecemos relações entre as cores, formas e linhas presentes nela e como estas se encontram distribuídas e organizadas no espaço pictórico para dizerem o que nos dizem. Nesse movimento de análise, consideramos as informações que temos acerca da arte, de sua gramática, do reconhecimento das marcas textuais presentes na pintura analisada, sem no entanto, perder de vista a sensibilização do sujeito que as percebe.

É importante ressaltar que o “sentido” não está nos objetos, bastando re-

conhecemos suas formas – os significantes – para deduzir os significados que eles recobrem, pois se assim fosse, ele se apresentaria de modo unívoco e imutável. O sentido se constrói em “situação, – no ato –, isto é, na singularidade das circunstâncias próprias a cada encontro específico entre o mundo e um sujeito dado, ou entre determinados sujeitos”⁶.

Na pintura que temos usado como exemplo, *A Negra*, temos no primeiro plano, um corpo visível e sensível com o qual podemos nos identificar. A presença de uma figura humana na pintura, confere a ela um sentido “humano” específico, revelando ao sujeito que a observa e que ela convoca, o seu “estado de alma”⁷. Em algumas pinturas, o enunciador coloca as figuras em determinados espaços e estes serão definidores de seu estado de alma. Tarsila utiliza muito esta estratégia em suas telas da fase *pau-brasil*, na *antropofágica* e na tela *Os operários*, 1933, por exemplo.

Se a presença de um corpo, de uma figura permite esta identificação, nas pinturas não-figurativas como esta relação se estabelece? Acreditamos que seja pela nossa *sensibilidade plástica*, ou seja, no modo como apreendemos o enunciado lido, pelas estratégias empregadas pelo enunciador ao organizar as cores, e formas no espaço pictórico *fazendo-nos sentir*. Isto faz com que uma obra de Kandisky e Mondrian, não-figurativas, apresentem-se e nos convoque de diferentes maneiras, entretanto, ambas nos fazem sentir quando estabelecemos uma relação com elas. Esta dimensão inerente à organização plástica do quadro, Landowski chama de “estésica”. “Ela alicerça a possibilidade duma leitura na qual, além da decodificação deste ou daquele elemento discreto, o “fazer sentido” pressupõe, da nossa parte, uma experiência também da ordem da co-presença”⁸. Como afirma o semiótico, nesta perspectiva de leitura é todo o nosso corpo que lê e que se implica na construção do sentido.

Pelo exposto até aqui, ao empreendermos a análise semiótica, como a pintura é um objeto de sentido, ela designa um conjunto de relações e procedimentos de uma construção estruturada em um todo complexo que se mostra àquele que a vê. Não há portanto, roteiros prévios a serem seguidos nesta empreitada, senão aqueles indicados pela própria obra a ser analisada. Cabe ao semiótico/leitor tornar visíveis os processos de estruturação do texto analisado. Se o texto é imagético, a primeira dificuldade a ser enfrentada será a abordagem de uma linguagem pela outra, ou seja, da pintura por sua descrição verbal. Sendo assim, o objeto semiótico não é nada mais nada menos que o resultado de uma leitura que o constrói. Para que se faça a leitura é necessário que o semiótico/leitor construa um discurso análogo que lhe permita corporificar os percursos que o discurso da pintura lhe faz delinear. Desse modo, o acesso à significação é realizado numa contínua descrição da ação pictórica, que é mais uma busca de sua apreensão e aquele que empreende esta trajetória, de fato, só pode fazê-la se re-pintar o conjunto de efeitos de sentido que atuam sobre ele⁹.

Olhamos a pintura e ela nos olha

Entendido o conceito de leitura, continuaremos a nossa explanação de

como ler, escolhendo para cada categoria de análise um texto em que o nosso suporte conceitual será trabalhado. Continuaremos com a pintura *A Negra*, para explorarmos as questões que dizem respeito a como se estabelece a relação entre enunciador e enunciatário no texto.

Apontamos anteriormente neste trabalho a noção de texto como *objeto de comunicação* entre um produtor-destinador e um leitor-destinatário. Portanto, a relação entre o texto e o leitor, na semiótica, envolve o que está inscrito nele e, ainda, a relação comunicativa, estabelecida entre o seu autor e o leitor. Trata-se da instância da enunciação, que é o ato de produção do discurso, ou seja, é o lugar em que se dá a relação entre o sujeito que enuncia e o enunciatário. Todo texto possui estes dois pólos, e em todo texto o enunciador se projeta no enunciado criando diferentes efeitos de sentido nele. Por exemplo, na linguagem verbal, quando o poeta Vinicius de Moraes diz: *Eu não via/ Nada senão teu olhar, ou Quando ela vem/cheia de onda/Pela praia*. Temos no primeiro enunciado, uma projeção de pessoa (eu), um tempo (agora) e um espaço (aqui). No segundo, uma pessoa (ela), um tempo(não-agora=então) e um espaço (lá). Na linguagem não-verbal, como na pintura, acontece o mesmo, é o que vamos mostrar a seguir.

A pintura é, então, um enunciado, um objeto textual que pressupõe uma instância de enunciação que pode representar a comunicação entre um enunciador e um enunciatário. Para o diálogo entre estas duas instâncias, o enunciatário deverá perceber “o corpo do texto através das marcas textuais das várias ordens sensoriais nele deixadas para, sendo articuladas, o direcionarem às suas significações”¹⁰. O que estrutura o texto, portanto, não é somente o inteligível, mas também o sensível, e é por ambos que somos acionados a perceber uma pintura.

O primeiro passo que empreendemos como leitores de uma imagem é a sua descrição, como se numa visão geral pudéssemos descortinar uma entre as várias camadas que encobrem o seu sentido, em busca de sua significação, e assim faremos. A pintura *A Negra*, é um óleo sobre tela, com 100 x 80 cm. No primeiro plano da pintura vemos uma figura de proporções avantajadas sentada, com as pernas e braços cruzados e, sobre o braço esquerdo pende um seio, o único que ela tem. A cabeça em relação ao corpo é pequena, não tem cabelos, tem olhos amendoados, nariz achatado e lábios carnudos, caracterizando os traços de uma figura negra como o título aponta. Portanto, o título, no caso desta pintura reafirma o que ela nos dá a ver, uma negra. O título é uma linguagem verbal, enquanto a pintura é não-verbal, a relação entre os dois sistemas de linguagem é chamada de intertextualidade. Continuando nossa descrição, vemos ao fundo faixas horizontalizadas de diferentes cores e larguras, que colorem a superfície pictórica, recortadas e interrompidas somente pelo que parece ser uma folha de bananeira que ocupa uma posição diagonal, surgindo por detrás do ombro direito da figura e chegando ao canto superior direito da tela.

A pintura possui um enquadramento na vertical e um ponto de vista próximo. A opção por determinado ponto de vista pelo enunciador revela a fonte da enunciação e define o ponto de vista do observador. No caso desta pintura, a cena com ponto de vista próximo, pode ser comparada com um texto verbal narrado na primeira pessoa, cria um efeito de sentido de proximidade do leitor com o texto. A

relação é entre um “eu”, um “aqui” e um “agora”, pois estamos próximos, incluídos na cena, participamos do acontecimento. Sendo assim, o momento da ação é compartilhado e é concomitante ao da enunciação.

Em outras pinturas de Tarsila, como *Mamoeiro*, 1925, o ponto de vista é distanciado, porém, nos permite perceber as ações das personagens presentes na cena. É como um texto verbal narrado na 3ª pessoa, com tom de objetividade de uma focalização parcial externa. A relação é entre um “ele”, num tempo de “então”, num espaço de “lá”.

Reforçando a nossa participação na cena a figura nos olha, e nós, convocados pelo seu olhar, a olhamos, mas o nosso olhar, em seguida, dirige-se ao seio que também nos olha, nos convoca.

Este corpo, apresentado pela pintura, nos comunica, sente e nos faz sentir. É ele que nos conduz a apreender o que se diz e como o sentido é instaurado na pintura.

Em Tarsila, mesmo na fase antropofágica, há o predomínio da linha curva em sua pintura, da qual surgem diversas figuras (homens, vegetais e bichos), retiradas de um universo mítico, sem qualquer preocupação com a representação de uma realidade exterior, como a da pintura naturalista renascentista. Entretanto, há ainda nas pinturas desta fase da artista semelhanças com o mundo natural, permitindo o reconhecimento das figuras presentes nelas. No vocabulário plástico de Tarsila, ela inventa formas e cores, criando um sistema figurativo próprio. A cor é qualificativo de uma figura ou forma que não encontra similar no mundo natural. As formas agigantadas e arredondadas se apresentam frontalmente diante de nós, causando-nos estranhamento, como a dessa negra, da pintura aqui analisada. Tal sensação é provocada pelas estratégias discursivas empregadas na pintura pelo enunciador, que produzem um efeito de “surrealidade” ou “irrealidade”, como a do estilo surrealista.

Neste, imagens reconhecíveis do mundo natural são incorporadas à pintura, não como na pintura naturalista, mas em contextos inverossímeis para aquela “realidade” tal qual ela se apresenta no mundo natural. Por esse motivo, o surrealismo para Argan¹¹, provocou uma guinada na história da arte moderna. Para os artistas surrealistas a arte é uma operação puramente mental, responsável por revelar o inconsciente da “vida psíquica do indivíduo e as relações aparentemente incongruentes, irracionais, mas não imotivadas, que se travam entre as imagens nas camadas profundas do ser quando se remove a coerção dos esquemas lógicos repressivos, impostos pela sociedade”¹². Assim, a pesquisa surrealista pode ser, às vezes, uma exploração onírica, tal qual o sonho. Neste ponto, as estratégias discursivas empregadas na pintura da fase antropofágica de Tarsila, e a maneira inexplicável (em relação ao mundo natural), que as figuras encontram-se associadas produzem esse efeito de “surrealidade” fazendo com que, pelo menos ao nível da superfície, possamos tratar esse universo imagético como onírico¹³. Na pintura *A Negra*, que escolhemos, há uma subversão na maneira em que as figuras apresentam-se no mundo natural, a figura é avantajada e seus traços exagerados.

Na mesma pintura, *A Negra*, além desta presença do surrealismo, podemos perceber a presença de outros discursos, como o do cubismo presente no

fundo geometrizado da pintura, ou ainda da folha de bananeira com a temática nacionalista modernista. É somente pela presença desta folha de bananeira que esta pintura dialoga com a temática nacionalista modernista? Bem, esta discussão ficará para outro artigo, por ora esperamos ter esclarecido o conceito de leitura para a semiótica explicando um pouco o que o texto visual nos diz e como o faz.

Vamos nos deter em como o modernismo se apresenta nela, ou seja, como esta temática é figurativizada.

¹ Cf. Sobre o texto ver D. L. P de Barros. *Teoria Semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1990, p.7.

² J. Dewey, "Arte e experiência" in *Os Pensadores*, trad. M. R. Paes Leme et al. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p.103.

³ A J. Greimas (org). *Ensaio de semiótica*, trad. H. L. Dantas, São Paulo, : Cultrix/Edusp, 1976, p.13.

⁴ A. B. de Holanda, *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1995, p.390.

⁵ A J.Greimas, e J. Courtés. *Dicionário de Semiótica*, trad. A D. Lima et al. São Paulo: Ed. Cultrix, s/d, p.251.

⁶ E. Landowski, citado por E. Landowski. "Viagens às nascentes do sentido" in I. A Silva (org.) *Corpo e Sentido: a escuta do sensível*. São Paulo: Ed. UNESP, 1996, p.28.

⁷ *Ibidem*, p.33.

⁸ *Ibidem*, p.35.

⁹ Cf. A C. de Oliveira, " As semioses pictóricas" in *Face 4* (2) jul/dez, 1995, p.105.

¹⁰ A C. de Oliveira, " As semiótica na gravitação dos sentidos" in *Nexus: Semiótica, Mídia, Arte*, Revista de Estudos de Comunicação e Educação da Univ. Anhembi Morumbi, São Paulo, Ano II-agosto, 1998, p.91.

¹¹ G. Argan, *Arte Moderna, op, cit*, 1992, p.480.

¹² *Ibid*, p. 481.

¹³ Cf. Na classificação da obra da artista, Amaral denomina onírica a fase antropofágica. A Amaral *in, op, cit.*, p. 28.

O CORPO EM AÇÃO (DRAMÁTICA)

Sandra Meyer *

Este ensaio propõe estabelecer uma reflexão sobre o conceito de ação e presença cênica no teatro iluminado pelo conceito de ação proveniente das pesquisas empreendidas pelas ciências cognitivas.

O gênero dramático é entendido desde Aristóteles como aquele onde o ator imita as ações humanas. Estas ações são atualizadas através da expressão imediata do corpo do ator em cena a cada representação. A imitação atualizada em tempo presente "não imita caracteres dos personagens, mas mostra-os agindo" (Aristóteles, 1996). Esta atualidade da ação vale tanto para o personagem quanto para o ator que a representa.

O ator - e outros artistas performáticos - vive sua arte em tempo presente. Na exposição direta de seu corpo em cena, questões inerentes ao estar vivo afloram, pressupondo estados de imprevisibilidade. O comportamento do ator não depende principalmente de estímulos externos, como pretendia o encenador russo Vsevolod Meyerhold (1874-1940) ao atualizar a máxima behaviorista, nem somente das intenções premeditadas do ator, mas de inúmeras variáveis, dadas à complexa estrutura e a emergência de alterações de estados do sistema vivo a cada momento, em relação a si mesmo e ao ambiente.

O momento da representação cênica demanda não só o que parece ser óbvio, um corpo vivo, mas um "corpo-em-vida", como salienta o diretor Eugênio Barba. Compreender e apreender este estado singular da atuação cênica têm sido alvo de pesquisa de inúmeros atores e diretores em diferentes culturas e épocas. Está no "corpo animado, vivente" de Appia, no "corpo-mente orgânico" de Stanislavki, no "corpo-mente presente" de Barba, no "corpo dilatado" de Decroux, nas "centelhas de vida" de Brook. O estado de representação demanda uma espécie de equivalência ao que na natureza entendemos como estar vivo. Uma manifestação da presença do corpo que relacione a vida natural à condição de artificialidade da arte. A este saber do ator, que serve para torná-lo "duplamente vivo" e construir sua presença numa situação de representação, é apontada como uma linguagem energética por Ferdinando Taviani (Barba, 1995:144).

E esta espécie de força vital cênica se dá através de uma linha de ação pessoal que não leva em consideração somente os significados e simbologias da representação, mas, especialmente, a eficiência da *presença* do ator. Para Burnier, as ações físicas, conceito inaugurado por Constantin Stanislavski (1863-1938), são a corporificação das energias do ator, o meio pelo qual este articula sua presença (Burnier, 2001).

Todo ser age, mas o que caracteriza uma ação no teatro demanda especificidades. Para Stanislavski e Barba, as ações (físicas ou dramáticas) se

* Mestre e Doutoranda em Comunicação e Semiótica - PUC/SP. Professora do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina

diferenciam do que seja movimento, atividade ou gesto. Para o entendimento do diretor russo, a ação física é uma ação dirigida para a realização de algum objetivo: "não há ações dissociadas de algum desejo, de algum esforço voltado para alguma coisa, de algum objetivo, sem que se sinta, interiormente, algo que as justifique" (Stanislavski, 1989). O movimento somente torna-se ação quando se justifica e significa (Bonfitto, 2002). Para Barba, Grotowski e também para Decroux, a ação é algo mais, por nascer do interno do corpo partindo da coluna vertebral. É a externalização de ações intencionais provenientes de uma internalidade que muda o tônus muscular de todo o corpo. Já o gesto, se não estiver vinculado a nenhuma ação pertinente do ator, não serve para este. Do ponto de vista do ator, para Burnier, há ação quando há transformação. Transformação de sua pessoa e do espectador, que a testemunhou (Burnier, 2001: 34).

Para os diretores citados a ação tem a ver com vontade e intencionalidade consciente. Grotowski salienta que existem pequenos impulsos no corpo que são sintomas, tais como quando se enrubesce, e que não são ações, visto que não dependem da vontade, pelo menos a consciente. Mas é a ação (dramática ou não) sempre fruto da vontade?

Em Hegel a ação dramática é a ação de quem vai a busca de seus objetivos "consciente" do que quer. A ação é a vontade humana que persegue seu objetivo consciente do resultado final e a pessoa moral o indivíduo que pensa (Rosenfeld, 1997). É o ato da vontade (inteligência, raciocínio) e da escolha (liberdade) que caracteriza uma ação neste entendimento. A ação segue o agente (Aristóteles, 1996), onde a intenção deste se caracteriza como tensão interna em direção a uma finalidade. O teatro, entretanto, apresenta modos de representação que não vem explicitamente do ato de escolha e vontade, como na comédia. O riso ocorre quando percebemos o que não é humano, a condição do homem sem controle, sucumbindo. A dramaturgia de Samuel Beckett revela homens na condição sub humana, sem livre escolha e vontade consciente, sofrendo ações mais do que agindo deliberadamente. A personagem pode esquivar-se (ou eximir-se) do ato de vontade consciente, dependendo dos princípios de dramaturgia a qual se vincule, mas quanto à ação do ator?

O ator, ao esboçar uma ação, não o faz somente com sua intencionalidade e vontade consciente, nem tampouco com as do dramaturgo, autor ou diretor. Nada lhe dá garantias da efetividade e fidelidade de seus propósitos. Outras informações atravessam o corpo proveniente do próprio corpo, das relações deste com o ambiente, e das conexões que o ator buscou estabelecer "conscientemente" a partir de dados e objetivos traçados *apriori*.

A partir dos estudos das ciências cognitivas¹, o conceito de ação e cognição, e seus desdobramentos sobre memória, intencionalidade, percepção e consciência, bem como o comportamento do corpo em ação em tempo presente, é possível que o conceito de ação no teatro sofra alterações substanciais. A busca de ressonâncias entre as práticas teatrais e as teorias das ciências cognitivas fundamenta-se no processo de formação do ator, que é, acima de tudo, um processo de conhecimento.

Conhecedor da rede complexa de conexões que consiste seus atos, o ator

poderá compreender mais amplamente seus processos de apreensão e conhecimento do mundo e de si mesmo, atento às questões referentes ao corpo, mente e cérebro. Seu corpo não é um "instrumento", que pode ser plenamente manipulado ou controlado por um "comando central" mental *a priori*, mas um "corpo-em-vida", em constante estado de instabilidade e auto-organização segundo uma complexa rede de conexões distribuídas no corpo todo. O ator é o seu corpo em vida.

O organismo vivo num todo e, com ele, o sistema nervoso, funciona a partir de uma deriva filogênica de unidades centradas em sua própria dinâmica de estados. Auto-organizativa, portanto. A concepção do que seja o processo cognitivo tende a se alterar com as noções de auto-organização, seja em relação ao sujeito, com sua mente e seu corpo, ou ao seu meio. Admite-se mais facilmente, por um lado, a auto-organicidade do sujeito, e por outro, a de um mundo, também sujeito a fenômenos de ordem e desordem. Mas reconhecer que há uma relação mais estreita entre a auto-organização do sujeito e a do mundo, é entender este mundo (biológico/cultural) emergindo juntamente com o sujeito. Parece haver uma criação simultânea, que emerge entre sujeito e mundo. Não é um mundo pré-dado, construído por uma mente subjetiva também pré-dada, mas uma auto-construção dos dois, sujeito e meio, operando co-evolutivamente. O mundo não se apresentaria como num teatro clássico, com um texto pronto onde nós, enquanto atores, só teríamos que seguir as regras de uma certa dramaturgia e aprender a decorá-lo, de acordo com um tipo de representação que quer refletir ou imitar uma realidade pré-dada.

As teorias cognitivas, em sua maioria, defendem a idéia de que não há espaço para apenas um eu com existência fixa, unitária, centralizando e controlando tudo, mas estados (redes) emergentes que respondem a uma auto-organização, a estados biológicos constantemente reconstruídos. Negam a existência de um "homúnculo" dentro do cérebro que, como num teatro cartesiano, comandaria o organismo (Damásio, 1996). A existência de um "self", entretanto, não é descartada pelas ciências cognitivas. Mas o eu que confere subjetividade à nossa experiência não é um inspetor central de tudo o que acontece em nossas mentes, mas um "estado biológico" que só ocorre com a participação inteirada e plena de diversos sistemas tanto cerebrais quanto corporais. É justamente a interação cérebro-corpo que dá suporte para a idéia de que a mente emerge do organismo em ação como um todo. É desta forma, também os processos cognitivos. Haveria propriedades emergentes em redes auto-organizativas, ou seja, estados sucessivos do organismo ancorando o eu que existe a cada momento.

A fim de acomodar o que é percepção e representação do mundo, as ciências cognitivas trazem para o nível biológico o que Descartes e Kant entenderam como atribuições mentais fora do eu físico da experiência. A mente, pela lente de grande parte das teorias das ciências cognitivas, emerge no fluxo contínuo da experiência - é encarnada, corporificada -, e não responde a uma condição *a priori* ou transcendental.

A razão, considerada como a faculdade que define e guia o ser humano em sua conduta e ações, e cujo "controle consciente" é livre das tentações dos sentidos diferencia-nos dos outros animais, estremece frente à nova visão da mente proposta pelos filósofos cognitivistas. É possível perceber que somos um tanto

diferente dos que a tradição filosófica tem nos descrito até então. Lakoff e Johnson (1999) reafirmam que a razão e o pensamento não são completamente conscientes, mas a maioria das vezes inconsciente². A razão não é puramente literal, mas largamente metafórica e imaginativa, nem tampouco é puramente racional, mas emocionalmente engajada (Lakoff e Johnson, 1999:4). Para evocar quaisquer questões usualmente creditadas ao ato de volição³, usamos uma razão formatada pelo corpo, por uma cognição inconsciente que não temos acesso direto e pensamentos metafóricos⁴ o qual nós pouco percebemos. O ato pensante e o ato consciente passam a ser entendidos como algo implementado no corpo em ação no mundo, não mais como atributo de uma razão descolada ou anterior à experiência.

Para Antônio Damásio, a consciência consiste em construir um conhecimento sobre a relação que o organismo estabelece com algum objeto e a mudança causada neste pela relação estabelecida com o objeto (Damásio, 2000:38). A consciência começa como o sentimento do que acontece quando percebemos algo. É um sentimento que acompanha a produção de qualquer tipo de imagem, seja visual, auditiva, tátil, visceral, dentro do organismo vivo (2000:47). Ter consciência é ter um sentido de si mesmo no ato de conhecer. É saber que somos nós que estamos conhecendo.

A cada vez que interagimos com algo ou evocamos algo, desencadeiam-se “pulsos” advindos da *consciência central*. Esta ocorre no aqui e agora (Damásio, 2000:228). Já a *consciência ampliada* vai além do aqui e agora, em direção tanto ao passado vivido como ao futuro antevisto. O seu campo de ação pode abranger toda uma vida do indivíduo, do nascimento aos dias futuros, e ainda situar paralelamente o mundo. É onde opera o *self autobiográfico*, constituído por memórias de experiências individuais do passado e do futuro antevisto que crescem com a experiência de vida. São aspectos invariáveis da biografia do indivíduo e são a base da memória autobiográfica. O *self autobiográfico* pode ser parcialmente remodelado para refletir novas experiências e somos “conscientes” dele (Damásio, 2000:225). Já o *proto-self* é o conjunto interligado e temporariamente coerente de padrões neurais que representam o estado do organismo, a cada momento, em vários níveis do cérebro. Não somos conscientes do *proto-self*. Os conteúdos do *self auto-biográfico* somente podem ser conhecidos quando ocorre uma nova construção do *proto-self* para cada um dos conteúdos a serem conhecidos (Damásio, 2000:228). Ou seja, a cada momento presente que se vive, há um jogo entre o que é mais estável e a instabilidade, o que pode ser uma boa pista para entendermos algumas regras de um outro jogo, o da “ação” do ator. Os níveis de percepção e consciência (central e ampliada) delineiam os estados de presença do corpo em ação no mundo.

A continuidade da consciência provém do abundante fluxo de narrativas não verbais da consciência central (Damásio, 2000:228). Estas narrativas não permanecem estáveis, preservadas em sua essência, mas interagem com o fluxo de narrativas provenientes da consciência ampliada, que por sua vez também se modificam a partir da experiência vivida no momento presente. Para comprovar ainda mais a alta complexidade e sofisticação que envolve o ato cognitivo considerado mais consciente, Damásio sustenta que há sistemas reguladores básicos no organismo que preparam o terreno para o processo consciente e de tomada de deci-

sões. É a hipótese do "marcador somático", uma espécie de "estimativa não consciente, precedendo qualquer processo cognitivo" (Damásio, 1996:253). As redes pré-frontais do cérebro racionalizam a informação com base na frequência dos estados somáticos positivos ou negativos vindos do corpo. Antes dos circuitos cerebrais realizarem uma análise mais detalhada dos fenômenos que nos afetam, o corpo já adquiriu suas primeiras impressões. Esta classificação cria um repertório de coisas positivas e negativas (quer o sejam ou não, adverte Damásio), que vai crescendo exponencialmente, e a cada nova informação vinda do meio, estes mecanismos, como num conjunto básico de preferências do organismo (critérios, tendências, valores), associam-se a outros fenômenos ou os rejeitam para fins de sua sobrevivência.

O registro ou advertência do que seja bom ou ruim para o organismo vem através de uma sensação corporal, embora muito fugaz. Marca uma imagem no corpo, o que levou Damásio a nomeá-lo de *marcador somático*. Não é difícil lembrarmos de momentos como estes em nosso cotidiano. Para Damásio, a simbiose entre os chamados processos cognitivos e os processos geralmente designados por "emocionais" torna-se evidente.

Para dinamizar seu potencial de energia e trabalhar a sua presença cênica, os diretores citados neste texto propõem um mergulho consciente do ator em si mesmo. Há buscas semelhantes, tais como o resgate de uma organicidade perdida e um confrontar-se consigo mesmo. As condições para que o ator provoque a condição de um "corpo-em-vida" estão descritas por Grotowski como: (a) estimulação de um processo de auto-revelação, até o fundo do inconsciente, (b) articulação do processo de auto-revelação para convertê-lo em signos, (c) eliminação dos obstáculos e resistências do próprio organismo ao processo criador (Burnier, 2001). A dimensão "interior" do ator, para Grotowski e outros diretores de atores também influentes, está escondida, pronta para ser revelada. O artista deve dinamizar elementos latentes e potenciais a partir de um entendimento de um mundo interior praticamente preservado em sua essência. Como chama a atenção Peter Brook (2000), quase todo o teatro contemporâneo aceita a visão de mundo freudiana, creditando à zona oculta do subconsciente a fonte de criação e revelação do ator.

As ciências cognitivas reconhecem que a maior parte de nossos pensamentos são inconscientes, mas não no senso freudiano - reprimidos, mas em sua operacionalização abaixo do nível consciente da cognição, inacessível à consciência. Mais pela extrema rapidez e complexidade de conexões, impossíveis ainda de serem aferidas e observadas conscientemente, do que por sua suposta natureza efêmera, não extensa ou absolutamente inacessível.

Questões sobre a natureza dos processos criativos no teatro, o *bios cênico* do ator e outros discursos relacionados ao corpo, mente e cérebro e sobre quem somos, estão repletas de conceitos da filosofia tradicional ocidental. A revisão destes entendimentos via ciências cognitivas, longe de afastar o sentimento de maravilhamento e até mesmo a poética que os circundam, pode proporcionar ao artista cênico se aproximar de uma outra forma do imprescindível "conhecimento de si", evocado por tantos diretores e atores.

No trabalho do ator sobre si mesmo, até onde o acesso e o controle deste

sobre seus próprios processos cognitivos e suas ações está assegurado? Visto que parece não haver uma central de informações que comande os processos cognitivos, no caso, um mentor central, e os pensamentos são em sua maioria inconscientes e dispostos numa complexa rede de conexões, a crença de um sujeito que tem controle sobre suas ações se altera.

Embora pareça não existir um comando central na operacionalidade biológica, um "piloto do navio", algo ainda nos permite ter a sensação e a coerência de um eu, pois continuamos pensando, sentindo e atuando como se tivéssemos esse eu. E mais, procurando defendê-lo e realçá-lo ferreamente. Buscamos uma essência real e imutável que nos dê a sensação de uma identidade no contínuo de acontecimentos e formações mentais e corporais. Mas é no contínuo da experiência, no aqui e agora que temos esta sensação do eu. Ao invés do "penso, logo existo" cartesiano, antes de pensar, eu já existo, e sinto esta existência através da sensação de um corpo.

Se as conexões que se estabelecem na mente/corpo do ator parecem não ser controláveis de todo, como o ator pode tratar, no momento da concepção criativa e da atuação, as informações provenientes do texto literário (quando houver, ou de outras referências), a relação de sua ação com o meio, o repertório técnico encarnado em seu corpo e a dinâmica dos estados corporais em tempo presente a fim de atualizá-los num "corpo-em-vida"? O corpo em cena é dotado de uma morfologia (peso, plasticidade, mobilidade, volume), de uma energia (fluxo, vitalidade, sensação) e de uma memória (biografia, tempo) própria, estigmas de um corpo vivo. Atravessado por estas possibilidades múltiplas, "o corpo faz texto nele mesmo" (Dubray, 1997).

Para o surgimento de uma ação dramática "viva" e pertinente, persiste o desafio para o ator de perceber e fazer uso das conexões que se estabelecem no aqui e agora entre o corpo e o meio e as demandas que ele deliberadamente estabelece como princípios de trabalho. A prontidão para criar conexões ou deixá-las acontecer possibilita o aprendizado e conseqüentemente o ato criativo. As teorias cognitivas dinamicistas⁵ admitem que num sistema vivo, nem tudo é universo simbólico pré-estabelecido, há a emergência de propriedades que se auto-organizam. Há várias formas de um corpo organizar as informações no mundo. O corpo organiza os processos de conhecimento de forma que não temos controle sobre as etapas, não nos damos conta do que emerge enquanto ação. O corpo conhece agindo, e não nos informa de todo sobre seus atos.

Há uma imprevisibilidade que depende dos inúmeros fatores, e que não permite ao ator controlar todo o processo nem tampouco repeti-lo da mesma forma. Ainda que o ator prepare seu papel de forma objetiva e intencional, os estados do seu corpo e as informações do meio no momento da representação influenciam para que este se converta em um momento singular. O que sabemos no momento depende de muitas variáveis, das biológicas – estados do corpo, às culturais – contexto e trajetória.

Para Brook, o que é chamado de "construção da personagem", em que cada ação se compromete numa progressão lógica em direção a uma finalidade, é na verdade uma imitação plausível. A opção mais criativa consiste em "produzir

uma série de imitações provisórias sabendo que, mesmo que um dia o ator sinta que descobriu a personagem, isso não pode durar”(Brook, 2000:20).

O teatro, lembra Brook, é uma das artes mais difíceis, porque requer conexões do ator “consigo mesmo”, com seus companheiros e com o público. Como se fosse um acrobata,

... o ator sabe dos perigos, treina para conseguir superá-los, mas só vai alcançar ou perder o equilíbrio a cada vez que pisar no arame” (Brook,2000:29).

¹ Nas últimas três décadas, a área cognitiva desenvolveu-se enormemente, através da convergência de especialidades tais como a neurobiologia, a filosofia, a matemática, a biologia molecular, a física e a inteligência artificial, delimitando uma recente área do conhecimento: as ciências cognitivas. Questões como a evolução e o entendimento das operações mentais, da cognição e da consciência estão sendo amplamente estudadas, e já provocam uma reorganização de saberes.

² O pensamento consciente seria o topo de um imenso iceberg, e o pensamento inconsciente representaria 95% de todo o pensamento. Entretanto, esta alta porcentagem abaixo da superfície da consciência é que formata e estrutura todo o pensamento consciente (Lakoff and Johnson, 1999:13).

³ Considerado pelo senso comum como o processo pelo qual a pessoa adota uma linha de ação; atividade consciente que visa a um determinado fim manifestada por intenção e decisão.

⁴ A razão metafórica citada em Lakoff e Johnson difere do conceito de metáfora como figura de linguagem. Refere-se as associações conceituais que permeiam o ato cognitivo como um todo e que ganham complexidade com a experiência. São conexões neurais associadas à experiência sensorial motora.

⁵ O entendimento dinamicista traz para os processos de cognição os conceitos de propriedades emergentes e auto-organizativas. O cérebro passa a ser percebido em suas redes de interconexões neurais, que se alteram conforme a experiência. A conexão corpo, cérebro e mente ganha importância. Já o enfoque da cognição como interpretação de símbolos subentende que há um elemento centralizador no cérebro, tal que uma “central de processamentos”.

Referências Bibliográficas:

- ARISTÓTELES (1996). Os Pensadores. São Paulo: Nova cultural.
- BONFITTO, Matteo (2002). O ator compositor. São Paulo: Perspectiva.
- BARBA, Eugênio. SAVARESE, Nicola (1995). A Arte Secreta do Ator. Dicionário de Antropologia Teatral. Campinas, HUCITEC/UNICAMP.
- BROOK, Peter (2000). A porta aberta. Civilização Brasileira.
- BURNIER, Luis Otávio (2001). A Arte do Ator: da técnica à representação. Campinas, Editora UNICAMP.
- DAMÁSIO, Antônio (2000). O mistério da consciência. SP: Companhia das Letras
- _____ (). O Erro de Descartes. SP: Companhia das Letras
- DUBRAY, Chalotte (1997). No perigo de não ser visto in Dossier Danse et Dramaturgie. Nouvelles de Danse. Contredanse: Bruxelas
- GROTOWSKI, Jerzy (1992). Em busca de um teatro pobre. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira.
- LAKOFF, G and JOHNSON, Mark. (1999). Philosophy in the Flesh, the

embodied mind and its challenge to western thought. NY:Basic Books.
OIDA, Yoshi. (1999). Um ator errante. São Paul: Beca Produções Culturais.

ROSENFELD, Anatol (1997). O teatro épico. São Paulo: Perspectiva.

STANISLAVSKI, Constantin (1989). A Preparação do Ator. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira.

IDENTIFICAÇÃO CULTURAL NA PRÁTICA EDUCATIVA COM TEATRO

Sergio Coelho Borges Farias *

Uma vez no teatro, experimentando emoções e o prazer estético, o público é comparsa de uma aventura que reúne diversos elementos artísticos, uma aventura que acontece somente ali, tem a duração do espetáculo e jamais será reproduzida.

A presença do artista naquele instante e a impossibilidade de se repetir mecanicamente o ato, compõem o fascínio que o teatro exerce há milênios e que a larga utilização de recursos eletrônicos na comunicação de massa, como a do vídeo, por exemplo, não consegue apagar. Por maior que seja a quantidade de signos de que se utilize o ator, nunca deixaremos de ver nele um ser vivo.

Além disso, o espectador sabe que, no teatro, além da diversão, ele também encontra informações que poderão fazê-lo crescer culturalmente. O teatro ainda tem a fama de ser uma *casa do saber*, um guardião do patrimônio artístico de várias culturas. Esse fascínio exercido pelo teatro contribui para que ele possa ser também um *instrumento eficaz de educação* (inclusive política), sem deixar de proporcionar o "autêntico prazer estético".

Além de aparecer como elemento artístico e como meio de expressão em si mesma, a *teatralidade* aparece ao longo da história como recurso instrumental para afirmação de ideologia, disseminação de valores morais e fundamentos religiosos, promoção de figuras políticas, contestação de Regimes, e até como componente de método terapêutico.

Mas a produtividade do teatro inclui também o ato de conhecer e de se emocionar. O riso, o choro, o susto, o enlevo, marcam o processo de *identificação cultural* que resulta da relação entre ator e espectador, mediados pelo encenador, de preferência em sintonia com a totalidade histórica.

Nesse processo, o espectador é também um criador, um *fazedor* de cultura. É isso que fundamenta o caráter educativo do teatro, independente do conteúdo abordado. A mensagem veiculada pelos atores através das palavras, movimentos e recursos técnicos, é decodificada pelo espectador com base em sua história de vida, sua visão de mundo e seu estado emocional naquele momento. Cada espectador elabora seu próprio e particular espetáculo.

Esse cuidado com o resultado da ação teatral junto ao espectador é uma preocupação que deve estar sempre presente entre os artistas que desenvolvem experiências de arte-educação. A análise da recepção da obra de arte (espetáculo) pelo educando, é fundamental para se firmar o teatro-educação como forma de ensino que transpõe as barreiras da sala de aula, e para se compor uma metodologia dinâmica e socializadora.

A atitude de sair dos muros da escola através da mobilização de estudantes para assistirem espetáculos no teatro, bem como a apresentação de trabalhos

* Doutor em Artes - USP/SP, Estágio de Pós-Doutorado na Universidade de Paris X e Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia

teatrais nas escolas, deve ser articulada com o próprio fazer teatral, com a prática artística das oficinas.

A arte proporciona à humanidade a construção de um *outro* saber, que não é estritamente intelectual e que se refere à interioridade de cada ser.

Entre os anos vinte e quarenta do Século XX, as idéias de Lowenfeld no campo internacional e de Augusto Rodrigues no campo nacional, deram base às experiências de Arte-Educação, com ênfase na livre expressão, influência de Movimentos como o Modernismo, e resposta ao excesso de rigidez no ensino de arte da época.

A partir da década de sessenta os educadores procuraram superar o esvaziamento de conteúdo no ensino de arte provocado pelo *laissez-faire*. Um verdadeiro movimento de Arte-Educação se firma na década de setenta, disseminando experiências as mais diversas por todo o Brasil. As experiências indicam, como percurso possível e desejável, a articulação entre a arte, a apreciação da obra de arte e o conhecimento da história do fazer artístico e do contexto em que a arte é produzida.

A consideração da arte como forma de conhecimento, não como mero recurso auxiliar de matérias de maior prestígio, aponta para o cuidado com a invenção, a inovação e a comunicação de idéias, no curso do próprio processo educativo.

Para se realizar uma educação criadora que leve à experiência estética a ao exercício de reflexão e da crítica, é preciso desenvolver ações que estimulem também a capacidade de análise e síntese. E isso pode se dar através das múltiplas abordagens metodológicas da *apreciação artística*, associada ao fazer artístico.

A arte como conteúdo, na Escola, deve ser vivida como uma forma específica (diferente, daquela que trabalha a palavra, por exemplo) para interpretar e recriar o mundo, recompor permanentemente a realidade e desvelar o imaginário.

Recepção e Apreciação

Assim como as matérias de maior prestígio, a Arte tem uma história, e um domínio. Constitui-se numa área de estudos específicos. Nessa área, a Arte-Educação coloca-se como campo epistemológico, incluindo as investigações sobre os *modos* de se aprender arte, dentro e fora das escolas.

Verifica-se que, nas escolas, raramente o aluno é colocado em relação com obras de arte para que desenvolva sua capacidade de *apreciação crítica* e sensível. O ensino de arte, quando existe, é centrado em aulas expositivas ou em leitura de textos teóricos, chegando, algumas vezes, ao fazer artístico com características de instrumento de liberação e socialização.

A carga horária semanal, de uma ou duas horas, e as salas repletas com até 50 alunos, tornam a Educação Artística nas escolas algo próximo do *non-sense*, algo como *uma piada de mau gosto*. A criação de Oficinas, em turno complementar àquele em que o aluno cursa as demais matérias, aparece como alternativa para se realizar um trabalho de sensibilização ou de formação artística mais consistente.

Vemo-nos colocados diante do desafio de, atuando com professores de outras disciplinas, inserir nos currículos a *apreciação da obra-de-arte* (no caso, o espetáculo teatral), no sentido de firmar o teatro-educação como forma de ensino que transpõe as barreiras da sala-de-aula e propõe uma metodologia dinâmica e socializadora.

Desenvolver sensibilidade e criatividade através da *compreensão* da arte é uma das características da Arte-Educação, que também leva à formação de conceitos e ao desenvolvimento da habilidade motora.

Para alguns professores, arte significa intuição, emoção, espontaneidade. Eles acabam difundindo a idéia de que arte-educadores não precisam pensar, refletir, questionar. Para eles "arte é só fazer" descuidando da observação e compreensão da obra.

A metodologia a ser utilizada para a *leitura* de uma obra de arte pode variar de acordo com o conhecimento já adquirido pelo professor, assumindo caráter estético, semiológico, iconológico, etc. Entretanto, é preciso cuidado para não se restringir a *leitura* de uma obra de arte ao ato de responder a um questionário, o que fatalmente significa a condensação de significados da obra e limita a imaginação do aluno.

Com a *leitura* da obra produzida por *outro* artista, buscamos preparar o aluno para também *ler* as imagens, sons e ações que o cercam no dia a dia. A idéia é criar com os alunos uma *metalinguagem* da ação observada, é levá-los a *falar* o espetáculo num *outro* discurso, que pode ser silencioso, gráfico, ou até mesmo verbal-analítico ou sintético.

A educação estética, parte integrante da vivência em arte, diretamente ligada à educação intelectual, deve contribuir para o desenvolvimento do interesse cognoscitivo do aluno, e de sua percepção e capacidade de observação.

Nas articulações do processo artístico, os espectadores (assim como os produtores/artistas) são pessoas situadas num mesmo tempo/espço sociocultural, que se relacionam com produtos artísticos, com artistas, com a arte, em diferentes modos de saber estético e artístico, culturalmente apreendidos e constituídos como *co-autorias* vivas.

O conceito de *fazer arte* está, sem dúvida, baseado na *construção*. É esse processo de construção, ao mesmo tempo cognitivo e emocional, mediado pelas matrizes culturais formadoras do ser criativo, que resulta no que chamamos de *identificação cultural*.

Articulando-se a *tradição* e a *memória cultural*, a *história de vida* e a *visão de mundo* do sujeito, com os elementos da contemporaneidade que permeiam nosso cotidiano, na arte-educação, podemos formatar um processo educativo voltado para a afirmação da cidadania.

Portanto, para a construção da *identificação cultural*, é preciso considerar que o espectador não é mero receptor de informações e mensagens, mas figura viva dentro de todo processo interativo, como é o teatro.

A CARNE DO DESENHO

Umbelina Barreto *

Ensaio semiótico inspirado em "DE LA IMPERFECCIÓN" de Greimas focalizando o desenho de Jim Dine intitulado "THE SITTER PROGRESSES FROM LONDON TO HERE IN THREE YEARS 1976-79"

I. PREÂMBULO

A possibilidade de aperfeiçoamento da condição humana constitui-se em Greimas como uma possibilidade própria da linguagem humana, que, desenhando-se na imperfeição do parecer, torna-se suportável pelo simples motivo de ser exatamente aquilo que pode ser.

A metáfora "veladura de fumo"¹, que caracteriza este parecer dito imperfeito por ocultar o ser, é nossa interface com as especificidades da linguagem do desenho, que é dada como uma rede de relações, onde, a cada realização, mostra-se uma imagem clara de todos os fatores presentes.

Provoca-se neste texto a aproximação com uma realização que se configura como um objeto de arte, classificado nas artes plásticas e que participa da ordem do visual. O objeto escolhido é um desenho intitulado "The sitter progresses from London to here in three years 1976-79"², realizado pelo artista Norte Americano chamado Jim Dine.

A particularidade do acesso ao desenho escolhido é, também, nosso ponto de partida, que se dá numa dupla configuração, ao considerar a própria obra e o modo de acessá-la, neste caso a sua reprodução fotográfica impressa em um livro, com todas as potências que a um duplo é permitido conter, inclusive sua própria "originalidade".

A abordagem do original pela cópia é muito freqüente, pois se convive diariamente com a multiplicação dos modos de reprodução técnica e tecnológica, proliferando uma diversidade de imagens analógicas e digitais, sem que os modos de reprodução sejam considerados significativos em relação ao original, ou que estes significados sejam dados a conhecer.

A ressignificação do desenho de Jim Dine, assim como o redesenho de qualquer obra de arte plástica, parte da afirmação de um entrelaçamento de forma e substância constituinte de seu plano da expressão, o qual coincide com seu plano do conteúdo, constituindo esta interface um envelope, cuja topologia torna possível o desenvolvimento de percursos de sentido.

As operações de Greimas do jogo semiótico na busca de sentido, ao descentrar o sujeito nas situações actanciais, abordando os sujeitos produzidos pelo próprio discurso e não um sujeito atrás do discurso, visando estrategicamente a organização concreta das expressões, permite que se descubra, além da visualidade proposta pela obra, seu regime de visibilidade, quer seja próprio, quer seja adquiri-

* Graduada em Desenho pela UFRGS/RS, Mestre em Filosofia pela PUCRS e Professora do Instituto de Artes da UFRGS/RS

do.

Por este viés é legítimo que se levante simultaneamente a seguinte problemática: Partindo-se da reprodução fotográfica de um desenho, o que se estará analisando: a fotografia e/ou o desenho? Poderá esta circunstância, ou qualquer circunstância de acesso, ao ser considerada como essencial à análise contribuir positivamente para o conhecimento do objeto? E, deste modo como se deve redimensionar o objeto de estudo? Será abordada como uma questão do objeto, do contexto ou de ambos? Será este caso tão incomum como parece, ou, será uma prática comum em escolas, escolas de arte, estúdios ou ateliers, sendo simplesmente ignorado o fato de se estar lidando com uma cópia da obra original? Com que realidade se aborda o real? Como são estas realidades construídas?

Na atualidade é muito comum a sobreposição freqüentemente imperceptível, de dois planos distintos constituintes da obra de arte, um virtual, que é a própria obra, e um real, que é o plano de acesso à obra, ou seja, o meio em que a obra foi acessada, tal como: reprodução fotográfica, tipográfica, videográfica, digital, etc... É também é muito comum que este acesso seja desprezado e ao mesmo tempo valorizado, porém como um outro, ou seja, passa-se a abordá-lo como se fosse a própria obra sem que a sobreposição se manifeste.

Perceber que se está acessando uma obra de arte por uma reprodução talvez queira significar que se está articulando o conceito daquela obra, do qual, talvez faça parte ou não, uma experiência similar do sujeito do conhecimento, à percepção de um objeto que pretende reproduzi-la evocando-a de uma forma fiel ou não, ou talvez, de uma forma criativa e com sua própria especificidade.

É necessário que se busque em Walter Benjamin alguns deslocamentos construídos no seu texto "A Obra de Arte na era de sua reprodutibilidade Técnica" ³ com a ressignificação do princípio de mimesis a partir da afirmação da reprodução técnica como fundante de mudanças no modo de existência da humanidade, e, também, como fundamental para a troca, que ocorre na arte, relacionada à qualidade estética da obra.

Afirma Benjamin:

"Por princípio a obra de arte sempre foi reprodutível".

E ao contextualizar esta afirmação nas atualizações dos modos de produção da humanidade, constrói os processos de reprodução técnica e tecnológica, não somente como acidentais, mas também como essenciais, se constituindo não como uma negação do original, mas também como um outro original, sendo resgatado o sentido positivo do conceito de reprodução.

Mas como proceder para que se encontre este novo "original" sem acarretar encobrimientos? Uma rede de originais só poderia acontecer na linguagem, que é o lugar da criação do espaço sensível, ou ainda, como diria Greimas, é o lugar da ressignificação⁴, pois na reprodução de significado o centro passa a ser o texto e não mais a recepção.

A reprodução passa a ser a reprodução do significado, ou ainda, a tradução do elemento poético da obra, o que define o original de qualquer obra como este princípio de tradução, que segundo Benjamin, se faz sempre presente na obra, e não o objeto reproduzido, ou seja, o que permite reproduzir a história contada pelo

narrador não é o seu conteúdo, não é a informação, pois se assim fosse a narração não sobreviveria ao momento de sua narração inicial.

Greimas afirma em sintonia com Walter Benjamin que querer dizer o indizível ou pintar o invisível são provas de que a coisa original está aqui e que outra coisa é então possível. E é exatamente a imperfeição que nos projeta da insignificância ao encontro do sentido, restando-nos ainda a espera de um deslumbramento final que não nos obrigue mais a baixar as pálpebras.

II. A CRIAÇÃO

Proceder à análise semiótica de um desenho é uma tarefa que certamente passa pela questão trazida pela contemporaneidade que é a da substantivação de desenho. O estatuto do desenho na arte contemporânea passa de uma obra adjetiva, ou seja, uma obra que antecipa soluções para a pintura, escultura, etc..., para uma obra substantiva, ou seja, uma obra que constitui sua própria autonomia como obra, constituindo o que se poderia chamar "o corpo próprio do desenho"⁵.

Deste novo estatuto não se pode, simplesmente arrancar do desenho o que constitui sua história anterior, ou fingir que ela não existe, e é, exatamente este fato, esta recuperação do desenho como história e como forma, aquilo que constrói uma certa "carne" que o faz aproximar-se mais da conquista de seu corpo próprio, já que, anteriormente, o desenho era tratado como ossatura de toda e qualquer obra de arte.

É na carne do desenho, que se põe de imediato como corpo-desenho nos desenhos de Jim Dine, que a visibilidade de sua obra é "imposta"⁶. Mas não se esqueça que o desenho de Jim Dine que se dispõe é uma obra que foi reproduzida tecnicamente, o que possibilitou o acesso que aqui se faz, por um lado pela manipulação que permite o contato corporal com a obra, incluindo aí o seu uso nos mais diversos contextos, por outro lado, pela possibilidade desta manipulação e usos impregnar esta tradução, de tal modo que, a falta do original se faça presente, através de uma reconstrução micrológica que mostre tanto as presenças como as ausências da obra.

II. 1. A recuperação do autor na presentificação do nome

O objeto deste estudo como se tem dito é o desenho de Jim Dine "The sitter progresses from London to here in three years 1976-79" reproduzido fotograficamente e impresso num livro que o coloca no contexto de outras reproduções de uma série de desenhos do mesmo autor que constituem uma certa unidade entre si, quer seja considerado o período de execução, quer seja considerado o modo de execução, quer seja considerada a temática escolhida.

O nome da obra escolhida presentifica, num primeiro momento, a temática: "The sitter..." (tradução livre: a modelo), lançando uma representação no espaço, como era hábito na história pregressa do desenho ao se posicionar como uma representação percebida do mundo real. Logo em seguida, joga esta presença para o tempo: "... progresses..." (tradução livre: desenvolvida) fazendo com que o espaço

seja experienciado, localizando, com isto, este desenho na história do desenho contemporâneo, neste deslocamento da representação do espaço para o tempo. Após, é, então, desdobrado novamente no espaço e no tempo: "... from London to here..." (tradução livre: de Londres até aqui) e "... in three years 1976-79" (tradução livre: em três anos 1976-79) especificando intervalos entre lugares e datas que presentificam a presença-ausência do autor na obra, localizando no tempo e no espaço um período de sua existência passada como correspondente a um esquema presente na produção da obra.

Esta situação de determinação de um desenho progredido, ou desenvolvido no tempo como um atestado de uma performance ou um comportamento de um autor, e, não apenas de uma percepção do autor, amplia o próprio caráter da obra, fundando na obra, uma imagem que traz, além da percepção, um comportamento inscrito, elaborando uma representação e um esquema do mundo simultaneamente.

II. 2. A recuperação da obra na presentificação da imagem

A ausência da obra, abordada neste estudo através do acesso por uma reprodução fotográfica impressa em um livro, emerge, a princípio, da absoluta incapacidade de, através somente da imaginação, tornar presente a imagem da obra em seu tamanho original mantendo a espacialidade corporal que lhe é própria ao ser colocada como objeto de contemplação, ou seja, a absoluta incapacidade de recuperar o seu esquema de realidade. Parece uma questão muito simples, porém esta questão se envelopa, encobrendo neste movimento uma afirmação que é essencial. Afirma-se a impossibilidade de se retratar a realidade. E esta afirmação encontra eco no texto de Blühdorn⁷, para quem ou a realidade é criada, produzida, ou não existe.

A presença-ausência da realidade que se focaliza neste momento é a realidade que propicia o acesso à obra e não a própria obra. Esta realidade permite algumas coisas que a outra não permite, tal como a manipulação despreocupada com a degradação do objeto. É com tranqüilidade que se percebe que a particularidade da reprodução que ora se acessa contém em si a disposição para a manipulação, já que se constitui num objeto, um livro, cuja função é o próprio uso.

Percebe-se a realidade do livro como um objeto que cumpre sua função através do uso e da manipulação, inclusive ao possibilitar novas reproduções através das mais diversas capturas das partes que o constituem. Esta é uma realidade que se presentifica neste trabalho através de uma composição que justapõe uma análise semiótica textual e uma análise semiótica visual, criando uma forma híbrida, texto-imagem, ao capturar com um scanner a imagem da reprodução da obra e, neste outro meio não mais analógico, mas digital, dispor a imagem desconstruída na busca do desvelamento da espessura que a compõe na explicitação de possíveis percursos de sentido.

Nestes procedimentos que se vai seguindo ganha-se um novo contato, uma nova transmissão, uma nova história, uma nova narração e também uma nova obra, que sem substituir a primeira acrescenta uma nova realidade a sua realidade,

sendo esta a recuperação possível da obra na presentificação de sua imagem que se reconstrói neste ensaio.

II. 3. A recuperação do tempo na criação do espaço sensível

Ao desmanchar uma totalidade que se apresenta como uma imagem para encontrar/construir o seu sentido, apreendendo como se estrutura a significação é importante que não se perca, ou que não se destrua neste desmonte os mecanismos de engate, pois são eles que possibilitam o estabelecimento do sentido. Atentando para isto busca-se no desenho de Jim Dine detectar o seu regime de visibilidade, entendendo com isto, as dependências existentes entre as partes que vão se tornando visíveis ao longo do tempo.

O desenho se põe num primeiro momento como uma massa única que configura o plano como um todo, como se o papel que recebe a matéria pelo instrumento, fosse uma massa modelável de onde foi permitido emergir apenas algumas partes, e, ainda, numa configuração precisa que evoca a formação de modelagens próprias das rotundidades do corpo humano, sendo todo este movimento de emergência abruptamente cortado pela entrada externa de um outro plano em oposição ao primeiro, que se põe/sobrepõe numa aparente contradição, pois num exame um pouco mais atento vê-se que é ele que responde com suas luminosidades pela figura que se revela.

O desenho antes de ser qualquer coisa que se defina é a criação de um espaço sensível. O desenho é uma linguagem que busca na ossatura que lhe é própria modelar sua carne para assim conquistar um corpo. A característica da carne é possibilitar movimentos de contração e expansão ao corpo, orientando a ossatura com relação às possibilidades e direções a seguir.

O embate entre o próprio corpo do artista e o espaço do papel inicia no encontro da pele do artista com o papel feito pele do espaço. A pele do espaço é então inscrita de um modo que vai a cada traço marcando um mundo, ao anotar um outro. A captação do mundo dá-se pela mão num movimento que vai sempre buscar a orientação do olho. Empreitada comum ao olho e a mão começa então a ser empreendida, e, no caminho, não se sabe mais quem orienta ou quem é orientado.

Um desenho quando parte da observação de um modelo já começa na simultaneidade. Começa assim: é o percurso do olho na superfície do corpo do modelo, a mão que não desenha percorrendo a superfície do papel, e a mão desenhadora perseguindo o olho e escapando da outra que está à deriva, para ir decididamente em alguns momentos e incerta em outros marcando a superfície do papel com o instrumento.

Das certezas e incertezas às derivas o plano do papel, inicialmente pele do espaço, transforma-se aos poucos em um suporte, lugar originário do desenho de Jim Dine onde vão se assentando as diminutas massas de pó de carvão, instrumento elementar que conjuga inicialmente a captura do mundo na captura do espaço de autonomia do desenho. A porosidade do papel vai se fechando com o acúmulo da errância encetada pelo desenhador numa busca desenfreada do registro da realidade que lhe escapa. Fica aqui uma dúvida no ar: qual seria das duas mãos a que

detém o conhecimento? Não se sabe, o certo é que as duas mãos contradizendo-se, uma afirmando e outra negando o que foi afirmado vão juntas construindo um novo espaço que é simultaneamente uma nova realidade.

Este é somente o início, quando o embate é travado ainda com a realidade exterior. Em uma determinada etapa do processo, percebe-se que a tentativa de fixação da realidade exterior falhou, e está perdida para sempre, sendo exatamente neste momento, que se passa a perceber a realidade interior, e a promessa contida aí de um novo encontro, uma nova descoberta, uma nova realidade, germinando pelo simples contágio da matéria vital do desenhador criador pela realidade almejada. A partir daí o trabalho muda de ritmo, muda de rumo, muda tempo, muda espaço.

É, agora, um espaço latente do desenho, que vai passar pelo tempo de incubação até que daquele espaço comece a emergir a forma num novo processo, desta vez de reconhecimento. Reminiscências de uma realidade perdida? Talvez, mas numa imersão total na busca desta nova realidade prometida, o que significa fazer emergir perdas e ganhos, pois se a carne começa a cobrir os ossos do desenho então é necessário que as concavidades também se manifestem para fazer ressurgir no processo o corpo-desenho.

III. A RECRIAÇÃO E SEU DUPLO

Ao se construir/destruir o corpo-desenho da obra de Jim Dine focalizada ainda não se adentrou na visualidade proposta pela obra. Até agora, a única possibilidade que as condições de acesso à obra propiciavam era o imperativo resgate do corpo dado pelo seu regime de visibilidade.

Com o corpo recomposto pode-se "brincar" com as idas e vindas da ordem da visão e sua natural força prescritível sem temer seu jugo totalitário, num explícito trocadilho entre o jogo/jugo da visão. A necessidade de ver o desenho na convocação de todos os sentidos está criada e é a partir dela que se percorre a superfície imaginada da imagem do desenho sem culpas pela dança "recreadora" do olhar.

A celebração se faz presente ao se transformar a obra num espelho do desenho do olhar. Só que, como num espelho, atualiza-se um percurso a cada vez que se olha, pois as pistas estão no próprio olho e não no espelho.

Propõe-se aqui apenas três percursos dos possíveis entre os milhares e milhares que poderiam ainda ser propostos e, é claro, seus duplos constituídos pela scannerização da reprodução da obra. O scanner utilizado foi o Genius Color page-vivid4, e a resolução foi de 800 pixels/polegada. A imagem foi passada para o Photoshop onde sofreu pequenos ajustes na variação do matiz para enfatizar mais os tons frios e quentes.

A composição da reprodução digital do desenho focalizado e a série dos duplos possibilitam uma leitura que se diferencia da leitura imaginada pela sugestão de esquemas lineares dos movimentos visuais. O que se propõe com as imagens é um novo ponto de partida para a imaginação, que parte de um referencial composto de um esquema e a sua correspondente mudança na imagem.

III. 1. Primeiro percurso

Do primeiro plano ao primeiro plano: o olho desterrado ou o olho da filosofia

O artista certamente é o maior construtor de espelhos do olhar, e o desenho que se escolheu é o modo que se tem de comprovar esta afirmação.

O espelhodesenho que se percorre tem uma realidade interna para a qual se precisa de um convite para entrar e este convite traz o código do próprio espelho, como uma senha que permite ou não o acesso.

É lógico que esta senha se encontre na extremidade direita inferior, que corresponde à mão direita do observador/manipulador, que se sabe estar em contato direto com o lado esquerdo de seu cérebro, o qual é justamente o lugar de formação da lógica e da linguagem humana, transformando a senha em um jogo.

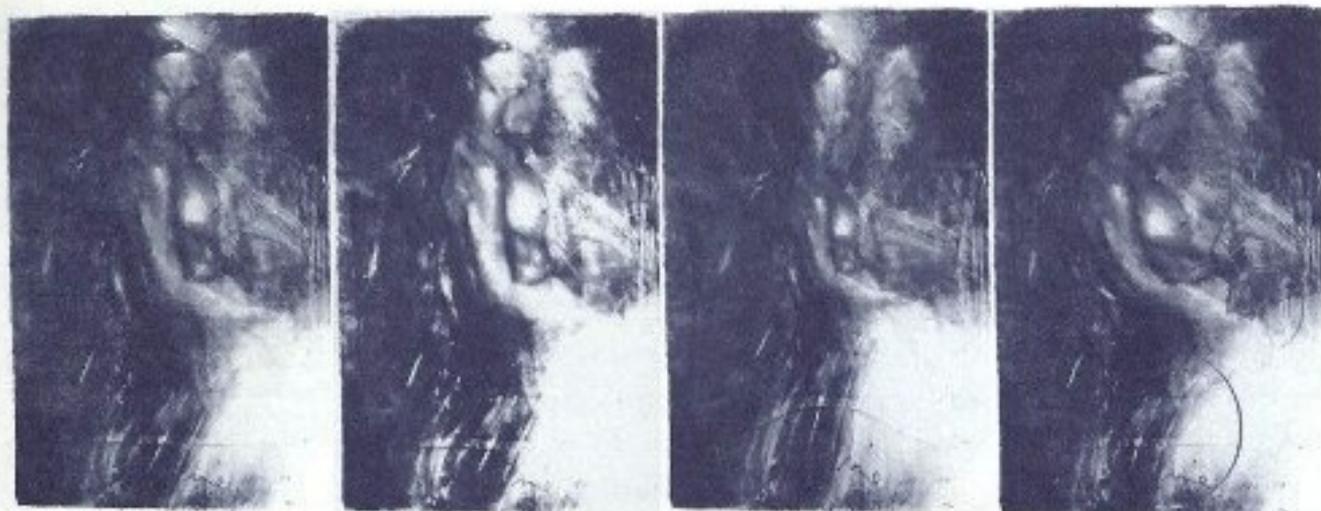
É deste primeiro plano através de um certo sistema de reflexos e reflexões em paralaxe⁸ que se vai adentrando na profundidade do espaço do espelhodesenho, o que leva o olhar de um primeiro plano, branco, opaco e aparentemente inofensivo para a compreensão do olho, a um plano parcialmente iluminado que faz emergir somente partes de um corpo feminino, que aparece sentado e de perfil, sugerindo uma certa presença especular, que pode ou não ser confirmada, pois o todo não se completa com o olhar. Já enamorado pela promessa do olhar que o espelho não cumpre, o olho percorrepersegue o corpo até o local onde estaria decifrada sua identidade, a cabeça, que se encontra no centro superior do espaço, numa ligação direta com os próprios limites do desenho. Esta ligação acalma a inquietude do olhar, o qual não se satisfaz com o percorrido, e, após uma breve parada o olho reenceta seu caminho perdendo-se desta vez no informe do espelhodesenho que é o seu interior profundo, uma massa amorfa que se guarda como uma caixa preta, ou, caixadeperdidos.

Esta caída do olho só é resgatada pela inscrição no centro do espaçoepelho junto ao limite inferior do desenho, onde se encontra a assinatura do artista e o período de execução do desenho, como um endereçamento da dita caixadeperdidos, que, preto no branco, pela ligação direta com o primeiro plano, leva o olhar a reiniciar novamente seu percurso, aprisionando-o nesta busca eterna.

O olho da filosofia nesta breve recreação é certamente o responsável pela escolha de ter sido conduzido por um carrinho de uma "montanha russa", tirando o próprio prumo do corpo, que já havia sido a priori eliminado, perdendo toda a sua dignidade num embate do real frente ao virtual.

III. 1.1. Duplo do primeiro percurso

A série de duplos seguinte diz respeito ao olho desterrado. O conjunto é composto da reprodução digital da obra focalizada seqüenciada pelos três duplos seguinte todos elaborados com filtros no photoshop: duplo 1: brilho difuso; duplo 2: sucção; duplo3: transformação 3D.



DUPLO DO PRIMEIRO PERCURSO/ O OLHO DESTERRADO

III. 2. Segundo Percurso

Do nome à figura ou da figura ao nome: o olho construtor ou o olho da ciência

Correspondendo àquele movimento que se dá entre o olho e a mão quando se captura uma realidade exterior ao se tentar registrar o visto simultaneamente à visão, tem-se este segundo percurso, que pode iniciar, tanto pela identidade inscrita que se encontra no limite inferior e que seria a identidade do próprio artista, quanto pela identidade imagética que se encontra no limite superior e que se supõe ser do modelo retratado.

Este jogo de identidades com endereços e formas determinados é o que faz com que se percorra o desenho neste movimento. O movimento de um ao outro é espiralado, pois se vai dos claros aos escuros para logo em seguida voltar-se aos claros, e isto se dá, subindo ou descendo. A metáfora que se encontra para o movimento do olho construtor é a espiral da vida, o modelo da molécula de DNA.

A crueza com que este caminho se constrói não traz ainda em seu percurso o sabor do saber que se constrói. Percorre-se sem saber exatamente o que se está percorrendo, indo do aparente conhecido ao aparente desconhecido, mas também poderia ser de um conhecido a outro conhecido ou de um desconhecido a outro desconhecido, exatamente como ocorre na atualidade no deciframento de nosso código genético, onde a estrada foi construída, mas não se sabe para que serve ou, onde leva, servindo somente como uma finalidade em si. No desenho o percurso se desenvolve entre as identidades presentificadas, mas no ocultamento da verdadeira identidade que se busca.

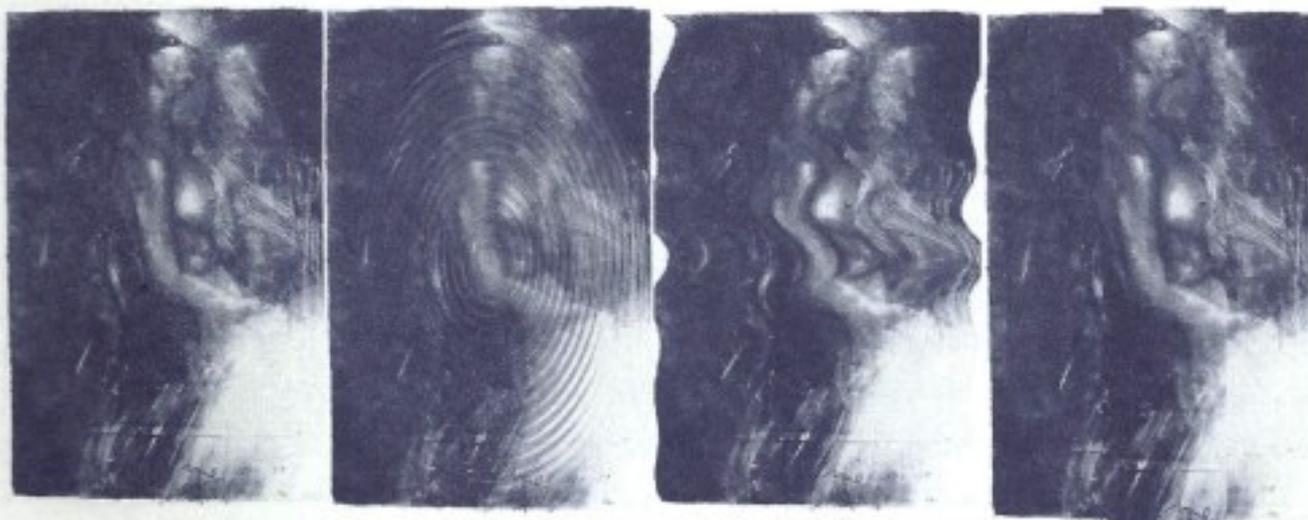
Ora subindo, ora descendo, o movimento gera uma aparente idéia de novidade simplesmente por alternar o seu sentido entre o que está acima e o que está embaixo, definindo um moto contínuo do qual é difícil se libertar.

O olho da ciência que tudo manipula opta pela "roda gigante" para ser conduzido pelo espaço de conhecimento do corpo do desenho, pois na brincadeira da roda gigante se tem a sensação de que se detém um poder sobre o céu e sobre a terra, mas sempre com o sobressalto de se perder o equilíbrio no simples balan-

çar intermitente da cadeira.

III. 2.1. Duplo do segundo percurso

A série de duplos seguinte diz respeito ao olho construtor. O conjunto é composto da reprodução digital da obra focalizada seqüenciada pelos seguintes duplos elaborados com filtros no photoshop: duplo1: cizalhamento; duplo2: suavização de zig-zag; duplo 3: transformação 3D.



DUPLO DO SEGUNDO PERCURSO/ O OLHO CONSTRUTOR

III. 3. Terceiro percurso

Do plano de fundo à emergência do artista: o olho brincante ou o olho da arte

Este percurso se mostra de um modo totalmente incomum pelo simples fato de não ser um percurso linear.

Ao se adentrar no plano de fundo do desenho participa-se de um processo que não se dá somente no espaço, mas constrói-se em tempos diferenciados no espaço do desenho. A experiência que o olho adquire neste plano de fundo, percorrendo micrologicamente seu espaço o habilita a uma leitura que transforma seu texto numa nova narrativa transmitindo um conteúdo que reapresenta seu objeto analisado, projetando-o no futuro e não somente representando-o no presente.

Ao se percorrer o plano de fundo do desenho encontra-se num primeiro momento a tatilidade existente no olhar, e com este olhar tátil se vai identificando linhas que se cruzam, que se desencontram, que se esvaecem tal como as perdas temporais, ou seriam sobras temporais? Estes lúdicos exercícios de captura de uma realidade poderiam se dar como perdas ao pensar-se no espaço e como sobras ao pensar-se no tempo. Ou seja, o excesso de um é a falta de outro. Espaço e tempo são inseparáveis. Seriam duas faces da mesma moeda? Ou seriam o exterior e o interior que se continuam como numa fita de Moebius?⁹ Talvez, num

desenho "moebizado" somente sobras de um outro tempo, constituinte interior do desenho, que agora se dão ao encontro como perdas marcadas no espaço, constituinte exterior do desenho.

Do tempo assim percorrido, ou seja, das marcas do tempo em negro de fumo do espaço do desenho, passa-se a um espaço branco resgatado no gesso. Seria uma sobreposição? Sobrepõe-se o quê? O espaço no tempo? Ou um espaço num outro espaço? Ou seria, o resgate da fratura do tempo anunciado pelo engessamento do espaço branco?

É certo que é no espaço que se constrói o corpo, como uma dobra, ou como um envelope, mas o endereço está no tempo, numa sobreposição do tempo sobre si mesmo que deixa desta maneira ver o espaço onde se constrói o corpo, numa emergência quase holográfica da luz, a qual foi reduzida e determinada, impondo, num momento final da obra, novos percursos ao olhar, que se põe, então a redesenhar eternamente a própria obra.

O olho da arte escolhe também seu condutor, é conduzido pelo "carrossel", um brinquedo que na horizontal mistura visualmente realidades diversas, como animais, veículos, bancos, etc... em torno de um eixo vertical. É o brinquedo que, entre todos, tem a aparência mais inofensiva, porém, o movimento tranqüilo entremeado de brincadeiras de "faz de conta" sem lugares fixados a priori, provoca uma transformação nos sentidos que só se percebe depois que se deixa o brinquedo, o que provoca a sensação de que voltando ao estado anterior se recuperaria algo que lá ficou.

III. 3.1. Duplo do terceiro percurso

A série de duplos seguintes diz respeito ao olho brincante. O conjunto é composto da reprodução digitalizada da obra focalizada seqüenciada pelos seguintes duplos elaborados com filtros no photoshop: duplo1: baixo relevo; duplo2: inversão; duplo3: gesso.



DUPLO DO TERCEIRO PERCURSO/ O OLHO BRINCANTE

IV. O QUIASMA

Do olhar desavisado ao olhar experimentado num primeiro momento poderá parecer que a única diferença está no percurso realizado. Porém, ao se deter nas pistas encontradas em cada percurso encontra-se o significado da obra engendrado exatamente neste cruzamento dos três olhos, um quiasma, como diria Merleau-Ponty¹⁰.

E, é isto que, por um lado, fez com que Jim Dine¹¹ colocasse num livro o acesso a esta obra que se analisa, acompanhado de um dito onde se lê, numa introdução a todos os desenhos selecionados para compor o livro o seguinte:

“My dream is for an art of reason that can change people’s ideas about themselves (like a mirror) and an art that can soothe because of its sheer beauty. I have not obtained this yet.”

(Tradução livre: Sonho com uma arte que, como um espelho, possa fazer as pessoas mudarem por si próprias, e que, ainda, por sua completa beleza, possa trazer-nos à quietude. Eu ainda não obtive isto.)

É, por outro lado, fez com que Greimas¹² concluísse seu livro “De la imperfección” com a frase que segundo se diz foi pronunciada por Goethe antes de morrer:

“Mehr Licht!”. (Tradução livre: Mais luz!).

¹ A.J. Greimas, De L’Imperfection, Périgueux, Fanlac, 1987. (Foi utilizada a versão em espanhol de Raúl Dorra: De la imperfección, México, Fondo de Cultura Económica, 1997)

² Constance W. Glenn, Jim Dine Figure Drawings, New York, Icon Editions, 1979.

³ In Walter Benjamin, Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política, Lisboa, Relógio D’água, 1992, p.92.

⁴ In Greimas, Op. Cit. p. 71-94.

⁵ Ver a este respeito Bernice Rose, Drawing Now, New York, 1976.

⁶ Quer significar este termo aqui empregado como uma determinação contida dentro da própria obra.

⁷ In Semiótica da Arte, Ana Cláudia de Oliveira e Ivana Fechine (eds.), São Paulo, Hacker, 1998, “Imagem e Realidade”, p. 85-97.

⁸ Conceito tirado da Astronomia que define o ângulo sob o qual seria visto de um astro um comprimento igual ao raio da Terra no caso dos astros do sistema solar.

⁹ A fita de Moebius é um espaço topológico Matemático onde o interior se continua no exterior e tem uma particularidade interessante que é o fato de se constituir numa corrente acrescentando elos a cada vez que se subdivide longitudinalmente. Ver os desenhos feitos por Escher em “The Graphic Work of M.C.Escher”, New York, Ballantine Books, 1971.

¹⁰ Maurice Merleau-Ponty, A Fenomenologia da Percepção, RJ, Livraria Freitas Bastos, 1971.

¹¹ Op. Cit. p. 41.

¹² Op. Cit. P. 95.



COMUNICAÇÕES

1. ARTE E SEUS CONTEÚDOS: INVESTIGANDO AS ESCOLHAS DOS PROFESSORES DE ARTE

Comunicadora: Carla Carvalho

Instituição: Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI – Itajaí/SC

Resumo:

O trabalho apresentado é parte de uma pesquisa que está sendo desenvolvida com professores de Artes na Rede Municipal de Ensino de Blumenau, Santa Catarina, cujo objetivo é investigar o processo de seleção e organização de conteúdos trabalhados pelos arte-educadores, procurando identificar as relações/contradições existentes entre sua intencionalidade e o que se efetiva nas aulas de Arte. Esta é uma pesquisa de dissertação de mestrado, vinculada ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, sob orientação da Prof^a Dr^a Cássia Ferri. Compreende-se currículo como um espaço dinâmico de escolhas sociais, culturais e políticas e a partir de um trabalho de pesquisa-ação busca-se trabalhar diretamente com os sujeitos envolvidos neste processo. Portanto, trata-se de uma pesquisa com base empírica que propõe associar a compreensão do fenômeno com a resolução de um problema coletivo no qual pesquisador e participantes buscam cooperativamente uma solução. Os dados estão sendo levantados em encontros quinzenais com um grupo de professores denominado GEARTE (Grupo de Estudos em Arte-Educação). A análise de conteúdo é a opção para o desvelamento dos conteúdos presentes nas falas dos profissionais que são registradas por meio de gravações das conversas, entrevistas, documentos escritos e textos produzidos pelos professores no decorrer do processo num diário de bordo. Pode-se afirmar, de forma preliminar e provisória, que os dados revelam diferentes olhares para as questões referentes ao currículo e a seleção de conhecimento. No movimento de criar situações de debates com os professores observou-se que a história do ensino da arte está presente nas suas falas, nos seus processos de formação quanto professoras e alunas de arte. Neste sentido, o processo de escolhas dos professores na área de artes envolve questões que se relacionam com sua formação, com as concepções de currículo que permeiam a escola, as representações desta disciplina e os desejos dos profissionais que atuam com arte na escola fundamental.

2. REPRESENTAÇÕES MENTAIS E CONCEPÇÃO, APROPRIAÇÃO E INTERVENÇÃO DA IMAGEM: ESTRATÉGIAS DE ABORDAGENS COM ALUNOS E CLIENTES

Comunicadora: Elida Maria Poitevin Pacheco

Instituição: Centro Universitário Feevale – Novo Hamburgo/RS

Resumo:

Este trabalho visa trazer à tona a problemática das interações e suas relações com visualizações. Trabalhar com o intelecto é uma das metas, uma vez que a interação do sujeito com o objeto de sua observação traz a necessidade de um trabalho de consciência onde a sensibilidade pode comparar-se a uma chave que poderá abrir muitas portas se tentarmos abri-las. Apresentarei duas estratégias de abordagem e a relação estreita com a otimização das interações: 1) Cartões em três estágios

- aquarela, colagem, nanquim (interculturalidade, terapia e consciência); 2) Desenho a partir de movimentos- fitas e representações (formação de profissionais). A construção de imagens como processo dinâmico e intenso serve de meios para o estabelecimento de pontes entre o imaginário e possibilidades de compreensão que podem *modificar* a forma como vemos as coisas. Através de repetidas elaborações, o sujeito constrói seus códigos e meios próprios de se posicionar diante de conflitos e tomada de decisões.

3. CENOGRAFIA VIRTUAL CONTEMPORÂNEA: OS DESLOCAMENTOS DOS FOCOS DE INTERESSE NO SÉCULO XX E O INSTRUMENTAL DA CENOGRAFIA

Comunicador: Chico Machado (João Carlos Machado)

Instituição: Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS – Montenegro/RS

Resumo:

A monografia a ser apresentada propõe uma análise dos deslocamentos dos focos de interesse - do instrumental e do referencial - da arte e, mais detalhadamente, da cenografia teatral no século XX. Estes deslocamentos dizem respeito à mudança da mímese para a linguagem observada no início deste século e, após a 2ª. Guerra Mundial, da linguagem para a percepção. Para este exercício foram analisadas algumas teorias e realizações de artistas encenadores como Gordon Craig, Sergei Eisenstein, Jerzy Grotowsky, Eugenio Barba, Tadeusz Kantor e Josef Svoboda. Além disso um cruzamento com as artes visuais foi bastante útil para a exemplificação e para a definição de algumas questões. A noção de cenografia Virtual contemporânea baseia-se no reconhecimento do teatro enquanto arte híbrida, cujo processo de significação se efetiva além do objeto artístico construído ou montado pelo artista, ou seja, no ato de recepção do observador, onde todos os elementos da percepção deste observador - não só a sua sensorialidade, mas a sua cultura e a sua memória, por exemplo - irão agir. Outra observação importante é a utilização da noção de parataxe, que ligada ao momento da arte como percepção substitui ou, pelo menos, apresenta uma alternativa ao conceito de sintaxe vinculado à arte como linguagem. Mímese, linguagem e percepção são noções e momentos distintos, e requerem instrumentais teóricos e práticos igualmente diversos. Estes deslocamentos e abordagens distintos não são considerados como excludentes entre si, mas sim como complementares.

4. AÇÕES E REFLEXÕES DE UMA OFICINA DE ARTE COM EDUCADORAS DE CRIANÇAS DE 2 A 6 ANOS

Comunicadores: Marli Deiss Baréa e Graciela Rene Ormezzano

Instituição: Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC – São Miguel do Oeste/SC

Resumo:

Nesta comunicação pretendemos divulgar algumas ações e reflexões desveladas a partir de uma oficina de arte com educadoras infantis e de que maneira isso se reverteu no trabalho em sala de aula, com crianças de 2 a 6 anos. Nosso principal

objetivo foi promover uma discussão pedagógica sobre a realização de um projeto que integrasse a teoria e a prática considerando as diversas linguagens artísticas. Esta pesquisa teve como campo de estudo a cidade de São Miguel do Oeste, SC, e suas participantes foram doze educadoras infantis pertencentes a escolas municipais, estaduais e particulares. Foram realizadas entrevistas orais e iconográficas. A metodologia utilizada para a compreensão das informações foi de cunho semiótico, utilizando a proposta de Moragas Spa (1980) para a leitura de imagens, e de análise de conteúdo, de acordo com Navarro e Díaz (1994) para o entendimento das falas. Os achados trouxeram a significação da oficina como metodologia pedagógica, o resgate do desenvolvimento humano entre as educadoras, a compreensão da arte como linguagem e a valorização de uma concepção estética de mundo na educação infantil.

5. TESSITURAS PICTÓRICAS

Comunicadora: Eduarda Gonçalves

Instituição: Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE e
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS – Montenegro/RS

Resumo:

A comunicação Tessituras Pictóricas versa sobre a pesquisa em arte, que resultou na dissertação (In) tecidos: uma geologia do corpo pictórico, desenvolvida no período de 1998 a 2000 no Mestrado em Artes Visuais, do Instituto de Artes da UFRGS. A proposta desta comunicação é revelar o processo reflexivo, suscitado pelo fazer, que orientou a escritura verbal e imagética dessa dissertação, através da revisitação à pesquisa defendida em 2000. (In) Tecidos, gerou sete obras, um texto reflexivo acompanhado de imagens de minha ambivência, imagens de artistas referenciais, traçando o percurso da instauração de uma poética. Da formulação do problema originada pelas obras anteriores à construção dos corpos pictóricos, passando por minhas experiências cotidianas, experimentações materiais e os conceitos que vinha refletindo através das várias disciplinas da arte e outras áreas do conhecimento. Em 1992 comecei a confeccionar trabalhos artísticos que revelavam aspectos significativos sobre a linguagem pictórica. Querendo inserir meu trabalho poético na discussão contemporânea, indagava freqüentemente sobre como olhar uma pintura e qual o olhar que a pintura construía em relação a outros meios de visualidades. Conduzida por essas questões surgiu a problematização de minha pesquisa: É possível ver a superfície e ao mesmo tempo a profundidade física da pintura? É possível aprofundar o olhar e ir além das superfícies das coisas? Buscando reforçar o olhar lento e reflexivo de uma pintura, investiguei os estratos profundos enterrados no meu modo de pintar e em outras maneiras de aprofundar a superfície da pintura em obras de Leonardo da Vinci, de Cézanne, de Yves Klein, de Eva Hesse, contrapondo a teoria modernista Clement Greenberg que a pintura deveria se despir de tudo que poderia ter em comum à escultura, reforçando sua qualidade bidimensional (GREENBERG, 1975). Falar de profundidade em pintura foi rediscutir premissas modernistas nas instâncias conceituais evidenciadas pela produção contemporânea como os conceitos de contaminação e hibridez, ou seja, o imbricamento das linguagens artísticas. Como resultado, os corpos pictóricos tornaram-se espessos e

translúcidos, pictóricos e escultóricos, instaurando um olhar superficial e profundo, raso e penetrante, ainda sendo pintura.

6. A RELAÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR COM O ENSINO DE MÚSICA: UM SURVEY NAS ESCOLAS DE MONTENEGRO

Comunicadora: Júlia Hummes

Instituição: Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS – Montenegro/RS

Resumo:

A escola tem sido objeto de investigação de muitos pesquisadores e pensadores na área da Educação. Diversos autores vêm analisando o seu funcionamento, suas relações, suas concepções e ações e seu currículo, entre eles DOMINGUES (1988), FORQUIN (1993; 1995), ANDRÉ (1995), DEROUET (1995), GIROUX (1997; 1999), McLAREN (1997), SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ (1998), baseados na idéia de que é preciso investigar a escola para podermos intervir nela. Também na área da educação musical, muitos trabalhos apontam para a necessidade de conhecermos melhor o cotidiano escolar, de descrevermos de modo mais aprofundado como a música está presente na escola e quais os fatores que favorecem ou dificultam sua presença. Vários pesquisadores na área da música têm promovido estudos que buscam investigar a escola, professores, alunos e administração escolar. Entre os educadores musicais brasileiros que têm contribuído para conhecermos melhor as percepções e concepções dos diversos participantes da escola sobre o ensino de música e suas implicações dentro da escola, encontram-se, entre outros, TOURINHO (1993; 1994), FREIRE (1996), BASTIÃO (1998), MATEIRO, SOUZA, HENTSCHKE (1998), SOUZA (1997; 2000), HENTSCHKE (2000), DEL BEN (2001). Nas experiências que tive com a administração escolar, percebi que o interesse, o envolvimento e a valorização em relação ao ensino de música por parte dos diretores e supervisores são fundamentais para que aconteça um trabalho de educação musical na escola. No caso dos trabalhos que coordeno com escolas, que trata de projetos comunitários da FUNDARTE (Fundação Municipal de Artes de Montenegro) observei que nas escolas onde a equipe diretiva percebe a arte como um elemento independente, com valor em si, com características próprias para a construção de conhecimento, foi possível realizar as oficinas, e inclusive, algumas se mantêm há mais de dois anos, ministradas pelos próprios professores da escola. Os administradores escolares gerenciaram os trabalhos com comprometimento, organizando os materiais necessários, os espaços adequados e envolvendo toda a comunidade escolar no decorrer das oficinas. Por outro lado, em outras escolas, a equipe diretiva não proporcionou horário nem recursos para que os interessados participassem das atividades promovidas pela FUNDARTE, inviabilizando a realização dos projetos. Minha participação nos projetos da FUNDARTE e em projetos de pesquisa com as escolas me suscitaram vários questionamentos: Qual a influência da administração escolar na efetivação do ensino de música na escola? Como a educação musical está presente no planejamento escolar? Quem são as pessoas envolvidas com a música na escola? Que condições a escola oferece para o ensino de música? Que espaço é oferecido para o ensino de música na escola? Como a administração

escolar se relaciona com o ensino de música? O objetivo desse trabalho de dissertação de mestrado é: Investigar como a administração das escolas públicas do ensino fundamental e médio se relaciona com o ensino de música na escola. (função, valores, espaços, objetivos e conteúdos). Este projeto se justifica pela necessidade de uma descrição mais detalhada dos fatores escolares envolvidos no ensino de música e pela carência de dados mais específicos sobre as dimensões institucionais determinadas pela escola com relação ao ensino de música (OGIBA1996/1997).

7. O OLHAR SENSÍVEL NA DANÇA

Comunicadora: Flávia Pilla do Valle

Instituição: Universidade Luterana do Brasil – ULBRA – Canoas/RS

Resumo:

A educação em dança na escola no ensino formal difere da educação em dança proporcionada por cursos livres. Enquanto nos cursos livres se privilegia a técnica de execução dos movimentos codificados já pelas várias culturas ao longo do tempo, a educação no ensino regular deve trabalhar para formar um indivíduo acima de tudo criativo e apto a refletir e emitir opiniões críticas sobre trabalhos de dança. Para isto, a escola de ensino regular deve estar apta a educar o olhar sensível – o que envolve conhecimentos de estética e arte em geral. Mas como fazer uma leitura de dança? O que devemos procurar? Na pintura, a apreciação estética se faz observando regras de composição como "...perspectiva, relevo, austeridade clássica ou ornamentação barroca, a imitação da natureza ou afastamento, o colorido ou o desenho, a maneira de compor o agrupamento dos elementos, a variedade ou condensação dos temas" (Oliveira, 1997, p.140). E na dança, quais os modos estéticos de organização? A partir da obra coreográfica *A Mesa Verde* de Kurt Jooss, contextualizada historicamente, é feita uma leitura do personagem da Morte usando o sistema de análise e descrição de movimento de Laban. Aborda-se a compreensão de certos valores estéticos próprios da dança/movimento e desta em relação à outras artes, visando fornecer elementos para educar o olhar sensível na arte da dança.

8. PIXURUM: O CANTO NO TRABALHO COMUNITÁRIO

Comunicadora: Cristina Rolim Wolffenbüttel

Instituição: Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS - Montenegro/RS

Resumo:

Nas suas origens, o pixurum, praticado pelos índios guaranis dos Sete Povos das Missões, era denominado de mutirão e caracterizava-se pela ajuda mútua de amigos e vizinhos para a realização de uma tarefa. Normalmente, reúne várias pessoas, por volta de vinte homens, os quais, com as enxadas nas mãos, limpavam todo o terreno. Em outras regiões, principalmente nas zonas missioneiras, após o término da limpeza, o dono das terras oferece uma espécie de festa, com comidas e bebidas, além da presença das músicas, já mencionadas. Esta festividade constitui-se numa espécie de agradecimento às pessoas que auxiliaram no trabalho de

limpeza do local, deixando-o pronto para o plantio. Ao longo da cantoria, os homens cantam versos nos quais solicitam o oferecimento da cachaça, bebida que é possível de ser encontrada de uma forma mais abrangente. Atualmente, de acordo com a própria essência do pixurum, este tem um caráter predominantemente solidário e, assim sendo, gratuito, em prol de um amigo ou vizinho da localidade. Este trabalho estende-se às roças, plantações, colheitas e, de acordo com a região, até a derrubada das matas de Acácia, como acontece na região montenegrina. Durante pesquisas desenvolvidas junto às comunidades de Serra Velha, Vapor Velho, Muda Boi e Rincão de São Bento, o pixurum pôde ser encontrado de uma maneira muito semelhante à tradicionalmente conhecida, apresentando seu principal aspecto de reunião de pessoas (homens) em um mesmo local, e realizando o trabalho de capina na roça de um modo coletivo. Estas pesquisas mencionadas fazem parte do projeto "A Música na Região de Montenegro", desenvolvido pela autora, cujo resultado foi publicado, sob a mesma denominação, com o apoio financeiro da COPESUL – Companhia Petroquímica do Sul, em co-edição com a FUNDARTE e Editora Mercado Aberto. A pesquisa em Rincão do São Bento foi uma colaboração de João Ires Carvalho da Cruz, no ano de 1996, em seu projeto de pesquisa de conclusão do Curso de Qualificação Profissional em Instrumento Musical, na FUNDARTE. Voltando ao comentário inicial, o pixurum congrega, normalmente, várias pessoas, em torno de vinte homens que, com as enxadas nas mãos, limpam todo o terreno. As canções presentes nesta manifestação, e foco de atenção deste estudo, caracterizam-se pela entonação de cânticos – os quais os pixuruseiros denominam de Cabriúva – acompanhando o trabalho de capina. Durante todo o tempo em que estão trabalhando, os homens cantam algumas canções, apropriadas à atividade, auxiliando a regular os movimentos corporais com as enxadas.

9. ENSINO DA ARTE E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: BASES PARA UM DESENVOLVIMENTO SÓCIO-CULTURAL

Comunicadora: Maria Alexandra Virote

Instituição: Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC - Santa Cruz do Sul/RS

Resumo:

O estudo aqui apresentado faz parte de um projeto de pesquisa apresentado ao curso de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade de Santa Cruz do Sul – área de concentração em Desenvolvimento Sócio-cultural - para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional e analisa a relação entre o ensino da arte e a formação continuada de professores como bases para o desenvolvimento sócio-cultural, numa concepção dialógica, centrado numa proposta de investigação da realidade em que se insere o espaço escolar, com um olhar sobre os aspectos da multiplicidade cultural que se apresenta no interior da escola e em seu entorno. Partindo dos princípios que aprender é um processo contínuo e permanente e que o conhecimento (assim como a realidade) não é pré-dado; que o ser humano é um sujeito social que usa de códigos diversos para apreender o mundo, construindo deste modo sua cultura; que a arte é uma forma de conectar de modo sensível o sujeito e o seu entorno e que utiliza para isto códigos culturais; que o

sujeito se autoconstrói na relação com o outro e que o momento da ação é o momento da atualização, é que este estudo foi concebido. O pesquisador, observador implicado, observa, diante desses pressupostos, o desenvolvimento pessoal e sócio-cultural dos sujeitos envolvidos, sem deixar de fazer a relação com a escola e com o meio em que esta se insere por considerar que a escola é um espaço social importante e em permanente relação com seu meio circundante. Parte da teoria sistêmica como método de abordagem, tendo como marco teórico o paradigma da complexidade e os conceitos de redes sociais, pensamento ecológico e auto-organização. Diante destes princípios, esta pesquisa se fundamenta centralmente em autores como Fritjof Capra, Pierre Levy, Humberto Maturana, Peter McLaren, João Francisco Duarte Junior e Ana Mae Barbosa com o objetivo de analisar o sujeito-professor que atua com o Ensino da Arte no Ensino Fundamental potencializando, através da atuação destes, a disciplina de Arte enquanto possibilidade de promover o desenvolvimento sócio-cultural da comunidade em que se insere. Pesquisa descritiva com enfoque qualitativo. Ainda em estágio de revisão de literatura, estuda um caso de professores que atuam com Ensino de Arte no Ensino Fundamental, numa escola da Rede Pública da cidade de Charqueadas/RS.

10. APLICAÇÃO DOS FUNDAMENTOS DE BARTENIEFF TM NA CONSTRUÇÃO DE UMA AULA DE DANÇA CONTEMPORÂNEA

Comunicadora: Cibele Sastre

Instituição: Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS - Montenegro/RS

Resumo:

Esta comunicação pretende mostrar o resultado, até então obtido, da construção de um treinamento em dança contemporânea partindo de seus princípios básicos, ou seja, a construção do movimento. Esta construção está fundamentada no legado de Bartenieff TM, com aporte no Sistema Laban. O trabalho foi desenvolvido com alunos de dança e bailarinos profissionais de diferentes formações. O treinamento investe em uma passagem mais detalhada pelos 6 Exercícios Básicos e pelos Padrões de Desenvolvimento como referência de consciência corporal, e a partir deles então, começam a ser criadas sequências de movimento para um treinamento específico sobretudo de produção de conhecimento/consciência para se obter um corpo maleável, disponível, conhecedor de suas possibilidades e de seus limites. Os 9 Princípios de Bartenieff permeiam todo o trabalho, mas são utilizados mais pontualmente em exercícios de aquecimento, em deslocamentos e em jogos de improvisação. A comunicação traz depoimentos de alguns alunos que passaram por este processo, mostrando ganho pessoal e/ou profissional que tiveram com o trabalho. Os alunos ajudam a elucidar o processo de busca do professor, fazendo com que a análise passeie pela construção deste treinamento.

11. O MÉTODO CLÍNICO PIAGETIANO NA VERIFICAÇÃO DA DIFERENCIAÇÃO DOS PARÂMETROS DO SOM

Relatora: Patrícia Kebach

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – Porto

Alegre/RS

Resumo:

Esta pesquisa visa detectar as condutas musicais infantis. Desta forma, busca compreender os processos de construção do conhecimento pela criança, através de provas clínicas, baseadas no método clínico piagetiano. Esse método nos parece o mais eficaz na verificação do conhecimento espontâneo infantil, suas diferenciações e integrações concernentes aos parâmetros do som altura, intensidade, timbre e duração. Tais parâmetros constituem a base de toda construção musical. Com hipóteses preliminares, buscamos a compreensão dos processos de aprendizagem através da observação das ações e verbalizações feitas pela criança, seguindo seu pensamento pela conversação livre, no momento em que procuram resolver os problemas que criamos com base na metodologia clínica de Piaget. As crianças, geralmente, confundem parâmetros sonoros. Pensamos que a criação de provas para a investigação das condutas psicológicas dos sujeitos, referentes à música, é importante para a compreensão dos processos de construção desse conhecimento. Avaliamos ainda o uso de nossas pesquisas pelos pedagogos musicais, na observação dos mecanismos profundos de conhecimento de seus alunos, ajudando-lhes a estruturar seu pensamento musical de acordo com uma pedagogia relacional.

12. PROCESSO CRIATIVO E ENSINO DA ARTE: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS

Comunicadora: Maria Isabel Petry Kehrwald

Instituição: Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE - Montenegro/RS

Resumo:

O presente estudo – dissertação de Mestrado em Educação - PPGEdU/UFRGS – é uma retomada e ao mesmo tempo um olhar prospectivo para o lugar que ocupa o processo criativo nas atuais abordagens teóricas, tendo em vista as concepções sócio-culturais e educacionais da última década. Parte do eixo criatividade, centra-se no processo criativo e divide-se em três etapas. A primeira descreve uma experiência docente realizada na década de 90, relativa à criatividade gráfico/plástica das alunas do curso de formação de professores do Ensino Fundamental, designado por Curso de Expressão Gráfica e Análise de Materiais Plásticos. Neste, utilizou-se uma proposta de ensino destinada a desenvolver o processo criativo na área de artes visuais, centrada nos estudos de J. P. Guilford (1968) e nos fatores nomeados por ele de pensamento divergente: fluência, flexibilidade e originalidade. Constituiu-se na narrativa de uma trajetória pedagógica. A segunda etapa, traça uma revisão da literatura atual e verifica o direcionamento dado ao processo criativo nas abordagens de ensino da arte, explicitadas pelos teóricos do final do século, em especial os estudos do espanhol Fernando Hernández (2000). A terceira etapa busca aproximações/implicações entre a pesquisa realizada e os aportes teóricos atuais a respeito do processo criativo, isto é, retoma os dois primeiros momentos e verifica mudanças e permanências suscitadas pela revisitação. É uma investigação de natureza qualitativa, abordagem descritiva com análise documental de caráter

interpretativo.

13. ARTE, NARRATIVA ORAL E PLURALIDADE CULTURAL NO ENSINO SUPERIOR

Comunicadora: Aurora Terezinha Döering Brustolin

Instituição: Universidade Regional Integrada de Chapecó - Chapecó/SC

Resumo:

É necessário que se reconheça o valor e a importância que as manifestações culturais representam no cotidiano das pessoas e a diversidade existente nas comunidades. O primeiro passo para se administrar essa pluralidade cultural na atividade docente é conhecer a diversidade dos/as alunos/as com os/as quais se atua. Baseado no tema Arte e Pluralidade Cultural, esse trabalho enfoca, entre as manifestações culturais, as narrativas orais presentes em algumas das comunidades da região que compõem a comunidade acadêmica da instituição. Articular no Ensino Superior o tema Pluralidade Cultural com a área de Artes, visando sua contribuição para a prática docente dos/as acadêmicos/as, assim como resgatar, registrar e trazer a contribuição das comunidades através da cultura oral para dentro da instituição, num processo de identificação e valorização da diversidade cultural na construção da cidadania. Embasado pela fundamentação teórica do tema foi realizado uma coletânea oral em fita k7 das narrativas orais, que após transcritas foram analisadas quanto ao momento de coleta, importância para as pessoas entrevistadas, tema, ascendência étnica, idade, como esse material poderia ser utilizado em aula pelos/as acadêmicos/as e também realizada uma reflexão comentada dessas narrativas com base em alguns autores, entre eles Câmara Cascudo e Beth Rondelli. Foram coletadas 91 histórias com os temas: assombração, fatos reais, lobisomem, panelas de dinheiro, bolas de fogo, piadas, contos e lendas. Confirmou-se a composição étnica já conhecida da região demonstrando a pluralidade cultural existente, o resultado positivo quanto a importância e valorização dada à atividade que, tanto as pessoas entrevistadas como os/as acadêmicos/as, demonstraram com o processo e a riqueza de subsídios para um trabalho docente. A fundamentação teórica proporcionou conhecimentos para a realização do trabalho. Encontrou-se então, nas narrativas orais, um elo entre Arte e Pluralidade Cultural para o enriquecimento do conteúdo utilizado pelo arte-educador. A riqueza de narrativas encontradas mostra e valoriza o imaginário atual, como também conscientiza de sua influência na vida do ser humano. A proposta de articular arte e pluralidade no Ensino Superior através das narrativas orais foi amplamente satisfatória, surgindo assim um elo maior e mais forte na relação professor/aluno.



**RELATOS DE
EXPERIÊNCIAS**

1. MAPAS SENSÍVEIS: O ALUNO-CIDADÃO E A LEITURA DE MUNDO ATRAVÉS DAS IMAGENS FOTOGRÁFICAS

Relatora: Ana Maria Schultze

Instituição: Faculdade Politécnica de Jundiaí – Jundiaí/SP

Resumo:

O projeto consiste na pesquisa realizada na escola pública fundamental, com turmas do último termo de suplência, em aulas de arte, sobre possibilidades de leitura da imagem fotográfica em um contexto sócio-histórico, levando o aluno a perceber que na produção e mesmo na recepção de qualquer fotografia há sempre uma ideologia presente, do fotógrafo, do leitor, do meio de comunicação de massa em que está inserida, ou no contexto em que foi utilizada. A fotografia, enquanto linguagem artística, revela o fotógrafo-artista e seu universo, particular e coletivo, e tem, a cada época, função social e artística diferenciada. Esta pesquisa procura mostrar aos alunos as possibilidades expressivas contemporâneas da fotografia, onde a proximidade com as artes plásticas é bastante evidente, na construção simbólica de significados variados.

2. RELATO DE EXPERIÊNCIA EM VERANÓPOLIS

Relatores: José Francisco Lopes Xarão, Ivam Martins de Martins, Gladis Falavigna, Mauro Luís Iasi, e Vilmar Bagetti.

Instituição: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS – Porto Alegre/RS

Resumo:

Este relato é uma reflexão de nossas práticas educativas no componente curricular Teorias do Conhecimento e da Aprendizagem no curso de Pedagogia da Terra do Instituto de Capacitação e Pesquisa para a Reforma Agrária, ITERRA em Veranópolis, RS em 2002. Foram três práticas diferentes, mas complementares. Na primeira - "Paulo Freire no escopo das escolas públicas dos assentamentos de reforma agrária"- trabalhamos em três momentos pedagógicos, de forma dialógica problematizadora: desafio inicial, melhor solução no momento e desafio mais amplo. Partimos do conhecimento de mundo dos envolvidos e de seus conhecimentos educacionais. Construimos um diálogo interativo com os envolvidos problematizando e desvelando situações-problemas, com o propósito de superá-las, e possibilitando a emancipação. Favorecemos o enfoque dialético sobre as práticas, desprezando o enfoque positivista, pois tivemos o foco central nas práticas educativas e no entendimento das mesmas pelos participantes. Concluimos o trabalho com a apresentação das releituras, representando por meio da expressão gráfica (desenho e pintura), musical e literária (poesia), a construção dos saberes dos educandos sobre as mensagens e os valores das teorias discutidas.

3. UM PROJETO DE INCLUSÃO SOCIAL

Reladoras: Márcia Dal Bello e Júlia Hummes

Instituição: Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE – Montenegro/RS

Resumo:

Desde 1996 a FUNDARTE mantém projetos com as Escolas Municipais, com o objetivo de levar a arte para as instituições mais carentes deste fazer educativo.

Aos poucos esta proposta foi se ampliando e atualmente visa, além de atender as escolas, atender crianças em situação de risco social nas entidades assistenciais da comunidade. O projeto com o título "Ação Comunitária FUNDARTE" tem atendido desde 2000, centenas de crianças em situação de risco social em oficinas de música, dança e artes visuais tanto na sede da FUNDARTE como nas instituições onde essas crianças estão inseridas. Através de oficinas de musicalização infantil, musicalização para bandas escolares, canto coral, oficinas de artes visuais, danças e oficinas de formação para professores leigos, a FUNDARTE têm contribuído para inserção da arte no cotidiano dos cidadãos montenegrinos. Neste ano estão sendo atendidos aproximadamente 404 jovens e crianças nos projetos, e o resultado tem surpreendido toda a comunidade montenegrina que cada vez mais apoia as manifestações da instituição.

4. PROJETO: "DENTE DE LEITE"- CONHECENDO O CICLO DE VIDA INFÂNCIA

Relatora: Cláudia Machado

Instituição: Prefeitura Municipal de Porto Alegre – Porto Alegre/RS

Resumo:

Durante o 1.º Trimestre do ano de 2002, foi desenvolvido com as Turmas do 1.º Ano do 1.º Ciclo, o Projeto: "Dente de Leite", na Escola Municipal Wenceslau Fontoura, de Porto Alegre. Com o objetivo de conhecermos e caracterizarmos a infância na perspectiva das próprias crianças. Muitas teorizações existem sobre a Infância, no entanto, muitas vezes as próprias crianças não são ouvidas, e nosso interesse era saber o que as crianças pensavam sobre esta fase tão importante de suas vidas. Inicialmente foi feito um estudo exploratório sobre a opinião das crianças sobre: O que é ser criança? Trabalhou-se os conceitos de identidade, relações interpessoais e socialização. A partir das sugestões das crianças realizamos então, uma linha de tempo através de fotos sobre eu bebê e eu agora, visita a casa dos alunos, escrita pela família da História de Vida do aluno/a, fotografias para montagem de um mural da turma, construímos tabelas com as diferentes alturas, idades, situações que os fazem felizes ou tristes, o que mudariam em suas vidas se pudessem, máscaras para um grande baile, troca e utilização das mesmas em dramatizações. Constatou-se que as crianças possuem uma imagem muito clara sobre o que as caracteriza. Questões como trabalho infantil, o poder que os adultos exercem sobre elas e a pobreza em que algumas se encontram foram citadas. Sobre o que mudariam em suas vidas se pudessem foram colocadas as situações de violência e falta de carinho por parte dos adultos.

5. DESENHANDO SAUDADES

Relatores: Carla Maria Fernandes Corral, João Augusto Santos e Maria Lúcia Strappazon

Instituição: Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire, Escola Municipal Heitor Villa-Lobos, Escola Municipal Gabriel Obino – Porto Alegre/RS

Resumo:

O presente relato tem por objetivo descrever uma proposta de trabalho conjunta desenvolvida por três professores de arte junto aos alunos das totalidades iniciais e

finais da Educação de Jovens e Adultos da SMED/PMPA das escolas Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire, Escola Municipal Heitor Villa-Lobos e Escola Municipal Gabriel Obino. O trabalho desenvolvido focaliza a memória a partir da identidade dos alunos. O CMET Paulo Freire desenvolveu atividades a partir de fotos de um momento feliz da vida do aluno que pudessem ser compartilhadas com o coletivo. A Escola Heitor Villa-Lobos trabalhou a apropriação de imagens de revistas refletindo os diferentes aspectos do cotidiano de cada aluno e a elaboração de autorretratos. A Escola Gabriel Obino trabalhou a partir da discussão do uso do corpo na sociedade contemporânea como mercadoria e a representação da figura humana. As três propostas utilizam o mesmo conceito "Identidade" e os princípios da colagem, tendo como referenciais iconográficos reproduções das obras de Matisse, do Dadaísmo, do Surrealismo, além de artistas contemporâneos. Desses processos artístico-expressivos resultou uma mostra itinerante "Desenhando Saudades", que percorreu as três escolas.

6. UMA PROPOSTA DE EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL NUM RETIRO COMUNITÁRIO DE REABILITAÇÃO OCUPACIONAL - PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES USUÁRIOS DE DROGAS

Relatora: Celiza de Oliveira Metz

Instituição: Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE – Montenegro/RS

Resumo:

As atividades de expressão e educação musical no Retiro Comunidade Educacional – *RECREO* – visam contribuir, integradas à equipe multidisciplinar de consultores em dependência química, para a reformulação da vida cotidiana de cada residente, permitindo-lhes desenvolver um campo de possibilidades de interpretação do mundo e desta forma o resgate de sua cidadania. A área curricular de expressão e educação musical possibilita que os residentes tenham acesso a um conjunto de vivências, que lhes permite potencializar as suas capacidades. Com vistas a seu retorno a um quadro de conduta equilibrada, será dado um enfoque especial a espiritualidade, uma das diretrizes básicas do programa de recuperação, capacitando desta forma a reflexão profunda sobre os valores humanos e desenvolvendo novas referências para as relações interpessoais, podendo a criança e o adolescente, ao completar o programa, atuar em sociedade como um questionador criterioso.

7. INICIAÇÃO DA ARTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Relator: Neimar Marcos da Silva

Instituição: Escola Especial Alfredo Dub e Escola Especial do Cerenepe – Pelotas/RS

Resumo:

Projeto desenvolvido na escola Especial Alfredo Dub com crianças e adolescentes surdos, e na Escola Especial do Cerenepe com adolescentes e jovens com Síndrome de Dawn. Este projeto é uma atividade extracurricular voluntária, inspirada em projetos realizados em vários países do mundo, inclusive no Brasil, e consiste em oficinas de expressão (com base na técnica teatral) em um laboratório criado pelo provocador onde os alunos através de jogos, dinâmicas, exercícios... desen-

volvem seu imaginário e sua criatividade, melhorando visivelmente sua auto estima, sua coordenação motora, suas relações sociais e outros. Este trabalho parte da observação dos alunos (através de recursos da psicomotricidade relacional) para tentar descobrir suas necessidades, anseios, medos... Este trabalho busca também, incentivar projetos e atividades artísticas extracurriculares nas escolas especiais.

8. ARTE NO MEIO DIGITAL: UM ESPAÇO PROPÍCIO AOS PROJETOS DE COLABORAÇÃO

Relatora: Elaine Tedesco

Instituição: Colégio Monteiro Lobato – Porto Alegre/RS

Resumo:

Este relato, pretende apresentar o processo de trabalho com arte no meio digital junto ao Ensino Fundamental (séries finais). Nosso enfoque situa-se num campo híbrido. Os conceitos retrato, releitura, colagem, ângulos e apropriação são explorados através de diferentes meios, onde empregamos sucessivamente a manufatura (trabalho em atelier com desenho, pintura e fotografia) e o desdobramento destes no meio digital (trabalho com programas para manipulação de imagens) o que provoca um deslocamento que permite a ampliação do entendimento dos conceitos.

As propostas de trabalho - *Releitura de retratos, Olhando o mundo como um geômetra e Encontro entre culturas*, ultrapassam os limites da disciplina de Artes Visuais e se interpenetram com outras disciplinas do currículo escolar, como Informática, História e Matemática. Durante o seu desenvolvimento criamos, em realidade, projetos de colaboração e interdependência entre as disciplinas e os sujeitos envolvidos. A proposição de desdobramento entre os diferentes meios e as interfaces existentes nos projetos que envolvem a disciplina de Artes Visuais serão abordados a partir do espaço de convergência dos diferentes projetos: o meio digital.

9. 10 ANOS FAZENDO ARTE

Reladoras: Jaide de Farias Forte e Jucimara Bengert Lima

Instituição: Prefeitura Municipal de Araucária – Araucária/PR

Resumo:

Entendendo que as atividades em Arte possibilitam a formação de seres humanos mais criativos, mais críticos e integrados à sua comunidade, é que o Município de Araucária, através de sua Secretaria de Educação, mantém o Projeto Oficina de Arte. No decorrer dos 10 anos de desenvolvimento deste Projeto, comprovamos que para haver um resultado expressivo, há que conhecer a produção de Arte existente, saber quem a produziu, como e quando, fazendo as relações com a própria realidade do aluno, com seu cotidiano, com sua própria cultura. As técnicas desenvolvidas em desenho, pintura, modelagem complementam este conhecimento como forma de recurso de expressão. Vincular o conhecimento histórico e cultural à prática em Arte proporciona um resultado carregado de significados pessoais e respostas cada vez mais amplas e diversificadas. Atualmente, trabalha-se nas oficinas com alunos a partir de 6 anos de idade, adolescentes, jovens e adultos, incluindo-se alunos com necessidades especiais. Visitas a Museus, exposições de Arte e manifestações artísticas fazem parte das atividades desenvolvidas, assim

como assessoria permanente a professores de Arte de pré a 4.ª série da Rede. Concentra ainda o maior acervo de Arte do Município – livros, fitas de vídeo, reproduções de obras de Arte em transparências, fitas k-7, textos – servindo de suporte à pesquisa em Arte em Araucária.

10. HISTÓRIAS DE VIDA

Relatora: Andréa Cristina Baum Schneck

Instituição: APAE – Ivoti/RS

Resumo:

A Arte é uma atividade dinâmica e unificada, sem comparações num mundo em que o homem parece perder-se dia após dia. Leva o indivíduo à auto-expressão, à identificação ao auto-conhecimento. Desenvolver a criatividade permite que o educando saia de um estado de passividade e estereotipia, o que provoca mudanças em seu comportamento, instrumentalizando-o a enfrentar novas situações, na busca de soluções para questões problemáticas da vida. Por intermédio da Arte, cria-se algo singular. Todo um universo de potencialidades emerge. Há um criar e descrever contínuos, desafiando e autorizando o sujeito a inaugurar algo. Um novo estado de espírito parece tomar conta do indivíduo, que sente regozijo, emoção, conquista, ao ver aflorar seu potencial. A APAE de Ivoti é um espaço em que se faz a própria história e muitas histórias da vida foram expressas em 60 telas pintadas nos últimos 2 meses. Telas em que se estampa o ser, o fazer, o transformar de cada um aliando conhecimento, prazer à alegria de viver o processo e ver o reconhecimento do produto.

11. A NATUREZA COMO FONTE INSPIRADORA NA LINGUAGEM ARTÍSTICA DIGITAL E PRÁTICA, E SUA RELAÇÃO HISTÓRICA

Relatora: Anelise Silva dos Santos

Instituição: Colégio Santa Teresinha – Campo Bom/RS

Resumo:

Considerando nossa vivência num mundo altamente tecnológico e de multimídia, sentimos a necessidade de resgatar a imagem da natureza como fonte inspiradora, sua relação histórica conosco, seres humanos contemporâneos que necessitamos cada vez mais de uma vida em comunhão com ela. A exploração dos meios multimídia, nos possibilitará uma gama enorme de recursos para a prática de técnicas de determinados períodos históricos, o projeto visa explorar a natureza pela fotografia, imagem digital, pesquisa histórica e produção artística. Na próxima etapa o aluno escolherá a imagem digital que mais lhe interessou e fará uma pesquisa histórica cultural e social, para que possam compreender todo o processo de criação e utilização da técnica escolhida, elaborando assim conceitos próprios do porquê ela é um expoente marcante de períodos históricos. Finalizando o projeto os alunos deverão fazer uma produção artística usando como inspiração a sua fotografia inicial da natureza e praticando a técnica digital pesquisada. Situação desafio: Utilizar como matéria-prima um produto considerado sucata, praticando assim um conceito histórico atual de reciclagem de materiais.

12. A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Relatores: Márcia Dal Bello, Mário Reidel, Nelci Terezinha da Silva, Lélia

Negrini Diniz, Leticia Vianna e Carlos Mödinger

Instituição: Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE – Montenegro/RS

Resumo:

A Escola de educação Infantil da FUNDARTE busca promover o desenvolvimento integral do aluno, o qual é instigado a construir seu conhecimento através da Arte. Parte-se do princípio que o sujeito só se apropria do conhecimento quando ele age sob o objeto da aprendizagem. (Piaget, 1998) A FUNDARTE acredita que a educação através da Arte é compatível com a idéia de construção pois, na educação artística, o aluno assume sempre uma postura de sujeito que interfere na obra a partir de seu olhar, seja como apreciador ou aquele que executa a obra. Esta atitude ativa ocorre sempre em qualquer área da arte, artes visuais, teatro, dança ou música. Nessa perspectiva, o trabalho da Escola de Educação Infantil da FUNDARTE promove a construção do conhecimento do aluno, equilibrando prazer e desafio, respeitando a faixa etária e educando através das várias linguagens artísticas.

13. A PARTICIPAÇÃO COMO PROCESSO DE AVALIAÇÃO EM HISTÓRIA DAS ARTES

Relatora: Cristina Rolim Wolffenbüttel

Instituição: Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

Resumo:

A avaliação é um tema que permeia muitas das reflexões contemporâneas na área educacional. Na disciplina de História das Artes, inserida no currículo dos cursos de Pedagogia da Arte, no convênio FUNDARTE/Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), procurou-se ampliar o conceito de avaliação para além das práticas tradicionalmente adotadas em cursos de graduação e, acima de tudo, cumprir sua principal função, na medida em que objetiva ser formativa. Partiu-se, nesta disciplina, para a construção coletiva – juntamente com os alunos - de um modo próprio de avaliação, em conformidade com propostas de avaliação formativa, bem como contemplando as resoluções da UERGS. Estas resoluções encontram-se no Plano de Curso de Graduação em Pedagogia da Arte, da Fundação Municipal de Artes de Montenegro/Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. As formas diferenciadas de avaliar, quais sejam, a criação de “Portfólios Itinerantes de Avaliação” – neologismo criado pela autora, a fim de designar o instrumento individual de avaliação nesta disciplina - a “Avaliação deslocada do professor”, e a participação dos próprios alunos na sua avaliação, bem como a de seus colegas, auxiliaram na ampliação do conceito de avaliação, desmistificando esta prática.

14. PROJETO PINTANDO A PAZ “A ARTE É UM MEIO DE VER O MUNDO, A REALIDADE DO OBSERVADOR”

Relatora: Márcia Beatriz de Mattos

Instituição: Escola Municipal de Ensino Fundamental Othelo Rosa – Erechim/RS

Resumo:

O projeto tem como objetivo desenvolver a percepção artística e estética da criança através da pintura, proporcionar o contato com artistas plásticos de Erechim e suas

técnicas; desenvolver noções básicas de elaboração, desenho e pintura do projeto, incentivar o processo de Educação Fundamental, e buscar através da compreensão o sentido amplo da "paz". Os desenhos foram feitos por alunos de 4ª a 8ª série com coordenação da professora de arte, após foram selecionados através de concurso. O muro no qual foi pintado o projeto pertence ao Cemitério Santa Cruz e localiza-se em frente a Escola Municipal de Ensino Fundamental Othelo Rosa. O projeto foi realizado durante o mês de Junho de 2002.

15. DORMINDO SOBRE A RECICLAGEM

Reladoras: Leila Regina de Oliveira, Rejane Dietrich e Rosani Brochier Nicoli
Instituição: Escola Municipal de Ensino Fundamental Adolfo Schüller -
Montenegro/RS

Resumo:

O projeto desenvolvido na Escola surgiu na Semana do Meio Ambiente, por ocasião do Concurso Pet Útil. Este concurso solicitava a criação de um trabalho com garrafas Pet, e era valorizado o número de garrafas utilizadas, a criatividade, a durabilidade e nível de utilização do mesmo. A partir deste trabalho foram e ainda estão sendo desenvolvidas inúmeras atividades que envolvem algumas áreas do conhecimento, enfatizando principalmente Ciências, o lixo e a conservação do Meio Ambiente; Arte, a arte do lixo, leitura de obras, autores e elaboração de trabalhos artísticos; Língua Portuguesa, produção textual; Matemática, contagens e cálculos; foram envolvidos também aspectos dos Temas Transversais, tais como: saúde, pluralidade cultural e ética. O projeto visa dar subsídios aos alunos para que estes fiquem sensibilizados e cheguem a uma possível conscientização frente a problemática do lixo. Este trabalho foi premiado com a 1.ª colocação a nível de Município no Concurso Pet Útil e está participando do 3.º Prêmio Arte na Escola Cidadã (Instituto Arte na Escola).

16. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS PÓLOS DA REDE ARTE NA ESCOLA

Reladoras: Rejane Reckziegel Ledur e Marília Fernandes, Maria Regina Johann e Rosani Brochier Nicoli

Instituição: Pólo SME Canoas - Canoas/RS, Pólo UNIJUÍ - Ijuí/RS e Pólo FUNDARTE - Montenegro/RS

Resumo:

Serão relatadas ações de capacitação de professores realizadas durante o ano de 2002, nos Pólos Arte na Escola. A formação continuada visa o suporte teórico e pedagógico no âmbito do ensino da arte, objetivando qualificar a prática docente e a mediação do professor no que toca ao produzir, apreciar e conhecer a história da arte, bem como possíveis inter-relações com outras áreas de conhecimento e fazeres cotidianos. Uma das propostas a serem apresentadas se refere à inclusão de fruidores com necessidades educativas especiais e as demais irão abordar processos de formação e seus encaminhamentos na Educação Infantil e Ensino Fundamental.



**OFICINAS
E
PROGRAMAÇÃO**

VIVÊNCIAS CRIADORAS NAS PRÁTICAS PICTÓRIAS COM USO DAS TINTAS NATURAIS

Maria Lucina Busato Bueno

*Especialista em Arte, Teorias e Métodos - Universidade
de Passo Fundo/RS*

Professora Titular da Faculdade de Artes e Comunicação da UPF/RS

Conteúdo: Homem x Natureza; Características das tintas naturais. Processos. Composição e Preparos. Cuidados; Exercícios pictóricos investigativos: opacidades e transparências; Exploração de texturas e efeitos expressivos; Exercitar o olhar para a leitura do ambiente natural que nos circunda; Registros gráficos e representação pictórica das formas simbólicas; Experiências cromáticas na busca da expressão pessoal.

CRIAR - LER - ESCREVER

Darli Collares

Doutora em Educação pela UFRGS/RS

Professora da Faculdade de Educação da PUCRS

*Coordenadora do Departamento de Métodos
e Técnicas de Ensino - FAGED/PUCRS*

Conteúdo: O espaço; a cultura; o desenvolvimento: o universal e o singular; as letras e as imagens; a experiência docente.

O SENTIDO DOS SENTIDOS: A EDUCAÇÃO (DO) SENSÍVEL

João-Francisco Duarte Júnior

Doutor em Educação pela UNICAMP/SP,

Chefe do Departamento de Artes Plásticas e Professor dos Cursos de Pós-Graduação em Artes e Graduação em Educação Artística da UNICAMP/SP

Conteúdo: O sentido de nossa crise (modernidade); A crise de nossos sentidos (anestesia); O saber sensível (estesia); A educação do sensível (saborear).

DRAMATURGIA DO MOVIMENTO

Sandra Meyer

Mestre e Doutoranda em Comunicação e Semiótica - PUC/SP

*Professora do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade do
Estado de Santa Catarina*

Conteúdo: A dramaturgia: no texto, na cena, no corpo. Dramaturgia do movimento em diferentes estilos e técnicas cênicas. Breve mapeamento da interação entre a dança e o teatro na evolução da dança cênica no século XX. Modos de representação do corpo que dança.

UM EXERCÍCIO INTERSUBJETIVO E O HORIZONTE DO DESENHO

Umbelina Barreto

Graduada em Desenho pela UFRGS/RS

Mestre em Filosofia pela PUCRS

Professora do Instituto de Artes da UFRGS/RS

Chefe Depto. Artes Visuais da UFRGS/RS

Conteúdo: Através de exercícios de observação utilizando processos de anotação e notação será realizada uma reflexão sobre a atualidade do desenho como uma linguagem substantiva.

PEDAGOGIA MUSICAL BRASILEIRA NO SÉCULO XX: METODOLOGIAS E TENDÊNCIAS

Ermelinda A. Paz

Livre-Docente em Percepção Musical pela UNI-RIO

*Professora Titular de Percepção Musical da Escola de Música da Universidade
Federal do Rio de Janeiro/RJ*

Conteúdo: A proposta Villa-Lobos; os métodos Gazzi de Sá, Sá Pereira, Liddy Chiaffarelli Mignone, Anita Guarnieri, Jurity de Souza Farias, Cacilda Borges Barbosa, Esther Scliar, Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves, José Eduardo Giochi Gramani, Osvaldo Lacerda, Bohumil Med, Hans Joachim Koellreuther; o movimento das oficinas de música e os projetos e propostas de renovação do ensino musical.

O PROCESSO DE ENCENAÇÃO NO TEATRO-EDUCAÇÃO

Sergio Farias

Doutor em Artes - USP/SP

Estágio de Pós-Doutorado na Universidade de Paris X.

Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia

Conteúdo: Exercícios utilizados na preparação do ator: corpo, voz e improvisação; a escolha do texto teatral ou criação do texto do grupo para montagem didática; roteiro de questões para a construção do personagem; exercícios de performance no processo de preparação do ator; a História da Arte e a visão crítica do contexto em que ocorre a produção artística; a apreciação do espetáculo, pelo artista e pelo espectador.

PEDAGOGIAS CULTURAIS EM DEBATE

Jane Felipe Neckel

Doutora em Educação pela UFRGS/RS

Professora da Faculdade de Educação da UFRGS/RS

Conteúdo: Tomando por base os Estudos Culturais e Estudos Feministas numa perspectiva pós-estruturalista de análise, esta oficina pretende discutir de que forma se dá a construção dos sujeitos, a partir de novos locais onde o conhecimento é produzido (cinemas, tv, shoppings, etc.) Através de inúmeros artefatos culturais, tais como filmes, músicas, revistas, propagandas são veiculados conceitos de gênero, sexualidade, raça, etnia, geração, produzindo assim efeitos de verdade na formação dos sujeitos.

MÚSICA NA ESCOLA: PROJETOS, CONTEÚDOS E MATERIAIS

Leda Maffioletti

Mestre e Doutoranda em Educação pela UFRGS/RS

Professora de música e prática de ensino em educação infantil do curso de Peda-

gogia da UFRGS/RS

Conteúdo: Projetos Musicais possíveis de serem desenvolvidos na escola. A qualidade da produção musical destinada ao público infantil e adolescente e os conteúdos musicais aprendidos dentro e fora da escola.

SEMIÓTICA VISUAL

Moema Martins Rebouças

Doutora em Comunicação e Semiótica - PUC/SP

Professora do Departamento de Didática e Prática de Ensino do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Conteúdo: Conceitos fundamentais da teoria semiótica do texto: leitura, texto/contexto, percurso de geração de sentido. Análise semiótica de imagens da arte. A relação entre semiótica e educação.

DIA 07/10/02 - 2ª feira

8h30min	Credenciamento dos participantes
10h	Sessão de Abertura do 16.º Seminário Painel: Arte, conhecimento e diversidade cultural Painelistas: Darli Collares (PUCRS), Fernando Becker (UFRGS) e Moema Rebouças (UFES)
13h	Apresentações de grupos da FUNDARTE
13h30min	Oficinas
17h30min	Relatos e Comunicações
20h	Concerto do Conjunto Instrumental Jovem da FUNDARTE

DIA 08/10/02 - 3ª feira

8h30min	Sessão Simultânea de Debates
10h15min	Fórum de debates: síntese dos grupos
11h30min	Sessão de autógrafos comentada
13h	Apresentações de grupos da FUNDARTE
13h30min	Oficinas
18h	Espectáculo de Teatro: Nos Meses da Corticeira Florir
20h	Espectáculo de Teatro: Nos Meses da Corticeira Florir

DIA 09/10/02 - 4ª feira

8h30min	Relato de Experiência: Formação de Professores nos Pólos Arte na Escola Relatos e Comunicações
10h15min	Abertura do 1.º Encontro da Rede Arte na Escola
10h30min	Painel: Arte e diversidade na educação informal Painelista: Sergio Farias (UFBA), Leda Mafioletti (UFRGS) e Umbelina Barreto (UFRGS)
13h	Apresentações dos grupos da FUNDARTE
13h30min	Reunião Técnica dos Pólos Arte na Escola do RGS
13h30min	Oficinas
18h	Espectáculo de dança "Alma Tonta"
20h30min	Jantar de confraternização

DIA 10/10/02 - 5ª feira

8h30min	Sessão de Leitura Dirigida das obras (Exposição de arte, espetáculo de teatro, espetáculo de dança e concerto do Conjunto Instrumental)
10h15min	Painel: Diversidade cultural na arte e na educação Painelista: João-Francisco Duarte Júnior (UNICAMP), Ermelinda Paz (UFRJ), Francisco Xarão (UERGS) e Maria Beatriz Moreira Luce (UFRGS)
12h30min	Encerramento

Durante o Seminário:

Mostras Pedagógicas - Exposições - Sessões de Autógrafo - Feira de Livros - Apresentações Artísticas - Feira de artigos coloniais

REALIZAÇÃO

AAF Associação
Amigos da Fundarte



APOIO



LIC Lei de Incentivo à Cultura
Estado do Rio Grande do Sul



EDITORA VOZES