REVISTA DA FUNDARTE
Ano 13 – Número 25 – Janeiro/Junho 2013

Artista-professor: da vida à obra, pesquisa e produção

Ursula Rosa da Silva[1]
ursularsilva@gmail.com
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Resumo: Este estudo trata de considerar o artista que se assume como pesquisador dentro de um contexto: o ensino da arte. Desde 2009, desenvolvemos um projeto de pesquisa no Centro de Artes da UFPel, que pretende retomar a história do Instituto de Letras e Artes (ILA), desde sua fusão em 1973 com a Escola de Belas Artes, passando por suas mudanças de estrutura e de denominação até 2010. A UFPel foi instituída pelo Decreto-Lei de 08/08/1969 e originou-se da fusão da antiga Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul com entidades isoladas de ensino superior, em atividade no Município, como a Faculdade de Agronomia "Eliseu Maciel" – a primeira fundada no Brasil – a Faculdade de Odontologia, a Faculdade de Direito, as faculdades de Ciências Domésticas e de Medicina Veterinária, o Instituto de Sociologia e Política e a Faculdade de Medicina de Pelotas. Além destas, o Conservatório de Música de Pelotas e a Escola de Belas Artes Cármen Trápaga Simões (E.B.A., criada em 1949) passam a ser unidades agregadas à UFPEL. A fonte de pesquisa é o acervo desta instituição, em sua documentação escrita, essencialmente. O enfoque é o ensino e a inserção do ILA, atual Centro de Artes (CA), na comunidade pelotense e da Região Sul. Dentro do foco ensino de artes, buscamos especialmente analisar a atuação dos professores enquanto artistas-professores, a respeito de metodologias de ensino, legitimação, representatividade junto à comunidade. Os professores-artistas apresentados aqui são Érico Cava, Luciana Leitão e Carmen Biasoli.

Palavras-chave: Ensino de Arte; pesquisa em arte; UFPel; memória.

Artist-teacher: the life the work, research and production

Abstract: This study is to consider the artist who takes as a researcher in context: teaching art. Since 2009, we have developed a research project at the Center for Arts of UFPel, for to recall the history of the Institute of Arts and Letters (ILA), since its merger in 1973 with the School of Fine Arts, through its changing structure and naming by 2010. The UFPel was established by Decree-Law of 08.08.1969 and originated from the merger of the former Federal Rural University of Rio Grande do Sul with isolated entities of higher education, activity in the municipality, as the Faculty of Agronomy "Eliseu Maciel "- the first founded in Brazil - the Faculty of Dentistry, the School of Law, the faculties of Science Home and Veterinary Medicine, the Institute of Sociology and Political Science and the Faculty of Medicine of Pelotas. Besides these, the Conservatory of Music and Pelotas School of Fine Arts Carmen Trápaga Simões (EBA, established in 1949) are to be aggregated units UFPEL. The source of research is the collection of this institution, in its written documentation, essentially. The focus is teaching and insertion of ILA, current Arts Center (CA), Pelotas and the community of the South Region Within the focus of arts education, especially seek to analyze the performance of teachers as artists-teachers regarding methodologies teaching, legitimacy, representativeness in the community. Teachers-artists presented here are Erik Cava, Luciana Leitão and Carmen Biasoli.

Keywords: Art Education; art research; UFPel; memory.

[1] URSULA ROSA DA SILVA; Doutora em Educação (UFPel/2009); Doutora em História (PUC-RS/2002), Mestre em Filosofia (PUC-RS/1992), Licenciada em Filosofia (UCS/1989). Professora associada na UFPEL/RS, atua no Centro de Artes, nos Cursos de Graduação e Especialização em Artes Visuais; e no Mestrados de Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas. É líder do NEAP (Núcleo de Estudos em Arte e Patrimônio) junto ao CNPq, e é diretora do Centro de Artes da UFPel.

Introdução

Antes de entrar na sala de aula, antes de começar a aula, o que envolve este tempo? Antes de a porta fechar, uma vida de preparo, de pesquisa, de apontamentos, de dúvidas, de receios. Esta experiência do preparo para ser professor é muito semelhante para todos, e não poderia ser diferente com artistas. E tanto quanto a obra produzida, o modo como desenvolvemos nossa aula, a metodologia, o caminho, o processo, o modo como somos docentes, envolve pesquisa. Por isso, esta pesquisa trata da pesquisa, de como ela se torna um modo que define cada professor. E pesquisar sobre metodologias de ensino no campo da arte é falar de procedimentos, de tempo, de cuidado, de pensamento.

É disso que trata o projeto Revisitando o Instituto de Letras e Artes, que neste ano completa quarenta anos da sua fusão com a Escola de Belas Artes Carmen Trápaga Simões, em 1973, após a fundação da UFPel, em 1969. Além do aspecto da retomada histórica desta entidade educacional, um dos focos é apontar para a importância da valorização do profissional do ensino e da metodologia de ensino dos professores-artistas.

A presente pesquisa iniciou no ano de 2009, por ocasião de uma Exposição em homenagem aos 60 anos da EBA (Escola de Belas Artes), que, em 1973, foi incorporada à UFPel por fusão com o Instituto de Artes. Dando origem ao Instituto de Letras e Artes, denominação que perdurou até 2005, quando esta Unidade acadêmica passou a chamar-se IAD (Instituto de Artes e Design), e, em 2010 passa ser o Centro de Artes. Naquele momento, um grupo de professores tinha organizado uma mostra e levantamento de dados para isto, percebeu-se que pouco da história do ILA/IAD estava registrado, de alguma forma.

Deste modo, um grupo de professores e alunos iniciou este levantamento na forma de pesquisa. O primeiro resultado foi a Exposição realizada em 2010, Revisitando o ILA (1969-1989), com participação de trabalhos, obras, documentos e publicações de professores, funcionários e alguns ex-alunos. Nessa mostra, um dos objetivos era homenagear os professores e funcionários dos cursos que fizeram parte do ILA, tanto os cursos de Artes (música, desenho e artes plásticas) quanto os

cursos de Letras e Arquitetura, que nasceram na estrutura do Instituto de Letras e Artes, mas que foram se organizando e se tornaram Unidades independentes no quadro estrutural da UFPel. O Curso de Arquitetura e Urbanismo se tornou a Faculdade de Arquitetura em 1984, e o Curso de Letras se tornou a Faculdade de Letras, em 2005.

Assim, de 13 de outubro a 11 de novembro de 2010, ocorreu a Exposição Revistando o ILA, tendo lugar no Museu Leopoldo Gotuzzo. E, em setembro de 2012, foi realizado o **Seminário Memórias do Ensino da Arte no ILA,** que contou com a presença de professores aposentados da área de Música e da área de Artes Visuais. A Mostra da próxima etapa de 1990 a 2010 vai ocorrer em junho de 2013, no mesmo local, trazendo os outros vintes anos de atuação e ensino do Centro de Artes junto à comunidade de Pelotas e Região. Este ensino de arte é um dos focos do projeto, ou seja, não apenas o registro de fatos, pessoas, eventos, projetos de extensão, pesquisa, mas, especificamente como o ensino de arte na UFPel foi sendo constituído desde os anos 1973 até o momento presente.

Nesse sentido, neste **VII Encontro de Pesquisa em Arte**, trazemos como tema o ensino de arte visto a partir da atuação de professores-artistas, que trabalharam no ILA/UFPel e já se encontram aposentados: Érico Cava, Luciana Leitão, além da professora Carmen Biasoli, *in memoriam*.

A pesquisa e outras instâncias

No Brasil, as academias nascem com as Escolas de Arte, que, desde a vinda da Missão Francesa e a instauração da Academia Imperial de Belas Artes (1820), vão aos poucos se estabelecendo e gerando o campo artístico em cada Estado. Em Pelotas/RS, a Escola de Belas Artes surgiu em 1949, seguindo os moldes do academicismo do Instituto Livre de Belas Artes de Porto Alegre: um ensino fundamentado no desenho, na cópia dos mestres, para depois seguir-se à pintura com temáticas nos gêneros: retrato, paisagem, natureza-morta.

Nos anos 1970, após a criação da Universidade Federal de Pelotas – instituída em 08/08/1969 por Decreto Lei do Presidente Arthur da Costa e Silva –, houve um movimento para inclusão da Escola de Belas Artes ao quadro efetivo das

Unidades acadêmicas desta instituição. Em meados de 1973, houve a fusão desta Escola com Instituto de Artes da UFPel. A história do Centro de Artes da UFPEl passou por várias transformações e denominações – Escola de Belas Artes Carmen Trápaga Simões (1949), Instituto de Artes (1971), Instituto de Letras e Artes (1973), e Instituto de Artes e Design, de 2005 a 2010 – e pouco do cotidiano desta memória está registrada em textos com o enfoque da historiografia.

O acervo referente às ações do Instituto de Letras e Artes, como a trajetória de seu ensino, passou por vários prédios – na cidade e no Campus Capão do Leão. Compartilhou com cursos que iniciaram junto com o ILA e, depois, crescendo formaram outras unidades – tais como os cursos de Arquitetura e Urbanismo (passou a Faculdade em 1985); depois o curso de Letras (Faculdade em 2005) –, configurando, assim, um desregramento no arquivamento e organização de seus documentos. Este acervo encontra-se, em grande parte, numa sala/depósito do Centro de Artes, em arquivos-morto, muitos sem identificação na parte externa do conteúdo que guarda.

Esse estudo pretende iniciar uma sistematização deste acervo no sentido de classificar e ordenar por temas e por tipologia de acervo, bem como, ao sistematizá-lo realizar uma historiografia dos cursos do ILA, junto ao cruzamento de dados com outras fontes, tais como entrevistas (com ex-alunos, ex-funcionários e ex-professores) e levantamento de dados em jornais.

No ano de 2010 foi realizada uma Mostra comemorativa ao ILA, denominada Revisitando o ILA (1969-1989). Participaram obras de ex-professores e ex-funcionários, além de painel histórico referente a este período e dando destaque aos professores e funcionários, de todos os cursos (Música, Letras, Artes Plásticas e Arquitetura), que passaram pelos Cursos do ILA neste recorte de tempo da Mostra.

Figura 1: Identidade visual da Exposição de 2010

Figura 2: Exposição de 2010 no Museu Leopoldo Gotuzzo
Fonte: acervo autora

A formação do Instituto de Artes

Os Cursos de Artes da UFPEL/RS tiveram sua origem na Escola de Belas Artes (EBA), que obteve autorização do Governo Federal para funcionamento dos Cursos de Graduação em Pintura, Escultura e Gravura em dezembro de 1955 (Decreto n° 37690). Tais cursos foram reconhecidos pelo decreto nº 48903, de agosto de 1960. Em 1967, com o recebimento de um prédio próprio, a Escola passou a chamar-se Escola de Belas Artes Dona Carmen Trápaga Simões (EBA) e, com a criação da Universidade Federal de Pelotas em 1969, tornou-se unidade agregada. O estatuto da UFPel, de 1969, criou cinco Institutos básicos: Instituto de Artes; Instituto de Biologia; Instituto de Ciências Humanas; Instituto de Física e

Matemática e Instituto de Química e Geociências.

O conjunto de atividades desenvolvidas pela Escola de Belas Artes (EBA) compreendia o ensino da pintura, modelagem e desenho geométrico através de um Curso Preparatório para Belas Artes, conforme projeto de sua idealizadora Dona Marina de Moraes Pires. Nessa época, os professores atuantes eram aqueles formados pela própria escola, ou pelo curso de Desenho da Universidade Católica de Pelotas, ou ainda, por profissionais de outras áreas com comprovada experiência em Artes. A nomeação desses professores foi decidida pelo Conselho Nacional de Educação, através do Parecer n°. 841, de 5 de novembro de 1969.

Assim, em 1970, o Reitor da Universidade recém-instituída, Prof. Delfim Mendes Silveira, entre outras resoluções, resolveu implantar o Instituto de Artes, ("progressivamente e de acordo com as disponibilidades orçamentárias", portaria de fevereiro de 1970) que, inicialmente, seria responsável apenas pelo ensino das disciplinas básicas. As disciplinas profissionalizantes de artes ainda ficariam ao encargo da Escola de Belas Artes, unidade agregada. Em de novembro deste ano, é nomeada uma Comissão para estudo dos currículos do Instituto de Artes, com os professores Paulo Osório; Francisco Lopes Gastal; Antonina Zulema d'Ávila Paixão, Enilda Maurell Feistauer e Paulo de Castro e Silva.

Com seu primeiro ingresso por vestibular, o Instituto de Artes da UFPel (IA) passou a funcionar em 12 de abril de 1971, contando com onze docentes nos cursos de Licenciatura em Artes Plásticas e Licenciatura em Música. O primeiro Diretor foi Paulo Assumpção Osório (1971-1977). O Instituto de Artes ocupou com a área de Artes Plásticas uma única sala na Escola de Agronomia, no Campus Universitário Capão do Leão, enquanto a área de Música ficou nas dependências do Conservatório Municipal. Foi realizado convênio entre SEC e UFPEL para que professores do Estado pudessem lecionar na UFPEL como cedidos.

Logo em seguida, no ano de 1972, foi criado, no Instituto de Artes, o Curso de Arquitetura e Urbanismo (CAU). Os Cursos de Artes Plásticas e de Arquitetura eram organizados por um mesmo departamento, não havendo ainda o Conselho Departamental da unidade.

Em ata de 08 de fevereiro de 1973, o Conselho Técnico-administrativo da

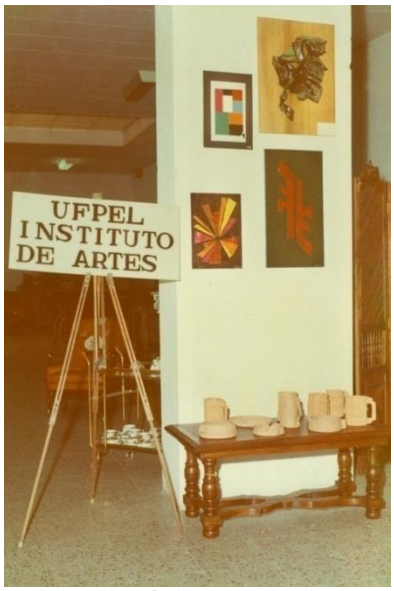
EBA – cujo presidente era Sr. Jaime Gonçalves Wetzel, vice-presidente Adail Bento Costa, Diretora da EBA, Dona Marina Moraes Pires, vice-diretora da EBA, Profa. Antonina Zulema d'Ávila Paixão – analisa o ofício encaminhado pelo Diretor do Instituto de Artes (IA) da UFPEL, Prof. Paulo Assumpção Osório, e dá andamento ao processo de transferência do patrimônio da unidade agregada (EBA). Com isso, aprova a incorporação da Escola à Universidade, com a condição de que os professores e os funcionários fossem transferidos para o quadro da UFPEL e que fosse resguardado o nome de "Dona Carmen Trápaga Simões" na nomenclatura do Instituto de Artes.

Em 14 de maio de 1973, ocorre a posse de Paulo Assumpção Osório como diretor do Instituto de Artes, e de Antonina Zulema D'Ávila Paixão, como vice-diretora.

A cerimônia da "passagem da Escola de Belas Artes para o Instituto de Artes da UFPEL" foi em 13 de julho de 1973, conforme os diários de Dona Marina de Moraes Pires. A assinatura da escritura pública doando o prédio e toda a estrutura administrativa e pedagógica da EBA para a UFPEL também foi neste mesmo dia.

O Instituto de Artes incorpora o patrimônio, os professores e funcionários da EBA e passa a denominar-se **Instituto de Letras e Artes Cármen Trápaga Simões (ILA)** realizando assim uma **fusão** entre a **Escola de Belas Artes (EBA) e o Instituto de Artes (IA)**.

Figura 3: Mostra de final de ano dos alunos formandos da Escola de Belas Artes (1970)
Fonte: Acervo Centro de Artes



Figuras 4 e 5: Mostras do Instituto de Artes (1971 e 1972)
Fonte: Acervo Centro de Artes

O Ensino da Arte: pesquisa e produção

O teórico Paul Ricoeur, baseando-se em textos de Platão e Aristóteles, em que se fala da metáfora da impressão na cera, distingue três espécies de rastros: "o rastro escrito, que se tornou no plano da operação historiográfica, rastro documental; o rastro psíquico, que é preferível chamar de impressão, no sentido de afecção; (...) e o rastro cerebral, cortical tratado pelas neurociências" (RICOEUR, 2007, p.425). A pesquisa sobre a história do Instituto de Letras e Artes, atual Centro de Artes, iniciou como uma necessidade de ver os protagonistas como pessoas para além do registro histórico, além do rastro escrito, quem foram estes personagens no cotidiano de um ensino das artes no Sul do Brasil. Deste modo, a memória do trabalho, das vivências e das realizações de professores, alunos e funcionários é um dos enfoques que pretendemos trazer à tona.

Nesse sentido, pensamos que as pesquisas e ensaios escritos por professores do Centro de Artes podem dar um panorama das características deste ensino no período de 1973 a 2010. É possível perceber também perceber que as mudanças nacionais em termos de reformas educacionais e curriculares têm uma relação direta com o modo como os cursos vão se desenhando ao longo da história.

A trajetória do artista-professor também merece ser vista pela história, não pela história da arte apenas, mas pela história de como fazer arte, ou seja, do processo a partir do qual surge a obra, da busca ou do modo como se busca para criar.

Para o professor e artista Érico Cava[2], a arte não segue regras, e uma das suas teses é que tudo se fundamenta na criatividade, tanto que em seu acervo bibliográfico, esse tema toma mais de 150 títulos. Uma de suas especialidades, segundo ele, é ensinar: "meu papel era desenvolver um pouco de coragem nas pessoas" (*apud* MARTINS, 2012, p.1.) Desse modo, o professor Cava sempre teve o cuidado de registrar seus projetos, como elaboração, como pesquisa e como provocação para o outro, para aquele que se dispusesse a mergulhar nas suas experimentações, nas suas oficinas de criação. E nos relatos de ex-alunos e ex-colegas aparece esse deslumbre com a forma como o artista Cava propunha as vivências, nas quais entrando na proposta o aluno criava sem colocar impedimentos de limitações ou medos: "o professor Cava não cobra o saber criar. Ele põe as pessoas em uma situação que, quando se dão conta, já estão criando, acima de qualquer insegurança ou sensação de incapacidade". (PELLEGRIN *apud* MARTINS, 2012, p.1).

Ele trata da criatividade e a relaciona com o pensamento elaborativo. Ele afirma que para desenvolver a criatividade é preciso considerar dois aspectos: o cognitivo e o comportamental. O aspecto cognitivo envolve sensibilidade (interna) para a vida, para o grupo, para a pessoa. O aspecto comportamental envolve uma atitude de estar aberto para o mundo, é se ver como criança, é encontrar sua criança interior. Os dois juntos têm como consequência a criatividade.

[2] **José Érico Alípio Cava** é Bacharel em Artes Plásticas/Pintura, ingressou em agosto de 1961 na Escola de Belas Artes Cármen Trápaga Simões, de Pelotas (EBA), como aluno, formou-se em 1963. Foi professor de Desenho no Colégio Pelotense e no logo Colégio Comercial Irmão Fernando. Na EBA ingressou para lecionar Pintura, Teoria da Cor e da Composição, Paisagem Urbana. Foi vice-diretor da EBA. No Instituto de Letras e Artes (ILA), a partir de 1978, lecionou da disciplina de Pintura; Expressão Gráfica; Expressão Plástica; Expressão em movimento I e II; Desenho Industrial (Design do objeto I e II); Arte Decorativa; Desenho Artístico | Programação Visual e Prática Profissional. Aposentou-se em 1991.

É preciso observar, como a criança, tudo o que está ao nosso redor. Significa ter um modo de olhar, de ver, de contemplar, sem querer explicar e sem ter medo de ousar.

A criatividade acontece ao estimular o pensamento elaborativo, por meio de informações. Por exemplo, por meio de encontros experimentais, como algumas Oficinas que ele propôs em escolas, em que possibilita momentos com bilhetes figurativos e semânticos; em que descreve sentimentos, e a partir daí brota o ser criativo. O homem criativo é o homem comum, não é preciso que se mexa nas suas características. É preciso haver uma proposta de trabalho, em que se apresente o risco, é preciso correr um risco intelectual, sair da zona de conforto, arriscar, estar aberto para arriscar. O desenho, o *design*, vem da profusão de idéias, de palavras, jogando varias palavras, qualidades advindas da vida. Da quantidade, a fluência de ideias (qualidades), mais a flexibilidade do pensamento elaborativo resultam na originalidade, na criação. A quantidade provoca a redefinição, a transformação. O pensamento avaliativo, de pesquisa, transforma, junto com a elaboração, que completa a obra. Mas demanda persistência.

Assim, este estado de abertura para o mundo une-se ao fator de liberdade da arte de não seguir regras, mais a mistura de pintura, colagem, e uma diversidade infinita de materiais (desde areia e miçangas a prendedores de roupa e bases de taças). Esse encontro e pesquisa resultam na obra de Érico Cava.

A Exposição de Cava, que aconteceu em agosto de 2012, no Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo, em Pelotas, foi uma apresentação de obras acompanhadas de textos que tratavam ou do processo de criação, ou de experiências que levaram à criação, ou de provocações ao espectador para refletir sobre possibilidades do pensamento criativo. Assim, deu-se sua contribuição com novos sentidos para a obra.

Figura 6: Série Xadrez – Ceia I (Glória)
Fonte: acervo MALG

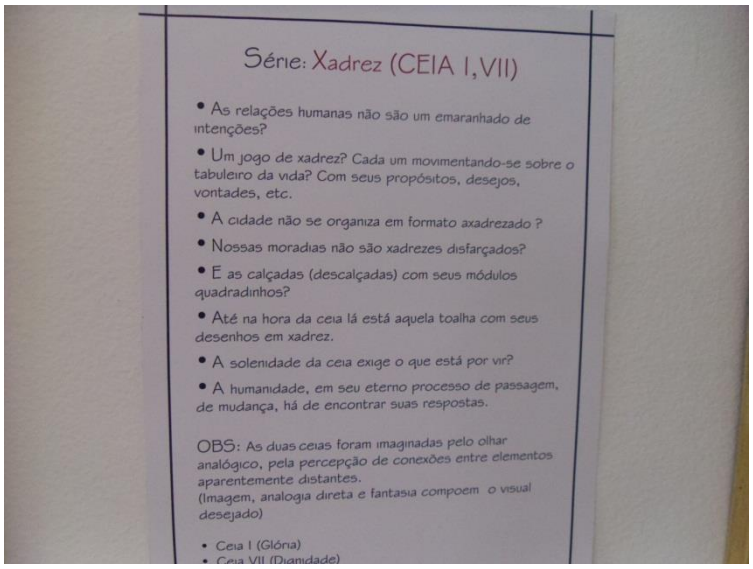


Figura 7: Texto que acompanha a obra Série Xadrez – Cena I
Fonte: acervo MALG

Na série Xadrez, Cava compara as relações humanas com o jogo de xadrez e lança várias perguntas, como que para fazer o espectador refletir sobre suas próprias relações e como este que percebe a obra, faria a seu modo a expressão destas relações, se seguisse esse roteiro de questionamento. E ele conta que compôs a cena fazendo uma comparação, analogia direta, entre 'elementos

aparentemente distantes' e que a obra é composta de 'imagem, analogia direta e fantasia'.

Figura 8: Série Campos Neutrais (sambaqui I)
Fonte: acervo MALG

Figura 9: Texto que acompanha as obras Série Campos Neutrais I e II
Fonte: acervo MALG

No texto, Cava descreve o processo de criação da obra, desde suas memórias e de seus momentos no arroio Chuí, próximo à praia do Hermenegildo. Os elementos que contribuíram para a criatividade aflorar: areia, água, sol, como ele diz "essas realidades, elementos 'familiares' foram transformados em elementos 'estranhos'. E ali, observando aqueles elementos que foram se tornando estranhamento do mundo, Cava teve um impulso para criar: "nascia, assim, uma

idéia". O professor Cava, então, escreve como o processo inebriante, impulsivo da criação acontece:

> No ateliê, bancando o dono de tudo, trabalhei a areia de muitas maneiras (produzindo quantidade, flexibilidade de ideias, fantasia e imaginação). Dominando a materialidade do meio, usando os mesmos elementos observados na praia (grão de areia, líquido, temperatura e movimento), acrescentei tinta em pequenas formas que o mar jogava aos meus pés. (CAVA, Texto que acompanha as obras Série Campos Neutrais I e II)

Nesta citação temos a apresentação da metodologia da criação que o professor Cava passou a defender, ou seja, produzir quantidade, flexibilidade de ideias é colocar no papel ou à disposição tudo que está a nossa volta e que nos vem como idéia, palavras, nomes do objetos, valores, adjetivos, tudo. E junto a essa profusão de palavras a fantasia e a imaginação para dar o tempero, a magia da criação. Essa é a sua fórmula, que serve não tanto como receita, mas como pretexto para inventar ou apenas para vira a vontade de fazer arte.

Além do aspecto de historiografar os momentos vividos no ILA, este estudo pretende retomar a produção dos professores no sentido de dar ênfase as suas concepções pedagógicas, sua visão do que significa o ensino de arte e quais as metodologias e procedimentos para efetivá-lo na formação, tanto de artistas quanto de professores de artes.

Assim, além de Érico Cava, trazemos também o ensino de arte visto a partir da atuação de outras professoras do Centro de Artes. Uma que se aposentou em meados de 2011, e lecionou, dentre outras, as disciplinas de Fundamentos da Linguagem Visual e Jogos e Brinquedos para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Artes, tendo tido a experiência de ser coordenadora do Curso de Licenciatura em Artes logo antes de se aposentar, a professora Luciana Engelsdorff Leitão. E outra que faleceu há três anos (julho de 2010); foi coordenadora do Curso de licenciatura em Artes, por quatro vezes, e lecionou disciplinas voltadas ao ensino de arte, bem como atuou junto aos Estágios nas escolas, a professora Carmen Lúcia Abadie Biasoli.

Além da homenagem em valorizar o trabalho e a reflexão dessas professoras a respeito de suas práticas e de suas concepções de ensino, a pesquisa aponta

para a necessidade de aprofundarmos o estudo sobre a formação de professores na arte e como o sentido do ensino deve ser consciente e vinculado a uma noção de educação dos licenciandos. Por outro lado, este ensino também é pertinente à formação de artistas, os quais, a partir de sua produção, serão, de certa forma, educadores estéticos para a comunidade.

Os textos a partir dos quais abordamos a concepção de ensino destas professoras foram por elas escritos. De Luciana Leitão (ingresso no ILA em 1986 aposentou-se em 2011) tomamos o texto “A Ludoteca no Centro de Artes” e de Carmen Biasoli (ingresso no ILA em 1989) trazemos sua tese de doutoramento na Faculdade de Educação da UFPel, defendida em setembro de 2009.

O texto de Luciana, no modo de uma fábula, apresenta uma crítica bem humorada ao aspecto formal do ensino, conduzido por regramentos metodológicos e de avaliação.

O texto nos faz entrar num mundo de alegrias voltadas à criação artística, ao aspecto lúdico desta criação e, de certa forma, ao aspecto rebelde ou transformador da arte frente às regras impostas pela convenção do campo artístico. Do mesmo modo, aponta para a possibilidade de estender o encantamento, próprio à prática artística, às demais disciplinas do currículo, ou seja, o ensino e a prática artísticos devem ser envolventes e nos tirar de um âmbito de realidade limitadora ou o quanto pode ser prazeroso este ambiente de estudo e fazer artístico.

> Durante muito tempo continuaram divagando pelo universo da imaginação. Às vezes, na calada da noite, ouviam-se risos despreocupados. E assim, foram criando diferentes grupos e diferentes caixas. Alguns, além de reconhecerem o prazer descomprometido de imaginar imagens, aproveitavam para imaginar um reino ideal. No Reino Ideal, os momentos de apreciação e prazer seriam permitidos a todos, e cada pessoa despenderia tanto tempo quanto considerasse necessário para melhorar sua qualidade de vida. (LEITÃO, 2011, p.60)

O texto nos revela o aspecto de ludicidade do ensino da arte, marca registrada de nossa professora Luciana Leitão, e a consciência de que a instituição de formação deve saber articular o âmbito pedagógico com o âmbito administrativo-estrutural (currículos; carga horária; etc), de modo a tornar este tempo de aprendizagem um momento de deslocamentos, criação, transformação de sentidos.

O texto de Carmen Biasoli, por sua vez, aponta para a reflexão a respeito das

trajetórias profissionais, em sua maioria, docentes formados pelo Centro de Artes, com um enfoque em sua auto-biografia.

> Há algum tempo – penso que pelos resultados de pesquisas realizadas anteriormente e pelas situações vividas na minha prática docente num curso de formação de professores de Artes Visuais – venho me perguntando: o que leva um professor a ser diferente de outro se praticamente a formação acadêmica foi a mesma? O que leva um professor a ensinar Artes Visuais igual ao outro se a formação acadêmica foi diferente? Quais os fatores que determinam as diferenças? Por que alguns professores resistem tanto às mudanças? (BIASOLI, 2009, p.21)

Desde suas primeiras pesquisas sobre o ensino de artes nas escolas de Pelotas, Biasoli esteve preocupada com a relação entre a teoria, aprendida no âmbito de formação dos professores, em sua maioria pelo Instituto de Letras e Artes (ILA), atual Centro de Artes. Uma das questões evidenciadas foi a concepção de expressão criadora, pelos professores, que tinha uma solução tradicional na prática da sala de aula.

> Cabe, aqui, esclarecer que a expressão criadora envolve a livre expressão e a solução de problema se vale do desenho livre ou do formalismo da técnica do desenho e ambas as visões têm relação direta com a história desse ensino, e porque não dizer tão em voga atualmente nas aulas de Arte. Isto pode ser comprovado na primeira investigação, realizada em 1991, com professores da rede pública cujo ensino privilegiava a expressão pessoal do aluno através do fazer artístico, destacando-se a atuação dos professores em mais de uma linguagem da Arte (artes plásticas, música e teatro), ou seja, uma atuação polivalente. Tanto na visão dos professores quanto na dos alunos prevaleceu a relação do ensino da Arte com atividades de expressão, lazer ou simples recreação. (BIASOLI, 2009, p.28)

A pesquisa de Biasoli pretendeu responder às questões: “quais as teorias educacionais que participam das escolhas pedagógicas e estéticas do professor de Arte? O que leva um professor a ser diferente de outro, se basicamente a formação profissional foi a mesma? O que leva um professor a ensinar artes visuais igual ao outro, se a formação acadêmica foi diferente? Quais os fatores que determinam as diferenças? Por que alguns professores resistem tanto às mudanças?” No caminho do desenvolvimento desta pergunta, e partindo da constatação de que a teoria nem sempre é coerente com a prática do professor, ela lança a hipótese de que o professor é caracterizado por suas vivências e sua trajetória docente é construída a partir de suas escolhas pessoais, pedagógicas e estéticas (Biasoli, 2009, p. 26). E sua metodologia para esta pesquisa foi a biográfico-narrativa, envolvendo o estudo

dos ciclos de vida dos professores tanto quanto a possibilidade destes professores falarem sobre o que faziam ou o que poderiam ou deveriam fazer, ou seja. Biasoli pretendeu analisar como as dimensões do passado dos professores poderiam influenciar as situações atuais e sua atuação. E conclui: “Assim, o conhecimento do professor tem um caráter biográfico, que é fruto da interação da pessoa e do contexto” (Biasoli, 2009, p.30).

O aspecto inovador de sua pesquisa se relaciona ao fato de pensar o ensino da arte e a atuação docente vinculados à dimensão pessoal dos professores. Avaliar os momentos de suas carreiras como motivadores ou inibidores de ações junto à escola e à comunidade são aspectos que devem ser considerados, tanto quanto a elaboração de um projeto pedagógico na escola e na universidade.

O artista-professor é inevitavelmente um pesquisador, e a pesquisa está vinculada ao modo como se dá sua visão de mundo, o modo como compreende a relação de si com a arte, e a partir desta, a própria produção artística. E não há um movimento linear de maneira que a produção apenas nasça da pesquisa. Na verdade, o movimento é circular, pois a pesquisa dá origem a ideias, que podem ter resultado na obra, e, também, por outro lado, a produção da arte faz com que novos modos de conceber surjam, e novas ideias estarão em jogo. Este é um movimento de vida, porque a pesquisa nada mais é do que fazer brotar novas perguntas, novas metas que nos colocamos, e atrás de cujas respostas não paramos mais de andar.

Referências

Arquivo do Centro de Artes. UFPEL, Pelotas.

Coleção Marina de Moraes Pires; IN: *Arquivos do Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo*, Pelotas.

BARBOSA, Ana Mae (org.) *Arte/educação contemporânea*; consonâncias internacionais. São Paulo, Cortez, 2005.

_____ (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo, Cortez, 2002.

_____ (org.). *Arte-educação*: leitura no subsolo. São Paulo, Cortez, 1997.

BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. *Prática Pedagógica em Arte: os compromissos do professor que forma professores*. Dissertação de Mestrado. PPGEdu/UFPEL. 1997.

_____. *Docência em Artes Visuais: continuidades e descontinuidades na (re) construção da trajetória profissional*. 2009. 307f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. UFPel, Pelotas.

_____. *A Formação do professor de arte: do ensaio... à encenação* – 3 ed. São Paulo: Papirus, 2007.

BOLÍVAR, Antonio (org.) *Profissão professor: itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru, EDUSC, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. *A reprodução*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

_____; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Darcy Ribeiro – Nº 9.394/1996.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: ARTE. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130 p.

CADERNO DE ANOTAÇÕES de Myriam Anselmo (nov/1980 a dez./1982) – manuscrito doado para o Centro de Artes em setembro de 2012.

CAVALCANTI, Carlos. *História das artes*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

_____. O predomínio do academismo neoclássico. In: PONTUAL, Roberto.

DINIZ, Carmen Regina Bauer. *Nos Descaminhos do Imaginário: A Tradição Acadêmica nas Artes Plásticas de Pelotas*. 1996. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais)-Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FRANCO, Janice Pires Corrêa. *Memória de Marina*. Pelotas: Editora Livraria Mundial, 2008.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo, Vértice, 1990.

HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempos de mudança*: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Rio de Janeiro, McGraw-Hill, 1998.

GASTAL, Susana de Araújo**.** *Imagens e Identidade Visual – a sistematização formal e temática da pintura em Porto Alegre (1891-1930).* Dissertação de Mestrado, Instituto de Artes, UFRGS, 1994.

LEITÃO, Luciana E. "A Ludoteca no Centro de Artes", IN: SILVA, Ursula R. (org.). *Arte na Escola: Diálogos Interdisciplinares*. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2011, p.57-62.

MAGALHÃES, Clarice Rego. *A Escola de Belas Artes de Pelotas: da fundação à federalização (1949-1972) – uma contribuição para a história da educação em Pelotas*. Dissertação de Mestrado. Pós Graduação em Educação da UFPel. Pelotas, 2008.

MARTINS, Luísa Rolg. Criatividade em Cores. *Jornal Diário Popular*, Pelotas, 13 ago. 2012, Caderno Zoom, p.1.

PIETA, Marilene B. *A Modernidade da Pintura no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Sagra/Luzzatto, 1995.

RICOUER, P. *A Memória, a história e o esquecimento*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

SILVA, Ursula R. da. *A Fundamentação Estética da Crítica em Arte de Ângelo Guido: a crítica de arte sob o enfoque de uma história das ideias*. Tese de Doutorado, Pós-Graduação em História. PUC/RS, 2002.

SILVA, Ursula R. da; LORETO, Mari-Lúcie. *História da arte em Pelotas: a pintura de 1870 a 1980*. Pelotas: EDUCAT, 1996.

SILVA, U. R. *Nelson Abott de Freitas e a Crítica das Artes Visuais*. Pelotas. EDUFPEL, 2004.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 13 – Número 25 – Janeiro/Junho 2013

Um olhar poético sobre a diferença na dança contemporânea em *Perspectivas*: Somos todos deficientes?

Cibele Sastre
cibsastre@gmail.com
Universidade Luterana do Brasil - ULBRA

Resumo: Esse artigo busca articular a experiência estética e artística da instalação coreográfica *Perspectivas*, dirigida por Carla Vendramin, apresentada em Porto Alegre, em julho 2011, com os conceitos de ética, estética e cuidado de si. A instalação problematiza a questão da diferença ao produzir uma obra de dança com bailarinas com e sem deficiência física, sem dar ênfase a esta condição. O texto é composto pelo relato breve da formação das bailarinas, feito através de entrevistas; da recepção, oriundo das ações educativas; e da obra e sua tessitura visual, sonora, coreográfica fundamentais para o discurso artístico. O relato articula-se com conceitos de M. Foucault, F. Nietzsche e os comentadores Rosa Dias e Nadja Hermann.

Palavras-chave: Instalação Coreográfica; ética; experiência estética.

A poetic sight about the difference in contemporary dance in *Perspectives*: Are we all disabled?

Abstract: The following article presents the intercourse between the artistic experience and aesthetics of the choreographic installation *Perspectivas* and the concepts of ethic, aesthetics and self care. Directed by Carla Vendramin, presented in July 2011 in Porto Alegre, this performance brings out the issue of difference by working with dancers with and without disabilities with no emphasis on this condition. This paper relates briefly the background of the dancers through interviews; the reception perception, through educational works, and the choreographic art discourse, and its visual, sound and aural textures. It also articulate M. Foucault, F. Nietzsche concepts and commentators Rosa Dias and Nadja Hermann's.

Keywords: Choreographic Installation; ethics; aesthetic experience.

O filósofo francês Jacques Rancière já nos diz que “o real deve ser ficcionado para ser pensado” (2009, p. 58) e nos apresenta modos de como isso acontece na contemporaneidade no livro Partilha do Sensível, relacionando ética, estética e política. Partindo desse enunciado, busco articular a experiência estética e artística que tive com a instalação coreográfica *Perspectivas*, de Carla Vendramin e os conceitos de ética, estética e do cuidado de si.

Perspectivas é uma instalação coreográfica realizada em 2011, na Galeria de Arte Xico Stockinger, do Museu de Arte Contemporânea da Casa de Cultura Mario Quintana, com bailarinas com e sem deficiências. O elenco é composto por três bailarinas: uma dita 'normal' - a coreógrafa, bailarina e idealizadora do projeto Carla

Vendramin, uma multiartista cadeirante inglesa - Julie Cleves e outra bailarina muletante - Mickaella Dantas, que desenvolvem na 'caixa branca' da galeria, composições em dança contemporânea ainda bastante novas para o contexto da cidade de Porto Alegre. A um só tempo, vários aspectos são desacomodados da imagem do senso comum sobre um espetáculo de dança: não são bailarinas convencionais, não acontece num espaço convencionado para dança, não é para ser assistido na zona de conforto da poltrona de uma plateia, mas a todo momento o público é convidado a sair de seu lugar para acompanhar a cena que se desloca, uma dança feita com um elenco de diferentes não é apresentada de forma apelativa. Há muitas camadas de leitura para essa obra. A começar pela forma como essa proposta artística é divulgada que já traz, em si, questões éticas de extrema importância: qual a nomenclatura a ser usada na descrição dessa performance? Usualmente chamada de *dança integrada* ou *dança inclusiva* nos meios de produção de dança com deficientes, esta não é uma expressão presente no material de divulgação ou apresentação da proposta. Na voz da coreógrafa ouvimos que se trata de dança contemporânea com bailarinos com e sem deficiência física, sem usar o conceito de dança integrada ou a expressão equivocada bastante difundida 'portadores de necessidades especiais'. A primeira tentativa de explicação já desacomoda: dança e deficiência não parecem soar bem juntas. A proposta artística realmente dispensa o rótulo. É um espetáculo de dança contemporânea com elenco que inclui e estetiza a diferença, e proporciona uma experiência estética singular, cujas apreciações puderam ser compartilhadas em debates com o público após dois dos espetáculos. Como parte integrante da equipe deste trabalho, no papel de ensaiadora e assistente de coreografia, busco, em alguns depoimentos do elenco, do público e na minha apreciação e coleta de dados, elementos para pensar a ação educativa elucidativa de um trabalho artístico com uma estética sem ênfase ao drama da diferença.

O fato de *Perspectivas* não abrir essa concessão, além dos limites óbvios da situação, provoca nosso senso estético porque humaniza a figura do deficiente para além do seu problema evidente, mostrando-nos nossa deficiência para olhar a potência das verdades desses corpos dançantes. Por isso, falar sobre essa

experiência estética, que absorvemos pela sensibilização e desacomodação de nossos filtros racionais. “Uma experiência é estética quando o conceito de natureza racional não satisfaz, mas também não há sossego para a sensibilidade.” (Hermann 2010, p 69)

> O termo estética deriva do grego *aisthesis, aistheton* (sensação, sensível) e significa sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível-sensorial.[...] Assim, o contexto semântico que se utiliza para o termo estética no discurso contemporâneo estaria voltado mais ao sensível do que à teoria da arte e se torna objeto de consideração em todas as esferas da vida prática.” (Hermann, 2010.)

Enquanto a dança ainda permanece no imaginário do senso comum como uma atividade para pessoas com corpos privilegiados, o que significa dizer corpos regidos pela estética do 'belo' do início da estética como disciplina filosófica, - período esse também em que o *ballet* estava sendo usado como exemplo de beleza pura e sublime ao que este conceito se referia, cada vez mais trabalhos de dança são desenvolvidos com pessoas que fogem a este padrão, sobretudo desde o surgimento da dança moderna. Assim como a ideia do 'belo' permanece no imaginário dos apreciadores de arte com a aura romântica pré-moderna, a dança moderna, surgida no início do século XX, e a contemporânea ainda insistem em educar o olhar do espectador para a expressão do movimento nos corpos, independentemente de seus biotipos. Se o processo de educação do olhar para a dança recém inicia a conquista da aceitação dos corpos 'normais', ou seja, fora do padrão estético do *ballet,* olhar para a expressividade construída em 'corpos incompletos' tem sido uma questão que supera a expectativa da própria proposta, baseada no princípio de uma arte contemporânea. Enxergar, em meio à estética da dança contemporânea, a arte na diferença é estratificar o olhar de espectador para as sobrecodificações inerentes ao trabalho. Mas não é só a questão da diferença que estratifica as leituras. A equipe de trabalho que produziu a instalação coreográfica transbordou sensibilidade e naturalidade com a constituição das cenas. A composição da trilha sonora eletrônica de Cuca Medina dialogou diretamente com as atmosferas densas, bem-humoradas e dinâmicas nos diferentes momentos do trabalho. O desenho de luz de Cláudia de Bem projetou sombras que interagiam

diretamente com as cenas, construindo paisagens visuais no fundo branco da galeria, propondo, inclusive, um momento de interação em que a operação fazia parte da coreografia pelo movimento do operador com luzes móveis interagindo com o movimento das bailarinas em cena. A presença midiática de captura de imagens em tempo real e projeções destas e de outras imagens preparadas para dialogar coreograficamente com a cena asseguram o cuidado com a composição coreográfica que Carla teve ao chamar Darjá Cardozo Lages e Rodrigo Monteiro responsáveis pelo cuidado com videoarte e engenharia de som. A costumização dos figurinos feita por Anderson de Souza e seus alunos do Indepin passa pela singularização dos corpos, onde conforto e beleza estabelecem uma conversa estética com os não-padrões destes corpos e suas 'contemporaneidades'. Não fosse um trabalho com bailarinos deficientes, já seria um trabalho contemporâneo de dança com a complexidade característica dessa proposta. Mas, por entre todas essas informações, eis a questão: duas das três artistas em cena são visivelmente diferentes de todo o padrão estabelecido para a dança, e as três estão juntas, por vezes dançando a 'mesma coisa', algo que pode ser dançado por todas de modo singular, como propõe a dança contemporânea, a propósito das singularidades e das regularidades.

Observamos, portanto, camadas de leitura e apreciação que deslocam de modo intenso tudo aquilo que o senso comum conhece como dança. O público permanece no mesmo nível dos artistas, já que não estamos em estruturas de palco, nem há uso de praticáveis pela questão básica de se ter uma cadeirante em cena e muito pouco recurso financeiro para esta produção. Além disso, as cenas do espetáculo acontecem em diferentes pontos da galeria, convidando o público a se deslocar pelo espaço a fim de poder ver cada cena em seu lugar. Estes deslocamentos físicos são também parte deste deslocamento estético e do diálogo entre o aqui agora do espectador e sua experiência com cada cena. Como se houvesse um 'intervalo' após cada cena, aquele que não é deficiente levanta do chão, ou simplesmente caminha de um ponto a outro da galeria e, nesse deslocamento seu próprio corpo se faz presente; é possível voltar a olhar o espaço em que se encontra seu corpo – e não a cena - e para como está seu corpo diante

de cada cena, causando um deslocamento estético que provoca uma necessidade imediata de ação/reação/reflexão, um comportamento ético no tempo real da experiência. Nesse momento, muitas vezes, se dá a reflexão sobre vida e arte, tanto do que vemos - artistas que estão nos mostrando a humanidade dessa diferença, quanto da nossa limitação ou deficiência de aceitação da diferença diante de tamanha potência. Seguidamente, havia lágrimas nos olhos das pessoas durante o deslocamento. Não raro, após ou durante a performance, pessoas pontuavam a dificuldade de ver a cena para além da deficiência das bailarinas, muitas vezes se privando do deslocamento proposto pela performance. Com mais frequência, a permissão do olhar poético em meio aos deslocamentos em tempo e espaço traziam comoção, co-moção também entre a movimentação de bailarinas e espectadores, co-ação para o diálogo consciente entre razão e emoção. Os diferentes lugares de projeção dos vídeos colaboravam para trazer o espectador ao seu aqui-agora. Muitas vezes, alguns deles estavam exatamente na parede de projeção, percebendo a necessidade de deslocamento por 'receberem' a imagem em seus corpos. Já no início da performance, a projeção em tempo real do trio de apresentação com a projeção também em deslocamento anuncia que todos estão “dentro” do jogo, em perspectiva. Há imagens de cada bailarina ou fragmentos de seus corpos projetados no teto, no chão, nas paredes onde estão os espectadores e estes podem também estar sendo enquadrados e projetados em algum dos cantos da galeria.

Nas cenas mais bem-humoradas, também era visível o constrangimento de algumas pessoas para rirem sobre algo que poderia ser visto sob uma perspectiva do trágico: o mesmo movimento sendo executado por alguém que move seus membros superiores e por alguém que não move, deixando a movimentação sincrônica no tronco. Essa é uma cena que vai construindo em movimentos de corpo e voz, os tons da música *Staying Alive* dos Bee Gees com som vocal e movimentos estratificados das referências cinematográficas que temos dessa música, e vai se desdobrando nos corpos de Carla e Julie com um jogo de pergunta e resposta muito bem humorado. Poucos se permitem fruir do humor que é sugerido por esta cena, onde Julie se diverte muito.

Nadja Hermann nos fala de estratégias de aproximação entre ética e estética

de acordo com Grabes (1990), já que existe uma forte tendência contemporânea à estetização da ética para problematizá-la fora de uma práxis racionalizada e unívoca, ampliando e pluralizando este debate. Ela nos diz que

> a estética parece associada à possibilidade de reter particularidades que são irredutíveis ao pensamento racional, oferecendo refúgio à pluralidade, à diferença, ao estranho e ao inovador, influenciando na criação de novos modos de vida e de novas orientações para o agir. Tal situação provoca o aparecimento de éticas estetizadas, ou seja, daquelas éticas que problematizam o agir moral a partir de considerações estéticas, as quais exercem determinação sobre as escolhas de nossas vidas. A emergência dessas éticas ocorre justamente quando as éticas tradicionais – fundamentadas na razão – entram em declínio, inaugurando vários modos de relação entre ética e estética. (HERMANN, 2010. p 67.)

O discurso coreográfico deixa isso muito claro. Qualquer abordagem a ser feita sobre a diferença deve vir carregada de uma percepção sensível de humanidade. É a vontade de potência dos corpos que age sobre essa proposta estética. No momento em que a dança contemporânea trabalha com fragmentos de movimento, o achado coreográfico está justamente em encontrar a potência de um corpo fragmentado em sua constituição para concretizar movimentos que se encontram na similitude dos gestos. Tal provocação feita com humor desconcerta qualquer tentativa de pensamento politicamente correto, com o que a arte não está necessariamente comprometida. Ficcionar a realidade, nesse caso, é produzir jogos de verdade em movimento, em dança, dispensando a narrativa das palavras e a linearidade de ações, estimulando a reflexão.

Arte e vida de Micka, Julie, Carla e a CanDoCo

Mickaella Dantas completou 22 anos dois dias depois do final da temporada de *Perspectivas* em Porto Alegre. Formada em Turismo por hobby, ela sempre foi uma menina dançante. Nascida na cidade de Cruzeta, interior do Rio Grande do Norte, teve contato com a dança desde a vida escolar, e foi estimulada às artes por uma professora de artes e história que mantinha um grupo artístico multidisciplinar.

Como na maioria dos casos de profissionais de dança vindos do interior, ela conheceu a dança contemporânea quando entrou na Universidade, em Natal, cidade pioneira no trabalho de dança inclusiva no país. Praticou dança num dos primeiros

grupos desse gênero, o Grupo Roda Viva. Ela relata que a amputação de sua perna foi natural, decorrência de um câncer que lhe causava tantas dores, que não ter parte da perna era uma solução desejada, cansada que estava de tantas cirurgias. Sua história é cheia de acolhimento e apoios, da equipe médica, da família, da cidade que lhe deu o Voto de Aplauso da Câmara Municipal este ano, pelas recentes conquistas ao integrar a Cia de dança CanDoCo – Companhia de dança inglesa também pioneira na proposta estética da dança integrada, e atualmente convidada a integrar o elenco da nova montagem de Henrique Amoedo, diretor do grupo Dançando com a Diferença, com sede na Ilha da Madeira em Portugal.

Foto 1: Cena do início do solo de Mickaella.

A CanDo Company é um centro de formação e criação que trabalha diretamente com a ética do cuidado de si como prática de liberdade! Com ações formativas desenvolvendo técnicas de treinamento de corpos diferentes, com profissionais extremamente qualificados para isso, a ênfase na profissionalização artística em dança de pessoas deficientes transforma a vida e a obra destas. Foi o caso da Julie. Nascida com artrogripose, uma doença congênita de contraturas musculares múltiplas, além de fraqueza muscular e fibrose, e ainda músculos e articulações mal formados, ela diz ter sempre sido uma criança criativa. Com aporte familiar inclusivo, ela estudou em uma escola normal, se graduou em Belas Artes e fez o mestrado em Arte e Design, este mais teórico, todos nas cercanias de Londres. Ela sempre gostou muito de pintar figuras e desenvolveu trabalhos e questões conflitantes com a cor. Aos poucos o conflito da cor tornou a figura abstrata. Após

um conflito existencial, momento em que ela tentou fazer a vida sozinha - mas acabou enfraquecida pela experiência - foi estimulada a fazer teatro. Foi um resgate que a colocou em contato com a produção profissional em artes cênicas e consigo mesma. Nesse contexto, ela praticou dança, mas ela não gostava nem estava convencida de que poderia. Uma pessoa do curso começou a insistir para que ela investisse em uma formação em dança (como prática de liberdade?). Ela não gostava nada da ideia, não se sentia capaz disso. Mas acabou sendo convencida e levada para o curso da CanDoCo Foundation Course for Disabled Students. Foi lá que ela se deparou com toda sua potência: ela adorou a política da escola que prepara o indivíduo para esse momento antes da performance, adorou as ideias de arte e vida que encontrou por lá. Depois de um ano de curso, conheceu um artista da Dinamarca com quem desenvolveu projetos e viajou pela Europa. Foi nesse contexto que ela encontrou Carla. Hoje Julie está convencida de que ela dança muito! Ela se considera uma multiartista e tem vontade de retomar a pintura e o teatro para fazer uma performance autoral que reúna todas as suas formas de manifestação artística.

Foto 2: Duo de Mikcaella e Julie

Carla é bailarina e fisioterapeuta. Por 8 anos morou em Londres, onde fez seu Mestrado em Coreografia, na Midlesex University. Antes de ir, foi contemplada com a Bolsa Vitae para desenvolver um projeto solo de performance, Organismo Vivo, projeto em que ela dançava ao som dos próprios batimentos cardíacos, com um

figurino ínfimo coberto por um tecido feito da membrana que contém a carne da linguiça.

A integridade de Carla com o trabalho artístico em dança sempre foi instigante. Sua opção por deixar a fisioterapia ao lado e investir na dança a levaram por experiências concretas e contundentes com o fazer artístico. Esteve envolvida em projetos ambientais e sociais de dança em Londres, até que chegou à CanDoCo. Lá ela trabalhou como *Dance Support Specialist,* um trabalho que serve para dar apoio ao movimento tanto dos estudantes quanto dos professores da escola. O encontro com Julie e Kimberley Harvey deu início a esse projeto coreográfico, construído em colaboração. Kimberley não pode vir ao Brasil, sendo substituída por Mickaella.

Foto 3: Solo de Carla

As três bailarinas desse projeto vêm de lugares diferentes, têm histórias diferentes, mas compartilham a passagem por um centro de formação, onde ética e estética são os princípios básicos para um saber sobre si e sobre a função política da arte. A linguagem da dança aliada aos saberes da saúde constitui uma autonomia necessária ao deficiente e a qualquer ser humano. Mas a dança, nesse caso, provoca uma atenção aos cuidados necessários para o uso artístico do corpo, algo que constitui um diálogo constante entre arte e vida e evoca Foucault, em seu texto *A ética do cuidado de si como prática de liberdade,* ao falar sobre o cuidado de si e os jogos de verdade:

> Essas práticas de si tiveram, nas civilizações greco-romana, uma importância, e sobretudo, uma autonomia muito maiores do que tiveram a seguir, quando foram até certo ponto investidas pelas instituições religiosas, pedagógicas ou do tipo médico e psiquiátrico. […] É o que se poderia chamar de uma prática ascética, dando ao ascetismo um sentido muito geral, ou seja, não o sentido de uma moral da renúncia, mas o de um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser. […]. (FOUCAULT, 2004,p265)

Carla, Mickaella e Julie conhecem suas limitações e suas possibilidades, são responsáveis e comprometidas com seus trabalhos e se entregam para o processo de criação a partir da expressão de si com a dança. Cada uma tem um momento solo em *Perspectivas.* Cada solo foi criado sobre questões singulares das intérpretes. O solo de Julie dialoga com um vídeo. Imagem e cena conversam com o deslocamento espacial feito através de sua cadeira motorizada no sentido frente-trás em cada um dos lados do quadrado do fundo da galeria. O silêncio e a dramaticidade da bailarina, intensificados pelo esforço visível que ela dispensava para mover seu tronco em círculos por um período razoavelmente longo criam densidade no olhar do espectador. É como vê-la se desnudando.

Mickaella faz seu solo ao som da voz de Cuca Medina. A visceralidade do som trouxe densidade e presença aos movimentos de Micka. Além de iniciar sentada sobre os tacos de apoio das mãos das bengalas canadenses, com que ela dançou todo o tempo - e por vezes sem elas - nos mostrou como essas bengalas se tornam o complemento do seu corpo. Com isso ela foi capaz de ousar movimentos acrobáticos que muitos dançarinos sãos não alcançariam fazer, bem como utilizá-las de diferentes modos além de habitual. As bengalas como extensão do corpo se tornam corpo, ampliando as possibilidades no e com o espaço. A composição desta exploração com a trilha, que nesse momento é 'só voz', sem ilustrar nenhum drama, mostra os movimentos e seus avessos, *moebiando*[1] o visível e o invisível, o dentro e o fora de um corpo expandido.

Há outra cena em que Mickaella e Julie fazem um duo. Uma cena que, diferente de muitas outras que já estavam coreografadas antes do encontro delas aqui em Porto Alegre, foi criada por elas, com orientação da Carla e minha

[1] Expressão que se refere à banda de Moebius, figura construída pelo matemático e astrônomo A.F.Moebius (1790-1868) similar ao símbolo do infinito onde a fita que desenha esta figura é torcida fazendo com que, no percurso, o lado de dentro reverta em fora e vice-versa.

assistência. Micka, por vezes, conferia um gesto um tanto mais forte do que o desejado nessa cena ao tocar partes do corpo de Julie e investimos na possibilidade de elas trabalharem de olhos fechados. O controle de Micka sobre o toque que realizava nas mãos, braços e rosto de Julie, vinculado ao sentido de dominação e poder que emergia dessa qualidade expressiva do gesto, dissolveu-se em escuta. Pudemos ver Julie em certos momentos, também conduzindo o movimento de Micka com seus braços atrofiados e pouco móveis dando mobilidade aos jogos de poder. A liderança que se apresentava em Micka reverteu em diálogo quando retiramos a perspectiva do olhar. Sem a intenção dominadora do olhar, outros sentidos se mostram, apurados e em diálogo. A música que construiu atmosferas sempre muito intensas para cada cena agregou elementos que fizeram muitos espectadores derreterem. A presença de Carla dançando duos com cada uma delas sempre evidenciou a diferença, mas também a similaridade, detalhe fundamental nessa proposta. Um solo muito característico de dança contemporânea, apresentando a combinação do domínio técnico com a sutileza na modulação das qualidades expressivas de movimento de Carla alternava precisão técnica de dança, humor, intensidade expressiva e um elaborado senso de composição coreográfica, alinhavando o avesso dos sentidos em cada parte e com cada elemento componente da tessitura dessa obra. Assim como as bailarinas, cada integrante da equipe trabalhou de forma autônoma e integrada, responsável e coerente com a proposta estética que é também colaborativa. O jogo coreográfico mostrou-se íntegro e materialmente forte para sustentar a ideia de que a obra dispensa o rótulo ou o apelo à diferença.

Foto 4: Duo de Carla e Julie feito ao som do silêncio

Recepção, arte e ação educativa.

Mas a recepção talvez não esteja devidamente instrumentalizada para acatar essa proposta. Há muito que olhar, mas a primeira perspectiva é aquela que está no material gráfico: as fotos das bailarinas que nada disfarçam sua condição. Os modos de olhar que se apresentam ao longo da instalação coreográfica, que nós como espectadores revelamos a nós mesmos, através da sensação e da percepção destas cenas, reverbera esta questão. Vários foram os depoimentos de pessoas que disseram ter repensado seus valores a partir deste espetáculo. Tanto pessoas que convivem com a diferença, quanto pessoas que rejeitaram a proposta estética pelo embate ético que isso lhes trouxe. Mas a proposta estética parece ter sido, antes de tudo, educativa. E o que está sendo chamado de educativo aqui não necessariamente encaminha a um conceito ético ou moral único diante da diferença, mas ao simples fato de que o senso comum não está preparado para se deparar com a diferença, ou talvez, com sua própria deficiência. Olhar a deficiência sob a cortina do 'belo' composicional, do belo com a percepção dos sentidos, ou do conhecimento sensível-sensorial é também deparar-se com nossa deficiência amparada na comodidade do que já está cotidianamente em nossas vidas. Uma pessoa da platéia, no debate nos disse: “uma cadeirante carregou uma pessoa dita normal. Isso é muito forte.”

Foto 5:Duo Carla e Julie. Foto: Jefferson Minchef

Ainda que nossa racionalidade possa reverter o impacto sensorial da imagem, “a experiência estética é uma chance para o homem perceber, num mundo contingente, que a relação com o outro é uma experiência do limite da compreensão daquilo que é indizível, inaudito.” (Hermann, 2010, segundo Schulz, 1997, p 107)

Um caso que gerou extremo desconforto e proporcionou um diálogo e um encontro muito produtivo foi o de um espectador que não conseguiu assistir o espetáculo. Deparou-se com seu limite ao (não) olhar para Julie: ele não conseguia. Saiu, voltou, ficou assistindo de longe, não olhando para o que não conseguia. Por sua amizade conosco, foi possível problematizar essa questão. Em sua defesa vinham os argumentos de que o público deveria ser preparado pelo material de divulgação para ver o que vai ver. A polêmica provocou a questão: é necessário fazer advertências ao público? Não seria melhor se pensássemos numa estratégia de aproximação, ao pensarmos sobre como publicizar a questão ética-estética contida na proposta artística? O espectador foi ao debate para falar frente a frente com a equipe e demais participantes sobre seu conflito ético e sobre sua preocupação com a forma com que o espetáculo estava sendo divulgado. E a resposta de Carla foi totalmente artística: “eu quero sensibilizar o público pela poética e não pelo apelo à diferença. Quero que a obra fale por si o que é preciso.”

“O que é a ética senão a prática refletida de liberdade?” nos diz Foucault (2004, p 267). Esse mesmo espectador foi convidado e retornou ao espetáculo para assistir de perto, acompanhar os deslocamentos, deixar-se sensibilizar estética e

eticamente. Além de ter rompido com a barreira que lhe impedia de olhar para Julie, terminou o espetáculo conversando de perto com ela, humanizando a relação.

Vemos um sujeito cadeirante como uma substância de condição insuperável, portanto impossível de estabelecer uma relação de igualdade com os ditos normais, condição esta que permanece nas entranhas mais estruturais, nos alicerces mais básicos da constituição do sujeito na sociedade. Alimentamos sentimentos de pena em vez de instigar relações com um sujeito que é forma, e que, como forma, molda-se a diferentes contextos e contingências. Estabelecer uma conversação com Julie é experimentar a vida em sua potência. Conhecendo-me e sabendo como eu sou e posso ser diante da diferença, posso reafirmar meu lugar dito normal como prática de liberdade diante de alguém que é 'deficiente', sem ter que rasgar a bandeira do politicamente correto ou apresentar uma cartilha de comportamento diante da diferença. E deparo-me ainda com as próprias deficiências. *Perspectivas* cumpre sua função ética e de sensibilização moral por ter um tratamento artístico refinado e uma concepção contemporânea de arte com um cuidado estético que atende ao princípio da arte contemporânea, especialmente da dança contemporânea, que em si inclui a diversidade e a diferença sem panfletos ou cartilhas; pela sensibilização estética que mobiliza e desloca o que se conhece dos jogos de verdade do sujeito consigo mesmo, sobretudo do sujeito substância que se vê obrigado a deslocar, a transmutar-se em forma diante da experiência sensível da arte.

O momento forte de um trabalho de ação educativa do projeto foi o debate com o público ocorrido em duas noites. Desconfortos, movimentos internos, sensações prazerosas, lágrimas, alívios e silêncios foram compartilhados. Tudo isso só evidencia o impacto do trabalho que em nenhum momento recorreu a apelos dramáticos sobre o tema. Oficinas e uma palestra demonstração também fizeram parte da ação educativa, mas tivemos de concordar com nosso amigo que havia problemas na divulgação desta parte do projeto. Nesse sentido, a equipe não alcançou a responsabilidade social de um trabalho de divulgação, que afinal bem fazia sentido repensar, como foi proposto pelo discurso inicialmente visto como defensivo do nosso amigo espectador. Também para a equipe, a proposta era nova. E como nos diz Foucault: “não é possível cuidar de si sem se conhecer”. (2004, p.

269) Foi preciso conhecer o trabalho para aprender a cuidar melhor dele. Realizá-lo foi um movimento entre a libertação e a prática de liberdade de uma ideia e de uma proposta que há muito queria ser realizada por Carla em sua cidade. Em vários aspectos, poéticos, artísticos e mesmo técnicos do trabalho com esse elenco e equipe, Carla alcançou a prática de liberdade priorizando a ontologia do cuidado de si. Só não entrou no jogo de verdade do mercado, soltando-se na sensação libertária do salvacionismo da arte. Outras Perspectivas virão.

Referências

DIAS, R. Nietzsche e a fisiologia da arte. In: *Nietzsche e os gregos. arte, memória e educação: assim falou Nietzsche V*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p.195-204.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como pratica de liberdade. In: *Ética Sexualidade, Política. Ditos & Escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a, p264 – 287.

HERMANN, N. Experiência Estética: significado para a formação. In: *Autocriação e Horizonte Comum*. Ensaios sobre Educação Ético-Estética. Ijuí: Editora Unijui, 2010.

HERMANN, N. Estetização do Mundo da Vida e Sensibilização Moral. In: *Autocriação e Horizonte Comum*. Ensaios sobre Educação Ético-Estética. Ijuí: Editora Unijui, 2010.

NIETZSCHE, F. *A Gaia Ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível*. São Paulo: editora 34, 2009.

fernandopires 55+51 9986 0115

fernandopires 55+51 9986 0115

fernandopires 55+51 9986 0115

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 13 – Número 25 – Janeiro/Junho 2013

Tragédia grega em terras gaúchas

Marcelo Ádams
m.adams@terra.com.br
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

Resumo: Este artigo analisa o texto dramático *As núpcias de Teodora- 1874*, do dramaturgo gaúcho Ivo Bender, em relação com a tragédia grega *Ifigênia em Áulis*, do grego Eurípides. São destacadas algumas passagens que exemplificam as similaridades e as diferenças entre a obra grega e a brasileira.

Palavras-chave: Tragédia grega; Ivo Bender; Revolta dos Muckers; Teatro brasileiro.

Greek tragedy on rio grande do sul land

Abstract: This article analyzes the play *As núpcias de Teodora- 1874*, by the gaucho playwright Ivo Bender, and their relation with the greek tragedy *Iphigenia in Aulis*, by the greek Euripides. Are object of emphasis some parts that exemplify the similarities and the differences between the greek and the brazilian play.

Keywords: Greek tragedy; Ivo Bender; Revolt of the Muckers; Brazilian theatre.

Apresentadas em volume único quando editadas em 1988, as peças *1941*, *1874* e *1826*[1] não necessitam, para serem fruídas pelo leitor, de um conhecimento aprofundado dos mitos gregos nos quais o dramaturgo Ivo Bender se baseou para escrever seus textos. A exemplo do costume grego clássico de compor três tragédias interligadas por um mesmo mito, formando uma trilogia (estrutura notabilizada por Ésquilo, que em 456 a. C. deu a ver sua *Oresteia*[2], único exemplo remanescente desta forma a chegar aos nossos dias), Ivo Bender compôs a sua própria: a *Trilogia perversa*. Aproveitando a mesma família trágica que Ésquilo escolhera para teatralizar (os Átridas), Bender cria equivalências tanto em situações quanto em personagens, não deixando dúvidas de que optou por recriar os

[1] São esses os títulos que receberam as peças na ocasião de sua publicação, no volume *Trilogia perversa, 1826–1941* (Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS; MEC/SESu/PROEDI, 1988). No entanto, Ivo Bender manifestou a decisão de modificar os títulos dessas três obras, que deixarão de conter apenas algarismos – que segundo o autor, são "pouco comerciais" – para agregar a eles os nomes que receberam suas três encenações originais, todas realizadas por Decio Antunes, em Porto Alegre, respectivamente em 1996, 2000 e 2002. Assim, em uma futura reedição, serão denominadas: *Colheita de cinzas- 1941*; *As núpcias de Teodora- 1874*; e *A ronda do lobo- 1826*. Neste artigo acataremos, a partir deste ponto, a vontade do autor, com a citação do título e do subtítulo de suas peças.

[2] A *Oresteia* é composta pelas tragédias *Agamemnon*, *Coéforas* e *Eumênides*.

elementos da mitologia grega no contexto da colonização alemã no interior do Rio Grande do Sul dos séculos XIX e XX. A raiz mitológica se encontra presente, mas foi tão coerentemente adaptada aos novos contextos nos quais se insere, que as temáticas constantes nos tragediógrafos gregos encontram reprodução bastante fiel em intensidade e força dramática. Tomando a família dos Átridas como principal motor dramático, a *Trilogia perversa*, no entanto, abandona a ideia de uma única família sendo alvo de todas as desgraças provocadas pelos deuses ou por seus membros, através de atos desestruturadores da ordem. O que ocorre é a pulverização dessa culpa em toda uma etnia: neste caso, a alemã, da qual descende o autor, nascido em 1936, em São Leopoldo (RS).

Outro aspecto importante na trilogia de Bender é a inversão cronológica inserida desde uma época mais recente (1941) para uma época muito mais remota (1826). À medida que os acontecimentos das três peças vão se afastando no tempo, são também desvelados os primórdios da colonização germânica, e algumas das principais ocorrências do passado desses imigrantes no Rio Grande do Sul são dramatizadas. Seria um equívoco ler as peças de Bender como um documento histórico da povoação alemã, mas é inegável que a exaustiva pesquisa realizada pelo autor colaborou na recriação de alguns comportamentos culturais e situações históricas. Ao lado do mergulho no passado, através da cronologia inversa, Bender, por se valer do mito dos Átridas, aproveita as situações trágicas constantes na linhagem de Orestes para flagrar o início dessa espécie de acerto de contas com sua própria descendência.

Das peças que compõem a *Trilogia perversa*, *As núpcias de Teodora- 1874* é a que mais fielmente se espelha em uma tragédia grega remanescente para estruturar suas ações. Se, por exemplo, em *Colheita de cinzas- 1941*, não há apenas uma obra tratando do mito de Electra e Orestes para servir de inspiração direta[3], no drama desenvolvido em meio ao conflito Mucker – *As núpcias de Teodora- 1874* – a referência direta é *Ifigênia em Áulis*, de Eurípedes, escrita provavelmente em 405 a.C., um ano antes da morte do poeta. Especulações de que

[3] Ao contrário, os três maiores autores da tragédia grega nos legaram versões do mito de Electra: *Coéforas*, de Ésquilo (456 a.C.); *Electra*, de Sófocles (provavelmente escrita entre 420 e 410 a.C.); e *Electra*, de Eurípides (cerca de 413 a.C.)

não teria sido concluída pelo autor de *Medeia* e *As bacantes*, mas sim pelo sobrinho do dramaturgo, não desmerecem o valor da tragédia. A peça de Eurípedes é considerada por muitos uma obra-prima e, antes de tudo, coerente com o mito, trabalhado ainda pelo autor em *Ifigênia em Táuris*, que narra a vida da heroína após sua substituição por uma corsa em Áulis, no altar de sacrifícios[4].

É curioso notar o que Aristóteles diz sobre a peça de Eurípides em sua *Poética*. No livro XV, que trata dos caracteres da tragédia, o Estagirita escreve que "Exemplo de (...) incoerência [é] a *Ifigênia em Áulis*, porque a Ifigênia suplicante não se assemelha com a que se mostra depois". Na sequência, Aristóteles esclarece a que se referia ao falar de coerência:

> A necessidade e a verossimilhança devem estar presentes na representação dos caracteres, assim como na sequência das ações, de maneira que seja necessário e provável, a determinado personagem, falar tais palavras e praticar tais atos; também é assim em relação ao ordenamento dos fatos. (ARISTÓTELES, 2004, p.55)

Essa crítica de Aristóteles dá conta de uma das maiores polêmicas em relação à tragédia em questão. A mudança brusca, de uma atitude de completo desespero pela iminente morte em holocausto, para uma resignação heróica, só pode ser fruto de uma das principais características do Eurípides dramaturgo, o aprofundamento psíquico das personagens. Albin Lesky fala sobre a característica da obra euripidiana, da qual *Ifigênia em Áulis* faz parte:

> *Ifigênia em Áulis* é um caso por si. Nela encontramos aquele novo modo de conduzir a ação, que num curso movimentado, suspende todas as vezes a situação anterior por meio de uma nova situação (...) condicionado pela psique das personagens. (...) patenteia-se com nitidez que aqui, no período derradeiro da atividade criadora do poeta, veio a eclodir uma nova forma dramática, com forte relaxação psicológica da antiga textura. (LESKY, 2003, p.260)

Iniciando a tragédia com uma bem sucedida fusão do prólogo narrativo – em que uma personagem, ou o coro, contextualizam a ação pregressa, colocando sobre o tabuleiro as peças do jogo – com o emocionado desabafo de Agamenon perante um velho servidor, em que o comandante grego apresenta as circunstâncias que o levaram até aquele momento de grande tensão, Eurípedes já coloca a cena em ação

[4] Segundo essa versão do mito, Ifigênia teria sido resgatada pela deusa Ártemis no último momento, quando estava prestes a ser sacrificada por Agamemnon, impedindo o filicídio.

candente imediatamente após seu início. Segundo Lesky, o propósito do dramaturgo é “substituir o árido relato do prólogo típico por uma cena que, desde a primeira palavra, nos subjugue ao feitiço de sua atmosfera de impregnação psíquica” (2003, p. 260). Até a entrada de Ifigênia, que acontece passado pouco mais de um terço da tragédia, o que se vê são cenas que guardam profundo apelo emocional.

A peça toda contém diversos momentos de conflito psicológico, pouco comuns na tragédia grega. Lesky chama a atenção para o fato de que, em *Ifigênia em Áulis*, “o cunho característico do homem (...) não é mais rígido e imutável, mas de si próprio gera, sob a demanda do mundo externo, a transformação decisiva” (2003, p. 263). Assim, em Eurípedes as personagens têm mais espaço para serem contraditórias em suas ações, dada a possibilidade de avaliação profunda da situação posta. O que Lesky chama de “modificação da alma humana” supera, em muito, qualquer questão religiosa, mesmo envolvendo a exigência de Ártemis pelo sacrifício de Ifigênia, a filha primogênita de Agamemnon. Este, apesar de sentir-se ameaçado pelas tropas gregas, tem a opção de abandonar o plano de imolação da filha. Menelau, inicialmente convicto de que o sacrifício é a melhor saída, é levado pelas palavras do irmão, que o tocam profundamente. Aquiles, apesar de sua índole guerreira, e mesmo admitindo o cancelamento da missão a Troia, decide que o sacrifício não deve acontecer, convencido pelas palavras de Clitemnestra.

O movimento inverso de Ifigênia que, de suplicante, passa a oferecer seu corpo a Ártemis, talvez seja o mais brusco, mas não é o único da tragédia. Entre o trecho em que a virgem brada “Ah! infeliz de mim! Apenas porque Páris deteve seu olhar sobre Helena funesta – sim, a funesta causadora de infortúnios! – vou dar o último suspiro, imolada pelo cruel cutelo de meu pai cruel!” (EURÍPIDES, 1993, p. 86), e o trecho em que a mesma personagem muda de ideia, “Tomei neste momento a decisão final de me entregar à morte, mas o meu desejo é enfrentá-la gloriosa e nobremente, sem qualquer manifestação de covardia” (EURÍPIDES, 1993, p. 92), passam-se pouco mais de 80 versos. Mas está presente aquela movimentação da alma a que se refere Lesky, e que, ainda segundo suas palavras, “preparou o drama moderno, na mesma medida em que afrouxou o conceito clássico de *physis*” (LESKY, 2003, p. 256). Aristóteles, ao criticar a suposta incoerência de Ifigênia,

enxerga apenas as duas posições da heroína como antitéticas, mas não constrói uma ligação entre elas, que estaria a cargo da psique.

Dividida em dois atos e somando 19 cenas, *As núpcias de Teodora- 1874*, ao contrário de sua tragédia inspiradora, não tem sua ação concentrada em apenas 24 horas. Não é possível determinar com precisão o tempo decorrido, mas é certo que se desenvolve durante alguns meses. A maior parte da ação se concentra em dois grandes blocos de tempo: o primeiro deles, que compreende as cenas de 1 a 7 do primeiro ato, abrange um período de pouco menos de 24 horas; o segundo bloco, compreendendo as cenas de 1 a 9 do segundo ato, inicia no alvorecer do dia e vai até a noite. Além desses dois blocos principais, temos as cenas 8 e 9 do primeiro ato, localizadas "dias depois" da cena 7 do primeiro bloco; um intervalo de dois dias que separam o primeiro ato do segundo, tempo da viagem de Cordélia e Teodora até o acampamento Mucker; e uma passagem de tempo da cena 9 para a cena 10 do segundo ato, em que a rubrica informa que a ação se passa "tempos depois".

Das peças que compõem a *Trilogia perversa*, *As núpcias de Teodora- 1874* é a que mais proximidade tem com o que se poderia chamar de verdade histórica. Os outros dois segmentos da trilogia de Ivo Bender, apesar de terem como pano de fundo acontecimentos que se deram na vida real (em *Colheita de cinzas- 1941*, a grande enchente que afetou grande parte do território do Estado, naquele ano; em *A ronda do lobo- 1826*, os anos iniciais da colonização alemã no Rio Grande do Sul), não apresentam figuras que realmente existiram no desenvolvimento de suas ações. Em *As núpcias de Teodora- 1874*, ainda que algumas das personagens tenham sido decalcadas da realidade histórica – Jacobina Maurer e seu marido Jorge[5] –, mas

[5] Jacobina Mentz Maurer (1841?-1874), nascida em Novo Hamburgo (RS), casou-se em 1866 com João Jorge Maurer, ambos filhos de imigrantes alemães que vieram colonizar a região do Vale do Sinos, a partir de 1824. Após uma "visão divina", João Jorge Maurer passou a atender como médico, prescrevendo ervas medicinais aos colonos alemães. Após 1870, o casal Maurer começa a receber em sua casa os habitantes da região (naquela época, dividida entre protestantes e católicos) para leituras da Bíblia, realizadas por Jacobina. Pelo fato de sofrer desmaios desde os 12 anos de idade e ser sonâmbula, os colonos passaram a atribuir a Jacobina poderes especiais, crendo que ela manifestava a vontade de Deus e até mesmo ser a reencarnação de Jesus Cristo. Centenas de pessoas passaram a segui-la, abandonando suas igrejas, o que provocou a revolta dos que acreditavam ser a líder desse movimento messiânico uma fraude e uma ameaça à ordem. Os descontentes com o grupo de Jacobina chamavam seus seguidores de Mucker (em alemão, falso santo). Os Muckers foram destroçados pelas tropas do exército brasileiro, em 2 de agosto de 1874, após heróica resistência no morro Ferrabrás, em que centenas de pessoas foram mortas.

sejam representadas de forma não idêntica ao que foram em vida, não se pode deixar de levar em conta a inspiração direta das figuras reais em suas composições. Se assim não fosse, não haveria necessidade de batizá-las com os nomes dos líderes do movimento Mucker.

O que chama a atenção na peça de Ivo Bender é sua notável capacidade de entrelaçar duas mitologias tão distintas e, em uma primeira consideração, tão pouco relacionadas para que se pensasse em aproximá-las. Se por um lado há o referencial concreto de uma obra anterior, *Ifigênia em Áulis*, por outro, a contextualização da situação trágica grega em uma região de colonização germânica é surpreendente e verossímil. Mesmo o elemento que torna a tragédia grega impossível em nossa sociedade – o fator religioso da crença nos deuses – é representado de forma a que se atinjam as mesmas condições de credibilidade e submissão frente aos preceitos divinos.

Para atingir essa proximidade com a tragédia matriz, Bender efetuou algumas modificações na fábula de seu drama. Trabalhando com uma situação fictícia (o mito grego), o autor apropriou-se de duas mitologias para criar a sua própria. Da tragédia de Eurípedes aproveitou as situações e a maioria das personagens. Assim, temos equivalentes aos principais caracteres gregos no drama de Bender: o rei Agamemnon assume as feições de Cristóvão Hagemann, o braço direito de Jacobina no movimento Mucker; Clitemnestra transforma-se em Cordélia, a mulher de Hagemann; Ifigênia torna-se a jovem Teodora; Aquiles sofre algumas modificações, mas é claramente representado por Guilherme; finalmente temos Jacobina, que é a representação, principalmente, da deusa Ártemis, mas também com traços do adivinho Calcas.

IFIGÊNIA EM ÁULIS	**AS NÚPCIAS DE TEODORA- 1874**
Agamemnon	Cristovão Hagemann
Clitemnestra	Cordélia Hagemann
Ifigênia	Teodora Hagemann
Aquiles	Guilherme

Ártemis/Calcas	Jacobina Maurer
Coro das mulheres de Cálcis	Colonos 1 e 2

O caso de Jacobina é curioso: na tragédia de Eurípides, Ártemis e Calcas não são personagens do drama, já que em nenhum momento aparecem em cena, sendo somente citados pelos outros. Ivo Bender aproveita o ensejo e humaniza a entidade divina de Ártemis, pois contava com a figura de Jacobina, líder messiânica que dizia encarnar Deus e transmitir Suas palavras através de sua boca. Com o diferencial da época em que a tragédia euripidiana foi composta e que os oráculos eram transmitidos a adivinhos, ou interpretados através de sinais da natureza, Bender funde as figuras de Ártemis e de Calcas, isto é, a deusa e o instrumento de divulgação de sua vontade. Jacobina, ao encarnar Deus, é, ao mesmo tempo, proferidora das ordens e porta-voz.

Menelau, irmão de Agamemnon na tragédia de Eurípides, e inicialmente o principal incentivador do sacrifício de Ifigênia, é a figura que desaparece da peça de Bender. E por motivos óbvios, já que o principal objetivo que se quer alcançar com o sacrifício de Ifigênia é a vinda de ventos favoráveis que façam mover as naus gregas que partem para Troia. Menelau é o maior interessado, já que sua mulher Helena encontra-se na cidade de Príamo, levada por Páris. Em *As núpcias de Teodora-1874*, o objetivo almejado é bem diferente, apesar de envolver uma luta entre vontades distintas: os Muckers e seus detratores. A peça de Bender flagra a ação do conflito bélico em seu curso, ao passo que, em Eurípides, ainda não iniciou a guerra, pois serão os ventos que propiciarão o início do combate. Na peça brasileira, o sacrifício é um recurso desesperado para reverter a derrota iminente; na peça grega, é apenas o início do conflito.

Guilherme, um dos colonos Mucker, assume a função de Aquiles, defensor de Ifigênia. Mas, ao contrário da peça grega, não é falsamente indicado como o noivo da jovem que vem para ser sacrificada. Bender prefere empregar uma simbologia mais sombria, ao fazer Cristóvão forjar para Teodora a união com Antonio, um Mucker morto há tempos em uma emboscada das facções inimigas. Todos os preparativos para a união fictícia são, assim, absurdos, tanto quanto o

sacrifício vindouro. Mesmo o fim de Guilherme difere muito do fim de Aquiles na tragédia. Em Bender, o defensor de Teodora é assassinado pelos próprios companheiros, indignados com sua oposição ao sacrifício da jovem. Essa escolha por um final infeliz para Guilherme reforça ainda mais a desesperança que percorre todo o drama. Não há sequer um momento de felicidade autêntica na peça. Mesmo ações que, eventualmente, pudessem trazer alguma alegria para as personagens, como o esperado reencontro entre Teodora e seu pai, são obscurecidas pela terrível armadilha que se fecha sobre a jovem. Ações banais efetuadas pelas personagens assumem um caráter simbólico de morte. No ato I, cena 1, a primeira ação a que somos apresentados, por intermédio de Cordélia, é a de feitura de um vestido branco. Depois, no decorrer da peça, ao tomarmos conhecimento das preparações para o sacrifício de Teodora, associamos esse vestido a uma mortalha, que envolverá o corpo da jovem no momento de sua morte.

Outra equivalência entre a tragédia de Eurípides e *As núpcias de Teodora-1874* é o coro. Mesmo que tenha sido modificada a composição dos integrantes que, em Eurípides, eram mulheres da cidade de Cálcis, mantém-se muito da função: narrar o que não é visto em cena. Na versão de Ivo Bender, esse papel de coro é dado aos colonos sentinelas, chamados apenas de Colono 1 e Colono 2. A despersonalização dessas duas figuras provém exatamente de seu caráter de comentadores da ação principal, como originalmente acontecia na tragédia grega. Mas, mesmo aqui, Bender articula um esboço de personagens, já que é possível distinguir, claramente, caracteres diferentes para cada um dos sentinelas. O Colono 1 mostra-se crente da causa que defendem, justificando, às vezes cegamente, os atos de Jacobina. Já o Colono 2 mostra-se muito mais reticente em relação a uma possível vitória dos Muckers. Suas falas, muitas vezes, afastam-se para um passado relembrado ou um futuro idealizado: “Eu queria rever a minha noiva, meus pais. Fico cismando: como estarão as coisas em casa? Se estão preparando a terra, se o centeio já foi semeado” (BENDER, 1988, p. 58). Presente apenas fisicamente, toda sua expectativa dirige-se para um dia em que as coisas serão diferentes: “Um dia, isto termina e daí volto para junto dos meus. Caso com minha noiva e vou cuidar da minha terra” (BENDER, 1988, p. 59).

A função dos colonos sentinelas é explicitada em outros momentos, como quando observam à distância, através de uma luneta, os acontecimentos que se desenrolam no acampamento. Dirigem sua atenção ao foco principal da ação, do qual estão, tanto metafórica (em seu caráter épico) quanto fisicamente, afastados. Na cena 1 do segundo ato, através das informações dos colonos, sabemos da chegada de Teodora e Cordélia ao acampamento:

> COLONO 1 – (...) Olha!
> COLONO 2 – Que há?
> COLONO 1 – Lá. Para os lados do arroio. Um homem e duas mulheres.
> COLONO 2 – Me deixa ver.
> COLONO 1 – Cada um na sua montaria. *(Um tempo)* Agora posso ver melhor. O homem vem à frente.
> COLONO 2 – (...) Estão indo em direção do acampamento. Para a casa de Jacobina.
> COLONO 1 – Deve ser a filha de Cristóvão Hagemann. (BENDER, 1988, p. 77)

Em outro momento, novamente Bender coloca na boca dos dois colonos indicações das ações que ocorrem no acampamento:

> COLONO 2 – Houve algo muito grave. Tem um grupo que se embrenha na floresta. Outros montam seus cavalos. Estão indo para o vale. Galopam em todas as direções. *(Devolve o aparelho)*
> COLONO 1 – Estou vendo Jacobina. Ela faz gestos. Como quem comanda. (BENDER, 1988, p. 92)

Assim, ao mesmo tempo em que insere o épico em seu teatro, a exemplo das tragédias gregas, Bender facilita uma hipotética montagem de seu texto, ao narrar ações que seriam de difícil execução em um palco, de forma realista.

É difícil desvincular o texto de *As núpcias de Teodora- 1874* de acontecimentos históricos, e é certamente relevante traçar alguns paralelos entre ficção e realidade, que envolvem a obra de Ivo Bender. A primeira grande modificação efetuada por Bender é a da possibilidade de sacrifícios humanos dentro da seita Mucker. Como se sabe, esses sacrifícios jamais ocorreram dentro do movimento liderado por Jacobina Maurer. Pode-se argumentar que essa circunstância foi a solução encontrada pelo autor para fazer equivaler a fábula de *Ifigênia em Áulis* dentro de um contexto sul-riograndense. Seria plenamente admissível que o autor tivesse aproveitado a “deixa” e localizado a prática de

sacrifícios humanos dentro de uma comunidade de ascendência alemã, propósito final da *Trilogia perversa*. Mas, como já dissemos, *As núpcias de Teodora- 1874* faz uso de personagens reais, devidamente adaptadas, mas ainda assim históricas. Levando adiante esse raciocínio, Bender poderia ter escolhido uma seita hipotética, ficcional, se quisesse incluir a fábula de *Ifigênia em Áulis*. É claro que poderia correr o risco de ficar no meio caminho, entre algo que não é totalmente ficção e uma referência ao movimento Mucker real, mas, enfim, mantendo a mesma estrutura dramática. A escolha do pano de fundo da revolta dos Muckers, considerada por muitos historiadores como um movimento pacífico, o qual foi alvo de ataques dos representantes das igrejas católica e protestante e do governo federal, representa uma escolha ideológica e uma crítica ao messianismo por parte do autor.

Bender apresenta os integrantes da seita Mucker divididos, alguns acreditando na vitória, outros, descrentes do sucesso da empreitada. Guilherme e o Colono 2 são explícitos quando dizem que o movimento os está levando para a morte. O Colono 1 e Jorge são os mais ferrenhos em sua fé, assim como Jacobina. Hagemann, se em determinado momento é acusado de querer abandonar a seita, tem o conflito interno mais cerrado de toda a peça. Oscilando entre a crença absoluta na palavra de Deus, “A vida é incompreensível e a vontade divina se nega ao nosso entendimento” (IDEM, p. 90), e a descrença, “Desgraçado do homem que confia no seu inimigo” (IDEM, p. 70), Hagemann encontra uma justificativa contraditória para sacrificar a filha: “Se não cumpro a obrigação que me é imposta, minha família vai ser destruída e nossa batalha terminará em derrota” (IDEM). Por temor à profecia do Altíssimo de que sua casa seria arrasada se não cumprisse seus desígnios, Hagemann escolhe perder o ente que mais ama para salvar o resto da família e a causa. O processo de aceitação da incumbência é doloroso, mas parece estabilizar ao final da peça. Após o embate com Cordélia, em que admite o sacrifício de Teodora, Hagemann não é mais mostrado hesitando ou em crise de consciência. Sua vontade se torna tão inabalável quanto a divina, e ele acredita estar agindo da forma correta.

A crítica ao movimento Mucker, adjacente ao texto de Bender, apresenta mais de uma camada de leitura possível. O foco da ação está situado dentro da seita, e é

do ponto de vista dos Muckers que tomamos conhecimento. Os inimigos são apenas mencionados, sempre de forma negativa: “padres e pastores lançam maldições contra nós; os colonos que não entraram para a seita hostilizam nossas famílias; e o governo, esse, só quer o nosso extermínio” (IDEM, p. 85). Rejeitados por todos, os Muckers assumem o papel de injustiçados e estão acuados, dada a desproporção das forças militares que os assombram. A proposta de sacrifício humano lançada por Jacobina muda a ótica de leitura, já que a vítima seria não um inimigo, mas um ente amado pelo comandante do movimento. Fugindo da divisão estanque entre bem e mal, Bender, apesar disso, não justifica as ações dos Muckers. A situação de desespero absoluto e de falta de perspectivas na luta é que move a insanidade dos membros da seita. Sem ter mais nada a perder, os colonos embarcam na proposta de Jacobina, em busca da vitória almejada. Não é, portanto, absurda a associação da figura de Jacobina a Adolf Hitler, no que ele possuía de poder de persuasão em um momento difícil como o que enfrentava a Alemanha do entre guerras. Sua promessa de felicidade e progresso para o país passava pela instauração da Solução Final, através do sacrifício daqueles que atravancavam o crescimento dos legítimos arianos[6]. Guardadas as devidas proporções, e através de um convencimento vinculado à crença religiosa, a Jacobina de Ivo Bender também age de forma semelhante. A percepção dessa conexão entre a personagem de Bender e Hitler ainda tem como ponto de apoio a comunidade em que se insere o conflito. Em ambos os casos, alemães são protagonistas e, reconhecida a profunda repulsa do autor pelo Nazismo, é possível a aproximação entre as temáticas.

A injustiça cometida é ainda mais patente quando se explicita a armadilha da qual Teodora é vítima, e seu gesto final de resignação, quando decide morrer. Para a Ifigênia de Eurípides os motivos para o abandono à própria morte tinham outro caráter, muito mais coletivo, conforme suas palavras:

> E se Ártemis quer receber meu corpo em santo sacrifício, resistirei à deusa, eu, simples mortal? De modo algum! Darei a minha vida à Grécia! Matem-me para que desapareça Troia! Meu sacrifício me trará renome eterno como

[6] O nazismo condenou ao extermínio, além de judeus, ciganos, homossexuais, deficientes físicos e mentais, comunistas, e outras minorias e segmentos sociais considerados ameaçadores ou inúteis para o desenvolvimento do III Reich.

> se fosse minhas núpcias e meus filhos e minha glória! Os gregos mandarão nos bárbaros, e não os bárbaros nos gregos. (EURÍPIDES, 1993, p. 93-4)

O sentido de coletividade é levado, aqui, às últimas consequências. Ifigênia modifica sua maneira de pensar pensando na posteridade. Arnold Hauser, em sua *História social da literatura e da arte*, chama a atenção para a principal característica da idade heróica grega, o individualismo. Ao optar pelo próprio sacrifício, Ifigênia age ao mesmo tempo coletiva e individualmente. O máximo de individualismo que consegue atingir é morrer para ser lembrada no futuro como a salvadora dos gregos.

Teodora, contrariamente, não acredita no movimento Mucker e já na primeira cena da peça deixa claro o que pensa: "*(com ódio)* Jacobina, que mulher é essa? Que poder tem ela para reunir tanta gente?" (BENDER, 1988, p. 56). Sem ser individualista, Teodora transfere todas as suas expectativas para a figura paterna, a quem considera acima de todas as coisas.

O amor incondicional que Teodora dedica ao pai encontra eco em Electra ou, para citar a versão de Bender do mito, a Ereda de *Colheita de cinzas- 1941*. É somente através do amor que é possível explicar a resignação de Teodora em ser sacrificada. Suas palavras deixam clara a total decepção que a avassala:

> Como posso pedir a meu pai se foi dele a decisão? Ele não me escuta, nem sequer me vê. Para meu pai, eu já nem mais existo. *(Alto e forte)* Levem-me daqui! Arrastem essa prisão até a pedra! *(Para Cordélia)* Vês como sei morrer? Se quem me gerou se recusa a me deixar viver, todo amor é inútil, qualquer esperança é loucura. (IDEM, p. 95)

Apesar da decisão do pai, em nenhum momento Teodora lança qualquer imprecação contra ele. O abandono à morte ao qual se deixa levar é fruto do amor frustrado, ou não correspondido, margeando as relações mais importantes do texto e aparecendo como motivação para algumas das principais ações da peça. Também encontramos em *As núpcias de Teodora- 1874*, o casamento sem amor, arranjado por outros interesses, que não os afetivos, entre Cordélia e Cristóvão Hagemann.

Cordélia, em relação a *Ifigênia em Áulis*, é a personagem mais semelhante em cotejo com sua equivalente grega. As ações que protagonizam nas peças que fazem parte são muito similares, assim como as motivações que as impulsionam. Assim como Clitemnestra, Cordélia fica horrorizada ante a perspectiva de ter a filha sacrificada, travando um embate de igual para igual com o marido, reivindicando os

mesmos direitos. É possível comparar as falas semelhantes, em Eurípides e em Bender:

> CLITEMNESTRA – (...) Aqui fora a competência é toda tua, mas em casa e quando o assunto são as bodas de uma filha, tenho o direito de tomar as providências! (EURÍPIDES, 1993, p. 56)
>
> CORDÉLIA – (...) O comando desses colonos é teu. Um comando que divides com Jacobina. Pois bem, o comando de nossos filhos tens que dividir comigo. Sensatamente. (BENDER, 1988, p. 83)

Sem considerar outras versões do mito, modificado por Eurípides em *Ifigênia em Áulis* e *Ifigênia em Táuris*, temos uma mudança na trajetória de Clitemnestra e Cordélia. A mulher de Agamemnon, ao final da tragédia, é informada por um Mensageiro do milagre efetuado por Ártemis, ao substituir o corpo de Ifigênia, no último momento, por uma corsa. As últimas palavras da rainha grega, na peça, deixam entrever certa incredulidade no milagre de substituição: "Ah! Minha filha! Que deus te roubou de mim? Por que nome devo chamar-te? Penso até que esta notícia é consolação quimérica para me convencer da desnecessidade do luto que devo observar por tua perda..." (EURÍPIDES, 1993, p. 104).

Aqui, apesar de não totalmente conformada, não há nenhuma promessa de vingança, pois a morte de Ifigênia, de fato, não se concretizou, inversamente à versão mais utilizada pelos tragediógrafos do mito dos Átridas. Em *As núpcias de Teodora- 1874*, o assassinato de Teodora ocorre de fato, estando presente, nas últimas palavras de Cordélia, a promessa de vingança:

> É preciso deixar correr o tempo. É preciso ter a paciência de ver passar os dias e as noites. E os meses. Talvez se passem anos. Mas eu fico à tua espera, Cristóvão Hagemann. Fiel como sempre. Feito uma cadela submissa, guardando a casa e os filhotes. Eu te espero, Cristóvão Hagemann. Cedo ou tarde, retornarás. E nesse dia, não escaparás do meu olhar. Nem da minha mão. (BENDER, 1988, p. 97)

As núpcias de Teodora- 1874 é a peça da *Trilogia perversa* que mais se aproxima do que seria uma tragédia grega, tanto na estrutura quanto na temática. O sentido religioso da tragédia clássica está presente e de forma implacável: não há possibilidade, para Hagemann, de deixar de cumprir os desígnios do Altíssimo. Somente em uma seita de inspiração messiânica, da qual fazia parte o movimento Mucker, seria possível, após o abandono da adoração dos deuses, forjar uma

situação tão extrema quanto a retratada na peça de Ivo Bender. O movimento Mucker representa, na sociedade que a abriga, uma subversão da ordem instalada por católicos e protestantes e pela sociedade industrial. Criando uma comunidade em que as próprias regras são criadas, sem a necessidade de trocas comerciais entre externos à seita, os Muckers criam uma tensão insustentável no centro da sociedade conservadora. Como é regra na tragédia grega, uma vez quebrada a ordem, é preciso restaurá-la a qualquer custo, mesmo que isso implique destruição e morte do herói. Assim, uma leitura possível é a de considerar toda a seita Mucker como o "herói trágico" da peça de Ivo Bender. Seu extermínio representa a volta à ordem estabelecida. O drama vivido por Teodora e Hagemann insere-se sob esse ponto de vista, em um conceito maior, quase como uma tragédia dentro de outra tragédia. Ao serem vítimas da intolerância, os Muckers transformam-se naquilo que condenam. Pelas palavras do Altíssimo, é somente com um sacrifício que a injustiça será remediada. Esta visão egoísta da salvação também pode ser encontrada na tragédia de Eurípedes. Considerando-se desonrado por Páris, que quebrou as regras de hospitalidade ao raptar Helena, Menelau sente-se à vontade para empreender uma viagem a Troia para resgatar sua mulher, viagem que significará a destruição de uma cidade inteira. A grande diferença entre os contextos da peça de Eurípides e a de Bender é o tamanho e a representatividade das forças de cada um dos lados. Em Eurípides, os gregos representam um poderio extraordinário, capazes de destruir Troia sem muita dificuldade (pelos menos é o que imaginam ao embarcar). Em Bender, os Muckers são insignificantes em relação às tropas do governo. Sua derrota é questão de tempo.

Outro fator que aproxima a peça de Bender das tragédias gregas é o caráter do conflito trágico. O movimento Mucker não é um fato privado que possa ser abafado com facilidade, mas representa um enorme empecilho à política e à segurança nacionais. A resolução do conflito trágico, quer seja ele admitido como o sacrifício de Teodora, quer seja a derrota para as tropas do governo, influirá na sociedade como um todo, pelo menos aos que habitam as regiões de colonização alemã. A imbricação entre público e privado é uma das características da tragédia grega, ou pelo menos em parte dela. Em *As núpcias de Teodora- 1874*, Ivo Bender

conseguiu alcançar este *status*, ao contrário das outras peças da *Trilogia perversa*, inseridas em um contexto mais íntimo, típico de algumas das peças de Eurípides. A grandiosidade da peça grega recriada no contexto do conflito dos Muckers aproxima a peça riograndense do estilo de Sófocles, em que o conflito moral da escolha condicionada ao caráter coloca-se à frente de tudo. Não se quer dizer que o excesso de subjetividade domine a ação: se assim fosse, não haveria tragédia. O que se expressa na peça de Bender é uma encruzilhada em que a opção feita nem sempre é a mais correta.

Ivo Bender concretizou, em sua *Trilogia perversa*, e especialmente em *As núpcias de Teodora- 1874*, uma contribuição singular à dramaturgia brasileira, atestada pelas palavras de Maria da Glória Bordini, no texto de apresentação da edição:

> Pela inovação temática, que desvenda, para o palco, possibilidades inexploradas de nosso passado colonial, pelo extremo despojamento formal e pela concepção dramatúrgica à grega, seca e transparente, essa obra representa uma contribuição para o teatro brasileiro de caráter incomum, pela feliz associação entre a tradição trágica do Ocidente e um universo de colonos que fascina pela fereza e pela solidão radicais.

Referências

ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

BENDER, Ivo. *Trilogia perversa, 1826 – 1941*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS; MEC/SESu/PROEDI, 1988.

EURÍPIDES. *Ifigênia em Áulis; As fenícias; As bacantes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LESKY, Albin. *A tragédia grega*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 13 – Número 25 – Janeiro/Junho 2013

Interdisciplinaridade: ambiguidades e desafios para a formação inicial de professores

Cristina Rolim Wolffenbüttel
cristina-wolffenbuttel@uergs.edu.br
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS
Lucas Pacheco Brum
lukaspachecob@yahoo.com.br
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS
Martha Wankler Hoppe
martha.hoppe@gmail.com
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

Resumo: O artigo é resultado da revisão de literatura sobre a interdisciplinaridade. Objetiva tratar da terminologia relativa ao tema, bem como discutir as ambiguidades e os desafios originados de sua prática. Busca-se, também, uma compreensão histórica e antropológica do termo, bem como uma abertura a novas possibilidades de pensar as ações interdisciplinares e metodológicas sob a perspectiva interdisciplinar. Esse texto é resultado de uma pesquisa desenvolvida junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid/Capes/Uergs com o Projeto de Pesquisa "Interdisciplinaridade: investigando práticas e concepções pedagógicas em escolas públicas estaduais na cidade de Montenegro/RS" pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Palavras-chave: interdisciplinaridade; iniciação à docência; aprendizagem; disciplinaridade.

Interdisciplinarity: ambiguities and challenges to develop teacher's initial training

Abstract: This article is the result of a literature review on interdisciplinarity. It aims to address the terminology and to discuss the ambiguities and challenges arising from the practice. It searches an anthropological and historical understanding of the term, as well as an opening to new possibilities for interdisciplinary thinking and actions under the methodological perspective. This text is the result of a research carried out at the Institutional Scholarship Program Initiation to Teaching - Pibid/Capes/Uergs through the Project Research "Interdisciplinarity: investigating pedagogical concepts and practices in public schools in the city of Montenegro/RS", State University of Rio Grande do Sul.

Keywords: interdisciplinarity; initiation to teaching; learning, disciplinarity.

Introdução

Ao analisar os processos educacionais e o trabalho pedagógico desenvolvido em muitas das escolas brasileiras, parece que os mesmos não são suficientes para enfrentar os desafios da educação na contemporaneidade. Do mesmo modo, ao aproximar as "lentes" para esta análise, não parece que a problemática resida tão

somente nos processos de atuação do professor em sala de aula, mas que as origens possam se encontrar na formação inicial deste profissional.

Constata-se um despreparo por parte dos professores para lidar com questões de aprendizagem, principalmente em se tratando dos novos modos de ser e estar no cotidiano contemporâneo, evidenciados pelos jovens nas escolas.

Parte-se do propósito de que um ensino interdisciplinar auxilia a responder alguns dos desafios postos à educação. Para analisar esta afirmação são apontados alguns questionamentos favoráveis à pratica interdisciplinar e outros que evidenciam ambiguidades em sua aplicação.

Em estudo recente, Rangel e Carnoy (2012) mediram a influência da qualificação dos professores sobre o aprendizado dos alunos na educação básica constatando que, dentre os fatores que influenciam no resultado da aprendizagem, o mais significativo é o professor. Nesse estudo, as variáveis que mais influenciaram na qualificação dos professores foram o nível de escolaridade e a realização de concursos.

Considerando que a qualificação dos professores da Educação Básica, por meio da realização de um curso superior, favorece melhores aprendizagens aos alunos, entende-se que os resultados não tão favoráveis apresentados pelos estudantes nas avaliações está associada à inadequada qualificação dos professores. Outra afirmação que podemos fazer, a partir de experiências pessoais em escolas de Educação Básica, é que a atualidade da educação no Brasil carece de metodologias e outros processos de ensino e aprendizagem apropriados e que permitam responder aos desafios da educação contemporânea.

A educação nas escolas mantém uma perspectiva tradicional, priorizando a informação e a exigência de resultados que são previamente definidos. Entretanto, entendemos que a iniciação à docência precisa preparar o licenciando para tratar com as diferentes formas de aprendizagens. Para tanto, é necessário que a formação inicial prepare este futuro docente para utilizar os conhecimentos sobre métodos pedagógicos existentes assumindo a condição de aprendentes junto aos estudantes.

Promover uma atitude de busca do conhecimento como modo de aprender exige a assunção de uma mudança paradigmática. A este respeito, Morin (2005) explica:

> A ciência cartesiana parte de um pensamento que isola e separa, que reduz o todo às suas partes, aos seus aspectos mensuráveis, quantificáveis. A necessidade atual exige a substituição de um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: a partir desta complexidade, propõe em primeiro lugar uma cabeça bem-feita que necessita despertar a inteligência geral adormecida pela escola vigente, e que deve conduzir ao imperativo educacional da capacidade de contextualizar e globalizar: o aprender a viver, o enfrentar a incerteza. A aprendizagem cidadã constitui outros imperativos que devem propiciar uma nova maneira de ver o mundo. (MORIN, 2005, p.35).

O conhecimento tem sido tratado de modo disciplinar e isolado, voltado à aquisição de um conhecimento objetivado e previamente definido. Há que se pensar em outros modos de ensinar e aprender.

Mas, como pensar em outros modos de ensinar e aprender se, muitas vezes, a formação inicial carece de abordagens inovadoras em seus currículos? É importante, neste sentido, entender o contexto das universidades e, principalmente, dos cursos de licenciatura.

Licenciatura: um contexto de desafios

Ao percorrer os currículos dos cursos de licenciatura em universidades brasileiras observa-se que, ainda, há carências quanto à oferta de cursos interdisciplinares. Além disso, muitas vezes é também parca ou inexistente a oferta de componentes curriculares interdisciplinares ou oferecidos de forma interdisciplinar.

Parece, ainda, não haver preparo suficiente para o oferecimento de cursos com propostas interdisciplinares, ou mesmo disciplinas que estejam estruturadas de forma interdisciplinar. Encontram-se cursos somente divididos por disciplinas, cadeiras ou módulos. Essa falta de diálogo entre as disciplinas é refletida fortemente na prática pedagógica. Os professores que se formam e são inseridos no mercado de trabalho percebem a necessidade da existência de uma interlocução

entre os componentes curriculares, pois enfrentam problemas no cotidiano, relativos aos desafios da sala de aula.

Ao tratar do assunto, Santomé (1998) explica que, ainda, a forma mais comumente utilizada na organização curricular consiste em um modelo linear disciplinar, constituído por um conjunto de disciplinas justapostas de modo arbitrário, o que provoca a fragmentação do conhecimento. O autor argumenta sobre o que denomina "conhecimento acadêmico" no qual a realidade cotidiana está fundada em informações e saberes desprovidos de qualquer ideologia, sendo desenvolvidos de forma descontextualizada. Estas práticas, de acordo com Santomé (1998), têm levado os estudantes a perceberem esse conhecimento com a única finalidade de superar barreiras para obter a aprovação para uma etapa superior.

A divisão do currículo em disciplinas ou módulos, comumente encontrada em propostas de formação inicial, por si só não representaria um impeditivo para a realização de um trabalho pedagógico articulado. O problema pode ser analisado sob o ponto de vista da maneira de ministrá-los. Observa-se a utilização de propostas metodológicas, muitas vezes desconexas com o trabalho do curso como um todo, o que pode ocasionar uma visão restrita sobre os assuntos ou temas em estudo. Neste setido, constata-se uma falta de diálogo entre os próprios docentes dos cursos, em prol de um ensino integrado e coeso. Morin (2000) auxilia nesta reflexão, explicando que o conhecimento é complexo, sendo necessário compreendê-lo dentro desta complexidade. Para Morin (2000), o

> conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade. (MORIN, 2000, p.38).

Um trabalho pedagógico realizado de uma forma menos integrada pode resultar maiores dificuldades em assimilar os conteúdos, devido à complexidade sobre a qual trata Morin (2000). Se houver essas interlocuções entre os saberes e,

para isso, é fundamental uma articulação entre os componentes curriculares e entre os professores, é mais possível lidar com esta complexidade.

O fato de as propostas curriculares de cursos de licenciatura apresentarem-se de forma muito fechada, sem articulação, pode resultar a formação de professores com poucos conhecimentos para lidarem com a realidade das escolas. Assim, os estudantes das licenciaturas deparam-se com a necessidade de quebrar com estes saberes fragmentados diante das primeiras experiências no contexto escolar. Gatti (2010), a este respeito, comenta sobre a forte tradição disciplinar na formação de professores:

> A forte tradição disciplinar que marca entre nós a identidade docente e orienta os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica, leva não só as entidades profissionais como até as científicas a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo, o que já foi experimentado com sucesso em vários países. A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes. (GATTI, 2010, p.1375).

Assim e, a partir de Gatti (2010), surgem questionamentos sobre um possível perfil para um professor interdisciplinar. Como predicado, a condição de "ser interdisciplinar" levanta questionamentos: O que caracteriza uma atitude interdisciplinar por parte do professor? Como este professor constrói esta atitude interdisciplinar?

Em um primeiro momento, pode-se pensar sob o ponto de vista de que o perfil de um professor interdisciplinar não pode surgir, somente, de uma demanda, ou seja, de algo a ser atendido ou cumprido. Não existe uma "receita pronta" para esta formação, em especial, entretanto, entende-se que a atitude interdisciplinar pode ser promovida, construída na iniciação à docência, nos cursos de licenciatura. Isso requer estudo e construção de conhecimento, não somente de sua disciplina, mas por meio de uma epistemologia globalizada para que se aprenda a fazer relações interdisciplinares. Não há interdisciplinaridade sem estudo, sem pesquisa, tampouco atitude e dedicação. Há que se buscar um conhecimento profundo e

específico e uma compreensão da totalidade. Exercer a percepção de que seu conhecimento nunca está completo.

Compreende-se um possível perfil para um professor interdisciplinar como uma identidade no meio de milhões, onde tem sua foto e suas digitais. E é aí que se apresenta um desafio, em meio a muitos, como ser interdisciplinar na própria prática pedagógica? Fazenda (1998) explica que a "característica profissional que define o ser como professor alicerça-se preponderantemente em sua competência, interdisciplinarmente expressa na forma como exerce a profissão" (p.14).

Mas, para esse perfil ser construído, é necessária determinação, organização, estudo, pesquisa, humildade, atitude, diálogo, cooperação e compreensão entre as disciplinas. Como citado acima, não há receitas para a construção de um professor interdisciplinar, mas há características que permeiam o contexto educacional que podem ajudar, como o fato de este professor ser capaz de planejar em conjunto um currículo, explorando os elos e possibilidades de partilhas entre as disciplinas; exercer uma interação com as demais disciplinas do currículo, possibilitando novos mecanismo de aprendizagem; recorrer a diferentes fontes de conhecimento e experiência, para construção do seu conhecimento e do conhecimento de seus estudantes. O professor interdisciplinar se caracteriza, também, por exercer estratégias de integração com seus colegas e por suas habilidades de trabalhar contemplarem o conjunto, envolvendo professores e profissionais de seu contexto, explorando e compartilhando conhecimento e experiências. Partindo deste pressuposto, as características do professor com atitude interdisciplinar são muitas, muitas vezes particularizando-se em cada um que se constrói constantemente, a cada interação.

A busca por maiores entendimentos e, talvez, algumas respostas, pode ser orientada nas palavras de Ferreira (2011):

> A apropriação pelo licenciando das estruturas do que é ser professor tem início antes do seu ingresso nos cursos de licenciatura. Enquanto aluno na escola básica, já inicia um processo de observação da ação pedagógica de seus professores, mesmo que sem clareza de intencionalidade. No entanto, quando ingressa na educação superior, precisa aprender, a partir das diferentes práticas de seus professores, a direção que imprimem em suas ações na cobrança do que recomendam as diretrizes da formação e as metas do projeto pedagógico do curso. (FERREIRA, 2011, p.123).

Além da atitude do licenciando, vale salientar a relevância do papel dos formadores destes estudantes. De acordo com Ferreira (2011),

> cabe ao formador estabelecer estruturas objetivas de mediação pela constituição de autonomia profissional mediante vivências típicas do *habitus* docente, para que seu aluno possa incorporar o conjunto de disposições específicas da ação docente, ou seja, o *modus operandi* da docência do formador tenderia a se consolidar na prática profissional do futuro professor. (FERREIRA, 2011, p.123).

Para além da teorização necessária, para que esse perfil seja possível, é importante que o professor interdisciplinar quebre fronteiras e rompa com as estruturas disciplinares, estando aberto às novas concepções e perspectivas ocorrendo, então, o planejamento dos conteúdos de que tratam suas disciplinas. Professores de diversas áreas, reunidos e discutindo sobre objetivos afins (planejando e reorganizando os seus conteúdos em conjunto) possibilitando, de uma maneira mais ampla, que o conteúdo dos outros professores faça parte de sua disciplina, ou que um assunto ou a temática de diversas disciplinas sejam desenvolvidos em um projeto ou em um plano de ensino, contemplando o prefixo inter (entre); em outras palavras, a interdisciplinaridade.

Esse contexto de planejamento e cooperação envolve partilhas de experiências e conhecimentos, desenvolvimento de autonomia e a expressão de níveis mais refinados de autonomia cognitiva, na busca de uma compreensão de totalidade. A formação para a interdisciplinaridade, assim, requer avanços no que se pode denominar de aprender a conhecer de um modo interdisciplinar. Mas, e a disciplinaridade, como se constitui? Qual sua origem?

A noção de disciplina e o desafio interdisciplinar

Para a compreensão da interdisciplinaridade é preciso, antes, uma definição que antecede o conhecimento integrado entre as disciplinas, com base no fragmento do conhecimento, ou seja, a disciplina que esboça reunir uma categoria organizada dentro das diversas áreas do conhecimento que as ciências abrangem. Desse modo, é fundamental para se entender a interdisciplinaridade, a noção de disciplina.

Ao longo da história observa-se uma constante tentativa de organizar um conhecimento específico inserido em uma disciplina como uma categoria organizada e delimitadora. De acordo com Morin (2005),

> A DISCIPLINA é uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico; ela institui a divisão e a especialização do trabalho e responde à diversidade das áreas que as ciências abrangem. Embora inserida em um conjunto mais amplo, uma disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação das fronteiras, da linguagem em que ela se constitui, das técnicas que é levada a elaborar e a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias. (MORIN, 2005, P.105).

Em se tratando da historicidade do conceito de disciplina, Morin (2005) complementa:

> A organização disciplinar foi instituída no século XIX, notadamente com a formação das universidades modernas; desenvolveu-se, depois, no século XX, com o impulso dado à pesquisa científica; isto significa que as disciplinas têm uma história: nascimento, institucionalização, evolução, esgotamento, etc; essa história está inscrita na da Universidade, que, por sua vez, está inscrita na história da sociedade. (MORIN, 2005, p. 105).

A disciplina é um ramo do conhecimento que requer uma organização, uma delimitação. Ela se destina a reunir um número de informações e de conhecimentos específicos de uma área. A disciplina apresenta um conjunto de estratégicas organizacionais. Do mesmo modo, é constituída de um conjunto de conhecimentos que são organizados e apresentados aos estudantes.

Pode-se compreender a disciplina como “fatias” em torno do conhecimento. Ou seja, cada “fatia” possui determinado conteúdo (conhecimento) sem haver comunicações com as demais “fatias” (considerando a analogia com a figura de “fatias de bolo”). E a interdisciplinaridade, poderia ser pensada como um quebra-cabeças, uma planificação desse “bolo em fatias”, com o objetivo de unir os pedaços e criar fronteiras permeáveis por meio do diálogo, para o desenvolvimento de conceitos não fracionados. A interdisciplinaridade, por sua vez, assume a busca de maneiras de encaixar as partes deste quebra-cabeça, como integrante de um movimento que busca a superação da disciplinaridade.

Na educação contemporânea, uma delimitação rígida destas fronteiras, como explica Morin (2005), não é mais vivenciada pelos estudantes. A razão apontada para isso relaciona-se ao fato de que o estudante que se encontra em sala de aula

está imerso em uma vasta gama de informações. Deste modo, é importante que estes conhecimentos sejam considerados na composição do cenário de materiais a serem utilizados no processo de ensino e aprendizagem.

Pode-se entender que uma disciplina não seja detentora de apenas um conhecimento especifico, no contexto atual que se apresenta, pois para o desenvolvimento do conhecimento nas práticas educacionais é importante ultrapassar a aprendizagem, fazendo relações com outras áreas do conhecimento.

Morin (2005) denomina de migrações as transições que atravessam clandestinamente as fronteiras, possibilitado esquemas cognitivos com diferentes áreas do conhecimento. E o caráter disciplinar dificulta o desenvolvimento cognitivo do estudante, interferindo na aprendizagem, dificultando um conhecimento mais amplo. Para Luck (2003), no processo de interdisciplinaridade:

> Busca-se estabelecer o sentido de unidade na diversidade, mediante uma visão de conjunto, que permita ao homem fazer sentido dos conhecimentos e informações dissociadas e até mesmo antagônicas que vem recebendo, de tal modo que possa reencontrar a identidade do saber na multiplicidade de conhecimentos. (LUCK, 2003, p.59).

Apesar de parecer, inicialmente, contraditório, para que ocorra a interdisciplinaridade não é preciso eliminar as disciplinas, mas torná-las comunicativas umas com as outras, desenvolvendo um planejamento nas práticas pedagógicas. É preciso que ocorra uma relação de interação ou uma interlocução entres as disciplinas, que exista uma cooperação de ambas as partes no objeto proposto.

> A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. (BRASIL, 1999, p. 89).

A interdisciplinaridade pode ampliar os horizontes do pensar humano, potencializando descobertas abrangentes de compreender e modificar o mundo. É importante que a educação possa romper com os saberes fragmentados, pois as possibilidades de aprendizagem são diversas para que sejam produzidos conhecimentos interdisciplinares com diferentes áreas do conhecimento. São propostos, assim, saberes abrangentes, rompendo com estratégicas de

conhecimentos fracionados. A esse respeito, Morin (2000) enfatiza que "a inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional" (p. 43).

O surgimento da interdisciplinaridade: um breve histórico

O termo interdisciplinaridade, de acordo com Aiub (2006), "é composto por três termos: *inter* – significando ação recíproca, ação de A sobre B e de B sobre A; *disciplinar* – diz respeito à disciplina, do latim *discere* – aprender*, discipulus* – aquele que aprende" (p.108). Conforme Aiub (2006), "o termo, *dade* corresponde à qualidade, estado ou resultado da ação. Desta forma, uma ação recíproca disciplinar – entre disciplinas, ou de acordo com a ordem – promovendo um estado, qualidade ou resultado da ação equivaleria ao termo interdisciplinaridade" (p.108).

A abordagem interdisciplinar vem percorrendo inúmeros caminhos, tendo iniciado em meados de 1960. Essa discussão ampliou-se nas universidades e nas formações de professores como perspectivas de abordagem em sala de aula ganhando cada vez mais força nas discussões. É importante, nessa medida, buscar um entendimento quanto a essas origens e perspectivas que têm sido utilizados desde seu aparecimento. Fazenda (1994) auxilia nesta compreensão, explicando:

> O termo interdisciplinaridade vem sendo utilizado com desmedida frequência que se busca imprimir um caráter de seriedade a determinado trabalho em equipe, seminário, encontro de educadores, ou projeto educacional. A socialização dessa terminologia entretanto, com uma frequência tem contribuído para o empobrecimento do significado originário e desvio do mesmo. Dessa forma, podemos contatar que a história da interdisciplinaridade, porque recente tem marcado por equívocos. Esses equívocos, entretanto, fazem parte de seu próprio processo construtivo, emergente que tem tentado adquirir maturidade estrutural. (FAZENDA, 1994, p. 65-67).

De acordo com a pesquisadora (FAZENDA, 1999), os estudos sobre a interdisciplinaridade podem ser divididos em três grandes momentos: O primeiro momento, iniciado em 1970, com a construção epistemológica da interdisciplinaridade. À época buscava-se a explicitação filosófica e a definição do termo; O segundo momento, iniciado em 1980, apresentou-se com a tentativa de

explicitar as contradições epistemológicas oriundas desta construção, bem como a busca de uma diretriz sociológica e uma tentativa de explicitar um método para a interdisciplinaridade; o último momento explicado por Fazenda (1999) iniciou em 1990, com a construção de uma nova epistemologia, a epistemologia própria da interdisciplinaridade, em busca de um projeto antropológico, e a construção de uma teoria da interdisciplinaridade.

Em se tratando do contexto histórico e do início da noção de interdisciplinaridade, esta tem seu surgimento na década de 1960, na Europa, notadamente na França e na Itália, originada de um movimento de estudantes e professores universitários que se voltavam contra a fragmentação do conhecimento. Esse movimento reivindicava, também, um novo estatuto na universidade e na escola.

No final da década de 1960, a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OECD), por intermédio de seu "Centro para a Educação, Pesquisa e Inovação", promoveu a primeira investigação internacional sobre o conceito de interdisciplinaridade, culminando em um seminário sobre os problemas da interdisciplinaridade em pesquisa e ensino no ano de 1970, na França. Este I Seminário da OECD reuniu nomes como Erich Jantsch, Guy Berger, Jean Piaget, Leo Apostel, entre outros, originando, em 1972, a publicação do livro *Interdisciplinaridade: problemas de ensino e pesquisa na universidade,* cujo título original *L´interdisciplinarité: problemes d´enseingnement et de recherche dans les universités* é uma das mais importantes publicações sobre o tema.

Bibliografia obrigatória para a área, essa coletânea de artigos é marcada por uma forte influência do pensamento estruturalista e pelo apego à teoria geral dos sistemas (KLEIN, 1990), sendo descrita como um trabalho seminal, ou *the starting point for new thought and action* (MICHAUD, 1972, p.281). De fato, este é o texto mais referenciado ainda hoje, particularmente no tocante às definições apresentadas pelos seus autores e a distinção entre os termos: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

A ideia interdisciplinar e a proposta pedagógica nelas contidas foram trazidas à tona por Georges Gusdorf, no final da década de 60, sendo que no Brasil

causou grande influência em autores como Hilton Japiassu e Ivani Fazenda. Georges Gusdorf, na década de 1970, lançou as primeiras discussões sobre a interdisciplinaridade; em 1961, na UNESCO, apresentou um projeto interdisciplinar para as ciências humanas do qual fizeram parte estudiosos americanos e europeus de diferentes áreas do conhecimento**. "**A intenção desse projeto seria orientar as ciências humanas para a convergência, trabalhar pela unidade humana" (FAZENDA, 1994, p.19). A proposta desse grupo era indicar as principais tendências de pesquisa nas ciências humanas, no sentido de sistematizar a metodologia e os enfoques das pesquisas realizadas pelos pesquisadores.

No Brasil, as discussões sobre a interdisciplinaridade iniciaram no final da década de 1960. Hilton Japiassu foi o precursor ao falar sobre a interdisciplinaridade no Brasil. Caracterizou-se como o primeiro pesquisador brasileiro a escrever sobre o tema no livro "Interdisciplinaridade e a patologia do saber", em 1976. Este livro está organizado em duas partes, sendo que a primeira apresenta uma síntese das principais questões que envolvem a interdisciplinariedade, e a segunda parte anuncia os pressupostos fundamentais para uma metodologia interdisciplinar. O autor já apresentava, à época, os principais questionamentos a respeito da interdisciplinaridade e seus conceitos, fazendo uma reflexão sobre as estratégias interdisciplinares, baseadas em experiências realizadas naquele período. De acordo com Japiassu (1976),

> tentaremos apresentar as principais motivações desse empreendimento, bem como as justificações que poderão ser invocadas em seu favor. Tudo isso, no contexto de uma epistemologia das ciências humanas, às voltas com a suas "crises" e com seus impasses metodológicos. A resolução dessas crises coincide pelo menos em parte, com os objetivos a que se propõe o método interdisciplinar. (JAPIASSU, 1976, p.53).

Posteriormente, em 1970, Ivani Fazenda também se agregou à discussão sobre interdisciplinaridade, dando continuidade à disseminação dessa concepção no campo da educação, tornando-se referência. Ambos teóricos influenciaram praticamente toda produção bibliográfica sobre o assunto no Brasil.

O olhar dos pesquisadores sobre a interdisciplinaridade

Como citado anteriormente, o tema interdisciplinaridade é bastante amplo, tendo sido tratado de diversas maneiras, por inúmeros pesquisadores. Este estudo, entretanto, utiliza a perspectiva da interação das disciplinas na produção de saberes, partindo das prerrogativas dos alunos e suas necessidades do conhecimento.

Para Hilton Japiassu (1976) é necessário, antes de se definir o que é interdisciplinaridade, criar uma precisão terminológica para disciplinaridade. Os diferentes modos de disciplinaridade representarão as diverisidades da investigação científica e, neste sentido, ele define a disciplina como "ciência", e a disciplinaridade, portanto, seria a exploração do universo desta ciência. A consideração de que a disciplina corresponde ao universo de determinada ciência não equivale à afirmação de que a ciência é o universo de uma disciplina. A ciência necessita do conjunto de disciplinas, de seus agrupamentos e de suas interrelações para se constituir.

A interdisciplinaridade, assim, ocasionaria uma primeira ruptura com as disciplinas e a negação de uma fragmentação disciplinar. Sua definição geral, segundo Japiassu (1976), envolve as conexões entre axiomas de diferentes disciplinas com finalidade determinada pela coordenação de nível herárquico superior. Esse conceito, porém, deve ser diferenciado dos demais níveis definidos pela multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade. O quadro abaixo apresenta um resumo dessas diferenças, de acordo com o autor (JAPIASSU, 1976).

Multidisciplinaridade	Estudo de um objeto sob diversos ângulos, mas sem pressupor um acordo ou um rompimento de fronteiras entre as disciplinas.
Pluridisciplinaridade	Caracterizada pela justaposição de disciplinas agrupadas de modo a evidenciar as relações entre elas. Pressupõe um só nível e objetivos múltiplos, cooperação e ausência de coordenação.
Interdisciplinaridade	Recorre a uma conexão entre as disciplinas, engajando uma integração real e uma troca de conhecimentos baseada em um conjunto de axiomas, coordenados por um nível superior às próprias disciplinas.
Transdisciplinaridade	Não se restringe a interações ou reciprocidade das disciplinas, mas que vai além e derruba as fronteiras das disciplinas e interdisciplinares, formatando um sistema de múltiplos níveis.

Fonte: Japiassu, 1976.

Acrescentando, ainda, ao conceito de pluridisciplinaridade, Zabala (2002) contextualiza que

> é a existência de relações complementares entre disciplinas mais ou menos afins. É o caso das contribuições mútuas das diferentes "historias" (da ciência, da arte, da literatura, etc.) ou das relações entre diferentes disciplinas das ciências experimentais. (ZABALA, 2002, p.33).

O que distingue a interdisciplinaridade dos demais conceitos citados é o fato não se limitar às metodologias de apenas uma ciência buscando, assim, um conhecimento unitário e não fragmentado. As práticas interdisciplinares visam, nesse contexto, um conhecimento unitário, em que a integração de todas as disciplinas e a ligação delas com a realidade dos estudantes tornem o conhecimento real e atrativo sendo que, às vezes, os estudantes conseguem enxergá-lo como essencial para produzir um conhecimento globalizante. Em sentido geral, a interdisciplinaridade significa uma relação entre as disciplinas. Uma interação entre duas ou mais disciplinas, na busca de um conhecimento construtivo aberto a novos mecanismos de aprendizagem.

Para Japiassu (1976), a "interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa" (p.74). Essa escolha é compreendida como uma forma de trabalhar em sala de aula, na qual se propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas. É compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento.

Conforme explica Japiassu (1976), a interdisciplinaridade exige uma reflexão profunda e inovadora sobre o conhecimento, que demonstra a insatisfação com o saber fragmentado. Neste sentido, a interdisciplinaridade propõe um avanço em relação ao ensino tradicional, com base na reflexão crítica sobre a própria estrutura do conhecimento, na intenção de superar o isolamento entre as disciplinas.

Na concepção de Fazenda (1993), mais voltada à educação, a interdisciplinaridade é caracterizada

> pela intensidade das trocas entre os especialistas e pela integração das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa (...) Em termos de interdisciplinaridade ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou, melhor dizendo, um regime de co-propriedade, de interação, que irá

> possibilitar o diálogo entre os interessados. A interdisciplinaridade depende então, basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano. (FAZENDA, 1993, p.31).

Entende-se, a partir de Fazenda (2008), que a interdisciplinaridade na educação precisa se alicerçar no envolvimento, comprometimento e engajamento dos educadores. Partir do diálogo da reciprocidade, compromisso com as demais disciplinas, tendo respeito e humildade para escutar, aprender e saber contribuir com seus saberes. De acordo com a autora, “hoje mais do que nunca reafirmamos a importância do diálogo, única condição possível de eliminação das barreiras entre as disciplinas. Disciplinas dialogam quando as pessoas se dispõem a isto” (FAZENDA, 2008, p.50).

O processo educativo, conforme Fazenda (2008) precisa se fundamentar no diálogo, tanto entre pessoas, quanto entre as disciplinas, possibilitando uma cooperação entre todos, porque nesta perspectiva interdisciplinar todas as pessoas envolvidas são autoras, professores e estudantes. Todos aprendem juntamente. A interdisciplinaridade quebra com o paradigma da disputa de saber. Todos engajados num projeto interdisciplinar ou em uma ação, todos estão no mesmo nível, um aprendendo com o outro. Assim, “o desenvolvimento básico da interdisciplinaridade é a comunicação, e a comunicação envolve, sobretudo, participação” (FAZENDA, 2008, p.94). A autora aponta também que:

> Além do desenvolvimento de novos saberes, a interdisciplinaridade na educação favorece novas formas de aproximação da realidade da realidade social e novas leituras das dimensões sócio culturais das comunidades humanas. [...] O processo interdisciplinar desempenha papel decisivo para dar corpo ao sonho ao fundar uma obra de educação à luz as sabedoria, da coragem e da humanidade. [...] Alógica que a interdisciplinaridade imprime é a da invenção, da descoberta, da pesquisa, da produção cientifica, porém gestada num ato de vontade, num desejo planejado e construído em liberdade, (FAZENDA, 2008, p.166).

Fazenda convida-nos a uma nova perspectiva do processo educativo escolar a partir do diálogo entre três formas de conhecer, que envolva a interdisciplinaridade: saber, saber-fazer e saber-ser.

O saber interdisciplinar é o conhecimento construído na sua ciência. Mas o saber que a interdisciplinaridade busca é aquele que vai além de suas estruturas já

construídas, pois ele altera, meche recompõe, acrescenta, aumenta, soma as estruturas epistemológicas. O saber interdisciplinar muitas vezes requer desconstruir para construir, para adquirir novos mecanismos de aprendizagem.

O saber interdisciplinar tem que estar aberto para todo o conhecimento de diferentes especialistas, ajudando com suas contribuições e buscando novas ajudas para o objeto pesquisado. Esse processo de conhecimento requer do educador deslocamento em busca da informação, estar inserido constantemente com atualidade com a tecnologia coma as novas médias e os mios de massa e com os avanços frenéticos da sociedade.

Além de buscar saberes numa perspectiva globalizada, o saber interdisciplinar possibilita a um especialista aprender com ou outro de maneira integrada, tendo um envolvimento do eu e do outro. Saindo da sua zona de conforto fixa, realizando o desapego e a cooperação. Nesse movimento que se reforça comprometimento e compromisso com outro especialista em busca de educação que se espera. “A característica profissional que define o ser como professor alicerça-se preponderantemente em sua competência, interdisciplinarmente expressa na forma como exerce a profissão” (FAZENDA, 1998, p. 14).

A segunda forma de conhecer que envolve a interdisciplinaridade, de acordo com Fazenda (1998), é o saber-fazer, é a prática docente. Conforme a autora é nesse ponto que temos que nós libertar de todo o apego ao nosso eixo estabilizador. Busca-se um desprendimento. O saber-fazer interdisciplinar coloca o educador numa zona instável, pois, requer dele deslocamento em todas as suas práticas pedagógicas, ele não está mais sozinho, fechado nos seus saberes ele está em comunhão com diferente especialista, que vão atuar em conjunto.

É praticando esses desafios que o saber-fazer interdisciplinar acontece na prática docente, rebocando as colunas deixadas pelas disciplinas enclausuradas nas suas gaiolas epistemológicas. A travessia não é fácil, pois, sair do eixo disciplinar e passar para o eixo interdisciplinar é, certamente, um movimento complexo. A complexidade se dá no descolamento dos dois eixos, quando vamos os desafios são encontrados. Um educador interdisciplinar requer habilidades complexas na sua ação (FAZENDA, 1998).

O saber-ser é a terceira forma de conhecer. Este se origina de uma vontade própria de mudanças que vai exigir novamente uma atitude. O “ser” vai conduzir ao saber e ao fazer interdisciplinar. É a origem de tudo, refletindo-se no saber e no fazer interdisciplinar. Entende-se que sua posição vai exigir mudanças complexas em toda a prática pedagógica. Leva-se em consideração desde sua didática até a interação com a comunidade escolar, pais e gestão de escola. Para estas mudanças acontecerem é necessária cooperação e diálogo entre todos. Mudanças não acontecem sozinhas, pois estamos tratando de conhecimentos de diferentes especialistas, unificando em prol de um mesmo objeto (FAZENDA, 1998).

O saber-ser implica posturas calcadas no todo, e não nas partes. E poder na prática educativa contribuir, pesquisar, interagir, comparar, dialogar, pergunta-se, cooperar, fornecer, escutar, etc. Em síntese, emerge, nesse processo dos educadores estarem sempre em comunhão, e não nos seus cercados epistemológicos (FAZENDA, 1998).

Considerações finais

A temática da interdisciplinaridade tem sido permeada de diversas possibilidades de investigação, pois é abrangente e possui uma variedade de interpretações. A perspectiva deste artigo propôs-se a realizar uma abordagem geral, tratando da terminologia, significados e os desafios advindos desta proposta. Não se objetivou, tampouco, esgotar o tema, mas a iniciar uma discussão sobre o mesmo.

Entende-se que a interdisciplinaridade constitui-se, ainda, um desafio, apesar de tantos anos terem se passado desde o início das pesquisas e publicações a respeito. Outrossim, os desafios que são colocados a cada momento na educação brasileira parecem apontar para promissoras possibilidades quanto ao trabalho interdisciplinar, considerando as formas de aprendizagem e a diversidade cultural e social de nosso país.

Pensando nestas potencialidades e desafios, entende-se a necessidade do empreendimento de pesquisas que objetivem investigar e promover currículos e

práticas interdisciplinares no âmbito escolar desvelando conceitos e métodos enfocados.

Acredita-se que, deste modo, seja possível possibilitar outros e novos olhares no campo de estudos sobre a interdisciplinaridade, potencializando os espaços de aprendizado, quer sejam escolares ou não escolares.

Referências

AIUB, Mônica. Interdisciplinaridade: da origem à atualidade. In: *O Mundo da Saúde*. São Paulo: 2006, janeiro/março, 30 (1), p.107-116. Disponível em <https://www.scamilo.edu.br/pdf/mundo_saude/34/interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em 8 de abril de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4v.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes Fazenda (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1999.

____. *Didática e interdisciplinaridade*. São Paulo: Papirus, 1998.

____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.

____. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1993.

FERREIRA, Nali Rosa Silva. *Atitude interdisciplinar, formador do professor e autonomia profissional.* Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, São Paulo, 2011.

GATTI, Bernardete A**.** Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KLEIN, Julie Thompson. *Interdisciplinarity: history, theory and practice*. Detroit, Wayne State University Press, 1990.

LUCK, Heloísa. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MICHAUD, Guy. *General conclusion. In: Interdisciplinarity: problems of teaching and reaserch in universities*. OCDE, 1972.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, repensar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda, 2005.

____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

RAQUEL, Rangel de Meireles Guimarães; CARNOY, Martin. *Does teacher qualification influence student achievement gains?* The case of plano de desenvolvimento da escola schools in Brazil. 2012. Disponível em: <http://174.121.79.98/~naotembr/anais/files/POSTER%5B94%5DABEP2012.pdf> Acesso em 7 de abril de 2013.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 13 – Número 25 – Janeiro/Junho 2013

Traços e traçados da Experiência

Carmen Lúcia Capra
carmen-capra@uergs.edu.br
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

Resumo: O texto propõe-se a compreender o conceito de experiência mediante um aprofundamento histórico-filosófico do termo, a fim de identificar suas possíveis formas, o que pode vir a contribuir ao ensino de arte.

Palavras-chave: experiência; experiência e educação; experiência e ensino de arte.

Traces and Tracings of the Experience

Abstract: The text proposes to understand the concept of experience through a deepening historical-philosophical term in order to identify their possible ways, which could contribute significantly to the teaching of art.

Keywords: experience; experience and education; experience and teaching of art.

Após a obrigatoriedade de ensino de Arte na Educação Básica, assim como a crescente preocupação de museus, bienais e instituições culturais com o setor educativo-pedagógico, acompanha-se o aumento de publicações para atualização, orientação ou apoio ao trabalho docente. Nesses casos, é frequente o emprego do termo *experiência*, seja na fundamentação teórica da área, no traçado de seus objetivos da área, nas atividades sugeridas para os alunos, na fala de professores estudantes de licenciatura.

A palavra experiência, num primeiro momento, pode referir-se à experiência de vida, a um conhecimento adquirido por uma prática, por estudos ou observação. Experiência surge de experimentação, ensaio ou tentativa. Regrada, participa da experiência científica. Na educação e na arte-educação a palavra aparece muito: a experiência do professor, a experiência do aluno, a educação pensada como experiência, a experiência artística, a experiência estética. Alguns termos derivados também vão povoando esse mundo, como experienciar e experienciação[1] Qual é o sentido de *experiência* nas publicações destinadas ao professor de Arte? Pela

[1] Ver: DEWEY, 1980 e FERRAZ; SIQUEIRA, 1987.

recorrência da experiência em estruturas e níveis tão variados, mostra-se necessário rastrear seus traços: que formas pode assumir a experiência e o que a experiência seria capaz de promover no desenvolvimento do conhecimento artístico?

O termo experiência, segundo Jay (2009, p. 25-28)[2], tem longa e complexa história, repleta de transformações expressas já na sua etimologia. Na origem latina da palavra[3] aparecem as ideias de experimentar, provar; *ex* indica a de "saída de"; *peri* é raiz de perigo, denotando o sentido de uma "aprendizagem decorrente da sobrevivência aos perigos". A palavra portuguesa deriva diretamente do latim *experientia,* que significa juízo ou experimento, e *empirical,* palavra inglesa[4], remete à observação empírica (em oposição à teoria).

Ainda que sejam poucas as informações até o momento, elas dão a entender que pela experiência perde-se a ingenuidade em relação à mundanidade e aos desafios da vida. Associa-se a uma prova ou verificação, mas também à sensação não reflexiva ou à observação não mediada, de que advém o elo entre a experiência e o tratamento de assuntos mais particulares do que gerais, universais. "Daí provem a crença, manifesta em certos usos, de que as experiências são antes pessoais e incomunicáveis do que coletivas e intercambiáveis."

Por outro ponto de vista, experiência sugere uma dimensão passiva, de *pathos*, que significa "algo que sucede" a alguém que sofre ou suporta. "Quando 'experiência' adquire o sentido de 'experimento', suas dimensões práticas se ativam, mas quando se vincula a *pathos* – ao fato de que a experiência pode nos acontecer sem buscá-la ou desejá-la – destaca-se sua dimensão passiva"[5].

No idioma alemão, novas relações se estabelecem a partir de: *erlebnis,* experiência mais imediata e pessoal vivida no mundo cotidiano; *erleben*, experiência da totalidade de uma vida; *erfahrung,* experiência longa, "baseada em um processo de aprendizagem, na integração de momentos discretos da experiência e um todo

[2] A fim de propiciar a fluidez do texto, indico que esta referência abrange todo o trecho da análise etimológica do termo nas páginas 1 e 2. As traduções desta obra são minhas as traduções.
[3] O autor parte do verbo *experiri.*
[4] Derivada do grego *empeiria.*
[5] Semelhante abordagem sobre a passividade na experiência encontra-se em Larrosa: experiência é aquilo que passa, acontece ou toca, mas que não nos deixa imune, pois sempre nos afeta (2004, p. 154).

narrativo ou em uma aventura". A palavra *fahrt* (viagem), inserida em *erfahrung*, conecta-se com a palavra "perigo" (*gefahr*) e, enquanto tal, "ativa o vínculo entre a memória e a experiência, um vínculo subjacente à crença de que a experiência cumulativa é capaz de produzir um tipo de sabedoria que somente se alcança no final da viagem."

Mediante as associações entre experiência e memória, observação, prova, mundanidade, perigo, aventura, viagem e sobrevivência, e suas possíveis formas – cumulativa, individual, pública, coletiva, imediata, passiva, de sensação não reflexiva –, torna-se fácil entender (e concordar com o autor) que a peculiar história da palavra apenas continua estimulando a nossa imaginação, gerando curiosidade sobre o emprego do conceito na prática e na teoria do ensino de arte. Rememoremos, então, alguns pontos da história do ensino de arte no Brasil, a fim de neles localizar o conceito experiência, os quais serão grafadas em destaque.

No início do século XX, as pesquisas sobre criatividade, bem como as proposições da arte moderna, produziram modificações no ensino de arte. Em consonância ao processo europeu pós-guerra de reconstrução do sujeito, chega ao país no final da década de 1940 o argumento de que a arte é uma forma de liberação emocional, o que foi defendido pelo movimento de valorização da arte da criança (BARBOSA, 2003). Em consonância, em 1948, no Rio de Janeiro, Augusto Rodrigues funda a primeira Escolinha de Arte do Brasil, o que altera o "panorama do ensino artístico, multiplicando as **experiências** na área de arte e educação em diversas regiões do país"[6]. O Movimento Escolinhas de Arte do Brasil (MEA) atuou junto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1971, no preparo das equipes das Secretarias de Educação, a fim de orientar a implantação da disciplina nas escolas, posteriormente contribuindo para a formação dos cursos de licenciatura em educação artística, instituídos em 1973.

No ensino de arte, a então nominada Pedagogia Renovada introduziu a livre-expressão e a espontaneidade no lugar da repetição e da cópia do ensino tradicional. Produziu com isso a psicologização da expressão artística dos alunos e

[6] Escolinha de Arte do Brasil. Enciclopédia Itau Cultural de Artes Visuais. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=marcos_texto&cd_verbete=3757&lst_palavras=&cd_idioma=28555&cd_item=10>. Acesso em: 15 mar. 2013.

certa confusão quanto ao papel do professor, sob o argumento de promover uma arte como possibilidade de expressão e não de aprendizagem. Barbosa (2003) explica que na constituição do fundamento teórico-escolanovista no ensino de arte, tomou-se de Dewey a ideia de arte como **experiência consumatória**, identificando-a equivocadamente com **experiência final.** "A **experiência consumatória** para Dewey é pervasiva, ilumina toda a **experiência**, não é apenas seu estágio final".

O enfoque expressivista levou o trabalho artístico do aluno a ser entendido como produto de seu modelo interno. A arte era o veículo para a investigação dos processos mentais dos alunos e não um conhecimento importante em si. Com frequência, o trabalho de arte era proposto como fechamento de uma unidade de estudo (a **experiência consumatória),** como por exemplo, fazer uma escultura ou um desenho ao final do estudo de determinado assunto.

Na Escola Nova brasileira, "a atividade pedagógica é, quase sempre, compreendida na perspectiva do senso comum e, desse ponto de vista, ela se vincula, exclusivamente, a um fazer imediato e, por isso, dispensa a discussão de conceitos e teorias." (ALMEIDA, 2008). Assim, a compreensão de conceitos e a sua inter-relação foram logradas à **experiência individual** do aluno, abstrações que, desenvolvidas somente pela própria ação, o levariam à aprendizagem. Em outras palavras, o professor foi desobrigado de ensinar, pois quem ensina o aluno é a **experiência** da atividade pedagógica (Ibid., 2008).

O ensino de arte calcado em um "deixar fazer", sem desenvolver a discussão de conceitos, desconsidera as bases fundamentais da própria arte e passa a se constituir sobre um viés espontaneísta, distante demais de uma **experiência de aprender**. Vale ressaltar, no entanto, que apesar da herança problemática da Pedagogia Nova, foi por seu investimento que as expressões individuais dos aprendizes, anteriormente desconsideradas, ganharam valor.

O início da década de 1980 trouxe mudanças teórico-metodológicas significativas no ensino de arte brasileiro. A movimentação dos professores em reação à polivalência (instituída pela lei de 1971), aliada a novos estudos sobre a educação em nível mundial, trouxe o entendimento de que o educador em arte deveria firmar-se como conhecedor de arte e também dos modos de ensinar arte. O

debate da arte-educação em nível internacional, reflexo das crenças do mundo da arte (WILSON, 2005), vinha procurando desenvolver abordagens de ensino que também se inserissem no pós-modernismo. São daquela década as primeiras propostas metodológicas específicas, desenvolvidas na Inglaterra e nos Estados Unidos, das quais vieram as bases da Proposta Triangular[7]. Sendo o professor figura fundamental do ensino de arte, a **experiência estética** docente ganha vulto, pois se ele não souber exercitar-se esteticamente, provocado pela arte e ou pelo mundo, terá menos subsídios para propiciar tal **experiência** aos estudantes (CAPRA, 2007).

Até aqui, pelos enfoques trazidos à contextualização do tema experiência no ensino de arte, foram citadas: experiências na área de arte e educação, experiência individual do aluno, experiência de aprender, experiência consumatória, experiência final e experiência estética do professor, expressões que não tratam exatamente da mesma coisa apesar de recorrerem à mesma palavra.

Passando a uma revisão histórico-filosófica, a experiência adquire maior complexidade. Durante o período grego, a noção existente de experiência não ia muito adiante do simples resultado dos sentidos com algo concreto (JAY, 2009). Entretanto, no período latino, a noção de experiência se referia exclusivamente à ação da coisa sensível sobre o órgão sensorial, fazendo-se objeto por sua própria ação sobre o sentido. Negligenciada ou mesmo ou mesmo o desprezada, a experiência no pensamento clássico muitas vezes foi relacionada a um viés hierárquico de tradição racionalista, que aplicava as ideias, o intelecto e a pureza da forma na desordem e na incerteza da vida cotidiana.

Na Idade Média, a experiência foi adotada pelo contexto religioso. Nas Confissões de Santo Agostinho, onde consta a descrição detalhada de sua jornada espiritual, Jay (2009) observa a promoção de uma prática de exame introspectivo que levava muito a sério a “experiência interior”. Revela, ainda, que as implicações da peregrinação, produto da urgência da vida espiritual independente de regulação ou hierarquia católica, naquela época fez surgir, pela primeira vez, a poderosa

[7] Abordagem criada por Ana Mae Barbosa, teve ainda por fundamento as Escuelas Al Aire Libre, do México (BARBOSA, 1998). A autora esclarece que a Proposta Triangular e as propostas estrangeiras são interpretações diferentes, ou no máximo paralelas, em relação ao pós-modernismo na arte/educação (BARBOSA, 2003) .

tradição de uma "experiência especificamente religiosa" (Ibid., p. 36), capaz inclusive de converter-se em um fim em si mesma.

Com o declínio do poder da igreja e fascínio exercido pela ideia do indivíduo singular no ideário humanista da idade moderna, instaura-se uma nova sensibilidade em relação à experiência, agora estendida aos sujeitos comuns e aos acontecimentos mundanos. Michel de Montaigne (1533-1594), figura exemplar para o tratamento da experiência, fundamenta-se na humanização dos gregos. Conhecido por seu relativismo e ceticismo, Montaigne opõe-se a todo dogmatismo da igreja entendendo que o conhecimento se desenvolve conforme o ser humano se desenvolve. Completamente contra a ideia de uma essência, um *a priori* ou uma condição inata de conhecimento, sua recusa a todo tipo de essencialismo o fez promover não um sistema filosófico fechado, por tratados, mas um modo livre de fazer filosofia, em forma de ensaios.

Montaigne acredita que a razão é insuficiente para dar conta dos acontecimentos da vida. A experiência do corpo, apesar de imperfeita, é a imperfeição do mundo. Estar atento à própria experiência promove um variado e profundo *conhecer-se a si mesmo*[8], motivo para sempre continuar aprendendo. Pesquisar, para o filósofo, é um dos prazeres da vida, pois as pesquisas alimentam a imaginação e lhe modificam enquanto pesquisador: "(...) que imensa satisfação a de atender à nossa fantasia! E isso, a meu ver, é o que mais importa." (1988, p. 211). O seu próprio testemunho de experiência a partir das coisas mais vulgares e comuns é o meio de esclarecer e fornecer conhecimento sobre a natureza ou sobre as ações humanas. Revalorizando o corpo, e com ele todas as sensações, o filósofo considera antinatural toda a sabedoria que o despreze.

De Montaigne e suas agudas observações de sobre a condição humana, a próxima virada da experiência deu-se pelos pensadores modernos na busca de um conhecimento novo, confiável e que lhes permitisse dominar a ambiguidade e os infortúnios da vida. A experiência passou a ser assistente da razão, mera fornecedora de informação. Para Francis Bacon, tratava-se "de um empreendimento

[8] "Conhece-te a ti mesmo" vem a ser a máxima de Montaigne e o seu incentivo à observação atenta de si: "significa que embora todos se mostrem muito afirmativos e satisfeitos e se imaginem bastante entendidos, na realidade nada sabem." (MONGAIGNE, 1988, p. 206).

cuja finalidade não residia na experiência *per se*, mas no conhecimento do mundo externo que esta podia trazer." (JAY, 2009, p. 42).

Enquanto Montaigne se deteve a explorar o mundo conhecido, imediato, Bacon e Descartes quiseram explorar o mundo desconhecido, reagindo à crescente agitação política, religiosa e econômica do século XVII. Em oposição à particularidade e transitoriedade da experiência montaigneana, "pretendiam uma verdade científica e uma certeza absoluta[9] baseadas em encontros programados, não aleatórios, com o mundo exterior, assim como explicações de tais encontros regidas por leis." (JAY, 2009, p. 43).

Bacon e Descartes implantaram uma tradição de busca de conhecimentos que suscitassem em todos os homens racionais uma justificada confiança em sua veracidade. Se o ponto de vista de Montaigne era totalizador e dialético, o de Bacon e Descartes era atomista e reducionista; se o primeiro buscava as impressões sensíveis, os segundos desejavam traduzi-las na exatidão de determinações quantitativas; se para Montaigne, "uma experiência que se torna calculável e certa perde imediatamente a sua autoridade" (AGAMBEM, 2008, p. 26), para Bacon e Descartes, ao contrário, a experiência somente será aceita mediante a comprovação científica resultante do experimento. Nasce o método científico, propositor de uma experiência ordenada, de resultados tornados privilegiadas unidades de conhecimento, consideradas pela ciência como "fatos" verificáveis donde derivam axiomas que, estabelecidos, geram novos experimentos.

O culto ao método científico naturalmente produziu consequências de vulto, o que detalhadamente analisa Martin Jay. Em primeiro lugar, o vínculo entre *experiência confiável* com *experimentação verificável* estabeleceu a crença na reprodutibilidade e no caráter público da experiência válida (as não válidas, por não se prestarem a confirmações, são inadvertidamente descartadas). Por ser um experimento controlado, deveria ser perfeitamente comunicável e não meramente

[9] Cabe esclarecer que a verificação infalível começou muito antes da revolução científica, ainda na Grécia, através do *methodus* grego, uma busca de conhecimento desenvolvida no século II pelo retórico helênico Hermógenes, que renasceu na "lógica dialética do francês Peter Ramus, no século XVI, mas que só com a revolução científica cabe dizer que começou o que poderíamos chamar de fetiche do método" (JAY, 2009, p. 44).

inteligível, tornando o método passível de ser aprendido por outros. Paradoxalmente, tal "democratização" do sujeito da experiência significou, no final das contas, sua redução a um único modelo universal, um sujeito sem corpo, o espectatorial *cogito cartesiano*[10] supostamente normativo para todos os seres humanos.

Em segundo lugar, enquanto para Montaigne a última e inevitável experiência era a morte, a transcendentalização e a despersonalização do sujeito do conhecimento científico estendem o seu ciclo vital para além daquele do ser humano individual. Romanticamente, "o sujeito da experiência científica, a comunidade em marcha dos investigadores desinteressados, era imortal." (JAY, 2009, p. 47).

Em terceiro lugar, se para Montaigne a memória das provas e fracassos do passado continua formando parte da experiência mesma, para o método científico essa memória é deliberadamente descartada. A reprodutibilidade, sendo condição da dignidade da experiência científica "significa que por sua própria natureza a experiência cancela em si mesma sua própria história. […] O prudente respeito de Montaigne pelos antigos, assim como seu fascínio pelos provérbios e máximas da tradição popular, agora eram totalmente *demodé.*" (Ibid., p. 48).

Em quarto e último lugar, desenvolve-se a noção da visão como sentido confiável. A aprendizagem corporal montaigneana – falível, mas necessária – foi substituída pela aprendizagem mediada por instrumentos "objetivos", cujo registro dos estímulos do mundo exterior era supostamente mais preciso e desinteressado. Telescópio e microscópio são exemplos dos então novos meios técnicos que exemplificam o afastamento do mundo da vida cotidiana da investigação científica.

A hegemonia do olho, "incitada pelas inovações na representação perspectivista do espaço nas pinturas do Renascimento, que pareciam responder ao universo racionalizado da nova ciência, não só significou a difamação dos outros sentidos, mas também a descontextualização da experiência em geral." (Ibid., p. 49). A observação pura, exclusivamente visual, ainda levou à supressão das faces

[10] *Cogito* ou *Cogito, ergo sum* (penso, logo existo) é a tese central de Descartes. Em suas palavras, esta proposição "é necessariamente verdadeira todas as vezes que a enuncio ou que a concebo em seu espírito." (MORA, 1998, 103). Foram múltiplas as objeções ao princípio cartesiano, entre elas pode-se citar a de Nietzsche: está suposto exista um *eu* que pensa, um *ego* que realiza e é a causa do pensamento, e disto levanta a dúvida de que a afirmação "eu penso" não pode ser considerada uma certeza imediata.

semiótica e cultural da experiência que, enquanto conjuntos de evidências não controláveis, não se prestariam ao rigor pretendido.

John Dewey, saltando ao século XX, propôs-se a confrontar conceitos de experiência, um antigo e outro novo (MORA, 1998, p. 269). Em uma concepção tradicional, a experiência é meramente um assunto de conhecimento e, pelo menos de um modo primário, uma coisa física, impregnada de subjetividade. Diferentemente, Dewey entende a experiência como uma relação entre o ser vivo e o seu entorno físico e social, que designa um "mundo autenticamente objetivo, do qual fazem parte as ações e os sofrimentos dos homens e que passa por modificações em virtude de sua reação." (2010, p. 269).

Em lugar de direcionar-se a uma ideia de passado, Dewey atribui à experiência, em sua forma vital, um caráter experimental de modificação daquilo que é dado, uma projeção para o desconhecido e, por isto, para o futuro. Não faz sentido, para o autor, submeter a experiência a um particularismo empírico, de hábitos estabelecidos configurados não por um controle inteligente, "mas pela repetição e por um método empírico caracterizado por sua cegueira." (apud JAY, 2009, p. 29). Em sua tese, toda experiência produz um fluxo que vai de algo para algo: "À medida que [em uma experiência] uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha distinção em si." (DEWEY, 2010, p. 111).

Para Dewey, a experiência está no processo de viver. Por mais diferente que possa ser, a experiência é o resultado da interação de um ser vivo com algum aspecto de seu mundo, um processo que "segue até emergir uma adaptação mútua entre o eu e o objeto." (Ibid., p. 122). Toda experiência, em sua estrutura, produz para o sujeito uma alternância entre o fazer e o subordinar-se ao feito, e também a relação entre as duas coisas relacionadas: "Pôr a mão no fogo não é, necessariamente, ter uma experiência. A ação e sua consequência devem estar unidas na percepção. Essa relação é o que confere significado; apreendê-lo é o objetivo de toda compreensão." (Ibid., p. 122-3).

Dewey busca a base da relação entre experiência e arte nos primórdios da civilização, quando o drama, a música, a pintura e a arquitetura "faziam parte da vida

significativa de comunidades organizadas.” (Ibid., p. 65). Com o correr dos tempos, entende que a arte foi desvinculada da vida, isolada em sua produção e apreciação, consequências decorrentes do crescimento do capitalismo e da industrialização. Não sendo o viés econômico atuante sobre a produção da arte o que lhe interessava, propôs-se a “indicar que as teorias que isolam a arte e sua apreciação, colocando-as em um campo próprio, desvinculado das outras modalidades do experimentar, não são inerentes ao assunto, mas surgem em virtude de condições externas.” Tais teorias “afetam profundamente a prática da vida, afastando percepções estéticas que são ingredientes necessários da felicidade ou reduzindo-os ao nível de excitações compensatórias transitórias e agradáveis.” (Ibid., p. 70). Decorre daí seu empenho em tratar sobre a experiência ordinária e a experiência singular, a que tem dimensão estética.

Uma experiência ordinária é mera experimentação, acontece intercalada por dispersão e distração. Nela, discordam entre si o que se observa e o que se pensa, o que se quer e o que se obtém. Exemplificando, diz o autor: “Pomos as mãos no arado e viramos para trás; começamos e paramos não porque a experiência tenha atingido o fim em nome do qual foi iniciada, mas por causa de interrupções externas ou da letargia interna.” (DEWEY, 2010, p. 109).

A experiência singular é fruto de um processo permeado por fluxos de energia que fazem incorporar algo a mais na consciência do indivíduo. Suas variadas partes, em vez de simplesmente sucederem umas às outras, interligam-se e se movem para uma *consumação,* um *desfecho,* e não para uma mera *cessação* no tempo. Vivenciado até a sua consecução (e não simplesmente interrupção), o processo de uma experiência *pregnante* se caracteriza então pela integração das partes, existência de emoção e desfecho, da mesma maneira como ocorre na estrutura artística. Todavia, a arte não é única forma para se ter *uma*[11] experiência, pois as experiências intelectuais ou de realização prática são igualmente são capazes de proporcionar uma experiência singular. Um pensamento e uma prática, quando ocorrem permeados de energia ativa, consciente, em um processo significado a cada parte pelo sujeito, que nele entra em conflito e luta, atingem uma dimensão

[11] Ter “*uma* experiência” é a forma empregada pelo autor para referir-se à experiência singular.

estética[12] comparável à experiência com a arte.

Em seu sentido estrito, a experiência estética é inseparável da experiência de criar, e "não é por uma coincidência linguística que 'edificação', 'construção' e 'obra' designam tanto um processo quanto seu produto final." (Ibid., p. 133). A experiência estética

> é sempre mais do que estética. Nela, um corpo de materiais e significados que em si não são estéticos *torna-se* estético, ao entrar em um movimento ordeiro e ritmado para a consumação. O material em si é largamente humano. (…) O material da experiência estética, por ser humano – humano em conexão com a natureza da qual faz parte -, é social. A experiência estética é uma manifestação, um registro e uma celebração da vida de uma civilização, um meio para promover seu desenvolvimento, e também o juízo supremo sobre a qualidade dessa civilização. Isso porque, embora ela seja produzida e desfrutada por indivíduos, esses indivíduos são como são como são, no conteúdo de sua experiência por causa das culturas de que participam. (DEWEY, 2010, p. 551).

Pela experiência capaz de, continuamente, registrar, celebrar, desenvolver e fazer o juízo do mundo em que vivemos, surge uma relação profunda e necessária entre experiência e educação, sobre o que Dewey revela: "Nossa revolta é uma reflexão sobre a educação, que age por métodos muito literais, os quais excluem a imaginação e não tocam nos desejos e emoções do homem." (Ibid., p. 582).

Em perspectiva muito diferente, Giorgio Agambem, no início de seu ensaio sobre a destruição da experiência, diz:

> todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer. Pois, assim como foi privado de sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência: aliás, a incapacidade de fazer e transmitir experiências talvez seja um dos poucos dados certos de que disponha sobre si mesmo. (AGAMBEM, 2008, p. 21).

Expropriado de qualquer possibilidade de experiência, o homem atual se encontra entregue a uma mistura de eventos variados e superficiais que não se tornam experiência. Para Agambem, diferentemente da condição social ou cultural, o indivíduo contemporâneo encontra-se emparelhado pela negação da experiência,

[12] "Um objeto é peculiar e predominantemente estético, gerando o prazer característico da percepção estética, quando os fatores determinantes de qualquer coisa que se possa chamar de experiência *singular* se elevam muito acima do limiar da percepção e se tornam manifestos por eles mesmos" (Dewey, 2010, p. 141).

justificada por uma “filosofia da pobreza”. Nessa condição, terrível[13], jamais se viu

> um espetáculo mais repugnante do que uma geração de adultos que, após haver destruído até a última possibilidade de experiência autêntica, lança a sua miséria em face de uma juventude que não é mais capaz de experiência. Quando se desejaria impor a esta humanidade, que de fato foi expropriada da experiência, uma experiência manipulada e guiada como em um labirinto para ratos, quando a única experiência possível é, portanto, o horror e a mentira, nesta circunstância uma recusa da experiência pode – provisoriamente – constituir uma defesa legítima. (2009, p. 24)

Além da perspectiva filosófica apresentada, certamente insuficiente para a grandeza do conceito em questão, é importante saber que a experiência tem sido requerida, senão convocada, em métodos de investigação que vinculam a arte à educação e à pesquisa. A Investigación Basada en las Irtes (pesquisa baseada nas artes), coordenada por Fernando Hernández em Barcelona[14], é uma linha de pesquisa fundada para favorecer a construção de experiências de aprendizagem na escola e na universidade. Seu intento é explorar alternativas à investigação científica, sem no entanto abrir mão do “rigor e da exigência de formas de indagação que tratem de captar os processos vinculados a diferentes formas de experiência, entre elas, a artística.” (HERNÁNDEZ, 2008, p. 86).

De forma performática, a pesquisa baseada na arte conecta-se com os modos da investigação pós-moderna e enfatiza o fato de “comunicar uma experiência na qual o pesquisador está envolvido, podendo até ser a experiência do próprio pesquisador.” (Ibid., p. 105). Pesquisar com base na arte é considerar ela mesma uma experiência que simultaneamente atrai os sentidos, a emoção e o intelecto e permite ver como a experiência do artista-pesquisador se mostra tanto próxima quanto diversa de outras experiências individuais.

De forma semelhante, artistas-pesquisadores-professores canadenses têm

[13] Agambem compartilha de alguns pontos de vista com Walter Banjamim, expressos notadamente em seus ensaios: *Sobre alguns temas em Baudelaire*, 1993a, *Experiência e Pobreza* e *O narrador*, 1993b.

[14] “A IBA iniciou-se no início dos anos de 1980 como parte da virada linguística na pesquisa das Ciências Sociais. Por um lado, partindo de uma instância epistemológico-metodológica, desde o questionamento às formas hegemônicas de investigação centradas na aplicação de procedimentos que 'falam' da realidade; e por outro lado, mediante a utilização de procedimentos artísticos (literários, visuais, de performance, musicais) para dar conta aos fenômenos e experiências a que se dirigem o estudo em questão.”(HERNÁNDEZ, 2008, p. 87). As traduções são minhas.

desenvolvido em uma forma de pesquisa denominada A/r/tografia[15]. Motivados pelo crescimento de formas de pesquisas baseadas na arte, como narrativa, autobiografia, estudo de si mesmo, dentre muitas outras, integram teoria/pesquisa, ensino/aprendizagem e arte/produção, tendo-as conectadas e sempre presentes em seu trabalho (IRWIN, 2005). Buscam subsídio teórico-metodológico no conflito filosófico sobre a origem da arte – a visão platônica de uma arte inatingível em oposição à ideia aristotélica de uma arte que reside no artista e por ele ganha existência –, e na proposição de John Dewey, a experiência estética como uma rede conectora de intelecto, emoção e prática.

Artistas-pesquisadores-professores habitam um lugar de fronteiras. Ao "re-criarem, re-pesquisarem e re-aprenderem modos de compreensão, apreciação e representação do mundo (...) abraçam a existente mestiçagem que integra saber, ação e criação, uma existência que requer uma experiência estética[16]" (Ibid., p. 91, grifo meu). O impulso para o engajamento em uma prática a/r/tográfica talvez seja, para Irwin, o questionamento dos educadores "sobre como têm ensinado e como os métodos tradicionais precisam da vida e de viver" (Ibid., p. 91), mas também o reconhecimento de que arte, pesquisa e ensino não existem para serem feitos, mas vividos.

Nos traços e traçados possíveis da experiência, aqui apenas esboçados, chega-se ao ponto de pensá-la no ensino de arte, procurando meios de torná-lo mais condizente às necessidades do nosso tempo. Lidar com arte na educação requer estar atento à própria experiência, reposicionando o corpo no processo de aprendizagem e a experiência, na vida. Mais do que mera experimentação, ter, desenvolver ou passar por uma experiência requer coragem, pois é luta, perigo e também conflito. A experiência projeta o indivíduo a outro espaço, de onde voltará modificado.

Podem-se combinar novos e velhos experimentos na exploração de todos os tipos de mundos, imediatos ou distantes, cujas memórias e sabedorias resultantes dessa aventura podem ser aprendidas por outros. Da complexidade das

[15] Em inglês, A/r/tography é art/research/teaching. Em português: arte/pesquisa/ensino.
[16] Com fundamentos em Dewey.

experiências possíveis, pode-se dizer que todas as passagens, provas, registros e aventuras lhe são constituintes: escritas, imagens, sons, pensamento, em camadas de significação.

Por coerência, se experiência pode unir saber, ação e criação, que no ensino de arte busque-se experiência na profundidade – sua e da arte –, e não no literalismo ou no controle.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história*: destruição da experiência e origem da história. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ALMEIDA, José Luís Vieira de Almeida. *A superação da escola burguesa*: eis a utopia! 2008. Disponível em <http://www.ibilce.unesp.br/departamentos/edu/didatica/ibilce/z_luis/a_nova_escola.htm>. Acesso em: 17 abr. 2013.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. *Arte educação no Brasil*: do modernismo ao pós-modernismo. Disponível em <http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>. Acesso em: 10 abr. 2013.

BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: _____. *Charles Baudelaire*. Um lírico no auge do capitalismo. Trad. José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1993a, p. 103-149.

_____. *Magia e Técnica, Arte e Política*. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos>. Acesso em: 10 abr. 2013

CAPRA, Carmen Lúcia. *Ensino de artes visuais*: experiência estética e prática docente. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 181 p. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CAUQUELIN, Anne. *Teorias da Arte*. Trad. Rejane Janowitzer. São Paulo: Martins, 2005.

DEWEY, John. *A Arte como Experiência*. Trad. Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme [Coleção Os Pensadores] São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 89-105.

_____. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

Enciclopédia Itau Cultural de Artes Visuais. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=marcos_texto&cd_verbete=3757&lst_palavras=&cd_idioma=28555&cd_item=10>. Acesso em: 15 mar. 2013.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; SIQUEIRA, Idméa Semeghini Próspero. *Arte – educação*: vivência, experienciação ou livro didático? São Paulo: Loyola, 1987.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; SIQUEIRA, Idméa Semeghini Próspero. *Arte – educação: vivência, experienciação ou livro didático?* São Paulo: Loyola, 1987.

HERNÁNDEZ, Fernando H. *La investigación basada en las artes*: propuestas para repensar la investigación en educación. Disponível em < http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/46641/44671>. Acesso em: 20 abr. 2013.

IRWIN, R. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. In: BARBOSA, A. M.; AMARAL, L. (orgs.). *Interterritorialidade*: mídias, contextos e educação. São Paulo: SENAC SP; SESCSP, 2008. p. 87-104.

_____. *Toward an aesthetic of unfolding in/sights through curriculum*. Disponível em: <http://pi.library.yorku.ca/ojs/index.php/jcacs/issue/view/712/showToc>. Acesso em 10 abr. 2013.

JAY, Martin. *Cantos de experiência*. Variaciones modernas sobre un tema Universal. Buenos Aires: Paidós, 2009.

KAPLAN, Abraham. Introdução. In: DEWEY, John. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Trad. Cynthyia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MONTAIGNE, Michel de. *Da experiência*. Trad. Sérgio Milliet. In: Ensaios. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MORA, José Ferrater. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WILSON, Brent. Mudando Conceitos da Educação Artística: 500 anos de arte-educação para crianças. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/educação contemporânea*: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005. P. 81-97.

ZAMBONI, Sílvio. *A pesquisa em arte*: um paralelo entre arte e ciência. Campinas: Autores Associados, 1998.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 13 – Número 25 – Janeiro/Junho 2013

A docência em Teatro: uma investigação a partir da prática dos professores

Márcia Pessoa Dal Bello
marciampdb@gmail.com
Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE

Resumo: Esta pesquisa busca refletir sobre a singularidade das práticas docentes em teatro, a partir de uma discussão teórica entre os conceitos de moral e ética de Foucault e as contribuições de Stanislavski sobre a pedagogia do teatro. Dessa forma, pretende-se que as problematizações contidas no trabalho possam se constituir num meio de provocar reflexões sobre a formação dos professores de teatro, de modo que esse pensamento sobre as suas práticas docentes possa ser o ponto de partida para se pensar a atividade docente em outras áreas.

Palavras-chave: formação de professor; prática docente; Teatro.

Teaching in Theatre: an investigation from the practice of teachers

Abstract: This research seeks to promote discussion about particularities arising from teachers practices in theater. The discussion of these particularities starts from a theoretical discussion between the concepts of morals and ethics developed by Foucault and Stanislavski, which were contributions for the pedagogy of the theater. Thus, it is intended that the questions present at work can serve as a means to provoke thoughts on the working of teachers. In addition, it is expected that this discussion can be the starting point for on thinking about the teaching activity in other areas.

Keywords: teacher training; teaching practice; Theater.

As questões relacionadas às práticas docentes sempre nortearam o meu trabalho como coordenadora pedagógica há mais de vinte anos, na Fundação Municipal de Arte de Montengro-FUNDARTE. Como observadora, sempre me chamou atenção a singularidade das práticas pedagógicas dos professores de teatro, que se refletia nas atitudes dos alunos. Os professores revelavam um fazer pedagógico que me motivava a buscar respostas para tentar compreender.

A postura dos professores de teatro conduzia ao estabelecimento de uma cumplicidade entre o grupo que diluía a autoridade que, geralmente é exercida só

pelo professor. Por outro lado, sempre percebi que a disciplina era um valor muito perseguido no universo das aulas, quase que de forma inquestionável. A valorização à disciplina era perceptível, principalmente no respeito aos horários e comprometimento com as aulas e com todas as atividades previstas pelo grupo de alunos e professores, bem como na frequência e na rotina estafante da execução dos exercícios em aula. Para mim, era difícil compreender como a disciplina heterônoma e a docência democrática voltada para o desenvolvimento da autonomia podiam se compatibilizar? Certamente, a partir dessas aparentes contradições teóricas, me via diante da quebra de alguns paradigmas pedagógicos que até então me constituíam. Eu observava que, embora as aulas acontecessem num cenário democrático, o professor também não deixava de exercer a liderança, ocasião em que os alunos demonstravam sentir-se seguros ao encontrarem apoio na firmeza desempenhada pelo seu "líder".

Assim, essa pesquisa teve origem na minha inquietude, de um lado em compreender esse universo aparentemente particular dos professores de teatro, no qual a disciplina rígida e a participação coletiva não são opostas, tampouco contraditórias e, de outro, tentar conciliar as minhas próprias concepções pedagógicas para, a partir de uma nova forma de pensar meu trabalho como coordenadora pedagógica, poder integrar tais práticas no universo das minhas concepções sobre educação.

Dessa forma, parecia fundamental refletir sobre as condutas dos professores de teatro e, a partir disso, pensar a educação de modo mais amplo. O meu objetivo primeiro é o de que tais questionamentos possam se constituir num meio de provocar reflexões sobre a formação de professores, de modo que esse pensamento sobre as condutas docentes em teatro possa ser o ponto de partida para se pensar a atividade docente em outras áreas.

Nas minhas observações, percebia que os professores de teatro, ao se submeterem a um processo de formação e entrarem em contato com os princípios da linguagem teatral, pareciam ir se constituindo e aderindo às práticas tomadas como verdadeiras. Eu não posso deixar de lembrar as palavras de Foucault (2006), para quem o sujeito se vê convocado a seguir as regras estabelecidas pelos jogos

de verdade, ou seja, pelas práticas discursivas das quais ele não é o produtor, mas o resultado. Ao aderir a tais regras, o sujeito é subjetivado por elas e passa a adotá-las para si, apresentando uma conduta singular. Essa postura os leva a estabelecer a que regras devem submeter-se, que estatuto devem ter e que posições devem ocupar para poderem ser sujeitos legítimos desse conhecimento (Foucault, 2006).

Ao buscar entender um pouco mais sobre a linguagem teatral e tentar responder às minhas problematizações, descobri que o século XX revelou um grande desenvolvimento das poéticas teatrais devido principalmente a existência de escolas de teatro. Alcântara e Icle (2001) apontam que essas escolas instauraram novas práticas teatrais, as quais foram as principais responsáveis pelos saberes pedagógicos na área do teatro, que desencadeou na fusão dos conhecimentos existentes e novas formas de fazer teatro. Nesse movimento, houve uma tendência em valorizar a atividade teatral para além dos espetáculos, o que trouxe como consequência uma maior valorização do processo, mais do que no resultado final.

Assim, pareceu-me pertinente conhecer – ainda que com o olhar de alguém de fora da área – a pedagogia do ator de Stanislavski na qual, aparentemente existe uma origem (no sentido de lugar de onde provém, mas não de início) de tais condutas que, por sua vez, expressam determinadas concepções de teatro e de pedagogia.

Segundo Icle (2008), o grande mérito desse autor foi o de lançar as bases da pedagogia teatral tal qual a conhecemos hoje, sem a intenção de impô-la como método fechado. Ele inaugurou um modo próprio de dizer e fazer teatro, cujas propostas não se restringiam às normas e regras para o trabalho pedagógico, mas aos modos de pensar, de fazer, e de ser dos princípios teatrais, ou seja, ao pensar os exercícios capazes de desenvolver o trabalho do ator, possibilitou pensar o processo teatral. Stanislawski defende esse ponto de vista quando afirma que

> o erro cometido pela maioria dos atores é o de pensar no resultado, em vez de apenas na ação que o deve preparar. Evitando a ação e visando diretamente ao resultado, obtemos um produto forçado que só pode levar a canastrice. Evitem fazer força atrás do resultado (2006, p. 154).

Icle (2008) aponta que é preciso compreender que Stanislavski foi ator e diretor de teatro na Rússia do final do século XIX e início do século XX, quando não

havia ainda sistemas e métodos de atuação sistematizados no ocidente, assim, sua busca era a de compreender as bases criativas do trabalho do ator. No entanto, é interessante perceber que, ainda que tenha sido um diretor de teatro importante e seus espetáculos fossem explorações estéticas, sobretudo identificados com o realismo e o simbolismo, ele criou uma pedagogia e legou ao ator e a pedagogia teatral modos de se tornar ator. No cerne de seu trabalho estão também elementos que me permitem pensar as condutas docentes em teatro (ICLE, 2008).

O autor salienta que para Stanislavski a expressividade da interpretação depende não só da profundidade com que o ator penetra no seu papel, mas também do grau de preparação física que possui para viver o personagem. É a busca para a constituição dessa consciência pelo professor de teatro que tanto me instiga e que demonstra a importância de Stanislavski nos ensinamentos ao professor/ator/diretor. Ele sinaliza que uma técnica defeituosa da encenação teatral pode empobrecer e até deformar a mais bela atuação. Assim, defende que a preparação do aparato físico do ator adquire uma grande importância para a arte da atuação, uma vez que ele não admite o mecânico e o convencional na expressão exterior do personagem (ICLE, 2008).

Dessa forma, Stanislavski resume suas principais ideias sobre a preparação do ator da seguinte forma:

> é particularmente importante em nossa pedagogia, ter presente a dependência da expressão corporal do artista sobre o cenário, pois o artista de nossa escola deve preocupar-se muito mais que os outros, não só com o aparato interior, que cria o processo da vivência, mas também pela forma exterior, através da qual transmite fielmente os resultados do trabalho interior (STANISLAVSKI, 1997, P10).

Nessa perspectiva, o autor dedica uma boa parte do seu trabalho para ressaltar a importância da expressão corporal, exaltando a necessidade do exercício das disciplinas auxiliares, como a ginástica, o ballet, a acrobacia, entre outras, para o desenvolvimento da cultura do corpo. Por outro lado, ele insiste na ideia do vínculo indissolúvel que existe entre os processos físicos e espirituais da criação. Para que os seus alunos compreendam e se sintam estimulados a se dedicarem ao desenvolvimento da expressão corporal, Stanislavski defende que

> quando o ator sobe no cenário, as deficiências se tornam muito aparentes e, por isso são intoleráveis. No teatro, o ator é observado por milhares de espectadores, como se tivessem lentes de aumento. Isto o obriga a apresentar-se com o corpo são, belo, com movimentos plásticos e harmônicos. A ginástica que estão praticando há meio ano contribuirá para fortalecer e corrigir o aparato externo da personificação (Stanislavski, 1997, p. 34).

É surpreendente observar como o "grande mestre" parece preocupar-se em desenvolver um percurso para a formação do ator demonstrando cada detalhe para que essa constituição se dê de forma harmônica, articulando teoria e prática. Seria essa conduta docente responsável pela forma como os alunos se vêem impelidos a seguir as regras que constituem a pedagogia do teatro, uma preocupação com o sujeito na sua totalidade?

Também figuram entre os pontos mais importantes da pedagogia de Stanislavski o problema da presença cênica e o modo de alcançar a caracterização. Ao afirmar que o ator jamais deve perder-se no papel que interpreta, ele impõe, ao mesmo tempo, que cada artista deve criar na cena uma imagem e não limitar-se a mostrar-se a si mesmo para o espectador. Ele expressa essa ideia quando ensina aos alunos atores que

> Nossa arte ganha bons resultados e exige que o ator que tenha sofrido e chorado por seu papel em sua casa e nos ensaios, comece por serenar-se na emoção supérflua que o perturba, e chegue ao cenário para relatar ao espectador de um modo claro, penetrante, profundo, inteligível e belo seus próprios sentimentos relacionados com o que viveu. Então o espectador se emociona mais que o artista e este guarda suas forças para dirigi-las aonde mais necessita, transmitir a vida do espírito humano (STANISLAVSKI, 1997, p. 216).

Para Stanislavski, a disciplina e a ética do estado interior na cena são elementos fundamentais para estabelecer o estado preparatório da criação do ator. As suas exigências éticas surgem de sua convicção da elevada missão social do teatro. Ele considera que para que o espetáculo alcance uma realização no seu todo, para estabelecer um comportamento mútuo entre os parceiros em cena e para que cada ator se ajude no processo criador, é imprescindível uma base ética sólida. Para o autor, o problema da missão ideológica do teatro expressa o conceito de que a ética é a base do artista.

Nessa perspectiva, o autor expressava suas concepções relativas à importância do trabalho em conjunto para seus alunos atores, dizendo que cada membro da corporação teatral deve sentir-se sempre uma parte de uma engrenagem complicada. Deve ter clara consciência do dano que pode ocasionar a toda sua empresa um ato incorreto ou uma distração ou um desvio da linha que foi fixada. Para o autor, "*a* ética artística e o estado que se estabelece por seu intermédio são fatores muito importantes e necessários em nossa atividade, em razão das características que os distinguem" (STANISLASKI, 1997, p. 236).

Sobre essa questão, o autor acrescenta ainda,

> a dependência absoluta de todos os trabalhadores do teatro referente ao objetivo essencial da arte deve acontecer não somente durante o espetáculo, mas também nos ensaios e em qualquer outro momento do dia. Se por alguma razão o ensaio resulta improdutivo, o que perturbou o trabalho está prejudicando o objetivo essencial de todos. Só se pode aceitar um ambiente adequado e aquele que põe obstáculo, comete um delito contra a arte e contra a sociedade em que estamos vivendo. Um mal ensaio prejudica o papel e um papel mutilado não ajuda, pelo contrário, impede que se expressem as idéias básicas do autor. (STANISLAVSKI, 1997, p. 258)

Mais uma vez recorro a Foucault (2006), que discute a conduta moral como constituição do sujeito. Para ele, os diferentes modos de agir são a maneira pela qual o indivíduo estabelece sua relação com a regra e se reconhece como ligado à obrigação de pô-la em prática, ou seja, *é o conhecimento de um certo número de regras de conduta ou de princípios que são simultaneamente verdades e prescrições (*FOUCAULT*, 2006, p. 269)*. Refere-se à maneira pela qual os indivíduos se submetem mais ou menos a um princípio de conduta pela qual respeitam ou negligenciam um conjunto de valores.

Para o autor, a "moral" não se reduz a um ato ou a uma série de atos. "Uma moral como obediência a um código de conduta já desapareceu e essa ausência de moral deve corresponder a uma busca de uma estética da existência" (FOUCAULT*, 2006*, p. 290). A constituição do indivíduo como sujeito moral define sua posição em relação ao preceito que respeita, estabelece para si certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo. Ao agir sobre si mesmo, procura conhecer-se, controlar-se, põe-se a prova, aperfeiçoa-se e transforma-se.

De qualquer forma, pensar a conduta docente nesse contexto, implica uma dimensão pedagógica que parece não se separar da dimensão ética e criativa. Pedagogia e criação parecem atreladas nessa conduta docente. Há, portanto, para mim, uma constituição criativa de si mesmo, na qual a conduta docente aparece como expressão de um processo de criação de um sujeito moral. Podem as condutas docentes ser lugar de constituição moral?

Dessa forma, quando observo as aulas de teatro em todas as suas instâncias, penso que a ideia de transformação é inerente ao trabalho do ator que se confunde com o processo de criação em si e com o próprio fazer teatral. Essa ideia de transformação parece, num primeiro momento, ir se constituindo nos alunos quando acompanho o desenrolar do curso de teatro. Contudo, uma análise mais aprofundada revela que há algo além do que podemos observar. Icle resume essa idéia de transformação que a prática teatral provoca no indivíduo ao recorrer a pedagogia teatral sustentada por Stanislavski, quando nos aponta que

> a ética stanislavskiana envolve a idéia de que a formação do ator deve estar implicada com a atenção ao sujeito, ao corpo, ao universo interior, que acarreta no estabelecimento de uma disciplina, na obediência aos preceitos da linguagem teatral, cujo desenrolar do trabalho culmina no processo de transformação de si, com a finalidade de melhor exercitar a função de ator.(ICLE, 2008, p.22).

Nessa perspectiva, o autor sustenta que o trabalho do teatro envolve uma grande preocupação com o ser humano que está atrás do ator e isso remete à situação pedagógica do teatro. Portanto, a partir das contribuições de Stanislavski para a prática teatral, não é possível falar de teatro sem que se pense em como se aprende, como se ensina, como tornar-se humano e ser sujeito de um processo criativo. Desse modo, ao instaurar novos paradigmas para o teatro, Stanislavski proclamou que "*a* atividade teatral requer que a natureza inteira do ator esteja envolvida, pois ele tem que se entregar ao papel de corpo e espírito, porque, para ele, cada movimento que faz em cena, cada palavra que diz, é resultado de sua imaginação" *(STANISLAVSKI, 2008, p. 51).* Ele alerta que nada pode ser feito mecanicamente, sem que o indivíduo compreenda plenamente quem é, de onde vem, o que quer, para onde vai e o que fará quando chegar lá. "Essa dimensão exige que o ator se entregue verdadeiramente ao seu papel, obrigando-o a se

transformar no processo criativo a que ele está submetido, quase como uma transcendência da sua individualidade em direção ao seu personagem" (STANISLAVSKI, 2008, p.103). Esse princípio, a meu ver, está diretamente relacionado ao conceito de constituição de sujeito moral defendido por Foucault, no sentido de que a transformação se dá a partir da subjetivação do sujeito aos códigos de conduta da pedagogia teatral.

Stanislavski sinaliza ainda que embora a criatividade seja um dos aspectos principais da arte teatral, o ator não pode subestimar a importância dos sentimentos presentes na memória emocional. Pelo contrário, deve dedicar-se inteiramente a ele, pois é o único meio pelo qual poderá exercer qualquer grau de influência na inspiração, pois ele acredita "que por meios conscientes que se alcança o inconsciente" (STANISLAVSKI, 2008 p. 215). Para isso, ele reforça, novamente a importância do desenvolvimento da disciplina como uma grande aliada para o ator trabalhar as emoções repetidas, uma vez que ele não constrói o seu papel com a primeira coisa que está na mão. Esse processo requer a necessidade do trabalho árduo e consciente, de forma que a técnica tem importância fundamental, ao invés da mera intuição, sem esforço. Uma das coisas que me intriga no seu método é como, ao mesmo tempo em que se mostra tão exigente e preciso quanto a disciplina e rigor aos seus ensinamentos, na essência, parece respeitar a individualidade dos seus alunos. Percebo esse respeito na seguinte afirmação,

> o ator deve atuar sempre em sua própria pessoa, pois quando se perde no palco, deixa de viver verdadeiramente o seu papel e revela uma atuação exagerada e falsa. Assim, por mais papéis que interprete, nunca deve conceder a si mesmo deixar de usar os próprios sentimentos. Sempre e invariavelmente, quando estiver em cena, o ator terá que interpretar a si mesmo. Mas isto será numa variedade infinita de combinações de objetivos e circunstâncias que deverá ter preparado para o seu papel que se fundem na memória emocional (STANISLAVSKI, 2008, p.217).

Para novamente tentar responder às questões trazidas nesse texto, retorno a pedagogia teatral e avalio que um dos caminhos para a construção do processo transformação do ator passa pelo respeito demonstrado pela individualidade dos alunos atores, bem como pela certeza, revelada pelo seu mestre, de que todos, invariavelmente, podem desenvolver o seu potencial. Todavia, para que este potencial seja desenvolvido, é necessária a consciência de que a adoção desses

princípios é condição necessária para que o aluno/ator possa realizar de forma plena a sua função de artista.

Ao fazer essa reflexão, me dou conta de que esses princípios parecem ter sido retirados de algum livro da área da educação, contudo o que surpreende é como e por que na formação do ator a perspectiva de transformação de si, a partir das práticas de conduta; fazem tanto sentido e são objeto de ostensiva preocupação por parte dos alunos atores? Outra indagação que se origina das anteriormente formuladas diz respeito à legítima demonstração apaixonada que esses alunos explicitam ao se apropriarem desses saberes. Por que, pelo menos a maioria dos alunos de outras áreas do saber, parecem demonstrar pouco interesse pelo seu objeto de estudo, pela escola e pelos professores? E por que essas instituições e seus professores, aparentemente, mostram-se pouco eficientes em provocarem em seus alunos "paixão" pelos saberes presentes nos currículos escolares?

Todas essas questões permeiam, de certa forma essa reflexão e, embora tenha a consciência da limitação dessa pesquisa para responder a todas as problematizações, como ponto de partida, considero importante "olhar" para a formação em teatro, buscando refletir sobre os ensinamentos de seus mestres e os fundamentos da sua pedagogia. Assim, diante dos princípios da pedagogia teatral, é possível afirmar que *o processo criativo do ator contempla a idéia do autoconhecimento de si mesmo a partir de uma função crítica sobre si, que favorece o seu desenvolvimento* (ICLE, 2008). Não seria essa a grande busca de todo ser humano? Será que a educação não deveria contribuir para essa finalidade, organizando seu currículo a partir dessa perspectiva? Se sim, não seria conveniente promover a discussão sobre os princípios da pedagogia teatral entre os educadores de outras áreas?

Referências

ALCÂNTARA, Celina, ICLE, Gilberto. *Formação docente em teatro: uma ética da tradição*. Revista da FUNDARTE- ano 5, n.10, (julho/dezembro 2005). Montenegro: Fundação Municipal de artes de Montenegro, 2005. p. 40-43.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário Foucault - Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*; tradução Ingrid Müller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga Neto e Walter Omar Kohan. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

Ditos e escritos III: Estética: Literatura, pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 264-298.

Ética/organização Adauto Novaes. – São Paulo: Companhia das letras, 2007.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *V*erdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: *Caminhos investigativos II*: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. COSTA, Marisa C. Vorraber (org.). Alfredo Veiga-Neto...[et. al] - Rio de Janeiro:.P&A, 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Na companhia de Foucault: multiplicar acontecimentos. *Revista Educação e Realidade*. V. 29, n.1, jan/jun 2004. Publicação semestral da FACED/UFRGS. p. 215-227.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. 2ª Edição.- São Pulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. *A história da sexualidade II*: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1994.

FOUCAULT, Michel. Ética do cuidado de si como prática da liberdade. In. *Ditos e escritos V*: Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In:_____. *Ditos e escritos V*: Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p.144-162.

FOUCAULT, Michel. Modificações. In:_____. *História da sexualidade*: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1998, p. 9-16.

ICLE, Gilberto. *Pedagogia Teatral como cuidado de si*. 2008.
STANISLAVSKI, Constantin. *El trabajo Del actor sobre si mismo em El proceso creador de La vivencia*. Traducion y notas de Jorge Saura. 2ª edicion. Alba Editorial. Barcelona. 2007.

STANISLAVSKI, Konstantin. *El trabajo Del actor sobre si mismo em el proceso creador de La encarnación*. Argentina. Editorial Quetzal. 1997.

STANISLAVSKI, Constantin. *Ética y disciplina*: Método de acciones físicas. Seleccion y notas Edgar CeballosMéxico/USA. Editorial Gaceta.

STANISLAVSKI, Constantin. *A preparação do ator*: tradução de Pontes de Paula Lima.- 25ª Ed..- Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2008.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 13 – Número 25 – Janeiro/Junho 2013

Na minha cidade tem um rio

Mariana Silva da Silva
marianasilvamail@gmail.com
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

Resumo: *Na minha cidade tem um rio* inicia-se em uma investigação a respeito das práticas urbanas, enfocando a apropriação crítica da paisagem, especialmente da invisibilidade do Rio Guaíba de Porto Alegre, RS, dentre outros rios e paisagens. Esta pesquisa aborda formas de arte que trabalham a cooperação e a ação urbana.

Palavras-chave: rio; cooperação; ações urbanas.

There is a river in my city

Abstract: *There is a river in my city* starts in an investigation of urban practices, focusing the critical appropriation of the landscape, especially the invisibility of the Rio Guaíba (Porto Alegre, RS) among other rivers and landscapes. This research covers art forms working with cooperation and urban action.

Keywords: river; cooperation; urban actions.

Cooperação e coletividade têm se mostrado como constantes inquietações para artistas contemporâneos, que passam a sair dos espaços dos ateliês, galerias e museus de arte, abarcando os espaços da vida, o espaço doméstico, o espaço da cidade. Esta pesquisa procura investigar formas artísticas que atuam na fronteira entre arte e vida, entre espaço institucional de arte e espaço coletivo cotidiano. Evidencia-se a produção da arte atual com recorrências anteriores, principalmente a partir da arte conceitual e das investigações artísticas ocorridas a partir da década de 60 do século XX. Neste enfoque, encontram-se a elaboração de múltiplos, livros de artista e ações urbanas.

Na minha cidade tem um rio inicia-se em uma investigação a respeito das práticas urbanas, enfocando a apropriação crítica da paisagem, especialmente da invisibilidade do Rio Guaíba de Porto Alegre, RS. Este trabalho consiste em camisetas azuis com a respectiva frase estampada em português na frente, e inglês no verso, enviadas para participantes ao redor do mundo. Estas diferentes pessoas

são convidadas a utilizar as camisetas, tramando trajetos pelos espaços cotidianos das cidades escolhidas.

A cidade de Porto Alegre tem sua formação histórica associada a um lago denominado Guaíba. Para seus moradores, um rio, para técnicos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, um grande lago. Esta dubiedade na própria natureza constituinte do Guaíba também reflete sua relação dúbia com os moradores da cidade. Se na parte Sul da cidade, o rio pode ser experimentado, no restante ele permanece apartado por um grande muro, o Muro da Mauá.

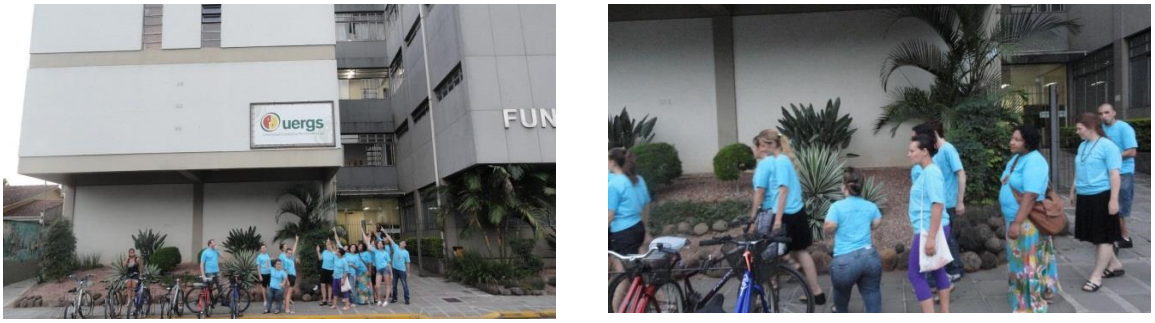
Deste contexto, nasce este projeto, com a confecção das camisetas, escolhidas exatamente por sua visibilidade como veículo de mensagens e posturas identitárias muitas vezes assumidas por seus usuários, como é o caso das camisetas que ilustram ideologias, gostos e tomadas políticas.

A partir da inclusão de diferentes pessoas, possibilidades inesperadas podem surgir e se agregar ao trabalho. Intenciono, desta forma, uma abertura na participação de outros, que podem vestir, usar, inventar com as camisetas suas próprias relações com suas cidades e paisagens urbanas.

Na minha cidade tem um rio / There is a river in my city – Heloísa, Porto Alegre, 2011.

A partir de fotografias realizadas e enviadas pelos participantes, criou-se um blog (naminhacidadetemumrio.blogspot.com) em que são postadas as imagens, bem como sua autoria e localização geográfica.

Em 2011, alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Uergs (Montenegro, RS) participaram da ação promovida pela propositora deste projeto, recebendo cada participante uma camiseta azul.



Na minha cidade tem um rio / There is a river in my city, Montenegro, 2011. Fotografias da autora.

Os estudantes foram convidados a caminhar pela cidade de Montenegro, em um trajeto que se iniciava na sede da FUNDARTE / Uergs e terminava no Cais do Porto, na beira do rio. Nesta prática coletiva, alguns alunos relataram sua surpresa em deparar-se de maneira não usual com a paisagem cotidiana e seu consequente interesse de contribuírem uns com os outros, produzirem também eles próprios e disseminarem seu trabalho de arte em diferentes territórios que ultrapassem a sala de aula e a universidade.

Outros rios

A possibilidade de abarcar o mundo e o tempo presentes como constituintes do trabalho artístico, assim como a necessidade de neles ativar sentidos é uma constância nas artes visuais deste último século. Poder-se-ia citar tantos artistas, inseridos em diferentes contextos, que de alguma forma voltaram suas poéticas à relação arte e vida.

O exercício do espaço coletivo nas poéticas artísticas integra um contexto de profundas modificações ocorridas nos processos de diferentes artistas a partir do século XX. A arte contemporânea pode ser pensada através de práticas desenvolvidas, principalmente a partir dos anos 1960-70, com novos conceitos para o que seria uma obra de arte e uma consequente ruptura com a divisão de meios, ou

especificidades de meios, tais como escultura, pintura, etc. Neste sentido, procedimentos artísticos envolvendo uma prática combinatória dos fatores espaço e tempo são cada vez mais exploradas durante a segunda metade do século XX. A partir de então, multiplicam-se termos tentando dar conta de tamanha variedade de práticas, tornam-se usuais no vocabulário contemporâneo palavras como *instalação*, *site specificity*, *in situ*, *performance*, entre muitas outras.

O campo expandido ou ampliado seria pensado por Rosalind Krauss, em 1979, em *A escultura no campo ampliado*. A autora constata que obras totalmente diferentes, quanto à forma e ao conceito, ainda compreendiam uma definição de escultura, mas uma tal hibridização de meios extrapolava os contornos das categorias até então empregadas. (KRAUSS, 1993) O texto de Krauss marca de maneira contundente uma reflexão sobre o corrente uso de diferentes meios que se somam na prática de um mesmo artista. Mesmo que ainda denominadas de esculturas, as obras daquele período, contextualizado pela autora, passam a ser constituídas de fotografias, livros de artista, objetos os mais distintos.

As diferentes nomenclaturas que tentam cercar as práticas artísticas deste período demonstram os novos contextos habitados pelo gesto artístico. Como coloca Christophe Domino, em *À ciel ouvert: l'art contemporain à l'échelle du paysage*, tais gestos implicam:

> "O sonho de ampliação da arte em direção à vida, um tema recorrente que atravessa a modernidade artística encontra aqui um de seus triunfos: a obra de arte pode realmente compartilhar o espaço vivenciado, e ocupar todas as escalas, do microcosmo ao macrocosmo. Ela pode se perder no inframince, de acordo com a palavra de Duchamp, reduzir-se ao gesto, ao traço, ou se medir na dimensão da paisagem, mesmo tocar dimensões cósmicas." (DOMINO, 1999, p.11)

Muitas destas novas formas de arte assumem o caráter do que veio a ser denominado *múltiplo*, obras reproduzíveis em uma edição determinada pelo artista, que pode ser pequena ou mesmo ilimitada. Esta produção ganha força a partir dos anos 60 com a proposta de disseminar a arte a um número maior de pessoas, não necessariamente o público específico das galerias e museus de arte. O múltiplo contextualiza-se nos questionamentos sociais da segunda metade do século XX, pensando uma maior democratização do objeto de arte. Uma postura crítica está

presente na proposta do múltiplo já que o mesmo questiona a ideia de objeto de arte como algo único, valioso e colecionável.

A prática dos múltiplos teve como grande incentivador o artista alemão Joseph Beuys (1921-1986), figura emblemática da arte recente, grande transgressor de toda espécie de convenções artísticas. Em entrevista, expôs a possibilidade de contato que o objeto artístico múltiplo possibilitava em sua produção:

> "Para mim, cada edição tem o caráter de um núcleo de condensação em que muitas coisas podem se acumular. Você vê, todas essas pessoas que tiverem um objeto como esse continuarão se interessando em como o ponto de partida em que os veículos começaram estão se desenvolvendo. Estarão procurando saber o que a pessoa que produziu essas coisas está fazendo agora. É a forma em que eu mantenho o contato com as pessoas; assim como vocês vieram até mim, devido ao que eu fiz e podemos conversar, eu posso conversar com qualquer um que tenha um objeto desses. Existe uma verdadeira afinidade entre pessoas que possuem este tipo de coisas, de veículos." (BEUYS, KLUSSER, SCHELLMANN, 1997, p.9)

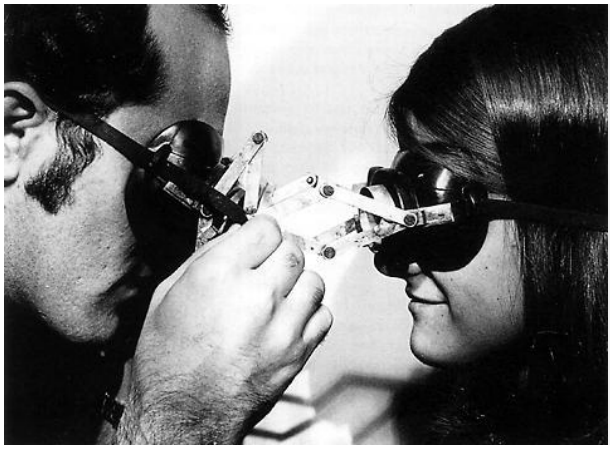
Desta forma, a elaboração de objetos artísticos que se assemelham a objetos cotidianos passará fazer parte da história da arte. Podem ser cartazes, cartões-postais (*mail art*), livros, camisetas. Como enfatiza Beuys, são veículos utilizados pelo artista que carregam ideias, mas que também potencializam a participação e a troca com o "espectador" do objeto artístico.

No mesmo período em que tais práticas desmantelam certezas na história da arte, no Brasil, artistas como Lygia Clark (1920-1988) promovem uma nova abordagem para a experiência artística: a ideia de *proposição*, de propor algo ao "espectador da obra", que passa a ser exatamente uma *proposição a um participante* ou ele próprio um propositor:

> Nós somos os propositores: nós somos o molde, cabe a você soprar dentro dele o sentido da nossa existência. Nós somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos. Estamos a sua mercê. Nós somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal e chamamos você para que o pensamento viva através de sua ação. Nós somos os propositores: não lhe propomos nem o passado, nem o futuro, nem o presente, mas o agora.
> (http://www.lygiaclark.org.br/arquivo_detPT.asp?idarquivo=25)

Clark desenvolveu uma arte sensorial, uma arte da relação, explorando engajamentos entre corpo e obra de uma maneira indissociável. O trabalho só obtém sucesso se for dialogado, usado, experimentado. As proposições de Clark

são antecessoras de formas de arte que hoje chamamos de *relacionais*, ou seja, que exatamente propõem relações e compartilhamentos. O artista não é o único responsável pela obra, ele conta com o outro.



Lygia Clark, *Diálogos (óculos)*, 1968. Imagem: http://www.medienkunstnetz.de

O teórico e curador de arte francês, Nicolas Bourriaud, estuda, desde o final da década de 90, um tipo de produção artística, que denomina de *arte relacional*, na qual artistas não estariam unidos por temas ou iconografias, mas espécies de relações propostas para o visitante /participador da obra de arte.

> O que eles partilham é muito mais importante, a saber, o fato de operar num mesmo horizonte prático e teórico: a esfera das relações humanas. Suas obras lidam com os modos de intercâmbio social, a interação com o espectador dentro da experiência estética proposta, os processos de comunicação enquanto instrumentos concretos para interligar pessoas e grupos. (BOURRIAUD, 2009, p.60)

Paul Ardenne (2002), por sua vez, emprega o termo *arte contextual* para definir uma proposta artística que se difere daquelas tradicionais, uma proposta que investe no contexto, no mundo concreto, nas cidades. Este seria o caso, por exemplo, de *Green River* (1998-2001), de Olafur Eliasson (1967), em que o artista dinamarquês utilizou um pigmento natural que coloriu de verde a água de vários rios em várias cidades. O trabalho, bastante polêmico, foi conduzido anonimamente pelo artista como forma de desafiar o cotidiano destes locais.

Olafur Eliasson, *Green River,* 1998-2001.
Imagem: http://www.olafureliasson.net/works/green_river

Segundo Eliasson, a intervenção partiu de uma indagação sobre uma certa anestesia no olhar para a paisagem urbana:

> Temos essa imagem da nossa cidade, temos a imagem da água na cidade (...) a minha ideia é: nós vemos a água como um elemento dinâmico na cidade ou a vemos como um elemento ou imagem estática? Está presente ou é uma representação? (...) O invisível se torna visível – por um momento o rio se torna, vamos dizer, tridimensional, um espaço, no lugar bidimensional, estático, a experiência que tendemos a ter do centro da cidade. (ELIASSON, OBRIST, 2006, p.45)

Na minha cidade tem um rio aproxima-se desta concepção de tornar visível uma paisagem, de se apropriar de algo de nós apartado. Em outro sentido, convida e compartilha uma experiência artística com o outro, que é envolvido ativamente e, por que não, afetivamente na conclusão da obra. O uso das camisetas e o convite às caminhadas concebe uma "obra" na ação da partilha com o outro, germinando um trabalho que tem uma duração efêmera e transitória, mas duradoura na consciência de valores éticos e artísticos.

Na obra *Untitled (No t-shirt)*, 2012, de Rirkrit Tiravanija (1961), apresentada durante a mostra internacional *Triennale* de arte de Paris, o artista construiu uma oficina de serigrafia nas dependências do espaço cultural *Palais de Tokyo*. Neste local, os visitantes podiam escolher uma camiseta, vendida a preço de custo, impressa ali mesmo, cujas frases em sua maioria demonstravam ideias políticas ou mensagens bem humoradas que brincavam com "assuntos sérios", questões raciais, trabalho em época de globalização e diversidade sexual.

Rirkrit Tiravanija, *Untitled (No t-shirt)*, 2012, *Triennale* de Paris, *Palais de Tokyo*. Um atelier de serigrafia de camisetas foi montado dentro do museu. Fotografias da autora.

Trabalhando com a noção de micro-comunidades, o artista estimula a energia artística que advém dos laços e relações que se formam entre os participantes em seus projetos. De um espectador passivo, o visitante passa a ser um jogador em um trabalho em desenvolvimento. Com base em questões como alteridade, nomadismo, e deslocamento de signos e contextos, o trabalho de Rirkrit Tiravanija nasce dos pontos de encontro e da troca.

Este campo de experimentação não estático que se desenvolve nos anos 90 conduz à esfera artística referências sociais, em que eventos, encontros, reuniões vão atingir o status de *forma artística relacional*, para usar um termo de Bourriaud.

Mais recentemente, autores, como Claire Bishop (2012), têm proposto um contraponto à abordagem de Bourriaud, questionando o modelo fictício de uma comunidade harmoniosa dentro de instituições artísticas, para ela algo artificial, propondo-se a analisar práticas que englobam um sujeito fragmentado e não ideal. Neste sentido, pretende-se dar continuidade a esta pesquisa analisando diferentes práticas cooperativas, participativas, *relacionais* ou *contextuais.*

Os diferentes modelos assumidos pela arte contemporânea são movediços e incertos, porém é nesta impermanência que nasce o trabalho rico da troca entre artista e mundo. Brevemente aqui se listou um contexto que deve ser ampliado através da investigação ainda em movimento.

Referências

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

ARDENNE, Paul. *Un art contextuel: création artistique en milieu urbain, en situation, d'intervention, de participation*. Paris: Flammarion, 2002.

BEUYS, Joseph; KLUSSER, Bernd; SCHELLMANN, Jörg. "Questions to Joseph Beuys". IN: *Joseph Beuys: Multiples*. Cambridge, Mass., Minneapolis, and Munich/New York: Harvard University Art Museums, Walker Art Center, and Edition Schellmann, 1997, p. 9-28.

BISHOP, Claire. *Artificial Hells: participatory art and the politics of spectatorship*. London/New York: Verso, 2012.

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética Relacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

OBRIST, Hans Ulrich; ELIASSON, Olafur. "Olafur Eliasson". IN: *Arte agora! : em 5 entrevistas*. São Paulo: Alameda, 2006.

SENNETT, Richard. *Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação*. Rio de Janeiro: Record, 2012.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 13 – Número 25 – Janeiro/Junho 2013

Grupo Patafísica: experiências de mediação artística

Carolina Corrêa Rochefort
carol80cr@yahoo.com.br
Universidade Federal de Pelotas - UFPEL
Priscila Costa Oliveira
costaoliveira.priscila@gmail.com
Universidade Federal de Pelotas - UFPEL
André Martins Ziegler
aa.martinz02@gmail.com
Universidade Federal de Pelotas - UFPEL

Resumo: Este resumo tem como objetivo discutir a mediação como lugar de criação artística a partir das experiências do grupo "Patafísica: mediadores do imaginário", que atua na Galeria, (Galeria A SALA) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). O grupo estuda, experencia e propõe práticas de mediação que buscam transformar a experiência dos visitantes, explorando sua criatividade, e a produção artística, bem como sua reflexão.Trabalhando a educação do sensível, realizamos práticas que envolvem o visitante a acessar suas memórias para que possam reinventa-las. O objetivo vai além da exposição, de informações biográficas e das técnicas e materiais sobre o trabalho/artista, priorizando a experiência sensorial individual.

Palavras-chave: mediação artística; experiência; prática de mediação.

Group Patafísica: experiences of artísitic mediation

Abstract: This abstract aims to discuss mediation as a place of artistic creation from the experiences of the group Pataphysic: mediators of the imaginary, which operates in the THE ROOM Gallery (Galeria A SALA) of the Federal University of Pelotas (UFPel – Universidade Federal de Pelotas). The group studies, experience and proposes mediation practices and seeks to transform the experience of visitors to explore creativity and artistic production, as well as its reflection.Working in the educative field of the Gallery, are conducted practical that involve the visitor to accessing their memories so they can reinvent it. The purpose goes beyond the exhibition/technical information about the work/artist, prioritizing the individual sensory experience.

Keywords: artistic mediation; experience; mediation practice.

Introdução

Este texto apresenta as atividades de mediação artística desenvolvidas pelo grupo *Patafisica*[1]*: mediadores do imaginário*, que atua na galeria de arte A SALA do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas. O grupo, formado por alunos de Artes Visuais, das modalidades Licenciatura e Bacharelado, e por uma

[1] A 'patafísica, definida como a "ciência das soluções imaginárias e das leis que regulam as exceções," [1] foi criada pelo dramaturgo francês Alfred Jarry, escritor, morto em 1907, autor de obras como Ubu Rei e Dr Faustroll. (http://pt.wikipedia.org/wiki/'Patafísica)

professora coordenadora, estuda, constrói, experimenta e propõe mediações práticas que procuram ampliar os sentidos e significados envolvidos na exposição a partir do olhar particular de cada visitante.

O Grupo Patafísica: Mediadores do Imaginário

O Grupo Patafísica: Mediadores do Imaginário (Fig.1 e 2) começou, aproximadamente em setembro de 2011, por um conjunto de pessoas, alunos dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, interessados no estudo da mediação artística como uma experiência artística sensível capaz de ampliar os olhares e modificar a vivência dos indivíduos.

A denominação *Patafísica: mediadores do imaginário*, em especial a palavra "patafísica", foi escolhida em função de seu significado. Segundo Alfred Jarry [1], seu criador, é a "ciência das soluções imaginárias e das leis que regulam as exceções", expressa, frequentemente, por uma linguagem aparentemente sem nexo, fantasiosa, que brinca com a lógica padrão, resultando em um modo muito pessoal, talvez anárquico, de explicação.

E foi na direção da ciência patafísica que o grupo foi constituindo-se e alinhavando formas de ser um grupo, de se deformar enquanto um grupo, estabelecendo relações menos hierárquicas e mais horizontais. Assim também, fomos modelando modos de propor ações de mediação.

Fig. 1: Reunião com parte do grupo na sala de serigrafia do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas.

Fig. 2: Parte do grupo em um curso de formação de mediadores no Museu de Arte Lepoldo Gotuzzo/Universidade Federal de Pelotas.

Durante as primeiras reuniões de estudo do grupo, quando procurávamos definir o que é e como propor uma mediação artística, verificamos que a ação de mediar vai além da simples transmissão de informações sobre o artista ou as obras expostas. Ao longo dos estudos, leituras, discussões e relatos de experiências, percebemos que a mediação artística pode ampliar os sentidos propostos por uma exposição de arte na medida em que trabalhamos com o sensível, com a experiência artística *total* [2], ou seja, quando propomos o envolvimento do visitante através de um "fazer artístico".

A mediação artística

A palavra *mediação* tem encontrado na arte um plano potente para pensar/deformar/criar a ação de *mediar*. A mediação artística/cultural, como é denominada pelo campo da arte, é pensada como relevante a partir do século XX, mas é inaugurada no século XVII, quando as coleções reais europeias se

[2] Referência ao conceito desenvolvido pelo artista Helio Oiticica quando este propunha uma "arte total", uma arte que abarque todos os sentidos.

transformaram em coleções públicas, atribuindo a instituição museológica a função expositiva[3].

No campo da arte, a mediação é feita por diferentes recursos, presentes de forma interna ou externa ao evento artístico em questão, em mediação. Desde a crítica em jornais, revistas, televisão, como nos textos de parede, folhetos, catálogos, áudio-guias e principalmente o trabalho interpessoal que acontece nas visitas às instituições/eventos de arte, realizado por um sujeito *mediador*. E é a partir dos nos 80, e principalmente 90, que a figura do monitor ou guia, hoje denominado mediador, aparece nas exposições, galerias, e museus de arte.

Mas a palavra mediação não é nova. Conforme Saraiva [3], mediação, do latim *mediatio,* é intercessão, interposição, intervenção. Por esse designo, notamos que mais do que "ficar no meio", a *mediação* diz da ação de intervir, interferir, interceder entre dois pólos ou mais, e estabelecer relações entre eles. Assim, mais do que entrar em acordo, a mediação encontra sua importância no embate, no conflito com a arte possibilitando o alargamento das leituras e compreensão do mundo e do fazer e pensar artístico. Como podemos acompanhar em Martins [4]:

> [...] A mediação entre arte e público é uma tarefa que, quando criadora, pode ampliar a potencialidade de atribuição do sentido à obra, por um fruidor tornado mais sensível. Além de provocar seu olhar cognitivo, instiga o encontro sensível através dos sentidos, sensações e sentimentos despertados, para a imaginação e a percepção, pois a linguagem da arte fala e é lida por sua própria língua.

Procurando trazer a linguagem da arte para as ações de mediar e, ao mesmo tempo, permitir e instigar a fala dessa língua a partir daquilo que traz a língua de cada visitante, desenvolvemos um método de mediar que envolve a fala e a participação do público através do fazer artístico.

Método de mediação artística

O fazer artístico, ou, a prática de mediação artística como chamamos no grupo, foi inserida em nossas mediações de maneira intuitiva, provocada pela

3 Grinspum [2] diz que antes da "publitização "das instituições museológicas a função expositiva era praticamente nula, predominava-se nos museus como principais funções: coletar, conservar, e pesquisar.

própria arte. Acreditamos que tal provocação tenha surgido durante nossa primeira atuação/exposição, *Você me dá sua palavra?*, da artista Elida Tessler, na qual eram pendurados prendedores escritos com palavras que ela recebia do público, das pessoas com as quais ela cruzava ao longo do dia. Ao solicitar uma palavra que seria escrita no prendedor e que faria parte da exposição, Elida Tessler nos provocou a pensar além da participação na forma verbal, mas numa participação que deixa marcas concretas, linhas, manchas, palavras, em forma de objeto artístico ou enquanto experiência marcante.

Nas ações de pedir, dar e receber a artista abre espaço para o público, fazendo com que este participe de forma direta da exposição, compartilhando e, ao mesmo tempo, respeitando sua ação, sua palavra, sua vontade artística. Tessler nos mostra que, apesar das palavras possuírem significados e sentidos universais, quando solicitadas de forma individualizada carregam memórias, significados e sentidos particularizados, intrínsecos na vivência de cada um.

Marcados pela arte de Tessler, por essa experiência artística, procuramos, desde então, explorar a participação do público visitante da galeria. Pensando a mediação artística como um lugar de embate de idéias e de abertura conceitual e artística, construímos um método de mediação que propõe a participação ativa, uma "fazeção". Um falar e um fazer verbal/manual/visual/sensorial que convida os visitantes a colocarem a "mão na massa", a formar e deformar imagens, conceitos e idéias. Convidamos o visitante a gerar sentido fazendo arte, dizendo dos seus sentidos, alargando/resignificando os sentidos das obras através das suas vivências e memórias. Mediar é buscar a ampliação dos significados das obras (da exposição) a partir daquilo que cada visitante traz com relação a arte ou não, a partir de sua expressão gráfica, verbal e oral.

Nosso método tem como alicerce a participação dos visitantes, que deixam de ser simples observadores e passam a ser ativos, trazendo para o restante do grupo em mediação suas sensações, percepções e memórias, criando imagens/escritas e imaginando imagens, memórias.

Entendemos que as obras de arte são feitas com um grau de intencionalidade, entretanto, para nós o importante é como a obra *repercutirá* no

individuo. E, sobre *repercussão,* Bachelard [5] nos diz que ela acontece quando tomamos pra si experiências, imagens, poemas, ou seja, quando assumimos como nossos e os modificamos, interferimos. O indivíduo passa a reestabelecer significados conforme as experiências.

A prática de mediação proposta pelo grupo tem como objetivo integrar o visitante, a obra, o artista e a exposição, para que o visitante ao entrar em contato com a obra possa reconfigura lá em si. Para isso, vamos além da leitura iconológica ou iconográfica da obra de arte. A cada exposição, o grupo se reúne para uma conversa com o artista, no intuito de saber mais sobre sua vivência e obra. A partir desse contato, nos reunimos e criamos em conjunto uma prática de mediação para aquela exposição. Os mediadores são os primeiros a experienciar tal prática, para em seguida modificar, se necessário.

A mediação geralmente começa com uma recepção acolhedora. Encaminhamos o grupo de visitantes à Galeria para o primeiro contato com as obras em exposição, e de forma livre, incitamos conversas, perguntas e trocas de pontos de vista, de sensações. Esse momento é muito importante, pois não somente respondemos as perguntas, mas conversamos sobre formas e fôrmas de perceber a arte e a vida. Nessa conversa, é possível perceber a que direção podemos potencializar a experiência/contato com a arte e as obras em questão, articulando tais potências na prática de mediação, e, rearticulando tal prática quando necessário.

Cada mediação acontece no tempo equivalente a, mais ou menos, 1hora. Após as mediações o grupo torna a reunir-se para refletir, conversar e avaliar a mediação como um todo e a prática de mediação: como transcorreu, se foi satisfatória, apontar nossos pontos de vista, os positivos e os negativos, quais os apontamentos feitos pelo grupo e se é necessário fazer alterações.

Uma experiência da Prática de Mediação

A exposição *Brumas e Interiores*, do artista gaúcho Rafael Pagatini, foi uma experiência de prática de mediação que potencializou o que procuramos trabalhar a partir das experiências de cada visitante. Nessa mediação, propúnhamos uma

prática de mediação, uma "fazeção", que solicitava uma viagem as memórias (Fig 3). Pedíamos: uma memória! E, aquele que escolhe uma memória, não seleciona qualquer memória, ele vasculha, remexe, refaz, recria. Resignificamos. E, através do desenho, da grafia, da marca deixada no papel, memória de um contato, cada um imaginava e traçava as memórias para aquele instante.

Nesse momento da prática, ativamos experiências e, então, pulsam imagens. Pois, as coisas carregam memórias. Rafael Pagatini trabalha suas xilogravuras em madeiras carregadas de memória. São madeiras de demolição, das casas que cederam espaço à construção de condomínios residenciais na sua cidade natal.

Carregamos as vivências através das memórias. Porém, as memórias são feitas de imagens frágeis, mutantes, pouco nítidas. São como imagens veladas, como bruma que nubla a visão. E, pensando nessa velatura, solicitamos aos visitantes que, após buscar e inscrever memórias/imagens no papel, velassem seus desenhos. Através da frotagem, as imagens traziam a sobreposição de tempos, ou melhor, a atualização da memória: além da representação/atualização do que passou, agora a velatura trazia uma memória visual/tátil do lugar em que estávamos, daquele instante.

Então, misturando e sobrepondo imagens, memórias e tempos, embaralhamos os desenhos de cada participante (Fig.4 e 5) e criamos uma narrativa coletiva que era impulsionada pelo o que cada visitante via do desenho/frotagem do outro: com todos os desenhos numa caixa, um a um é retirado aleatoriamente, enquanto uma pessoa de cada vez narra os acontecimentos que a imagem lhe remete. A pessoa posterior continua a fantasia da anterior, a fim de criarmos uma grande história. Construímos histórias coletivas a partir da memória de cada visitante.

Fig. 3: Registro da prática de mediação realizada na exposição do artista Rafael Pagatini.

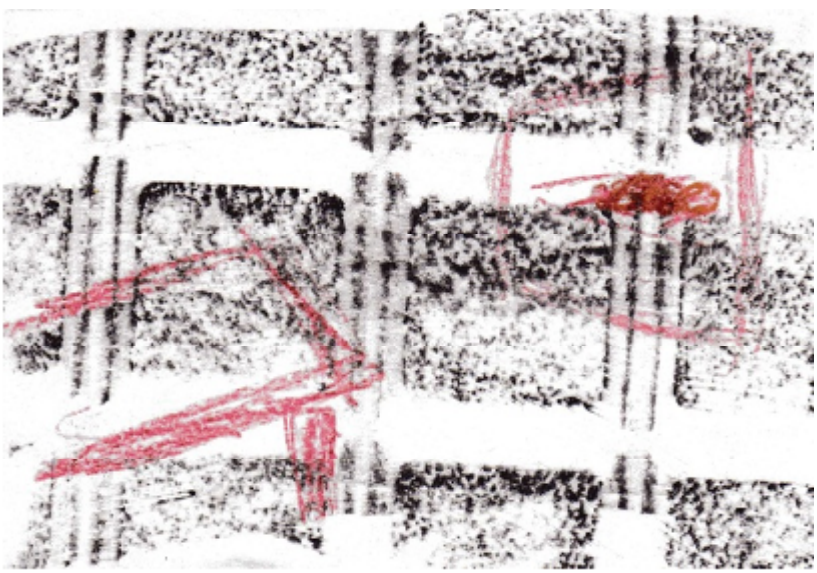


Fig. 4: Desenho/frotagem realizado na mediação prática realizada da exposição do artista Rafael Pagatini.

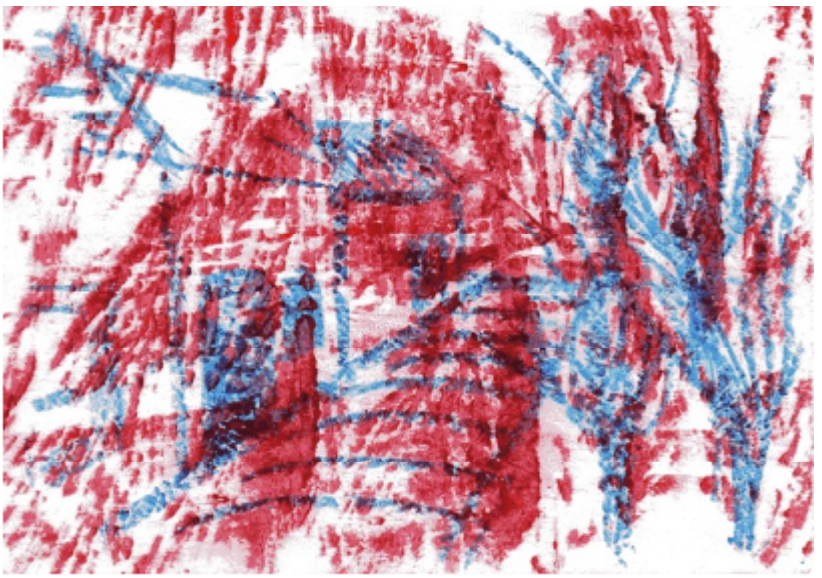


Fig.5: Desenho/frotagem realizado na mediação prática realizada da exposição do artista Rafael Pagatini.

A conclusão como um novo começo

Propondo uma mediação artística que envolve a criação artística, através de uma prática de mediação vinculada às ideias e imagens da respectiva exposição, bem como àquelas trazidas por cada visitante da galeria de arte, temos a possibilidade de um envolvimento que permite construir e desconstruir, sem a existência de certo ou errado, relações e encontros sensório/artísticos. Na construção, na "fazeção" artística, o visitante produz sentido mental e material com o artista. Em certa medida, ele é convidado a fazer junto com o artista, a produzir a partir dele, mas não somente através dele. A criação é entremeada por aquilo que o visitante vê, por suas percepções e pontos de vista.

A cada mediação percebemos que cada grupo de visitantes traz consigo, experiências e sentimentos diferentes e que isso nos afeta diretamente. Por isso, é sempre um desafio receber um novo grupo. Quando nos despedimos de um grupo mediado, temos o sentimento de ter realizado uma mudança em cada sujeito, pois cada grupo, cada experiência de mediação nos modifica, enquanto grupo e enquanto indivíduo. Então, trabalhamos com um resultado que é, em certa medida, invisível, mas com uma força intrínseca que só a experiência traduz.

Referencias

[1] Jarry, A. (1980). Gestes et opinions du docteur Faustroll, pataphysicien, Gallimard, Livre II *Éléments de 'pataphysique*, chapitre VIII.

[2] Grinspum, D. *Museu e escola*: responsabilidade compartilhada na formação de públicos Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=4>. Acesso 12 set. 2011.

[3] Saraiva, F.R.dos Santos. (sem data). *Novissimo Dicionario Latino-Portuguez*. 9ª edição. p.721.

[4] Martins, M. C. (org). (2005). *Mediações*: provocações estéticas. São Paulo: Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. Pós-Graduação, p.50.

[5] Bachelard, G. (2005). *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, p.7 e 31.
Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 13 - Número 25 - Janeiro/Junho 2013

A Vida Secreta de Laura

Um processo de Encenação dos contos A Vida íntima de Laura e Ovo e a Galinha de Clarice Lispector

Milena Ferreira Mariz Beltrão
aluaqueconta@gmail.com
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Resumo: Este artigo procura apresentar os pontos teóricos e relatos de experiência mais importantes do processo de encenação do espetáculo A Vida Secreta de Laura, enfatizando os princípios de criação a partir do projeto de autoria de Clarice Lispector, que permeou e motivou a criação dos elementos da encenação teatral para a concretização da obra, teoricamente fundamentada no procedimento denominado Transcriação Teatral, de proposição da professora Linei Hirsch da Escola de Comunicação e Artes da USP.

Palavras-chave: Encenação; Clarice Lispector; ovo; galinha; processo criativo; Transcriação Teatral; TV.

The Secret Life of Laura

A process Staging Life intimate tales of Laura and Egg Chicken and Clarice Lispector

Abstract: This article presents theoretical points and the most important experience reports for the staging process of the play The Secret Life of Laura, emphasizing the principles of creation from the project authored by Clarice Lispector, which permeated and motivated the creation of the theatrical staging elements to the implementation of the work, theoretically grounded in the procedure called Theatrical Transcreation, proposed by Linei Hirsch from School of Communication and Arts at USP.

Keywords: Staging; Clarice Lispector; egg; chicken; creative process; Theatrical Transcreation; TV.

Entende-se como encenador a pessoa responsável pela criação de um espetáculo teatral, sua concepção e desenvolvimento. O espetáculo *A Vida Secreta de Laura* iniciou-se a partir de um trabalho de atuação cênica no Departamento de Arte Dramática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde inicialmente apenas o conto infantil *A Vida íntima de Laura* estava em questão.

Foi pretendida a realização de uma cena de quinze minutos, onde optei pela estrutura de um monólogo. O monólogo no teatro é considerado o discurso de um lugar muito íntimo dentro do ator para o seu público. O ator está sozinho no palco e é portador de uma verdade que precisa confessar através de si mesmo e, para

tanto, se utiliza de todos os recursos de seu corpo, de seu espírito e de sua memória. Mas ele não se confessa sozinho, o texto é o discurso de que se apropria, é o veículo desta revelação íntima.

> A prosa de Lispector proporciona uma sensação arrebatadora de busca espiritual. De fato, os monólogos de suas narradoras são com frequência diálogos interiores sobre o fenômeno de ser. Em “Processos Criativos, Sá comenta esses diálogos: “ A própria personagem, que monologa, se desdobra em duas entidades mentais: o “eu” e “o outro”, um 'eu' que fala e o mesmo 'eu' que se ouve como se fosse “um outro”. Forma de pesquisa espiritual e mística, os diálogos exploram a criação e a existência, desafiando e debatendo repetidas vezes conceitos tradicionais de Deus, da humanidade e do ser. (VIEIRA, 1998, p. 20)

Um trabalho de encenação, em geral, é sempre motivado pela escolha do encenado. Se escolhe, é porque algo no texto chama sua atenção, ou ele cria seu próprio texto a partir de sua memória particular de fontes provindas da memória coletiva e esta é uma das fontes da formação de nossa personalidade. É exatamente aqui que o processo criativo encontra suas bases para, posteriormente, desenvolver-se. Ele está permeado por uma série de influências externas e internas. Denota, sobretudo, um conteúdo cultural determinante, que irá mostrar no resultado do trabalho as influências de uma época. Um espetáculo teatral sempre terá, inevitavelmente, um discurso existencial, mas revelará as características da cultura que o formou, entendendo cultura como o patrimônio simbólico e espiritual de um povo.

O artista, através de sua memória interna e sua sensibilidade, vale-se do que apreende do mundo externo e, juntamente com o que guarda em si mesmo, possibilita a ponte para esta ligação através de sua consciência. Este é o enlace entre razão e intuição que gostaria de enfatizar para justificar este trabalho.

Desta forma, buscando referências para representar o imaginário lispectoriano, justifiquei também a minha vontade pessoal de falar e de revelar uma crença pessoal. Encontrei no conto adulto *O Ovo e a Galinha* o conteúdo necessário para revelar esta vontade interna de confissão íntima e para enriquecer os personagens. Após a leitura desse conto, criei um roteiro para as cenas em que buscava improvisar as ações físicas.

Para analisar um processo onde todos os elementos de encenação

entrelaçaram-se de forma que não foi possível saber exatamente em que momento cada um surgiu no desenvolvimento do trabalho, separei sua estrutura em três pontos dentro de um único procedimento: o da Transcriação Teatral, bem como analisei os procedimentos transcriativos que tive de fazer na narrativa dos contos, a fim de manter o projeto de autoria de Clarice. Esta análise, entretanto, foi posterior à execução do trabalho. A Transcriação Teatral é uma metodologia defendida pela Professora da Escola de Comunicação e Artes da USP, Linei Hirsch, em que o encenador pode vislumbrar e analisar um processo de trabalho que em geral ocorre de maneira intuitiva.

Esta tese, defendida na década de 80, veio para questionar a questão da adaptação dos textos literários para o teatro, prática frequente após o período da ditadura no Brasil. Encabeçada pelo encenador Antunes Filho, defendia a linguagem teatral como uma linguagem própria e que transforma, transcria elementos dos textos não teatrais convertendo elementos da narrativa e personagens de uma maneira particular respeitando o projeto de autoria do escritor, mas também respeitando a escolha pessoal do encenador.

> O que se deseja de uma obra dramática transcriada é que ela seja regida pelas leis do teatro, que ela seja resultado de uma criação teatral verdadeira, sem amarras à obra que lhe deu origem. (HIRSCH, 2000, p. 151)

Assim, analisei e organizei o relato de cada momento do processo criativo do espetáculo, conforme as etapas determinadas pela professora para a transcriação, estabelecendo ligações com as anotações e percepções feitas durante os momentos de improvisação.

> A metodologia que apresento, sinteticamente, aqui, realiza-se em seis etapas:
> 1. Leitura e análise: autor, obra e época (ontem-hoje).
> 2. Criação do roteiro de base.
> 3. Experimentação cênica do roteiro de base.
> 4. Escritura do texto dramático provisório.
> 5. Revisão e condensação do texto provisório.
> 6. Escritura do texto definitivo.(HIRSCH, 2000, p.152)

As galinhas são personagens marcantes na obra de Clarice Lispector. Ela escreveu três contos onde a figura da galinha aparece e também algumas de suas personagens femininas em outros textos seus possuem características do animal.

O que Clarice denota a partir deste personagem é a figura de um ser completamente inadequado ao mundo, um ser quase mudo que age com uma inocência premente diante das coisas, portador de um silêncio quase espectral, tendo uma existência curta e desimportante. Galinha boa mesmo é galinha de ser comida: frango assado, canja, estrogonofe, galinha ao molho pardo, aí sim, o "status" do animal passa a ter mais valor: depois de morta.

Vemos aqui a questão principal presente nos dois contos: a ambiguidade de estar vivo, o cotidiano frente ao metafísico presente no mundo a partir da visão de Lispector. A vida essencial que é invadida por uma vida artificial, numa realidade criada para se consumir produtos, onde se devora o que é essencial. Onde somos colocados cada vez mais distantes da origem que justifica nossa existência. Come-se, assim, a galinha, a fim de que ela tenha algum sentido mais louvável que o simples fato de existir. Estando viva ela importa apenas enquanto põe ovos, depois disso mata-se o bicho e come-se com prazer: resquícios de uma ancestralidade tribal.

O Ovo e a Galinha é o conto mais hermético de Clarice, que foi apresentado na ocasião de um congresso de bruxaria na Colômbia. É, sobretudo, um discurso frente ao cotidiano de um mundo metafísico, intocável, questiona o acesso a uma percepção primordial de mundo buscando através do ovo a origem da criação e a constatação de que é preciso comê-lo para sobreviver apesar do mistério de sua presença. A vida da galinha, no texto, é para o ovo, para fazer com que ele "atravesse os tempos", para preservá-lo, entretanto, sem saber de sua existência.

A Vida Íntima de Laura é um conto infantil escrito para o filho mais velho da autora e tem uma narração que pretende chegar bem próximo da criança. Nesta obra, Clarice nos faz pensar sobre o que é uma vida íntima, o cotidiano simples e feliz diante da ameaça de morte, o "ser comida a qualquer momento". A galinha Laura vive em constante atenção sobre se vai morrer ou não, mas é tão burra que pensa que se pode morrer mais de uma vez e que deveria ser muito bom morrer e ser comida por uma gente que cuidou tanto dela.

Benjamin Moser, seu mais recente e renomado biógrafo, aponta várias vezes a influência da relação que a autora tinha com a mãe, e que a gravidez que gerou

Clarice teria sido “encomendada” para salvar Mania Lispector da sífilis, contraída durante a fuga da família do leste europeu para o Brasil. Clarice, entretanto, não livrou a mãe da doença. Esta sensação de incompletude perseguiu-a durante toda a vida, a questão da identidade, do conseguir compreender-se por fim, decifrar-se: tarefa não alcançada. Portanto, o caráter confessional de sua escrita.

> O limite da biografia está justamente no caráter enigmático da escritora(a propósito: após uma ida ao Egito, Clarice anotou “ não a decifrei” em referência à esfinge, para complementar “mas ela também não me decifrou”). Moser, é verdade, contou com uma ajuda pouco usual ao receber 50 quilos de material(fotos, artigos, recortes de jornal, apontamentos) de um tradutor inglês que tencionava biografá-la, mas que morreu sem concluir o desafio a que se havia proposto. “Sou tão misteriosa que não me entendo”, desafiava frequentemente a escritora – apesar disso, o biógrafo não teve medo de Clarice e, durante cinco anos de estudos, entrevistas e viagens, conseguiu pôr uma vírgula depois do nome da autora. (Revista Aplauso, 2010, p. 46)

A autora tem uma estreita ligação com seus personagens, sobretudo porque ela conta a própria vida através deles numa tentativa veemente de salvar a si mesma através da escrita. A autora também tinha uma relação muito grande com os bichos em geral e as galinhas fizeram parte de toda a sua infância. Gostava de observá-las por horas e dizia entender a vida íntima delas perfeitamente.

> “Reconstruir o mundo” era agora uma meta pessoal, tão indistinguível de sua missão artística quanto tinha sido quando ela contava histórias para salvar a mãe. Ela não podia mais ter esperança de ver sua mãe levantar da cadeira de balanço. O desespero da criança se transformou num objetivo místico, numa tarefa fantástica, de ambição empolgante: reconstruir o mundo por meio das palavras. “Escrevo como se fosse para salvar a vida de alguém”, ela anotou pouco tempo antes de morrer. “Provavelmente a minha própria vida”. (MOSER, 2009, p. 327)

Contudo, o trabalho de criação do espetáculo iniciou-se e fortaleceu-se não apenas na compreensão do universo de Clarice, mas, sobretudo, através das improvisações que são para o ator um recurso que a ele permite entrar em contato com a esfera de sua intuição e memória corporal. É um recurso de trabalho extremamente rico, mas também efêmero, precisando ser compreendido para poder ser reproduzido posteriormente. É o momento em que a intuição e a razão andam de mãos dadas e que, por vezes, pode-se alcançar uma esfera sensível, mais sutil, em que é possível se encontrar a fonte íntima de criação do ator.

A improvisação não traz apenas elementos da memória corporal do ator, mas,

sobretudo, da sua mente como um todo, é um momento em que toda a energia psicofísica dele se encontra voltada para um objetivo de maneira espontânea, o estado de concentração é mais forte, e coisas extraordinárias podem surgir.

> Improvisação: a habilidade de usar o corpo, o espaço, todos os recursos humanos, para gerar uma coerência física expressiva de uma ideia, uma situação, um personagem (mesmo um texto); realizando isto espontaneamente, respondendo ao estímulo imediato do ambiente e fazendo-o à l'improvise: tomado pela surpresa e sem ideias pré-concebidas.(FROST; YARROW, 1990, p. 1)

Tive a oportunidade de experimentar as referências que pude recolher dos contos, porém o trabalho mais forte foi realizado a partir das observações de galinhas em vídeos na internet bem como em aviários, como o da Escola Agrícola de São Leopoldo. Lá, passei horas observando e anotando os movimentos das galinhas, a fim de colher o maior número possível de imagens com o objetivo de fazer a composição do personagem.

Laura, neste trabalho, é uma galinha meio bruxa, um elemento trazido do conto adulto, mas também é um personagem que se constituiu em consonância com um estado alcançado por mim num processo anterior, quando consegui mergulhar numa ação física tão profundamente que, a partir de então, todo meu trabalho de atuação modificou-se.

Através dos exercícios propostos em sala de aula, dentre eles o da pantera - que é uma dinâmica utilizada pelo grupo LUME de Campinas - ocorreu um forte mergulho na minha atuação. Isso se deu através da figura de uma bruxa horrenda, mexendo um caldeirão, após o contato com a energia instintiva do animal trabalhada através das dinâmicas propostas.

Na verdade, toda uma convergência de questões pessoais e profissionais facilitou este mergulho e a dinâmica apenas desencadeou a ação. Esta é uma questão que preciso sempre enfatizar no trabalho, porque, quando se inicia um processo criativo, toda a nossa vida é substância, é elemento de criação, sobretudo no teatro, onde se costuma observar a vida e todas as suas manifestações para transformá-la em material artístico. Esta experiência, ocorrida meses antes, reverberou certamente, para a criação deste espetáculo.

> Passamos o dia a amassar o barro, não apenas com as mãos, mas com o corpo todo. Este é o nosso cotidiano, a tentativa de transformar o barro grosseiro, cheio de resíduos e impurezas, numa substância sutil e delicada. Não é uma tarefa fácil e muitas vezes somos derrotados por ela. Não nascemos sabendo lidar com o barro, temos que viver para aprender. Viver e amassar a lama, simultaneamente. Precisamos acordar nossa percepção, porque se ela não for exigida, acaba ficando embotada. O amassar o barro é um ato individual e solitário na sua essência. (PUCCETTI,2005, p. 28-29)

Primeiro experimento cênico Sala Alziro Azevedo – dezembro de 2008

Segundo Experimento Cênico: Auditório do Colégio Estadual Júlio de Castilhos - 2009

A reflexão sobre a influência da mídia no cotidiano, que é outra estrutura a compor a base do trabalho, faz interface com o tema trazido pelo conto infantil, em que a intimidade é posta em discussão: o que é íntimo e o que é público afinal? Mas também se fortaleceu, por exemplo, quando tive a barriga atingida por uma criança que veio me “nocautear” durante a apresentação no Centro de Desenvolvimento da

Expressão, em Porto Alegre, dizendo que a apresentadora era “uma vampira” e que ela não iria matar Laura de maneira alguma. Então, eu pensei: por que não uma vampira? Os meios de comunicação de massa não provocam este efeito nas pessoas? O de uma vampirização dá autonomia de agir e pensar livremente, na medida em que criam tantas realidades extraordinárias por meio de novelas e propagandas apelativas?

A TV, que é um meio de comunicação poderoso, é desperdiçada na medida em que dita normas de comportamento através de imagens e sugestões simbólicas de consumo, gerando falsos padrões de felicidade. Assim, neste momento, mais um forte referencial para a construção do personagem surgiu.

Terceiro Experimento Cênico – Centro de Desenvolvimento da Expressão - 2009

O que acontece com o discurso midiático é que ele consegue penetrar na esfera da cotidianidade. Lugar infalível para exercer o poder de influenciar atitudes. Sendo o cotidiano o local onde, de fato, “as coisas acontecem”, a vida privada passa a ser alvo de especial interesse, porque é a partir dela que ele vai encontrar bases para se fortalecer, tendo em vista a influência sobre a maneira de pensar existencialmente dos telespectadores. O discurso passa a ser dirigido para o indivíduo, para seu universo particular, sobretudo para o consumo. Consumo de coisas para se apropriar quando se compra a felicidade num carro por exemplo. Laura, é a personagem principal que se movimenta através desta realidade. O que é mais banal que uma galinha viva? Somos todos como Laura diante de todo este

discurso.

A narradora da peça incorpora o ser contrário de Laura, sobretudo quando investida de seu humor negro. Humor este que encontrou referências de atuação no vampiro *Lestat,* da escritora Anne Rice. O humor negro é uma característica que, segundo Moser, Clarice tinha bastante, sobretudo quando tinha que encarnar personagens para escrever variedades e dicas de beleza, cozinha e etiqueta para mulheres. Clarice se valia de pseudônimos para assinar as dicas como: Helen Palmer, Teresa Quadros ou Ilka Soares nas revistas Senhor, Comício e por vezes no Jornal do Brasil.

> De que modo matar baratas? Deixe, todas as noites, nos lugares preferidos por esses bichinhos nojentos, a seguinte receita: açúcar, farinha e gesso, misturados em partes iguais. Essa iguaria atrai as baratas que a comerão radiantes. Passando algum tempo, insidiosamente o gesso endurecerá dentro das mesmas, o que lhes causará morte certa. Na manhã seguinte, você encontrará dezenas de baratinhas duras, transformadas em estátuas. (LISPECTOR apud MOSER, 1952, p. 173)

A televisão, como uma das principais veiculadores do discurso midiático, atua diferente do tempo teatral. A maneira de se colocar as palavras é quase linear para assuntos de naturezas diversas. A forma como os argumentos são utilizados são para sustentar uma linguagem que prioriza a assimilação fácil dos acontecimentos e a captação hipnotizante do olhar do telespectador que não pode sentir monotonia no que vê, pois, do contrário, não será alcançada a pontuação necessária de audiência.

Na teoria, isso parece ser utilizado de uma maneira distinta e justificam-se os procedimentos da linguagem com base no argumento de que na TV a notícia deve ser colocada de uma maneira bem mais resumida que na forma jornalística impressa. Isso exige uma responsabilidade e uma capacidade de síntese muito maior da equipe, a fim de levar ao ar o que de fato é importante e o que de fato possa contribuir para as pessoas, mas não é assim que ocorre na prática.

O que se verifica, aparentemente, quando se acompanha a programação na TV, é um estado de inalterabilidade da ordem social. Mesmo as notícias mais trágicas são colocadas juntamente com outros assuntos de esfera diversa para que o telespectador tenha uma noção de que o mundo em que ele vive está bem, ou relativamente bem. De que as coisas estão em ordem e que as tragédias, por

exemplo, são bem mais expostas para serem comentadas do que para serem pensadas, bem como para, através das câmeras, causar o impacto certo no casamento entre palavra e imagem, recursos fortes para a fixação de uma mensagem. As palavras no telejornalismo precisam ser utilizadas de maneira curta e objetiva. O espetáculo ironiza e parodia este universo.

> Dissemos que o ouvido tem menos paciência que os olhos, e fica desorientado quando contamos a ele uma história monótona ou rica demais em detalhes. Além disso, apesar do enorme fascínio que a televisão exerce sobre as pessoas, ela sofre a concorrência de outros fatores que atrapalham a concentração das pessoas: gente entrando e saindo da sala, a campainha que toca, um barulho qualquer que chega do exterior, uma pequena confusão com as crianças na sala. Além disso, quando o telejornal entra no ar, está se dirigindo às pessoas que tiveram um dia exaustivo de trabalho. É o momento em que todos querem se informar, saber o que aconteceu naquele dia, na sua cidade e no mundo. Necessitam de informações claras, objetivas, sem muito rebuscamento. Portanto, devem-se usar frases curtas, sempre na ordem direta. Não só frases curtas. Deve-se preferir usar também palavras curtas, já que quase sempre as palavras longas sugerem coisas abstratas. (SQUIRRA, 1990, p. 66)

Clarice Lispector, em crônica escrita em 7 de outubro de 1967, no Jornal do Brasil, intitulada “Chacrinha!?”, faz um comentário interessante a respeito da imagem produzida por alguns programas:

> De tanto falarem em Chacrinha, liguei a televisão para seu programa que pareceu durar mais de uma hora.
>
> E fiquei pasma. Dizem-me que esse programa é atualmente o mais popular. Mas como? O homem tem qualquer coisa de doido, e estou usando a palavra *doido* no seu verdadeiro sentido. O auditório também cheio. É um programa de *calouros,* pelo menos o que eu vi. Ocupa a chamada *hora nobre* da televisão. O homem se veste com roupas loucas, o calouro apresenta o seu número e, se não agrada, a buzina do Chacrinha funciona, despedindo-o. Além do mais, Chacrinha tem algo de sádico: sente-se o prazer que tem em usar a buzina. E suas gracinhas se repetem a todo instante – falta-lhe imaginação ou ele é obcecado.
>
> E os calouros? Como é deprimente. São de todas as idades. E em todas as idades vê-se a ânsia de aparecer, de se mostrar, de se tornar famoso, mesmo a custa do ridículo ou da humilhação. Vêm velhos até de setenta anos. Com exceções, os calouros, que são de origem humilde, têm ar de subnutridos. E o auditório aplaude. Há prêmios em dinheiro para os que acertarem através de cartas o número de buzinadas que Chacrinha dará; pelo menos foi assim no programa que vi. Será pela possibilidade da sorte de ganhar dinheiro, como em loteria, que o programa tem tal popularidade? Ou será por pobreza de espírito de nosso povo? Ou será que os telespectadores têm em si um pouco de sadismo que se compraz no sadismo de Chacrinha?

> Não entendo. Nossa televisão, com exceções, é pobre, além de superlotada de anúncios. Mas Chacrinha foi demais. Simplesmente não entendi o fenômeno. E fiquei triste, decepcionada: eu quereria um povo mais exigente. (LISPECTOR, 1999, p. 36-37)

A mídia é o lugar onde Clarice Lispector não está. O discurso da mídia não tem a ver com o seu, é a contradição. O texto transcriado é uma tentativa de atrair o público para Clarice, através da linguagem viciada sensorialmente trazida pela esfera televisiva. Quis fazer isto para causar estranhamento, tentando dar o mesmo susto que recebi, quando li o conto adulto O Ovo e a Galinha, o susto existencial que fisga o leitor.

Como breve conclusão, após o desenvolvimento deste trabalho, o que resta é o grande desafio de manter a obra viva. Ainda, manter as ricas influências e possibilidades de criação que ela proporcionou através das improvisações e vivências, bem como da experiência compartilhada com amigos e professores para aspectos de direção, atuação e texto concebidos solitariamente. Este desafio trouxe mais autonomia para o trabalho de atuação e proporcionou a consciência do que seja um trabalho de encenação, vindo de forma despropositada e intuitiva que após seu desenvolvimento pede constante cuidado como se fosse um ente vivo.

Quarto Experimento Cênico: Sala Qorpo Santo – 2009.

Referências

FERRACINI, Renato (Org.) *Corpos em fuga, corpos em arte*. São Paulo: HUCITEC. 2006.

FROST, Anthony; Yarrow, Ralph. *Improvisation in drama*. Washington: Macmillan. 1990.

HIRSCH, Linei. *Transcriação Teatral: da narrativa literária ao palco.* São Paulo: USP, 1988. 127 f. Tese (Mestrado em Artes) – Departamento de Artes Cênicas, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

LISPECTOR, Clarice. *A Legião Estrangeira*. São Paulo: Ed. Ática, 1983.

LISPECTOR, Clarice. *A Vida Íntima de Laura.* Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MOSER, Benjamin. *Clarice, uma biografia*. São Paulo: Cosacnaify. 2009.

BELTRÃO, Milena Ferreira Mariz. *A Vida Secreta de Laura: um processo de encenação dos contos A Vida íntima de Laura e O Ovo e a Galinha de Clarice Lispector.* Porto Alegre: UFRGS, 2010. 90f. TCC (Especialização em Arte, Corpo e Educação) Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010

JORDAN, Neil. *Entrevista com o vampiro*. Estados Unidos: Warner Home Video, 1994. DVD.

SQUIRRA, Sebastião. *Aprender telejornalismo. Produção e técnica*. São Paulo: Ed. Brasiliense. 1990.

REVISTA DA FUNDARTE
Ano 13 – Número 25 – Janeiro/Junho 2013

A música como conteúdo obrigatório na educação básica: da lei à realidade escolar [de Uberlândia – MG]

Silvana de Oliveira Gasques
silvana_gasques@yahoo.com.br
Universidade Federal de Uberlândia – Faculdade de Educação
Gabriel Humberto Muñoz Palafox
gabmpalafox@hotmail.com
Universidade Federal de Uberlândia – Faculdade de Educação

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar criticamente as dificuldades e possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008 que institui o ensino obrigatório da música na educação básica, com foco no estudo das representações de professores da rede pública municipal de ensino de Uberlândia e da Universidade Federal de Uberlândia, MG. Na história do país, o ensino da música na escola foi valorizado de formas diferenciadas pelas políticas públicas, resultando, na atualidade, num processo de "secundarização" do mesmo, dada a ênfase à formação técnico-instrumental dos jovens em todos os níveis de ensino, incluindo os cursos superiores de formação de músicos, e à desvalorização da profissão "professor" na educação pública, dentre outros fatores.

Palavras-chave: políticas públicas; ensino de música; Educação Escolar.

Music as required content in basic education: school of law to reality [of Uberlândia - MG]

Abstract: This article aims to critically analyze the difficulties and possibilities of implementation of the Law 11.769/2008 establishing the compulsory teaching of music in primary education, focusing on the study of representations of teachers in public municipal school and the Federal University of Uberlandia. In the history of the country the teaching of music in school was valued in different ways by public policies, resulting in actuality, a process of "sidelined" the same, given the emphasis on technical-instrumental young people at all levels of education, including courses in training of musicians, and the devaluation of the profession "teacher" in public education, among other factors.

Keywords: public policy; teaching music; School Education.

Introdução

Este trabalho situa-se na área da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na linha de Pesquisa em "Estado, Políticas e Gestão da Educação".

Na qualidade de profissionais da educação, lotados numa universidade pública do Estado de Minas Gerais, sempre presenciamos as dificuldades do ensino da música no âmbito da educação pública, desde a falta de profissionais habilitados

para o seu ensino, até a carência de infraestrutura necessária à promoção de um ensino de qualidade.

Nesse contexto, ao depararmos com a promulgação da Lei **11.769/2008,** que institui o ensino obrigatório da música na educação básica, surgiu o interesse em investigar - para além da história das políticas públicas relacionadas diretamente com o ensino da música na educação pública brasileira - quais seriam as condições e possibilidades objetivas da sua implantação, tomando como ponto de partida, tanto o pensamento de profissionais da educação que atuam cotidianamente na escola pública com o componente curricular "Ensino da Arte", que em tese deve(riam) contemplar a música como parte dos seus conteúdos, quanto daqueles docentes que atuam na universidade pública, comprometidos com a formação superior de músicos capacitados para atuar como professores na educação básica.

Em resumo, o objetivo do presente trabalho foi descrever e analisar o ensino da música no Brasil, ao longo das reformas educacionais instituídas nos séculos XX e XXI. Também, descrever e analisar as representações de professores da educação da rede pública municipal de ensino de Uberlândia - **RPME/UDI** e de docentes do Curso de formação de músicos da Universidade federal de Uberlândia – **UFU** a respeito da lei **11.769/2008** que institui o ensino obrigatório da música na educação básica, não exclusivo do componente curricular "Ensino de Arte".

Para realização da pesquisa, utilizamos as técnicas de investigação bibliográfica, documental, entrevista semiestruturada e a teoria das representações, tal como tratada por Minayo (1995), Pesavento (2005) e Marx (2007) para quem toda representação e seus respectivos imaginários são,

> em essência, histórica e ideologicamente condicionados pelo modo de produção da vida material caracterizando-se assim como "um produto social" que, imperativamente falando, é inextricavelmente determinado pela "vida" e não contrário (a vida determina a consciência) (XXX, 2013, p. 66).

O ensino de música no contexto histórico das recentes políticas educacionais no Brasil: aspectos introdutórios.

Pode-se afirmar, porém sem pretensão de aprofundamento, dadas as limitações de espaço para esta publicação, que o ensino da música na educação

pública contemporânea no Brasil teve como marco inicial as reformas educacionais promovidas no ensino da música das escolas européias, sob a influência da corrente de pensamento escolanovista que chegou ao Brasil durante a revolução de 1930.

Nesta época, o compositor Heitor Villa-Lobos propôs o Canto Orfeônico com a "pretensão de difundir a linguagem musical em sintonia com o momento político do País" (BRASIL, 1997, p.17) [1]. De acordo com este compositor, o Canto Orfeônico seria utilizado na "escola renovada" como poderoso fator educacional, capaz de iniciar a formação de uma "consciência musical brasileira" (SANTOS, 2011) sintonizada com o projeto de modernização do país.

Por causa do anunciado "potencial formador dos indivíduos e veículo de exaltação da nacionalidade" (LOUREIRO, 2003, p. 55-56), o ensino da música assumiu, nos anos 1930, relevante importância para o âmbito escolar ao tornar-se política pública por meio do decreto nº. 19.890, de 18 de abril de 1931, assinado pelo presidente Getúlio Vargas, que tornou o Canto Orfeônico obrigatório nas escolas públicas do Rio de Janeiro, como base para as aulas de música nas 1ª, 2ª, e 3ª séries do ensino secundário.

Entretanto, devido a uma série de fatores econômico-políticos e sociais, o Canto Orfeônico terminou sendo substituído pela disciplina Educação Musical por meio da Lei 4.021/1961 que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação – **LDBE** (BRASIL, 1998).

> O declínio do canto orfeônico nas escolas tem raízes mais profundas. A queda de Vargas e o fim do Estado Novo põem termo às manifestações de mobilização de massas típicas das ditaduras nazifascistas. A ênfase atribuída pelo governo Vargas ao canto orfeônico nas escolas se deve, como já foi mencionado, ao reconhecimento de seu potencial formador. Mais que isso, a presença de escolares em cerimônias públicas, cantando hinos e músicas que celebravam a grandeza do país, ajudava a criar a imagem de um povo saudável e disciplinado, de um povo unido em torno do projeto de reconstrução nacional conduzido pelo Estado Novo (LOUREIRO, 2003, p. 63).

[1] A palavra "orfeônico" deriva do nome do deus grego Orfeu e foi utilizada para designar um grupo vocal escolar de Paris em 1819. Entretanto, a oficialização do Canto Orfeônico nos currículos franceses ocorreu somente em 1833 por meio do estudo da partitura, a apreciação da tradição erudita da música ocidental e a entoação de canções infantis, militaristas, de amor ao trabalho, à ordem, à religião e à natureza, como forma de "mudar os padrões estéticos das classes sociais menos favorecidas por meio do cultivo de costumes e de uma moral civilizada" (GILIOLI, 2011).

Segundo Pereira (2010), a LDBE foi elaborada para contribuir com a "redemocratização" do país pós-1945 até o golpe militar de 1964.

Em plena ditadura militar, o país assistiu à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - **LDBEN**, nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 que, dentre outros aspectos, extinguiu a Educação Musical do sistema educacional brasileiro para ser substituída pela "atividade" "Educação Artística".

A música, incluída na Educação Artística, tornou-se em 1971 uma "atividade educativa", perdendo, desta forma, o seu caráter de "disciplina". Isso provocou, tal como ocorreu na época da instituição do Canto Orfeônico, mais um "contraditório e paradoxal" problema na formação dos professores, os quais, mais uma vez não foram "devidamente" preparados para assumir tais "atividades" no contexto do domínio de várias linguagens (Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas) (BRASIL, 1998) agora integradas numa única proposição denominada de "Educação Artística".

Dessa forma, tanto a formação docente, quanto o ensino na educação básica novamente se defrontaram com dificuldades no sistema educacional em relação ao que deveria ser o conhecimento da arte, tal como proposto pela LDBEN de 1971. Essa lei provocou lacunas que, na prática, somente contribuíram com a desvalorização das artes no currículo escolar, diante do enfoque tecnicista de natureza positivista imposto ideologicamente ao currículo escolar brasileiro, ao grau de que a música passou a ser secundarizada nas escolas junto com as outras manifestações artísticas.

Com a finalidade de atender às especificidades da LDBEN de 1971, o governo militar incentivou a formação para Educação Artística por meio da oferta de cursos técnicos, diante do argumento de que essa política poderia cobrir "o mercado aberto pela lei".

Autores como Penna (2010, p. 127) argumentaram que neste período, do ponto de vista pedagógico, tanto a qualidade do ensino, quanto a formação oferecida "possam ser questionados". Além do que, para Santos (2011), a Lei

5.692/71 gerada sob o governo militar de 1964, época do “milagre econômico”, na proposta de expansão da rede pública de ensino, além das oportunidades do acesso à escola, visou a qualificação do trabalhador para atender às necessidades de empresas, sejam privadas, nacionais ou multinacionais.

Segundo Loureiro (2003), devido o número reduzido de professores formados e habilitados em educação artística e em licenciatura/música na época, não foi possível atender a demanda para garantir a presença da música nos diversos níveis de escolaridade das redes públicas.

De acordo com Barbosa (2011), esta realidade acarretou o empobrecimento dos conteúdos específicos das diferentes linguagens artísticas nas escolas, assim como, também para Figueiredo (2010), a proposta polivalente da Educação Artística tornou-se insuficiente no ensino das artes nas escolas, contribuindo finalmente para a sua “superficialização” no contexto da educação brasileira. Para Penna (2010, p. 126), o enfoque polivalente marcou o “esvaziamento dos conteúdos próprios de cada linguagem artística”.

Além disso, pode ser observado, ainda que com algumas exceções, que os concursos públicos para professor de Arte passaram a ser baseados, basicamente, na prática de atividades de Artes Plásticas e Artes Visuais, não contemplando, ou contemplando em caráter meramente secundário, a música (MORATO *et al*., 2003, apud PENNA, 2010). Situação esta que, ao longo dos anos se arraigou na cultura escolar ao grau de que a construção do espaço que se destina às aulas de música nas escolas de educação básica tornou-se uma “conquista lenta”, e que nos dias de hoje já “envolve a superação de questões fundamentais, porém muito enraizadas, como a concepção de que Educação Artística ou Arte são sinônimos de Artes Plásticas” (MORATO *et al*., 2003, p.5).

A década de 80 resultou na mobilização de educadores, tanto no âmbito da educação formal como não-formal, por meio de um movimento que envolveu professores de arte, “inicialmente com a finalidade de conscientizar e integrar os profissionais” (BRASIL, 1998, p. 28).

Com o término da ditadura militar, em 1985, e a abertura democrática decorrente das lutas populares ocorridas no país, o país assistiu à promulgação da

Constituição Federal, no ano de 1988, a qual também possibilitou o debate sobre uma nova reforma educacional instituída a partir da formulação de outra LDBEN (Lei nº. 9.394 de 1996).

Vale ressaltar, que na prática, tal como analisado por pesquisadores como Figueiredo (2010b) e Saviani (2008), a LDBEN (9.394/96) não provocou as mudanças significativas almejadas pelos setores progressistas que sempre defenderam a educação pública no Brasil. Além disso, também não parece ter provocado alterações relevantes nos currículos escolares dos níveis de ensino fundamental e médio.

No que diz respeito ao ensino da arte, e mais especificamente da música no interior desse componente curricular, a LDBEN juntamente com outros documentos orientadores editados posteriormente, tal como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998), deram origem a várias interpretações e, inclusive, algumas indefinições no âmbito do ensino.

Para Figueiredo (2009, p. 2), o texto da LDBEN nº. 9394/96, que dispõe no seu artigo 26, § 2 sobre a obrigatoriedade do ensino de arte, não trouxe informações precisas "sobre que artes e linguagens" deveriam ser ensinadas e "nem que profissionais" atuariam no ensino da música.

Segundo Pereira (2010), tanto as ambiguidades da LDBEN em relação à música, quanto o fato de que no cotidiano escolar a educação artística continuou a secundarizar e inclusive a não contemplar o ensino da música, provocaram, ao longo da década dos anos 2000, que parte da sociedade civil se mobilizara até organizar uma campanha de âmbito nacional pela aprovação de uma Lei que instituísse, de fato, o ensino da música na escola.

Com o nome de "Quero Educação Musical na Escola" o movimento lançou um manifesto em defesa da música como componente curricular que contou com 11.221 signatários individuais apoiados por 94 entidades nacionais e internacionais (PEREIRA, 2010).

Como resultado, o citado movimento conseguiu mobilizar o legislativo brasileiro até culminar com a sanção da **Lei 11.769/2008,** que "Altera a Lei 9.394, de

20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica" (BRASIL, 2008).

A Lei 11.769/2008 à luz da realidade escolar na perspectiva de docentes da UFU e professores e dirigentes da educação básica do município de Uberlândia, MG.

Com a finalidade de identificar e analisar criticamente as representações de professores da educação da rede pública municipal de ensino de Uberlândia - **RPME/UDI** e de docentes do Curso de formação de músicos da Universidade Federal de Uberlândia – **UFU**, a respeito da lei **11.769/2008** que institui o ensino obrigatório da música na educação básica, foram realizadas doze entrevistas semiestruturadas. Cinco dessas entrevistas foram realizadas com docentes lotados no Curso de Música da UFU, três com diretores e três com professores de música lotados nas escolas da RPME/UDI, bem como um representante direto do Secretário Municipal de Educação de Uberlândia - **SME/UDI**.

Em relação aos critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa, foram identificados seis docentes da UFU pelo fato de constituir a totalidade da equipe responsável pela formação de professores de música para educação básica, enquanto que a identificação dos diretores e professores das escolas da RPME/UDI foi resultante de uma consulta à SME/UDI, a qual disponibilizou, a nosso pedido, uma lista de três escolas que estavam desenvolvendo o componente curricular Ensino de Arte contemplando a música como conteúdo.

Cada entrevista durou em média 40 minutos, seguindo posteriormente a devida transcrição e análise qualitativa dos dados coletados por meio da utilização de um gravador digital portátil.

De acordo com as representações dos sujeitos inquiridos nesta pesquisa, a problemática central do ensino da música na educação básica diante da implantação da lei 11.769/2008, encontra-se relacionada, com:

a) O reconhecimento de que o ensino de música nas escolas públicas e, inclusive, o ensino de artes como um todo, tornou-se um componente curricular, objetivamente, secundarizado quando comparado com outras disciplinas escolares.

> Essa é uma discussão de poder sobre currículo. Todo mundo está querendo ter espaço nesse currículo [...]. Se entenderem que a música é imprescindível, talvez fique menos complicado [...]. Eu acho que entra na questão da própria sensibilização, de dizer: "essa é uma questão importante". Porque se o aluno é preparado para a educação básica, mas se não tem concurso e não tem espaço no currículo da escola, fica difícil [...]. Então, é importante que esse profissional que saia da Universidade tenha espaço para trabalhar (A3) [2].

b) Entendimentos diferenciados a respeito do sentido/significado atribuído à música e a sua especificidade como componente curricular necessário à formação das pessoas.

> [...] falta de clareza do que é música, do que é arte, em termos gerais. Entender que a música é uma modalidade artística, mas ela tem especificidades em relação a outras modalidades. Cada uma tem a sua especificidade. Então, não adianta interpretar tudo isso como uma coisa só (A2).

c) A falta de professores de música nas escolas.

> [...] as escolas não tem nenhum professor, não tem nenhuma forma de contratar esse professor, não tem uma programação pra isso, tanto a secretaria do Estado quanto a municipal, aqui no caso em Uberlândia, eles não têm uma perspectiva aí, de como vai fazer isso (A1).

> Seria mais efetivo se tivesse alguém próprio mesmo de música dentro da escola. Que pudesse entrar na sala de aula pelo menos uma vez na semana, em todas as turminhas, juntamente com os professores regentes também de literatura. Dá pra fazer uma grande parceria e também na biblioteca alguém assim, que tivesse toda uma preparação né? Que fosse realmente qualificado na música. Seria interessante que tivesse esse profissional na escola [...] Porque ele poderia dar embasamento para os outros professores né? Porque a gente tem a boa vontade, mas falta um pouco de conhecimento (B2).

Vale acrescentar, aqui, que Morato et al. (2003, p. 5) corroboram parte do depoimento dos professores inquiridos nesta pesquisa ao afirmarem que "pouquíssimas escolas" de educação básica contemplam estes profissionais no município de Uberlândia, MG.

> Historicamente, os profissionais formados nos cursos de música da Universidade Federal de Uberlândia atuam, na maioria, nos quatro Conservatórios da rede estadual localizados no Triângulo Mineiro. Assim, em pouquíssimas escolas ocorrem aulas de música (MORATO et al., 2003, p. 5).

[2] Os docentes da UFU inquiridos foram identificados durante a pesquisa com a letra "A". Os professores que atuam na educação básica da RME/UDI com a letra "B". Os diretores entrevistados com a letra "C" e o representante oficial do Secretário municipal de educação com a letra "D".

c) A forma como o atual componente curricular “Ensino de Arte” vem sendo ministrado nas escolas com professores formados, em sua grande maioria, nas áreas de artes plásticas e visuais, somado à falta de infraestrutura para o ensino da música.

> Em primeiro lugar, o ambiente escolar não está preparado para se ter a disciplina em uma sala organizada, ou em salas organizadas, não há instrumentos propriamente ditos, instrumentos musicais, há opções de instrumentos feitos, na parte de recicláveis, há doações que às vezes chegam de instrumentos antigos, defasados para as aulas (B3).

Em relação aos recursos disponíveis à educação musical nas escolas, Swanwick (2003) sugere, em termos organizacionais, que:

> O ideal seria cada escola dar ou facilitar o acesso a uma amplitude de instrumentos autênticos e viáveis, e a grupos vocais conduzidos por professores confiantes [...]. O compartilhar dos recursos disponíveis na comunidade seria de grande valor para os professores da escola primária, que frequentemente se sentem inseguros sobre sua competência geral, e para o chamado professor especialista, que se sente desarmado pela lista crescente de “músicas do mundo”, em relação às quais pode erradamente ser considerado um “expert” (SWANWICK, 2003, p. 114).

d) A promoção de concursos públicos cujos conteúdos enfatizam a área de artes plásticas e visuais em detrimento objetivo da música.

> Os concursos são voltados para Artes. O conteúdo do concurso é voltado, pelo menos 80%, para as Artes Visuais, quer dizer, não contempla as outras linguagens, então os profissionais, os licenciados em música, artes cênicas, eles não tem esse espaço, eles podem se inscrever e fazer o concurso, mas o conteúdo é de Artes Visuais (A1).

e) A formação superior na universidade pública que, hegemonicamente, vem promovendo uma aprendizagem, predominantemente individual e instrumental, em detrimento da formação pedagógica e coletiva.

> Tocar os seus instrumentos, tocar na noite, tocar música erudita ou popular. Estes, talvez sejam os dois mundos mais claros para os alunos [do curso de música]. [...] O grande problema é mostrar o mundo da educação básica: ver a educação básica como perspectiva, uma possibilidade de atuação do músico [...]. Então, o primeiro nó que enfrentamos é: abrir para o aluno as possibilidades dentro da prática pedagógica, dentro da educação musical dentro do ensino da música (A5).
>
> [...] o nosso currículo ainda vem da tradição da música erudita, do instrumentista. O que a gente acredita é esse professor que tenha a

> capacidade e a sensibilidade de descobrir qual o meio musical dos alunos [...]. Levar em consideração a cultura musical desses alunos e criar possibilidades de ampliá-la [...]. Não acredito num programa que vá levar um determinado tipo de música. Não acredito num programa que parta especialmente da leitura, da escrita, desse código musical [...] Acho que o nosso currículo não é muito adequado para formar esse professor pra escola básica (A1).

Nessa linha de pensamento, Souza (2004, p. 9) afirma que "o trabalho cotidiano de tantos professores" envolve a "relação entre pessoas e música". Dessa forma, o processo de aprendizagem está em constante busca da ressonância entre a realidade dos alunos e as atividades pedagógicas, de forma não descontextualizada do meio sócio cultural.

f) Os cursos de formação superior dos profissionais da música, cujos alunos estão declinando da possibilidade de atuar na educação básica, devido ao reconhecimento da desvalorização, inclusive salarial, da profissão professor na educação pública. Motivo pelo qual desistem, inclusive, de participar de quando formados, de concursos públicos para atuarem como professores de Ensino de Arte nas escolas da RPME/UDI.

> **Quem quer ser professor nos dias de hoje?** Então, uma das dificuldades é essa. Na área específica de música, o músico tem muitas possibilidades de atuação que não seja a escola básica. Na nossa região, especificamente, ele tem os conservatórios3 que, normalmente, consiste de aulas individuais, ou para um pequeno grupo de dois ou quatro alunos no máximo. Vai poder trabalhar em condições mais atrativas para o nosso licenciando que a escola de educação básica não oferece (A1, grifo nosso).

Por outro lado, ao ser inquirida uma parte dos profissionais entrevistados, esta reconhece que a incorporação do ensino da música na educação básica seria uma ação importante a ser implementada nas escolas. Em concordância com três dos professores inquiridos, para C1, a música poderia ser bem vinda na escola, pois representaria "algo novo". Entretanto, para este e C2, a ideia do novo poderá também significar ou provocar resistências diante do reconhecido "cansaço dos

[3] Segundo Jardim (2009, p.14), "o termo conservatório referia-se, no período chamado de Renascimento, aos estabelecimentos para abrigo de crianças órfãs, que recebiam treinamento musical para ingressar nos coros das igrejas, que atraíam um grande público". A origem do *Conservatório* data do século XV, na Itália. Trata-se de uma instituição que objetiva a formação musical e que "teve grande influência tanto no desenrolar das estéticas musicais dos séculos seguintes, como no ensino e aprendizagem da música na Europa e nos países colonizados pelos europeus" (UBERLÂNDIA, 2003).

profissionais da educação", com constantes mudanças trazidas de cima para baixo, sem se contar com uma preparação prévia para a sua assimilação no contexto escolar.

> Olha, o profissional da educação hoje, ele já está assim, um pouco que cansado com tantas mudanças que nunca levam a nada. Eu acredito que parte daí a resistência com a música. Porque é mais uma disciplina que vai ser lançada na grade curricular e que as pessoas não estão preparadas para absorver [...]; existe uma grande resistência [...]. As pessoas não estão preparadas para o novo (C2).

Considerações finais

O resgate das políticas públicas educacionais revela o tratamento diferenciado que tem sido dado ao ensino da música nas escolas. Em decorrência disso, dependendo dos interesses e demandas oficiais mais recentes, este tipo de ensino terminou sendo secundarizado e, portanto, desvalorizado no meio escolar com as resultantes acima relatadas pelos profissionais da educação inquiridos nesta pesquisa, diante da implantação da lei 11.769/2008.

Nesse sentido e para além de qualquer pretensão teórica, ideológica ou, inclusive, romântica de tentar responder no âmbito do discurso educacional, o que é, qual seria a finalidade e, ao final de contas, **para que SERVE ensinar a música na escola**, considera-se importante ressaltar, para finalizar, que desde o século passado a ciência colocou seus "olhares" no estudo do impacto da "música" no organismo humano, motivada, em parte, por dois fatores.

> O primeiro relaciona-se à introdução recente de novas técnicas de neuroimagem, como a tomografia com emissão de pósitrons (TEP) e a ressonância magnética funcional (RMF), que permitem "visualizar" as mudanças funcionais e topográficas da atividade cerebral durante a realização de funções mentais complexas. Assim, já é possível estudar as mudanças regionais do fluxo sanguíneo do metabolismo e da atividade elétrica cerebral durante tarefas de natureza cognitiva, como, por exemplo, enquanto um indivíduo processa estímulos sonoros, sejam estes meros sons puros senoidais, ruídos, padrões rítmicos ou mesmo "música", em sua acepção ampla. [E o segundo encontra-se relacionado com] uma mudança de paradigma, que está ocorrendo tanto nas ciências humanas como nas ciências biológicas, e insere-se no terreno da interdisciplinaridade, no qual as especializações [estão dando] [...] lugar às fronteiras e à unificação de áreas, antes seccionadas do conhecimento como as ciências e as artes. Neste contexto, não é de surpreender o crescente interesse na pesquisa das intricadas relações entre a "música" e a medicina, com ênfase à fisiologia, à neurologia e à psiquiatria (MUSZKAT; CORREIA; CAMPOS, 2000, p.70).

Entretanto, para além dos dois motivos anteriormente assinalados, existe ainda outro motivo para a ciência se "preocupar" em estudar a relação da música com o organismo humano e suas implicações individuais e sociais. Trata-se justamente dos "fatos de palavra" (dos ditados e crenças) anteriormente explicitados pelos discursos popular e filosófico, dentro dos quais é afirmado que a música, independentemente dos significados a ela atribuída, **é capaz de "mexer" e de alterar significativamente nossos "corações" e, fundamentalmente, nossa racionalidade**.

Isso, se pensarmos em utilizá-la não somente como "remédio" para nossos males, mas também como parte constitutiva de um espaço de **formação humana (a educação)** que se torne capaz de articular o que de melhor tem a Arte e o conhecimento filosófico e científico, a uma **pedagogia comprometida** com um paradigma educacional diferente desse que aí está em caráter hegemônico: excessivamente "disciplinar", "chato" e "tedioso", da educação básica ao ensino superior. Argumentos estes fundamentados não somente no fato de termos assumido a música como conteúdo da nossa práxis profissional, mas também, devido à constatação científica de que,

> [...] o interesse pela relação música-cérebro não reside somente no fato de a estimulação sonora envolver funções neuropsicológicas bastante complexas com ativação de áreas corticais multimodais, mas pelo fato de a música estar, historicamente, inserida no campo das artes, com toda a conotação cultural e simbólica que isso acarreta. O fazer musical encerra e integra as funções do sentir, do processar, do perceber em estruturas ou em uma estética de comunicação que é, por si só, forma e conteúdo, corpo e espírito, mensageiro e mensagem. A música, nas suas várias manifestações enquanto estética, terapia ou ritual, evoca o humano e sua contradição. Seus elementos de lógica, proporção e simetria estão intimamente relacionados e imbricados aos elementos de tensão, de relaxamento, que são sentidos, ou conceitualmente interpretados somente em bases abstratas que requerem a definição do homem, suas formas de sentir e pensar o mundo, e, portanto, seu sistema cultural e social de decodificação. Assim, não é de se estranhar que a evolução da estética musical do ocidente esteja intimamente relacionada com a evolução do pensamento científico de maneira indissociável (MUSZKAT; CORREIA; CAMPOS, 2000, p. 71).

Entretanto e apesar dos argumentos acima assinalados, deve-se ressaltar que, longe de pretender assumir uma posição ingênua ou idealista perante a realidade, a possibilidade de tornar a música um importante "elo de articulação"

entre a Arte, a Ciência, a Filosofia e a Pedagogia como fundamentos para a promoção de uma educação indissociavelmente prazerosa, ampla e crítica, somente poderá ocorrer se a sociedade assumir com "criatividade" e, principalmente, com **"vontade política"**, a transformação do ensino e suas estruturas educacionais vigentes, em busca da conquista de uma qualidade de ensino orientada, de fato, para a formação de sujeitos sensíveis, solidários, éticos, críticos e criativos.

Referências

BARBOSA, M. F. S. Formação musical do professor generalista e possibilidades de trabalho significativo. *Nuances*: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, ano 17, v. 19, n. 20, p. 57-72. maio/ago., 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 6. ed. Brasília, DF: Centro de Documentação e Informação, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1ª a 4ª séries). Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (5ª a 8ª séries). Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 2, de 8 de Março de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras

providências. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.769, de 18 de Agosto de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 ago. 2008.

FIGUEIREDO S.L. F.; PEREIRA G.V. As orientações legais para o ensino de música nas séries iniciais do Ensino Fundamental nos estados da Bahia, Rio Grande do Norte e Sergipe. DAPesquisa: *Revista de Investigação em Artes, Florianópolis*, v. 3, n. 2, p. 1-6, ago.2008 / jul. 2009.

FIGUEIREDO. S. Educación musical en la escuela brasileña: aspectos históricos, legislación educacional y desafios contemporâneos. *Revista Musical Chilena*, año 64, n. 214, p. 36-51, jul-dic., 2010a.

FIGUEIREDO, S. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE, 15., 2001, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ENDIPE, 2010b. Painel.

GILIOLI, R. S. P. Erudição nas escolas. *Revista de História.com.br*, 2011. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/erudicao-nas-escolas>, Acesso em 08 dez. 2012.

JARDIM, V. L. G. O músico professor: percurso histórico da formação em música. In: LIMA, S. A. (Org). *Ensino, música & interdisciplinaridade*. Goiânia: Editora Vieira, 2009. p. 11-57.

LOUREIRO, A. M. A. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Papirus Educação).

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã.* São Paulo: Boitempo, 2007.

MINAYO, M. C. de S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 89-111.

MORATO, C. T. *et al*. Continuam as dificuldades relativas ao ensino de arte na educação básica. *Boletim Informativo da ABEM*. Porto Alegre, ano 6, n. 17, p. 5, fev. 2003.

MUSZKAT, M.; CORREIA, C. M. F.; CAMPOS, S. M. Música e Neurociências. *Rev. Neurociências*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 70-75, 2000.

PENNA, M. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PEREIRA, L. F. R. *Um movimento na história da educação musical no Brasil*: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008. 2010. 2v+CD. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.4shared.com/account/file/bLL6aQLA/Dissertação_Luis_Felipe_Radice.html>. Acesso em: 19 abr. 2011.

PESAVENTO, S. J. *História & história cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SANTOS, R. M. S. Educação musical, educação artística, arte-educação e música na escola básica no Brasil: trajetórias de pensamento e prática. In: SANTOS, R. M. S. (Org.). *Música, cultura e educação*: os múltiplos espaços de educação musical. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 165-210.

SANTOS, R. M. S.; DIDIER, A. R.; VIEIRA, E. M.; ALFONZO, N. R. Pensar música, cultura e educação hoje. In: SANTOS, R. M. S. (Org.). *Música, cultura e educação*: os múltiplos espaços de educação musical. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 211-232.

SAVIANI, D. *A nova Lei da Educação*: trajetória, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas: Autores Associados; 2008.

SOUZA, J. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 7-11, mar. 2004.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais - Educação Básica. Diretrizes básicas do ensino de Arte: 1ª a 8ª séries. Uberlândia: Prefeitura Municipal de Uberlândia, 2003.

Artista Loide Schwambach

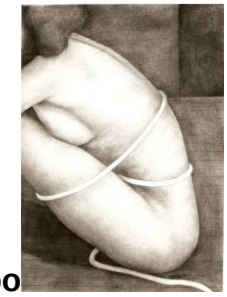
A artista natural de Passo Fundo reside desde 1961 em Montenegro, onde desenvolveu suas atividades profissionais como artista e educadora na FUNDARTE e no ensino público fundamental e médio. Sua produção é reconhecida nacionalmente por meio de premiações e exposições em Instituições respeitadas pelo sistema das artes, como o Museu de Arte do Rio Grande do Sul – MARGS, o Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo de Pelotas – MALG, o Museu de Arte Contemporânea do Paraná, a Fundação Cultural de Curitiba, o Salão Paranaense, o Salão de Artes Plásticas de Goiânia, entre outros. Vários críticos e historiadores da arte dedicaram reflexões sobre sua produção, dentre eles a professora e pesquisadora do Instituto de Artes da UFRGS Drª Iclea Cattani (1995).

Fig.1 Atelier de Loide Schwambach e instalações com suas alunas

Atualmente, Loide atua como professora do Atelier Livre de Arte da FUNDARTE, assim como empresta seu nome à Galeria da instituição, que reconhece o seu empenho em divulgar, atualizar e consolidar as manifestações artísticas contemporâneas na cidade de Montenegro. A produção dessa artista transita por diversas linguagens da arte, revelando uma cartografia singular sobre uma única temática: **a condição humana**. O corpo e suas metamorfoses são fortemente evidenciados em performances, instalações e obras em desenho, gravuras e pinturas figurativas.

Fig 2. Obras de Loide, instalações com as alunos e obras encomendadas por Zero Hora

Loide iniciou os estudos no Atelier Estúdio de Artes Visuais em Porto Alegre, juntamente com o Artista Plínio César Bernhart, no início dos anos 80. Bernhardt dizia que os manequins utilizados como modelo no Atelier foram surgindo de maneira obsessiva nos desenhos de Loide. De simples modelos eles se transformavam em agentes do processo evolutivo. A obliqüidade de figuras interligadas proporcionavam um estranho ballet, cujo mistério se aguça no contraponto da geometria sombria dos fundos. **Gente ou manequim?** A dúvida não importa, permanecem os símbolos cheios de significação.

Máscaras **, Manequim** **, Corpo**  Três fases que estão intimamente ligadas, tanto pelo desenvolvimento temático como pela linguagem. Ver Márcara, Ver Manequim, Ver corpo, é Ver profundamente. É escutar a linguagem, ler a expressão, é entrar mais profundamente em sua própria intimidade. Para Loide foi essa maneira de olhar que proporcionou um começo para o trabalho que desejava realizar.

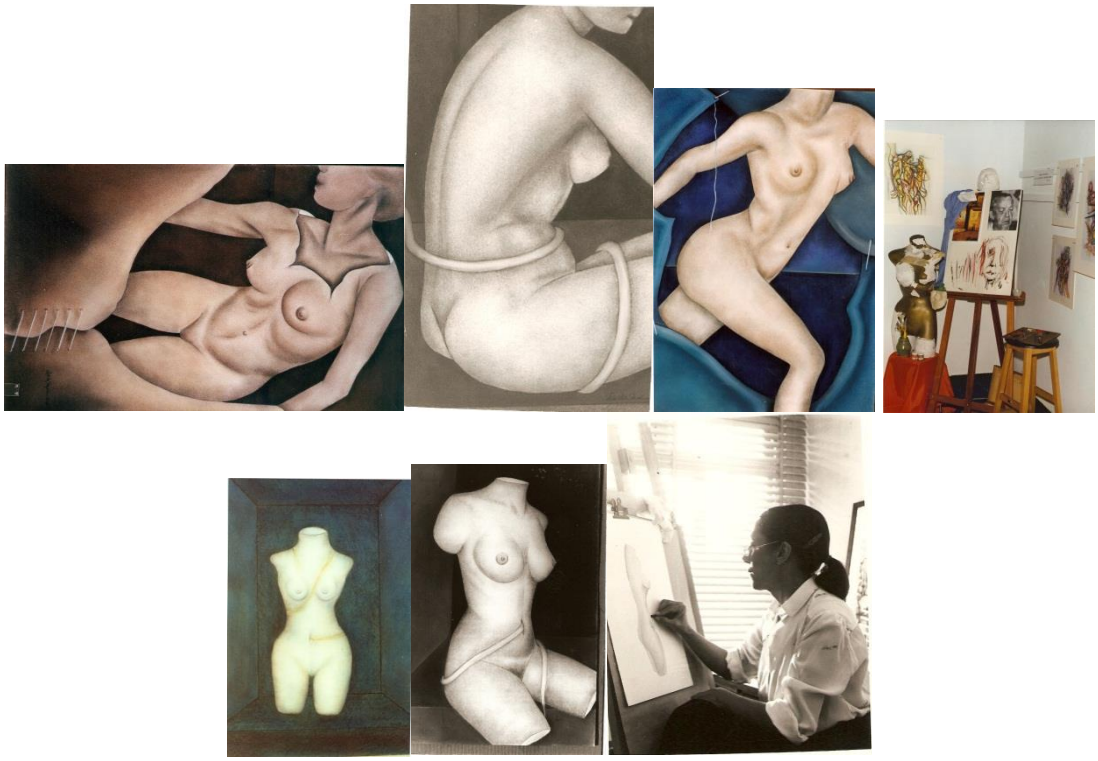


Fig. 3 Obras realizada tendo o corpo como tema central

A artista Loide nos diz que tanto a Máscara como o Manequim e o Corpo parecem causar um mal-estar em muitas pessoas, não as deixam à vontade diante deles. Cattani (1995) “sublinha esta fala de Loide dizendo que a arte, enquanto campo aberto de múltiplos significados, enquanto espaço de projeção do imaginário, permite um controle das emoções”. A visão de um corpo submetido à violência na arte, nos permite investir, sem grandes riscos, nossos desejos e nossos medos.

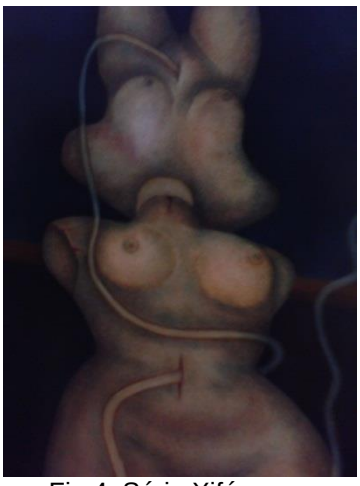


Fig 4. Série Xifópagas

A série Xifópagas mostra a maneira pela qual a artista revela o corpo, como um duplo. Os corpos feminino/masculino, em desenho em pastel, são duplicados e colocados lado a lado, unidos por cordões e pelas peles. São corpos sem face, braços e pernas, acéfalos, com orifícios, pelos quais saem: ou cordas, ou tripas, ou cordão umbilical. Segundo a artista, “o corpo criado no desenho lembra o monstro biológico (o título xifópagas acentua a relação)”. Mas lembra, também, a simetria do próprio corpo humano. E lembra o duplo de todos nós: toda a percepção fragmentária de nosso próprio corpo, do corpo do outro; e o pressentimento que nos habita, de coisas em nós que desconhecemos, um lado obscuro de nós. Um manequim unitário, metades que se fundem para formar um novo corpo, figuras que se desdobram numa temática constante, **um quase sujeito? Ou sujeito?**

Fig. 5 Série Corpos e Xifópagas

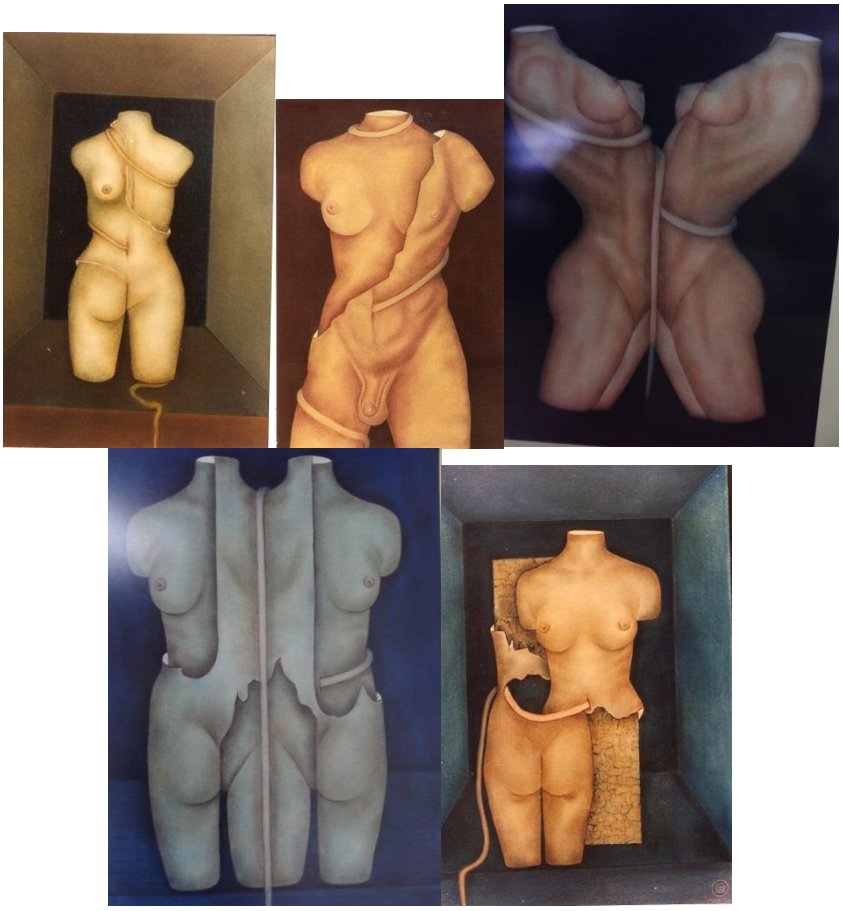


Fig. 5 Série Corpos e Xifópagas

Conforme Nelson de Freitas (2004), Loide apresenta mulheres sofridas, atadas, sem cabeça, que exibem seios, sexo e bumbuns. Mulheres imóveis, em posições diversas, que mais parecem manequins. Sem voz e sem vez de atuar na sociedade. Às vezes as mulheres criam coragem e começam a luta da libertação, querendo fugir ao domínio do sexo. Mas há um cordão, talvez o umbilical, que permanece e as incomoda. Seu desenho é cheio de harmonia, de vida e de idéias. Os seus nus mutilados, envoltos em fio, são mensagens atuais sobre a mulher. Que bela desenhista!

Diz Loide que olhar para este Corpo mutilado é, até certo ponto, olhar para dentro de si mesmo, e não apenas para fora de si, para o quadro, correndo o risco de descobrir a verdade que se detestaria ver. Esse relacionamento consigo mesmo exige aquela confiança nos valores máximos, que permitem ousar arriscar-se à possibilidade de desligar-se das crenças e valores segundo os quais sempre viveu. Corpo-objeto, Corpo-manequim, meu corpo, não importa, permanecem aí os símbolos cheios e significação.

Em 2008, a professora Drª Eduarda Duda Gonçalves, quando coordenadora da Galeria Loide Schwambach, realizou entrevistas com a artista Loide onde ela discorre sobre suas propostas plurisensorias: **instalações e performance.** A artista relata que pretende que o clima participativo de suas instalações substitua a atmosfera de contemplação das obras. A instalação, como o cinema, permite que

outras faculdades se envolvam, permitindo que as pessoas tenham um tipo de experiência, que geralmente não têm porque não conseguem perceber.

Muitas foram as instalações e performances organizadas por Loide, sendo que na maioria das vezes contou com a participação de suas alunas do Ateliê da FUNDARTE, tanto na elaboração como na performance. Podemos citar algumas como:

“Costurando Fragmentos” **,**

“Incoerência” **,**

“Simplesmente Sentir” **,**

e "Espelho....retrato da alma" são alguns títulos dos trabalhos dialógicos de Loide com seu público.

"O Ocre é irreversível"

que, segundo a artista, é a cor do envelhecimento da pele humana e a pele das coisas, assim como a palavra espelho é *especulum*, na acepção original que atribui sentido ao termo especulação. Para Loide, o espelho e a pele não nos falam da superfície, eles especulam a linguagem dos corpos e objetos transformados pelo passar do tempo. O espelho denota extenso simbolismo e é metáfora de qualquer mirada que retorna, assim acreditam os chineses e nos escrevem pensadores como Jaime Vaz Brasil, Jacques Lacan, Otávio Paz, Jorge Luis Borges e outros, que são referenciais para a construção da artista.

Olhar-se no espelho é refletir o dentro, o passado, o presente e o que vai vir, que nos marca fendas na pele ocre. Mergulhar na proposição de Loide é vislumbrar o movimento incessante do processo de criação, que parte de uma vivência subjetiva e que retorna como experiência poética, e que, embora zarpe de um indivíduo, é também de todos nós.

Num dos trabalhos de peformance envolvendo os Alunos do Atelier da FUNDARTE, Loide homenageia Portinari através de uma releitura viva de sua obra **"Os Retirantes"**.

Isto aconteceu durante uma festa da Associação Amigos da FUNDARTE, em 1995. Quando as pessoas chegaram na reunião, os elementos visuais do quadro se movimentaram ao som de Chico Buarque. Loide diz ter a necessidade de que as pessoas se engajem na obra, participem.

A instalação **"Costurando a primavera"** realizada na Pinacoteca Pública Municipal de Montenegro Ênio Pinalli, ocorreu em 2001. Loide colocou plástico no chão e, embaixo dele colocou pequenas flores de tecido recortadas. A pinacoteca transformou-se em um jardim de retalhos e pedaços grandes de tecidos estampados. Alguns retalhos foram colocados no chão para que as pessoas emendassem um ao outro, costurando. Sobre uma almofada tinha tesoura, agulha e linha para serem utilizados na costura. Seis círculos de cor laranja representado o sol foram colocados no teto e deles caiam fios coloridos. A entrada da pinacoteca foi toda pintada.

Enquanto os alunos aguardavam em outra sala e na calçada do prédio, porque poucas pessoas podiam entrar na instalação, eles realizavam pinturas, registravam seus nomes, colavam retalhos de panos colocados na parede lateral do corredor de entrada. Pedaços de tecidos floridos podiam ser recortados para formar um grande painel. Para entrar na sala tinham que tirar o sapato.

Fig.6 instalação "Costurando a primavera"

A artista Loide procura envolver os alunos em suas produções.

Fig 7. Exposição no Banco do Brasil em Montenegro

O trabalho de performance no Banco do Brasil trouxe as cores das telas para o corpo das alunas....corpos e telas se entrelaçam. Este trabalho foi realizado a partir dos estudos das cores. As alunas foram caminhando da FUNDARTE ao Banco do Brasil e Loide fazendo um "esparramo". Quando chegaram lá mudavam suas posições perfazendo as relações cromáticas.

Fig.8 Instalação no saguão do Teatro Roberto Atayde Cardona

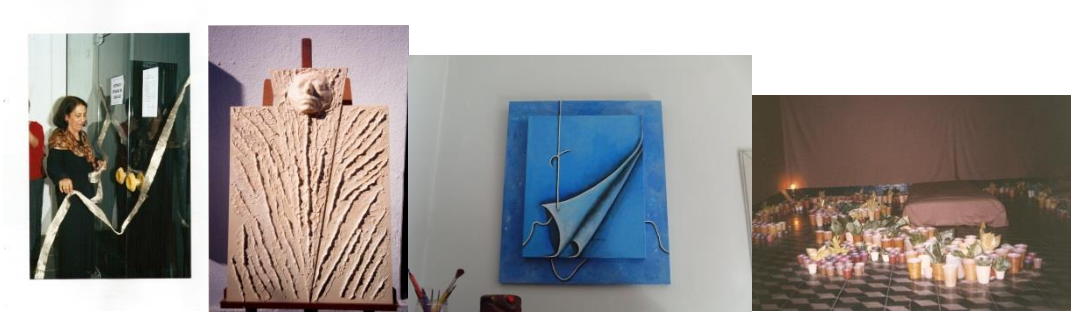
Outra manifestação coletiva aconteceu no saguão do Teatro Roberto Atayde Cardona. Loide e suas alunas fizeram uma escultura em plástico de uma árvore. Dentro estavam as alunas. De repente o plástico se rompeu e as alunas apareceram. Tudo muito emocionante e surpreendente.

Em 2009 a Exposição **"O amarelo da primavera para...Van Gogh"** de 28 de setembro a 02 de outubro de 2009.

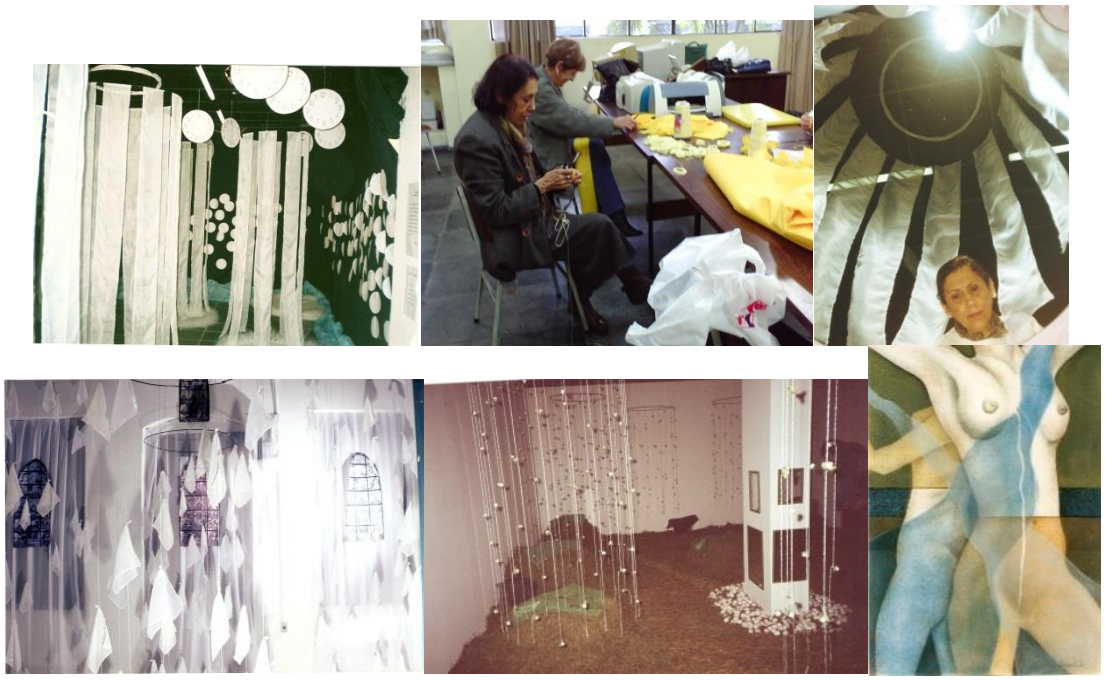
A PREPARAÇÃO

A EXPOSIÇÃO

Loide é uma pessoa repleta de afetividade, de inquietações e de sabedoria.



"Tento fazer de minha obra o campo onde cultivo o que vou colhendo do mundo, para tecer relações entre o que é raro e o que é comum" (Loide Schwambach, 2009)



Por Júlia Maria Hummes
Diretora Executiva da FUNDARTE
Maio de 2013

Referências

CATTANI, Icleia Borsa. *Espaços do corpo*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1995.

SCHWAMBACH, Loide. Máscara, Manequim, *Corpo*: reflexões sobre meu trabalho. Porto Alegre, Boletim Informativo do MARGS, nº 28, 1986.

GONÇALVES, Eduarda DUDA. Release da EXPOSIÇÃO DAS OBRAS DO ACERVO DA GALERIA: DA SÉRIE XIFÓPAGAS DA ARTISTA LOIDE SCHWAMBACH.(s/d)

ROSA DA SILVA, Úrsula. *Nelson Abott de Freitas e a crítica das artes visuais*. Pelotas: Ed. Universitária/UFpel, 2004.