

XIII

XIII

2011

13

XIII

XIII

XIII

SEMINÁRIO NACIONAL
DE ARTE-EDUCAÇÃO

XIII

XIII

XIII

Educação 500 anos:
processos culturais e interferências

DE 04 A 08 OUTUBRO DE 1999

Fundação Municipal de Artes de Montenegro/RS
FUNDARTE

13º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE-EDUCAÇÃO

**Eixo Temático:
Educação 500 anos:
processos culturais e interferências**

ANAIIS

**Palestras
Painéis
Sessões Simultâneas
Relatos de Experiências**

**4 a 8 de outubro de 1999
Fundação Municipal de Artes de Montenegro
FUNDARTE
Montenegro, Rio Grande do Sul - Brasil**

Diagramação e editoração: André Luís Kuser
Capa: Cartaz do 13º Seminário Nacional de
Arte-Educação, criação de Elton Manganelli
Impressão: Gráfica La Salle
Av. Getúlio Vargas, 5524 - Canoas-RS
Fone: (51) 472-5899 - Fax: (51) 472-5051

RESSALVA:

Os textos aqui publicados foram mantidos conforme os disquetes fornecidos pelos autores, e as opiniões emitidas são de responsabilidade dos mesmos.

13º Seminário Nacional de Arte-Educação

COMISSÃO ORGANIZADORA

Therezinha Petry Cardona - Diretora Executiva da FUNDARTE

André Luis Wagner - Chefe do Setor Administrativo

Gilberto Icle - Chefe do Setor de Artes Cênicas e Plásticas

Gorete Junges - Assessora de Direção

Júlia Maria Hummes - Chefe do Setor de Música

Mácia Dal Bello - Coordenadora Pedagógica

Márcia Schüler - Assessora de Comunicação

Maria Isabel Petry Kehrwald - Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Artes Visuais

Virginia Wagner Petry - Secretaria

Promoção

Fundação Municipal de Artes de Montenegro- FUNDARTE /RS
Associação Amigos da FUNDARTE

Apoio:



Anais do 13º Seminário Nacional de Arte-Educação

Comissão Editorial da FUNDARTE

Cristina Rolim Wolffenbüttel (coordenadora)

Gilberto Icle

Júlia Hummes

Maria Isabel Petry Kehrwald (Organizadora dos Anais)

SUMÁRIO

Apresentação.....	8
Palestra e Painéis	9
Relatos de Experiências.....	84
Sessões Simultâneas.....	88
Anexos.....	90

APRESENTAÇÃO

Oferecer aos participantes dos Seminários da FUNDARTE as idéias impressas dos professores aqui presentes, sempre foi um antigo sonho.

Lançar os Anais do 13º Seminário Nacional de Arte-Educação, no momento de sua abertura oficial, mais do que um sonho, foi um desafio que ao se concretizar neste livro, evidencia nosso compromisso, tanto com a produção de conhecimento, quanto com a sua divulgação.

Reunimos com a contribuição valiosa dos professores e painelistas do Seminário, onze textos que refletem os anseios e as preocupações dos educadores deste final de milênio.

Incluímos ainda os Relatos de Experiências, como forma de estimular o registro e a interação das ações docentes, que ao longo dos eventos têm propiciado intercâmbios e trocas enriquecedoras e as Sessões Simultâneas, instituídas como espaços de debate sobre questões relativas ao ensino e a aprendizagem.

Com a edição desses Anais, pretendemos oportunizar reflexão continuada sobre os processos educativos em arte e educação e, particularmente, sobre os processos culturais, as mídias e suas interferências na escola, objetivo primeiro deste Seminário. Agradecemos aos que colaboraram para esta edição e compartilhamos com todos o doce e festivo sabor desta conquista.

Maria Isabel Petry Kehrwald

Organizadora dos Anais do 13º Seminário Nacional de Arte-Educação

**PALESTRA e
PAINÉIS**

Outubro de 1999.

Véspera de um novo milênio. Véspera das comemorações da chegada de Cabral. Celebração de 13 encontros nacionais em Montenegro.

Com este pano de fundo, com a consciência de que meu olhar não é de filósofa nem de historiadora, mas de uma arte educadora que investiga o processo de ensino aprendizagem da arte, ilumino a cena e faço o convite à reflexão sobre educação - 500 anos, que apenas introduzo neste texto.

Quando teria iniciado o ensino de arte no Brasil? Há quinhentos anos?

Nasce aqui uma primeira dúvida. Ou melhor, uma certeza. A educação no Brasil não tem uma história de quinhentos anos, ela é muito anterior. Pensar em 500 anos de educação reforça um olhar estrangeiro que vê a história a partir da perspectiva do colonizador. Por isso mesmo, temos de ter muito cuidado para não adotar esse olhar nas comemorações que se aproximam.

Luzia - a mais recente descoberta arqueológica brasileira - teria vivido um processo primitivo de educação? Certamente aprendia com os outros formas de se relacionar com a vida. Mas, pouco sabemos como os povos de nossa terra ensinavam. Como as suas músicas, cerâmicas, as pinturas corporais, a dança, a cestaria, a arte plumária eram aprendidas?

Embora muitos dos nomes de nossas praias, morros e rios guardem em si as marcas das línguas indígenas, muito pouco conhecemos, ainda, de sua cultura. E só há muito pouco tempo a sua arte é foco de estudo nas aulas de História das Artes Plásticas ou da Música. Ainda há muito a pesquisar. Ainda comemoramos o Dia do Índio como se não houvessem hoje mais de 170 tribos diferentes, com línguas, tradições e produções artísticas diferenciadas?

No início da década de oitenta Maria Victória Granero realizou uma pesquisa¹ que constatou a influência americana na forma de representar os índios em nossas crianças. A indumentária, as tendas, as pinturas corporais eram procedentes dos índios americanos. Quase vinte anos depois como nossas crianças os representam? O que sabem de suas lendas, de suas produções artísticas? O que temos feito para que suas marcas como povo brasileiro sejam compreendidas e

¹ GRANERO, Maria Victória V. M.. *A influência da cultura de massa na expressão gráfica do adolescente através dos estereótipos*. São Paulo, 1983, Tese (mestrado), ECA/USP.

valorizadas? Que possibilidades temos de comparar a produção de cunho histórico que é divulgada e as produções contemporâneas dos diferentes grupos indígenas?

Sobre o processo de educação indígena também pouco sabemos. Talvez nos surpreendamos com o documento do Ministério da Educação: Parâmetros Nacionais para a Escola Indígena. Isto prova, de certa forma, há uma preocupação com a multiculturalidade que é fato em nosso país.

Por outro lado, a cultura dos brancos é maciçamente fortalecida. Confirmando esta afirmação através de um jogo que criei para levantar as preferências estéticas dos grupos que iniciam um trabalho comigo. Peço, entre outras tarefas, que escolham um sobrenome de artista na complementação de seus nomes. E, no Rio Grande do Norte ou no Rio Grande do Sul, a maioria dos artistas citados são europeus, homens e falecidos. A França aparece como a grande divulgadora da arte, e não é sem razão que muitos dos nossos artistas mais conhecidos foram para lá buscar a "maestria", influência marcada pela Missão Francesa durante o reinado de D. João VI.

E as influências se perpetuam. O mesmo pode ser dito sobre os processos de ensino/aprendizagem em arte. Com os franceses e italianos, as técnicas eram divulgadas nos ofícios ligados à arte. Nos anos 30, trazida por Anísio Teixeira, a influência americana, especialmente através de Dewey, chega ao nosso país. Influência que se reafirma através dos estudos da criatividade dos anos 70. Hoje, junta-se a ela a influência da educação espanhola.

Contudo, talvez insuflados por nossa própria antropofagia, reelaboramos e recriamos as influências de culturas tão diversas como as americana, russa e espanhola. Cada vez mais procura-se as fontes desses pressupostos teóricos, mas também corre-se o risco de tomá-los como modas, que apenas banham a superfície de nossas ações educativas até uma nova moda. Os novos encontros teóricos, entretanto, devem gerar novas inquietações e a "reflexão sobre a reflexão-na-ação", como diria Schön², com assimilações e acomodações que impulsionariam a leitura e a investigação sobre nossas ações como mediadores entre a arte e os nossos aprendizes.

Além das influências teóricas, é importante analisar o que nos terão deixado artistas de regiões tão diferentes que migraram para o Brasil. Preocupa o fato de que nossas crianças e jovens venham tendo acesso apenas a artistas como Miró, Picasso, Van Gogh e Monet, os preferidos para as releituras (!).

Talvez saibamos mais da influência da cultura africana na *Mademoiselles d'Avignon* de Picasso do que a sua presença em nossas

² SCHÖN, Donald. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992a.

manifestações culturais. Provavelmente a influência dos negros seja mais palpável na música, mas há muito a pesquisar. Os signos da religiosidade, especialmente, deixaram marcas que se manifestam em artistas como Rubem Valentim ou Mestre Didi. Da mesma forma, recebemos também influência oriental, especialmente em algumas regiões como São Paulo, por exemplo. Mas, o que sabemos destas culturas?

Quais serão as cicatrizes do tempo vivido deixadas em nosso olhar por tantas influências? Como elas alimentam nossas esperanças e desejos frente ao futuro da arte na educação?

São muitas as dúvidas, as lacunas, as inquietações. Mas, mais do que perseguir modelos pedagógicos teremos de refletir sobre suas influências em nosso próprio modo de ensinar e aprender arte, tomando consciência de nossos limites e faltas e, acima de tudo, nos nutrimos de coragem e esperança, para alimentar nossos desejos. Para isto teremos de buscar o que há de melhor em nós: o pensamento criador. Isso implica numa visão sem barreiras, onde a imaginação busca algo que ainda não está determinado. Mas o faz sem esquecer de olhar o presente, a realidade crua e nua, e o passado que a gerou, e que procura, como nos ensinou Paulo Freire³, a "tornar possível amanhã o impossível de hoje".

Afinal, o que queremos para o ensino de arte nos próximos quinhentos anos? O que teremos de fazer hoje para torná-lo possível no futuro?

**Doutora em Educação USP/SP*

Professora da UNESP / SP

³ FREIRE, Paulo. Escola Pública e Educação Popular. In: ____ *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1993, p. 96-119.

Esta breve análise, diz respeito aos principais aspectos abordados na oficina: **"O Ensino da Arte na Educação Infantil"**, realizada no **13º Seminário Nacional de Arte-Educação em Montenegro/ 1999**.

Para iniciar este estudo, faz-se necessário pensar a cerca da afirmação de Feldman, quando descreve a relação entre a obra de arte e o observador/leitor.

"Se você governou cuidadosamente sua examinação e sua pesquisa dentro da obra de arte; se você tentou vê-la e senti-la e conhecê-la; se você aprendeu a concentrar sua imaginação e pesquisa dentro da obra de arte; então você descobriu o que é ter uma experiência estética. Você foi capaz de deixar uma obra entrar na sua vida e se tornar parte de você. Seus poderes mentais e emocionais transformaram aquela obra de arte para que seja sua num sentido especial e único." (FELDMAN: 1973: pág. 364)

E então, nos perguntamos: existe uma idade específica para iniciar o processo de alfabetização estética? Os Meninos e meninas, são capazes de aprender e vivenciar esse processo? Ou só aos homens e mulheres são oferecidas essas oportunidades? Em que ou quem nos fundamentamos para estabelecer as regras de quando e o que ensinar aos meninos e meninas?

Se partirmos do pressuposto de que meninos e meninas relacionam-se com a obra de arte da mesma forma que os homens e mulheres supostamente adultos, já possuidores de uma experiência visual, sonora e corporal, a resposta poderia ser: os meninos e meninas não são capazes de ler o objeto artístico, e, portanto, a escola não precisa ensiná-los e envolvê-los no mundo da magia, da fantasia, da história, do real e irreal, que compõem uma obra artística.

Entretanto, teóricos das áreas da educação, da psicologia, da arte, como: Eisner, Vygotsky, Feldman, Parsons, Gardner e tantos outros, tem trazido questões que nos levam a refletir sobre como se dá a compreensão dos meninos e meninas a cerca da obra de arte. De que forma acontece o processo de apreensão, percepção e interação deles com a obra e o seu contexto. A partir de pesquisas nesse campo e de práticas pedagógicas, é possível observar que meninos e meninas

possuem capacidades específicas para interagir com a arte e a cultura de forma única e particular, pois a experiência estética é individual. Esse envolvimento com a arte e a cultura é vital para as apropriações dos signos e significados construídos por homens e mulheres e inseridos no mundo cultural existente.

Assim, nos parece fundamental iniciar desde os primeiros anos de vida dos meninos e meninas com o processo de desenvolvimento de alfabetização estética. É importante que eles tenham acesso aos bens culturais, que exercitem o olhar perante a produção artístico/cultural da humanidade, que vivenciem o fazer artístico e que aprendam a ler a arte e a cultura ao mesmo tempo em que possam refletir sobre as diversidades culturais, sobre as formas e processos de realização artística, tanto dos artistas que fizeram e fazem a história, como sobre a do seu grupo e sobre as suas próprias.

Nesse caso, a escola tem o papel de privilegiar em seu currículo, espaços para a aprendizagem da arte na Educação Infantil, proporcionando situações em que meninos e meninas percebam-se como cidadãos do mundo, construindo a história presente e futura a partir do que vêem, percebem, fazem e interpretam, comunicando-se através das linguagens expressivas.

Meninos e meninas, portanto, são capazes de fazer, ler, perceber, relacionar, interagir, interpretar e compreender a arte e a cultura a partir das suas experiências e dos seus conhecimentos.

E, para concluir essa breve reflexão, faz-se necessário retomar algumas considerações de Parsons, quando diz que falar sobre arte e cultura com meninos e meninas é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois a arte e a cultura possuem elementos de um mundo físico e imagético. Envolver mais profundamente a arte na vida das crianças, ".....pode levá-las a refletir sobre aquilo que não compreendem. Discutir as obras de arte é provavelmente a coisa mais útil que podemos fazer com as crianças....A nossa falha mais comum consiste em sermos demasiado pouco exigentes no que toca à compreensão da arte e em evitarmos a discussão nesse domínio "(PARSONS: 1992: pág. 50)

Referências Bibliográficas

- FELDMAN, Edmund Burke. **Becoming human through art: an esthetic experience in the school.** Nova Jersey: Prentice-Hall Inc., 1970.
- MARTINS, Miriam Celeste et al. **Didática do ensino da arte: língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.
- PARSONS, Michael J. **Compreender a Arte.** Trad. Ana Luísa Faria: Lisboa: Presença, 1992.

PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte. **O Ensino da Arte na Educação Infantil.** Dissertação de Mestrado, defendida na UFPR, em 1997.

_____. **A Criança: Um estudo Evolutivo Sócio-Político-Cultural.** In: Revista UNIVILLE. Joinville: UNIVILLE, v. 3, n.1, abr. 1998.

_____. et al. **RIO DE PALAVRAS.** Material de Apoio Pedagógico para XXIV Bienal de São Paulo, 1998.

_____. **PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA/ ARTE.** Florianópolis: GOGEN, 1998.

_____. **CURRÍCULO DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL.** Florianópolis/SC: FIESC/SESI, 1997.

_____. **O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** Caderno: E. Infantil: uma necessidade social. Secretaria de Educação Municipal/ Florianópolis, 1998.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

** Mestre em Educação e Professora da UNIVILLE / SC*

Deseo expresar mi alegría de encontrarme aquí con ustedes y agradecerle a Isabel Petry coordinadora de este Seminario, quien invito a participar en este encuentro.

Hablo en plural porque vengo en representación de un grupo de profesionales que, seguimos investigando y difundiendo esta corriente de trabajo corporal, creada por una gran maestra - **Patricia Stokoe** - tristemente fallecida ya hace tres años, con la cual seguimos fuertemente conectadas a través de enseñanzas, escritos y videos, que en este seminario quisiera poder compartir con ustedes.

Se que **Deborah Kalmar**, su hija y actual directora de esta escuela, estuvo aquí en el seminario anterior. Ella manda a todos un gran cariño y todo su afecto.

Como en la escuela trabajamos en equipo, este año me tocó representarla.

Mi nombre es **Nora Lerman** y tuve la suerte de conocer a Patricia Stokoe en el año de 1970, cuando decido cursar el profesorado de expresión corporal, que en este momento se realizaba en Collegium Musicum de Buenos Aires y donde Patricia Stokoe era directora e profesora.

Para mí fue una gran "Maestra" que me enseñó y me guió por una línea de trabajo corporal de mucho respeto y cuidado de la persona. Yo venía de terminar el profesorado nacional de Educación Física, donde una de las materias era Danza Educativa, lo que me había motivado para seguir incursionando en danza.

Lo que a mí más me impactó de la expresión corporal es poder descubrir que existía **manera de educar al cuerpo**, integrado a la persona, con su sentir, pensar, imaginar y expresar.

Se partía desde donde uno estaba con su *realidad corporal*, con sus posibilidades y desde allí se iba encontrando un camino de crecimiento en el aprendizaje y desarrollo del lenguaje corporal. También tuve la suerte de encontrar otro gran maestro que es Víctor García que transmite una técnica terapéutica que se llama **ANÁLISES CORPORAL DE LA RELACION** creada por André Lapiere, donde a partir del juego, el baile, y lo vincular te permite encontrarte, reconocerte y reconocer a otras personas y personajes.

En este momento formo parte de un grupo de investigación y de muestra de síntesis artísticas que dirige Mariano Pattin, un muy talentoso director artístico.

Y aquí estoy con ustedes para reflexionar sobre esta corriente en Danza

que es **EXPRESSION CORPORAL DANZA**.

Nosotros en este trabajo, nos manejamos con una tecnica de base que **PATRICIA STOKOE** llamo *sensopercepcion*.

Se da el nombre de sensopercepcion a aquellas actividades donde se implementan practicas que tienden a desarrollar la conciencia del própio cuerpo : se prepara el sistema nervioso con suavidad, com "dulzura", justamente para alcanzar el despliegue maximo da las posibilidades de cada persona.

El cuerpo es como un "violin Stradivarius" que debe mantenerse bien afinado, com el fin de tocar bellas melodias de movimiento. La sonsopercepcion apunta asi al logro de un tono corporal armonioso.

Se busca obtener una imagen del própio cuerpo lo mas acorde posible com la realidad del mismo, junto a la armonizacion del tono neuromuscular.

Expresion corporal fue el nombre que le dio **Patricia Stokoe** a una concepcion de danza creativa entendida como aquella danza al alcance de cada persona, en una epoca (1950) en que en la Argentina decir **Danza** equivalia a decir danza clasica, moderna ou folklorica, y no existia un concepto de danza educativa ou creativa, como la ya vigente en Europa.

Esta idea de **Danza Creativa** habia heredado tanto el espiritu de la danza libre de Isadora Duncan, como las investigaciones sobre espacio e movimiento de Rudolf Von Laban y tambien la ritmica de Dalcrze, entre tantos otros aportes.

A partir de **Patricia Stokoe** la expresion corporal se define como : "**La Danza de cada persona, segun su propia manera de ser, de moverse, crear y decir su cuerpo**"...

"Creemos que para descubrir como tu eres, no tienes que copiarme a mi, sino encontrarte a ti" ... segun sus propias palabras.

La expresion corporal, cuando se desarrolla como lenguaje en si mismo, com su propia autonomia, com su propia *gramatica* y *codigos* para la comunicacion, pertenece al campo de la danza. Es una actividad artistica, patrimonio de todos los seres humanos. Como tal, es el lenguaje del cuerpo com sus posibilidades de movimiento y quietud, sus gestos y ademanes, posturas y desplazamientos, organizados en secuencias significativas, como manifestacion de la totalidad de la persona.

* Professora de Educação Física e de Dança no Estudio Patricia Stokoe em Buenos Aires, 1ª Escola Argentina de Expresion Corporal Danza, criada por Patricia Stokoe.

** O Texto da professora Norma enviado em letras Maiúsculas e sem acentuação gráfica, na transcrição para letras minúsculas, permaneceu sem a acentuação.

CONCEPÇÕES INCORRETAS E O PODER DE PARADIGMAS : EXPERIÊNCIAS COM PERCEPÇÃO E REALIDADE

* Ulfried Tölle

F.M.Alexander afirmou que a nossa percepção da realidade é enganadora e muitas vezes contraprodutiva na busca das nossas metas. A gente quer fazer uma coisa, mas muitas vezes, sem saber, acaba fazendo o contrário. Lendo isto provavelmente você não acredite, duvide. No curso os participantes têm oportunidade bem prática de vivenciar a validade dos princípios que F. M. Alexander formulou através dos nossos hábitos em movimentos diários.

O texto seguinte é formado por excertos do livro "Conscious Constructive Control of the Individual" Part II Chapter II de 1910 F.M.Alexander. Este é um texto referencial do curso. Uma parte do curso vai ser dedicada ao estudo do texto 'Concepções Incorretas' de F.M.Alexander e suas implicações no ensino. A tradução foi realizada por Artur Elias Carneiro e a revisão por Lucia Becker Carpena.

No curso os seguintes assuntos vão ser abordados

- relação concepções - percepções
- percepções: acesso à realidade
- desenvolvimento interno do indivíduo X desenvolvimento do mundo externo
- educação como um processo individual X educação de massa
- princípios de interação com alunos
- implicações práticas no ensino

Part II
Chapter II

CONCEPÇÃO INCORRETA

de Frederick Matthias ALEXANDER

Tradução: Artur Elias Carneiro
Revisão: Lucia Becker Carpena

[...]

O próximo ponto importante a ser enfatizado ao aluno é a necessidade de que se escute cuidadosamente as palavras do professor, e de que esteja bem claro o significado que se intenciona

comunicar com essas palavras, antes que o aluno tente agir de acordo com elas. Isto pode parecer uma obviedade, mas é nesse ponto que nós começamos a nos aproximar de um rochedo contra o qual mesmo um professor muito experiente pode acabar naufragando, pois, em todos os casos, a concepção do aluno a respeito do que o professor está tentando lhe comunicar através de palavras estará em sintonia com a sua (do aluno) constituição/disposição psico-física. (1)

Se, por exemplo, o aluno tiver idéias fixas em alguma direção em especial, essas idéias fixas irão inevitavelmente limitar a sua capacidade de “escutar com atenção” (capacidade essa que nós pressupomos existente, mais freqüentemente do que deveríamos) - isto é, para receber as idéias novas tal como o professor as está tentando comunicar. Em conexão com isso, entretanto, um professor, ao lidar com as deficiências de um caso particular, deverá levar seriamente em consideração as idéias fixas do aluno; caso contrário, estas irão complicar enormemente o problema, tanto para o professor como para o aluno. Algumas dessas idéias fixas são encontradas em quase todos os alunos. Idéias fixas a respeito do que constitui o método certo e o que constitui o método errado de agir como aluno; idéias a respeito da necessidade de concentração, para que os esforços de professor e aluno sejam acompanhados de sucesso; também uma crença fixa (baseada na maneira subconsciente de se auto-conduzir) segundo a qual, para um aluno ser corrigido em algum defeito, ele deveria ser ensinado a fazer alguma coisa para corrigi-lo, ao invés de ser-lhe ensinado, como ponto de partida, o princípio de como evitar fazer a coisa errada (inibição*).

O professor com experiência no trabalho de reeducação pode diagnosticar rapidamente, através da expressão e uso dos olhos do aluno, o grau de influência que tais concepções têm sobre ele, e, a cada passo do treinamento, ele[o professor] deverá tomar medidas preventivas para contrabalançar esta influência. É absurdo tentar ensinar uma pessoa que se encontra numa condição mais ou menos agitada, ou mesmo ansiosa. Precisamos daquele estado calmo que é característico de alguém cujos processos racionais estão em ação.

A lista de concepções fixas dada acima poderia ser centuplicada. As peculiaridades das concepções fixas, bem como as peculiaridades da caligrafia, diferem enormemente de pessoa para pessoa, e as formas que elas assumem dependem, como no caso da caligrafia, da condição/disposição psico-física individual. (2)

Uma experiência de ensino de mais de vinte e cinco anos na esfera psico-física deu-me um conhecimento bem real das dificuldades psico-físicas que se encontram no caminho de muitos adultos que necessitam reeducação e coordenação, e, como resultado dessa experiência, eu não hesito em afirmar que as idéias e concepções fixas do aluno são a causa da maior parte das suas dificuldades.

A seguir, irei, a partir de minha experiência pedagógica, fazer

um apanhado de certas concepções fixas, tendo em vista que estas são tão difundidas e têm efeitos tão danosos e de tão longo alcance sobre a vida em geral, e eu irei começar com o hábito que se tornou estabelecido na maioria dos alunos treinados tendo por base um princípio subconsciente ao qual nós já fizemos referência - a saber, o hábito de tentar corrigir um defeito através de fazer algo a mais.

ILUSTRAÇÃO I: "Fazendo do jeito certo"

Suponhamos que uma pessoa decida tomar aulas de reeducação com um certo professor e que ela venha para a aula. O professor passa a lhe indicar, primeiramente, os resultados de seu diagnóstico, das peculiaridades psico-físicas, ilusões e defeitos os quais ele se propõe a tentar erradicar; e, em segundo lugar, os meios *whereby*, os meios-através-dos-quais, a erradicação será efetuada.

Segue-se invariavelmente que, no instante em que o professor concluiu a sua afirmação, o aluno já terá formado a sua própria concepção dos fatos (freqüentemente diametralmente oposta à de seu professor) e, a menos que ele seja uma pessoa muito incomum, ele já terá chegado a uma decisão, esta em concordância com suas idéias pré-concebidas :

- 1) quanto à causa ou causas subjacentes aos fatos expostos;
- 2) quanto às metas que serão obtidas com a remoção destas causas; e, mais importante que tudo,
- 3) quanto aos meios que ele adotará para obter essas metas.

Nesta última decisão ele será influenciado por sua crença fixa segundo a qual, para poder assegurar a obtenção da meta desejada, seu primeiro dever é fazer alguma coisa (tal como ele entende "fazer") e fazer do jeito certo (tal como ele entende "fazer do jeito certo"). Isso não é nenhuma surpresa, uma vez que é provável que todos os seus professores anteriores tenham instilado nele, desde seus primeiros dias, a idéia de que, quando alguma coisa está errada, deve-se fazer algo para tentar endireitá-la. Além disso, ter-lhe-ão dito e afirmado que, se ele for uma pessoa conscienciosa, ele sempre tentará estar certo, e não errado, de forma que o seu desejo de "estar certo" haverá se tornado uma obsessão na qual, assim como em outros assuntos, a sua consciência precisa ser satisfeita.(3)

Assim que o professor observa que o aluno (seguindo sua idéia fixa) está se preparando para fazer algo que ele pensa estar certo para produzir o resultado que ele deseja, ele (o professor) irá indicar ao aluno que, ao tentar remediar seus defeitos através de "fazer alguma coisa", ele está se baseando em seu próprio julgamento, porém que o julgamento dele (do aluno) não fará sentido nesse contexto, baseado que é nas

suas experiências sensoriais incorretas precedentes. O professor irá recomendar ao aluno que ele pare de confiar em seu próprio julgamento a esse respeito, e que em vez disso ele escute as novas instruções, e que permita ao professor que este lhe proporcione, através de manipulação, as novas experiências sensoriais corretas .

Entretanto, a idéia de cessar de fazer a coisa errada (como uma medida preliminar na reeducação) tem pouco ou nenhum apelo, num primeiro momento , para o aluno médio, o qual , na maior parte dos casos, continua tentando "estar certo", apesar de sua experiência e de tudo que o seu professor possa dizer. (4)

[...]

ILUSTRAÇÃO II: Fazendo as coisas "do seu jeito"

Vamos tomar agora uma concepção ou idéia igualmente fixa e igualmente não razoável, que é comum à maioria dos alunos que necessitam reeducação e coordenação - a saber: suas idéias fixas a respeito do que eles podem e do que eles não podem fazer.

A sua avaliação em relação a esses pontos evidentemente só poderá estar baseada nas suas experiências desorientadoras anteriores, mas apesar desse fato, eles não estão dispostos a mudar suas idéias, mesmo quando o professor lhes dá provas práticas de que sua avaliação ou julgamento em relação a esses pontos não é digna de confiança. Entretanto, deveria parecer razoável que qualquer aluno que decide tomar aulas com um certo professor, uma vez que acredita que esse professor pode ajudá-lo a superar alguma espécie de dificuldade, irá confiar na palavra do professor quanto a se ele [o aluno] é ou não capaz de fazer o que ele está sendo solicitado a fazer num momento específico. Mas, muito freqüentemente, acontece o oposto, pois que, se o professor, durante a aula, pedir ao aluno que faça alguma coisa, e se esta coisa estiver entre o grupo de coisas as quais, durante os dias que antecederam a aula, ele [o aluno] estava convencido que não era capaz de fazer (ou seja, que constituíam uma dificuldade sua), ele irá falhar imediatamente. Ele poderá não se negar abertamente a seguir as novas instruções dadas a ele, mas (o que vem a dar no mesmo) fará uma "restrição mental" , como se diz, quando ele as receber. A razão para isso é que ele, subconscientemente, acredita que sabe mais do que seu professor a respeito das coisas que ele pode ou não pode fazer. Assim que, quando ele recebe as instruções, ele começa a pô-las em prática mediante um plano de sua própria autoria — isto é, "do seu jeito" — e ele está tão disposto a colocar o seu plano em prática, que as novas instruções não chegam a atingir sua consciência - isto é, elas não causam nele a impressão suficientemente enfática que é necessária para colocá-las em prática satisfatoriamente, ou sequer para lembrar delas de forma precisa .

Fato mais do que curioso, a confiança do aluno no "seu jeito" de fazer as coisas não é sequer minimamente arranhada pelo fato de que o "seu jeito" nunca funcionou bem no passado e, bem como seu professor tem todo o cuidado de lhe indicar, não poderá jamais funcionar bem no futuro, pela simples razão que "seu jeito" é essencialmente errado para seu propósito, e que, de fato, aquilo que ele pensa ser uma "dificuldade", não é, em si, uma dificuldade, mas simplesmente o resultado do "seu jeito" de lançar-se à atividade.

Além disso, o professor indicará a ele que quaisquer razões que ele possa ter tido no passado para agarrar-se ao "seu jeito" de fazer as coisas já não mais existem, porque a ajuda prática que o professor tem a capacidade de lhe dar o coloca numa posição totalmente nova no que diz respeito à sua "dificuldade"; assim que tudo que ele tem a fazer é parar de tentar superar sua dificuldade "do seu jeito" e, em lugar disso, lembrar e seguir as novas instruções através das quais ele irá obter os resultados que deseja.

Essa proposta não deve ser considerada absurda, estando posto que o professor deve merecer confiança quanto a saber mais do que seu aluno a respeito do assunto específico em questão. Conforme minha experiência, entretanto, o aluno que foi educado à base de métodos subconscientes não se sente atraído, via de regra, por essa forma de raciocínio, quando confrontado com uma "dificuldade".

E assim sucede-se que, ainda que o professor demonstre ao aluno repetidas vezes que ele jamais será capaz de fazer o que ele está tentando fazer a não ser que ele mude os seus "meios-através-dos-quais" (isto é, desista do "seu jeito" de fazer), o aluno irá prosseguir na tentativa de superar sua dificuldade "do seu jeito".(8)

De maneira similar, ainda que o professor possa assegurar a seu aluno repetidas vezes que, se ele simplesmente adotar os novos meios dados a ele, ele será capaz de fazer com facilidade a coisa que ele sempre acreditou que não podia fazer, o aluno não fará nenhuma tentativa de adotar os novos meios. Ele prosseguirá, de fato, com as tentativas de estar certo "do seu jeito", e estando sempre errado. Mais absurdo ainda, depois de um certo período de tempo, ele começará realmente a se preocupar, uma vez que ele verifica que não está progredindo, que o "seu jeito" não está funcionando. Existe algo mais irracional que isso ?

Suponha que alguém inicie um trajeto com o objetivo de chegar a um certo destino e que ele chegue a um lugar onde a estrada se bifurca. Por não saber o caminho, ele toma a estrada errada e se perde. Ele pergunta o caminho a uma pessoa que ele encontra, e é informado que ele deve voltar até o cruzamento e tomar a outra estrada, a qual o levará diretamente ao lugar onde deseja chegar. O que diríamos se ouvíssemos que este alguém voltou até o cruzamento, como lhe foi indicado, mas então concluiu que ele afinal de contas sabia mais do que seu informante

e tomou novamente a estrada antiga e novamente se perdeu, e fez isso não apenas uma ou duas vezes, mas sempre, repetidamente? Ainda mais, o que deveríamos dizer se nós escutássemos que ele estava terrivelmente preocupado porque ele continuava perdido e não parecia se aproximar nem um pouco de seu destino?

Eu posso ver o olhar de ceticismo do leitor enquanto ele lê isso e assegura a si mesmo que ele, de qualquer modo, não pode ser culpado do crime de não tentar fazer realmente aquilo que ele sabe que pode fazer ou de não cessar de tentar fazer aquilo que a experiência de horas, dias - mais ainda, de anos - provou ser o impossível neste caso específico. No entanto, isso é mais ou menos o que acontece no caso de todo aluno, mesmo no caso daqueles que são considerados os mais inteligentes, os que receberam a melhor formação, os cientificamente melhor treinados, e isso serve para reforçar minha convicção de que os princípios subjacentes aos métodos atuais de educação são errôneos. De fato, isso tudo faz parecer que nossos sistemas de educação, nossos métodos de treinamento nas esferas profissional e científica têm realmente tido a tendência de cultivar e estabelecer o defeito ao qual eu me referi. Chamá-lo um defeito é usar uma palavra que é inadequada para expressar algo que realmente equivale à perda de metade de nossa "dotação" [aspas do Tradutor] psico-física original, através do uso cada vez menor do processo valioso chamado inibição. E eu repito que a perda relativa desta potencialidade altamente valiosa se deve, basicamente, aos princípios errôneos subjacentes aos nossos métodos de ensino em todas as áreas. Aqueles que são responsáveis por estes métodos não se têm dado conta de quão importante é manter o equilíbrio, em todas as esferas da vida, entre o desejo de fazer (volição) e a habilidade de checar aquele desejo (inibição).

[...]

No sentido, então, que fica implícito em um processo que nos habilita a parar, um processo que se ocupa não com "os fins" ["metas"], por bons que eles sejam em si mesmos, mas com os meios-através-dos-quals estes "fins" podem ser alcançados, eu sustento que existe uma carência de inibição em todas as esferas de ação. Em nenhuma esfera, entretanto, a falta de desenvolvimento inibitório está de tal forma ameaçada por tal perigo como nos assuntos relativos ao uso real do mecanismo psico-físico nas atividades da vida cotidiana, uma vez que a falta deste desenvolvimento tende a produzir no indivíduo um estado de funcionamento psico-físico desbalanceado no organismo como um todo. De fato, todos os nossos métodos de treinamento educacional dirigem-se muito mais para a rigidez do que para a mobilidade no uso educacional. Não representa grande surpresa, portanto, o fato que adultos, nos quais tais condições psico-físicas se tornaram estabelecidas na infância, manifestam, no que diz respeito a suas atividades, uma ausência quase

total do mais primário bom senso, associada com uma apreciação sensorial não confiável.

[...]

ILUSTRAÇÃO IV: "Deformada"

Em conexão com a apreciação sensorial não-confiável e com idéias ou concepções deturpadas a respeito do que é "certo" ou "errado", no que tange ao uso, por parte do ser humano, de seus próprios mecanismos, o que segue é uma ilustração extremamente significativa.

Uma menina que havia estado incapaz de caminhar adequadamente por vários anos foi trazida ao autor para que se fizesse o diagnóstico dos defeitos no uso dos mecanismos psico-físicos responsáveis pelo seu estado semi-aleijado. Uma vez que isso havia sido feito, solicitou-se que fosse feita também uma demonstração, àqueles presentes, do aspecto de manipulação do trabalho (a criança, evidentemente, seria o sujeito a ser manipulado), de tal sorte que certos reajustamentos e coordenações pudessem ser temporariamente assegurados, mostrando dessa maneira, fechando com o diagnóstico, as possibilidades de reeducação em termos gerais, num caso desse tipo. A demonstração teve sucesso, deste ponto de vista. Durante este ínterim, a criança esteve comparativamente bem ereta - isto é, sem os extremos desvios e distorções que eram tão perceptíveis quando ela entrara na sala. Quando isso estava feito, a garotinha olhou na direção de sua mãe e lhe disse, num tom de voz indescritível: "Ah! Mamãe, ele me fez ficar deformada! "

Aqui temos, de fato, alimento para reflexão de todos os que estão ocupados com qualquer espécie de tentativa de erradicar defeitos psico-físicos! De acordo com o juízo desta pobre criança, ser torta era estar ereta, a sua apreciação sensorial da sua condição deformada * era de que ela estava reta **. Imaginemos, então, qual seria o resultado de suas tentativas de "endireitar" qualquer coisa através de fazer algo por si mesma, tal como ela sempre tentara e sempre havia sido instada a tentar fazer durante a prática de exercícios corretivos, de acordo com as instruções e sob a orientação de um professor. Não é surpresa que todas as tentativas de ensiná-la resultaram em fracasso !

* "out of shape"

** "in shape" (N. do T.)

O exame dos fatos expostos acima não pode senão nos levar à plena compreensão de como haveria de estar a condição psico-física de uma tal criança quando ela chegasse à adolescência, se os métodos

ortodoxos em todas as esferas de ação houvessem continuado a ser empregados no afã de ajudá-la. A observação feita pela criança é a prova positiva de que, no que diz respeito aos seus defeitos, suas idéias e concepções eram dominadas por sua apreciação sensorial, e que essa apreciação sensorial era não apenas não-confiável, mas de fato, enganosa. Suas experiências em conexão com o funcionamento de seu organismo eram, conseqüentemente, experiências incorretas e danosas, e, uma vez que o seu julgamento, no que diz respeito a essas coisas, era o resultado dessas experiências, não é surpresa que a sua avaliação quanto ao que era certo e errado no seu próprio caso fosse não apenas praticamente destituída de valor, mas que constituísse também um verdadeiro perigo ao seu desenvolvimento futuro. Em tais casos, a não ser que a criança seja reeducada e coordenada a partir de um princípio de controle consciente, ela não poderá adquirir uma apreciação sensorial nova e confiável, e, na falta disso, ela crescerá empregando sensações, as quais são enganosas, como guia, e as quais tenderão a se tornar mais e mais enganosas à medida que o tempo avança. Experiências incorretas e maus julgamentos estarão associados com a maneira enganosa de direcionar os mecanismos no funcionamento do organismo, e todos os seus esforços nas diferentes esferas de atividades da vida estarão em sintonia com este funcionamento .

* * * * *

O ponto que aparece claramente, em todas essas ilustrações, é *que concepções influenciadas predominantemente por uma apreciação sensorial não-confiável, agindo e reagindo de maneira subconsciente e danosa sobre os processos envolvidos, são concepções incorretas, e que, nesses casos, a apreciação sensorial não-confiável anda de mãos dadas com experiências incorretas e enganosas no funcionamento psico-físico .*

E, se lembrarmos que (tal como vimos no caso da garotinha da última ilustração) nosso julgamento é baseado na experiência, seremos obrigados a ver que, onde essa experiência é incorreta e enganosa, o julgamento/apreciação resultante será, de maneira quase que obrigatória, desorientador e fora de contato com a realidade. *Temos que reconhecer, portanto, que nossas peculiaridades sensoriais formam a base daquilo que nós consideramos como sendo nossas opiniões, e que ,de fato, de cada dez opiniões que formamos, nove são mais o resultado daquilo que sentimos(10) do que daquilo que pensamos .*

Nossos defeitos emocionais estão, também, ligados às nossas peculiaridades sensoriais, assim que, uma vez que se dê uma perturbação, ainda que muito leve, naquelas direções, seremos obrigatória e temporariamente jogados para dentro de uma zona de perigo (11) , onde prevalecem condições psico-físicas sérias e descontroladas .

Podemos, a essa altura, ver para quão longe esta linha de

pensamento nos levou. Pois o fato que emerge, a partir de todas essas considerações, é que nossa abordagem da vida, de maneira genérica, nossas atividades, crenças, emoções, opiniões, julgamentos, em toda e qualquer esfera, são condicionadas pelas concepções que as precedem, as quais estão associadas ao uso individual dos mecanismos psico-físicos e condicionadas pelo nível de confiabilidade de nossa apreciação sensorial individual .

Este é o fato crucial, do qual nossos líderes nas esferas de ação educacional, religiosa, moral, social, política, e em todos os outros campos de atividade humana têm que se aperceber, antes que possa acontecer qualquer "soerguimento"* da criatura humana para além das condições caóticas atuais .

Nós todos pensamos e agimos em sintonia com as peculiaridades de nossa constituição psico-física particular (exceto quando somos forçados a fazê-lo de outra maneira). Nós lemos um determinado jornal, todas as manhãs, porque a política desse jornal é aquela na qual acreditamos, de maneira que podemos ler, ali, aquilo que queremos ler; nós cultivamos a amizade das pessoas que pensam como nós, enquanto ignoramos aqueles que não o fazem, ou sentimos antagonismo em relação a eles; o pregador atrai à igreja apenas aqueles que querem ir à igreja; nós iniciamos a leitura de um livro, mas, de imediato, atingimos um ponto com o qual não concordamos [:] nosso senso cinestésico mais ou menos corrompido não pode controlar os impulsos que, uma vez em ação, nos põem fora de comunicação com nosso raciocínio . No entanto, apesar de tudo isso, livros são escritos, conferências são dadas, sermões são feitos, discursos são proferidos, a partir da crença que idéias, as quais sejam tomadas públicas por esses meios, podem ser assimiladas satisfatoriamente pelos ouvintes ou leitores, e que se pode, desta maneira, passar adiante boas idéias para o soerguimento/progresso da humanidade nas esferas de atividade social, religiosa, política e outras .

Conquanto a isso, nós estamos enganados — e muito. Pois, conforme foi mostrado, o grau da nossa capacidade de assimilar uma idéia nova, com a qual não estamos familiarizados, ou de superar nossos preconceitos conectados com idéias e crenças que nos são caras, depende de nossa concepção individual acerca dessas idéias e crenças, e essa concepção é condicionada pelo nível [standard] de coordenação psico-física individual, bem como pelo nível de confiabilidade da apreciação sensorial. Se este fato houvesse sido levado em conta, escritores, conferencistas, pregadores, oradores, etc., teriam, há muito, mostrado algum interesse prático pelos meios-através-dos-quais seus leitores e ouvintes pudessem alcançar um nível de funcionamento do organismo psico-físico no qual eles fossem capazes de assimilar, satisfatoriamente, idéias e ensinamentos novos. Pois como, eu pergunto, poderão aqueles que têm desenvolvido uma condição de apreciação sensorial não-confiável (com todas as experiências, crenças, e avaliações

incorretas as quais nós sabemos inevitavelmente associadas àquela condição) assimilar satisfatoriamente idéias que não se encaixam em tais experiências ? Apreensão correta e apreciação sensorial confiável andam de mãos dadas.(12)

A massa é constituída de indivíduos, e não se pode passar apreciação sensorial confiável através do princípio de ensino de massas, nem através de preceitos ou de exortações. Isso pode ser feito tão-somente através de ensino individual, e de trabalho individual. Além do mais, quando as pessoas estão massificadas, elas tornam-se governáveis pelo "instinto de rebanho", e nós precisamos ajudar o homem a evoluir para além desta influência, o mais rapidamente possível, e para este fim nós precisamos ter desenvolvimento consciente e individual.

1 Neste sentido pode-se realmente dizer que um aluno escuta apenas o que ele quer escutar, porque aquilo que ele quer é decidido pelos padrões fixados por seus hábitos atuais .

* Este termo(ingl. inhibiton), bem como diversos outros, é empregado pelo autor num sentido muito particular.(N. do T.)

2 Tudo que está escrito aqui a respeito de concepções fixas se aplica igualmente ao professor como ao aluno.

3 Se passarmos o assunto em revista, seremos forçados a admitir que, nesses assuntos, a insistência de uma pessoa em satisfazer a sua consciência é, muito freqüentemente, uma mera tentativa de evitar responsabilidades. Ela tem ciência de certos métodos ortodoxos de lidar com suas dificuldades. Sua própria experiência desses métodos é que eles, muito freqüentemente, não deram em nada. Ainda assim, ela argumenta que, se tentar dessa maneira e falhar, ela pelo menos tentou tudo o que podia. Em outras palavras, ela tenta satisfazer sua consciência, não sua inteligência racional. Ela abraça essa maneira de dirigir-se ao trabalho porque é a maneira fácil. Se, uma vez, ela parasse para raciocinar a respeito e baseasse seu julgamento na experiência adquirida do conhecimento dos fracassos precedentes, ela teria que descartar esses planos ortodoxos e procurar planos novos. Esse não seria o jeito fácil, seria o jeito difícil. Iria significar, entre outras coisas, uma dissecação dolorosa das suas peculiaridades psico-físicas, preconceitos, excessos sensoriais, coisas que são, no caso dela, uma manifestação de sua má condição, tanto quanto o são o fígado e um rim doentes, no caso de um alcoolista. Para dar ao seu fígado e ao seu rim uma chance, o alcoolista teria que abrir mão de beber vinho, mas ele não tem controle para fazer isso. Assim é com o aluno em nossa ilustração. Ele sabe que certos hábitos psico-físicos são responsáveis por sua condição, mas esse hábitos tornaram-se uma parte dele; eles apelam para o seu senso distorcido de sensação e, assim, ele não fará o esforço necessário para livrar-se deles.

4 Ele está tão obcecado com a idéia da "cura específica" ,que o princípio da prevenção (inibição) é aceito por ele, porém com uma valoração tão baixa que, em 99 de 100 casos, ele será ignorado.

8 É necessário ressaltar que, em situações como essa que estamos discutindo, o "jeito certo" do aluno é o jeito errado. O jeito certo (isto é o jeito certo do professor) é a última coisa que será reconhecida pelo aluno como sendo o "jeito certo", porque este jeito certo não fez ainda parte das experiências do aluno.

10 Nada mais razoável concluir que, devido ao fato de as opiniões da maioria das pessoas serem muito mais uma manifestação de suas peculiaridades sensoriais (sensação) do que de seus processos racionais, é que encontramos tantas e tão variadas e conflitantes opiniões sendo defendidas acerca de um único e simples ponto, ou sobre matéria de maior seriedade. É, de fato, alarmante que o raciocínio exerça um papel tão pequeno na maior parte das opiniões sustentadas por nós, e em nossos julgamentos/avaliações acerca de coisas que realmente contam. É por essa razão que nós nos encontramos em tal amedrontadora desordem, após dois mil anos de luta por um nível de funcionamento psico-físico melhor, luta essa a qual, esperava-se, iria introduzir uma era de boa vontade, unidade universal, tolerância, e compreensão mútua .

11 Um certo número de experiências danosas, tais como as que foram citadas acima, é tudo o que é necessário para produzir uma ou outra das diferentes fases que nós situamos no terreno fronteiro à insanidade. Muitas fases neste desenvolvimento de uma insanidade temporária são acompanhadas por violentas manifestações físicas .

* "uplifting" - aspas do Autor (N. do T.)

12 Assim escreveu-me, recentemente, um amigo, profissional da medicina : "Estou ficando cada vez mais convencido de que as pessoas podem aprender apenas o que elas sabem" .

Entre as recomendações para Teatro, nos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais - III e IV ciclos (MEC, 1998) podemos ler:

É sempre desejável que haja uma integração entre a produção e a apreciação artística. O importante a ser ressaltado é que toda prática de teatro deve ter como base a observação, a pesquisa e o entendimento de que os textos dramáticos, as formas de representação e as formas cênicas têm tradições inseridas em diversas épocas e culturas que podem ser objeto de estudo e transformação no contexto presente do aluno.

A questão da integração entre a produção e a apreciação artística, se vista a partir da ótica brechtiana, levanta novas/velhas questões, a meu ver altamente produtivas para a prática do teatro na sala de aula. Entre essas questões, eu gostaria de me deter na tipologia dramatúrgica da Peça Didática e no conceito de **Kollektiver Kunstakt** - ato artístico coletivo - pois acredito que essas sugestões do *escrivhador de peças*, como Brecht gostava de se autodenominar, podem exercer uma transformação produtiva na prática pedagógica com o teatro.

De acordo com Brecht, enquanto o palco privilegiado do **Episches Schautück** - Peça Épica de Espetáculo- é o **Schauspielhaus** - casa de espetáculo, casa onde se mostra o jogo, a Peça Didática busca palcos alternativos. O *Ato Artístico Coletivo* busca romper a atitude passiva do espectador, do consumidor de arte. Seguindo o raciocínio marxista de Brecht, se a arte perde, na era capitalista, a sua autenticidade, a sua aura, numa sociedade socialista do futuro teria que haver uma negação da negação, cuja realização em ato é a instauração do ritual político. A realização do espetáculo fica condicionada à participação do espectador no ato teatral. *Eu considero necessária, para a realização do ato artístico, a intervenção ativa do receptor na obra de arte* (Koudela, 1990).

Nas demonstrações públicas com a Peça Didática, Brecht não está preocupado com o espetáculo teatral, com a comunicação entre palco e platéia. *A Peça Didática ensina quando nela atuamos. Em princípio não há necessidade de platéia, embora ela possa ser utilizada* (Koudela, 1990).

A teoria pura da Peça Didática não mais existe - e certamente nunca existiu. É a vontade de Brecht de ir além do plano meramente intelectual e buscar a percepção sensório-corporal para provocar o processo de estranhamento de gestos e atitudes corporais o que torna sua proposta pedagógica singular. Na perspectiva de um dos maiores encenadores de Brecht no Brasil, José Celso Martinez Correia, através de um depoimento prestado para a Folha de São Paulo:

Na pequena brecha antes do primeiro fim (antes da Segunda Guerra), Brecht criou uma antítese teatral para deter o que vinha vindo - o marchandising, a arte como mídia. Trouxe a tecnologia dos ritos taístas de sacação social dialética para as suas peças chamadas de didáticas, softwares sofisticadíssimos de educação social. A Peça Didática entrou na máquina de produção cultural que os corais operários comunistas desencadearam num último round de guerra social. Mas disso ficou um eco de teatro doutrinário. Essas peças não são isso. São obras de arte. São como os mistérios dos jesuítas, ou rituais de feitura de nova cabeça no candomblé, que se fazem para sacar nossos papéis no jogo social. Ritos austeros, produtores de estalos dialéticos, não somente comunistas mas metáforas da sacação coletiva do tempo. Essas peças sempre foram horrivelmente mal representadas como teatro político. Como teve que fazer as malas, Brecht trabalhou muito pouco com elas. Essas peças, inspiradas em ritos de teatro Nô chinês, são programas teatralizados de aprendizagem que o Ministério da Educação de Paulo Renato deve aplicar à Educação como Villa Lobos fez com os corais ... para a educação da juventude no teatro. No teatro de viver ...

A Peça Didática é uma dramaturgia dirigida a jovens, tendo como sub-títulos, por exemplo *peça de dialética para crianças - Os Horácios e os Curiácios* ou *ópera escolar - Aquele que diz sim/ Aquele que diz não*.

A estrutura esquemática dessa tipologia dramaturgica promove a inserção de conteúdo próprio pelo receptor que é autor/ator da Peça Didática. De acordo com Brecht ... *justamente a forma mais árida, a Peça Didática, provoca os efeitos mais emocionais e ... quando eu não sabia mais o que fazer com a identificação no teatro, nem com a melhor boa vontade, inventei a Peça Didática* (Koudela, 1990).

De acordo com Benjamin (Benjamin, 1981) a partir do conceito de *Theaterspiel* -jogo teatral - talvez seja possível a mais singela aproximação do Teatro Épico. O exame do jogo teatral em Brecht levanta ao mesmo tempo novos questionamentos. O jogo teatral pode atingir objetivos de aprendizagem específicos, que são próprios ao teatro e só podem ser aprendidos através desta linguagem ?

Para o teatro amador contemporâneo (dos trabalhadores, estudantes e crianças) a libertação da obrigação de exercer a hipnose se faz sentir de forma especialmente positiva. Torna-se possível estabelecer fronteiras entre o jogo do amador e do ator profissional, sem abandonar funções básicas do teatro (Brecht, 1967).

O teatro, como uma forma distinta de manifestação pública, tem um **Gestus** próprio, que pode ser declarado (ou camuflado) através da confissão do teatro como teatro. Os campos hipnóticos do velho teatro de ilusões sugerem que, ao abrir-se a cortina, aparecerá um mundo real de ações e paixões.

A capacidade de transformação completa é tida como uma característica do talento do ator, se falhar, tudo estará perdido. Ela falha quando crianças brincam de teatro e com atores leigos. Algo de artificial estará presente no seu jogo. A diferença entre teatro e realidade aparece de forma dolorosa (Brecht, 1967).

A natureza do **Gestus** é dialética, justamente pelo fato de ser simultaneamente símbolo e ação física. É o que lhe confere o status de **Gestische Sprache** - linguagem gestual - de acordo com Brecht.

No poema *Teatro do Cotidiano* (Brecht, 1986) descreve como esse processo de pensamento se organiza. No ensaio *Cena de Rua* (Brecht, 1967), tira as consequências do teatro do cotidiano para as formas de procedimento e a estética do Teatro Épico. A cena de rua é eleita por Brecht como modelo de uma cena de Teatro Épico.

O teatro passa a ser o espaço do filósofo (no sentido de Brecht) que reflete sobre os processos históricos para exercer uma ação sobre eles. O conceito de **Gestus** exerce justamente neste ponto nevrálgico, ou neste campo de tensão entre os estados estéticos e históricos, a sua importância primordial. Tarefa do trabalho pedagógico, na dicção de Brecht, é ter em mira o concreto e o abstrato, na forma do gesto, que deverá ser operacionalizado (tornado físico).

Geralmente são atribuídos diferentes significados ao conceito de **Gestus** em Brecht, que acentuam o seu caráter formal ou sociológico, em detrimento da sua origem, que é física. O risco dessas definições é perderem o corpo, em função do conceito. O gesto é de natureza dialética porque é simultaneamente signo e ação, de acordo com Benjamin (Benjamin, 1981).

Spolin (Spolin, 1963) estabelece originalmente uma diferença entre **dramatic play** (jogo dramático) e **game** (jogo de regras). O termo

Theater Games é originalmente cunhado por Spolin em língua inglesa (mais tarde a autora viria a registrar seu trabalho como **Spolin Games**). Do ponto de vista teórico, a diferença mais importante reside na relação com o corpo. O puro fantasiar (dramatic play) é substituído, no processo de aprendizagem com o jogo teatral, por meio de uma representação corporal consciente. De acordo com Spolin, o princípio da **physicalization** (fiscalização) busca evitar uma imitação irrefletida, mera cópia. A origem desse princípio remonta a Stanislawski (Stanislawski, 1972) que passou os últimos anos de sua vida desenvolvendo a teoria das *ações físicas*. O princípio das *ações físicas* era considerado por Brecht como a maior contribuição de Stanislawski para um novo teatro.

Na psicogênese da linguagem e do jogo na criança a *função simbólica* ou *semiótica* (Piaget, 1982) aparece por volta dos dois anos e promove uma série de comportamentos que denotam o desenvolvimento da linguagem e da representação. Piaget enumera cinco condutas, de aparecimento mais ou menos simultâneo e que enumera na ordem de complexidade crescente: *imitação diferida, jogo simbólico ou jogo de ficção, desenho ou imagem gráfica, imagem mental e evocação verbal* (língua).

A evolução do jogo na criança se dá através de fases que constituem estruturas do desenvolvimento da inteligência: *jogo sensório-motor, jogo simbólico e jogo de regras* (Piaget, 1975). O jogo de regras aparece por volta dos sete/oito anos como estrutura de organização do coletivo e se desenvolve até a idade adulta nos jogos de rua, jogos tradicionais, folguedos populares, danças dramáticas.

O *jogo de regras* favorece a aprendizagem da *co-operação*, no sentido piagetiano. Na teoria biológica de Piaget, o processo de *equilíbrio* é promovido através da relação dialética entre a *assimilação* da realidade ao eu e a *acomodação* do eu ao real. Com foco na psicologia do desenvolvimento, é importante notar que a relação dialética entre *assimilação* e *acomodação* não se dá de forma harmonica no desenvolvimento da criança. Na primeira infância prevalece a *assimilação* da realidade ao eu, determinada pela atitude centrada em si mesma da criança até os seis/sete anos. O *jogo de regras* supõe o desenvolvimento da inteligência operatória, quando a criança desenvolve a reversibilidade de pensamento. O amplo repertório dos *jogos de regras* sempre foram instrumentos de aprendizagem privilegiados da infância, quando pensamos nas brincadeiras de rua como as amarelinhas, os jogos de bolinhas de gude e tantos outros.

A expressividade da criança é uma manifestação sensível da inteligência simbólica egocêntrica. Através da *revolução copernicana*

(Piaget, 1975) que se opera no sujeito ao passar de uma concepção de mundo egocêntrica para uma concepção descentrada do Eu, as operações concretas iniciam o processo de reversibilidade do pensamento. Esse princípio irá operar uma transformação interna na noção de símbolo na criança. Integrada ao pensamento, a assimilação egocêntrica do *jogo simbólico* cede lugar à imaginação criadora.

Através de uma correlação com a conceituação piagetiana, a maior contribuição de Vigotski (Vigotski, 1989) reside no favorecimento de processos que estão embrionariamente presentes mas que ainda não se consolidaram. A *zona de desenvolvimento proximal* é estimulada através dos *jogos simbólicos, dos jogos de regras e dos jogos de construção*.

Nessa perspectiva, o *jogo teatral* é um *jogo de construção*, no qual a consciência do como se é gradativamente trabalhada, em direção à articulação de uma linguagem artística - o teatro.

A intervenção educacional do coordenador de jogo é fundamental, ao desafiar o processo de aprendizagem de reconstrução de significados. A *zona de desenvolvimento proximal* muda radicalmente o conceito de avaliação. As propostas de avaliação do coordenador de jogo deixam de ser retrospectivas (o que o aluno é capaz de realizar por si só) para se transformarem em prospectivas (o que o aluno poderá vir-a-ser). A avaliação passa a ser propulsora do processo de aprendizagem.

O conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, como princípio de avaliação promove, com particular felicidade, a construção das formas artísticas. No *jogo teatral*, através do processo de construção da forma estética, a criança estabelece com seus pares uma relação de trabalho onde a fonte da imaginação criadora - o *jogo simbólico* - é combinado com a prática e a consciência da regra de jogo, a qual interfere no exercício artístico coletivo. O *jogo teatral* passa necessariamente pelo estabelecimento do acordo de grupo, através de regras livremente consentidas entre os parceiros. O *jogo teatral* é um *jogo de construção* com a linguagem artística. Na prática com o *jogo teatral*, o *jogo de regras* é princípio organizador do grupo de jogadores para a atividade teatral. O trabalho com a linguagem desempenha a função de construção de conteúdos, através da forma estética.

Na escola, quase sempre o ensino do texto, entendido ainda como leitura e escrita apenas, é mal engendrado. Os traumas causados por um processo de alfabetização mal conduzido ressoam dolorosamente nas aulas de teatro. Textos são recitados monocórdicamente por alunos se não houver uma reorientação metodológica que nasce pelo e no teatro.

A criança brinca, dramatiza com situações e diálogos. Nas brincadeiras de roda o texto é introduzido com leveza. Uma alfabetização assassina pode truncar essa relação espontânea com a fala. Considerando a fala como primeiro texto, é nos jogos simbólicos da primeira infância que nasce o texto. Esse fio condutor pode ser retomado nas aulas de teatro através dos *jogos teatrais*, nos quais o exercício espontâneo com a fala do corpo e da voz promovem processos de co-operação que nascem no plano sensório-corporal.

A estrutura dramaturgica dos textos das Peças Didáticas permite que elas sejam cortadas com a tesoura. O caráter épico dessa dramaturgia propõe fragmentação e a quebra de linearidade, através do discurso dialético, o que permite o recorte do texto e o trabalho com pequenas unidades. Às vezes, o texto dramático pode ser constituído de algumas linhas.

Na abordagem que venho desenvolvendo, através do jogo teatral com a Peça Didática, a tematização do texto se inicia no plano sensório-corporal, através do exercício de jogos de regras e da experimentação de gestos e atitudes no jogo teatral. A relação entre jogo teatral (parte móvel, improvisação) e o texto (parte fixa) promove o processo semiótico da construção de significados através da linguagem gestual.

A potencialidade crítica do exercício com a linguagem gestual nasce do *modelo de ação* (texto da Peça Didática) e da observação do cotidiano dos jogadores. O gesto tem um início, um meio e um fim passíveis de serem fixados. O gesto pode ser imitado (representado) e reconstruído (repetido). Ele pode ser armazenado na memória.

O *escrivinhador de peças* propõe dois instrumentos didáticos : o *modelo de ação* e o *estranhamento*. Ao mesmo tempo em que o *modelo de ação* é objeto de imitação crítica, ele se constitui enquanto princípio unificador do processo pedagógico, o que propicia liberdade e diversidade de respostas, através da *historicização*, ou seja, da contextualização do modelo. O *escrivinhador de peças* propõe a investigação das relações dos homens entre os homens, sendo que justamente aquilo que é cotidiano, usual, deve ser tratado como histórico ... *estranhar significa pois, historicizar, representar processos e pessoas como históricos, portanto transitórios. O mesmo pode acontecer com contemporâneos. Também as suas atitudes podem ser representadas como temporais, históricas, transitórias* (Koudela, 1990).

Representações de acontecimentos passados são tornadas conscientes enquanto tais : elas são temporais e transitórias. Ao serem

assim mostradas, as relações dos homens entre os homens passam a ser mutáveis, passíveis de serem modificadas. Assim como aquilo que ocorreu no passado pode ser mostrado como transitório, também o presente pode ser historicizado. Isso faz com que o espectador se distancie do seu tempo e o veja com o olhar da geração futura.

Os instrumentos didáticos propostos por Brecht - *modelo de ação* e *estranhamento* - tem por objetivo a educação estético-política. A Peça Didática não é uma cópia da realidade mas sim um quadro ou recorte, no sentido de representar uma metáfora da realidade social. Em oposição aos dramas históricos, as Peças Didáticas passam-se em lugares distantes - China, Roma etc.

O caráter estético do experimento com a Peça Didática é um pressuposto para os objetivos de aprendizagem/ensino. Resultam daí as consequências para a forma de atuação. Em oposição a um processo de identificação e/ou redução do texto da Peça Didática ao plano da experiência (o que poderia ser provocado por um processo de simples **role-playing** - desempenho de papéis), o objetivo da aprendizagem/ensino é unir a descrição da vida cotidiana à evocação da história, sem reduzir uma à outra, mas sim com vistas ao reconhecimento de características que são típicas e que podem ser identificadas em um determinado contexto. O *estranhamento*, entendido como procedimento didático-pedagógico, visa possibilitar, pelos meios do jogo teatral, o conhecimento veiculado pela forma estética, que está prefigurado no *modelo de ação*.

Referências bibliográficas:

- 1998, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte: Ensino de quinta a oitava séries. - Brasília : MEC/SEF, 116 p.
- 1981 Benjamin, Walter VERSUCHE ÜBER BRECHT Frankfurt: Suhrkamp
- 1995 Brecht, Bertolt TEATRO COMPLETO EM DOZE VOLUMES Rio: Paz e Terra
- 1967 ————— TEATRO DIALÉTICO Rio: Civ. Bras.
- 1986 ————— POEMAS 1913-1956 S.P.: Brasiliense
- 1984 Koudela, Ingrid D. JOGOS TEATRAIS S.P.: Ed. Perspectiva.
- 1991 ————— BRECHT: UM JOGO DE APRENDIZAGEM S.P.: EDUSP/Perspectiva
- 1992 ————— UM VÔO BRECHTIANO S.P.: FAPESP/Perspectiva
- 1996 ————— TEXTO E JOGO S.P.: FAPESP/ Perspectiva

- 1982 Piaget, Jean A PSICOLOGIA DA CRIANÇA S.P.: DIFEL
1977 _____ O JULGAMENTO MORAL NA CRIANÇA S.P.:
Mestre Jou
1979 Spolin, Viola IMPROVISAÇÃO PARA O TEATRO S.P.:
Perspectiva
1972 Stanislawski, Constantin A CRIAÇÃO DE UM PAPEL Rio: Civ.
Bras.
1984 Vygotsky, L.S. A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE S.P.: Martins
Fontes

**PhD em Educação, professora da USP / SP*

É no mínimo estranho que num país como o Brasil, fértil em misturas culturais, as pessoas tenham dificuldade em entender o que fazem os contadores de histórias.

Se pinçarmos da nossa História a contribuição cultural, principalmente dos índios e negros, com certeza não será difícil lembrar que os índios se reuniam em ritual de círculo, para socializarem suas histórias, crenças, tradições, suas descobertas, suas experiências cotidianas contadas em forma de narrativa.

Se formos buscar no passado negro – pelas duas vias: a da raça e sua participação na nossa formação cultural; e a da vergonha pela exploração escravagista – vamos fatalmente dar de cara com toda uma rede de histórias, para preservar e para entreter. A história como defesa de suas raízes, era uma maneira de não se entregar. A história como elemento lúdico, por exemplo, era um artifício das escravas, das amas de leite, para tranquilizarem as crianças deixadas sob sua guarda. A história como elemento sagrado, proferida pelo reconhecimento do valor das palavras, com força ritualística e congregadora sempre foi “arma” dos negros e dos índios.

De qualquer forma, ninguém se lembra de ter visto algum índio ou algum negro lendo histórias para o seu público! E eles contavam histórias; não liam histórias... Portanto, o contador de histórias é aquele que conta histórias!!! Confusão comum é pensar que o contador de histórias é aquele que lê uma história diante de uma platéia!

O crescente interesse pelo trabalho dos contadores de histórias está estritamente ligado à disseminação de bibliotecas pelo país. Ou pelo menos no reconhecimento de que a biblioteca não podia ser apenas depósito de livros. Ou pelo menos na compreensão de que contar histórias num espaço de promoção de leitura era algo eficaz para conquistar leitores. Com essa tarefa, o contar histórias ficou associado a ação da bibliotecária.

Com a fomentação, e urgência, de uma política de leitura, em âmbito nacional – e isso acerca de 10 anos -, os contadores de histórias começaram a extrapolar o espaço da biblioteca, principalmente pela redescoberta de que contar histórias era algo que podia interessar a todo o tipo de público: crianças, jovens e adultos. E as histórias contadas por contadores em vias de profissionalização começaram a ganhar os mais variados espaços: os auditórios, os teatros, os saguões dos centros

culturais, os parques, os museus, os hospitais, as livrarias, e até voltaram para as salas de aulas, já com a consciência de que há uma técnica – não no sentido de única -, e conseqüentemente um compromisso estético de quem conta histórias.

QUEM SÃO OS CONTADORES DE HISTÓRIAS?

É claro que sempre houve quem contasse histórias! As professoras, sobretudo nas escolas de educação infantil, sempre contaram histórias! As avós sempre estiveram aí para provar que muito do encantamento da infância está ligado às sessões espontâneas de narração de histórias, bem ao pé do ouvido e nas noites de maior intimidade e revelações.

Mas o contador, informal e tradicional, levantou o corpo, pôs-se de pé, foi para o centro da audiência e começou a usar o corpo inteiro para contar, modulou a sua voz para criar toda espécie de clima necessário à melhor recepção da história, passou a preocupar-se com a sua dicção e linguagem, aprendeu a sugerir com os gestos os elementos constituintes da ação, da construção de personagens e cenários, exercitou o controle da emoção e a sua necessária dosagem, entregou-se a platéias mais numerosas que a familiar ou a da sala de aula, desafiou os aparatos da informação rápida e digestiva do nosso final de século, enfim, conquistou a noção técnica e o status de artista. Aprendeu a preparar-se para o ato de contar através do ensaio e elaboração da sua performance. O que antes era só espontâneo, passou a ser melhor previsto, repetido, ensaiado, testado, até a aquisição da naturalidade e o mínimo domínio para a apresentação pública. A Hora do Conto, virou Sessão de Contos!

O QUE CONTAM OS CONTADORES DE HISTÓRIAS?

O contador dos tempos passados, sempre contou histórias que sabia de memória – as “avós” têm um papel fundamental nessa iniciativa -, quase sempre associada a casos, histórias quase que verdadeiras ou de famílias ou cotidianas, histórias que ele aprendeu de “ouvido” e os tão importantes clássicos da literatura popular, os contos de fadas, as fábulas, as lendas. Surpresa mesmo, foi quando os contadores começaram a contar as histórias que estão nos livros de hoje, de autores nossos contemporâneos, de autores até mesmo vivos. Novo dado era incorporado: as histórias que se contam, poderiam ser também histórias mais literárias.

A maior diferença foi exatamente levar para a contação de histórias textos com autoria e de estilos diversos, em que predominava

o fazer literário, e não apenas uma boa história. Essa variedade, obrigou, de certa forma, o contador de histórias a não ter exatamente um estilo *a priori*, mas descobrir a melhor maneira de contar a história segundo o estilo do texto e adaptar-se a ele, sob pena de pasteurização das histórias que conta!

COMO SE PREPARAM OS CONTADORES DE HISTÓRIAS?

A transposição de um texto escrito para a forma oral requer algumas habilidades do contador de histórias. É preciso conhecer literatura, ter uma boa bagagem de leitura, reconhecer a construção literária como indício da forma de contar e tirar o maior proveito disso.

A preparação de uma história começa em sua escolha, que certamente deve ter algo de passional. Por que eu escolho contar essa história? Leitura nas entrelinhas é essencial para sair da superfície do texto e seguir em direção a uma leitura em profundidade. É preciso não esquecer que a leitura é o exercício do diálogo, que se o texto me ganha é porque de alguma forma ele abriu focos de diálogo dentro de mim.

Para se contar bem uma história há, pelo menos, alguns pontos a serem observados: emoção, texto, adequação, corpo, voz, pausas e silêncios, olhar, espontaneidade e naturalidade, ritmo, clima, memória, credibilidade. Sem esses elementos essenciais, qualquer contação fica comprometida!

O contador de histórias é um veículo da língua viva. Não deve ser um policial da língua, mas um mantenedor da beleza da palavra bem dita; deve estar atento à correção de sua linguagem, principalmente porque ocupa um lugar de evidência, para onde convergem todos os olhares e ouvidos. Seu texto deve ainda estar adequado à história que conta: os erros de concordância, de flexões de gênero e número, de coerência textual só se justificam como artifício característico de um tipo de narrador ou personagem, previsto dentro da história. Não podem nunca ser uma falha do contador! É preciso não esquecer que os vícios de linguagem chamam mais atenção – quando muito recorrentes – do que a história que está sendo contada!

Para quem ainda não tem muita prática, o mais indicado é começar contando histórias populares, em que o texto permite maior flexibilidade quando se domina o “esqueleto” da história, o roteiro da história. As histórias na primeira pessoa são mais difíceis e envolvem, quase sempre, a construção de personagem, de um “eu” que conta. Um exercício que, de certa forma, se aproxima do exercício do ator. Claro que com uma diferença de grau!

Algumas vezes é preciso fazer recortes no texto, para torná-lo possível de ser contado, colocando-o numa extensão suportável para a platéia. Essa “montagem” do texto visando a sua apresentação oral, não

pode ferir o entendimento do texto nem o estilo do autor.

O que mais costuma apavorar quem está começando neste ofício de contar histórias é a memorização do texto. Se o texto tem um autor e sua construção revela uma forma pessoal de escrita e uma "arquitetura" peculiar, a contação não pode ignorar isso. Decorar, muitas vezes compromete a naturalidade da fala, mas é necessário, sobretudo nos textos mais poéticos. O texto decorado precisa de um tempo muito maior para ganhar naturalidade na boca do contador, para sair dele de uma forma não mecânica.

O segredo da memorização é a construção de imagens, numa sequenciação que refaz toda a trajetória da história. É como criar uma espinha dorsal através de imagens mentais. É como se a boca do contador fosse um projetor que começasse a projetar em sua mente as imagens, quadro a quadro, das palavras que ele fala.

O improviso textual dos contadores tradicionais ou esporádicos e a não previsibilidade de suas atuações, no sentido do **quando** e no sentido do **como**, deram lugar ao ensaio, ao estudo e ao texto memorizado, com as palavras que estão no papel servindo de guia. É ilusão pensar que o texto mais "frouxo" – no sentido de não reproduzir exatamente as palavras que estão no papel, não é um texto memorizado. Na medida em que se repete o texto "improvisado" nos ensaios, ele acaba virando texto memorizado!

Peça fundamental na contação de uma história é o olhar de quem conta. O olhar funciona como cordão umbilical, que mantém o vínculo do contador com o público, e, portanto, não pode ser falseado! O olhar no olho das pessoas é trazê-las para dentro da história. Fingir que olha é afastá-las para o desinteresse e para o não envolvimento.

O contador de histórias deve preocupar-se em ter um repertório variado e estar investindo sempre na atualização de suas leituras, principalmente se quiser fazer do seu trabalho um trabalho profissional.

COMO SE ORGANIZAM OS CONTADORES DE HISTÓRIAS?

O mais comum hoje, é que os contadores de histórias se organizem em forma de grupos. E são muitos os grupos que já circulam por aí. No Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte estão a maior parte deles. No Rio de Janeiro, o grupo *Morandubetá* é o mais antigo e com um trabalho dos mais consistentes, que fatalmente acaba servindo de modelo para outros tantos grupos; seguido do grupo *Confabulando*, que trabalha quase que exclusivamente com os contos populares. No interior do Rio há o grupo *Historiarte* (Macaé). Em São Paulo há os grupos *Lua Nova* (Mauá), *Maria Mexe Anгу* (São José dos Campos)

etc. Em Belo Horizonte, o grupo *Escuta, sô!* vem participando dos festivais de contadores de histórias promovidos pela Biblioteca Pública Infantil e Juvenil e abocanhando os principais prêmios. Em Uberaba há o grupo *Fluistória*. Em Gramado, no Rio Grande do Sul, começa a fazer nome o grupo *Pé-de-História*, com uma proposta de trabalho bem definida e com uma grande preocupação não só com as histórias, mas com a construção do espetáculo como um todo, e que se apresenta regularmente no teatro do Centro de Cultura da cidade. E tantos outros grupos que estão em ação ou surgindo por aí.

Para quem está ouvindo é super benéfico ouvir histórias em diferentes vozes, com maneiras diferentes de quem conta, com ritmos diferentes, com expressões gestuais de plasticidades diferentes, o que renova a atenção da platéia e mantém a dinâmica de uma apresentação.

Mas também já é grande a lista dos contadores que atuam sozinhos: *José Mauro Brant* (RJ), que utiliza super bem a música nas suas contações de histórias; *Augusto Pessoa* (RJ); *Fernando Lébeis* (RJ), importante estudioso do nosso folclore, que leva para as suas contações toda a força das histórias mitológicas – principalmente as indígenas -, com a magia dos ritos iniciáticos e a potência dos contos primordiais; *Roberto Carlos* (MG), que tem o seu forte nas histórias de assombração; *Joaquim de Paula* (RJ), que utiliza bonecos e uma sanfona que dá uma clima todo especial a seus espetáculos.

Fora do Brasil há o predomínio dos contadores individuais e poucos são os grupos. Embora na Venezuela haja um grupo bastante forte, chamado *En Cuentos y Encantos*, responsável pela formação de vários contadores no Brasil. Na Espanha, em La Rioja, há o grupo *Colectivo Fábula y Birlibirloque*, que faz espetáculos de rua, contando histórias com música e enormes bonecos, e que trabalha também no caminho dos contos populares.

Os contadores de outros países costumam ficar impressionados com a atuação dos contadores brasileiros no que diz respeito à expressividade corporal. A contação dos estrangeiros é muito mais centrada no texto, na perfeita dicção, na densidade das palavras que são ditas, do que no conjunto corpo-voz. Só para citar dois trabalhos que impressionam bastante, há um contador-ator-escritor em Paris, chamado *Pépito Matéo*, que utiliza uma linguagem bem próxima do clown e tem uma impressionante capacidade de lidar com o humor; na Galícia também há um impressionante contador-escritor, chamado *Xabier P. Docampo*, que conta histórias de mistério como ninguém, utilizando objetos mínimos, com um magnetismo que é capaz de entreter uma platéia por horas a fio. Em Buenos Aires a atuação das mulheres é bem marcante: *Liliana Cinetto*, *Juana La Rosa*, *Ana Padovani*, *Elva Marinangeli*. Na Inglaterra há uma contadora africana, chamada *Inno Sorsy*, que já esteve algumas vezes no Brasil e faz um maravilhoso trabalho com os contos populares, sobretudo os contos cumulativos.

Há ainda uma série de festivais de contadores de histórias em vários países. Há dois festivais em Buenos Aires – Encontro Argentino e Latinoamericano de Narração Oral, como parte da Feira do Livro de Buenos Aires e o Festival Nacional de Narração Oral - e um outro nas Ilhas Canárias, em Tenerife, mais precisamente no povoado de Los Silos – Festival Internacional do Conto - , que costuma reunir contadores de várias partes do mundo e que costuma mobilizar toda a população local. Lá também atuam ótimos contadores, como *Ernesto Rodríguez Abad e Ruth Dorta*.

UMA ESTÉTICA PRÓPRIA DOS CONTADORES DE HISTÓRIAS?

Estamos vendo surgir uma estética própria dos contadores de histórias. E isso tudo é relativamente muito novo! Daí a dificuldade de quem nunca viu um contador de histórias em ação de entender o que ele faz.

Quem conta histórias, conta história e não faz teatro! A confusão com a linguagem teatral costuma ser grande! O fato do contador de histórias usar a emoção para proferir o seu texto, expressar-se corporalmente, trabalhar intenções, climas, ritmos e até marcações cênicas não transforma o que ele faz em encenação. É claro que todos esses elementos são elementos dramáticos, mas não são suficientes para caracterizar o trabalho do contador como um trabalho de encenação. O que acontece, com frequência, é ter-se trechos de uma contação dramatizados, vivenciados como se a história que o contador estivesse contando acontecesse naquele exato momento, mas o contador sabe que isso tudo já aconteceu e o fato de dramatizar determinadas partes é apenas um recurso para tornar a história mais viva. Esse recurso acaba tendo que ser dosado no decorrer da história, para que ela não vire encenação. Se a história for o tempo todo dramatização, ela é teatro e não contação!!!!

Quando a história é contada na primeira pessoa, pode parecer-se com o monólogo de um ator, mas cabe ao contador ser também a "voz" de tudo o que aparece na história, todos os outros personagens que menciona, todas os elementos que compõem aquela narrativa.

Não existe contracenação para o contador de histórias; quem funciona como um segundo ator é a platéia, a relação frontal e olho no olho que o contador estabelece com o seu público. Não há uma quarta parede, como no teatro realista! O contador não ignora a platéia, como o ator do teatro realista, que "finge" existir uma parede frente à sua ação e diálogo. Mesmo na contação em primeira pessoa, o contador não age como se ele estivesse sozinho falando para ele mesmo ou para o seu duplo, como muitas vezes acontece num monólogo de teatro.

O mais usado pelos contadores é o fato de cada contador contar sozinho uma história, do início ao fim. Quando dois ou mais contadores contam juntos uma única história, não há divisão de personagens ou de vozes de personagens. O contador conta tudo o que lhe cabe naquele trecho. Se houver divisão de personagens, se cada um fizer a voz de um personagem, estaremos no território da encenação, utilizando a principal característica do teatro que é a contracenação!

O tempo predominante na contação de histórias é o tempo evocativo. O que o contador conta já aconteceu, e ao contar a história, o narrador evoca o já ocorrido, traz à tona toda aquela emoção do já acontecido, mas não vive de novo toda aquela história como se ela estivesse acontecendo pela primeira vez. O tempo do teatro realista é sempre o do presente, a coisa acontece ali e agora.

A priori, o personagem do teatro, ao viver no presente sua história, não tem domínio de todas as suas partes, não sabe aonde a história vai dar (quem sabe é o ator, e não o personagem!), como ela vai terminar. O contador sabe de tudo, sabe exatamente como sua história começa, como se desenvolve e como termina, porque ele já viveu aquilo tudo ou "viu" aquilo tudo!

Outra característica importante do contador de histórias é a de testemunha ocular dos fatos. Quando se conta uma história na terceira pessoa, o contador funciona como quem viu aquela história acontecer na sua frente, e por isso está autorizado a contá-la, e por isso conta com propriedade. Essa "impressão" vai passar para a platéia uma certa confiança naquilo que o contador conta e vai caracterizar a credibilidade, que é múltipla: credibilidade do contador no que ele conta e credibilidade da platéia naquilo que ouve.

Por fim, para sublinharmos ainda mais a diferença do contar história e do teatro, não podemos esquecer que o contador narra a sua história, com todas as marcas do discurso narrativo e o ator vive a sua história, com todas as ações possíveis.

UMA ESCOLA DE FORMAÇÃO DE CONTADORES DE HISTÓRIAS E UM CURRÍCULO MÍNIMO PARA OS CONTADORES DE HISTÓRIAS?

São muitas as oficinas, hoje, espalhadas pelo país, que se propõem a ensinar pessoas a contarem histórias. A Casa da Leitura, no Rio de Janeiro, andou despejando no mercado uma série de contadores de histórias formados em suas oficinas. O projeto Leia Brasil, da Petrobrás também vem realizando uma série de oficinas de contadores de histórias nas cidades e estados onde têm atuação e onde há a circulação de suas bibliotecas volantes. O Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), da Fundação Biblioteca Nacional, também sempre oferece oficinas de

contadores de histórias em seus seminários de leitura. O grupo Morandubetá de contadores de histórias vem realizando uma série de oficinas, para diversas instituições, em diversas partes do país, como grupo ou por seus membros individualmente.

Não podemos esquecer que essas oficinas, que tem a duração variável entre 8 horas/aula e 24 horas/aula são apenas sensibilizadoras; importante iniciativa para que se faça contato com os elementos e técnicas da arte de contar histórias, mas insuficientes para formar contadores de histórias. Ninguém sai de uma oficina dessas contador de histórias! O trajeto é longo e está diretamente ligado ao interesse e vontade de quem quer tornar-se um contador de histórias. É preciso muito exercício, muito trabalho, muito estudo e muito ensaio! É claro que esse trajeto é dependente das habilidades individuais de cada um, da frequente utilização, exercício e desenvolvimento dessas mesmas habilidades e geralmente costuma ser atropelado pela pressa de sair contando ou quando descamba para a comparação com outros contadores de histórias que já atuam há muito tempo. Cada contador de história pode desenvolver seu próprio estilo, mas nem todos iniciam esse trajeto no mesmo patamar!

A procura maior por esse tipo de trabalho tem sido, sobretudo, de bibliotecários, de recreadores, de professores da educação infantil, de professores de língua portuguesa e de alguns poucos atores e alunos das escolas de formação de professores. Na medida em que o mercado vem se abrindo para essa linguagem, começou a ocorrer uma procura mais acirrada dos atores por esse novo ofício. Mas os atores, ao contrário do que se espera, costumam ter muita dificuldade em lidar com os elementos da contação de história. Principalmente por dois motivos: não estarão investidos da figura de um personagem (com figurinos e tudo o mais) e não se apoiarão na contracenação, na troca de "bola" com outros personagens.

Arriscaríamos dizer que está havendo um verdadeiro *boom* de contadores de histórias, mas, infelizmente, formados de maneira apressada! Uma oficina é só o começo, mas sempre, sempre limitada por sua carga horária, e pela necessária imposição do tempo para amadurecer uma história e determinadas técnicas, e apontar para a necessidade de uma continuidade no trabalho.

A primeira oficina de contadores de histórias é quase sempre uma apresentação da linguagem e uma exposição de algumas das técnicas que o contador utiliza. Mas a continuidade exige aprofundamento e atenções separadas para cada um dos itens, como corpo, voz, estudo das histórias, teoria literária, montagem de repertórios, exercícios práticos para ensaios etc.

Devido ao crescente aumento da demanda pelo trabalho dos contadores de histórias, faz-se urgente a aparição de uma escola de formação de contadores de histórias, como aconteceu com a arte

dramática, que hoje possui escolas de formação em nível superior e um currículo mínimo para o desenvolvimento de seus alunos.

Um currículo mínimo, que abrangesse História da Literatura, História da Literatura Infantil e Juvenil, Teoria Literária, Crítica Literária, Expressão Corporal, Técnicas de Relaxamento, Técnicas Vocais, Formação de Repertório seria um currículo bastante eficaz para o contador de histórias. Mas não poderia abrir mão de fazer de seus alunos leitores, sobretudo leitores críticos!!!

UMA ARTE NOVA?

Estão sendo incorporados à prática do contar os mais variados elementos. Tem sido comum a contação de histórias com instrumentos musicais, com bonecos, com objetos e acessórios, com figurinos e caracterizações, e até com projeções de slides. O maior risco é deixar de contar histórias e passar para a encenação de histórias, o que é, com certeza uma outra linguagem artística.

É claro – e até previsível - que os contadores de histórias vão incorporando ao exercício do contar histórias, outros elementos que fazem parte do seu domínio artístico e que primeiramente pertencem a outras linguagens artísticas.

Arriscaríamos dizer que a arte do contar histórias pode congrega elementos de diversas outras artes, mas tem que se manter no domínio da narração para não virar outra coisa, principalmente teatro.

Os contadores também começam a abrir o seu campo de trabalho. Já estão aparecendo livros de contos nas versões escritas de alguns grupos de contadores; começam a aparecer no mercado cd's de contadores de histórias. Mas é ainda incipiente a bibliografia sobre o assunto no Brasil. Alguns poucos livros que existem tratam do assunto de maneira bastante didática e quase sempre privilegiando a contação de histórias na sala de aula.

Uma história bem contada deixa marcas profundas em seus ouvintes. A história não termina de se expandir quando a sua narração se encerra. Ela fica lá, volteando pelos meandros do ser humano, fazendo contato com outras histórias pessoais, revelando coisas adormecidas, levantando outras experiências similares, até se depositar no fundo e se misturar com tantas outras que já ocupam um espaço no interior de cada um. Com certeza, essas marcas de leituras vão aparecendo nas manifestações artísticas dos contadores de histórias, principalmente porque contar histórias acaba sendo uma experiência cumulativa e uma arte com um largo campo de mobilidade.

** Licenciado em Artes Cênicas e Letras, Especialista em Literatura Infantil e Juvenil, escritor*

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: IDENTIDADES, MEMÓRIAS, HISTÓRIAS ...

Maria Stephanou**

"A preservação da pluralidade e as diferenças dos grupos e indivíduos é uma defesa preventiva. A extinção de cada sociedade marginal e de cada diferença étnica e cultural significa a extinção de uma possibilidade de sobrevivência de toda espécie humana. Junto a cada sociedade que desaparece, destruída ou devorada pela civilização industrial, desaparece uma possibilidade humana - não só um passado e um presente senão também um futuro. A história foi, até agora, plural: diversas visões de homem, cada uma com uma versão distinta de seu passado e seu futuro. **Preservar essa diversidade** é preservar a pluralidade de futuros; ou seja, a própria VIDA." (Octávio Paz, escritor mexicano¹)

A Educação Patrimonial está relacionada com o resgate, o registro, a preservação e uma nova atribuição de sentido aos bens culturais. Tem a ver com o direito à memória, à identidade social e os processos de individuação. Para além da preservação física dos bens (equipamentos/prédios/imagens/artefatos), dentre seus objetivos está a preservação dos modos de fazer, dos modos de existir, dos modos de sentir, dos modos de viver a espiritualidade, dos modos de se relacionar com objetos, equipamentos, prédios, espaços públicos e privados, etc., em uma determinada relação espaço-tempo. O objeto pode não mais existir, mas importa sua lembrança, como ele se faz presente pela memória, suas marcas.

A Educação Patrimonial é concebida na ótica da cidadania, do direito à memória, discutindo-se a função da escola nesse processo. Para isso, é preciso capacitar o aluno para que ele seja capaz de realizar uma leitura histórica do mundo em que vive, reconhecer-se nele, identificar suas relações de pertencimento e perceber o presente como um tecido elaborado com fios do passado e fios do futuro.

Algumas ações são fundamentais de serem compreendidas e implantadas no cotidiano escolar. Estas ações podem ser representadas por quatro verbos: resgatar e recuperar (vinculados a (re)significar), registrar e preservar (vinculados a procedimentos de reunião, cuidado e guarda de bens culturais, bem como a interação com eles).

* Este texto foi elaborado como *roteiro de trabalho* à realização da oficina de Educação Patrimonial por ocasião do 13º Seminário Nacional de Arte-Educação, realizado em Montenegro, RS, em outubro de 1999. Não pretende, portanto, constituir uma discussão teórica ou relatar investigação recente, mas sistematizar pontos julgados relevantes para ações fundamentais em escolas.

** Historiadora. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestre em Educação. e-mail: mariast@edu.ufrgs.br

¹ PAZ, Octavio. *Conversaciones con Gabriel Caballero*. México, 1979.

A Educação Patrimonial pode ser compreendida como instância fundamental da Educação para o século XXI, como sugere Jacques Delors, através de quatro princípios fundantes: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Os pressupostos para uma ação nesse sentido, consistem em:

- 1) Valorizar a reflexão e tematização da própria experiência dos alunos/as e da sua comunidade, utilizando aquilo que já conhecem e preservam como ponto de partida para novas aprendizagens e práticas de preservação do patrimônio cultural;
- 2) O conhecimento novo/sistematizado precisa ser apropriado de forma **ativa** pelos educandos, oportunizando-se o estabelecimento de uma relação estreita com a prática, que se traduz nos seguintes aspectos fundamentais do processo educativo: "**aprender a fazer fazendo**" (aprender a preservar preservando); errando/acertando; resolvendo problemas e desafios; discutindo e construindo hipóteses; observando, revendo, argumentando; tomando posição; pesquisando e **registrando** descobertas, impasses, erros, dúvidas;
- 3) Que alunos/as desenvolvam o pensamento prático-reflexivo, produzindo conhecimentos quando investigam, entrevistam, consultam materiais e acervos, localizam informações ou artefatos, observam coisas, lugares sob diferentes pontos de vista e em diferentes tempos; formulam problemas e examinam a adequação de alternativas de solução propostas;
- 4) Que a escola prepare os/as estudantes para conviver com culturas diferentes e diversas e compreender as variadas situações multiculturais, facilitando-lhes o domínio de seus próprios costumes e de outros costumes e formas de pensamento diferentes às suas, além de gerar processos culturais que permitam enfrentar a interculturalidade, proporcionando condições para inserirem-se em sociedades abertas².

Os alunos vivenciarão uma formação substantivamente diferenciada se pudermos fazer com que passem da condição de executores de ações oficiais de preservação patrimonial para a condição de **co-autores** de práticas planejadas intencionalmente por eles e seus professores e/ou comunidades, transformando efetivamente suas atitudes frente à memória coletiva e individual.

² Colom, 1992:42 apud McKeon, Lucía Rodríguez. *Hacia la reconceptualización del campo de la enseñanza de la Historia desde una perspectiva para la comprensión intercultural*. Santiago do Chile, Trabalho apresentado ao IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, maio 1998. (cópia reproduzida)

Como estratégia de idealização e efetivação de práticas de educação patrimonial, são sugeridas quatro ações fundamentais, dentre outras possíveis e desejáveis, a saber:

1. Resgatar:

Na acepção do dicionário Aurélio³, *resgatar* parece carregar consigo significados e usos ambíguos: ora como cumprir, executar, retomar, recuperar, salvar, ora como remir, apagar, fazer esquecer.

Para a educação patrimonial, importa ater-se ao sentido de "retomar ao esquecimento", pois assim como a memória é uma capacidade ativa de nosso cérebro, também é o esquecimento, lugar que acumula muitas de nossas lembranças. Resgatar, então, implica fazer emergir as memórias, múltiplas e mutantes porque sempre em movimento. Assim, "a memória não é uma herança; é o gesto que continua". Por isso, o que permite a conservação das memórias é justamente as incessantes criações imaginárias que uma geração faz, e a este fazer constante corresponde que nenhuma memória é continuidade, porque sempre reinventada.

Façamos, então, como sugere a outra definição do Aurélio, e deixemos apagar o tempo em que nada sabíamos resgatar, tudo fazíamos esquecer.

2. Recuperar:

Tomemos a idéia de *recuperar* no sentido de ato de recobrar ou adquirir novamente, o que estava perdido, esquecido, abandonado, para que possamos perceber o quanto lembranças, marcas, vestígios podem restituir aos indivíduos e às coletividades, os sentidos de enraizamento, pertencimento, localização no mundo e na História.

3. Registrar:

Para a idéia de registrar destacaremos os significados de "escrever em livro especial; inscrever; "pôr em memória"; historiar; narrar; reter na memória ouvindo ou observando; tomar nota. Trata-se de significados que implicam em ações efetivas, movidas pelo desejo de saber, de que as lembranças e vestígios possam ser rememorados, revisitados em tempos e situações diversas. A própria forma do registro dirá muito de uma cultura, de um momento, das leituras do passado. O registro não é uma atividade espontânea: ela é sempre intencional, seja refletida ou não. Mas, quanto mais ela puder ser pensada, tanto mais ela se ocupará em qualificar as formas de registro e sua inteligibilidade aos contemporâneos e às outras gerações ou outras culturas.

4. Preservar:

Preservar é ato intimamente associado a resgatar, recuperar, registrar, pois estas ações já constituem elementos fundantes da preservação. Entende-se, por isso, que preservar relaciona-se aos

³ 2ª edição revista e ampliada do Novo Dicionário da Língua Portuguesa de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, Editora Nova Fronteira, 1986.

sentidos de "livrar de algum mal" (de destruição, aniquilamento, extermínio); conservar; defender; resguardar, socializar e disseminar para perpetuar. Oralidades, modos de ser e fazer, vestígios, artefatos, simbolismos, lembranças, lugares, natureza, elementos de caráter monumental ou intangível, constituem patrimônio cultural a ser preservado. Com ele, podemos aprender de nós mesmos, num momento em que vivemos o drama de uma memória mais acostumada a olhar para o seu exterior.

O que devemos registrar e preservar em termos patrimoniais? E como isso está relacionado à Educação Patrimonial?

Uma observação faz-se fundamental: a preservação em si não significará uma Educação Patrimonial, a menos que os sujeitos envolvidos se apropriem do patrimônio histórico e cultural como **objeto de estudo**, de reflexão, de formação dos sentidos e das práticas.

Quais poderiam ser as estratégias formativas em Educação Patrimonial?

- registros individuais (de alunos e jovens), a serem analisados periodicamente;
- sistematização dos planos, orientações e decisões construídas ao longo do processo de resgate/preservação de elementos patrimoniais;
- organização do tempo, do espaço, dos materiais necessários e **obtidos** durante o trabalho;
- apoio e parceria com as famílias, membros da comunidade, instituições culturais, para a ampliação do universo cultural dos/das alunos/alunas;
- estudo e pesquisa sistemática.

Para isso, aos professores está colocado o desafio de assumirem uma **intencionalidade educativa** em termos patrimoniais, que não passa apenas por reconhecer sua importância, mas em atuar efetivamente para que ela se incorpore ao currículo e aos modos de fazer da escolarização.

Como registro, também será importante realizar um bem elaborado planejamento, com a participação dos estudantes, contemplando a escrita ou representação simbólica sistemática das descobertas, preservando-as como modos de fazer educação patrimonial, e assim enriquecendo o acervo da história da educação.

Se quisermos formar alunos e professores com consciência histórica e de preservação patrimonial teremos que criar **condições institucionais** nas escolas, seja através de horários mais flexíveis, assegurando espaços para ações interdisciplinares, reuniões, intercâmbio com as famílias e comunidade, seja assegurando condições de recuperação e guarda de objetos da memória ou mini-coleções.

É bom lembrar que não haverá cultura nem memória se não formos capazes de inscrever lugares, lembranças e objetos numa *trama*, que permita reconhecer neles "monumentos" a preservar.

Para finalizar, vale pensarmos no significado existencial da educação patrimonial que, num esforço de resgatar a memória coletiva de grupos, comunidades, etnias, populações, reúne histórias que são, como sugere Maria Luísa Schmidt⁴, a um só tempo, resultado do trabalho de recolhimento e de transmissão da experiência social e oportunidade para retomada dos modos próprios como pensamos e como vamos nos fazendo, diante de um mundo anterior, mas também presente e futuro em que os acontecimentos se sucedem com tal velocidade que, hoje, tornam-se cada vez mais difíceis os processos de construção e apropriação de significados sociais e de pertencimentos. Se a educação patrimonial estiver aí para restituir a cada um e a todos essa possibilidade, efetivamente estaremos criando experiências de inclusão e de cidadania.

⁴ O passado, o mundo do outro e o outro mundo: tradição oral e memória coletiva. In: *Imaginário*, São Paulo, USP, n.2, jan. 1995, p. 89-100.

A CONTEMPORANEIDADE E SUAS EXIGÊNCIAS:

Estamos vivendo uma revolução entre eras. Este período caracteriza-se pelo desafio da inteligência humana, da criatividade, da originalidade, da interação entre as pessoas e do domínio do conhecimento.

Com a revolução da informação, a partir da televisão, mudamos toda a relação com a informação no mundo. Passamos a saber os fatos no momento em que ocorrem e, com eles, conhecemos os padrões de outras sociedades, começamos a questionar os nossos próprios padrões.

Hoje, com a revolução tecnológica, o microcomputador disponível na casa de muitas pessoas, além de ver o mundo na totalidade, passamos a interagir com as pessoas no mundo inteiro.

Segundo Lévy (in: Pátio, pág. 8), somos seres planetários. Segundo o autor:

"Planetária é uma pessoa que participa de colóquios internacionais, uma instituição rara e reservada para alguns há ainda 50 anos, mas hoje se tornou um esporte de massa. Planetário pode ser também alguém cujo talento e reputação ultrapassam fronteiras... A cada dia, para o melhor ou o pior, para entender ou para sobreviver, para os amores ou os negócios, novas pessoas devem olhar, comunicar e, talvez, atuar além fronteiras."

O mundo contemporâneo, sobremaneira, em aceleradas transformações, leva o indivíduo a agir diante do inesperado, mediante uma ação original, sustentada numa atitude probabilística, conforme refere PIAGET, na concepção do acaso ou mistura. A construção do acaso segue a trajetória do desenvolvimento do pensamento humano e, é o acaso, o nascimento do ato criativo, que é a gênese da evolução da humanidade.

Não serve mais um ser humano que reproduz padrões. Esta nova sociedade precisa de seres humanos que pensem, que pensem de uma forma criativa, única.

Para navegar no tempo presente e não perder-se no vazio obscuro do que já foi, devemos inovar e lutar por nossos sonhos, inventando novos caminhos. Isto cabe a cada indivíduo, a cada empresa, a cada escola. Nesta busca do inexistente, errar faz parte do processo.

Para podermos inovar, criar, precisamos estar insatisfeitos,

desequilibrados. Precisamos sentir uma coceira e um incômodo diante do desconhecido, para provocar a criação, a invenção do novo, do original, e com isso reinventamos o mundo, crescemos, evoluímos.

A criatividade é o conhecimento que temos das coisas mais a relação individual que temos com elas. Quanto mais sensitivas forem as relações estabelecidas por nós, maior será nosso entendimento e mais rica nossa vida. Um dos atributos de qualquer atividade criadora é a de nos tornarmos mais sensíveis com as coisas que lidamos. É descobrir. É explorar. É pensar de forma mais independente e inventiva.

A criatividade surge e se possibilita no espaço da não determinação, do acaso, do encontro com o novo, o não pré-determinado. Portanto, não só é criativo quem inventa ou algo originalmente constrói. Criativo é, também, quem sabe superar, no dia-a-dia, os desafios do inesperado, situa-se neste contexto, posicionando-se criticamente diante das inovações e, opta, segundo suas convicções.

Esta qualidade, que distingue essencialmente o homem como único no planeta, foi abafada pela cultura do industrialismo, onde trabalho manual, em série, apagava qualquer hipótese de criação.

Rubem Alves refere-se, quase que poeticamente, à inteligência criadora dizendo:

“Há um tipo de inteligência criadora. Ela inventa o novo e introduz no mundo algo que não existia. Quem inventa não pode ter medo de errar, pois vai se meter em terras desconhecidas, ainda não demarcadas. Há um rompimento com velhas rotinas, abandono de maneira de fazer e pensar que a tradição cristaliza.”

(ALVES, 1984. p. 96)

O homem criativo é capaz de inovar e lutar por seus sonhos, inventando novos caminhos. Por isso, o indivíduo só será criativo se conseguir lidar com a tentativa e o erro e não a tentativa e o acerto. Faz parte do processo de criação, tentar, errar, retomar, até chegar ao êxtase da invenção concretizada no ato criativo.

As máquinas, precisamente programadas, repetem, exatamente o que lhe foi determinado. Ao homem, sujeito cognitivo, cabe a solução de desafios, a liberdade de criar. Se no mundo deixo marcas por onde passo, estas são o resultado da minha inteligência criativa, da capacidade de (re)organização do “caos”, na ousadia de transformar a realidade, no conflito com o senso comum. Isto é ser criativo no mundo contemporâneo.

Não basta a capacidade biológica de pensar criativamente. O homem precisa de terreno fértil para desenvolver este potencial: - aprende a caminhar, caminhando; a pensar, pensando; a criar, criando.

A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

O mundo, hoje, caracteriza-se pela produção cada vez mais

acelerada de conhecimento; a tecnologia e, por conseguinte, a automação, invadem a indústria, o comércio, a medicina, as comunicações, os serviços em geral, e está chegando em nossos lares. Lamentavelmente, ainda está distante da maioria das escolas.

O mundo real tecnológico há 25 anos desenvolveu mais que em toda a humanidade. Na escola a evolução é mais lenta. Os alunos falam o hoje, os professores ainda estão no ontem. O aluno, hoje, exige fazer parte do processo. Há alunos que vêm à escola com mais conhecimento que a própria escola pode oferecer.

HÄEFNER ao referir-se à educação necessária ao novos tempos, afirma:

“(...) Os professores já não precisam ser especialistas na solução de equações diferenciais concatenadas, isso o computador pode fazê-lo. Eles devem saber ensinar as “meta-qualificações”, a comunicabilidade, a criatividade, solução de problemas orientando-se em projetos, competências sociais, trabalho em equipe, espírito de responsabilidade. ... Hoje devemos enterrar a idéia de que com conhecimentos consistentes podemos conquistar nosso espaço na sociedade, obter sucesso. Os conteúdos das ciências tornaram-se tão complicados, o campo do conhecimento ficou tão amplo e o tempo de vida de certas informações tão breve que não se pode mais organizar e aproveitar os conhecimentos sem a ajuda de computadores. Por isso, hoje é tido como analfabeto quem não está familiarizado com os sistemas da informação.”
(HAEFNER, 1996. p. 26)

Considero, ainda, de grande relevância a contribuição de Gero Lenhardt na sua análise sobre a escola que necessitamos construir que, nas palavras do autor, refiro:

“Quanto mais caráter científico for absorvido por cada disciplina escolar, tanto mais insignificantes se tornam as peculiaridades regionais. Uma ideologia está se impondo no mundo com força cada vez maior: a de que as crianças devem aprender a se referir, de maneira racional, à natureza, à sociedade e à cultura. Por isso o conteúdo das aulas se importa cada vez menos com o ensino de imagens estáticas do mundo. Os alunos devem, muito mais, adquirir aquela competência moral-cognitiva, da qual necessitarão quando forem cidadãos de uma república liberal. Eles devem aprender a orientar-se no contexto dos direitos civis, para poder defender, sob a própria responsabilidade, seus interesses e convicções.

Trata-se, então, de virtudes como a emancipação, a responsabilidade, o autocontrole, a tolerância, o espírito crítico e a autocrítica. Esta transformação do conceito de educação é também comprovada pelo fato de que a decisão sobre quais matérias deverão ser ensinadas está cada vez mais delegada à responsabilidade dos alunos. Por isso, a educação moderna não corresponde somente à cultura científica, mas também à cultura democrática. ... O aluno deve convencer os outros da sua idéia, apresentando os melhores argumentos e não através da demonstração de poder." (LENHARDT,1997. p.52)

Enquanto enraizados no ensino formal racionalista, os professores passam a ter dificuldades na sala de aula. O professor, neste mundo em aceleradas transformações, deve ser um agente de transformação, mediatizador da instrumentalização de pessoas que participam dos processos evolutivos que se operam no mundo. Por isso, precisa conscientizar-se da sua posição de aprendiz por toda vida. Precisa conscientizar-se de um duplo movimento, o mundo muda e muda cada vez com maior velocidade.

A educação racionalista, se não morreu, já está com os dias contados, CD-ROM, fitas de vídeo, Internet, etc. já substituíram este professor, com muito mais qualidade.

O professor, como uma máquina de colocar conteúdo na cabeça dos alunos já não serve mais como professor. Para que o aluno possa participar da Revolução do Pensar cabe à escola ajudá-lo a criar, a pensar, a criticar, a viver num mundo tecnológico. É por aí que a função do professor se coloca dentro da sala de aula.

Portanto, os computadores não substituirão os professores, cabe a eles a mediatização da sistematização da informação, a organização do pensamento, a formação do homem sujeito - que lê, pensa, cria, faz, transforma.

Na sociedade moderna contemporânea, centrada no indivíduo, embora seja ele o centro da cultura, precisa ser preparado a olhar para fora, para o outro.

Educar-se significa desenvolver a consciência do mundo para poder agir livremente sobre ele e, como sujeito individual e social, participar das suas transformações, com vistas a felicidade plena do homem e da sociedade.

Para reinventar a nova escola, que estimula e desafia a capacidade da inteligência criativa do aluno, preparando-o para o mundo contemporâneo, faz-se necessário "reinventar" o professor. Mais difícil que alterar as estruturas institucionais será modificar as concepções das pessoas.

O computador deve ser utilizado como um instrumento eficaz

dos novos tempos para auxiliar o aluno, e também o professor, na solução dos problemas desafios gerados.

Cabe ressaltar que dominar o computador como uma caneta dos nossos tempos, através da habilidade de lidar com os softwares para a execução de tarefas é pensar de forma limitada a Era da Informática, não é fator de construção da criatividade.

O computador deve ser utilizado na escola para que o aluno possa descobrir fatos, concluir, fazer generalizações, construir habilidades para avançar no desconhecido visando descobrir o novo, criar.

O computador permite um ensino onde são respeitados os ritmos e as buscas individuais, alguns alunos são capazes de avançar sozinhos, outros necessitam a ajuda de colegas e/ou do professor. O estilo individual é respeitado, o conhecimento é mais qualitativo, pois os computadores possibilitam um processo de ensino-aprendizagem onde é possível uma atenção mais individualizada.

O computador deve constituir-se, acima de tudo, num instrumento facilitador da construção do conhecimento: - um livro interativo, um laboratório de experiências e desafios do saber, um instrumento de criação, uma porta do homem para o mundo.

O ambiente de simulação e as possibilidades oferecidas num ambiente informatizado geram o gosto de aprender, porque:

- esvai-se o medo de errar;
- minimiza-se a insegurança de buscar;
- a noção de fracasso é dissipada;
- o descrever, o refletir e o depurar estão presentes neste ato de aprender;
- redes interativas permitirão que estudantes se testem ou pesquisem em qualquer momento, a qualquer distância;
- redes interativas permitirão que experiências positivas de educadores sejam compartilhadas;
- serviços on-line já estão sendo utilizados para projetar novos tipos de lições;
- enciclopédias de multimídia proporcionam um novo e mais rico instrumento de pesquisa;
- há, cada vez mais, um número maior e maior qualificação de softwares educativos. Para ilustrar, refiro o simcity, o simfarm, logo for windows, megalogo, entre muitos outros.

Os computadores são instrumentos qualitativos para a escola desde que ela use sua inteligência e permita desestabilizar seu referencial conteudista e transmissor de fazer educação para assumir o papel mediador do processo de construção do conhecimento e reconstrução social. Se sua entrada na escola não favorecer a qualificação do processo de aprendizagem não terá valido à pena adquiri-los.

Portanto, preparar crianças e jovens para a nossa realidade,

significa rever, criticamente, os modelos educacionais vigentes. Supõe, sobretudo, maior investimento na educação, para que haja infraestrutura material e humana qualificada e adequada aos nossos tempos.

O ambiente informatizado será adequado para o desenvolvimento da inteligência criativa, propulsor de instigação da resolução de desafios que implicam em respostas originais, desde que não seja utilizado para repetir, tecnicamente, o que a sala de aula tradicional já fazia com o quadro de giz e o livro didático.

Educar-se, hoje, supõe, entre outras habilidades, dominar a cultura da informática. Educar (ser professor) para os nossos tempos, requer ter domínio da informática educacional porque é um instrumento emergente que possibilita desafios que preparam o homem para o Mundo Contemporâneo. Isto significa que o professor deverá construir seu domínio técnico e pedagógico frente a nova sala de aula: o laboratório de informática.

AMBIENTE LOGO

O Ambiente LOGO, assim como foi definido por Seymour Papert pode ser uma possibilidade real para que a escola passe a ser aquela instituição necessária na preparação do homem a caminho do século XXI.

O Ambiente LOGO permite à criança a aprender LOGO da mesma forma que o aprendizado de sua primeira linguagem. Papert parte do princípio de que o modo de aprender com maior sucesso é o processo natural, que não se utiliza do ensino organizado e deliberado.

A linguagem LOGO é uma linguagem de programação, permite programar, fazer coisas que não existem - apresentações, simulações, etc. Portanto, um excelente recurso para qualificar a escola, desde que o professor se coloque como um desafiador do processo e dê autonomia ao aluno para pesquisar, experimentar, criar, agir na construção de suas idéias.

O LOGO tem duas raízes, uma computacional e outra pedagógica.

Do ponto de vista computacional, as características do LOGO que contribuem para que seja uma linguagem de programação de fácil assimilação são:

- exploração de atividades espaciais - a porta de entrada do LOGO, para o desenvolvimento de conceitos espaciais, numéricos e geométricos, uma vez que a criança pode exercitá-los, depurá-los e utilizá-los em diferentes situações;

- fácil terminologia;

- capacidade de criar novos termos e procedimentos - é uma linguagem procedural - é extremamente fácil criar novos termos e procedimentos em LOGO. A criança aprende a refletir (raciocinar),

depurar erros (a ter domínio sobre o erro). Por isso, ficar utilizando a linguagem LOGO no modo direto é um crime, pois é através da atividade da depuração do programa que se efetiva a construção do conhecimento, da inteligência.

Pedagogicamente o LOGO está fundamentado no construtivismo - um ambiente onde o conhecimento não é passado para o aluno, mas onde o aluno interagindo com os objetos desse ambiente possa desenvolver outros conceitos, por exemplo, conceitos geométricos. O controle do processo de aprendizagem está nas mãos do aluno e não nas mãos do professor. É o aluno que propõe os problemas e projetos a serem desenvolvidos, é papel do professor instigar para que o aluno aprofunde cada vez mais na atividade que se propôs.

O aluno aprende, fazendo, resolvendo problemas. Coloca-se num processo de aprendizagem científica. Utiliza uma heurística para a solução de problemas. A partir de suas hipóteses, programa e após depura os resultados à luz destas hipóteses. O erro deixa de ser uma arma de punição e passa a ser uma situação que o leva a entender melhor suas ações e conceitualizações.

Portanto, o ambiente LOGO é uma alternativa para a formação do homem necessário ao Século XXI, porque:

- o aluno é desafiado na sua inteligência e criatividade;
- o aluno é desafiado ao domínio do erro;
- é sujeito na solução de um problema, em princípio, original;
- é estimulado à iniciativa e, sobretudo, à persistência;
- é estimulado a usar o conhecimento existente e se tornar pensador ativo e crítico;
- a formalizar seus conhecimentos intuitivos;
- a construir um estilo pessoal, científico, de pensamento e resolução de problemas.

Para que um ambiente LOGO seja uma realidade para a qualificação da escola faz-se necessário antes de tudo, a mudança de postura do professor, que passa por uma profunda revisão teórica e a consciência histórico-política de mundo.

Nada vale que não seja transformado em realizações. Não adianta falar, sem fazer. Não basta que a justiça, a paz, a solidariedade esteja no discurso se não as aplico na minha vivência prática.

Eis o desafio!

A tarefa é árdua, porém possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. NAISBITT, John. Megatendências: as dez grandes transformações ocorrendo na sociedade moderna. São Paulo/ SP: Editora Nova Cultural Ltda, 1987. 251 p.
2. MARINS FILHO, Luiz Almeida Marins. É preciso reinventar a Escola.

EDUCAÇÃO em revista, Sinepe/RS, p. 8 -10, dezembro de 1996.

3. HAEFNER, Klaus. Na Era da Informatização, DEUTSCHLAND, Frankfurt/ Alemanha, p. 24 - 26, N.º 1 - fevereiro de 1996.
4. LENHARDT, Gero. A escola a caminho do século XXI, DEUTSCHLAND, Frankfurt/ Alemanha, p. 50 - 55, N.º 1 - fevereiro de 1997.
5. REGIS, Rachel. Criatividade: A arte de fazer a diferença. INOVAÇÃO IMPRESARIAL, São Paulo/SP, p. 6 - 9, Ano VI N.º 81, fevereiro de 1997
6. CHARLES, C.M. Piaget ao alcance dos professores. Rio de Janeiro, Ao livro técnico S/A, 1973, 204 p.
7. PIAGET, Jean & INHELDER, Bärbel. A psicologia da criança - do nascimento à adolescência. Lisboa, Moraes Editores, 1979, 175 p.
8. FURTH, Hans G. Piaget na Sala de Aula. Editora FORENSE, Rio de Janeiro/RJ. 1ª Edição brasileira, 1972. 167 p.
9. KAMII, Constance. Educação Construtivista: Uma Orientação para o Século 21. Tradução de Zayra Freitas Guimarães. (Palestra apresentada na Universidade de Illinois, Chicago, em 14/01/82 (texto avulso)10 p.
10. ALVES, Rubem. Estórias de quem gosta de ensinar. Editora Autores Associados, Col. Polêmicas do Nosso Tempo, São Paulo/SP, 1984. 108 p.
11. PIAGET, Jean & INHELDER, Bärbel. A Origem da Idéia do Acaso na Criança . Editora Record. Rio de Janeiro, RJ. 1951, 329 p.
12. <http://www.plural.com.br/> - Arte Acaso - Ronaldo Entler - pesquisa em 21/01/99.
13. PAPERT, Seymour. LOGO: Computadores e Educação. Editora Brasilienses, São Paulo/SP, 3ª Edição, 1988. 253p.
14. PAPERT, Seymour. A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática. Artes Médicas, Porto Alegre/RS,1994. 210p.
15. LÉVY, Pierre. A Inteligência Coletiva. Editora Loyola, São Paulo/SP, 1998. 212p.
16. LÉVY, Pierre. A Planetarização e a Expansão da Consciência. in: PÁTIO - Revista Pedagógica. Ano 3 N.º 9 maio/julho 1999 p. 7 - 10
17. SANCHO, Juana M. Para uma Tecnologia Educacional. ARTMED, Porto Alegre/RS, 1998. 327p.
18. LÉVY, Pierre. A ideografia dinâmica - Rumo a uma imaginação artificial. Editora Loyola, São Paulo/SP, 1998. 228p.

**Especialista em Supervisão Escolar, em Alfabetização e em Informática na Educação, Diretora da Logo Educação & Informática - Montenegro/RS*

Zulema A. Garcia Yañez*

Nesta oficina, trataremos conceitos gerais da psicomotricidade, caracterizando o que está implicado no seu desenvolvimento; os campos epistêmicos que contribuíram com seus conhecimentos a construir a especificidade psicomotora; de que maneira o corpo em movimento está presente na construção dos conhecimentos; o transtorno psicomotor e sua interferência nos processos de aprendizagem; as atividades práticas serão analisadas para observar as áreas do conhecimento envolvidas, incentivando experiências que aprimorem o olhar psicomotor e propiciem recursos no processo ensino-aprendizagem.

Quero agradecer o convite para ocupar este espaço no 13º Seminário Nacional de Arte Educação, promovido pela Fundarte de Montenegro (RS), que acredito ser um lugar privilegiado quanto à circulação de idéias inovadoras, que abrem instigantes e inquietantes reflexões em torno à temática da educação.

Em primeiro lugar, gostaria de referir a fala da professora Maria Felisminda de Rezende e Funari¹ proferida na palestra de abertura do 12º Seminário, em 1998.

Ela relatou um pensamento chinês, que assim relembro: *“Duas pessoas se encontravam na rua, indo em sentidos contrários. Cada uma levava um pão. Quando se cruzaram, resolveram trocá-los, uma com a outra. Logo continuaram seus caminhos e cada uma foi com um pão. Em outra oportunidade, duas pessoas se cruzaram na rua indo em sentidos contrários. Cada uma delas tinha uma idéia e resolveram trocá-las mutuamente. Assim, continuaram seus caminhos, só que, desta vez, cada uma seguiu com duas idéias”.*

Esta metáfora tem me impressionado intensamente por sua pura e singela sabedoria, me acompanhado como um ideal desejado e me questionado no meu papel como docente. Ficou entesourada nas minhas lembranças e com freqüência bate no meu ombro e me acorda.

¹ Professora da USP, (falecida em abril de 1999)

² IDÉIA: Representação Mental De Uma Coisa Concreta Ou Abstrata. Invenção, Criação, Opinião, Concelto, Juízo.

* Fonoaudióloga – Psicomotricista – Especialista em Educação Psicomotora – Membro de Direção – Terapeuta e coordenadora do Centro de Estudo do Centro Lydia Coriat – Professora da Especialização em Psicomotricidade na UNIFOR(CE) e na FEEVALE(RS.)

E assim falando de idéias² e procurando por elas, aqui estamos nesta oficina onde trataremos a questão da psicomotricidade e aprendizagem, de que forma o aprender de variadas áreas do conhecimento está intrinsicamente articulado com as produções do corpo em movimento.

O QUE ENTENDEMOS POR PSICOMOTRICIDADE

Quando referimos o termo **Psicomotricidade**, imediatamente se torna presente o corpo e suas produções, correr, pular, atividades corporais amplas e finas como recortar, escrever e outras produções motoras que dizem de construções ligadas ao mecânico do organismo.

O indivíduo humano possui um *“equipamento neurofisiológico de base que corresponde às estruturas anatômicas propriamente ditas, no sentido físico do termo, e funções que são sustentados por estas estruturas”*.¹

A estrutura orgânica também possibilita e sustenta os fenômenos simbólicos e virtuais.

Os aspectos orgânicos, junto com o psico-subjetivo e o psico-cognitivo, constituem os aspectos estruturais, os alicerces do desenvolvimento infantil.²

Apesar das inúmeras pré-condições do orgânico, o inato, o geneticamente herdado, não garante a sobrevivência do bebê humano, o qual, por sua imaturidade, depende absolutamente de um Outro que o deseje.

Fomos falando das condições neurofuncionais que possibilitam o movimento. Entraremos agora no peculiar da psicomotricidade, quando ela se interroga a respeito do que subjaz ao corpo do puramente instrumental, de como o funcionamento das funções se efetiva.

O corpo do qual se ocupa a psicomotricidade pré-existe ao seu nascimento, no sentido de que ele tem uma pré-história, um prólogo criado pela posição desejante dos pais. Estes imaginam e referem o filho, armando uma rede simbólica e imaginária que sustenta e acolhe o bebê como sujeito incipiente, a quem dão um nome próprio que o particulariza e o inscreve numa história de filiação.

O sujeito não nasce pronto assim como seu corpo, ambos se constroem na sua relação com o outro. Poderíamos falar sobre o

¹ Bergés Jean : "Função Estruturante Do Prazer" Escrito Da Criança N°2 Public. Centro Lydia Coriat - PoA/RS - 2ª Ed. - 1997.

² Coriat .L e .Jerusalinsky A. "Aspectos Estruturais e Instrumentais do Desenvolvimento" Escritos da Criança n°4 Public. do Centro Lydia Coriat. Poa-RS.-1996.

construtivismo do corpo, no sentido em que a criança vai construindo-o e atingindo seu desenvolvimento norteado pela antecipação funcional provocada pelos pais, quando colocam estas conquistas na mira de seus desejos .

Deste modo um silabeio é escutado como uma palavra, e o disparo de um movimento com o braço lido como um gesto de tchau .

A criança que depende do Outro, daquele que exerce a função materna, não poupa esforço em recompensá-lo com agrados . Na relação mãe e filho, há uma espécie de encantamento mútuo, onde cada um tenta completar o outro. A criança necessita deste Outro disposto a satisfazer suas necessidades vitais, que por um lado antecipa o que espera do filho e por outro oferece sentido às desorganizadas produções, articulando estes fragmentos com os fios da significância. Estas operações não são feitas de qualquer maneira. Há uma ordem, um corte e uma lei que implicam a inclusão de um terceiro, do pai ou de quem exerça a função paterna. As funções paterna e materna são complementares, e a ausência ou falhas nos seus funcionamentos podem ser causais de transtornos na estruturação do sujeito.

Gritos, choros, movimentos e demandas indiferenciadas são decodificadas pela mãe, que responde a eles com palavras, sons, cantos, carícias e abraços (diálogo tônico), acompanhando os cuidados corporais com olhares, palavras e toques que erotizam e marcam o corpo do seu filho, "corpo receptáculo"¹ olhado, tocado, falado e inscrito pelo Outro. Estas marcas e inscrições permanecem no inconsciente, tornando-se presentes nas produções simbólicas e imaginárias.

Portanto, nas produções do ser humano, a lógica do consciente, que permite organizar conceitualmente os conhecimentos, fica articulada com a lógica do inconsciente, vinculada com as inscrições da história individual e sócio-cultural do sujeito.

Nos primeiros meses de vida, o corpo do bebê é vivido como em partes fragmentadas e, a partir do "Estágio do Espelho"³, entre os 6 e 8 meses, a criança reconhece como própria a imagem que se produz no espelho, reconhecimento que se acompanha de uma reação de júbilo e alegria . Esta unificação virtual imaginária que lhe dá a ilusão de completude, e produto da junção das marcas provocadas pelo olhar desejante da mãe. Se inaugura, deste modo, o que conhecemos como imagem corporal. O corpo como imagem unida e fundamental para que posteriormente haja um reconhecimento das partes e poder construir o esquema corporal².

¹ Bergés Jean. "O Corpo e o Olhar do Outro" – Escritos da Criança nº 2 – 2ª Ed. – Publ. Centro Lydia Coriat PoA/RS - 1997

² Lacan Jacques – Estágio do Espelho

³ Yañez, Zulema Garcia – Psicomotricidade e seus conceitos fundamentais. Imagem e esquema corporal. Escrito da Criança Nº 4 Public. Lydia Coriat - Poa - 1996

⁴ Levin, Esteban. "A Clínica Psicomotora" - Ed. Vozes - RJ – 1995.

Retomando a conceitualização inicial, “a própria palavra *psicomotricidade* indica a articulação entre a estrutura neuromotora por um lado e a estrutura psíquica por outro... A *psicomotricidade* se ocupa do corpo em movimento de um sujeito”¹.

CAMPOS EPISTÊMICOS DA PSICOMOTRICIDADE

Suscintamente, referiremos conceitos que situam o olhar e a intervenção psicomotora no campo educativo e clínico.

Nos primórdios da psicomotricidade, seu campo de atuação estava dirigido a reeducar movimentos comprometidos por meio da utilização de técnicas, métodos e procedimentos rigorosamente pré estabelecidos, no intuito de normalizar as crianças mediante o apagamento sintomático.

Nas avaliações, além de anamneses lotadas de dados cronometrados, se aplicavam variadas provas e testes para detectar, nomear e medir com resultados expressos em números, porcentagens, graus, idades e níveis, o *quantum* do transtorno.

A reeducação foi o primeiro modelo de intervenção adotada por todas as disciplinas que se ocupam dos *aspectos instrumentais do desenvolvimento*²: psicomotricidade, linguagem/comunicação, aprendizagem, organização dos hábitos de vida diária, o brincar e os processos de socialização.

O modelo reeducativo estava sustentado na influência dos conhecimentos da medicina, campo epistêmico preponderante no surgimento dos primeiros métodos reabilitativos praticados de modo sistemático na pós-guerra, por profissionais “para-médicos”, como éramos chamados nós, os fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicopedagogos, psicomotricista e terapeutas ocupacionais, até a década dos anos 70.

As formações acadêmicas se orientavam na formação de técnicas que avaliassem e tratassem das “dis”: dislalias, disfemias, disfasias, disfluências, dislexias, discalculias, dislerias, disfonias, distonias, disgrafias, disortografias, dispraxias, entre outras “dis” que já ficaram esquecidas, e, se por acaso nenhuma destas “dis” justificava o problema, provavelmente o diagnóstico médico confirmava a existência de uma disfunção cerebral mínima ou uma disritmia. Ambos estes diagnósticos tiveram seus anos dourados, ainda que o exame neurológico destas crianças não apresentasse indícios de componentes orgânicos lesionais.

Em relação a este ponto, quando estudamos a história da

¹ Coriat L e Jerusalinsky, A - “Aspectos estruturais do Desenvolvimento” – Escritos da Criança n° 4 – PoA/RS – 1986.

² Ajuriaguerra, J de. “Manual de Psiquiatria Infantil” – Cap. VII – Pág. 242 – Ed. Toray – Masson – S.A - Barcelona – 1972.

psicomotricidade, nos encontramos com dados muito interessantes, como as observações feitas pelo Dr. Dupré. Chamava sua atenção a torpeza de seu mordomo, que era um homem inteligente e sem problemas orgânicos. Deste estudo, surge o que se reconhece como o primeiro quadro psicomotor, em 1907, nomeado de "debilidade motora"², no qual o estado de insuficiência psicomotora não é decorrente de comprometimentos da estrutura orgânica. Isto é o que caracteriza os quadros psicomotores.

Voltando às "dis" comentaria que para cada uma delas havia um método ou técnica de cura .

Se falava de "ampla" ou de "fina", referindo-se à produção psicomotora. Para melhorar os possíveis transtornos, surgiam métodos "mágicos" nos quais as crianças eram treinadas para aprimorar as técnicas do recorte, começando pelo rasgado até atingir a linha reta e curvas com graus de complexidade crescentes.

O estímulo externo, a imitação do adulto e a repetição, ganharam plena relevância. Nas propostas grafo-motoras e grafo-práticas, as crianças ficavam preenchendo folhas e folhas com traçados de bolinhas, palitinhos, ondas, curvas, pontilhados e perfurações, como exercícios preparatórios à escrita, para "aprimorar os movimentos das mãos", de preferência a direita, porque até meados deste século, se inibia aos canhotos de usarem sua mão esquerda por preconceito, contrariando, deste modo, a dominância lateral.

No período pré-escolar, a tão falada "prontidão" aumentava a angústia dos pais e dos professores.

Nos tratamentos eram feitas seqüências de atividades organizadoras das coordenações amplas, finas, freio inibitório, equilíbrio, esquema e imagem corporal, até atingir as "condutas adequadas" e, uma vez estas atingidas, poder-se-ia pensar na alta.

Hoje, sob a influência de outros conhecimentos, é possível diferenciar o que significam *alta técnica* e *alta terapêutica*.

"É claro que não foi fácil questionar a trajetória acadêmica. (...) Na procura de achar respostas, o acento estava colocado uma outra vez, no discurso técnico. (...) As disciplinas instrumentais, desde o pedagógico educativo até a psicomotricidade, passando pela fonoaudiologia, fisioterapia e psicopedagogia, todas elas, esgririam métodos para suprimir o sintoma ou reparar a falha" .

A influência de outros conhecimentos foi se acrescentando, o que possibilitou repensar o desenvolvimento infantil, direcionando o leme do nosso olhar rumo a novas articulações.

Nos anos 60/70 a influência da psicologia perpassa gradativamente o discurso pedagógico e clínico e os termos afetividade,

¹ Yañez .Zulema Garcia. "Desde O Verbo De Nicolas. A Transferencia na Terapêutica do Instrumental". Escritos da Criança N.º 3 - Public. Centro Lydia Coriat - Poa - 2ª Edição 1997.

² Naquela época. trabalhavam em escolas no início como professora e depois com Fonoaudióloga.

motivação, emoções e interesses inundaram o linguajar e os informes²

A pedagogia, à luz dos aportes da psicologia, em especial da epistemologia genética do Dr. Jean Piaget, nos ensinou a entender como a criança aprende, como uma situação pode desequilibrá-la do ponto de vista cognitivo e, para recuperar seu equilíbrio, ela formula hipóteses resolutivas. Por este fato, chama-se esta a *teoria da equilibração*.

Foi crucial na formação do profissional o acréscimo deste novo campo epistêmico, provocando uma verdadeira revolução no terreno pedagógico, que muda a posição de passividade no qual se supunha a criança no contexto ensino-aprendizagem. Esta época foi a do auge dos brinquedos psicopedagógicos, na expectativa de tornar as crianças "mais inteligentes" na sua resolução.

A partir de então, passou-se a incentivar a experimentação ativa em relação ao objeto de conhecimento. Deste modo, a criança formula idéias que se sustentam nas estruturas cognitivas subjacentes. Isto significa que não passamos de um lugar de não conhecimento a outro de conhecimento; há uma construção gradativa do mesmo, isto também acontece nos processos de aquisição do leto-escrita, eixo da concepção construtivista.

Até aqui, vimos como a influência dos conhecimentos médicos e da psicologia foram se refletindo no modo de conceber a criança e suas produções.

No campo psicomotor, a inclusão de conhecimentos oriundos da psicanálise também teve seus efeitos, fundamentalmente quando nos alertam da existência de um sujeito desejante, que tem uma história singular, devido às marcas recalcadas que permanecem no seu inconsciente, inscrições de significantes do Outro adulto, das quais, com o tempo, ele poderá fazer novas versões, corrigidas, atualizadas e disfarçadas.

Deste modo, o problema psicomotor, seja qual for, é olhado com muito cuidado para não ficarmos no fenomenológico, no aparente, porque este pode ser encobridor.

O sintoma mostra e simultaneamente oculta. Quadros psicomotores como a hipercinesia, inibição, dispraxia ou torpeza podem estar relacionados a fatos vinculados com a história da criança. Por este motivo, em lugar de querer tirar sem mais nem menos as dificuldades, em primeiro lugar tentamos olhar, interrogar, escutar, ler nos gestos e nas produções, o que está causando o entrave deste desenvolvimento.

Trabalhamos no brincar espontâneo no qual, se por um lado a criança utiliza recursos fornecidos pelas suas experiências que são da ordem da lógica do consciente, também brinca desde uma posição subjetiva atrelada à lógica do inconsciente. Deste modo o brincar na infância se transforma no palco desde o qual o sujeito fala. O sujeito

constitui o eixo da intervenção transdisciplinar .

O especialista ocupa o lugar de saber quando é demandado a ocupá-lo, nesta situação transferencial, o psicomotricista empresta seu corpo para que a criança coloque na cena seus imaginários, sendo investido por personagens vinculados com questões significativas à criança.

Daremos variados exemplos de como isto acontece.

PSICOMOTRICIDADE E APRENDIZAGEM

Fomos tratando, até aqui, conceitos centrais da psicomotricidade. Vimos como referenciais teóricos influenciaram o modo de conceber o desenvolvimento e resituaram sua praxis.

Na medida que foi possível precisar seu objeto de trabalho, a psicomotricidade conquistou novos espaços no campo educativo e clínico.

No campo educativo, a psicomotricidade está articulada com o processo de desenvolvimento infantil, propiciando uma evolução harmônica, um funcionamento psicomotor prazeroso e uma relação adequada da criança com o meio ambiente.

Do ponto de vista preventivo, muitas alterações detectadas no jardim ou nas séries iniciais não passarão despercebidas aos olhos de um professor alertado.

Vale a pena comentar que os quadros psicomotores podem afetar o tonus, as posturas, a imagem ou o esquema corporal, provocando transtornos evidentes (manifestos), que a criança padece e que interferem na realização das atividades.

A experiência em equipe interdisciplinar tem nos enriquecido, porque o olhar fragmentado das diversas disciplinas sobre as produções da infância, se articulam nas interlocuções interdisciplinares que aprofundam o estudo dos casos e orientam as intervenções.

Os encontros com os professores das crianças que estão em tratamento formam parte da rotina da equipe¹, como forma de traçar estratégias comuns em relação às crianças portadoras de necessidades especiais.

Com freqüência chegam à clínica crianças com diagnósticos de síndrome hipercinético com déficit da atenção, que na realidade são psicóticas; outras vêm encaminhadas a tratamento psicopedagógico por dificuldades no processo de alfabetização e concluímos por um diagnóstico de hipercinesia. Estes casos servem de alerta para não rotular dificuldades sem saber a ciência certa de que se trata.

Eu talvez ocupe nesta oficina o papel de uma ponte,

¹ Equipe do Centro Lydia Corlat – Clínica Interdisciplinar de Porto Alegre.

adaptando o aprendido na clínica da infância à realidade educativa, comentando com os professores aspectos teóricos enlaçados à prática psicomotora.

Enquanto estudamos o desenvolvimento psicomotor, observamos como o bebê arma esquemas motores que vai articulando paulatinamente. As conquistas posturais favorecem novas percepções sensoriais e propiciam renovadas experiências. Quando uma criança engatinha, vai descobrindo espaços e as relações entre ela e os objetos. Quando começa a andar, redescobre e acrescenta conhecimentos solidários às novas informações.

Formula projetos motores que reformula quando precisa aprimorá-los, ou perante mudanças no percurso da ação.

Enquanto a criança se movimenta, vai articulando seu corpo no tempo e no espaço².

A estrutura neuromotora fornece o equipamento que tem funções específicas, estas funções começam a funcionar pelo desejo, pelo prazer que experimenta o sujeito neste funcionamento³.

O desenvolvimento psicomotor se articula também com os aspectos subjetivos e cognitivos.

A psicogenética nos ensina que a criança organiza o mundo a partir de seu próprio corpo por meio da ação que imprime nos objetos que a rodeiam.

*"No período sensório-motor, dos 0 - 2 anos, a criança apresenta intensa dependência a seu corpo como meio de auto-expressão e comunicação. (...) A criança apresenta uma inteligência totalmente prática, solidária aos seus desejos de satisfação física e de experiências sensoriais imediatas. Nos primeiros meses, todas as expressões são vividas em blocos, não existe diferenciação do EU e do mundo exterior"*⁴

No fim do período sensório-motor, a criança atinge a *função simbólica*, caracterizada pela imitação diferida, o jogo simbólico, a imagem mental e a linguagem.

No período da inteligência intuitiva, entre os 2 – 7 anos, observamos as seguintes características no pensamento infantil: o *egocentrismo*, que exclui toda a objetividade e, pelo fato de ser pré-lógico, se torna totalmente *intuitivo*, ficando a criança presa às suas percepções, acreditando naquilo que vê.

Comentaremos como estas características aparecem nas brincadeiras e como progressivamente a criança vai se descentrando e armando outras possibilidades observadas nas condutas classificatórias, no uso da linguagem, na organização espaço-temporal, nas brincadeiras e na relação com seus pares.

² Defontaine, J. Manual de Reeducação Psychomotrice – Ed. Malione – Paris - 1976

³ Bergès, Jean. "Função Estruturante do Prazer"- Escritos da Criança nº 2 – Publ. Centro Lygia Coriat – PoA/RS – 2ª Edição 1997

⁴ Piaget, Jean. "Seis Estudos de Psicologia" – Cap. 1 – Ed. Barral – Barcelona – 1970.

Até os 7 anos a estruturação do espaço é *topológica*, percepção carente de tamanho e angulação, tomando como ponto de referência o corpo; após um período de transição, observamos que, depois dos 7 anos, a criança começa a ter consciência de dimensões, angulações, tamanhos, medidas e projeções. Esta seria a estrutura espacial *euclidiana*.

Nos primórdios da sua existência, a criança vive um espaço e um tempo particular.

As necessidades biológicas marcam seu tempo, como por exemplo os períodos entre a fome a espera, ritmos que se organizam dependentes do biológico e dos hábitos ditados também pelo discurso social e pela cultura.

O tempo intuitivo, produto do egocentrismo infantil, resulta insuficiente para construir relações adequadas de simultaneidade, sucessão e duração.

"Egocentrismo e irreversibilidade são dois aspectos complementares de uma mesma incoordenação, que explica por si mesma o caráter próprio do tempo primitivo, isto é, a indiferenciação da ordem temporal e da ordem espacial, submetidos ambos às limitações das perspectivas imediatas".

Tomando estas conceitualizações piagetianas, podemos pensar em propostas de atividades que se adequem aos diversos momentos da estrutura cognitiva e também entender as respostas dadas pelas crianças para explicar os fatos da vida.

Com frequência constatamos, na pré-escolaridade, insistentes tentativas para que as crianças dêem conta do conhecimento lateral: direita e esquerda.

Nós, psicomotricistas, somos consultados por dificuldades na escrita vinculados a organização lateral dos traços gráficos, por exemplo, a escrita espelhada e diversos tipos de disgrafias e disortografias, como trocas na leitura e na escrita das letras **d**, **b**, **q** e **p**.

Em relação à noção direita-esquerda, deixaria esta nota bibliográfica:

"Segundo Piaget, direita-esquerda, como noção relativa, passa por três estágios:

5 a 8 anos - A noção D e E é compreendida desde o próprio ponto de vista, refere seu corpo.

8 a 11 anos - Leva em conta a D e E desde o ponto de vista do outro.

Dos 11 em diante - D e E é considerada desde o ponto de vista do próprio objeto.

¹ Piaget, Jean. "El desarrollo de la noción de tiempo en el niño" - Ed. Fondo de Cultura Económica - México - 1978.

A diminuição do egocentrismo infantil entre os 7 – 8 anos estaria marcando a passagem do primeiro ao segundo estágio, e a possibilidade de abstração a passagem do segundo ao terceiro”.²

Segundo este estudo, a criança até os 7 anos poderá reproduzir uma posição assimétrica em espelho, sem que se considere um problema, em todo o caso devemos ficar atentos.

Esta temática é muito importante porque na escola também é freqüente encontrarmos crianças pré-escolares com indefinição do uso da mão para a escrita.

Muitas brincadeiras referem a construções do espaço lateral, ou seja, a existência de um e outro lado em relação ao eixo corporal. Existem provas para observar a dominância lateral de mão, pé e olho.

Na parte prática, analisaremos estas questões presentes nas brincadeiras de infância. Enquanto brinca, a criança se exerce enquanto sujeito, elabora conteúdos, descobre conceitos espaço-temporais, organiza sua imagem e esquema corporal e se relaciona com o mundo que a rodeia. Também resolve os conflitos com estratégias que se sustentam na sua estrutura cognitiva, aprende as possibilidades e limites, acumulando experiências que possibilitam aprimorar seus projetos motores.

Quanto mais variadas as experiências, tanto mais enriquecido o plano representativo que sustenta a produção psicomotora.

No transtorno psicomotor, o corpo atrapalha a produção da criança, ela tropeça, cai, é torpe se movimenta de mais ou de menos. O corpo perturba as conquistas simbólicas.

Quando Ana Botafogo dança A Morte do Cisne, seus movimentos convocam nosso olhar no drama com o qual se debate o cisne moribundo, que agita suas asas até cair inerte. Nessa cena, o corpo orgânico está a serviço da representação, ninguém está preocupado com os bíceps da bailarina, e se ela pensasse nos seus bíceps, com certeza não poderia interpretar a cena.

Nos problemas psicomotores, acontece isso: o corpo está muito presente pelo transtorno, interferindo nos processos de aprendizagem.

A educação infantil, durante séculos sofreu a influência do dualismo místico e filosófico que propõe a dicotomia corpo-alma. Talvez seja por resquícios dessa cultura, que ficaram supervalorizadas as informações intelectuais programadas, em detrimento de experiências e produções espontâneas, nas quais a criança põe em jogo seu desejo.

Nos planos curriculares, as atividades ficam fragmentadas. O professor de classe se ocupa do intelectual e o professor de educação

² Quiros J. B. "El Lenguaje en el niño" – Cap. VI – Ed. C. M. I. – Bs. As. - 1966

física do corpo. Na própria formação do docente não se contempla suficientemente a importância do aprender em situações lúdicas, mediadas pelo prazer do brincar e da elaboração pessoal do aprendido. O educador fica amarrado à aprendizagem memorísticas de acúmulo de dados. Desde essa posição imperativa, desconhece a subjetividade da criança que fica alienada ao saber do outro e anulada no seu potencial criativo.

Muitas são as questões que nos inquietam, como a necessidade de fortalecimento da estrutura simbólica das crianças pequenas, mediante atividades de representação, teatrais, com fantoches, histórias dramatizadas e uma multiplicidade de recursos que ocupam pouco espaço nos objetivos curriculares no jardim e na pré-escola, sendo quase nulos nas séries iniciais do primeiro grau. Também nos preocupa o lugar do professor no processo ensino-aprendizagem e sua disponibilidade corporal para armar junto aos alunos situações do brincar que funcionem como mediadores educativos.

Nesta oficina proponhamo-nos a desenvolver recursos que a psicomotricidade pode construir no campo educativo. Observaremos como o corpo em movimento articula situações da ordem do imaginário e do simbólico. Abriremos, além de um espaço de experiência vivenciadas, uma oportunidade de reflexão sobre as produções que irão acontecendo.

Aproveitemos este espaço para criar, expressar, refletir e, como os personagens do pensamento chinês que contamos no início, vamos trocar muitas das nossas idéias.

TELEVISÃO, EDUCAÇÃO E ARTE: LEITURAS E RELAÇÕES

Profa.Dra. Analice Dutra Pillar¹
Karine Beschoren Souza²

Como a criança, iniciada na leitura de imagens através da tela eletrônica da televisão, lê obras de arte? Que influências da televisão podem ser percebidas, na educação do olhar da criança, através da leitura de reproduções de obras de artes plásticas? Que relações a criança cria entre tais imagens?

Estudos mostram que crianças pequenas passam em média 6 horas diárias diante da televisão, ou seja, passam mais tempo em frente à TV do que na escola. Assim a TV funciona como uma escola eletrônica. Surge, então, a necessidade de discutirmos criticamente, de desvelar estas imagens eletrônicas presentes em nosso cotidiano. Nas escolas de educação infantil, em geral, a leitura de imagens está sendo realizada há duas décadas.

Importa, pois, com esta pesquisa identificar as influências da TV na formação do olhar de crianças de 3 a 6 anos, através da leitura de imagens de artes plásticas; compreender que relações a criança cria entre os textos imagéticos da tela eletrônica da televisão e as imagens de arte; possibilitar a construção de conhecimento visual através da multiplicidade de leituras de imagens.

O corpus teórico da pesquisa baseou-se na teoria de Piaget ao focar a construção de conhecimento a partir da interação da criança com estes textos imagéticos; nos trabalhos de Gardner e Campos que analisam como a criança chega e entender a programação televisiva; e nos estudos e pesquisas de Feldman, Parsons e Housen sobre os níveis de apropriação na leitura de obras de arte.

A teoria de Piaget mostra que a leitura que fazemos depende tanto dos observáveis, das informações do objeto, como das estruturas do conhecimento, das coordenações, das inferências que fazemos.

Gardner vai ressaltar o papel ativo do sujeito frente à televisão, ao buscar compreender a infinidade de imagens que ela mostra, ao tentar encontrar sentido para as distintas formas de realidade que apresenta, ao procurar entender o mundo de cada canal, de cada programa e de cada cena. Nesse sentido,

¹ Doutora em Educação - USP/SP. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e coordenadora da pesquisa "O olhar da criança: da tela eletrônica à tela tradicional, leituras e relações" (UFRGS/FAPERGS).

² Bolsista de Iniciação Científica (BIC/PROPESQ/UFRGS) e aluna do curso de Pedagogia da UFRGS.

Milton Campos mostra que nossa relação com a televisão se organiza de diferentes maneiras. O autor identificou três momentos, os quais são solidários aos níveis de desenvolvimento propostos por Piaget.

Nos anos 70, Feldman foi um dos primeiros autores a abordar e a fundamentar a leitura de diferentes imagens, artísticas ou não, na escola, a partir de técnicas ou procedimentos para desenvolver a crítica de arte. Nos anos 80 surgem os trabalhos de Housen identificando uma seqüência de modos de ver obras de arte, a qual seria composta por cinco estágios. Parsons, ao tratar como se dá nossa compreensão acerca da arte, traçou cinco estádios de apreciação artística.

Procuramos conhecer, especificamente, a leitura que a criança desta faixa etária faz da televisão; examinar tais leituras à luz dos estágios de apreciação artística apresentados na literatura sobre o assunto; entender as interpretações que estas crianças constróem acerca de obras de arte; produzir literatura especializada que considere como a criança lê obras de arte a partir da influência cotidiana das imagens da TV; contribuir para a viabilização de propostas acerca da leitura de imagens na educação infantil.

Esta pesquisa realizou-se de agosto de 1996 até dezembro de 1998, com a participação, também, na equipe de pesquisa, da mestre Sandra Richter e da bolsista Lisandra Machado de Oliveira. O trabalho contou com o apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PROPESQ/UFRGS), na forma de bolsas de iniciação científica, e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

Para tal foram entrevistadas quatorze crianças de classe média, de 3 a 6 anos, residentes em Porto Alegre (RS), com experiências diferenciadas quanto à leitura de obras de arte, ao tempo de exposição à TV, idade e escolaridade variadas.

Realizamos entrevistas com as crianças e com seus pais. Com os pais ocorreu de maneira informal, buscando informações sobre preferências, hábitos familiares quanto à TV, obras de arte e leitura de imagem que os filhos tinham.

A situação experimental envolveu entrevistas sobre o que as crianças vêem na TV, o que mais gostam e os comentários acerca dos programas de sua preferência, bem como uma atividade de leitura de imagens. Ao todo foram realizadas 62 entrevistas com as crianças, de agosto 1996 a dezembro 1997. Cada criança participou de cinco entrevistas realizadas em momentos equidistantes.

Importou investigar, nestes quatorze casos, o diálogo que estas crianças estabeleceram entre as imagens eletrônicas do seu cotidiano e obras de arte.

Para a atividade de leitura de imagens foram utilizadas 25 reproduções de obras de artes plásticas de diferentes épocas, artistas e lugares. As reproduções foram organizadas em conjuntos de 5 a 6

imagens, de acordo com critérios de similaridade temática, de tratamento e expressividade, de diferença quanto ao tema, ao tratamento e à expressividade. Acrescentamos, ainda, algumas obras consagradas para mostrar às crianças.

Nas entrevistas com as crianças foi utilizado o método clínico de Piaget, o qual possibilita investigar as concepções das crianças numa determinada área, explorando suas respostas, pedindo que as justifique e contra-argumentando com as crianças. Assim as questões não eram padronizadas, mas orientadas por uma hipótese diretriz, isto é, a probabilidade da influência da TV na leitura que as crianças fazem das obras de arte, buscando a justificação das mesmas e seus posicionamentos quanto às leituras, de acordo com os interesses, possibilidades e as limitações de cada criança. Tais sessões foram tanto individuais como em duplas, buscando conhecer o que cada criança percebe e comenta, bem como o que surge das interações entre elas.

Para analisar os resultados encontrados, elaboramos esquemas, tabelas e gráficos evidenciando dados significativos da pesquisa em relação aos programas que as crianças assistem, às suas falas acerca das imagens em cada entrevista e às falas de todas as crianças em relação a cada uma das imagens apresentadas.

Os programas infantis mais assistidos pelas crianças pesquisadas foram, em ordem decrescente: desenhos animados (100%), Xuxa Park (50%), Angel Mix (50%), Chiquititas (42%), Eliana & Companhia (36%), Disney Club (22%), Chaves (22%) e Castelo Rá-Tim-Bum (15%). Reunimos no item desenho, os filmes feitos em forma de desenho para as crianças. Fizemos um esboço de análise crítica destes programas.

Em relação à publicidade, 57% das crianças ao lerem as imagens mencionaram propagandas, comerciais, anúncios de produtos diversos.

Os desenhos animados da Disney mais citados pelas crianças foram "Branca de Neve e os Sete Anões", "A Bela Adormecida", "A Pequena Sereia", "Cinderela", "101 Dálmatas", "O Corcunda de Notre Dame", "o Rei Leão", "Pocahontas" e "A Bela e a Fera". Das crianças pesquisadas, 64% mencionaram filmes da Disney. Analisamos nestes filmes algumas das complexas relações entre memória e história, cultura e poder, gênero, etnia e lugar social, mostrando que o puro entretenimento, a inocência, o espetáculo estão educando as crianças a partir de uma visão de mundo comprometida política e eticamente.

As crianças também relacionaram as imagens da arte com personagens de novelas, com programas como Domingão do Faustão, Domingo Legal e Sai de Baixo.

Nas leituras das reproduções de obras de arte, as crianças mencionaram associações com personagens de desenhos animados, de programas infantis, de anúncios publicitários, de filmes da Disney, enfim de informações veiculadas pela mídia.

Explicitaremos, a seguir, algumas das relações estabelecidas

pelas crianças entre as imagens da arte e as da televisão.

Ao apreciar uma reprodução da obra "Os três músicos" (1921) de Pablo Picasso da coleção do Museum of Modern Art New York (MOMA), Ramiro (3;8) comentou: "estes são os super-heróis. Isto é um castelo. Eles estão só mostrando a cara, estão estátuas. Estão brincando de estátua". O menino faz uma alusão aos super-heróis da televisão e, ao mesmo tempo, as brincadeiras infantis.

Ao observar uma reprodução da obra o "Retrato com a linha verde" (1905) de Henri Matisse, Renata (6;6) disse: "um japonês. Eu já vi um japonês na TV, no "Chapolin". A leitura identifica a imagem com um personagem de um seriado mexicano que é exibido em dois horários durante o dia na programação da televisão.

Na imagem da obra "O casal Arnolfini"(1434) de Jan Van Eyck, Amanda (4;3) comentou: "parece a Bela e a Fera quando se casaram". E Isadora (4;2) observou que "eles estão pondo a mão assim, que nem no filme do Corcunda". Nesses dois casos, a referência ao olhar a cena foram filmes da Disney. Já Luis Antônio (5;8) dá uma outra interpretação: "parece uma princesa. Só na televisão tem princesa". Outras crianças relacionaram esta imagem com a de outras princesas como a Cinderela e a Anastácia.

Na reprodução da obra "Perna"(1990) de Diana Domingues, Isadora observa: "eu acho que é uma televisão, porque era um filme que estava dando e aí saiu do ar". Apesar da linguagem desta obra ter forte referência a da televisão, poucas crianças consideram esta imagem parecida com as da mídia eletrônica, provavelmente porque é uma imagem quase abstrata, enquanto a televisão é, essencialmente, figurativa.

Ao ler a obra "Tina" (1985) de Iberê Camargo, Dimitri (4;2) disse: "é o boneco Tim-Tim". O menino encontrou semelhança com um desenho animado que é apresentado na TV. Isadora (4;2), ao apreciar a mesma imagem, comentou: "é uma bruxa. Na Branca de Neve tem bruxa e na Bela Adormecida, também". Mais uma vez aparece como referência os desenhos da Disney.

As conclusões apontam que há relações entre as imagens eletrônicas e as imagens da arte, seja através de cores marcantes, de movimentos, da temática, como se o universo das crianças estivesse, de certa forma, muito marcado pelo que lhes é apresentado via televisão.

As crianças associaram partes figurativas da obra de arte com imagens da TV, as quais de certo modo apresentam-lhes o mundo, trazem informações diversas e cultivam o imaginário da criança.. É provável que os textos imagéticos da TV desempenhem um papel mais marcante na vida infantil por dois aspectos: a) pela intensidade de cores, imagens em movimento e temática, que chamam a atenção da criança; b) pelo

maior contato das crianças pesquisadas com as imagens da televisão do que com obras de arte.

Pretendemos conhecer com este trabalho a leitura que crianças de 3 a 6 anos fizeram de imagens da arte, a partir das informações que já possuíam das imagens eletrônicas. Buscando descobrir, então, que relações elas estabelecem entre estes textos visuais.

Importa ressaltar que não pretendemos, no entanto, elaborar um método com regras e passos, onde o professor não possa desempenhar um papel criativo e crítico. Nosso intuito, ao identificar alguns aspectos nestas leituras, foi o de construir alguns subsídios para professores interessados em desempenhar um papel criativo em sua prática pedagógica com o uso de imagens.

No final de 1998, esta etapa da pesquisa foi concluída e vislumbrou-se novos desdobramentos para uma segunda etapa desta investigação, relacionada à elaboração de propostas de leitura de imagens na educação infantil. Impôs-se como uma necessidade propiciar leitura de imagens, educar o olhar para ler criticamente imagens, a partir da educação infantil, período comprovado de maior audiência de programas televisivos. A esse respeito Ferrés diz que "uma escola que não ensina como assistir à televisão é uma escola que não educa".

Referências Bibliográficas

CAMPOS, Milton Nunes. **Esboço de um modelo explicativo da comunicação**. São

Paulo: IP/USP, 1996. (tese de doutorado).

FELDMAN, Edmund Burke. **Becoming human through art**. New Jersey: Prentice-Hall, 1970.

FERRÉS, Joan. **Televisão e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GARDNER, Howard. **Arte, mente e cérebro**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

HOUSEN, Abigail. **The eye of the beholder: measuring aesthetic development**.

Harvard; School of Education, Harvard University, 1983. (Doctoral Thesis)

PARSONS, Michael. **Compreender a arte**. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **A representação mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1926.

_____. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A imagem mental na criança**. Porto: Editora do Minho, 1977.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura da imagem. In: PILLAR, Analice Dutra et alii. **Pesquisa em artes plásticas**. Porto Alegre: UFRGS/ANPAP, 1993.

Falar em experiências que relacionem educação e mídia, num seminário de arte-educação de modo especial, significa debater um tema crucial do nosso tempo: trata-se dos modos pelos quais identidades e subjetividades vêm sendo constituídas no interior de práticas culturais relacionadas à ação da mídia em nosso cotidiano. Significa, também, discutir os problemas de uma cultura que se apresenta inflacionada de imagens e, paradoxalmente ou não, carente de sentidos para as pessoas.

Uma série de perguntas podem aqui ser feitas, a propósito desse tema. Em que medida a presença da mídia em nossas vidas produz, reproduz ou dinamiza valores, crenças, sentimentos, preconceitos que circulam na sociedade? De que modo os meios de comunicação têm participado da disseminação de novos modos de ser e estar, modos de agir, de comportar-se, de os sujeitos tratarem a si mesmos, a seus corpos e a seu mundo interno? Como esse espaço fundamental da cultura tem tratado das lutas sociais, por direitos que atingem grupos étnicos, raciais, geracionais, profissionais, grupos envolvidos com a questão de gênero? Como estamos formando, cotidianamente, um determinado gosto estético, um jeito de pensar, imaginar e conceber formas, sons, cores e movimentos, a partir das imagens midiáticas com que nos acostumamos a interagir? Enfim, como no campo da educação estamos avançando, no sentido de trazer para dentro dos espaços escolares a discussão dos saberes que circulam no rádio e na televisão, nos jornais, na publicidade, bem como, mais especificamente, a discussão das eficazes estratégias de linguagem desses meios na busca de uma interação com os seus públicos?

Neste texto, pretendo discutir algumas dessas questões, em três momentos: primeiro, situando como alguns pensadores contemporâneos têm tratado do tema; depois, trazendo para o debate algumas conclusões de pesquisas que venho realizando sobre a relação entre mídia e educação; finalmente, propondo novas indagações e reflexões.

MÍDIA E SIMBOLIZAÇÃO DO REAL

Estudiosos dos mais diferentes campos do conhecimento, em todo o mundo, debruçam-se sobre questões relacionadas à presença dos meios de comunicação na vida das pessoas, especialmente de

¹ Rosa Maria Bueno Fischer é Doutora em Educação e professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

crianças e jovens. Eu destacaria, por exemplo, o psicanalista Jurandir Freire Costa, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), que tem realizado pesquisas sobre as transformações que experimentamos na definição de nossas próprias identidades e do sentido do que seja o "social" para nós, diante da ação do mercado e seus interesses hegemônicos e igualmente diante da ação dos meios de comunicação. Estes, segundo Jurandir Costa, seriam produtores de um certo imaginário que faz o elogio de um individualismo exacerbado, ligado à "cultura das sensações", no qual o corpo aparece como critério de identidade: a felicidade é o corpo perfeito e sempre jovem; cultua-se o corpo mas morresse de medo desse mesmo corpo que, afinal, envelhece e um dia acaba. Para o psicanalista, trata-se de uma cultura que esconde a morte, talvez para não pensar na vida.

Como Jurandir Freire Costa, outros pensadores e estudiosos vêm propondo novas formas de investigar e analisar as relações entre a cultura e a produção de sujeitos. O antropólogo francês Marc Augé, por exemplo, em *A guerra dos sonhos*² chama a atenção para o fato de que vivemos mudanças radicais nas "condições de simbolização" e que se torna urgente investigar o que está acontecendo na nossa relação com o "real", a partir das novas representações que circulam, especialmente nos meios de comunicação, representações que certamente estão associadas ao desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, bem como ao processo de planetarização de problemas sociais e do que ele chamou a "aceleração da história". Outro francês, Michel de Certeau, em *A cultura no plural*³, coloca em questão as mitologias do nosso tempo, presentes na mídia e particularmente no discurso publicitário – um discurso que não abre mão dos mitos (felicidade, amor, beleza, por exemplo); pelo contrário, vive deles, talvez porque, como diz o autor, as mitologias nesses espaços estariam revelando aquilo em que já não ousamos acreditar, e que, com certeza, somente as imagens ficcionais poderão oferecer-nos.

Ora, as questões levantadas por esses e tantos outros autores sugerem que o estudo dos meios de comunicação, da linguagem de seus produtos, das imagens, sons e textos que todos consumimos diariamente na relação com a mídia, e também a investigação sobre as várias formas pelas quais grupos distintos negociam sentidos com esses meios, fazem-se hoje absolutamente fundamentais no campo da educação. Uma das razões disso é que a força da mídia e de suas imagens se impõe, justamente num momento em que instituições tradicionalmente importantes como formadoras das novas gerações – escola e família – parecem viver uma de suas mais profundas crises.

Stuart Hall, em seu elucidativo texto "A centralidade da cultura:

² AUGÉ, Marc. *A guerra dos sonhos*. São Paulo: Papyrus, 1998.

³ CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. São Paulo: Papyrus, 1995.

notas sobre as revoluções de nosso tempo"⁴, sintetiza suas concepções de cultura e mostra como, neste século, estamos vivendo uma verdadeira "revolução cultural", na medida em que existiria hoje um domínio das atividades e práticas relacionadas à expressão ou comunicação de significados. Mais do que isso, tais práticas, em nosso tempo, estariam sendo profundamente marcadas pela lógica da mídia e de toda a tecnologia de que esta se serve, de tal forma que nossa vida local e cotidiana não se separaria das vozes e imagens que habitam as telas da TV, as páginas dos jornais, a música que nos embala pelo rádio ou pelo aparelho de som em nossas casas, nas ruas, nos bares, nos shopping centers. Nossas identidades, nesse sentido, não se separariam dos modos de representação das pessoas, dos grupos sociais, das lutas políticas, das minorias étnicas, geracionais, enfim, de todas as imagens criadas, reproduzidas, multiplicadas pelos meios de comunicação a respeito de nós mesmos e do tempo em que vivemos.

A análise de Hall, nesse artigo, vai além da descrição dos novos modos de vida ensejados por tantas transformações na cultura: o autor mostra a importância dessas novas elaborações imagéticas na construção do social, ou seja, a importância da linguagem, das práticas de representação, dos discursos, enfim, de todas as formas de produção de sentido, em sua materialidade. Sem cair num novo idealismo, concordamos com Stuart Hall, quanto a pensar radicalmente a centralidade da cultura do nosso tempo, articulando de novas formas os fatores materiais e simbólicos, na análise da sociedade. Se toda prática social tem seu caráter discursivo, trata-se de compreender nela as questões de significado, ou seja, sua dimensão cultural. Mais do que isso, trata-se também de nos perguntarmos sobre as relações de poder presentes nessa dimensão: afinal, como estão sendo reguladas em nossa sociedade as significações? Se concordamos com a idéia de que não há uma só "visão de mundo" e caminhamos na direção de uma perspectiva mais complexa de regulação do social, chegamos à conclusão de que se abre um espaço para imaginar formas distintas de "governo da cultura", para além dessas que conhecemos, a partir de análises de como estamos sendo regulados em nossas condutas individuais e práticas sociais, através da eficaz ação da mídia e da publicidade, ou seja, análises que tratam basicamente de "arranjos de poder discursivo ou simbólico".

CRIANÇAS E ADOLESCENTES FALAM NA E DA MÍDIA

A uma primeira vista, reflexões como as acima apresentadas muitas vezes nos levam, precipitadamente, a concluir que todo o mal, todas as "más" imagens encontram-se na mídia e nos materiais publicitários. Trata-se, ao contrário, de mostrar como esses produtos da

⁴HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. Educação & Realidade. Porto Alegre: FAFED/UFRGS, v. 22, nº 2, jul./dez/ 1997, p. 15-46. (Texto originalmente publicado no livro *Media and Cultural Regulation*, como capítulo final da obra organizada por Kenneth Thompson, da Open University).

cultura, que circulam cotidianamente na vida das pessoas, participam de sua formação, de sua constituição como sujeitos, sujeitos de um determinado gosto estético, sujeitos de certos modos de vida, sujeitos de uma certa ética.

Em pesquisas realizadas desde a década de 80, venho analisando vários aspectos da mídia, especialmente da televisão, como lugar de construção e de veiculação de significados sociais. Em *O mito na sala de jantar*⁵, mostro como crianças e adolescentes, de camadas populares (de escolas públicas do Rio de Janeiro), se relacionam com a TV: para eles — e para muitos de nós — a TV parece existir como um espaço mítico, na medida em que através dela estaríamos, tal como ocorre nas sociedades primitivas, vivenciando nossos mitos, tanto os mitos específicos de nosso tempo como aqueles considerados arcaicos — porém, igualmente imbricados na cultura. A repetição ritualística das narrativas (a estrutura repetitiva de capítulos de novelas, de filmes para a TV, por exemplo); a forma pela qual expomos nossos tabus, referentes às anormalidades, à nossa vida sexual, à nossa intimidade (a transformação do privado em espetáculo, especialmente em programas como o *Fantástico*, da Rede Globo, entre tantos outros); a presenças dos insistentes temas do encontro e da separação amorosos, do conflito entre vida e morte (particularmente nas telenovelas) — todas essas características dos produtos midiáticos, de modo especial os produtos televisivos — parecem ser fundamentais no gosto e na alegria de ver TV, até na atitude de dependência, manifestados por crianças e adolescentes, quando falam sobre sua relação com a TV.

Em *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*, analiso diferentes produtos feitos especialmente para o público adolescente, nos primeiros anos da década de 90 no Brasil⁶: ou seja, faço um estudo do ponto de vista do produto e do produtor, mostrando como aqui também o chamado “receptor” está presente. Aí, mais uma vez, aparece a condição histórica e política da mídia e da relação dos meios com seus públicos. Desde o início dos anos 90, vemos multiplicar-se uma série de produtos — programas de televisão, cadernos especiais de jornais, programas de rádio, revistas especializadas — que se dirigem ao chamado público adolescente. Mas quem é esse adolescente (ou teen) abraçado pela mídia? Que relação tem com aqueles outros meninos e meninas jamais tratados pelo nome de adolescentes e, sim, pelo nome genérico e significativo de “menores”? Por que nossa sociedade se volta tão intensamente sobre os mais jovens, de modo especial sobre a menina, sobre a mulher jovem? O

⁵Dissertação de mestrado publicada em: FISCHER, Rosa Maria Bueno. *O mito na sala de jantar*. Porto Alegre: Movimento, 1993, 2ª ed.

⁶Refiro-me aqui à minha Tese de Doutorado, defendida no Programa de Pós-Graduação da UFRGS, em 1966, em que analiso o seriado de TV *Confissões de adolescente* (baseado no diário da atriz Maria Mariana), o caderno *Folhateen* (do jornal *Folha de S. Paulo*), o Programa *Livre* (apresentado por Serginho Groisman) e a revista *Capricho* (da Editora Abril).

elogio do corpo belo e “novo” vem acompanhado de um sem-número de regras e exercícios de como ser e estar neste mundo, de como viver a sexualidade e a própria intimidade amorosa. Da mesma forma, aprende-se nesse lugar um jeito de cuidar de si, de pensar sobre si mesmo, fazendo-se um amplo elogio da vida harmônica, equilibrada, ausente de conflitos, eternamente voltada para o consumo e para a exclusão de qualquer “defeito” (peso maior ou menor, estatura alta ou baixa demais, cabelos “rebeldes”, manchas no rosto e assim por diante).

Em outra pesquisa recente, venho estudando especificamente a linguagem da televisão, as estratégias de construção das imagens, sons e textos, a sintaxe dos diferentes gêneros de programas veiculados na televisão brasileira. A idéia é investigar de que modo a mídia se faz “pedagógica”, como fala às pessoas indicando-lhes regras de ser e estar neste mundo, como regula nossas condutas, como nos faz sujeitos de certas verdades⁷. Os primeiros resultados mostram, como indica a estudiosa argentina Beatriz Sarlo⁸, que se pode falar em algumas características de “televisibilidade”, relativas à presença da TV em nossas vidas. “Zapear”, por exemplo, não se refere somente ao uso do controle remoto para “montar” nosso próprio programa fragmentado: refere-se aos novos modos de criar e editar programas numa mesma emissora, a fim de garantir audiência. Eu diria que também é o modo como nos relacionamos com outras imagens, com nossas leituras, com nossa percepção do mundo: já não aceitamos “longas durações”, tempos muito extensos, silêncios muito “compridos”, e nos irritamos com aquilo que foge à lógica da fragmentação.

Outra característica da “televisibilidade” está diretamente relacionada ao discurso publicitário, cuja estética ultrapassa a mera função da venda de produtos. A partir da centralidade no consumo, através da linguagem publicitária temos a experiência cotidiana de conferir valores e sentimentos, prazeres e angústias a uma série de práticas cotidianas usadas em anúncios e comerciais. Em outras palavras, aprendemos “um modo publicitário de falar, de vestir, de pensar as menores experiências diárias, de apreender e de produzir imagens visuais, sonoras, tácteis”⁹. Poderíamos aqui relatar muitos outros “achados” dessas pesquisas, mas importa também, como faremos a seguir, transformar esses resultados em novas perguntas e questões, diretamente ligadas ao trabalho cotidiano escolar.

TÓPICOS PARA DEBATE

As experiências de pesquisa e de estudos teóricos sobre mídia e

⁷ Ver FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. Educação & Realidade. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 22, nº 2, jul./dez/ 1997, p. 59-79

⁸ Em SARLO, Beatriz. Cenas da vida pós-moderna. Intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

⁹ FISCHER, Rosa Maria Bueno. Identidade, cultura e mídia: a complexidade de novas questões educacionais na contemporaneidade. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis (RJ): Vozes, 1999, p. 18-32.

educação permitem não apenas afirmar certas conclusões (mesmo que provisórias), mas principalmente formular novas perguntas e apontar outros problemas dessa relação. É o que faço agora, visando promover o debate entre professores e professoras que, tanto quanto seus alunos e alunas, encontram-se imersos no grande espaço da cultura e, portanto, no grande espaço dos meios de comunicação, da cultura da imagem e da proliferação de mitos, de modos de ser, de existir e de formar as pessoas¹⁰.

- Mesmo que já possamos pensar na futura e próxima existência de sofisticados aparatos técnicos, configurados em imensas redes digitais que substituirão os suportes diferenciados do cinema, da televisão, da fotografia, da gravação musical, do rádio, do telefone e do computador, cabe lembrar: existem muitas pessoas, adultos, jovens ou crianças que jamais tiveram a oportunidade de tirar uma fotografia, muito menos de manusear uma câmera de vídeo. O que isso nos sugere?
- Embora os meios tecnológicos de comunicação e informação se transformem, diariamente, em meios cada vez mais aperfeiçoados, pode-se dizer que as possibilidades de criação, em cada um deles, jamais se esgotam. Criar através da velha e boa tecnologia da palavra escrita, por exemplo, permanece como uma prática não só desejável como necessária nestes tempos que vivemos. Saber escolher um ângulo, um olhar, uma sombra, uma luminosidade, para fazer uma bela foto, continua sendo uma possibilidade real de aprendizagem, mesmo que já se tenha inventado a foto digital. Que outros meios não foram ainda suficientemente explorados por nós?
- Nossas percepções de tempo e espaço se alteram com cada nova tecnologia, especialmente as de comunicação e informação. Se a palavra escrita e a imprensa, por exemplo, nos convidam a experimentar a linearidade do tempo histórico, as imagens da televisão e o manuseio do controle remoto nos impelem a perceber e a sentir a vida e a nós mesmos como fragmentação, como eterno presente, como ausência de fronteiras geográficas. Quais as conseqüências disso para o trabalho com arte na escola, por exemplo?
- O pensador francês Pierre Lévy¹¹ afirma que os adultos que se constituíram numa outra cultura, baseada fundamentalmente na palavra escrita, podem tornar-se verdadeiros dinossauros, se não ultrapassarem o intervalo cultural que os separa das gerações que se formaram e se formam no interior da cultura audiovisual. Concordo, mas deve-se problematizar essa afirmação de Lévy. Se o adulto em questão se formou, por exemplo, através da leitura de Shakespeare, de Machado de Assis, de Graciliano Ramos ou de Fernando Pessoa,

¹⁰ Os tópicos a seguir foram adaptados e ampliados, a partir de FISCHER, Rosa Maria Bueno. "Uma agenda para debate sobre Mídia e Educação". In: NH na Escola. NH. Novo Hamburgo: Grupo Editorial Sinus, 27 jun. 1998, Ano X, nº 13, p. 01.

¹¹ Ver LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

será que aprendeu apenas a linearidade da escrita? Ou terá aprendido também sobre a complexidade do humano? Que relação têm as “imagens” elaboradas por esses escritores em seus romances, dramas e poemas, com as imagens que povoam os jornais, a televisão e o cinema deste final-de-século?

Uma das constatações mais importantes que se faz sobre a cultura de nosso tempo é que hoje quase desaparece a separação entre o público e o privado. Os meios de comunicação praticamente “viverem” das emoções, dos sentimentos das pessoas, dos seus desejos, das suas frustrações, dos seus medos, das suas esperanças. As reportagens das revistas e jornais, os noticiários de TV, os programas de debate e entrevistas, as telenovelas, e de modo especial as mensagens publicitárias – todos esses produtos da mídia se constroem a partir daquilo que é mais privado e íntimo na vida das pessoas. Aprendemos a nos ver na mídia, ela nos contempla, ela nos acolhe através da exposição da nossa intimidade, através da intimidade das grandes figuras públicas ou mesmo da intimidade das pessoas comuns. Atualmente, cabe lembrar, a privacidade mais grotesca e miserável das vidas individuais volta a povoar a tela da TV, em produções cujos criadores ou apresentadores (como Ratinho, por exemplo, da TV Record) parecem ocupar uma função também assistencialista, num momento em que o Estado se mostra cada vez mais afastado do atendimento às necessidades básicas das populações. Por outro lado, também crescem as produções que expõem com qualidade técnica e estética problemas importantes do nosso tempo (a série “Mulher”, da TV Globo, por exemplo). De qualquer forma, pode-se afirmar que muda nosso entendimento do “privado”, hoje, pela dimensão que ele assume no espaço público da mídia.

Homem e técnica, público e privado, poesia e racionalidade, afetividade e cognição, símbolos e operações – todos esses pares precisam ser vistos hoje na sua inter-relação. Os produtos dos meios de comunicação mostram de um modo muito particular essa mistura, a indefinição de fronteiras entre essas múltiplas dimensões da cultura. Do ponto de vista educacional, exige-se dos professores e professoras que pensem a mídia também como um espaço de formação das gerações mais jovens. Ou seja, a separação entre o que é educativo e o que seria meramente um produto de diversão, de informação ou de publicidade, embora exista e deva ser identificada, merece ser problematizada: é preciso nos perguntarmos sobre os modos pelos quais qualquer produto da mídia também acaba se constituindo como elemento formador das pessoas. Se as pessoas se sentem

reconhecidas nesses produtos (por exemplo, as crianças se reconhecendo nas telenovelas "Chiquititas" ou "Malhação", ou ainda no programa humorístico "Chaves"), é certo que nesses espaços se fala de alguma forma a linguagem desse público; ao mesmo tempo, a partir dessa base de reconhecimento, há também a produção de um discurso que interessa aos meios de comunicação e à lógica do mercado (veja-se o discurso sobre o corpo e a sexualidade das pessoas, em quase todos os materiais da mídia).

Como então entender e analisar esses materiais?

Para concluir, eu diria que é preciso, em primeiro lugar, aprender a estudar, a investigar as estratégias de linguagem, de escolha de temas, de seleção de imagens e sons, em cada um desses produtos. Ou seja, há uma formação necessária dos educadores, no que diz respeito à decodificação, compreensão e manuseio das imagens e construções muito específicas da televisão, do rádio, do cinema, dos jornais e das revistas. Nosso imaginário hoje é capturado em todos esses espaços, e é a partir deles que também nossas percepções, opiniões e desejos se reconstróem todos os dias. É tarefa urgente nos apropriarmos deles, com conhecimento técnico e sobretudo com muita imaginação.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

1 - TÍTULO : O grupo e nossas raízes indígenas

RELATORA : Magali Lacerda Giordani

INSTITUIÇÃO : Escola Municipal Maria Luiza Fraga - Esteio/RS

2 - TÍTULO : O corpo na ponta do lápis, na porta do palco

RELATORA : Maria José de Oliveira Nascimento

INSTITUIÇÃO : Obs : Relata Dissertação de Mestrado defendida na UNICAMP / SP

3 - TÍTULO : A arte na educação básica: um olhar psicopedagógico

RELATORA : Leonice da Silva Cardoso Jacoby

INSTITUIÇÃO : E. E. de 1º e 2º grau Prof. Mathias Schütz - Ivoti/RS

4 - TÍTULO : Pesquisa de materiais alternativos

RELATORA: Sandra M. Abello

INSTITUIÇÃO: Centro de Atenção Integral de Chapecó / SC

5 - TÍTULO : Atividades coletivas - integração entre teatro, música e artes plásticas.

RELATORAS : Ana Maria dos Reis Terra

Elisa Iop

INSTITUIÇÃO : UNOESC - Campus Chapecó - Chapecó/SC

6 - TÍTULO : São José : uma escola que faz "Arte na Escola "

RELATORA : Rosani Brochier Nicoli

INSTITUIÇÃO : Instituto de Educação São José - Montenegro/RS

7 - TÍTULO : Viajando pela arte impressionista

RELATORA : Lousane Aiff

INSTITUIÇÃO : Instituto de Educação São José - Montenegro/RS

8 - TÍTULO : Brasil 500 : uma viagem pelas artes rumo a alfabetização

RELATORA : Nelci Terezinha da Silva

INSTITUIÇÃO : Escola Municipal de Ens. Fundamental Dr. Walter Belian - Montenegro/RS

- 9 - TÍTULO : Vivendo a arte na Pinacoteca
RELATORA : Maria Beatriz Rodrigues
INSTITUIÇÃO : Serviço de Patrimônio Histórico Cultural -
SEPAHHC / Pinacoteca Municipal Enio Pinalli
- 10 - TÍTULO : Resgatando o folclore na escola
RELATORA : Cristina Rolin Wolffenbüttel
INSTITUIÇÃO : Fundarte - Montenegro/RS
- 11 - TÍTULO : Formas geométricas e obras de arte
RELATORAS : Denise Cauduro e Sandra Rhoden
INSTITUIÇÃO : Fundarte - Montenegro/RS
- 12 - TÍTULO : Arte social
RELATOR : Mario Reidel
INSTITUIÇÃO : Projeto desenvolvido na Escola de Educação
Infantil da Fundarte, na Escola Estadual Yara Gaia e na E. E. de
2º Grau São João Batista de Montenegro/RS
- 13 - TÍTULO : Processos de Impressão: Xilogravura
RELATORA: Magda Dreher Nabinger
INSTITUIÇÃO: FUNDARTE - Montenegro/RS
- 14 - TÍTULO : Projeto Arte na Escola: repercussões no ensino da
arte
RELATORA: Isabel Petry Kehrwald
INSTITUIÇÃO: FUNDARTE - Montenegro/RS
- 15 - TÍTULO : Grupo misto de adolescentes – uma experiência na
SMSAS
RELATORA : Themis Müller Neto
INSTITUIÇÃO : Obs : Relata estágio de Psicologia realizado na
Secretaria Municipal de Educação e Cultura e na Secretaria
Municipal de Saúde e Ação Social de Montenegro/RS

16 - TÍTULO : Projeto Escola - Fundação Iberê Camargo
RELATORA : Ana Letícia do Nascimento Fialho
INSTITUIÇÃO : Fundação Iberê Camargo - Porto Alegre/RS

17 - TÍTULO : Criação de desenhos animados : da expressão corporal e gráfica aos meios tecnológicos
RELATORAS : Adriana J. Cerveira Kampff e Tânia M. M. Rossetti
INSTITUIÇÃO : Colégio Marista Nossa Senhora do Rosário-Porto Alegre/RS

18 - TÍTULO : O grupo e suas raízes indígenas
RELATORAS : Edna Ilha e Alice Bemvenuti
INSTITUIÇÃO : Secretaria Municipal de Educação de Esteio/RS

SESSÕES SIMULTANEAS

SESSÕES SIMULTÂNEAS

- 1 - Título da sessão: Informática e Educação
Responsável: Teresinha Backes Piccinini
- 2 - Título da sessão: Ensino da arte hoje
Responsável: Mírian Celeste Martins
- 3 - Título da sessão: As possibilidades da impressão e da gravura
Responsável: Magda Dreher Nabinger
- 4 - Título da sessão: Escola de Educação Infantil da FUNDARTE: uma proposta curricular
Responsável: Marcia Pessoa Dal Bello
- 5 - Título da sessão: Currículo de Educação Musical da FUNDARTE
Responsável: Júlia Hummes
- 6 - Título da sessão: O Núcleo de Pesquisa da FUNDARTE
Responsável: Cristina R. Wollfenbüttel
- 7 - Título da sessão: O ensino da Flauta Doce
Responsável: Lúcia Carpena
- 8 - Título da sessão: Teatro Infantil
Responsáveis: Carlos Mödinger
Gilberto Icle
- 9 - Título da sessão: Leituras e releituras de imagem: dilemas do processo
Responsável: Isabel Petry Kehrwald
- 10 - Título da sessão: Projetos Culturais
Responsável: Therezinha Petry Cardona
- 11 - Título da sessão: O contexto educativo na II Bienal Mercosul
Responsável: Maria Margarita Santi de Kremer
- 12 - Título da sessão: Programa de Qualidade na FUNDARTE
Responsáveis: Gorete Iolanda Junges
André Luís Wagner

ANEXOS



OBJETIVO

Oportunizar reflexão e prática sobre os processos culturais, as mídias e suas interferências na atuação docente, capacitando os educadores para um ensino e aprendizagem atualizados.

OFICINAS

MEDIAÇÃO E PESQUISA NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

Mírian Celeste Martins / SP - Doutora em Educação e professora da UNESP / SP.

CONTEÚDO : Exercitar o olhar para a leitura de diversas práticas pedagógicas no ensino de artes visuais e as concepções que as fundamentam. Estudo e análise do papel do educador no processo de ensino/aprendizagem da arte como mediador que investiga, reflete e registra sua teoria e sua prática.

PÚBLICO : Professores com formação na área de Educação Artística/Artes Plásticas ou Artes Visuais.

MATERIAL : cada participante deverá trazer para a oficina o registro de um projeto ou atividade desenvolvida na área de artes.

ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Silvia Sell Duarte Pillotto /SC - Mestre em Educação e professora da UNIVILLE / SC.

CONTEÚDO : Currículo e ensino das Artes Visuais na educação infantil. PCNs e Eixos norteadores. Metodologias para o ensino da arte: vivências artístico-pedagógicas e vivências com os materiais didáticos (livros, imagens, etc...). Projeto educacional pedagógico: seleção de conteúdos, registro e avaliação.

PÚBLICO : Professores de educação infantil e ensino fundamental, supervisores e orientadores, estudantes de 3^o grau e do ensino normal, interessados no assunto.

MATERIAL : trazer papel sulfite/ofício, tesoura, cola, giz de cera, lápis.

NARRATIVA VISUAL COMPARADA : HISTÓRIA EM QUADRINHOS E VÍDEO

Eloar Guazzelli Filho / RS - Graduado em Educação Artística e Desenho, professor e publicitário.

CONTEÚDO : Elementos constitutivos da narrativa visual. Estrutu-

ra da história em quadrinhos . Exercícios de criatividade. Roteiro - texto e técnicas narrativas, Story-board. Estrutura e análise de vídeos. Integração com outras linguagens.

PÚBLICO : Professores do ensino fundamental e de ensino médio, professores de educação artística, estudantes de 3º grau, alunos do curso normal e interessados em geral.

MATERIAL : trazer papel/ofício, canetas hidrocor e, quem tiver, filmadora.

EXPRESIÓN CORPORAL DANZA : UNA MANERA DE ENCONTRARTE.

Nora Lerman / Argentina - professora de Ed Física e de Dança no Estúdio Patricia Stokoe / Buenos Aires.

CONTEÚDO : Prática, reflexão e conceitualização acerca dos conteúdos que fazem a essência da corrente que desenvolve seu trabalho no Estúdio Patricia Stokoe. O corpo, comunicação, espaço, qualidade de movimentos, criatividade.

PÚBLICO : Pessoas ligadas à área da dança, professores de educação física, professores de ensino fundamental e médio, interessados no assunto.

MATERIAL : Vir com roupa cômoda e trazer 2 bolas de tênis ou de borracha pequenas, desenhos ou gravuras do corpo humano.

CORO INFANTIL E INFANTO-JUVENIL

Lucy Maurício Schimiti / PR - Bacharel em Música, Mestre em Língua Portuguesa, professora da Universidade de Londrina / PR.

CONTEÚDO : Considerações sobre a atividade coral. Iniciação e educação musical através do canto coletivo. Práticas e reflexões desenvolvidas em Educação Musical. Preparação vocal dos cantores. Metodologia coral. Repertório para crianças e adolescentes.

PÚBLICO : Regentes de corais, professores de música, de educação infantil e ensino fundamental, estudantes de 3º grau na área de música. Pré-requisito : é recomendável a leitura musical.

EXPERIÊNCIAS COM PERCEPÇÃO E REALIDADE

Ulfried Tölle / SUIÇA - Professor de Técnica de Alexander / Escola Superior de Música de Stuttgart / Alemanha

CONTEÚDO : A oficina será dirigida no sentido de buscar as possibilidades de interação entre a pessoa e suas idéias através da Técnica de Alexander : observando nossos movimentos, refletindo sobre nossos hábitos e utilizando melhor nossa energia.

PÚBLICO : Instrumentistas, professores de música, professores de qualquer área e interessados no assunto.

ATO ARTÍSTICO COLETIVO : JOGOS TEATRAIS

Ingrid Koudela / SP - PhD em Educação, professora da USP / SP.

CONTEÚDO : A cultura espontânea do jogo tradicional. Metodologia do jogo teatral : foco, instrução, avaliação. Papel do coordenador e modelo de ação no jogo teatral. A construção da fala a partir da atitude física. Jogos teatrais com a fala : volume, tempo, tonalidade, altura. O texto escrito e a fala.

PÚBLICO : Atores, professores da área de teatro, estudantes de 3º grau.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

Celso Sisto / RS - Licenciado em Artes Cênicas e Letras, Especialista em Literatura Infantil e Juvenil, escritor.

CONTEÚDO : A arte de contar histórias e seus fundamentos : corpo, voz, intenções. Princípios norteadores de uma boa performance. A contação : do coletivo ao individual. Mapeamento do "eu leitor". Contar histórias e o jogo da sedução para o ato de ler.

PÚBLICO : Professores de educação infantil e ensino fundamental, professores de literatura, interessados no assunto.

MATERIAL : Trazer papel ofício, caneta hidrocor.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL : IDENTIDADES, MEMÓRIAS, HISTÓRIAS...

Maria Stephanou / RS - Doutoranda em Educação, historiadora, professora da UFRGS.

CONTEÚDO : Compreender e implantar ações fundamentais da escola : resgatar e recuperar (vinculadas a ressignificar), registrar e preservar (vinculadas aos procedimentos de exposição, mostra e interação). Direito à memória, identidade social e processos de individuação. Capacitar para a realização de uma leitura histórica do mundo em que se vive, percebendo o presente como um tecido elaborado com fios do passado e fios do futuro.

PÚBLICO : Professores de história, professores do ensino fundamental e médio, supervisores, orientadores educacionais, estudantes de 3º grau, arquitetos, técnicos em patrimônio e interessados no assunto.

MATERIAL : Trazer uma caixa de sapatos ou outra qualquer, contendo fotos e objetos pessoais de diferentes fases da vida ; tesoura e caneta hidrocor.

INFORMÁTICA EDUCATIVA

Teresinha Backes Piccinini / RS - Especialista em Supervisão Escolar, em Alfabetização e em Informática na Educação, diretora/professora da Logo Educação & Informática.

CONTEÚDO : O computador enquanto recurso facilitador da construção do conhecimento : um livro interativo, um instrumento de criação.

Experiências com o computador para o desenvolvimento da inteligência criativa : os desafios em diversas áreas do saber, a metodologia construtivista e capacidades necessárias para novos tempos.

PÚBLICO : Professores de ensino fundamental e médio, assessores de ensino e de secretarias de educação, supervisores e orientadores, estudantes de 3º grau, interessados no assunto. Pré-requisito : ter conhecimento básico de Windows.

PSICOMOTRICIDADE E APRENDIZAGEM

Zulema Garcia Yañez / RS - Fonoaudióloga, Especialista em Ed. Psicomotora, professora da PUCRS e Ulbra.

CONTEÚDO : O corpo no discurso parental. O corpo e o olhar do outro. O sujeito na prática psicomotora. Importância do brincar. Lateralidade, esquema e imagem corporal. Psicomotricidade na aprendizagem. Atividades grupais, experiências práticas e articulação com outras áreas do desenvolvimento.

PÚBLICO : Professores de educação infantil e fundamental, professores de alunos portadores de necessidades especiais, psicólogos, pedagogos e orientadores educacionais, alunos do curso normal.

13h Apresentações artísticas da FUNDARTE
13h30min OFICINAS
20h JANTAR DE CONFRATERNIZAÇÃO
Atração musical : Talento Jovem e Blue Bossa

DIA 07/10 -5ª feira

8h30min RELATOS DE EXPERIÊNCIAS
10h15min REDE ARTE NA ESCOLA
10h30min PAINEL: Tecnologias do virtual e suas
repercussões

Painelistas: Teresinha Backes Piccinini - RS
Ulfrid Tölle - Suíça
Zulema Yãnes - RS
Coordenador: Celso Sisto - RS

13h Apresentações artísticas da FUNDARTE
13h30min OFICINAS
18h RELATOS DE EXPERIÊNCIAS
20h Programação Cultural: Mundéu o segredo da noite:
Espetáculo de teatro - Grupo Usina
do Trabalho do Ator - POA/RS

DIA 08/10 - 6ª feira

8h30min OFICINAS E AVALIAÇÃO
10h30min PAINEL DE ENCERRAMENTO DO SEMINÁRIO
Painelistas: todos os professores do Seminário
Coordenadora: Isabel Petry Kehrwald

REALIZAÇÃO
Fundação Municipal de Artes de Montenegro
FUNDARTE / RS



APOIO:

