



ISSN 1518-4749

ANAIIS DO SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO

**14ª EDIÇÃO
ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS EM
EDUCAÇÃO E CULTURA**

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

**GILBERTO ICLE
MARIA ISABEL PETRY KERWALD
ORGANIZAÇÃO**

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

**14ª EDIÇÃO
ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS EM
EDUCAÇÃO E CULTURA**

**PAINÉIS
PALESTRAS
COMUNICAÇÕES
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS
OFICINAS**

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

ANAIS DO SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO é uma publicação anual da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE - Montenegro - RS - Brasil. Abordagens Contemporâneas em Educação e Cultura - nº02 - ano 02 - outubro/2000

Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE
Rua Capitão Porfírio, 2141 CEP: 95780-000
CxP: 211 Montenegro/RS
Fones: (51) 632 1879 / 632 1483 / 632 5223
E-mail: fundarte@terra.com.br
Home Page: www.angelfire.com/biz/fundarte

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO(CIP)
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO DA UFRGS, PORTO ALEGRE, BR-RS

Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação – n. 1, 1999.
Montenegro : Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 1999-

Anual.

ISSN 1518-4749

1. Educação - Arte - Periódico. 2. Cultura. 3. Ensino e aprendizagem. 4. Professor – formação.

CDU: 37.036

Neliana Schirmer Antunes Menezes – Bibliotecária CRB-10/939

RESSALVA:

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

**ANAIS DO SEMINÁRIO NACIONAL DE
ARTE E EDUCAÇÃO**
Abordagens Contemporâneas
em Educação e Cultura

Edição dos Anais
Gilberto Icle
Maria Isabel Petry Kehrwald

Diagramação
Gilberto Icle
Gustavo Petry Pinheiro

Fotolito e Impressão
Mala Direta Serviços Gráficos e
Editoração LTDA

**Comissão Organizadora
do Seminário**

Gilberto Icle
Diretor Executivo
Júlia Maria Hummes
Vice-Diretora
André Luis Wagner

Coordenador Administrativo
Gorete Junges

**Coordenadora de Comunicação e
Eventos**
Márcia Dal Bello

Coordenadora Pedagógica
Virgínia Wagner Petry

Secretária
Maria Isabel Petry Kehrwald
Coordenadora do Seminário

Comissão Editorial

Gilberto Icle
Júlia Maria Hummes
Cristina Rolin Wolffenbüttel
Maria Isabel Petry Kehrwald

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO06

PALESTRAS E PAINÉIS

*Repensar el papel del arte en la
educación desde una cultura repleta
de imágenes/Dr. Fernando
Hernández.....08*

*Contribuições teórico-práticas para
uma educação plural/Dra. Inês Alcaraz
Marocco15*

*O "apagamento" como efeito de sen-
tido e não como um "desfazimento"/
Dra. Lucimar Bello P. Frange18*

*A escola e os modos de se pensar a
aprendizagem/ Dr.Sérgio Roberto
Kielling Franco.....33*

*Educação infantil e linguagens: core-
ografias do cotidiano/ Gabriel de
Andrade Junqueira Filho37*

*Expresión corporal danza/ Nora
Lerman.....47*

*A educação musical na primeira in-
fância/ Maria Aparecida Henrique e
Sueli Roza Siqueira.....51*

*O corpo canta - as possibilidades
cênicas do canto coral / Celso Bran-
co.....61*

*A imagem, o som e a palavra como
possibilidade de construção artística/
Chico Machado.....68*

COMUNICAÇÕES.....70

RELATOS DE EXPERIÊNCIA.....84

OFICINAS.....87

PROGRAMAÇÃO.....92

ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS EM EDUCAÇÃO E CULTURA

Apresentação

*Gilberto Icle

De todas as áreas de conhecimento, talvez a educação seja a mais afeita aos modismos e tendências de momento. Teorias, propostas, técnicas e autores passam tão rapidamente entre nós que, muitas vezes, não há tempo para conhecê-los.

De um lado, esta tendência impõe uma agilidade no questionar e na reflexão de professores e estudiosos e uma aceitação benéfica do novo enquanto elemento de possível transformação, de outro e, ao contrário, as idéias, teorias e autores passam muitas vezes por leituras prematuras, pouco aprofundadas e sem pesquisas sérias.

Ao propormos este seminário de estudos com o tema **ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS EM EDUCAÇÃO E CULTURA**, pretendemos encaminhar a discussão neste sentido. O que há de novo em educação e em arte? O que exige o contemporâneo de nosso trabalho? Quais aspectos retornam como elos que se ligam e que se renovam através do tempo?

Esses ANAIS são o registro dessas inquietações. Contém as falas e textos do corpo docente do 14º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, como foram enviadas a nós, além de relatos e comunicações. Podemos dizer que, apesar das dificuldades, ainda é um privilégio poder oferecer a nossa comunidade mais uma edição do SEMINÁRIO.

O Seminário enquanto encontro, no sentido mais poderoso da palavra, é o momento ímpar de troca e encantamento. Sobretudo, cada professor que aqui está pode tomar consciência de sua própria ação docente, transformando seu pensar e retroativamente sua ação. É este movimento, próprio do conhecimento, que pode transformar nossas vidas e, quem sabe, a educação.

*Gilberto Icle é Mestre e doutorando em Educação pela UFRGS e diretor executivo da FUNDARTE.



***PALESTRA e
PAINÉIS***

REPENSAR EL PAPEL DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN DESDE UNA CULTURA REPLETA DE IMÁGENES

*Fernando Hernández

La vida diaria en la pantalla

La escuela es una tecnología del siglo XVIII. Fue diseñada, mediante un largo proceso (hasta su perfil definitivo con la extensión de la propuesta de una educación para todos en el siglo XIX), con una finalidad prioritaria: favorecer la organización y la división social necesaria para la creación de los estados modernos y del sistema de producción que les acompañaría. Además de constituir un permanente campo de batalla sobre las ideas en torno al tipo de individuo que cada grupo de poder pretendía imponer, como forma y manera de crear una mirada única sobre la realidad. En este tipo de escuela, la realidad estaba representada en la opinión del profesor y en los textos escritos. Esta es la escuela que, con más o menos retoques sigue vigente,...cuando los mediadores de representación de la realidad y las fuerzas que los controlan se han modificado profundamente en este final de siglo.

Hoy la vida no tiene lugar tanto en los libros, como, sobre todo, en la pantalla. Desde las cámaras que nos observan en los puntos estratégicos de las ciudades o en los bancos, pasando por las nuevas cámaras digitales y las web cámaras (hay 10.000 de estas cámaras repartidas por todo el mundo distribuyendo imágenes de la vida diaria de sus propietarios en tiempo real). De esta manera la vida diaria se escenifica en una pantalla. Tiene sentido, existe, porque está siendo representada.

Por otra parte, cada vez más el trabajo y el ocio se orientan en los medios visuales, desde los ordenadores al DVC. La experiencia humana es ahora más visual y visualizada que nunca, desde la imagen del satélite que nos ofrece perspectivas nunca vista de la tierra y del universo a las que nos brindan los escáner del interior de las personas.

Una de las consecuencias de una vida diaria representada de forma constante en la pantalla es que se hace necesario recoger el punto de vista de las personas, de aquellos que son representados o sobre quienes se

**Fernando Hernández é Doutor em Educação, autor de vários livros sobre educação, professor titular da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona / Espanha.*

vierten las representaciones. Sobre todo porque para muchas personas la vida y la mirada sobre la realidad y sobre sí mismo, está mediada por la televisión y, de alguna manera, por el cine. Podemos preguntarnos cuántas horas ve un niño o un adolescente la televisión cada día o cuántas películas ve al año. Y encontramos que la edad de 7 años la media de horas en las que un niño o una niña ve televisión es de 1.400, tiempo en el que mira en torno a 20.000 anuncios. Un reciente estudio señalaba que cada español, mayor de cuatro años pasa 3 horas y 40 minutos al día delante de la televisión¹. Con lo que este espacio de entretenimiento se convierte poco a poco en un espacio de representación.

Sin embargo, estas formas de visualización están siendo «retadas» por los medios de interactivos visuales como Internet o las aplicaciones de la realidad virtual. Medios interactivos que se colocan como indicadores de progreso de los países, donde las estadísticas señalan con frecuencia, el lugar en el que se encuentran en términos del número de usuarios de Internet, consumo de teléfonos móviles o comercio virtual. En este mundo marcado por la imagen, ver es más importante que creer (dándole así la vuelta a la frase atribuida al apóstol Tomás), hasta el punto que la imagen no es parte de la vida diaria, sino la misma vida diaria. Hasta el punto que si miramos en tononuestro, siempre hay alguien mirando y registrando, a nosotros o a lo que pasa.

Pero la hipervisualización de la vida diaria no significa que necesariamente sabemos lo que estamos viendo. Hoy existe un salto entre la omnipresente presencia de la experiencia visual en la cultura postmoderna y la capacidad para dar sentido a las marcas o experiencias de visualización de la vida diaria. Esta situación reclama, no sólo en la escuela, sino fuera de ella, la necesidad de convertir a la sociedad de la imagen (real o virtual) en objeto de estudio.

Si prestamos atención a las disciplinas que se han preocupado por comprender estos fenómenos nos encontramos con que, por lo general, los diferentes medios han sido estudiados de forma independiente, creando campos de especialización que poco o muy poco, debido a su ángulo de mira, nos decí asobre el lugar de la relación del espectador con los medios visuales. De aquí que a la hora de interpretar la globalización postmoderna de lo visual como vida cotidiana sea necesario realizarlo desde una perspectiva amplia y

¹ *El País Dominical*, 25 de junio de 2000.

comprehensiva. Estudiosos en diferentes disciplinas como historia del arte, estudios de medios, estudios culturales y la misma sociología, han comenzado a denominar ese campo emergente como «cultura visual». La cultura visual está relacionado con los hechos visuales en los que la información, el significado o el placer es registrado por el consumidor en un artefacto con tecnología visual. Entiéndase por tecnología visual, como nos recuerda Mirzoeff (1999), cualquier «aparato» o «soporte» diseñado para ser mirado o para facilitar la visión natural, desde la pintura al óleo a la televisión e Internet.

Si aceptamos que el postmodernismo es el resultado de la crisis o de la no finalización del proyecto moderno y de la cultura moderna, uno de los aspectos a revisar es su estrategia de visualizar. En otras palabras, como dice Mirzoeff (1999:3^a «es la propia crisis de la cultura la que crea la postmodernidad, no su textualidad»). Aunque, a pesar de lo que dicen algunos profetas, la cultura impresa ciertamente no parece que vaya a desaparecer, la fascinación por lo visual y sus efectos que impulsó la modernidad ha engendrado una cultura postmoderna que es más posmoderna cuando es más visual. La proliferación de lo visual ha hecho de la industria del entretenimiento de Estados Unidos, sobre todo del cine y la televisión, la segunda en exportación, después de la aeroespacial. No hay sino que tener en cuenta que en 1997 los niños y las niñas entre 4 y 12 años dedicaron a productos relacionados con el universo visual 24 mil millones de dólares (sólo en Estados Unidos).

Pero el postmodernismo no es, naturalmente, una experiencia visual, sino un medio que nos permite localizar, señalar y analizar las características de un periodo. En este sentido, la cultura visual es una táctica que nos permite estudiar la genealogía, la definición y las funciones de la posmodernidad cotidiana desde el punto de vista del consumidor, más que del productor. La cultura fragmentada y desestructurada que llamamos posmodernismo se imagina y se comprende mejor visualmente, de la misma manera que la cultura del siglo XIX se representó en la prensa y la novela. Esto no quiere decir que se puede establecer una línea de separación rígida entre el pasado (moderno) y el presente (postmoderno).

En este sentido la cultura visual tiene una genealogía que necesita ser explorada y definida tanto en el periodo moderno como en el postmoderno (Foucault, 1998). Y en la dirección de esta exploración no encontramos unanimidad. Siguen pesando las disciplinas de partida de quienes propugnan

un exploración del universo visual. Para algunos estudiosos, la cultura visual es simplemente, la «historia de las imágenes» abordada desde la noción semiótica de representación (Bryson et al. 1994). Esta definición crea un cuerpo de material demasiado amplio que no permite que sea abordado por una persona o por un departamento. Para otros es una manera de crear una sociología de la cultura visual que ha de establecer «una teoría social de la visualidad» (Jenks, 1995:1). Esta posición parece suponer que lo visual es algo dado mediante una independencia artificial, respecto a los otros sentidos que tienen que tienen poco que ver con la experiencia real.

Frente a una u otra posición la cultura visual puede considerarse de una manera más activa, concentrándose en la determinación de la cultura visual en la sociedad y la cultura a la que pertenece. Esto supone que hacer una historia de lo visual prestaría atención a aquellos momentos en los que lo visual es contestado, debatido y transformado, al tiempo que constituye un espacio de interacción social y de definición en términos de clase, género e identidades sexuales y raciales.

La cultura visual así entendida tiene un carácter esencialmente interdisciplinar, en el sentido que dio Roland Barthes (1981) a este término: «A la hora de hacer trabajo interdisciplinar no es suficiente tomar un tema y colocar dos o tres ciencias en torno a él. Un estudio interdisciplinario consiste en crear un nuevo objeto, que no pertenece a disciplina alguna». Esto significa que la cultura visual no puede instalarse de manera confortable en el actual mundo de las estructuras universitarias (o de los currícula escolares). Es parte de un cuerpo emergente de esfuerzos postdisciplinares que van desde los estudios culturales, a los estudios gays y lesbianos, o los estudios afro-americanos y postcoloniales, cuyos objetos de estudio traspasan los límites de las disciplinas académicas tradicionales.

Adoptar una perspectiva interdisciplinar significa que la visión no puede separarse de las cuestiones históricas sobre la construcción de la subjetividad. Sobre todo dentro de la modernidad del siglo XX. Dado que lo que hoy constituye el dominio de lo visual es un efecto de otro tipo de fuerzas y relaciones de poder, y no un hecho sólo de carácter perceptivo. Esto nos lleva a que la experiencia estética ya no es posible reducirla a información (como sucede en algunos diseños curriculares), porque en la era de las imágenes hay más información tras nosotros y las imágenes que lo "vemos". Quizá por ello, hablar de cultura visual a estas alturas es algo que, como sucede con

otros temas y problemas debatidos por los saberes contemporáneos, está llegando demasiado tarde a la escuela.

En este sentido, la cultura visual es una táctica, no una disciplina académica y menos del curriculum escolar. Es una «estructura interpretativa fluida, centrada en la respuesta a los medios visuales, tanto de individuos como de grupos» (Mirzoeff, 1999:4). Su definición procede de las cuestiones que plantea y de los temas que trata de levantar. Como los otros ámbitos señalados, pretende ir más allá de los confines de la universidad e interactuar con la vida diaria de las personas.

La visualización

Uno de las cuestiones más desconcertantes de la nueva cultura visual es su creciente tendencia a visualizar cosas que no son, en sí mismas, visuales. Aliado a este movimiento intelectual, está el hecho que hoy «vemos» cosas que nuestros «ojos» no pueden ver directamente, a no ser que sea con «medios tecnológicos» interpuestos (como es el caso el interior del cuerpo o del espacio exterior). Esto tiene que ver con la idea que ya planteó Heidegger (1977:130) en su día, del ascenso de lo que denominó un «mundo pintura» (world picture). Para él, «un mundo pintura, no quiere decir una pintura del mundo, sino el mundo concebido y comprendido como una pintura».

Si nos fijamos en nuestra vida diaria, ésta se caracteriza por nuestra capacidad para absorber e interpretar información visual² Esto que era una característica de la sociedad industrial, se ha convertido en algo más relevante en la era de la información. Y no podemos olvidar que esta característica no es natural, sino que ha sido una capacidad de aprendizaje relativamente reciente. Recordemos que Tomás de Aquino decía que no podíamos fiarnos de lo que veíamos para establecer juicios sobre las cosas. Hoy sabemos que la retina contiene 100 millones de células nerviosas capaces de realizar 10 billardos de operaciones de procesamiento de información por segundo.

El hiper-estímulo de la cultura visual moderna desde el siglo XIX hasta el presente se ha dedicado a tratar de saturar el campo visual, un proceso que continuamente falla en cuanto aprendemos a ver y conectar siempre más deprisa. En otras palabras, la cultura visual no depende de las «pinturas»

² Desde que vamos conduciendo, a cuando visitamos una exposición, vemos una película o caminamos por la calle.

mismas, sino de la tendencia moderna a «pinturizar- o visualizar la existencia. Esta visualización hace que el periodo moderno sea radicalmente diferente de los mundos antiguo y medieval.

Lo que caracteriza al estudio de la Cultura Visual es el paso de las culturas de las certezas a las de incertidumbre, en un momento de la historia de la humanidad en el que la relevancia de la local se encuentra relacionada con la implicación global de los fenómenos sociales. Hoy los sistemas de creencias morales, religiosos e ideológicos son diversos, plurales y en constante flujo. Es más, como señala Hargreaves (1996:102) *la profusión de imágenes y fragmentos de sonidos fugaces hacen, a menudo, que el mundo parezca efímero y superficial (...) las identidades, ya no tienen raíces en unas relaciones estables ni están ancladas en unas certezas y compromisos morales que las trasciendan*. Por eso el estudio de la Cultura Visual trata de comprender las representaciones que configuran a un mundo (con muchos y diversos mundos) en el que *se suele dar prioridad al cómo parecen las cosas sobre el cómo son en realidad* (idem., 106).

En este contexto la imagen no es lo que se percibe, ni lo que se deriva de su análisis e interpretación histórico, es el reflejo de una realidad básica, que enmascara y pervierte la realidad básica, carece de relación con ningún tipo de realidad (es inventada), es puro simulacro, como decía Baudrillard (1978).

El desafío al que los profesores tienen que hacer frente en sus clases consiste en cómo comprometerse con las imágenes y la tecnología del mundo postmoderno sin rechazar el análisis cultural, el juicio moral y la reflexión que las imágenes amenazan con suplantar.

BIBLIOGRAFIA

BARTHES, R. (1981) *Camara Lucida: Reflections on photography*. New York: Noonday.

BAUDRILLARD, J. (1978) *Cultura y Simulacro*. Barcelona: Kairós.

HARGRAEVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

HEIDEGGER, M. (1977) The age of the world picture. En *The question concerning technology and other essays*. New York: Garland.

MIRZOEFF, N. (1999) *Introduction to visual culture*. Londres: Routledge.

FOULCAULT, M. (1998) Nietzsche, Genealogy and History. En James D. Faubion (Ed.) *Michael Foucault: Aesthetic, Method, Epistemology*. New York: New Press.

BRYSON, N. et al. (1994) *Visual Culture*. Hanover: Wesleyan University Press.

JENKS, Ch. (1995). *Visual Culture*. Londres: Routledge.

**ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS EM EDUCAÇÃO E CULTURA
CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO
PLURAL**

**Profa. Dra. Inês Alcaraz Marocco*

No momento em que a ciência desconfia das explicações gerais e das soluções que não sejam setoriais e especialísticas, o grande desafio para a literatura é o de saber tecer em conjunto os diversos saberes e os diversos códigos numa visão pluralística e multifacetada do mundo'

Italo Calvino

Início minha exposição com uma citação de Italo Calvino sobre uma das qualidades que ele considera como norteadora não só para a literatura mas também para o homem poder enfrentar a crise contemporânea da linguagem e se preparar para o próximo milênio, a *multiplicidade*². Cito esta qualidade em particular, porque entendo que uma educação plural também deva possibilitar no indivíduo, entre outras coisas, o desenvolvimento da qualidade ou da virtude de ser múltiplo. Entendo que ser múltiplo na vida é estar apto para atuar num mundo de constantes e rápidas mudanças sem perder a *humanidade*. É um desafio, porque pressupõe não só que o indivíduo saiba relacionar e lidar com conhecimentos diversos, mas também que saiba conviver com o outro, e com o seu meio ambiente, respeitando-os.

A partir destas conjeturas iniciais, penso que uma pedagogia que incentive e desenvolva a interdisciplinaridade e que possibilite ao indivíduo se desenvolver como um todo, através de um processo de criação, onde professor e aluno investigam e produzem juntos numa equipe onde as decisões são tomadas de forma democrática, é uma das vias possíveis para a formação do exercício da cidadania como também uma forma para preparar o indivíduo a lidar com um mundo pluralístico e multifacetado.

Nesta exposição tentarei esboçar de forma sucinta uma pesquisa *acadêmico/*

**Inês Alcaraz Marocco é Doutora em Estudos Teatrais e Coreográficos pela Universidade de Paris 8-França, professora do DAD/UFRGS*

¹ CALVINO, Italo, *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*, Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, pg. 127.

² Italo Calvino cita como sendo as qualidades/virtudes que nortearão a literatura e o homem do próximo milênio, a leveza, a rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência. *Idem*.

*artística*³ que venho desenvolvendo na área de Teatro desde 1989 e que penso possa ser uma contribuição a mais na discussão do que seja uma educação plural. Trata-se de uma proposta interdisciplinar à nível de ensino de 3º grau onde o objetivo é o de realizar uma montagem teatral. Estas experiências foram desenvolvidas na UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), e tiveram como resultado os espetáculos MANANTIAIS⁴ (1989), OS TAMBORES SILENCIOSOS⁵ (1997), SAVAGE LOVE⁶ (1998) e O NARIZ⁷ (1999).

Todas essas montagens foram realizadas pelo grupo TEU (Teatro Experimental Universitário), o qual congrega alunos do Curso de Artes Cênicas (Licenciatura e Bacharelado em Artes Cênicas) e da Universidade em geral, juntamente com professores da área de Artes Cênicas, a partir da preocupação desses últimos em melhorar a qualidade de ensino. Foram realizadas experiências integradoras entre as disciplinas, visando o aprofundamento das mesmas, e uma real integração do ensino com a pesquisa e a extensão. Esse sistema se revelou eficaz levando em consideração a própria natureza do teatro que só pode se concretizar a partir de um trabalho em equipe e com interligação entre os vários campos de conhecimento que fazem parte da área.

BIBLIOGRAFIA:

Anais do Iº Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, São Paulo, Setembro de 1999. Salvador: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação - Abrace 2 000.

CALVINO, Italo (1990) Seis propostas para o próximo milênio. Lições americanas Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

³ Expressão utilizada pelo professor e diretor teatral Luiz Arthur Nunes, para designar suas atividades acadêmicas a partir de Projetos de montagens de espetáculos com alunos, professores e profissionais da área, na conferência intitulada O estado atual da pesquisa em teatro: a pesquisa teórico-prática em teatro na UNI-RIO publicada nos Anais do Iº Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, realizado em São Paulo em setembro de 1999, pg.33

⁴ Espetáculo constituído por lendas e contos de autores riograndenses como Barbosa Lessa e Simões Lopes Neto, além de descrições históricas e antropológicas recolhidas pelo historiador Auguste de Saint-Hilaire.

⁵ Os tambores Silenciosos foi uma adaptação para a linguagem teatral do romance homônimo do autor riograndense Josué Guimarães.

⁶ Savage Love é o título de um conjunto de poemas de Sam Shepard que serviu para a construção de um espetáculo, cujas cenas foram dirigidas e atuadas pelos próprios alunos.

⁷ O Nariz constituiu-se num projeto de montagem de espetáculo à partir da adaptação dramaturgica do conto de Nicolai Gógol.

GÓGOL, Nicolai (1990) **O nariz e a terrível vingança**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo.

MAROCCO, Inês e D'AGOSTINI, Nair (1991) *Manantiais: Pesquisa teatral sobre a cultura gaúcha*. In Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM, v.13, nº1-2, pg.141-162- jan/dez.

SHEPARD, Sam e CHAIKIN, Joseph (1985) *Savage/Love*, L 'Avant Scène **Théâtre**. Paris, février.

O "APAGAMENTO" COMO EFEITO DE SENTIDO E NÃO COMO UM "DESFAZIMENTO"

*Lucimar Bello P. Frange

Apresento um recorte de uma pesquisa realizada (por mim) recentemente: "Noemia Varela e a teorização da arte no Brasil; pela semiotização de sua *práxis*, seus textos verbais e visuais", tratando-se de um *corpus* de semioses e intersemioses entre uma produção intercalada e sistematizada de produções pessoais e coletivas¹.

Noemia Varela é educadora (na faixa de 80 anos), nascida no nordeste, habitante no Rio de Janeiro (de 1953 a 1992) e, novamente, no Recife (de 92 até hoje). Participa, desde os anos 50, do Movimento Escolinhas de Arte, escrevendo e tecendo críticas ao ensino da arte, tanto no sistema formal quanto nas experiências fora do instituído. Esse Movimento está fundamentado na "educação através da arte", proposta defendida por Herbert Read (na Inglaterra em 1951), durante um congresso sobre arte e seu ensino.

Apresento parte de um dos textos sincréticos da pesquisa, no entanto, por uma questão de tempo, enfatizo a análise em dois quadrinhos, o de número 7 e o 15.

O exercício é composto de três partes:

1. A "Cidade dos Bichos" – história em quadrinhos² de Sérgio Mendes Dutra, de 1973.
2. A "Cidade dos Bichos; caleidoscópio do imaginário" de Noemia Varela, de 1977.
3. Intertextualidade entre os textos de Sérgio e de Noemia.

* Lucimar Bello Frange / MG é Doutora em Arte/ECA/USP, Pós-doutoramento em Comunicação e Semiótica – PUC/SP, artista plástica, pesquisadora, professora da Universidade Federal de Uberlândia/ MG.

¹ Estão analisados textos visuais, verbais e sincréticos: nove aquarelas, nove textos sobre arte, cultura e ensino, três poemas, três experiências com crianças, duas apresentações de artistas plásticos em seus respectivos catálogos e uma "Fala para uma criança". A pesquisa resulta em quatro produções: um livro: "Noemia Varela e a arte", um vídeo: "Noemia Varela de barro, de vidro e de barro", um Colóquio sobre a *práxis* Noemiana (a ser realizado no Recife, com os "filhos, irmãos, amigos" conceituais de Noemia) e uma Instalação a ser realizada por mim, denominada "Branco sobre Branco" (realizei, em 1998 e 1999, três exposições que chamei de "ensaios" para a instalação do Recife, duas em Uberlândia e uma em Belém do Pará).

² Os 32 quadrinhos, contendo as imagens e as palavras serão mostrados, na Oficina, em transparências coloridas.

1. A "Cidade dos Bichos"³

A estória em quadrinho consta de 32 desenhos com um texto verbal logo abaixo transcrito na seqüência, sendo que cada início de linha refere-se a um Q⁴ diferente. Noemia escreve "A Cidade dos Bichos; caleidoscópio do imaginário" (também transcrito a seguir) a partir da estória de Sérgio e a apresenta, analisa e discute inter-relacionando arte, cultura e ensino.

O Super Coelho e o Super Cachorro foram e compraram um monte de semente para fazer nascer fruta, árvore, dinheiro.

Aí eles plantaram e depois eles ligaram o carro deles e andaram na capota de trás e deixaram o escudo deles brilhar.

Eles foram pra casa quando ouviram falar no Super Gato que tinha encontrado um tapete voador e ia pro lugar onde estava a árvore que eles plantaram.

Aí eles foram e apanharam um monte de dinheiro e depois foram para suas casas.

O Super Gato se fantasiou de Super Esquilo e o Super Cachorrão se fantasiou de Super Cachorro.

Eles compraram dois carros porque eles deram um carro que eles tinham.

Aí eles encontraram o Super Poeira que é um fantasma e que empoeirou o carro do Super Coelho. Ele estava segurando sua cartola empoeirada⁵.

Aí ele fez parar a poeira, ele tinha luva de barro, pele de poeira, cartola de poeira e listra de água suja.

O Super Esquilo e o Super Cachorro compraram o carro e foram buscar o troco que ele escondeu no barril. Ele se metia em cada encrenca ... que a bola de boliche, que ele mesmo tinha feito, caiu em cima da cabeça dele.

Eles chegaram em casa. Aí o Super Esquilo tirou a roupa rápido para dormir, mas não encontrou o gorro. O Super Cachorro também não dormia.

O Super Cachorro e o Super Esquilo meteram o amigo, o Super Coelho, para ele ficar lá e dormir lá dentro. A casa era muito grande, a casa dos três. Uma parte era colorida, outra era toda branca. Eles moravam nela.

Esta era a casa por dentro.

³ Os itálicos são as vozes, a primeira de Sérgio Mendes Dutra e a segunda de Noemia Varela, a partir da experiência de Sérgio.

⁴ Q é abreviação de quadrinho.

⁵ O negrito, feito por mim, destaca o verbal do Q7.

Eles foram comer no prato de pérolas que tinha o desenho de um barco.

Os dinheiros estavam na estante, e nem cabia mais. Eles ganhavam um milhão por mês. E tinham TV a cores enfeitadas de pérolas⁶.

Aqui está o escritório deles com duas pérolas gigantes. Tinha também notas e moedas.

Aqui está mostrando as pérolas gigantes. Uma azul e outra roxa.

Aí eles executaram a missão de pegar o Furacão Esquilo. Então eles foram para casa sozinhos.

O Coelho Amigo do Super Cachorro e do Super Esquilo encontraram um Turista Esquilo e ficaram amigos.

O Super Gato se fantasiou de Super Esquilo e os outros descobriram que o grande não era o Super Esquilo por causa do rabo. E o Super Cachorrinho também sabia.

O Cachorrinho foi para o laboratório dele fazer pílula para virar herói e para poder ver o futuro e o passado.

Aqui é dentro da casa do Super Cachorrinho.

Houve um furacão e derrubou a casa do irmão do Cachorrinho Amigo do Super Cachorro e do Super Esquilo.

Uma ave apanhou o vovô do Super Esquilo. Eles estavam caçando a ave para proteger ela do Furacão.

O vovô apanhou o Super Cachorro vestido de passarinho.

O vovô do Super Esquilo estava resmungando: 'Que vida a minha ... fico apanhado ... estou tão leve ...' ele precisa de um remédio, umas pílulas pra ficar como ele era antes. Aí ele tomou e ficou como era antigamente.

Estes são os novos bandidos da cidade dos bichinhos. Um é o Papagaião e o outro é o Garibaldinho.

O Super Pássaro é o atirador e o lutador mais rápido do mundo inteiro.

O Super Pássaro estava lutando espada quando lembrou da estória em quadrinho que ele estava lendo, aí deixou a espada lutando sozinha e o revólver atirando sozinho e foi ler a estorinha que ele não podia perder aquele pedaço.

O Super Esquilo arranhou um revólver novo que atira foguete e que tem um remedinho pra desmaiar, aí ele não precisa matar os bandidos.

O Super Esquilo que é milionário estava lendo no jornal que os bandidos foram presos e que o presidente compareceu àquilo.

Este é o Jeep Falante do Super Esquilo e do Super Cachorro. O Jeep tem duas

⁶ O negrito refere-se ao Q15.

mãos, uma de cada lado. E ele estava jogando milho para os pombos que ele pegava com um ímã.

O Touché se encontra com o Super Esquilo e com o Super Cachorro e ficam amigos.

. Q7 e Q15

O Q7 nos faz ver um desenho que poderíamos chamar com um efeito de "saturação", no qual *o Super Poeira empoeira todo o limite. Aí eles encontraram o Super Poeira que é um fantasma e que empoeirou o carro do Super Coelho. Ele estava segurando sua cartola empoeirada.* O número é vermelho, espelhado (em posição invertida), ocupando o canto superior no quadrante à direita. O Super Coelho e o carro construídos em linhas finas, são verdes; o fantasma, em linhas marrons. Linhas alaranjadas em direções horizontais, verticais, inclinadas, retas, curvas, contínuas, ininterruptas, mais ou menos agrupadas criam efeitos de movimentos dinâmicos superpostos às imagens anteriores. O quadrinho é todo coberto pela poeira, em contraste com o seguinte, no qual a poeira está contida tanto no verbal quanto no visual. No Q7 não se trata de um "desenho rabiscado", de uma "falta de adestramento" ou de um "desfazimento" por deixar vaziar as linhas que estruturam as figuras. A cor e tons laranjas são invasores, uma poeira, presença de um pó que contamina a tudo e a todos, reafirmação feita no Q seguinte, pelas expressões: *Aí ele fez parar a poeira, ele tinha luva de barro, pele de poeira, cartola de poeira... a poeira "é parada", por isso contida nos limites das figuras.* O efeito de "apagamento" é o que sustenta, mostra e enfatiza a poeira enquanto pó espalhado que entra e habita em todos os lugares, muito semelhante a situação das notas seqüenciais e repetidas (quase retângulos e quase círculos) a ocuparem uma estrutura geométrica e, ao mesmo tempo, todo o espaço do Q15 (o dinheiro é tanto, *um milhão por mês*, que não cabe na estrutura que o sustentaria).

No entanto, a saturação é diferente. No Q7 se dá pela superposição de linhas-poeiras que estão, literalmente, sobre o desenho anterior criando um efeito de sentido de anterioridade e posterioridade. Havia um momento sem poeira, outro de empoeiramento e um terceiro no Q8, cuja poeira está contida nos limites. No Q15 a saturação é de uma forma que se repete, mas dentro de uma estrutura rígida que, quase se desfaz à esquerda e à direita da "estante", criando um efeito de sentido, contido e expandido. O primeiro é ordenado, o segun-

do, quase des-estruturado (quase lembranças, marcas das notas e moedas). Enquanto na “estante” o movimento é estatizado e de ritmo contínuo; fora dela, há uma aceleração dada pelo gesto rápido, quase um “desfazimento” que muda o valor, a nós mostrado *pelos dinheiros, quase um milhão por mês, que nem cabia mais*. As notas e moedas estão acumuladas, gerando uma aspectualização de imensidão pelo limite retangular saturado destas figuras; o dinheiro como um valor valorado pelo visual além do verbal e do econômico. O arranjo e a acumulação de *dinheiros* nos remetem a uma coleção, “estante de livros”, o valor do objeto a ser preservado, por isso colecionado. O dinheiro perde seu valor de compra e de troca e ganha um valor de “bem querer”. O efeito de transitoriedade e dinamicidade é reiterado, está tanto nos Q7 e Q15 – estórias-desenhos, quanto nas palavras – estória-falada.

A estória de Sérgio é exemplo de uma *práxis*, mostrando-nos *um mundo real absorvido por um mundo imaginário* que se deixa ver por um todo, semântica discursiva⁷, tematização e figurativização, oriundas de vários campos, experiências e outros textos verbais, visuais ou sincréticos:

- . da TV (Vila Sésamo, principalmente – *Garibaldinho, os Super Bichos*);
- . das histórias infantis: Super, advindo de *Super Heróis, fantasma, lobo mau, “a casa dos três porquinhos derrubada”, tapete voador, gorro para dormir, fantasiar, pílula para virar herói, Jeep Falante, jogando milho para os pombos, o Touché*;
- . da mágica (coelho e cartola);
- . do cotidiano (*a casa dos três. Eles moravam nela, dormir, comer no prato*);
- . do trabalho (*escritório, executaram a missão*);
- . da experiência (o laboratório); do mito (*os Super, os “anti-heróis”*);
- . da viagem (o *turista*); de mercado (*plantaram, colheram dinheiro, compraram, vende ram, ganhavam um milhão por mês, milionário*);
- . da família (*o vovô que reclama: que vida a minha ... e as pílulas tomadas, para ficar como era antigamente*);
- . da ética (*a proteção da ave, através da caça e remedinho para desmaiar, sem precisar matar os bandidos*);
- . do noticiário (*o jornal e o presidente que comparece à prisão dos bandidos*);
- . doação (*deram um carro*).

⁷ A discursivização tem três componentes: a actorialização, referindo-se ao sujeito, actante; a temporalização, ao tempo e a espacialização, ao espaço.

As figuras (não-signos) e as falas são unidades mínimas, constituintes do plano de expressão e do plano de conteúdo, que se complementam e se desafiam, criando outras situações.

O tempo, além dos verbos no passado, em gerúndios e no presente (que dão os estados e as durações das ações), dá-se ainda pela *poeira espalhada*, pressupondo ventania e *furacão*. O tempo, com duração das vinte e quatro horas de desenhos na EAB (Escolinha de Arte do Brasil), acrescido das experiências vividas noutros textos é, em muito ampliado, estendido, ancorado nos pensamentos, imagens do sujeito falante por muitas vozes.

As palavras de Sérgio vêm pelas imagens. Ele olha e desenha o mundo com a dimensão da qual fala Ellworth Kelly: “o olhar não é um dado natural, mas uma construção do que se apresenta diante dos olhos num determinado espaço e tempo”⁶.

Esta experiência vem de uma estrutura não-passiva, mas de uma estruturalidade vivida, retomada e assumida, reencontrando o sentido imanente⁹ da experiência de uma vida vivente, visibilizada.

A “Cidade dos Bichos” é construída e ancorada no mundo, uma vez que o olhar, o desenhar e o falar são uma construção contextualizada no social, no político, no cultural, no imaginário, no cotidiano.

As pérolas, uma azul e uma roxa, gigantes, ao lado das notas e moedas, habitantes do escritório, mostram um valor financeiro e de “coisa nobre”, também no prato. Mas essas pérolas não são as do mundo natural ou da valoração da pérola adorno, mas azul e roxa, pérolas do imaginário, reafirmando a ponte entre mundo da fantasia e mundo real e a mutação do valor “financista” (de compra e venda especulativa).

A pérola é um certo hipervalor, pelo tamanho e presença marcantes, tornando o inacessível o mais importante e o valor maior. Novamente um “apagamento” entre o “real”, mundo natural e as associações criadas na história.

O final da história é celebrado pela amizade entre o *Touché*, o *Super Esquilo* e o *Super Cachorro*. Os *Super(s) Coelho e Esquilo* não o são, pois se mostram, em toda a estória-desenho, como sendo o *Super Gato*. Desse modo, o visual desmonta uma veridicção dada pelo verbal. À constância visual do *Super Gato* opõem-se as transformações dos outros *Super Bichos* (heróis),

⁶ E. Kelly citado por A. C. de Oliveira, “As semioses pictóricas”, *Face; revista de semiótica e comunicação*. São Paulo: PUC-COS, v. 4, n. 2, novembro, 1985, p. 107.

⁹ Cf. M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia de la percepción*, trad. Jem Cabanas, Barcelona, Península, 1975, p. 298.

desmonstrando, também, o que seria uma "certa heroicidade" e instalando, de uma certa forma, os "anti-heróis". Os heróis de Sérgio são do cotidiano, bichos de convivência intimista com exceção do esquilo. O verbal de Sérgio nos faz ver essa apreensão do real absorvendo experiências vividas nas relações entre estória-desenho-fala, visibilizando um efeito de irrealidade vs realidade. Pela utopia, ilusão e ato inventivo, o autor da estória transforma-se em sujeito-criador.

Segue-se a fala de Noemia:

2. "A Cidade dos Bichos; caleidoscópio do imaginário"

*Il est des heures dans la vie d'un poète
où la rêverie assimile le réel lui-même.*

Ce qu'il perçoit est alors assimilé.

Le monde réel est absorbé par le monde imaginaire.

Gaston Bachelard

CENÁRIO/PERSONAGENS:

Escolinha de Arte do Brasil, 1973. Classe de Atividades Artísticas para Crianças de 4 a 7 anos. Clima informal. Sala-laboratório onde cerca de 15 crianças podem, espontaneamente, desenhar, pintar, modelar, fazer teatro, pesquisar sons. Criar suas estórias e seus brinquedos e, ainda, fazer outras experiências através da arte. Não há ensino de técnicas, tarefas determinadas, mas a oportunidade para experiências em processo criativo a partir de interesses e necessidades dos participantes.

Essa experiência lúdico-criativa, geradora de idéias, serve de ponte entre o mundo real e o da fantasia da criança – ponto de partida para novos comportamentos, incentivo natural à expressão e comunicação, ao seu maior relacionamento com pessoas, à sua função simbólica.

Clima onde o educador é a presença afetiva indispensável, animando o cenário e criando a atmosfera e estratégias mais adequadas ao processo criativo peculiar a cada criança, favorecendo, dessa forma, seu harmonioso desenvolvimento.

Educandos e educador, na Escolinha, descobrem em ritmos e níveis de criatividade diversos que o mais importante, em todo processo educativo através da arte, é a crescente tomada de consciência do valor da capacidade criadora de cada indivíduo. Cada ser humano revela-se através de seu jogo criativo de imagens, refletindo sua visão do mundo. Percebe-se também como

indivíduo singular, tendo uma forma própria de 'ver' a realidade. E sensibilizar-se para, ao longo de todo seu processo de crescimento, perceber o quanto essa realidade está determinada pela combinação de fatores os mais diversificados, entre eles, a informação, expectativas, necessidades, pulsões, emoções, interesses, tudo que possa influir diretamente no processo perceptivo.

NOTAS?REFLEXÕES: Sérgio tem 6 anos. 'Gosta muito de desenhar e de TV' ... 'Faz deveres vendo TV', informaram seus pais sobre Sérgio quando chegou à Escolinha, no início de 1973. 'Faz também teatrinhos de fantoches'. Na Escolinha e em casa prefere desenhar. Seu 'desenho' é momento de ação séria que o absorve, dando-lhe prazer, fazendo-o 'falar alto', ampliando dessa forma sua expressão gráfica. Entra na Escolinha, querendo desenhar mais e mais. Faz algumas vezes outras atividades. Gosta do barro e com ele 'cria' bichos fantásticos que leva, ele mesmo, para casa.

Quase seis meses depois dessa primeira etapa, começou sua 'estória' usando seu material favorito – caneta hidrocor. Dessa vez, escolheu, ele próprio, pedaços de papel menores, sugerindo um livro. A professora percebeu seu grande interesse pela estória. Começou a registrar a 'estória-falada' que surgia da 'estória-desenho'.

'Quantas folhas são necessárias para o livro?', foi a pergunta que lhe fez Maria Thereza Ventura, sua professora. 'Mil', respondeu-lhe Sérgio. E durante 6 semanas seguidas, nos dois dias semanais de aula na Escolinha, por conseguinte durante o total de cerca de 24 horas, Sérgio elaborou toda sua 'estória'. Deu continuidade ao processo inicial, trazendo sempre idéias novas para o que chamava de 'meu livro', trabalhando sobre a mesa, no chão e em plano vertical, sobre a vidraça. As demais atividades desenvolvidas em classe não prendiam sua atenção. Absorvia-se em seu desenho.

Na professora sensível e compreensiva, encontrou o principal incentivo para seu 'trabalho criador'. Dela recebia a pasta onde guardava as folhas de 'seu livro'. O texto da estória devidamente registrado, era lido para ele que retomava, dessa forma, contato com a experiência já desenvolvida. A reativação do processo era fácil porque o 'motivo' estava nele próprio, na necessidade que sentia de exteriorizar imagens internas, ativadas pela comunicação de massa recebida diariamente pela TV (programas da época para crianças, entre eles o da 'Vila Sésamo').

A liberação dessas imagens transformadas pela sua capacidade criativa em

linguagem plástica tão rica em ritmos, movimentos e cores como em personagens, imagens arquetípicas de 'super-esquilos', de 'super-bichos' – 'super', o herói – tão rica em idéias singulares, revelando soluções construtivas, são preciosos elementos para a compreensão da linguagem simbólica emergente da estrutura da estória:

... 'Os dinheiros estavam na estante, e nem cabia mais. Eles ganhavam um milhão por mês. E tinham TV a cores enfeitadas de pérolas'...

... 'O Super-esquilo arranhou um revólver novo que atira foguete e que tem um remedinho para desmaiar, aí ele não precisa matar os bandidos'...

O impacto da comunicação recebida pela TV não foi obstáculo à vitalidade e força criadora de Sérgio que, na Escolinha, encontrou apoio para a livre expressão subjetiva e criativa que lhe permitiu outra visão poética do mundo. Sérgio teve outros sonhos. Quis vender seu livro, e pensou no preço. Acabou ficando satisfeito com o que foi recebendo em termos bem diversos do valor-cruzeiro. Seu livro foi visto e aceito pelos colegas, naturalmente, como algo que qualquer aluno poderia fazer em classe. A estória registrada pela professora, foi datilografada, lida para todos os seus colegas. E, nesse momento, ele tomava a palavra e ampliava espontaneamente a 'linguagem verbal' já registrada – a obra não estava completa, pois era o autor dos 'super-bichos' e podia recriá-los a partir de seu desenho e do próprio texto documentado. Seu livro ficou na estante da classe entre outros. Foi lido e relido para e pelas crianças de outras turmas. Somente então foi doado por ele à Escolinha.

Essa foi uma experiência muito significativa para Sérgio, seus colegas e sua professora que se revelou sensível e bem orientada quanto à forma de incentivá-lo e conduzi-lo em toda seqüência do processo de 'criação da estória'. Foi ela que, sem torná-lo herói, conduziu-o em seu processo criador positivamente, levando-o a contar sua estória para crianças e adultos (professores de classe e professores-estagiários), naturalmente, como parte da experiência que desenvolvia e, mais ainda, preparando-o para novas experiências. É certo que ele se sentiu 'super' em sua fantasia, e também gratificado pois descobriu muito mais – uma nova forma de expressão e comunicação, podendo então relacionar-se mais diretamente, com outras pessoas. Seu mundo particular de 'imagens internas', se tornou independente dele próprio, na medida em que satisfaz a necessidade básica de preservar e dar forma à experiência perceptiva, comunicando-a através de sua própria estória – seu mito, esteticamente expresso.

A estória de Sérgio nos leva a reflexões que vão além do amplo contexto do estudo das linguagens – verbal e não-verbal – sugerindo, sobretudo, estudos que possam acentuar a importância da relação entre verbalização e expressão plástica.

Representa também desafio para que pesquisas e estudos sejam ampliados no campo filosófico, acentuando-se a fundamentação da própria educação através da arte e de outras teorias que, na atualidade, situam a importância da função simbólica no processo educativo.

Nesse sentido, uma reflexão importante, decorrente dessa experiência, é a que nos leva a ver com mais clareza o que Herbert Read considerou fundamental para esclarecer o papel da arte no processo educativo: ... 'O lugar da arte na educação', cita Herbert Read, 'está na continuidade da atividade lúdica básica que, paulatinamente, conduz do jogo à arte, sem confundir-se com outras atividades discursivas que levam a construir objetos, atividades que convencionamos denominar trabalho'¹⁰.

Em face do mundo real, de nosso mundo tecnológico, contaminado e ameaçado pela própria criatividade não construtiva do Homem, que fez Sérgio, procurou sua adaptação à realidade – ainda mergulhado no gozo do estado de 'inocência', que lhe permitia a infância. E muito naturalmente libertou-se do real através da fantasia.

O universo poético da infância gerou a Cidade dos Bichos¹¹, tornando evidente a força da função do irreal. E se faz necessário, nesta conclusão, o pensamento filosófico para a reflexão mais duradoura que possa acompanhar nosso processo de vida e nos dar dimensões novas para a reavaliação de nossa atitude como educador em frente aos fenômenos do processo educativo. 'As exigências de nossa função do real', propôs Gaston Bachelard, 'nos obrigam a uma adaptação à realidade, a nos constituir como uma realidade, a fabricar obras que são realidades. Mas o devaneio poético em sua própria essência não nos liberta da função do realirreal. Desde que seja considerado em sua simplicidade, compreender-se-á melhor que ele é o testemunho da função do irreal, função normal, função útil que preserva o psiquismo, fora de todas as brutalidades do não-eu hostil, do não-eu estrangeiro'¹².

¹⁰ H. Read, *La redención del robot*, Buenos Aires, Editorial Proyección, 1967. (Em itálico por se tratar de citação do autor).

¹¹ Os negritos, neste texto, são do autor.

¹² G. Bachelard, *La poétique de la rêverie*. Paris, Presses Universitaires de France. (Em itálico por se tratar de citação da autora, Noemia Varela).

O texto de Noemia começa com a palavra *caleidoscópio*, evidenciando, na interligação entre a estória em quadrinhos e uma voz posterior, um olhar de multiplicidade de ângulos, de entradas e de formas transformacionais. São considerados o processo criador, o contexto, a cultura, a TV, o imaginário e o ensino de arte.

O visual e o verbal de Sérgio nos conduzem a unidades arranjadas numa manifestação textual que nos permite, em função dos aspectos sintáticos e semânticos dados pelo plano de expressão e pelo plano de conteúdo, ver como a significação vai se construindo através das relações sintagmáticas (*Super Coelho e Super Cachorro* e outros) e paradigmáticas¹³ (*Super Coelho* se fantasiou de *Super Esquilo*. O *Super Cachorrão* se fantasiou de *Super Cachorro*).

O espaço da ocorrência é a *sala-laboratório (classe de atividades artísticas)*, na *Escolinha de Arte do Brasil* (local das criações imaginárias, interesses e necessidades das crianças, enfatizando-se o percurso de uma delas).

O tempo se dá no início de 1973 e 6 meses depois, *quando Sérgio inicia a sua estória, criando-a durante seis semanas seguidas, dois dias semanais, num total de 24 horas. A Escolinha de Arte do Brasil tem clima informal onde as crianças podem espontaneamente desenhar, pintar, modelar, fazer teatro, pesquisar sons, criar suas estórias e seus brinquedos, experiências através da arte. As pessoas são as 15 crianças de 4 a 7 anos e a professora sensível e compreensiva, de afetividade indispensável, percebe o interesse de Sérgio, guardando as folhas de papel para a estória-desenho e possibilitando o registro da estória-falada-desenhada. O afeto, as sensações e sentimentos, as percepções deixam ver as dimensões do ser, além do cognoscível, um ser em estado de inteiridade, entrelaçando o sensível e o inteligível.*

A proposta educativa-situacional nos é mostrada na seqüência das expressões: *classe de atividades, clima informal, sala-laboratório, experiência lúdico-criativa geradora de idéias, ponte entre o real e a fantasia da criança, processo criador, trabalhos sobre a mesa, no chão e em plano vertical, sobre a vidraça; mil folhas para o livro* (como responde Sérgio à sua professora). Essas palavras evidenciam a ocupação de um espaço além da tradicional

¹³ *Sintagmas são os elementos de um enunciado; relações do tipo e ... e, relações de seleção ou de solidariedade. Paradigmas são as classes de elementos que podem ocupar um mesmo lugar na cadeira sintagmática, ou seja, um conjunto de elementos que podem substituir uns aos outros num mesmo contexto. Os elementos mantêm, entre si, relações de oposições, tipo ou ... ou. Cf. A.J. Greimas e J. Courtés, Dicionário de semiótica, trad. Alceu Dias Lima et al., São Paulo, Cultrix, 1985, pp. 428 e 324.*

“carteira” da sala-de-aula, fazendo-nos ver o deslocamento do sujeito, sentado, deitado, em pé, um corpo-presença atuante na sala de aula, deixando suas marcas – desenhos e palavras nos mil(s) papéis.

Os trabalhos das crianças, uma vez alicerçados em *interesses e necessidades, mundo real e mundo imaginário*, em experiências geradoras de idéias, tratam-se de proposições e vivências, ao invés do denominado *laissez-faire*, um deixar “fazer qualquer coisa”. A sala de artes é *laboratório*, portanto espaço de experiências e vivências, virtualizadas e atualizadas.

Nesse sentido, existem combinações e modificações das necessidades de Sérgio que se mostram, intelectual e sensivelmente, através das descobertas que faz do mundo e das inter-relações entre as coisas, a escola, a cultura, a TV e a vida-vivente.

A experiência e a “realidade” a nós mostrada no discurso infantil são *informações, expectativas, necessidades, pulsões, emoções, interesses*, evidenciando a presença do inteligível e do sensível como valores percebidos, sentidos e arranjados.

A professora, vista pelo texto “A Cidade dos Bichos; caleidoscópio do imaginário” ... *anima o cenário, cria atmosfera e estratégias para a tomada de consciência do valor da capacidade criadora*. Instaura-se portanto, um querer-fazer e um poder-fazer, anteriores ao saber-fazer, através de um valor do valor, a educação criadora. Um querer-fazer instala um estado de sedução; um poder-fazer, um estado de tentação, ambos anteriores a um saber-fazer, estado de transformação do sujeito, tornando-o competente. Os sujeitos do fazer e o sujeitos do estado são realizados por atores diferentes, autores e atores da estória falada, escrita e visiva.

No início da segunda parte, *NOTAS/REFLEXÕES*, o texto nos mostra uma criança-sujeito que *gosta de desenhar, gosta muito de TV, de teatro e cria, com barro, bichos fantásticos*, um sujeito de um fazer pela criação, seja com linhas ou com a gestualidade marcada na argila, fazendo-nos ver bichos autorais, mostrando e evidenciando, por seu saber-fazer, a sua *performance*. Um semestre após sua entrada na Escolinha, ela faz a Cidade dos Bichos, mostrando-se por suas imagens internas – *experiências significativas* – as personagens “Super”, ativadas pela TV. Sérgio cria, “vende” não pelo valor cruzeiro, mas através de valores de estado: satisfação, aceitação, estória contada e mostrada para outras crianças. Se faz ver, ser visto e lido. Amplia e comunica sua estória pela oralidade e pela visibilidade.

O final do texto "A Cidade dos Bichos; caleidoscópio do imaginário" levanta os seguintes aspectos para reflexões:

1. a importância da verbalização vs expressão plástica, ou seja, palavras vs imagens que se ampliam, complementam-se, multiplicam-se, gestam-se e se desafiam;
2. as pesquisas, os estudos sobre a fundamentação filosófica do Movimento Educação através da Arte, advindo das postulações de Herbert Read e as experiências realizadas, no Brasil, a partir da sua teoria;
3. lugar da arte na educação de crianças, *do jogo à arte*, conforme também Herbert Read. O devaneio poético criando um outro real.

E, finalmente, a força do irreal, dessa "Cidade dos Bichos", sobre o real, *não-hostil, o não-eu estrangeiro*, o amor e a paz, fundantes nos pressupostos do Movimento Educação através da Arte. "A Cidade dos Bichos; caleidoscópio do imaginário" consta da estória falas-desenhos – figuras¹⁴ do Sérgio, ressemantizada por Noemia.

Intertextualidade entre o texto de Sérgio e o de Noemia

"A Cidade dos Bichos; caleidoscópio do imaginário" é um metatexto¹⁵, constituído do texto verbal do enunciador, dos textos visuais e verbais de Sérgio, das vozes de Bachelard e de Herbert Read, de outros textos que aparecem por seus fragmentos indiciais. São, em seu conjunto, textos que visibilizam ausências que se transformam em co-presenças.

As co-existências não podem ser separadas por uma sucessão, nem por uma temporalidade linear, pois se tratam de concomitâncias e de complementaridades. A percepção faz ver um "campo de presença" num sentido ampliado, além do aqui-lá e do passado-presente-futuro. Esses, entendidos como o transcurso, sendo o presente do presente; a memória, o presente do passado e a expectativa, o presente do futuro. São visíveis no texto, as concomitâncias (os "agoras", dados, por exemplo, pelos tempos verbais no

¹⁴ A figuratividade não é um simples ornamento das coisas, ela é essa tela do parecer cuja virtude consiste em entreabrir, em deixar entre-ver, graças ou por causa de sua imperfeição, como que uma possibilidade do além sentido. Os humores do sujeito encontram assim a imanência do sentido. Cf. A.J. Greimas citado por Beth Brait. "Discursividade e figuratividade, conjecturas em torno da imanência do sensível", in: A. C. de Oliveira e E. Landowski (eds.), *Do inteligível ao sensível*, São Paulo, EDUC, 1995, p. 185.

¹⁵ Segundo Gerard Genette, metatextualidade é a evocação ou a alusão crítica de uma obra em outra sem necessariamente a nomear comentando-a, posicionando-se em relação às suas idéias, citado por A. C. M. A. de Oliveira, "As semioses pictóricas", *Face; revista de semiótica e comunicação*, São Paulo, PUC/COS, v. 4, n. 2, novembro, 1985, p. 118.

... presente: podem desenhar, pintar ... serve de ponte entre o real e a fantasia ... percebe-se ...) e as não-concomitâncias (anterioridades: ... na estante e nem cabia mais ... tomava a palavra e ampliava ... dela recebia ... E posterioridades: começou ... elaborou ... encontrou ...).

O sujeito criador de "A Cidade dos Bichos; caleidoscópio do imaginário" nos faz ver a incorporação do mundo "real" ao mundo "irreal", reafirmando que *a obra, em seu início e fim de seu próprio tornar-se visível, nos faz ver nada além do que nela está inscrito. É no sensível de uma composição plástica e só nele que se inscreve a significação*¹⁶.

"A Cidade dos Bichos; caleidoscópio do imaginário" é texto a nós mostrado como sentido, percebido e analisado através da coexistência dos bichos-personagens transformacionais, relações entre imaginário, iconicidades e situações imaginantes do texto "A Cidade dos Bichos" e sua contextualização.

Arte é trabalho e invenção realizada, ancorada nas experiências de um sujeito social, cultural, contextualizado no seu tempo e no seu espaço, não sendo, portanto, inata, e sim construção de um sujeito a ressemantizar, pela arte, a sua vida.

Herbert Read, no livro *Arte e alienação; o papel do artista na sociedade*, afirma: *arte é sempre perturbadora, permanentemente revolucionária*¹⁷. As afirmações deste historiador da arte e os alicerces do seu pensamento afirmam o estado de criação como efeito de inventibilidade, realizado por Sérgio na sua estória e percebido por Noemia, no seu texto, a nos convocar para um aprofundamento da significação das imagens das crianças.

Nos dois textos em análise e, em especial, no Q7 e no Q15 a compreensão só se efetiva se adentrarmos nas inter-relações entre o plano de expressão e o plano de conteúdo, uma vez que o primeiro não dá conta da significação (pode ficar apenas num quase "apagamento" de gestos anteriores, um desenho "rabiscado", "criança que não sabe desenhar" no Q7 ou um desenho "mal desenhado", "sem capricho", "desenho feito às pressas" no Q15). Os desenhos se afirmam em seus "desfazimentos" constituintes das imagens. O apagamento é efeito de sentido, a poeira é instalada e os dinheiros, tantos, nem cabiam mais (voam para fora da estante).

A base do sentido em "A Cidade dos Bichos" é a metamorfose instalada, não somente nos dois quadrinhos, mas em toda a estória e a base do sentido em

¹⁶ A. C. M. A. de Oliveira, , *"As semioses pictóricas"*, op. cit., p. 110.

¹⁷ H. Read, *A educação pela arte*, trad. Ana Maria Rabaça e Luis Felipe Silva Teixeira, São Paulo, Martins Fontes, 1982.

“A Cidade dos Bichos; caleidoscópio do imaginário” é a inter-relação das vozes, a compreensão das relações que se estabelecem e a reflexão contextual e educacional a partir delas.

A ESCOLA E OS MODOS DE SE PENSAR A APRENDIZAGEM

*Sérgio Roberto Kieling Franco

Estamos vivendo um momento importante da história da humanidade. Estamos em uma encruzilhada na qual temos que integrar dois aspectos que sempre foram problemáticos na Filosofia, isto é, na humanidade. Falo do que flui e do que permanece. Falo de Heráclito e Parmênides.

Heráclito de Éfeso (séc. VI a. C.) afirmava que o sentido da natureza estava no fato de tudo fluir. Ou seja, só podemos entender a natureza se entendemos a sua fluidez. O seu constante vir-a-ser.

Por outro lado, Parmênides de Eléia (contemporâneo de Heráclito) afirmava que a verdade está no imutável. Ou seja, somos capazes de conhecer algo naquilo que permanece, pois o fluir é passageiro e pode gerar no máximo uma opinião.

Nestes tempos pós-modernos em que estamos vivendo, tem-se enfatizado muito o fluir, as incertezas, o quanto a infância, por exemplo, é uma invenção cultural... Estamos deste modo enfatizando o fluir.

Este discurso é, na verdade, uma contraposição a um discurso, hegemônico até pouco tempo, de que a criança, como dizia Rousseau, é o modo humano mais próximo do estado natural. Portanto precisávamos conhecer a criança para resgatar esse "natural". Era a busca do que permanece sob o fluir.

Estamos, pois, em uma encruzilhada, como dizia antes. É hora de vermos um pouco o que permanece e o que flui para não cairmos na simplificação de só vermos o que passa e perdermos de vista que somos um momento da continuação da espécie humana, a qual, através de nós, permanece.

Estou me propondo a tratar sobre a escola e sobre os modos de se pensar a aprendizagem, e, até aqui, o leitor pode estar se perguntando o que essa introdução sobre o fluir e o permanecer tem a ver com o título deste artigo.

Ora, viver e pensar a escola tem tudo a ver com isso. Afinal, o que entendemos ser a escola? Como professores, o que entendemos ser a aprendizagem? Como vivenciamos escola e aprendizagem?

*Sérgio Roberto Franco é Psicólogo, Mestre e Doutor em Educação/UFRGS, professor da FAGED/UFRGS.

Podemos pensar a realidade toda (incluindo a escola e a aprendizagem) de um modo linear, ou seja, enfatizando o que permanece. Deste modo entendemos a escola como algo estático, constituído de direção, serviços (quando existem), professores e alunos. A aprendizagem fica sendo vista como uma relação linear, ou seja, de causa e efeito em que, normalmente o professor ensina e, portanto, é causa da aprendizagem dos alunos. Se os alunos não aprendem como o professor espera, é porque eles têm algum defeito que causa a não-aprendizagem.

Deste modo estamos destacando o estático e ainda negando a possibilidade das contradições, pois aluno é aluno e professor é professor.

Ao se pensar a fluidez e a coexistência dos contrários nos damos conta que a realidade não é tão simples como às vezes parece. Assim, não se pode pensar a realidade das pessoas e da escola, e mesmo da sociedade, como um simples suceder de causas e efeitos. Assim também não dá para se entender o conhecimento simplesmente como fruto do que ensinamos, nem mesmo como simples fruto do amadurecimento da criança.

É por isso que se fala de **construção** do conhecimento. Deste modo estamos partindo do princípio que o conhecimento não é algo simples.

Quando dizemos que o conhecimento é construído a partir da interação entre o sujeito e seu meio, estamos afirmando que temos a participação de um **sujeito** (que precisa ser entendido dialeticamente) e de um **meio** (que também precisa ser entendido dialeticamente). Isso quer dizer que se o processo se dá por interação significa que o mais importante não é nem o sujeito nem o meio, mas a relação entre os dois (a **interação**).

Por isso se entende que sujeito e meio só são o que são porque existem juntos, como uma díade dinâmica (não estática). É por isso que, em Epistemologia, quando se fala especificamente da construção do conhecimento, fala-se da interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Esse objeto podendo ser qualquer componente do meio.

Assim, se sujeito e objeto são uma díade dinâmica podemos dizer que só somos sujeitos conhecedores porque temos algo a conhecer e que qualquer algo só é objeto de conhecimento porque tem algum sujeito que o possa conhecer. Assim, a criança que se depara com algumas letras, não está conhecendo as letras em si, mas se fazendo com as letras, ou seja, fazendo as letras e a si mesma.

Assim na relação com a professora, assim na relação com o colega,

com a mamadeira, com o brinquedo, com as palavras, etc.

Isso tudo porque letras, professora, colega, mamadeira, brinquedo, palavra, não são a criança e exatamente por isso ajudam-na a construir-se e a construir o mundo. E é essa dinâmica que precisamos entender quando trabalhamos com o aluno, seja ele criança, adolescente, adulto ou idoso.

Isso nos obriga a abandonar o pensamento linear para pensarmos em "rede". Pensar em rede significa partir da compreensão da realidade como uma rede de relações, não havendo portanto uma sucessão de causas e efeitos, mas simultaneidade de fatores. Assim como o conhecimento se produz na relação sujeito-objeto, também as situações de sala de aula têm de ser compreendidas segundo esse modelo. Deste modo, diante daquele aluno que não aprende, não é suficiente afirmar-se que a estrutura da sua família é a causa de seu problema de aprendizagem. É preciso entender a correlação entre diversos fatores, internos e externos ao aluno para se poder compreender realmente o que está acontecendo com ele. Ou seja, é entender-se como se relacionam a estrutura familiar, a professora, a turma, o funcionamento da escola, sua comunidade, suas características individuais, etc.

Para se entender essas relações temos que lançar mão de teorias que nos ajudem a compreendê-las enquanto relações e não somente como situações que se justapõem. Neste sentido as teorizações de Piaget, de Paulo Freire, de Freud, entre outros se tornam extremamente importantes.

O papel fundamental da teoria de Piaget, por exemplo, no que tange à educação é fornecer uma "chave de interpretação" para o fenômeno da aprendizagem. Ou seja, entendermos a dinâmica da sala de aula a partir de uma interpretação construtivista-interacionista, isto é, que existe um **processo de construção** que se dá devido às **interações** (no sentido de relações dialéticas) dos vários atores envolvidos (alunos, professor(es), matéria, etc.). Mas, para poder-se propor alternativas à prática educativa será preciso fazer algumas composições com teorias que partem do mesmo princípio interacionista, como, por exemplo, no âmbito da Psicologia, a Psicanálise (composição sugerida pelo próprio Piaget), as hipóteses vygotskianas, (desde que se tenha o cuidado de não interpretar este autor de modo linear); no âmbito educacional a concepção pedagógica de Paulo Freire..., e ir assim avançando sobre os outros campos do conhecimento.

Deste modo pode-se experimentar a fecundidade de uma teoria séria, desde, é claro, que não a tratemos como apenas um discurso a ser repetido,

mas como uma teoria que questiona e transforma nossa própria teoria pessoal, aquilo que, lá no nosso íntimo, "achamos que é", e, portanto, nossa prática cotidiana. Você já se perguntou se vê escola, aluno, aprendizagem como algo que permanece ou que flui? E como essas realidades se relacionam entre si?

BIBLIOGRAFIA

BECKER, Fernando & FRANCO, Sérgio R. K. *Revisitando Piaget*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. 4. ed. Petrópolis, Vozes, 1996.

DOLLE, Jean-Marie. *Para além de Freud e Piaget*. Petrópolis: Vozes, 1993.

FRANCO, Sérgio R. K. *O construtivismo e a educação*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

PIAGET, Jean. *A epistemologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Col. Os Pensadores.)

PIAGET, Jean. *Problemas de psicologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Col. Os Pensadores.)

EDUCAÇÃO INFANTIL E LINGUAGENS: COREOGRAFIAS DO COTIDIANO

*Gabriel de Andrade Junqueira Filho

Pensando sobre a natureza dos Seminários da FUNDARTE, ocorreu-me para a produção deste texto, para o 14^o Seminário Nacional de Arte e Educação, a imagem (em movimento) das coreografias das *linguagens* no cotidiano da educação infantil.

Lembrando, segundo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, que *coreografia* é a “arte de compor bailados (...), de anotar, sobre o papel, os passos e as figuras dos bailados (...), a arte da dança”, dinamicamente, vislumbrei a beleza das crianças de zero a seis anos em ação, nas creches e pré-escolas, produzindo-se nas mais diferentes *linguagens* – desenhando, pintando, modelando, recortando e colando, falando, rindo, chorando, brigando, cantando, dançando, jogando, brincando; ouvindo, lendo e contando histórias (de livros, de vídeos, de viva voz); cozinhando, comendo, organizando seus pertences e os da escola; lidando com horticultura e jardinagem, com computador, com sua higiene pessoal, com suas necessidades e desejos... –, sob o olhar atento e criterioso de suas professoras. As crianças e suas professoras? As figuras dos bailados. A dança, os bailados, as coreografias? Os cruzamentos de movimentos, cores, formas, humores, valores, culturas; os cruzamentos da multiplicidade e diversidade de práticas em prática de si e do outro (pessoa ou mundo); os cruzamentos da multiplicidade e diversidade de processos de produção da vida de seres humanos – adultos e crianças –, intermediados pela instituição escola – creches e pré-escolas, no caso da educação infantil. As anotações, sobre o papel, dos passos e das figuras dos bailados? Os registros diários das professoras – sobre a ação das crianças, sobre o projeto pedagógico em desenvolvimento e sobre seu jeito de ser professora –, além dos registros das crianças (feitos pelas crianças), deixadas em marcas comodesenhos, pinturas, escritas, falas, modelagens, gestos, temores, celebrações, protestos, perguntas, respostas, hipóteses, silêncios... num sem número de *linguagens* através das quais se produzem e por elas – pelas *linguagens* – são produzidas.

“As linguagens estão no mundo e nós estamos na linguagem”, diz

*Gabriel de Andrade Junqueira Filho é Mestre em Educação: Supervisão e Currículo – PUC/SP, Doutor em Educação: Psicologia da Educação – PUC/SP, professor da FACED/UFRGS, área de educação infantil.

Peirce, o teórico que subsidia a articulação do meu olhar sobre a educação infantil, nas relações que nela vejo, a partir das diferentes *linguagens*. Procure as crianças em suas produções – processos e produtos finais (modelagens, pinturas, desenhos, recortes e colagens, escritas de palavras... –, em suas escolhas, preferências, resistências e dificuldades (diante de situações pedagógicas, de temas de histórias e de músicas, de assuntos a serem debatidos, pesquisados...) e as encontrará naquilo que lhes é mais significativo. E isso quem diz sou eu mesmo! Em outras palavras, tanto Peirce quanto eu estamos dizendo que nos encontramos, portanto, que podemos ser encontrados – nós, as crianças, as professoras, todo homem e mulher –, em tudo o que produzimos, ao mesmo tempo que somos produzidos pelo que produzimos. Sou falado pela minha fala quando converso com meus alunos sobre assuntos diversos na roda ou conto uma história. Sou falado pela maneira como lido com a limpeza e organização do acervo da sala de aula, com a arrumação dos materiais nos armários de minha sala de aula, pelo cuidado que tenho com os pertences que vêm nas mochilas das crianças (brinquedos, roupas, medicação, agendas ou cadernos de comunicação diária). Uma criança é andada pelo seu andar quando caminha pela sala de aula, pátio e espaços da escola. Uma criança é falada pela suas histórias preferidas e pelas situações pedagógicas que mais gosta de realizar, como também por aquelas situações que evita, resiste, não gosta ou teme realizar. Sou falado pela comida que preparo; pela maneira como dirijo um automóvel, administro meu dinheiro, usufruo os momentos de lazer; pe los meus sonhos, escolhas, hierarquias...

Os conceitos-chaves para entendermos as afirmações acima e, além disso, rastreamos, significarmos, articularmos, de modo a interferirmos mais adequadamente junto a esses e outros diversos registros e produções das crianças – falas, gestos, desenhos, pinturas, modelagens, jogos e brincadeiras, interesses, preferências, regras e combinados, choros, silêncios, conflitos... –, no dia-a-dia das creches e pré-escolas, são *signo* e *linguagem*.

Tomando como referência teórica a Semiótica de Charles Sanders Peirce, podemos dizer que *signo* é tudo aquilo que é capaz de tornar presente para alguém, através das interpretações produzidas por esse alguém em relação ao *signo*, alguma coisa que está ausente e *linguagem* é toda e qualquer produção humana e da natureza, ou seja, todo e qualquer processo de produção de cognição, comunicação, significação e cultura, suas propriedades e funcionamentos. Estamos falando, portanto, em *signos* e *linguagens* verbais

e não-verbais.

Nesta perspectiva, tomemos, por exemplo, o desenho de uma criança afixado no mural na entrada de uma escola. O adulto que observar tal desenho, além do nome e idade da criança autora desse desenho, e da data em que foi feito, poderá ler nele uma cena composta pelos seguintes elementos: uma casa entre flores e árvores, uma menina entre um homem e uma mulher adultos – do lado de fora da casa –; um cachorro ao lado da menina; céu com nuvens e sol.

Lido como *linguagem*, podemos dizer que esse desenho é essa criança – parte dela – em forma de desenho. Ou seja, esse desenho diz, revela, significa, comunica, traz informações sobre essa criança, através dos *signos* ali registrados por ela.

A professora dessa criança, mais do que o observador casual desse desenho no mural da frente da escola, tem ainda, pela intenção de conhecer, acompanhando de perto essa produção, mais informações para articular, desde a escolha dessa criança por esse tema - por que ela escolheu desenhar esta cena? com estes elementos? neste momento específico da vida dela? (claro, se trata-se de um desenho livre, sem a sugestão de tema pela professora) –, até a maneira pela qual registrou-a naquela folha de papel – organização dos elementos no espaço da folha, características do grafismo, cores utilizadas, tempo de produção, concentração e comentários durante a produção...

Isto é, sabe o professor que, seja pelas marcas-mensagens deixadas pela criança sobre si, em forma de desenho, seja pelas características do processo de produção desse desenho por essa criança, ou, em outras palavras, pelo funcionamento dessa criança ao se produzir produzindo esse desenho, é possível conhecer e produzir significações sobre essa criança – indicativas da leitura que faz de si mesma e do mundo.

Por tudo isso é que podemos dizer que este desenho, exposto ali no mural da escola, de certa maneira, em parte, *está no lugar* daquela criança – que ali se encontra, em parte, em forma de desenho –, indicando sobre essa criança, sobre um aspecto e um momento específico da vida dessa criança, a partir dos *signos* gráficos ali registrados. A criança não está fisicamente ali, no entanto, seu desenho está, em parte, no seu lugar, dizendo sobre aquela criança através das características acima referidas, possíveis de serem lidas e significadas – ainda que de maneiras diversas –, tanto pela professora daque-

la criança, quanto pelo grupo de crianças que são suas colegas de sala; tanto pelos familiares daquela criança, quanto por quaisquer crianças e adultos que sobre aquele desenho coloquem seus olhos para admirá-lo, observá-lo, pensar sobre ele, significá-lo.

Vale frisar que o *signo* – o desenho dessa criança, no exemplo que estamos utilizando –, apesar de evocar um ausente (a criança) para alguém (qualquer um dos sujeitos acima indicados), nunca está em seu lugar completamente, mas apenas em parte, precisando sempre de outros *signos* para que esse alguém vá produzindo as articulações que o aproximem da complexa totalidade desse ausente (a criança) que está sendo evocado via *signos* – signo gerando signo, num movimento dinâmico e ininterrupto de produção e articulação de sentidos, pelo sujeito que sobre eles produz essas articulações. Tanto é assim que o desenho é apenas uma das *linguagens* através das quais as crianças se produzem e produzem sentido sobre suas vidas e o mundo. Tanto é assim que o desenho é apenas *um dos* componentes ou conteúdos curriculares do projeto pedagógico da educação das crianças de zero a seis anos, ou seja, apenas *uma das* vias através das quais uma professora tem acesso aos processos pelos quais seus alunos estão se produzindo e ao mundo, a partir das conexões-articulações-relações de sentido que produzem entre si mesmos e o mundo.

Nessa perspectiva, cantar, dançar, brincar, jogar, falar, conversar, contar e ouvir histórias, cozinhar, modelar, pintar, recortar e colar, classificar, quantificar, seriar, pesquisar e discutir sobre fenômenos da natureza e assuntos diversos de seus interesses, ler, escrever, fazer combinados, entender o sentido das regras e respeitá-las... são todas *linguagens*; são todos funcionamentos das crianças para (se)lerem e (se)escreverem (no) mundo; são todos funcionamentos das crianças para se produzirem crianças e produzirem mundo; são todos conteúdos curriculares em ação pelas crianças, na sua busca de produção de sentido sobre si mesmas e o mundo, que podem e precisam ser intencionalmente sugeridos, articulados e acompanhados pelas professoras, no dia-a-dia das crianças, na escola de educação infantil.

As articulações de sentido, pela professora, em relação às performances das crianças junto às diferentes *linguagens*, são um exemplo do que estou chamando metafórica e poeticamente de as marcas dos passos, as coreografias, os bailados, a dança das *linguagens* no cotidiano da educação infantil; da mesma maneira, são coreografias as articulações de sentido –

de produção de si e do mundo – produzidas pelas crianças, a partir de suas performances em relação às diferentes *linguagens*. Não esquecendo que também a professora produz e é produzida em sua professoralidade nessas e por essas *linguagens*, criando seus próprios passos de dança, seus bailados, suas coreografias.

No dia-a-dia de uma sala de aula, quanto mais uma professora, atenta e criteriosamente, organiza, acompanha e articula intencionalmente esses *conteúdos-linguagens* junto a um grupo de crianças – colocando-os em ação pelas crianças que, por sua vez, são acionadas em seus processos de produção por esses *conteúdos-linguagens* –, mais condições ela tem de interferir adequadamente junto às crianças, nos seus processos de produção de si mesmas e do mundo, garantindo e registrando um sem número das mais diversas e singulares coreografias. O mesmo pode ser dito em relação à ela mesma – professora –, quanto à produção de sua professoralidade, podendo também interferir mais adequadamente sobre si mesma, sobre seu jeito de ir fazendo-se professora. Sob a ação das *linguagens*, veiculadas pelas reações de seus alunos à sua maneira de pôr em prática uma proposta pedagógica; veiculadas pelos seus desejos, necessidades e limites em prática, como professora, é possível ir se conhecendo e se encontrando, se (re)viendo, se gostando, se experimentando, se fortalecendo, (re)fazendo-se professora a cada dia, a cada grupo de alunos, a cada escola em que for trabalhar, a cada *linguagem* que lhe revela e lhe desafia...

Os desdobramentos de se ler o mundo como *linguagem* e, neste caso, a educação infantil como *linguagem*, são muitos, e complexos. Vamos pensar alguns deles, começando pela professora, no que diz respeito à produção de sua própria professoralidade, ou seja, junto à sua prática de se pensar em prática no seu funcionamento de professora, nos seus jeitos de se colocar em prática como professora. Esta postura da professora, que já é afetada pelas relações dessa professora com as produções de sentido de seus alunos (sobre si, sobre ela, sobre o mundo, sempre intermediados pelos *signos - linguagens*), portanto, afetada também pela prática conjunta da proposta pedagógica por ela administrada no dia a dia com seu grupo de alunos, afeta e produz outros tantos desdobramentos. Senão vejamos.

Tanto a produção da professoralidade da professora (pela professora, afetada pelo seu grupo de alunos e pela sua história de vida, pessoal e profissional), quanto a produção das crianças de si mesmas e do mundo (pelas

crianças, afetadas por seus familiares, suas professoras e pelo que do mundo chega até elas pelas diversas vias a que têm acesso), bem como a produção conjunta da proposta pedagógica (pela professora, pelas crianças e pelo mundo, através de diversas variáveis – fatos, fenômenos, instituições – que falam o mundo, indicando sobre ele às crianças e à professora, afetando de alguma maneira suas vidas); todos esses diferentes e relacionais processos de produção de vida, portanto, de produção de sentido, têm em comum a busca e a administração da heterogeneidade de que é feita a vida cotidiana.

A vida cotidiana, tanto dentro quanto fora da escola, se produz e é produzida por múltiplas e diferentes *linguagens*, tantas quantas são as necessidades e os desejos produzidos e que produzem a vida do homem. E quando uma professora de um grupo de crianças de zero a seis anos, sabendo disso, vendo sentido nisso, aceita o desafio de produzir uma proposta pedagógica que contemple e administre essa multiplicidade e diversidade de *linguagens*, o que podemos vislumbrar são outras tantas coreografias, produzidas pelas diferentes figuras desse bailado.

No que diz respeito ao planejamento das situações pedagógicas, mais especificamente à seleção e articulação dos *conteúdos-linguagens* com os quais a professora vai compor e organizar a rotina do grupo, temos o seguinte passo a passo. Seja no começo do ano, no começo de cada dia ou semestre, digamos que esse bailado – que envolve sempre três figuras (a professora, as crianças e a proposta pedagógica) – começa com as escolhas da professora, ou seja, ela tira as crianças para dançar a partir das *linguagens* que seleciona para lhes apresentar e lhes colocar em situação de produção. Ou seja, as crianças vão responder às escolhas da professora, consentindo ou não o desafio de se experimentarem e se produzirem em ação junto aos diferentes *conteúdos-linguagens* selecionados por sua professora: pintar, desenhar, recortar e colar, modelar, jogar, brincar, cantar, dançar, conversar, ouvir, ler e contar histórias, escrever, cozinhar, enfim, um sem número de situações pedagógicas – *linguagens* – que possibilitam que essa dança vá se desenvolvendo, evoluindo, demarcando coreografias singulares de cada criança junto a cada *linguagem*, sob o olhar atento e criterioso de sua professora, produzindo revelações sobre a professora, as crianças, as *linguagens* e a proposta pedagógica em produção.

Enquanto dançam, a professora vai produzindo articulações de sentido sobre o que vê, ouve, sente, pensa; vai registrando os passos desse

bailado complexo, híbrido, miscigenado, mestiço; as crianças, cada uma de seu jeito, da mesma maneira, elaboram suas próprias articulações sobre tudo o que estão vivendo. A ponto de acertarem de tal forma o passo uns com os outros que se vêem dançando como Ginger Rogers e Fred Astaire, nos musicais de ouro da Hollywood dos anos 30, ou como a Princesa Aurora e o Príncipe Felipe, em sua valsa de amor, na cena final de “A Bela Adormecida”.

Se, ao tirar as crianças para dançar, a professora lhes apresenta suas escolhas de *conteúdos-linguagens*, durante a dança, escolhem juntos – professora e alunos – os *conteúdos-linguagens* sobre os quais vão conversar, pesquisar, estudar, produzir-se e a proposta pedagógica daquele grupo, criando, elaborando novos passos para essa coreografia. Ou seja, no que diz respeito à seleção e articulação de conteúdos, a perspectiva das *linguagens* aponta para um planejamento que é preenchido em parte pelas escolhas da professora – geralmente no início do ano ou de cada semestre – e que, em parte, fica em aberto, porque será preenchido pela atuação conjunta das crianças e da professora, durante cada semestre letivo.

Se, as escolhas da professora dizem respeito aos *conteúdos-linguagens* que desafiam as crianças a produzirem-se desenhando, brincando, jogando, ouvindo e contando histórias, lendo e escrevendo... – saberes de práticas, instrumentais, de conhecimento e de produção de si e do mundo – , os *conteúdos-linguagens* que escolherão em conjunto são aqueles que dizem respeito aos *assuntos-temas-conteúdos-linguagens* sobre os quais recaem os interesses mais agudos das crianças, sobre os quais elas querem conversar, pesquisar, estudar, mais do que quaisquer outros, a cada momento, indicando, portanto, hierarquias, necessidades e desejos de seu universo simbólico, ou seja, de sua produção de significação sobre si e o mundo.

Nesta perspectiva, o desafio não está colocado exclusivamente às crianças; a professora também é tirada para dançar pelas crianças, pelas suas demandas de desejos e necessidades, revelados em suas produções nas mais diferentes *linguagens*. As crianças também sabem conduzir a dança, cujos passos a professora deverá aprender para a harmonia e o prazer do bailado. Ou seja, a professora pisa a pista de dança com o que sabe e planejou, mas irá dançar para além de seu próprio repertório, em relação e a partir também do que sabem e querem seus alunos dançar. Esse encontro em movimento pede calma, flexibilidade, estudos permanentes, humildade, atenção redobrada, sensibilidade, bom humor, parcerias para trocas, desabafos,

choros, alegrias, celebrações...

Professores e alunos são uma dupla forte, um par dinâmico que pode muito na vida de cada um deles, na vida da escola, na vida da família, na vida do planeta e de tudo o que a volta dele está... Mas para isso, têm que estar atentos um ao outro, têm que aprender a dançar o jeito do outro... E quanto mais perto chegam um do outro, mais conhecem sobre si, sobre o outro, sobre dançar, sobre o mundo... A ponto de dançarem feito Ginger Rogers e Fred Astaire, como a Princesa Aurora e o Príncipe Felipe, a ponto de se (re)inventarem como outra maravilhosa dupla de dançarinos... pelas salas de aula, pátios e espaços das creches e pré-escolas, um dos espaços institucionais onde neste país, hoje, se produz a educação infantil.

Está ouvindo a musical?!

Vamos dançar?!?

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons. A nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 1994.

BETTELHEIN, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

DAVIS, Flora. *A comunicação não-verbal*. São Paulo: Summus, 1979.

FERRARA, Lucrecia D'Alessio. *Leitura sem palavras*. São Paulo: Atica, 1986.

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

_____. *O vídeo e a educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Claudia; RABELLO DE CASTRO, Lucia; JOBIM E SOUZA, Solange (orgs.). *Infância, cinema e sociedade*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

GUTIERREZ, Francisco. *Linguagem total – uma pedagogia dos meios de*

comunicação. São Paulo: Summus, 1978.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de A. *Conversando, lendo e escrevendo com crianças na educação infantil*. In: CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis Elise P.S. (orgs.). *Educação infantil: p'ra que te quero?* Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1998.

_____. *Convivendo com crianças*. In: CRAIDY, Carmem Maria (org.). *Convivendo com crianças de 0 a 6 anos*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. *Interdisciplinaridade na pré-escola: a realidade ao alcance da mão*. In: SILVA, Luiz Heron da (et al.) (orgs.). *Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

_____. *Interdisciplinaridade na pré-escola: o convite num olhar*. In: FAZENDA, Ivani C. A. (org.). *A academia vai à escola*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. *Interdisciplinaridade na pré-escola: anotações de um educador "on the road"*. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. *Linguagens geradoras: uma proposta de seleção e articulação de conteúdos em educação infantil*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese de Doutorado – Educação – Psicologia da Educação, 2000.

MORIN, Edgar. *O enigma do homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

PILLAR, Analice Dutra. *Desenho & escrita como sistemas de representação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. *Desenho e construção de conhecimento na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

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

SANTAELLA, Lucia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SILVA, Walburga A. da. *Cala boca não morreu... A linguagem na pré-escola*. Petrópolis: Vozes/FIDENE, 1987.

VIEIRA DA CUNHA, Susana R. (org.). *Cor, som e movimento. A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

VILLELA PEREIRA, Marcos. Educação estética & interdisciplinaridade. In: *Paixão de aprender*. (9). Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Porto Alegre, dez. 1995.

_____. *A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese de Doutorado – Educação – Supervisão e Currículo, 1996.

EXPRESIÓN CORPORAL DANZA

*Nora Lerman

Recibí con mucha alegría la invitación de **Fundarte**, a participar en el *14° Seminario Nacional de Arte y Educación*.

Para los que no me conocen, mi nombre es Nora Lerman; tuve el gusto y la satisfacción de compartir el Seminario el año pasado del que me llevé una experiencia enriquecedora y vital.

Aquí estoy nuevamente, representando una línea de trabajo corporal en danza que es la **Expresión Corporal – Danza** creada por una gran Maestra, fallecida hace muy poco, que fue Patricia Stokoe.

Ella ha dejado latiendo una concepción en danza, muy apasionante, por lo coherente, creativa, motivadora, estimulante, respetuosa y abierta al enriquecimiento creativo.

Un grupo de discípulos, entre los que yo me encuentro, seguimos difundiendo sus enseñanzas, y sin perder la esencia del trabajo, cada uno de nosotros le va imprimiendo su sello personal.

Hoy sabemos que el ser humano posee no solo un lenguaje hablado, sino otro de naturaleza no verbal que lo integra y cuyas formas de expresión son emitidas por el cuerpo; este lenguaje somático es fundamental en todo acto de comunicación, y muchas veces es relegado en los planes de la educación formal.

El movimiento, la quietud, el tono, el ritmo, los desplazamientos, el gesto, se integran significativamente en la totalidad de la persona, y todo esto es factible de ser educado y desarrollado.

Nuestra forma de existencia es corporal, nos expresamos corporalmente desde que nacemos; esta expresión corporal que comienza siendo impulso vital, pura descarga refleja, va pasando por complejas y sucesivas etapas de aprendizaje, hasta configurar la multiplicidad de hábitos y formas que adopta nuestra conducta cotidiana; donde se refleja una unidad psico física social inseparable.

Este inicio de expresión corporal se conoce como lenguaje preverbal, posteriormente acompaña a la palabra hablada, la completa, la refuerza, la contradice, la sostiene, configura el lenguaje paraverbal.

Nora Beatriz Lerman é Psicóloga social, Graduada em Ed. Física, professora de Dança do Estúdio Patricia Stokoe - Buenos Aires/Argentina.

Cuando este lenguaje emerge en sí mismo, independiente de la palabra, con su propia autonomía, sus propios códigos, donde pensamos, sentimos, comprendemos, nos expresamos en movimientos significativos, donde la vivencia trasciende el poder de la palabra, entramos en el campo de la Danza.

"La danza como actividad artística, es patrimonio de todos los seres humanos".

"La Expresión Corporal Danza es una concepción dentro de la Danza" es Danza creativa al alcance de toda persona, según su propia manera de ser, de moverse, de crear y decir con su cuerpo, descubrir el potencial que cada uno tiene, "encontrarse a sí mismo y bailar desde allí".

La Expresión Corporal Danza orienta a las personas a reconocer el caudal expresivo que tiene el cuerpo, poder afinarlo como un instrumento sensible capaz de dominar su tono muscular, orientar los movimientos en el espacio, comunicarse con los otros y poder así crear sus propias metáforas expresivas.

El ser humano tiene en su vida la posibilidad de desarrollar estas capacidades latentes.

Cada uno trae consigo un bagaje de premisas; en la medida que reciba los estímulos adecuados, en el momento preciso podrá descubrirlas, darse cuenta y desplegarlas.

La propuesta de incluir la Expresión Corporal Danza en los planes de estudio de la educación formal, es una gran necesidad e importancia para que los alumnos puedan integrar el desarrollo intelectual de su formación con el desarrollo corporal, sin que quede este delegado ni separado.

El niño que ha podido desarrollar sus sentidos debidamente, tendrá buenas percepciones; sobre esta base podrá desarrollar mejor su lenguaje y afirmar así su personalidad, podrá desarrollar la vida de relación con mayor presencia, creatividad, vitalidad, sensibilidad y sentido.

En las clases de Expresión Corporal Danza hay un trabajo de base que está siempre presente, que Patricia Stokoe lo denominó "Sensopercepción", en donde se incentiva a que cada uno conozca su realidad corporal, su aceptación y su camino de crecimiento sensible y respetuoso de cambio para el crecimiento.

Es a través de nuestros sentidos Exteroceptivos: mirar, escuchar, oler,

gustar, que recibimos los estímulos del mundo exterior y será nuestra Propioceptividad la que nos brinde información acerca de la posición, movilidad, distribución de peso, ubicación en el espacio interior, presión, tensión, distensión, y tono muscular de nuestro cuerpo. Se busca la posibilidad de afirmar la capacidad de discernir.

El entrenamiento de la capacidad de observación sensorial orientado al propio cuerpo nos permite tenerlo presente en todo momento, tenerlo integrado a nuestro ser.

Los Ejes de trabajo que se incluyen en las clases son registro de la piel, estimulada y despertada con el toque de las propias manos, la ropa, el piso, objetos auxiliares, como ser: pelotas de tenis, cañas de bambú, etc.

Al estimular y re-sensibilizar la piel, estamos entrenando la capacidad de registrar texturas y temperaturas y a profundizar la imagen de la envoltura viviente, el límite de nuestro cuerpo.

Otro eje de trabajo son los apoyos de nuestro cuerpo, tanto internos como externos; también se busca tomar conciencia del esqueleto, su forma, su tamaño, zonas articulares en quietud y en movimiento.

A partir de la alineación ósea, se puede estimular el buen uso y funcionamiento de la musculatura esquelética o profunda, que tiene como función mantener la posición erguida del cuerpo, dejando libre la musculatura superficial, cuya función es la del movimiento.

En las clases de "*Expresión Corporal Danza*" se sensibiliza el cuerpo como vehículo de expresión sensible, significativa y comunicativa del mundo de la Danza. Su propio cuerpo se convierte en fuente motivadora que se manifiesta en movimiento, quietudes, gestos, ademanes de su mismo cuerpo que es a la vez su fuente inspiradora. Es el mismo que se baila. Cada persona es fuente, instrumento e instrumentista de su propia danza.

Para poder captar el "mundo", decodificarlo, recomponerlo e interpretarlo, necesitamos tener nuestros sentidos afinados y entrenados.

Para poder accionar en el mundo nos tenemos que manifestar como seres íntegros a través del movimiento, la palabra, el sonido.

En la evolución humana se ha ido del "*acto al pensamiento*" dice el investigador Henri Wallón, toda actividad psíquica ha comenzado a través de la praxis, de la interacción del sujeto con el mundo.

"El movimiento es el gran fundador de imágenes, y el trabajo creador es el que estimula la fantasía, cuando el Trabajo se vuelve mecánico el hombre

va perdiendo su fantasía" Francisco Berdichevsky.

El papel de la sensopercepción es la de re-estimular la capacidad de observación y de asombro. Guiar, orientar, pautar, abrir puertas, dar permiso para volver a mirar lo que tal vez miramos todos los días y descubrir en ello nuevos elementos que hasta ese entonces pasaban desapercibidos.

Muchos alumnos descubren que tienen aptitudes y enorme placer en bailar, cuando creían que esta posibilidad había quedado olvidada en algún rincón de su niñez.

Me despido con un fragmento del libro de Walter Sorell *"La danza a través de las edades"*:

"Antes que el hombre encontrara los medios artísticos formales para expresarse: supo gozar de la sensación de dar un paso, girar, balancearse, mecerse, zapatear y saltar; simplemente porque hay una infinita alegría en el Danzar. Danzar es un medio para la afirmación de sí mismo y para canalizar la abundancia de energía de un modo supremo de expresarse".

A EDUCAÇÃO MUSICAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

*Prof^ª. Maria Aparecida Henrique

*Prof^ª. Sueli Roza Siqueira

A educação musical, em especial na primeira infância, interfere profundamente na formação do caráter de uma criança. Dado a este fato e por conhecer seu grande potencial de aprendizagem, o educador musical, consciente de sua importância e responsabilidade, tem a obrigação de habitualmente investir e ficar atento quanto a sua capacitação profissional.

O conhecimento de métodos e técnicas de ensino, além da psicologia infantil e tudo que se refere a educação geral e musical na primeira infância, é básico mas não o suficiente para permitir o início de um trabalho nesta área, com crianças tão pequenas. O treinamento supervisionado de caráter crítico e reflexivo, é um caminho mais rápido e seguro para alcançar esta capacitação. Porém, o essencial ainda falta, e não há como ignorar sua vital importância; o profundo amor e respeito pela criança que é a essência da educação musical e o princípio de tudo.

Dados e conceitos básicos de algumas metodologias de ensino musical mais significativas:

1) O MÉTODO JAQUES-DALCROZE PARA AS CRIANÇAS

Jaques-Dalcroze (1865-1950) era um artista e também pedagogo suíço, com uma intuição profunda, grande experiência e conhecimento técnicos. Elaborou este método a partir de uma preocupação inicial pela cultura musical, adequado para meninos de cinco a sete anos devido as seguintes considerações:

§ Dalcroze se preocupa com a importância do equilíbrio do sistema nervoso na execução dos movimentos rítmicos e essencialmente com a formação geral que nos interessa particularmente para nossas crianças.

Sueli Siqueira é Bacharel em Música, professora do Conservatório Estadual de Música de Araguari/MG e proprietária da Escola de Musicalização Sonata, Araguari/MG; Cida Henrique é Bacharel em Música, proprietária da Escola de Musicalização Sonata, regente do coralito da Sonata, Araguari/MG.

- § É um método que exige constantemente um esforço pessoal. Como na ginástica rítmica é uma “disciplina do sentido rítmico muscular”; ela “converte o corpo em um instrumento onde vibra o ritmo”.
É um desenvolver simultâneo do corpo e da audição.

A) Preparação do Corpo

Esta preparação é um treinamento para os exercícios físicos no geral. Não se pode confundir a rítmica com a educação física.

A professora deve cuidar que a boa postura vire um hábito: corpo reto, peito aberto, ombros retos, abdômem contraído, cabeça erguida, joelhos e pés convenientemente abertos.

Com esta postura corporal a rítmica pretende alcançar os seguintes propósitos:

- 1) Que a criança tome consciência de suas próprias forças, assim como das resistências que se opõem em seu organismo. Seja por algum problema inato, por abandono ou maus hábitos, nossos músculos não trabalham com a facilidade e independência desejáveis e permanecem inábeis e preguiçosos; a parte esquerda não tem a mesma agilidade que a direita, somos escravos da lei da inércia; nossos membros necessitam tanto tempo para parar quando estão em movimento como para por-se em movimento quando estão em repouso. Não executam corretamente movimentos contrários e simultâneos. É preciso trabalhar os antagonismos de nossos músculos, liberar seus movimentos para que possam obedecer com perfeição o pensamento. Mas alguns movimentos devem ser espontâneos para que realizem com rapidez uma ordem do cérebro. Só então chegaremos a calma, a segurança, o domínio, e nosso sentido rítmico poderá criar livremente.

Os exercícios de relaxamento muscular e respiração são muito importantes, assim como a atenção que a criança poderá prestar ao trabalho íntimo do seu organismo.

- 2) Dar flexibilidade e aperfeiçoar os meios físicos.

Este objetivo é alcançado de um modo natural por meio da série de movi-

mentos que põe os músculos e as articulações em jogo e que asseguram velocidade e segurança de reflexos. Nós exigimos que o menino mude de uma direção para outra, de um movimento para outro, pare bruscamente ou lentamente o impulso inicial, etc.

- 3) Desenvolver o senso de equilíbrio do corpo que assegura facilidade e elasticidade de movimentos. A passagem abrupta de um movimento rápido para um movimento mais lento, da corrida para a parada total, favorecem o desenvolvimento deste senso de equilíbrio.
- 4) Desenvolver o senso intuitivo da distância e uma acomodação instintiva da ação e os movimentos no espaço, tanto no exercício individual como coletivo.

A sucessão de marchas de ritmos variados em uma superfície relativamente reduzida, o entrecruzamento das figuras "simples" produzidas pelas evoluções de grupos diferentes, constituem disciplina excelente para desenvolver o senso do espaço e de orientação.

B) Educação da audição

O cultivo do senso rítmico muscular para traduzir no espaço os ritmos musicais para a ação e o movimento, não pode separar a cultura física do corpo da educação do ouvido.

Os ritmos serão executados em todas as formas e as crianças tentarão imitar, bater o pandeiro, ou executar com expressões e movimentos, etc. Um solista propõe um ritmo, os outros o imitam. O treinamento neste tipo de trabalho revela possibilidades inesperadas, até mesmo com os mais pequenos.

Conselho de Organização Geral e Conselho para o Cuidado da Saúde

- 1) Durante o curso, nós acostumamos a criança por meio de uma disciplina geral boa, cultivar bons modos e dirigir a atenção dela para as ordens e as explicações que são dadas. Esse hábito permite ao professor observar a execução correta das ordens, a velocidade da reação de cada menino, a

qualidade de sua resposta rítmica sinceramente. Além destas observações, saberá a causa profunda do sucesso ou dos fracassos do menino; quer dizer, até certos aspectos essenciais do temperamento dele e personalidade: vitalidade, flexibilidade ou inadaptabilidade, impulsividade, senso-motor de desequilíbrio ou senso inato de equilíbrio e ritmo, elementos fundamentais que condicionam o trabalho educacional inteiro. Realmente, eles determinam a natureza, o senso e a oportunidade da intervenção do pedagogo ou do doutor.

Um bom educador descobre em que momento a criança começa a enfraquecer, ou perde o controle da atenção ou dos movimentos, dos progressos, e, talvez aproximadamente prevê o limite dos possíveis resultados dela.

2) Nas classes de ginásticas rítmicas, quando o menino ou o grupo chegam a realizar com prontidão e soltura aquele exercício deve ser abandonado. Uma vez alcançado o automatismo perde seu valor educacional.

3) É evidente que na sala de aula deve prevalecer uma atmosfera silenciosa e serena.

Ocasionalmente, se certos exercícios muito vivos puderem produzir alvoroço e exaltação, a agitação poderá tranquilizar-se com alguns períodos de relaxamento;; mas é importante, principalmente, criar um clima de humor e confiança.

O fator psicológico sempre é primordial; se o professor puder ser localizado ao nível das crianças, ser sensível às dificuldades dela, encorajar ao tímido com um sorriso, um elogio ou outro apoio, seguramente ela ficará mais livre e feliz para realizar o exercício. A classe será alegre e agradável às crianças, e a rítmica realmente será uma escola de beleza, saúde e felicidade.

NOTA

Quando Dalcroze era professor de Solfejo no Conservatório de Genebra, alguns dos alunos dele eram arrítmicos; quer dizer, faltava-lhes o senso rítmico. Então foi quando conceberam o procedimento de fazer isto marcando com o corpo inteiro de forma que eles captaram melhor o ritmo. A sensação

do movimento reforçou o conhecimento intelectual. Entretanto notaram, principalmente quando quiseram chegar a ritmos mais complexos que estes mesmos estudantes não puderam os executar corretamente. E isto esboçou outras questões.

Por que eles não podem manter, regular e pausadamente, um determinado movimento?

Por que eles mostram desânimo ante a dificuldade, em vez de conservar a serenidade que lhes permitiria conquistar isto?

Três respostas contribuem para todas estas perguntas:

A falta de atenção; é um caso freqüente entre as crianças;

Eles não podem identificar que escutam; quer dizer, eles não sabem distinguir os ritmos musicais.

E, finalmente: talvez o sistema nervoso deles ainda não está equilibrado perfeitamente.

A essência da pergunta está nesta última resposta.

Como dissemos, e o leitor nos perdoará a insistência neste ponto fundamental, a rítmica é a música em movimento.

Agora então, todo o movimento põe em vibração um grupo de atividades físicas e funcionais que todo o sistema nervoso dependem.

Da audição que percebe os sons com a duração, altura e intensidade, até que o movimento seja executado com precisão, enquanto passando pelo cérebro que registra conscientemente, tudo é subordinado a um sistema nervoso capaz de trabalhar eficazmente.

"A música é uma manifestação do espírito humano similar à linguagem. Suas faculdades têm comunicado ao homem coisas que são impossíveis de se compreender por meio de qualquer outra linguagem. Se não quisermos que essa comunicação se transforme em tesouro perdido, temos que dar o melhor de nós para que o maior número possível de pessoas entenda esse idioma."

"... esse estudo [musical] é também capaz de desenvolver a mentalidade das crianças sadias de corpo e mente. Sua influência sobre a linguagem, a compreensão, o espírito de observação, de julgamento e todos os meios de expressão e de ordenação é, seguramente, muito preciosa... O canto cotidiano acalma os exuberantes, anima os apáticos, faz agir e refletir mais rapidamente, desenvolve a imaginação, introduz a unidade na diversidade e a diversidade na unidade, e instrui, tanto quanto diverte." (Émile

Jaques-Dalcroze).

O Espírito de Kodály

Zoltán Kodály era um homem afável e discreto. Compositor húngaro, etnomusicólogo e lingüista: um homem de vida pública de reputação internacional, que combatia pela educação pública.

No início do séc. XX, Béla Bartók e Zoltán Kodály, compositores, folcloristas e professores da Academia de Música, constatavam que a faixa muito restrita das pessoas musicalmente educadas desconheciam a tradição musical da Hungria, enquanto a maioria da população era completamente ignorante das obras-primas e da cultura musical. Bartók e Kodály voltaram-se para a educação musical nas décadas de 20 e 30, quando já eram reconhecidos e apreciados como compositores e acadêmicos. O objetivo deles era fazer o povo consciente de suas qualidades específicas, e torná-los musicalmente mais educados. Zoltán Kodály compôs canções infantis e Béla Bartók compilou as séries “Para Crianças” e “Mikrokosmos” para os pequenos aprenderem o piano.

Quando Kodály se interessou pela educação pública, cerca de 5 ou 6 por cento das crianças aprendiam a tocar um instrumento. Com o intuito de elevar o nível geral da educação, Kodály esforçou-se por fazer com que cada criança tivesse uma educação musical na escola. Determinou quais eram os conteúdos que conduziam a uma cultura musical, e procurava por um método simples de leitura e escrita musical que pudesse ser ensinado a todos – não somente àqueles que estudassem um instrumento –, e que requeresse apenas seus ouvidos e vozes.

A voz humana expressa a beleza das linhas melódicas pelo canto. O potencial simbólico das palavras se fundamenta na imaginação, e por sua vez a afeta. A magia de cantar junto é um fator socializante, forjador de comunidades e estimulador de amizades. Começando pelas simples canções domésticas, passando por várias fases e chegando aos corais de Bach, o canto proporcionará muitos momentos de elevação na vida.

Kodály acreditava firmemente que a música tinha o poder de moldar personalidades e até mesmo um efeito de transferência. Paradoxalmente, a música induz à disciplina: ela acontece no tempo, tem uma altura precisa e um determinado andamento. Suas leis matemáticas intrínsecas foram desde

sempre bem conhecidas. Ao mesmo tempo, suas reverberações emocionais duradouras não podem ser expressas em palavras.

Em todo o mundo aqueles que criaram filosofias de educação musical reconheceram a importância de iniciá-la logo cedo. Seja qual for o grau de importância da sugestibilidade e da faculdade de imitação das criancinhas, é um conceito muito perigoso pensar que tudo de que elas gostem seja bom para elas, ou apropriado para sua idade. Crianças apreciam e imitam toda e qualquer coisa – pois sua capacidade de escolher ainda não se desenvolveu. Elas preferirão a música que as circunda, a que costumam ouvir. *Uma única e profunda experiência emocional* poderá conquistar seu interesse e voltar sua imaginação para a boa música. Kodály relatava suas memórias infantis de quando, sentado sob o piano, ouvia os pais fazendo música; mais tarde viera a saber que o que eles tocavam era a Sonata em Fá Maior para violino, de Mozart. Ele estava convicto de que não teria se tornado o tipo de músico que era se seus pais tivessem preferido tocar as canções em voga no momento.

Uma das principais linhas de força do “espírito de Kodály” na educação é que o processo educativo deve se basear nas sensações auditivas e no canto. De acordo com seus conselhos, o som, a melodia, o ritmo e a harmonia deveriam vir primeiro, e os nomes dos elementos e fenômenos musicais depois. É apenas teoria vazia explicar para crianças os intervalos da escala maior por palavras, ao invés de fazê-las cantar melodias naquela tonalidade, fazê-las ouvir a tonalidade na peça musical, atrelando a ela o conceito de tonalidade. Um bom desenvolvimento auditivo forma as bases para uma memória musical, e promove um melhor entendimento das obras musicais, contribuindo para sua apreciação.

Kodály propôs o uso de um método de leitura e escrita musical que já era utilizado no século X. O solfejo relativo esteve a serviço da cultura musical por séculos, e ainda era conhecido na Inglaterra e nos Estados Unidos no século passado. A relação fixa entre os nomes das notas e os intervalos, o movimento das claves na pauta, a forma simples de escrever figuras e indicar alturas visualmente foram procedimentos que prepararam e conduziram à solmização relativa.

Como lingüista, Kodály dava grande relevância ao ritmo e à acentuação na fala. Ele propunha que não se iniciasse a notação musical simplesmente apresentando as notas em uma escala, grau por grau. Toda língua ou

país deveria construir os graus da leitura e da escrita musical a partir das suas entonações e ritmos específicos, que se encontram tanto nas canções infantis como na música coral a várias vozes.

Kodály citava constantemente Jenő Ádám, eminente professor de música húngaro que compilou a primeira série de livros escolares em 1948, sob a direção de Kodály. Ádám dizia que os meios, procedimentos e métodos de ensino deveriam ser praticados pelos próprios professores. Para isso deveriam ser muito bem educados em música, em teorias educacionais e em prática de ensino. Deveriam ser capazes de modular a própria personalidade para se adaptar a cada idade e composição de um dado grupo de crianças. Deveriam estar familiarizados com os conceitos a ponto de encontrar os materiais musicais mais adequados e as formas mais eficazes de ensino. Apenas um professor bem treinado e bem formado, com conhecimento seguro do assunto, poderia tomar uma decisão correta quanto aos vários métodos e escolher o mais apropriado. Essa retaguarda é necessária para tornar o ensino alegre e prazeroso – tanto para o professor como para as crianças.

O Instrumental de Carl Orff

Carl Orff nasceu em Munique a 10 de Julho de 1895. Membro de uma família militar bavariana, teve seus ensinamentos musicais iniciados na infância, podendo já tocar piano, órgão e violoncelo e ainda compor pequenas canções.

Em 1924, junto com Dorothee Gunther, fundou uma escola de ginástica, música e dança: a “Guntherschule”. Esta escola propunha-se trabalhar com adulto explorando um novo relacionamento entre música e movimento, fornecendo aos músicos e dançarinos a integração de suas artes combinadas e complementadas.

Desde o início de seu trabalho na “Guntherschule”, Orff teve a colaboração de sua aluna Gunild Keetman, que tornou-se também responsável pela composição das peças para o instrumental Orff, exercendo significativa atividade nesta escola. Colaborou posteriormente na montagem dos programas infantis da Rádio Bavariana e ainda atuou como co-autora dos cinco volumes do material pedagógico publicados em 1950-54: “Musik für Kinder”. Em 1930 aparece a primeira edição da obra que compôs para a escola: “Schwerk”. O trabalho criativo desse grupo de músicos e dançarinos ficou

conhecido por toda a Europa, tendo sido aplicado às crianças pela primeira vez para a apresentação de abertura das Olimpíadas de 1936, em Berlim. O impacto foi tal que o Ministro da Cultura recomendou a adaptação do seu trabalho às escolas elementares de Berlim. Entretanto, os problemas políticos que culminariam na II Guerra Mundial impediram a realização dos planos educacionais, boicotando as atividades da "Gunthershcule" pois as idéias da "Chulwerk" eram consideradas indesejáveis. A "Guntherschule" foi destruída durante a guerra e Orff afastou-se da atividade pedagógica, esperando uma nova oportunidade a qual surgiu em 1948 com um pedido da Rádio da Bavária para a organização de um programa musical para crianças.

Orff foi regente da Sociedade Bach de Munique (1930-1933), para a qual arranjou e adaptou versões para a encenação de algumas obras de Bach e Monteverdi. A atuação nesta forma de trabalho culminou na composição de sua obra mais conhecida e significativa: "Carmina Burana"

O particular interesse de Orff pelo teatro fez com que perseguisse, tanto na composição como na pedagogia, o objetivo de desenvolver a arte "una", onde música, movimento e linguagem sempre caminhariam juntas.

A partir de 1920 uma nova atitude em relação ao corpo aparece na Alemanha, provocando o interesse e a abertura de várias escolas de ginástica desportiva.

Por outro lado, os anos finais do século XIX marcaram um intenso período de formação nacional no mundo ocidental, formação essa que se caracterizou por um sentimento originado em circunstâncias históricas, geográficas, lingüísticas e culturais e fez difundir uma consciência na humanidade sobre a existência de uma tradição derivada dessas circunstâncias, a qual podia ser diferente em cada grupo social.

Na música o nacionalismo se materializou na busca dos cantos e danças populares e na criação de obras inspiradas em temas que evocavam a tradição e o caráter dos habitantes de um país. É quando se inicia a valorização da música étnica.

Este contexto influenciou a preocupação com uma linguagem simples e primitiva da pedagogia de Orff.

Resta ainda considerar o nefasto Regime hitleriano que condenou a tendência moderna de todas as artes, fazendo atrasar a evolução da pedagogia Orff.

Satisfazendo a intensa vontade que as crianças têm de tocar um

instrumento quando iniciam sua aprendizagem musical e considerando a execução de instrumentos convencionais por demais elaborada, Orff criou e desenvolveu instrumentos de percussão que oferecessem uma variedade de timbres e texturas e que pudessem ser facilmente manipulados pela criança.

Além dessas razões, não podemos esquecer do primeiro objetivo surgido ainda na Guntherschule: fornecer apoio rítmico para a nova dança expressiva.

Entretanto, o primeiro instrumento de percussão a ser usado é o próprio corpo: “batendo palmas, golpeando seus músculos e golpeando o solo com o pé, as crianças obtêm os ruídos de seus jogos e canções”.

Os instrumentos de barras percutidas são utilizados para suprir a parte melódica: São eles xilofones soprano, alto e baixo, metalofones soprano, alto;; e “Glöckenspiel” soprano e alto. Além desses são usados outros instrumentos melódicos como flauta-doce, que geralmente é tocada pelo professor e os instrumentos de cordas, como o “cello”, a viola de gamba e o violão, que sustentam os acompanhamentos em ostinati e falso bordão.

O grupo de instrumentos de altura indeterminada constitui-se de clavas, blocos chineses, maracas, chocalhos, reco-reco, toc-tocs, côcos, castanholas, pratos e platinelas, triângulos, pandeiretas, guizos, tambores, bombos, atabaques, tímpanos, tamborins, entre outros. São utilizados para acompanhar os recitados, as canções e os movimentos.

A pedagogia Orff é considerada mais um Processo do que um Método, pois, embora haja uma sequência de elementos básicos necessários à efetivação da aprendizagem, a essência da pedagogia é que a aprendizagem musical se dê através de descobertas, explorações, seleções e combinações de materiais sonoros, fazendo com que as aulas sigam caminhos diversos, variando de acordo com o interesse particular de cada grupo de alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Educação Du Seus Rythmique, tradução Juan Jorge Thomas
Boletim – Sociedade Kodály do Brasil,
Extraído do artigo – Katalin Fonai
Em Pauta – Texto Cíntia Thais Morato Lopes
Dicionário de Música JAHAR

O CORPO CANTA

As possibilidades cênicas do canto coral

*Celso Branco

Nos corais e grupos vocais que se formam e se apresentam no nosso país, noto um espaço ainda não muito explorado de forma de participação dos integrantes que gostaria de evidenciar.

É claro que todos os corais perseguem um resultado sonoro-musical apreciável e, portanto dedicam a maior parte, senão todo o tempo do ensaio em sua busca. Não pretendo, nem desviar, nem modificar o propósito do grupo. Mas acentuar a importância do coral como espaço cênico e terapêutico, o que ainda está por ganhar um atenção maior dos que o promovem. Proponho um desenvolvimento ordenado desses espaços que pode colaborar de inúmeras formas para um resultado artístico mais criativo.

Também é claro que a atividade coral, tal qual tem sido realizada à séculos, possui, implicitamente uma atitude cênica e uma função terapêutica. O que quero demonstrar com este ensaio, é um caminho palpável, visando o aumento dessas possibilidades, ou seja, a descrição de atividades extra-musicais coordenadas com o ensaio "puramente" musical, colocando o cantor numa situação "mais plena" dentro do resultado final, na medida em que mais catárquico seja o canto em grupo.

Os ganhos de tal experiência mostram-se inúmeros, desde um resultado artístico no mínimo mais notório, com os cantores participando como artistas além do maestro (do ponto de vista da criação), como a já evidenciada função terapêutica que pode colaborar com os indivíduos participantes no seu relacionamento sócio-afetivo, refletido na criatividade de seus movimentos cênicos.

Cantar em grupo possui semelhanças e grandes distinções de outras atividades artísticas coletivas, como o teatro e a dança, por exemplo. Particularidades que favorecem a atividade coral, já que são muito úteis ao objetivo terapêutico. Enquanto aquelas outras atividades conduzem seus integrantes de modo mais individualizado no caminho do progresso artístico, o canto coral leva a uma preocupação maior com a idéia de um único resultado coletivo.

*Celso Branco é Músico, cantor e ator. Graduado em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A primeira bailarina, a grande dama do teatro conseguem uma projeção muito maior de que o solista do coro, que também se destaca, mas que é visto de maneira mais constante de forma integrada ao grupo, se comparado, por exemplo, ao ator principal no teatro.

De fato, o equilíbrio das vozes não é apenas sinônimo de extrema qualidade do trabalho vocal, mas integra os componentes de uma maneira a qual gosto de chamar (e como ensina o maestro Marcos Leite) de "cristã". Cristã no sentido da repartição igualitária da responsabilidade artística. No resultado-coral ninguém se sobressai, ninguém se anula, o equilíbrio deve prevalecer. O coro age como um só. Uma só mensagem comunicada conjuntamente. Isso ao menos até quando se profissionalizam e enfrentam toda uma série de novos problemas, que não vem aqui ao caso.

É bom que fique bem claro, que não se trata de diminuir essa responsabilidade ao regente, ao contrário, nessa modalidade que proponho, ele deve administrar intensamente essa nova participação que se espera obter dos cantores.

E o que é, precisamente, essa participação intensa de cada um?

A essa questão pretendo responder em partes durante os próximos parágrafos.

O CORAL - TERAPIA

Fora o prazer de pertencer a um grupo específico dentro da sociedade, fato que, por si só, estabelece um porto seguro psicológico, muitos outros benefícios, advindo da terapia artística que o coral proporciona, são muitas vezes mais responsáveis pela permanência dos integrantes, do que propriamente, ou somente o encanto do repertório ou o aprendizado musical.

É o aspecto lúdico e mágico da harmonia vocal, refletindo a harmonia do grupo, que atrai cantores para essa atividade. Por que não assumimos logo, nós que amamos o canto coletivo, que o coral é terapia? Terapia não só para quem precisa dela, mas também para aqueles que querem apenas uma válvula de escape, um momento de ausência à atividade cotidiana e de mergulho na emoção que a arte proporciona. Daí o lado catárquico que citei no início.

Cantar em grupo socializa e integra pessoas, às vezes muito diferen-

tes. A sociabilização é tamanha que até hoje, não vi um coral que não possua dois ou mais casais formados a partir do cantar juntos ali. Em comparação à dança e ao teatro, o coral apresenta também, outras vantagens: não exige o desgaste físico enorme da dança ou a exposição individual (demasiada para a maioria de candidatos à atividade grupal artística) a qual conduz o teatro. É um espaço perfeito para todos, inclusive os tímidos e os que se sentem deslocados nos seus meios sociais. A simpática atividade acolhe a todos a despeito dos grandes ou pequenos talentos. Brincadeiras e sorrisos sempre estarão no repertório de todos os corais (É sempre sinal de enfraquecimento da integração do grupo quando isso não ocorre). Assim, ela se apresenta como uma atraente opção contra o estresse ou a monotonia das atividades cotidianas.

Também *não é necessário*, neste projeto, que o maestro ou o diretor se transforme em terapeuta para conseguir gerir de forma racional os exercícios propostos. São exercícios simples utilizados pelo teatro, que possuem objetivos nítidos em direção à capacitação cênica e que de quebra, realizam a função terapêutica em doses controladas e seguras, as quais permitem o desenvolvimento da criatividade dos integrantes, no sentido da busca de resoluções cênicas.

Jogos e exercícios teatrais lidam basicamente com emoção e percepção de expressões de sutilezas humanas nem sempre claras ou definidas. A aplicação desses exercícios provocam mudanças de conceitos e condutas. Paralelo ao desenvolvimento do espaço terapêutico, que tende a equilibrar o aspecto psicológico do grupo, surge, com a inclusão desse trabalho, uma importante possibilidade de contribuição cênica para os espetáculos.

O CORAL CÊNICO

Em 1997, o Coral da Universidade Federal de Mato Grosso apresentou um repertório de músicas brasileiras de diversas épocas intercalando músicas populares folclóricas, indígenas, negras, urbanas e eruditas. Todas continham, apesar de suas diferentes estéticas, traços de união que representavam uma brasilidade bem notória; era como uma coletânea de imagens do Brasil, com uma leve acentuação no que concernia às canções locais da região de Cuiabá. Entre algumas canções ou no decorrer de outras, o grupo

se movia no palco formando e representando imagens de quadros brasileiros famosos: "A Primeira Missa no Brasil", a série de "Imigrantes" de Portinari, cenas de Di Cavalcanti, uma Santa Ceia do sertão e aqui ou ali um trecho curto encenado do livro Macunaíma, de uma cantiga de roda e de uma festa folclórica, com personagens locais.

A idéia central de mostrar os diversos brasis, num espetáculo sobre o nosso país, ficou mais evidente e ganhou coloridos inesperados que manteve a platéia certamente mais atenta e os cantores mais envolvidos e entregues num objetivo comum.

Esse tipo de solução não exige talentos especiais dos cantores e pode ser conseguido de maneira relativamente rápida, desde que planejados numa seqüência de exercícios cênicos simples, extremamente funcionais. Há que se notar que não há, obrigatoriamente, nenhuma perda no resultado sonoro e às vezes muitos ganhos no que concerne à interpretação do repertório.

Além dos exercícios, é necessário um tempo maior dedicado à coordenação do movimento com a música, que costuma representar o calcanhar de Aquiles para os regentes quando apreciam esse projeto. Nenhum trabalho artístico consegue qualidade sem que lhe seja dedicado tempo para maturação e refinamento. Não poderia ser diferente nesse caso. Exige-se sim, um tempo maior além do ensaio musical. Contudo o resultado é certamente mais curioso e original e vale a pena ser tentado. Também é necessário que o repertório esteja seguro e que todos estejam livres da dependência da partitura, que é a primeira barreira evidente para a comunicação visual entre intérprete e platéia. A segunda barreira é o regente.

Reitero, novamente, não se trata de diminuir a importância do regente no resultado final, mas ao contrário, incutir-lhe nova preocupação, como o resultado cênico. O maestro é importante e obviamente deve manifestar-se gestualmente em momentos onde de faz necessário (entradas, intenções, andamentos). Contudo, nem sempre, sua regência "explícita" torna-se necessária. Nesses momentos acontece às vezes, uma certa dispersão cênica dos integrantes que se sentem mais descompromissados com a visualização dos braços do maestro e passam a olhar distraidamente outros pontos do teatro, com a ilusória sensação de não estarem sendo observados ou flagrados na sua incongruência com os demais. Infelizmente, para esse tipo de conduta tão comum, todos os públicos estão mais do que acostumados, pela televisão a deduzir uma série de informações e significados emotivos de cada pequeno

detalhe. Nem é preciso lembrar que, sentados no escuro, eles não têm mais para onde olhar e analisam, literalmente tudo! Sobretudo pequenos movimentos desconexos de alguém no grupo e seus propósitos ou despropósitos, suas intenções ou falta delas, que no caso, podem ser confundidas com amadorismo ou enfraquecimento do resultado artístico.

Proponho que o maestro “treine” os andamentos a ponto de introjetá-los nos cantores, e “transfira” aos mesmos, em momentos como o descrito, o primeiro plano cênico - sua regência estará lá, visível, na segurança de seus movimentos corporais mais simplificados, para qualquer desvio eventual - ao menos até o ponto onde ele, pela necessidade, retome a posição e a atenção central. Devo aqui lembrar que a figura do maestro no centro do palco não é uma imagem cênica interessante, já que muito repetida: a de alguém de costas catalisando o olhar de todos, e subdividindo o objetivo da comunicação da mensagem músico-teatral.

Não se trata de uma revolução, mas de uma adaptação de um novo treinamento que envolve preocupações mais amplas, visando sobretudo a dinamização da nossa atividade, atraindo platéias outras que não apenas a especializada.

EXPRESSÃO CORPORAL PARA COROS

Os exercícios se preocupam com a necessidade básica do cantor de sentir-se bem no palco e em tornar mais interessante a presença cênica do grupo coral.

Todo coral tem um certo receio para com “desuniformidades”, por isso tendem à padronização, seja através da famosa “beca”, seja no comportamento estático dos artistas. Esta padronização consegue um resultado às vezes satisfatório, mas apresenta, por outro lado, o efeito maléfico de criar a também famosa “barreira” entre o cântico e o público. Ou seja, ocorre uma dificuldade na interação entre estes dois elementos, que colabora para uma visão depreciativa da própria atividade coral. O problema se agrava, na medida em que os cantores, despreparados para a linguagem cênica, procuram, já ao subir ao palco, não serem percebidos ou notados, escondendo-se atrás da partitura ou do maestro, como se seus corpos fossem apenas uma consequência da presença vocal, ou buscando intuitivamente soluções nem sem

pre felizes ou coordenadas.

Todo coral é cênico. A comunicação visual assumiu uma importância inquestionável e a forma tradicional de "apresentação-concerto" priva as muitas possibilidades criativas dessa comunicação.

Acredito que o prazer de cantar e de estar no palco tenha relação direta com a intensidade de aplausos e de sucesso dessa encantadora forma de arte coletiva, pois qualquer trabalho artístico exige a presença "por inteiro" do artista.

Assim, pretendo desenvolver a linguagem cênica do grupo, como linguagem de apoio e a consolidação do "personagem" como solução básica, aliada aos recursos de cenografia, iluminação, figurino, recursos sonoros, projeção, etc...

A coreografia também pode ser uma ferramenta auxiliar interessante, porém não é difícil se ver corais coreografados onde os braços são erguidos com precisão, mas sem a "intenção" necessária para tornar coerente aquele gesto, dentro do contexto da apresentação. Desta forma não ocupa lugar prioritário nesse projeto, que se preocupa, sobretudo, com a participação integral do grupo na busca de soluções cênicas através de *intenções* cênicas, pois se torna importante, para o resultado, que ninguém se sinta excluído do processo criativo por não entender claramente a proposta.

Em suma as propostas são:

- Treinamento da percepção espacial, corporal e sensorial para atingir a liberdade de expressão.
- Liberação de "travas" do corpo - Relaxamento e eliminação dos excessos de tensão e de "fôrmas" corporais.
- Potencialização do sentimento de confiança, união e equipe dentro do grupo.
- Dinâmica de grupo - exercícios para que o grupo não aja como órgão repressor das expressões individuais.
- Concentração para ações conjuntas e liberação da "expressão sincera" - para o cantor é mais importante ser claro na comunicação da mensagem musical do que apenas movimentar-se de forma interessante pelo palco.
- Expressividade cênica coletiva - a busca de soluções cênicas, experimentação do "personagem", o desenvolvimento da cena e a movimentação coletiva no palco.

Assim, proponho o aumento da comunicabilidade do canto coral, lançan-

do mão dos recursos cênicos e do uso da função terapêutica no sentido do aprimoramento afetivo-social dos seus integrantes, de forma a capacitá-los para a expressividade sincera e natural dos personagens utilizados em cena.

Querer Incrementar a apresentação coral é antes de tudo uma declaração de amor e respeito à ele, além de representar uma aposta no sucesso e permanência dessa secular atividade em tempos de extremas inquietudes modernas.

A IMAGEM, O SOM E A PALAVRA COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO ARTÍSTICA.

*Chico Machado

No ensino das artes visuais, é importante gerar a compreensão do funcionamento de seus elementos de linguagem. Através da sua articulação é que são gerados os significados a serem percebidos pelo observador.

Esta visão engloba a possibilidade comunicativa da obra de arte, com seus significados verbais e não-verbais e sua expressividade, de maneira objetiva, embora sem desconsiderar os fatores subjetivos. Leva em consideração também os fenômenos da percepção visual, que se dão principalmente pelos contrastes, guiando o olhar do observador e criando hierarquias de atenção.

Na proposta da oficina A Imagem, o Som e a Palavra como possibilidade de construção artística bi e tridimensional em sala de aula, este instrumental lingüístico básico é desenvolvido através de trabalhos coletivos com um sentido de jogo participativo, promovendo a comunicação entre os participantes tanto pelo fazer criativo como pela verbalização e racionalização do que está sendo feito, considerando a intenção, a ação e o resultado, passando pela linguagem e pela técnica.

Do desenho bidimensional até a instalação tridimensional, a oficina se propõe a estabelecer uma base de linguagem artística verbalizável e uma prática intertextual para estimular lógicas internas e pessoais a serem aplicadas nos trabalhos artísticos, oferecendo uma visão pluralista do mundo e aguçando a capacidade de articulação e de associação de idéias, procurando relacionar a arte, o indivíduo e o mundo.

A prática da oficina se dará em exercícios de desenho, pintura, instalação, colagem e montagem visual e multisensorial.

Indo além da leitura meramente formal, a percepção do observador e capacidade comunicativa da obra visual não são fenômenos isolados no objeto artístico. Estão, isto sim, profundamente relacionados com a cultura e a sociedade, com a circunstância temporal em que se colocam a obra e seu público, no presente e no passado (e no futuro?).

Este universo em torno do texto visual (fora dele) é que oportuniza a

Chico Machado é Bacharel em Desenho e Pintura, Artista plástico, especializa-se em Teorias do Teatro Contemporâneo/UFRGS. Professor substituto do DAD/UFRGS.

colocação do material cultural dos alunos, e a abertura de espaço para outras categorias artísticas e expressivas, como a música, o cinema, o teatro, os quadrinhos, a poesia e textos escritos em geral, comparando-os com a linguagem visual propriamente dita, observando pontos de contato em suas linguagens, como o ritmo, contraste, semelhança, pausa e a relação forma-conteúdo.

Nos exercícios finais, se realizará instalações com imagens, objetos, sons/música e ambientes, onde o jogo começa a individualizar-se e as estruturas de linguagem e significação aparecem de maneira mais pessoal e interna às obras, embora considerando questões como a apresentação da obra, a sua relação com o público e a base verbal comum, surgida durante a oficina.



COMUNICAÇÕES

1. TÍTULO

A EDUCAÇÃO DO ATOR PARA O ATUAR: UMA BASE PARA A CRIAÇÃO.

AUTORA: Cristiane Werlang

Mestranda do PPGEDU – Universidade Federal de Santa Maria/RS

RESUMO

O trabalho do ator tem sido cada vez mais estudado. O objetivo é encontrar procedimentos educativos para alcançar maior expressividade cênica, pois vivemos numa época em que o teatro perde espaço para outros meios de comunicação e torna-se urgente formar um ator consciente de suas possibilidades e limites. Consideramos essencial para tanto, um ator criativo, com corpo e voz flexíveis e capacidade de improvisação artística. O presente estudo, em sua primeira experimentação, adaptou jogos e brincadeiras cantadas infantis para o ator iniciante, a fim de constatar a validade destes, para o desenvolvimento da imaginação criadora (VIGOTSKII, 1982) e da agilidade vocal e física dos futuros profissionais das artes cênicas. Foram selecionados quatro jogos e brincadeiras cantadas infantis. Estas brincadeiras foram adaptadas para o treinamento dos atores em uma Companhia teatral de Porto Alegre(1999). Gradualmente, o grupo modificou os jogos às suas necessidades. O método foi aplicado em encontros semanais(três horas) durante dois meses. Ao final do primeiro mês os atores já elaboravam sozinhos a seqüência de jogos que os aquecia para a criação das cenas do espetáculo. Constatou-se que ao final desta primeira etapa da pesquisa, os atores apresentaram: maior disponibilidade para a criação; corpo e voz mais confiantes; maior integração ao tema do espetáculo. Conforme relatos dos atores, estes destacaram como positivo a facilidade de unir o corpo à voz num único ato criador. Considerando que um ator que domine seu instrumento de trabalho – corpo, voz e mente – é um profissional mais apto para exercer seu trabalho e educar quem o assiste, pois o espetáculo teatral faz parte das várias formas de saber formativas dos indivíduos, este estudo sugere que jogos e brincadeiras cantadas infantis podem colaborar para o trabalho do profissional/ator, portanto, outros jogos estão sendo incorporados à fim de se constatar quais as outras habilidades que estes podem formar.

2. TÍTULO

MARCAS QUE IMPRIMEM O SABOR DE SABER

AUTORA: Dulcimarta Lemos Lino
Mestre em Educação - UFRGS

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida como dissertação de mestrado, investigando como as crianças representavam graficamente uma melodia conhecida, quando inseridas num processo construtivo de aprendizagem onde vivenciaram a experiência informal com a partitura. Os sujeitos, com faixa etária variante entre 6 e 8 anos, que não tinham formação musical e freqüentavam a escola pública municipal, participaram de aulas de música semanais com a pesquisadora, ao longo das quais, aceitaram o desafio de representar música. A análise das marcas impressas, isto é, de todo e qualquer símbolo gráfico que as crianças utilizaram para significar a melodia-padrão foi investigada de modo descritivo, interpretativo e dialógico, acompanhando a construção e a leitura das notações grafadas por cada aluno. As hipóteses infantis revelaram distintas tipologias representativas vislumbradas desde uma centração do corpo e objeto sonoro como um todo inseparável, até a procura por regularidades simbólicas, características do sistema. As crianças se entregaram seriamente à aventura de escrever, criando teorias para explicar as significações que elaboravam e construindo relações para compreender os limites de sua notação. Tais significações evidenciaram que somente ao organizar, estruturar e interpretar sua prática musical, as crianças são capazes de ressignificá-la, apropriando-se da experiência vivenciada com a partitura no processo construtivo de aprendizagem, através do qual, pensando com sons, puderam realizar a ação lúdica construtiva, agindo sobre o objeto e transformando-o, o que lhes possibilitou o desvelamento singular de seu imaginário, imprimindo expressivamente suas idéias musicas.

3. TÍTULO

DAR VOZ A PROFESSORES PARTICULARES DE PIANO: UM ESTUDO SOBRE PROCESSOS IDENTITÁRIOS NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL.

AUTORA: Adriana Bozzetto

Mestre em Educação Musical - UFRGS - Professora da Fundarte.

RESUMO

A presente pesquisa, originalmente apresentada como dissertação de Mestrado, investigou a identidade profissional do professor particular de piano a partir da análise de sua trajetória docente. Foram entrevistados 13 professores particulares de piano atuantes na cidade de Porto Alegre, com idades de 62 a 79 anos, utilizando-se como método de pesquisa a história oral temática. Nesse trabalho, foram analisados os vários processos de formação, as idéias, os valores e as concepções dos professores sobre a profissão, tomando como referencial teórico os estudos de NÓVOA (1995), HUBERMAN (1995) e SCHÖN (1983, 1995). Na área de educação geral, autores como GOODSON (1995), HUBERMAN (1995), NÓVOA (1995a, 1995b), SCHÖN (1983, 1995), têm direcionado seus trabalhos de investigação acreditando que é preciso "dar voz" aos professores, para que, a partir da própria narrativa, possam se reconhecer e se assumir como profissionais. Através das narrativas de professores, esses trabalhos procuram oferecer subsídios para que haja uma conscientização e reflexão crítica sobre a prática e experiência adquirida, bem como dos vários espaços existentes de formação do professor, em busca de transformações da profissão docente. As questões abordadas nesta pesquisa foram: quem são e que formação esses professores possuem? O que os motivou a darem aulas particulares de piano? Como vêem sua profissão? Quais são seus objetivos profissionais? Quais são os conhecimentos específicos que consideram essenciais para o exercício desta profissão "professor particular"? Os resultados obtidos revelaram que os professores particulares de piano que participaram dessa pesquisa estão atentos às mudanças que foram ocorrendo com os anos de trajetória docente, procurando ir ao encontro das necessidades do aluno em aprender música, buscando refletir através de suas dificuldades e de seus êxitos como profissional, avaliando e reajustando suas formas de ver e de proceder.

4. TÍTULO

TORNANDO SIGNIFICATIVO O ENSINO DA HISTÓRIA DA ARTE: CAMINHOS PERCORRIDOS NA PRÁTICA .

AUTORA: Maria Luiza Azevedo Vasconcellos

Mestre em Educação - Universidade Federal de Pelotas/RS

RESUMO

Neste trabalho abordo a experiência realizada com alunos do ensino médio da Escola Técnica Federal de Pelotas e encaminho para a reflexão e análise crítica da minha prática. A resistência e a falta de sentido que os alunos sentem, em estudar História da Arte na Escola Técnica são os pontos desencadeadores dos meus questionamentos. Partindo do pressuposto de que o aluno só aprende algo quando tem algum significado para ele, desenvolvi uma experiência de como tornar significativo o estudo da História da Arte no ensino médio. A intercessão com os autores fundamentou o trabalho no sentido de demonstrar que a busca do cotidiano e a valorização das referências estéticas ampliam o universo estético dos alunos, aproximando-os da arte. Tive a oportunidade, assim, de resgatar a identidade cultural dentro do contexto de cada um. Analisei, também, algumas experiências com diferentes abordagens no ensino de História da Arte como fator de inovação, bem como o intercruzamento das práticas com o cotidiano e com a produção de significado. Isso passa a ser a fonte de informações para junto com o referencial teórico, fazer uma análise reflexiva, para chegar a teorização. Para fazer essa análise, selecionei e descrevi algumas experiências, fatos e idéias vividas na sala de aula, que são re/interpretadas em função de seus efeitos no presente.

5. TÍTULO

A PROPOSTA CIRCULAR, UMA ABORDAGEM ALTERNATIVA PARA O ENSINO DA ARTE CONTEMPORÂNEA

AUTOR: Ruy Kronbauer

Mestre em Educação - CED - Universidade Federal de Santa Catarina/SC

RESUMO

Esta dissertação focaliza uma proposta alternativa para o ensino das artes visuais no contexto contemporâneo. Trata-se de um estudo dialético entre educação, arte contemporânea e estética do cotidiano, a "Proposta Circular", baseada numa série de círculos concêntricos, que formam um instrumento didático facilitador, interdisciplinar e interativo, permitindo a combinação dos conceitos e características da área de ensino sendo ensinada. Esta abordagem, aqui voltada ao ensino da arte contemporânea, responde à necessidade de incluí-la nos currículos, como uma forma de possibilitar ao aluno o entendimento das novas visualidades do mundo contemporâneo. A Proposta Circular foi investigada através de experiências realizadas com três grupos distintos: alunos da 7ª série da Escola Básica Silveira de Souza, estudantes da 2ª fase do Curso de Licenciatura de Artes Plásticas da UDESC e com arte-educadores do Grupo de Estudos do Projeto Arte na Escola, da UFSC. As três experiências visaram verificar os benefícios e/ou dificuldades decorrentes do uso deste instrumento com indivíduos de idade e graus de formação diversos. Para ampliar a percepção e o entendimento das implicações pedagógicas deste objeto de estudo, buscamos o apoio teórico de autores de arte-educação, arte contemporânea, teoria da aprendizagem e também dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A análise das experiências revelou que os círculos funcionaram como importante eixo sistematizador de conhecimentos e formulador de projetos. Os participantes, ao utilizarem os círculos, mostraram a sua utilidade como instrumento sistematizador e gerador de trabalhos artísticos. Constatamos também que este trabalho conseguiu amenizar o estranhamento e preconceitos frente à arte contemporânea. Ficou evidente seu potencial para investigar novos modos

de criar e recriar; como ponto de partida para o exercício da construção e desconstrução da imagem visual contemporânea. Os depoimentos dos participantes das três experiências revelaram que os exercícios com os círculos possibilitaram a ampliação de suas possibilidades de leitura da obra contemporânea para além daquelas analisadas anteriormente.

6. TÍTULO

POSSIBILIDADES DE ATRIBUIÇÃO DE SIGNIFICADO NA APRECIACÃO MUSICAL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

AUTOR: Luis Fernando Lazzarin

Doutorando em Educação - PPGEDU - UFRGS/RS

RESUMO

A presente dissertação pretende entender, de uma perspectiva filosófica, as possibilidades de atribuição de significado ensejadas na atividade de apreciação musical. Foi desenvolvida sob a forma de um Estudo Exploratório, realizando grupos focais com estudantes de Magistério do Instituto Estadual de Educação General Flores da Cunha, em Porto Alegre (RS). O referencial teórico apóia-se em abordagens da Semiótica (Saussure, Peirce, Eco, Karbusicky), da Filosofia da Arte (Cassirer, Langer e Mukarovsky), buscando criar um texto que contemple as questões da aproximação entre linguagem e música e do entendimento da obra de arte como um signo. Também foram abordados aspectos referentes à formação de professores, à partir de autores da área (Tourinho e Fuks). Os resultados levam à discussão de duas categorias de significado musical, criadas por mim: o **significado musical estrito** e o **significado musical amplo**. O primeiro refere-se à apreciação da obra musical em si. O segundo é aquele que, suscitado pela dinâmica dos grupos, gera discussões entre as alunas sobre concepções a respeito da música e sua relação com a Educação. A atividade de apreciação musical constitui-se em um importante momento de atribuição de significado dentro da Educação. Pode revelar, através das categorias criadas neste estudo, possibilidades de compreensão, não só da obra de arte em si, mas do significado que as alunas atribuem à música no contexto da sala de aula.

7. TÍTULO

PESQUISA E AÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE ARTE E EM ARTE

AUTORA: Luciana Gruppelli Loponte
Doutoranda em Educação - PPGEDU - UFRGS/RS
Professora da UNISC - Santa Cruz do Sul/RS

RESUMO

A partir da pesquisa UNIARTE ESCOLA (em andamento), foi possível constatar que na região do Vale do Rio Pardo e Taquari, no Rio Grande do Sul, ainda há uma grande falta de conhecimento sobre a importância do ensino da arte nas escolas. De acordo com um levantamento que realizamos em 1999 em 23 municípios, cerca de 80% das professoras que atuam no ensino de arte nesta região não contam com formação específica na área. Buscamos, através desta pesquisa saber mais sobre o desenvolvimento do ensino da arte nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de subsidiar o planejamento de projetos de extensão, que possibilitem a qualificação do trabalho docente nesta área. Para a maioria das professoras, o ensino de arte é visto como um momento de expressar sentimentos, desenvolver a criatividade, habilidades e motricidade, além de ser uma oportunidade de descobrir grandes talentos. O ensino de arte também é lembrado como um momento relaxante e de alívio de tensões. A realização de trabalhos manuais é uma das atividades mais comuns, assim como as "técnicas" artísticas aprendidas nos cursos de magistério. A partir da divulgação dos resultados preliminares desta pesquisa, elaboramos uma proposta de assessoria pedagógica na área de ensino de arte, dirigido inicialmente a professoras de Santa Cruz do Sul, o que foi realizado no primeiro semestre do ano de 2000. Oferecemos o curso de extensão UNIARTE ESCOLA: encontros com arte e educação, com 20 vagas. Este trabalho de assessoria pedagógica foi concebido como uma pesquisa-ação, considerando as envolvidas como sujeitos do processo de produção de conhecimento. Um dos objetivos deste curso de extensão, foi criar uma espaço de formação docente continuada, constituin-

do um grupo de estudo com encontros periódicos com professoras da educação básica, para debater e aprofundar questões sobre a temática de ensino de arte, baseando-se principalmente nas experiências vividas por estas no contexto social e cultural das suas práticas. O registro, a sistematização e análise desta experiência proporcionará um subsídio importante para a elaboração de práticas futuras em projetos de ensino, pesquisa e extensão na UNISC/RS voltados à formação docente em geral, e especificamente, na área do ensino de arte. Esta pesquisa tem o apoio do Programa Unisc de Iniciação Científica (PUIC).

8. TÍTULO

ARTE E ENSINO PÚBLICO: DESVELANDO UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA CIDADE DE JACAREÍ - CONQUISTAS, TRANSFORMAÇÕES E LIMITES

AUTOR: Ronaldo Alexandre de Oliveira

Mestre em Educação, Arte e História da Cultura - Universidade Presbiteriana Mackenzie/SP

RESUMO

O trabalho documenta uma experiência educativa em torno do ensino da arte, desenvolvida na Secretaria Municipal de Educação de Jacareí, São Paulo, através de uma descrição documental reflexiva, onde depoimentos de vida dos alunos/educadores envolvidos constituem um dos pilares da construção da pesquisa. O processo de trabalho fomenta a transformação da concepção e da prática do ensino da arte, investindo na formação do professor especialista, assim como naqueles sem formação específica em arte. Esta formação está fundamentada nas teorias contemporâneas, que valorizam os bens culturais locais, dentro de uma visão ampla de acesso à cultura contemporânea global, universal que procura direcionar para uma alfabetização estética visual para com a arte e o meio ambiente, norteadas pelo fazer, ver e conhecer arte de uma forma sensível e prazerosa.

A pesquisa delimita-se ao período de 1992 a 1999, abarcando três gestões administrativas em que os profissionais envolvidos permaneceram na instituição. Desta forma experiências pessoais relacionam-se com as gestões administrativas. Algumas ações são avaliadas a partir de quatro critérios a priori determinados, procurando identificar de que forma as ações investigadas evidenciam:

• a preocupação com a formação contínua do educador; • como os materiais gerados e utilizados se relacionam com o conceito de bricolage; • de que forma o vínculo possibilita a concretização de ações que desencadeiam outras; • a linguagem da gravura predominando no trabalho desenvolvido. Os autores de referência da pesquisa foram os mesmos utilizados no desencadear das ações de formação, tendo destaque o conceito de ação cultural proposto por Teixeira Coelho. É o princípio que desencadeia as ações descritas, movidas pela possibilidade do "vir-a-ser", que acontece a partir da afetividade dos profissionais com o seu trabalho, gerando uma forma coletiva de organizar e conceber o processo educativo. Outros autores vieram posteriormente incorporar o estudo, que tem como fio condutor o conceito de bricolage, proposto por Phellippe Perrenoud, nos ajudando a visualizar o processo da experiência descrita e a entender a maneira pela qual se estruturou a pesquisa. Buscou-se, também autores que fundamentassem a utilização da obra de arte e das imagens do cotidiano como possibilidade de ensino/aprendizagem, por meio de teorias e sistemas de leitura de imagens, destacando a proposta triangular de autoria da Professora Ana Mae Barbosa. Estas ações contam sobre um processo de trabalho que envolve muitos protagonistas, visto aqui sob o prisma de um deles, que ora narra, documenta e investiga a história vivenciada nos diversos momentos e com parcerias que vão se estabelecendo ao longo do caminho. Revendo este percurso verificamos a formação de educadores pensada num sentido amplo. Além de cursos específicos, foi percebida uma linguagem com a qual a rede de ensino mais se identificou (a gravura) e criados espaços físicos pensados e planejados para abrigar as propostas e ações pedagógicas que se encontram registradas num banco de dados. Este mesmo banco de dados serviu de objeto de análise para averiguar a maneira pela qual os materiais gerados estão sendo utilizados, constatando-se que uma parte dos educadores consegue ampliar o seu universo de ação (recriando a partir destes), enquanto outros distorcem e nos mostram uma produção equivocada e estereotipada, revelando e evidenciando a necessidade de uma formação continuada para que de fato a arte seja entendida como área específica de conhecimento e esteja realmente inserida com qualidade dentro da instituição.

O trabalho não tem a pretensão de concluir, generalizar. Pelo contrário, pretende-se reunir ações, documentar, mostrar e apontar uma trajetória percorrida, evidenciando os caminhos trilhados, assim como revelar a bagagem/materiais que foram sendo gerados no decorrer do percurso e agora estão disponibilizados para que possam serem visitados/ pesquisados por outros olhares dos seus protagonistas e por todos aqueles que se interessarem por estes caminhos sentidos, vividos e construídos.

9. TÍTULO

VIDA COMO OBRA DE ARTE: ARTE COMO OBRA DE VIDA - POR UMA PEDAGOGIA DAS AFECÇÕES

AUTORA: Cynthia Farina

Mestre em Educação - Universidade Federal de Pelotas/RS

RESUMO

Esse texto objetiva refletir uma possibilidade de engendramento de uma pedagogia das afecções, por ativação entre os campos da existência e da arte, nos espaços cotidianos. Colocando-se na perspectiva de uma produção de conhecimento a partir da auto-referência e da autoprodução. Problematiza a escuta dos afetamentos provocadas pela ordem dos acontecimentos no campo subjetivo, apontando para uma produção de saber para além dos significados, em direção a uma produção de sentido. Desde aí, busca caminhos entre os campos da arte e da educação, para propor uma produção de conhecimento como processo de criação de uma existência. Essa escrita apresenta algumas reflexões e resultados de pesquisa que se compuseram ensaisticamente com o pensamento de Deleuze e Guattari, que proporcionam uma reviravolta na concepção dos modos de subjetivação, do conceito de criação e arte menor; com Foucault, em sua elaboração de um conceito de vida como obra de arte; bem como Lygia Clark, artista plástica brasileira, que desenvolveu um pensamento autoprodutivo desde seu processo de criação. O trabalho encaminha como conclusão a que potência de criação não se encontra predominantemente restrita ao campo da arte. E a que essa

pedagogia pode ser proporcionada em qualquer espaço de investimento, desde os afetamentos experimentados na vida. Um espaço de invenção que é estado subjetivo, processual e incessante. Um estado de arte, desde o qual a criação se afirma como vitalização de uma existência trágica, produtora de saber, que se proporciona no ensaio com encontros e experiências, com os fluxos de intensidade que a perfazem.

10. TÍTULO

A EDUCAÇÃO ESTÉTICA ATRAVÉS DA APRECIÇÃO MUSICAL *UMA EXPERIÊNCIA*

AUTORA: Valeria Gobbi

Mestre em Educação, área de concentração Educação Musical, FAED/UPF. Professora do Curso de Música, FAC/UPF.

RESUMO

Este estudo pretende apontar caminhos para o desenvolvimento da educação estética através da apreciação musical. Considera que a educação musical pode iniciar por atividades de apreciação que se apresentam como uma forma clara e sistemática de construção do conhecimento musical, possibilitando a aprendizagem em níveis cada vez mais aprofundados. Para tanto, questiona: consiste em premissa relevante a possibilidade de iniciar a educação musical desenvolvendo a educação estética através da apreciação musical? As questões expressivas em música atingem da mesma maneira todas as pessoas? O pensar música em seus signos é importante para aproximar a arte musical dos alunos? O sentir música com emoção e expressão, mas sem significado musical, contribui para o conhecimento da arte e para o desenvolvimento interior do homem? E, ainda, é possível desvendar ao aluno, com ou sem formação musical, o significado da linguagem musical? Descreve uma experiência realizada com alunos de graduação da Faculdade de Artes e Comunicação da Universidade de Passo Fundo, durante as aulas de Estética Musical, curso de bacharelado em Canto e Piano; na disciplina de Elementos da Linguagem Musical, curso de Radialismo; na disciplina de Percepção Musical, curso de licenciatura e bacharelado em

Música, e na disciplina de Estética Musical, curso de licenciatura em Artes Plásticas. Analisa os dados dessa experiência, buscando sinais dos efeitos da educação estética sobre a compreensão do sentido e o significado da música em diferentes níveis de aquisição do conhecimento, bem como resalta a eficácia de uma educação musical que estabeleça como ponto de partida o desenvolvimento da educação estética através da apreciação musical. A seqüência das apreciações confirmou, entre outras questões relevantes da conclusão, que o aluno passa a conhecer os elementos da música e desenvolve uma outra visão dessa arte, que, normalmente, é apreciada com uma noção ingênua. Indistintamente, os alunos leigos em música confirmaram nunca terem pensado essa arte como uma área de conhecimento, nem terem admitido a possibilidade de conhecer música dessa forma e com essa intensidade. Além de apostar na educação estética, este trabalho procura colocar o ato de *ouvir* como uma modalidade de conhecimento. O tema, portanto, foi abordado e construído sobre o mundo vivido, e a análise teórica baseou-se na experiência, num processo em que teoria e prática permanecem em constante diálogo.

11. TÍTULO

POR SOBRE O DEMÔNIO DA IGNORÂNCIA: A IMPROVISAÇÃO COMO
CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO NO TRABALHO DO AUTOR

AUTOR: Gilberto Icle

Doutorando em Educação - EDU/UFRGS/RS

Professor da Fundarte/Montenegro/RS

RESUMO

O presente trabalho é um estudo exploratório sobre as estruturas psicofisiológicas construídas pelos atores durante o uso da improvisação como procedimento e natureza da preparação de uma técnica pessoal de representação. O objetivo do trabalho é tentar responder a questão: como o ator constrói conhecimento? Desta forma, poderíamos contribuir para o ensino de teatro e, para tanto, usamos a observação de nosso trabalho como ator e diretor, numa "*metodologia não convencional*".

A partir da metáfora de *Shiva*, que ao dançar esmaga o demônio da ignorância, desenhamos o trabalho do ator, como um trabalho de fazer ações, a improvisação como natureza e método deste trabalho e descrevemos os procedimentos de improvisação observados, inferindo sobre eles suas possíveis estruturas mentais de pensamento-ação. O conceito de pensamento-ação é resultado de um confronto teórico entre os escritos sobre Antropologia Teatral, de Eugenio Barba e seus colaboradores, em especial, na análise da edificação da presença cênica, e a teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget, onde encontramos as idéias de construção de conhecimento, assimilação/acomodação, procedimento/estrutura, jogo/imitação, função simbólica, tomada de consciência, fenocópia, entre outras. A análise apoia-se nos procedimentos de improvisação utilizados pelo Grupo USINA DO TRABALHO DO ATOR, de Porto Alegre, durante seu trabalho diário, entre os anos de 1992 à 1999, e os resultados centram-se no pensamento-ação, quanto aos seus níveis, modos de construção, categorias de energia e na equivalência das imagens mentais.



***RELATOS de
EXPERIÊNCIAS***

1 - TÍTULO : Shakespeare na pré-escola

RELATORAS : Rozane Silva Cardoso, Odila Mara Barcelos Nunes, Carmen Maria Andrade

INSTITUIÇÃO : Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS

2 - TÍTULO : Convivendo com a arte: integrando arte e informática

RELATORAS : Dionéia de Macedo Fernandez e Simone Figueira Santana

INSTITUIÇÃO : Projeto realizado no Colégio Marista Santanense - Santana do Livramento/RS

3 - TÍTULO : Sinergias, identificações e diferenças em projetos (inter/trans/pós) disciplinares

RELATOR : Pierri Gabrielli Bedin

INSTITUIÇÃO : Colégio Monteiro Lobato/Porto Alegre/RS

4 - TÍTULO : Colégio Mauá resgatando a história cultural de Santa Cruz do Sul

RELATORA: Dora Helena Roehrs

INSTITUIÇÃO: Colégio Mauá - Santa Cruz do Sul/RS

5 - TÍTULO : Resignificando a imagem através das linguagens visuais

RELATORAS : Andréia Machado Oliveira e Adriana Justin Cerveira Kampff

INSTITUIÇÃO : Colégio Marista Nossa Senhora do Rosário - Porto Alegre/RS

6 - TÍTULO : Novos Rumos: uma experiência que reuniu escritor, artista plástica, alunos e professores de 5ª série

RELATORA : Rosane Brochier Nicoli com a participação da artista Karla Lipp

INSTITUIÇÃO : Instituto de Educação São José - Montenegro/RS

7 - TÍTULO : A Pinacoteca e o Museu como espaços de ensino e aprendizagem

RELATORA : Maria Beatriz Rodrigues

INSTITUIÇÃO : Serviço de Patrimônio Histórico Cultural - SEPAHHC / Pinacoteca Municipal Enio Pinai - Montenegro/RS

8 - TÍTULO : Professores em autoformação

RELATORAS : Odila Mara Barcelos Nunes; Rozane Silva Cardoso, Prof^a
Dr^a Carmen Maria Andrade

INSTITUIÇÃO : Universidade Federal de Santa Maria-RS

9 - TÍTULO : Música, prática e teoria no cotidiano da sala de aula

RELATORA : Júlia Hummes

INSTITUIÇÃO : FUNDARTE - Montenegro/RS

10 - TÍTULO : Projetos de trabalho em educação infantil

RELATORA : Sandra Mara Rhoden e Márcia Pessoa Dal Bello

INSTITUIÇÃO : FUNDARTE - Montenegro/RS

11 - TÍTULO : Fazer e apreciar arte com crianças de 3 anos

RELATORA : Nelci Terezinha da Silva

INSTITUIÇÃO : FUNDARTE - Montenegro/RS

12 - TÍTULO : A tarefa significativa da música ao transitar num continuum com a totalidade da memória, relacionando-a com as experiências individuais: aula de piano com deficiente visual

RELATORA : Celiza de Oliveira Metz

INSTITUIÇÃO : FUNDARTE - Montenegro/RS

13 - TÍTULO : Experiência de integração de quatro linguagens da arte através das brincadeiras de roda

RELADORES : Carlos Mödinger, Lélia N. Diniz, Isabel Petry Kehrwald, Magda Nabinger, Sandra Rhoden, Sílvia S. Lopes

INSTITUIÇÃO : FUNDARTE - Montenegro/RS

14 - TÍTULO : Projeto Pintar: proposta e ações

RELADORES : Isabel Petry Kehrwald e Magda Nabinger

INSTITUIÇÃO : FUNDARTE - Montenegro/RS



OFICINAS

A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO POR PROJETOS DE TRABALHO: PORQUE É TÃO DIFÍCIL MUDAR A ESCOLA?

Fernando Hernández / Barcelona/ESPANHA

Doutor em Educação, autor de vários livros sobre educação, professor titular da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona / Espanha.

CONTEÚDO: Globalização, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade: aprender a compreender e interpretar a realidade; Repensar o saber e a função da escola; Os projetos de trabalho e a necessidade de mudanças; Porque os projetos não são um método? Aprendizagem e avaliação na perspectiva dos projetos de trabalho.

PÚBLICO : Somente para graduados e pós-graduados. Especialistas em educação, diretores e supervisores de escola, professores com formação na área de Educação Artística ou Artes Visuais.

OBSERVAÇÃO : esta oficina se desenvolverá na forma de mesa temática.

IMAGEM, SOM E PALAVRA: POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO ARTÍSTICA EM SALA DE AULA

Chico Machado/RS

Bacharel em Desenho e Pintura, Artista plástico, especializa-se em Teorias do Teatro Contemporâneo/UFRGS. Professor substituto do DAD/ UFRGS.

CONTEÚDO : Desenho, pintura, colagem, instalação e experimentações com recursos variados ; Linguagem visual e jogo de verbalização; Interdisciplinaridade e intertextualidade; Relação forma-conteúdo e associação de idéias; Possibilidades de trabalho em sala de aula.

PÚBLICO : Professores de ensino fundamental, estudantes de 3º grau e do ensino normal, interessados no assunto.

ARTE CONTEMPORÂNEA: MATÉRIA E MATERIALIDADES

Lucimar Bello Frange / MG

Doutora em Arte/ECA/USP, Pós-doutoramento em Comunicação e Semiótica – PUC/SP, artista plástica, pesquisadora, professora da Universi-

dade Federal de Uberlândia/MG.

CONTEÚDO: Pressupostos e artistas do século XX (1ª e 2ª metades); Arte e natureza; Arte e meio/inteiro ambiente; A matéria como força expressiva e de conteúdo; Exercícios e experimentações.

PÚBLICO: Professores do ensino fundamental e de ensino médio, professores de Educação Artística, artistas plásticos e interessados no assunto.

FUNDAMENTOS DA EXPRESSÃO CORPORAL – DANÇA

Nora Beatriz Lerman / Argentina

Psicóloga social, Graduada em Ed. Física, professora de Dança do Estúdio Patrícia Stokoe - Buenos Aires/Argentina.

CONTEÚDO : Definição, fundamentos, conteúdos, recursos e metodologia da expressão corporal Dança; Área do corpo; Área da criatividade; Objetos auxiliares.

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

EDUCAÇÃO MUSICAL NA 1ª INFÂNCIA

Sueli Siqueira e Cida Henrique / MG

Sueli - Bacharel em Música, professora do Conservatório Estadual de Música de Araguari/MG e proprietária da Escola de Musicalização Sonata, Araguari/MG; Cida - Bacharel em Música, proprietária da Escola de Musicalização Sonata, regente do coralito da Sonata.

CONTEÚDO : Conscientização e preparação do educador musical no ensino da música para crianças de 1 a 6 anos; Abordagem, vivência e aplicação das metodologias: Dalcroze, Orff, Kodaly, Raimundo Martins.

PÚBLICO : Estudantes e professores da área de educação musical.

MATERIAL : cada participante deverá trazer 1 bola de tênis e 1X1m de tecido leve, como tule ou outro.

CRIAÇÃO MUSICAL

José Homero de Souza Pires Jr. / RS

Graduado em Música, Mestre em Educação Musical-UFRGS, professor do Conservatório de Música da Universidade Federal de Pelotas/RS

CONTEÚDO : Execução demonstrativa da experiência dos aprendentes e exposições avaliativas; Uso de partitura - roteiro para criação e execução coletiva; Explicação dos sistemas musicais a partir de conceitos e técnicas de composição (análise de exemplos, motivo, tema, variação, textura, harmonia, melodia, ritmo); Técnica de construção com parâmetros musicais para compor e improvisar.

PÚBLICO : Instrumentistas e professores de música.

EXPRESSÃO CORPORAL PARA CANTORES

Celso Branco / RJ

Músico, cantor e ator. Graduado em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

CONTEÚDO : Percepção espacial, corporal e sensorial ; Concentração para ações conjuntas: movimentação no palco; Trabalho de grupo: confiança, união e equipe; Expressividade corporal cênica e sua ligação com o canto coral; Análise do roteiro do espetáculo, objetivando alternativas para as apresentações corais.

PÚBLICO : regentes de coros e coralistas, atores, professores de teatro e música, estudantes de 3º grau, interessados no assunto.

UMA APROXIMAÇÃO AO IMAGINÁRIO E AO JOGO

Inês Alcaraz Marocco / RS

Doutora em Estudos Teatrais e Coreográficos pela Universidade de Paris 8-França, professora do DAD/UFRGS.

CONTEÚDO : Exercícios para desenvolver e dar forma ao imaginário; Sensibilização à percepção; Observação, integração, ritmo, tempo e contra-tempo; Espaço parcial e total do jogo; Abordagem da poesia, pintura e músi-

ca na criação; jogo não verbal e verbal; Improvisação livre, dirigida e formalizada.
PÚBLICO : Professores de ensino fundamental e médio, professores de teatro e dança , interessados no assunto.

EDUCAÇÃO INFANTIL: LENDO E ESCREVENDO (COM) GESTOS IMAGENS E SONS

Gabriel de Andrade Junqueira Filho / RS

Mestre em Educação: Supervisão e Currículo – PUC/SP, Doutorando em Educação: Psicologia da Educação - PUC/SP, professor da FAGED/UFRGS, área de educação infantil.

CONTEÚDO : Linguagem como objeto de conhecimento que produz e é produzido pelas crianças e educadores; Os processos de produção e as relações entre diferentes linguagens (sonora, gestual, visual, verbal) : produção de narrativas; Conhecer as crianças através de suas produções e das marcas deixadas em diferentes linguagens.

PÚBLICO: Professores de educação infantil; supervisores e orientadores, interessados no assunto.

A ESCOLA E OS MODOS DE SE PENSAR A APRENDIZAGEM

Sérgio Roberto Franco / RS

Psicólogo, Mestre e Doutor em Educação/UFRGS, professor da FAGED/UFRGS.

CONTEÚDO : Pensamento linear e pensamento dialético; A aprendizagem e a escola pensadas de modo linear e de modo dialético; as concepções interacionistas de Vygotsky e Piaget; A escola como instituição pensada dialeticamente; O linear e o dialético no cotidiano.

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.



PROGRAMAÇÃO

Dia 09/10/00 - 2ª feira

8h30min	Credenciamento e recepção aos participantes
10h	Abertura Oficial Palestra: Abordagens Contemporâneas em Educação e Cultura Palestrante: Professor Doutor Fernando Hernández - Universidade de Barcelona Espanha Coordenadora: Professora Doutora Analice Dutra Pillar - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
13h	Apresentações artísticas da FUNDARTE
13h30min	Oficinas
17h30min	Intervalo
18h	Relatos de Experiências
20h	Concerto: Orquestra de Câmara SESI/FUNDARTE Regente: Antônio Carlos Borges Cunha Local: Teatro Roberto Atayde Cardona

DIA 10/10/00 - 3ª feira

8h30min	Painel: Contribuições teórico/práticas para uma educação plural Painelistas: Gabriel de Andrade Junqueira Filho - UFRGS/RS Inês Alcaraz Marocco - UFRGS/RS Nora Lermen - Estudio Patricia Stokoe/Argentina Coordenadora: Eunice Maria Fabrazil - Secretária Municipal de Educação e Cultura de Montenegro
10h30min	Comunicações
13h	Apresentações artísticas da FUNDARTE
13h30min	Oficinas
18h	Relatos de Experiências
20h	A Morte Segundo Nelson - Grupo de Teatro SESI/FUNDARTE

DIA 11/10/00 - 4ª feira

8h30min	Oficinas
13h	Apresentações artísticas da FUNDARTE
13h30mn	Projeto Arte na Escola - Evelyn Berg loschpe - Presidente do Instituto Arte na Escola/SP
14h	Painel: Desafios dos novos tempos pedagógicos Painelistas: Celso Branco - RJ Fernando Hernández – Universidade de Barcelona/ Espanha Sérgio Franco -UFRGS/RS Coordenadora: Lucimar Bello Frange – UFU/MG
16h	Vivências
20h	Jantar de Confraternização Atração musical : Talento Jovem e Blue Bossa

DIA 12/10/00- 5ª feira

8h30min	Relatos de Experiências
9h30min	Sessão Simultânea de Debate
11h	Produções no Ensino da Arte sessão de autógrafos comentada
13h	Apresentações artísticas da FUNDARTE
13h30min	Oficinas
17h30min	Painel de Encerramento do Seminário Painelistas: todos os professores do Seminário Coordenadora: Isabel Petry Kehrwald

Durante o Seminário: Mostras Pedagógicas – Exposições – Sessões de Vídeos – Sessão de Autógrafos – Feira de Livros – Apresentações Artísticas

REALIZAÇÃO



APOIO



Secretaria do Estado da Cultura
Lei de Incentivo a Cultura



Prefeitura Municipal de Montenegro

