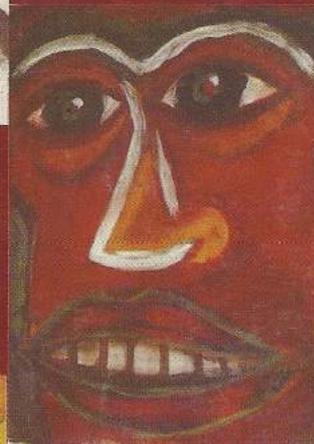


REVISTA DA FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

Ano I • Volume I/II • Número 02/03 • Julho/2001 a Dezembro/2002



EDIÇÃO ESPECIAL
AULAS INAUGURAIS
CURSO DE PEDAGOGIA DA ARTE
Convênio FUNDARTE/UERGS

REVISTA DA FUNDARTE

Uma publicação semestral da Fundação Municipal de Artes de Montenegro
Ano I/II, volume I/II, número 2/3,
julho 2001/junho 2002

Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE

Gerson Luis Mottin Presidente do Conselho Técnico Deliberativo - **Normélia Juliani Faller** Vice-Presidente do Conselho Técnico Deliberativo - **Gilberto Icle** Diretor Executivo - **Júlia Maria Hummes** Vice-diretora - **André Luiz Wagner** Coordenador Administrativo - **Gorete Iolanda Junges** Coordenadora de Comunicação - **Márcia Pessoa Dal Belo** Coordenadora Pedagógica - **Virginia Wagner Petry** Secretária Escolar - **Ruben Hermann** Presidente AAF

Gilberto Icle
Coordenação de Edição

Adriana Bozzetto
Analice Dutra Pillar
Gilberto Icle (coordenador)
Jusamara Souza
Comissão Editorial

Ana Cláudia Mei Alves de Oliveira (PUC-SP)
Esther Beyer (UFRGS)
Fernando Becker (UFRGS)
Ingrid Dormien Koudela (USP)
Maria Isabel Petry Kerwald (FUNDARTE)
Liane Hentschk (UFRGS)
Maria Lucia Pupo (USP)
Rosa Maria Bueno Fischer (UFRGS)
Conselho Consultivo

Jose Clovis de Azevedo
Gilberto Icle
Maria Lúcia de Souza Barros Pupo
Isabel A. Marques
Analice Dutra Pillar
Flávio Oliveira
Colaboradores neste número

Gilberto Icle
Simone Severo de Vargas
Patrícia Bittencourt
Edição

Vera Marlene Roehe
Eduarda Gonçalves
Marineli Méliga
Fotos

Adriano Alves de Oliveira
Jornalista Responsável

Marcia Conceição Rigon
Revisão

Gilberto Icle
Projeto Editorial

Ilustrações a partir de estudos de obras da História da Arte, realizados pelos alunos de Artes Visuais do Curso de Pedagogia da Arte, sob orientação da professora Eduarda Gonçalves.

Impresso na Mala Direta Gráfica e Editora Ltda.
Em Porto Alegre - RS

REVISTA DA FUNDARTE

Rua Capitão Porfírio, 2141
CEP: 95.780-000 - Montenegro/RS - Brasil
Fone/fax: (51) 632-1879
Home-page: www.fundarte.rs.gov.br
e-mail: fundarte@fundarte.rs.gov.br

Nesta Edição

A Universidade dos Gaúchos

Jose Clovis de Azevedo • p. 4



Verdade ou Mentira?

Maria Lúcia de Souza Barros Pupo • p. 10



A Universidade, a Arte e as Paixões

Analice Dutra Pillar • p. 18



Conhecimento e beleza

Gilberto Icle • p. 8



Do peso de viver à leveza de criar: função social do ensino de dança hoje

Isabel A. Marques • p. 14



Música e Universidade

Flávio Oliveira • p. 24

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

Revista da FUNDARTE - v.1, n.1 (jan./jun.2001). Montenegro:
Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 2001 -

Semestral
v.1, n.2 (jul./dez.2001)
v.2, n.3 (jan./jun.2002)
2v. em 1

ISSN 1519-6569

1. Educação - Periódico. 2. Artes. 3. Cultura. 4. Teatro 5. Música. 6. Dança. I.
Fundação Municipal de Artes de Montenegro.

CDU: 37.036 (05)

Bibliotecária: Michele Dias Medeiros - CRB10-Prov.07/02

• A FUNDARTE não se responsabiliza por opiniões expressas em artigos assinados. O conteúdo e forma lingüística dos artigos são de responsabilidade dos respectivos colaboradores.

• A REVISTA DA FUNDARTE aceita colaboração através de artigos INÉDITOS em língua portuguesa para publicação que serão previamente analisados pela Comissão Editorial e respeitarão a capacidade de publicação da Revista.

• Os originais devem ser encaminhados em cópia impressa e em disquete e não poderão ultrapassar 12000 caracteres com espaço, incluindo notas de rodapé e bibliografia. É aconselhável que a bibliografia cumpra as normas da ABNT e não exceda 05 títulos. O texto não deve ter excessivas notas explicativas. Dar-se-á preferência a textos de linguagem acessível e rigor científico, com número de citações limitado e que confirmem contribuição importante e inovadora aos saberes da pesquisa, nos diversos campos da arte.

Editorial

É com grande orgulho que a FUNDARTE apresenta esta edição especial da REVISTA DA FUNDARTE, reunindo os números 2 e 3.

Os textos contidos aqui apresentam basicamente as aulas inaugurais do curso de graduação em Pedagogia da Arte, um convênio da FUNDARTE com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

De 09 a 12 de abril de 2002, realizaram-se aulas inaugurais do Curso de Pedagogia da Arte que consistiram em palestras proferidas por professores convidados pela FUNDARTE, cada um representando uma das quatro áreas das qualificações do curso: música, teatro, dança e artes visuais.

Participação, verdade, função social, paixão, poder são alguns conceitos que aparecem nos textos apresentados como aulas inaugurais.

Esta edição especial abre com o texto **A Universidade dos Gaúchos**, do professor Jose Clovis de Azevedo, Reitor da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, onde apresenta as bases e pressupostos da construção da Universidade. O magnífico Reitor discorre sobre a tarefa de produzir conhecimento e o envolvimento social a que a UERGS se propõe.

A palavra da FUNDARTE está apresentada em texto assinado por mim, que registra minha fala na aula inaugural do dia 09 de abril. **Conhecimento e beleza** está redigido sobre a égide da imagem de *Shiva-Nataraja*, deus da cultura hindu, metáfora do trabalho artístico. Com ele defendo a importância da arte e sua inserção no meio acadêmico.

A primeira aula inaugural é da área de teatro. **Verdade ou Mentira?** foi proferida pela professora Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo. Neste trabalho, a professora Malu Pupo trata a questão do fenômeno teatral a partir da idéia de materialidade e ficção e defende o jogo como inserção entre a verdade e a mentira do universo ficcional criado pelo teatro.

A aula de dança foi proferida pela professora Dra. Isabel Marques e se chama **Do peso de viver à leveza de criar: função social do ensino de dança hoje**. A partir da idéia de leveza em Calvino, ela discorre sobre o cotidiano da dança e as possibilidades de enfrentamento com as questões sociais.

A professora Dra. Analice Dutra Pillar proferiu a aula inaugural da área de Artes Visuais. Em **A Universidade, a Arte e as Paixões**, Analice trata das questões da leitura da obra de arte, discorrendo sobre a História da Arte na Universidade e as contribuições contemporâneas da Semiótica Visual, para pensar a Arte na formação humana.

Por fim, a aula de música: **Música e Universidade**, do compositor Flávio Oliveira, onde se pode ler sobre a formação do músico, mercado de trabalho e o compromisso social a partir de três experimentos de apreciação.

Os textos aqui reunidos representam o primeiro de um longo trajeto de construção de conhecimento em arte na Universidade. Que a qualidade apresentada aqui possa germinar e dar conta a alunos e professores do difícil caminho a ser trilhado na formação de nossos artistas-professores. Boa leitura.

Gilberto Icle
Coordenador da edição

A Universidade dos Gaúchos

Jose Clovis de Azevedo

*Professor de História
Reitor da Universidade do Rio Grande
do Sul - UERGS*

A PALAVRA DA UERGS

A criação da UERGS é extremamente significativa para o nosso Estado. A grande participação e mobilização que se desencadeou em torno da construção de nossa Universidade traz o signo de um projeto que tem como centro de sua política a radicalização da democracia, expressa na democratização e na desprivatização do estado, e na construção de políticas públicas através de ações solidárias entre o poder público e a cidadania.

A gênese da UERGS é a participação popular: ela nasce forjada com as mãos, as vontades, os corações e as mentes de homens e mulheres de todas as idades e de todas as regiões do nosso Estado. No Orçamento Participativo, nas Audiências Públicas, nas reuniões do Fórum Democrático da Assembléia Legislativa, atividades que reuniram mais de 500 mil pessoas em torno desse debate, ficou muito clara a cumplicidade do povo gaúcho com a UERGS. No seu protagonismo, o povo gaúcho espera que esta cumplicidade seja mútua. Isso significa que a Universidade tem um profundo e inegável compromisso com a sociedade rio-grandense, com suas vontades e necessidades: um compromisso propositivo de soluções alternativas e possibilidades concretas para os embates históricos com o subdesenvolvimento.

A participação como método, praxis política do Projeto Democrático e Popular, já contém um conteúdo inovador intrínseco; contudo, no caso específi-

"A gênese da UERGS é a participação popular: ela nasce forjada com as mãos, as vontades, os corações e as mentes de homens e mulheres de todas as idades e de todas as regiões do nosso Estado."

co da UERGS, é preciso assinalar o caráter inovador da sua concepção e da sua missão.

A UERGS é uma universidade comprometida com o desenvolvimento. Não o desenvolvimento restrito às injunções mercadológicas, mas aquele voltado ao rompimento, à superação dos obstáculos que



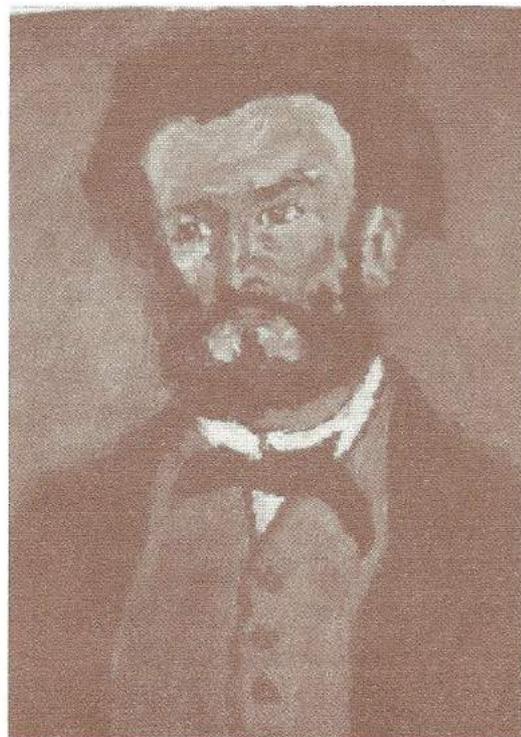
restringem a construção da existência plena da cidadania.

Na sua tarefa de produzir conhecimento, a Universidade organiza a pesquisa e o ensino a partir de problemas concretos pertinentes à vida e à cultura do nosso povo. A sua missão é estabelecer uma relação dialética com os saberes e as experiências populares, com os diferentes contextos culturais da população gaúcha e, a partir deles, produzir um conhecimento científico que possa ser desdobrado em respostas e soluções para os problemas que desafiam o desenvolvimento de nossas comunidades.

O objetivo da UERGS é construir um conhecimento inovador, resolutivo, capaz de interferir positivamente nas cadeias produtivas locais e regionais, incidindo sobre a formação e as condições de existência social, cultural e política dos gaúchos e das gaúchas.

Pesquisa pública para o desenvolvimento humano é o traço marcante do nosso objeto institucional. Certamente a UERGS não existirá para produzir, em nome da ciência, uma meritocracia autônoma, ensimesmada e elitizante.

A pesquisa para o desenvolvimento humano exige a interação pensamento e ação, sujeito e objeto do conhecimento. Portanto, demanda um perfil acadêmico com um profundo compromisso social, disposto a produzir ciência na relação direta com a vivência da realidade realmente existente em



nosso Estado.

Uma universidade não pode ser inovadora, se não inovar a sua própria prática. Sem negar a história e a contribuição valiosa e essencial do mundo acadêmico, a UERGS está desafiada a construir um novo paradigma de relação universidade, conhecimento e sociedade, sob pena de abortar as suas pretensões inovadoras. Como pensava Marx, o conhecimento que apenas interpreta o mundo é insuficiente; o que importa é transformá-lo. Assim, repudiava o autor o conhecimento justificado em si mesmo, descontextualizado, socialmente inorgânico, afirmando a unidade da teoria e da prática.

Sobre o mesmo tema Gramsci já afirmava,

"o fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato "filosófico" bem mais importante e original do que a descoberta, por parte de um "gênio filosófico", de uma verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais". (Gramsci, 1981:13)

A UERGS deve contribuir intensamente com a pesquisa ligada às políticas públicas, à inovação tecnológica, dando ênfase tanto à pesquisa institucional, estruturante da construção do conhecimento na sua dimensão estratégica, quanto à pesquisa resolutiva que produza soluções de curto prazo para encaminhar problemas objetivos de nossas comunidades, sejam elas de ordem econômica ou sociocultural.

Entendemos a UERGS como uma universidade plural, o que é inerente a sua natureza institucional mas, também, como uma universidade dinâmica, mutante, construída no contraditório, formulando sínteses, acompanhando dialeticamente o movimento do mundo real.

Atravessamos um momento histórico onde o conhecimento passou a ser um elemento estratégico para o desenvolvimento; o conhecimento científico está na base das transformações sociais. Neste sentido, precisamos de instituições capacitadas, não só para produ-

ção do conhecimento científico, mas também de conhecimento inovador para exercer a gestão do próprio conhecimento.

Hoje nos deparamos com uma aparente perda de importância de algumas atividades econômicas convencionais. Um exemplo quase sempre lembrado é a agricultura. Nos Estados Unidos, apenas 2% da população trabalha diretamente na agricultura. Mas se contarmos os que prestam serviços como análise de solos, inseminação artificial, sistemas de estocagem, conservação da produção, pesquisa agrícola, meteorologia e outras atividades a serviço da viabilização da agricultura, chegaremos a 20% da população ativa desse país. (Dowbor, 2001)

Na indústria diminuem os empregos diretamente ligados à máquina e desenvolvem-se as chamadas atividades intangíveis que não estão ligadas a produtos físicos finais. Estas atividades, muitas vezes consideradas serviços, são, na realidade, formas de utilização de conhecimento intensivo para potencializar a produção industrial.

"Neste contexto de novos horizontes para o pensamento científico, a Universidade Estadual nasce como uma força inovadora, colocando-se como ponto de partida para estas inovações, habilitada ao manejo criativo e humanizante das ciências, voltada aos objetivos de um desenvolvimento socialmente justo, ambientalmente sustentável e economicamente viável."

O conhecimento tem se tornado cada vez mais decisivo em todas as atividades da vida social. O impacto das novas tecnologias dele decorrente tem alterado profundamente, inclusive, as relações sociais. Contudo, apesar do forte impacto dos aparatos tecnológicos derivados dos usos intensivos do conhecimento, é importante ressaltar que o conhecimento

é fruto do trabalho socialmente produzido.

Neste contexto de novos horizontes para o pensamento científico, a Universidade Estadual nasce como uma força inovadora, colocando-se como ponto de partida para estas inovações, habilitada ao manejo criativo e humanizante das ciências, voltada aos objetivos de um desenvolvimento socialmente justo, ambientalmente sustentável e economicamente viável. Uma Universidade patrocinadora de uma formação capaz de ligar a ética à emancipação solidária da cidadania. Uma universidade que contribua para a formação de homens e mulheres irradiadores de valores emancipatórios, com condições de contribuir para a superação da discriminação de gênero, raça e todo o tipo de preconceito, de injustiça social, de dominação e opressão.

Não queremos uma Universidade construindo conhecimento para a tirania, para a opressão, para a dominação, como em alguns momentos de triste memória para a História da humanidade. Logo após o término da última guerra mundial foi encontrada num campo de concentração nazista a seguinte mensagem aos professores:

"Prezados professores,

Sou um sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhum homem deveria ver. Câmaras de gás construídas por engenheiros formados. Crianças envenenadas por médicos diplomados. Recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas. Mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades. Assim tenho minhas suspeitas sobre a educação. Meu pedido é: ajude os seus alunos a tornarem-se humanos. Seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados ou psicopatas hábeis. Ler, escrever, fazer ciência só são importantes para fazer homens e mulheres mais humanos." (Dowbor, 2001)

Por tudo isso, no mundo das concepções epistemológicas, julgamos fundamental a consideração das diversidades, do papel do sujeito, das emoções, do afeto, das dimensões da incerteza como componentes intrínsecos ao desvelamento do mundo real, ou seja, ao conhecimento. Entretanto, a chamada crise





paradigmática não nos remete ao relativismo e aos modismos epistemológicos que muitas vezes levam alguns a substituir uma necessária autocrítica da própria trajetória, pela negação da história.

São no mínimo duvidosos os modismos culturais que produzem verdades tão efêmeras que muitas vezes não sobrevivem a uma década. É importante assinalar, quando se fala em novos paradigmas, os perigos de algumas visões da pós-modernidade que pensam estarmos vivendo um novo período da história recortado artificialmente. Como nos ensina Paulo Freire ao se referir ao tempo atual:

"... sem quase continuidade com o que foi e com o que virá, sem ideologia, sem utopias, sem sonho, sem classes sociais, sem luta. Seria um "tempo redondo", "gordo", "macio", sem "arestas", em que mulheres e homens, nele se experimentando, terminariam por descobrir que sua marca fundamental é a neutralidade. Sem classes sociais, sem luta, sem sonho por que brigar, sem necessidade de op-

ção, portanto de ruptura, sem o jogo das ideologias que se chocam, seria o império da neutralidade."
(Freire, 2001)

Porque acreditamos em um mundo em movimento, em transformação, somos capazes de acalentar nossos sonhos utópicos. Sonhos com uma estética social, com homens e mulheres radiantes da beleza da liberdade, da criatividade, da sensibilidade com o outro e com a natureza. Sonhos de uma ética alicerçada na justiça, na não-discriminação de qualquer ordem. Sonhos de uma sociedade em que a Universidade trabalhe na perspectiva de que o conhecimento seja absolutamente democratizado, em que as relações sejam determinadas por valores baseados na cooperação, na solidariedade e na democracia. Esse é o compromisso que está sendo assumido pela UERGS.

BIBLIOGRAFIA

- GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da História*. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981. p.13.
- DOWBOR, Ladislau. *Tecnologias do Conhecimento: os desafios da educação*. Disponível em: <<http://ppbr.com/ld>>.
- FREIRE, Paulo. In: FREIRE, Ana Maria (org). *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.

A PALAVRA DA FUNDARTE

Discurso proferido por ocasião da abertura das Aulas Inaugurais em 09 de abril de 2002

Conhecimento e beleza

Gilberto Icbe

*Mestre e Doutorando em Educação pela UFRGS,
Diretor Executivo da FUNDARTE e
Coordenador do Curso de
Pedagogia da Arte em convênio com a UERGS.*

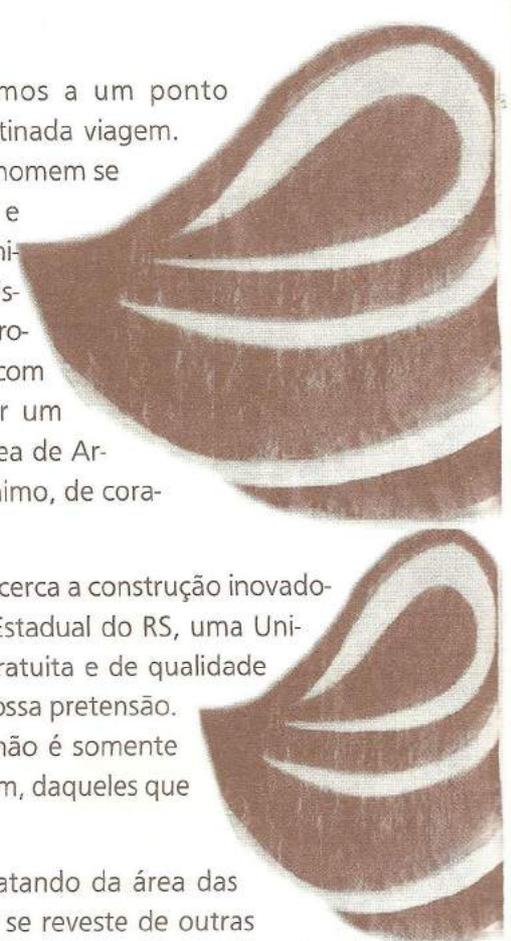
Enfim chegamos a um ponto marcante numa obstinada viagem. Num tempo onde o homem se reconhece humano e estranha sua humanidade, questiona e discute sua existência, projeta e se amedronta com o futuro, inaugurar um curso superior na área de Artes é um ato, no mínimo, de coragem.

Essa coragem cerca a construção inovadora da Universidade Estadual do RS, uma Universidade pública, gratuita e de qualidade – ao menos é essa nossa pretensão. Uma coragem que não é somente nossa, senão, também, daqueles que nos precederam.

Mas em se tratando da área das Artes, a empreitada se reveste de outras barreiras, pois é aqui, no campo das Artes, onde o homem se encontra humano, que se encontra e se defronta com aquilo que lhe é mais humano: a beleza. Mas a beleza nem sempre é uma necessidade das sociedades ditas desenvolvidas, pois ela não interessa ao mercado.

Mas o que temos nós para saudar a beleza da humanidade, dos seus feitos e da dura memória de um mundo que parece cada vez mais se amarrar na desigualdade?

É estranho perceber que nós, uma humanidade no terceiro milênio de desenvolvimento somente na era cristã, não conseguiu viver, no século que acabamos de deixar, um dia sem guerra sobre a terra. Decodifica, maravilhada, o DNA da vida, mas ainda



tortura e explora. Cura a doença, mas não alimenta todos que têm fome. Constrói túneis entre os mares e controla a fúria da natureza, mas desaloja de casa milhões de refugiados.

Estamos num milênio que promete um encontro definitivo com a civilização, mas estamos também perplexos à beira de um rio onde passa por nós, tão rápido quanto a correnteza, um incessante vagar de novidades tecnológicas e coisas com as quais devemos conviver e consentir. Somos pós, pós-modernos, pós-estruturalistas, pós-críticos, pós-construtivistas, pós-vanguardas. E nesse rio enfurecido, que insiste em nos levar consigo, vemos nosso trabalho como professores e artistas, onde ora resistimos, ora nos molhamos na água doce do aborrecimento cotidiano.

Apesar de tudo isso, estamos aqui para selar um encontro, um encontro que possibilitou algo inédito por muito tempo: a criação de um curso superior gratuito na área das Artes. Os desavisados poderiam perguntar de cara torta, mas por que mesmo Artes numa Universidade que pretende um compromisso social?

Eu diria em primeiro lugar que é na Arte que nossa humanidade assume algo mais profundo. Trabalhamos sobre uma ação que é plena de beleza, nos apropriamos de nós mesmos, realizamos com mais dignidade nossa parcela de humanidade.

E o convênio entre UERGS e FUNDARTE só foi possível pela generosidade de uma comunidade maravilhosamente bela, de políticas integradoras e de um trabalho inacreditavelmente duro.

Na cultura hindu existe uma figura bastante conhecida. É Shiva Nataraja, quase sempre representado com uma imagem de quatro braços cercado de uma mandala de fogo. Shiva Nataraja representa o próprio artista, ele é um dançarino universal. Com a mão direita superior, Shiva segura um tambor com o qual dá ritmo ao mundo e que é símbolo, também, do som da criação. A mão esquerda superior está fazendo um Mudra chamado Ardachandra que significa meia-lua; ela carrega uma cha-

ma que simboliza a destruição: o que Shiva cria ele também pode destruir. A mão direita inferior executa o gesto de afastar o medo que garante proteção e paz. A mão esquerda inferior aponta para a perna esquerda com a qual Shiva faz um passo de dança. E fazendo esse passo – dançando - com a perna direita, Shiva esmaga e subjuga Apasmara - o Demônio da Ignorância. Para os hindus é a beleza da Arte que esmaga a ignorância.

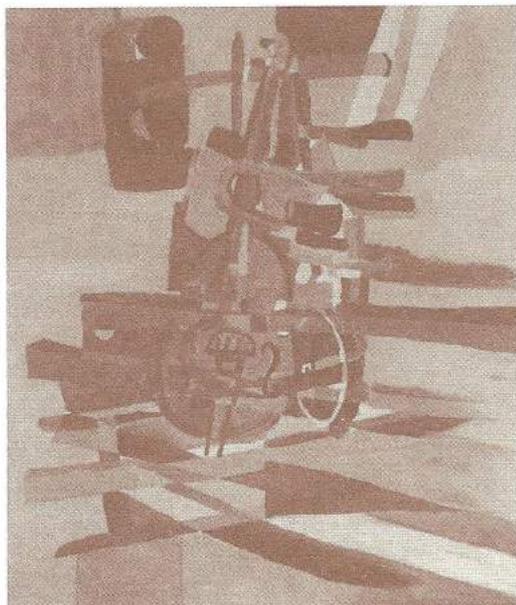
“É a ignorância que permite que, embora podendo se ir à lua, não se possa ir ao supermercado.”

A ignorância, que é madrinha da desigualdade, que é parente da miséria, - a ignorância que também é humana, mas é a humanidade que mata, fere, castiga, segrega. É a ignorância que permite que, embora podendo se ir à lua, não se possa ir ao supermercado. É a ignorância que admite a segregação racial, mesmo quando todos se dizem iguais. A ignorância que acredita ser mais importante a propriedade do que o direito à vida. E é a ignorância que revida com armas eletrônicas as manifestações desesperadas com paus e pedras.

Quando Shiva dança sobre a ignorância, ele cria um mundo, um mundo onde uma outra beleza é possível. Shiva, personificando a Arte que esmaga a ignorância, sufoca Apasmara, aniquila a possibilidade do desigual - sua criação é bela porque é sempre transformadora e transformação simboliza, assim, o próprio trabalho do artista que deve subjugar a ignorância através da beleza.

Em nome da UERGS e da FUNDARTE, sejam bem-vindos futuros profissionais da arte, ao nosso modesto curso de formação de professores/artistas. Tomara que juntos possamos dançar sobre a ignorância que, para ser subjugada, precisa ser pisoteada através da consciência.

Vida longa à UERGS. Afinal, nas palavras de Dostoievski: “só a beleza pode salvar o mundo”.



AULA INAUGURAL - TEATRO

Aula proferida em 09 de abril de 2002 no Teatro Roberto Atayde Cardona em Montenegro, RS, Brasil

Verdade ou Mentira?

Maria Lúcia de Souza Barros Pupo
*Doutora em Estudos Teatrais pela
Universidade de Paris III
Professora da Escola de Comunicação
e Artes da USP*

Nós, ocidentais, conhecemos esse fenômeno tão complexo ao qual chamamos teatro desde aproximadamente cinco séculos antes de Cristo. Desde então temos presenciado momentos privilegiados em que homens atuam "como se", diante de outros homens que os observam, se emocionam e formulam perguntas sobre sua própria condição.

Desde então o espaço cênico - dos teatros gregos ao ar livre até as fábricas vazias de nossos dias - vem reunindo materialidades as mais diversas, na perspectiva de criar esse "mundo outro" que lança novas luzes sobre aquilo que já conhecemos. Cenários, iluminação, sons, figurino, maquiagem, objetos cênicos são fabricados com matérias-primas variadas. Raios luminosos, ondas sonoras, tecidos, madeira e um sem número de materiais concretos e tangíveis são convocados para remeter a algo que é diferente deles, que está além deles.

Para designar uma coroa em cena, por exemplo, o uso de diferentes materiais certamente vai suscitar conotações diferenciadas. Uma réplica da coroa feita de papelão colorido que procure aproximá-la o mais possível do modelo original se distingue nitidamente do uso de uma embalagem de ovos que não disfarça sua procedência.

É altamente reveladora essa relação direta entre a concretude material engendrada dentro da cena e o mundo ficcional ao qual ela remete.

Concreto e tangível também é o corpo do ator. Sua estatura, sua conformação física, seu peso são elementos próprios à sua identidade, mas na situação cênica significam algo além dele mesmo; tornam presente esse "outro", até então ausente e impalpável, o personagem. Os olhos escuros e os longos cílios do ator, uma vez em cena acabam passando por um processo de "semiotização"; são, por assim dizer, "emprestados" e passam a caracterizar o olhar de Zé do Burro ou de Édipo.

Ao longo da história do teatro muitas têm sido as modalidades que vêm revestindo a relação entre aquilo que é representado e o próprio ato de representar. O corpo do ator pode nos surpreender por se apresentar à nossa percepção totalmente transformado, recoberto por máscaras e paramentos, mas também pode nos comover quando, uma vez despi-do, sua nudez traz à tona a fragilidade da condição humana. Uma floresta pode ser retratada mediante um telão pintado, mas pode também ser sugerida mediante pedaços de madeira fincados no chão.

Independentemente da amplitude dessas variações, no entanto, a representação teatral sempre repousa nesse trânsito constante entre o verdadeiro e o falso, entre o real e o imaginário.

Se o enredo remete a uma ficção, ela é gerada no corpo palpável do ator. Se o teatro é antes de mais nada uma mentira, uma manifestação da gratuidade do lúdico, essa mentira emerge da realidade da cena, da verdade do jogo que se desenrola aqui e agora entre os jogadores. Quando ao final de uma caminhada, o personagem exausto passa a andar tropeçadamente, quase sem fôlego, um desafio real é lançado à performance do ator em cena, mais especialmente à combinação entre a respiração e a fala que deverá assegurar, por exemplo.

Estamos, portanto, nos referindo a um movimento no qual mentira e verdade nutrem uma fascinante dinâmica; da relação entre eles surge a representação teatral.

Nesse sentido, uma passagem célebre de Shakespeare nos elucida. Na expectativa de desmascarar o crime cometido pelo tio, que havia assassinado seu pai, Hamlet, príncipe da Di-

namarca, organiza uma encenação dos fatos por atores profissionais e permanece atento às reações do criminoso na platéia. Este, sem poder suportar a intensidade da cena, acaba interrompendo-a brutalmente. O discurso da ficção desvela fatos realmente ocorridos; o teatro dentro do teatro faz cair as máscaras que cobrem determinados personagens.

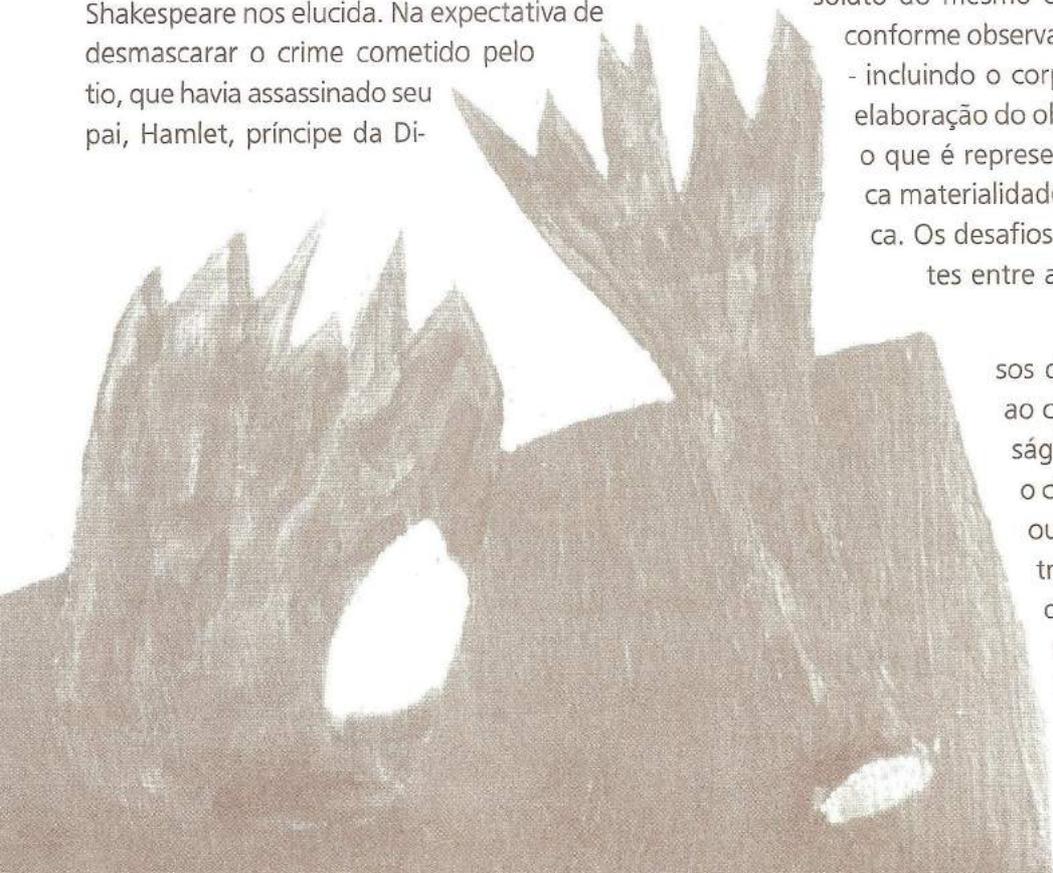
“A representação teatral sempre repousa nesse trânsito constante entre o verdadeiro e o falso, entre o real e o imaginário.”

Assim, a ficção nos permite colocar em xeque a realidade tal qual a percebemos. Presente no teatro, na literatura, ela possibilita desvelar relações sociais, desnudando mentiras encobertas.

No início do século XX, o advento do cinema, novo vetor de ficção, parece ameaçar a continuidade da arte teatral. Aquilo que entendemos como sendo da ordem do real pode então ser mostrado na tela com enorme riqueza de detalhes permitida por recursos técnicos de uma precisão até então impensável. Não seria pertinente comparar, por exemplo, os efeitos de realidade resultantes da reconstrução de uma guerra medieval no cinema com os recursos que o teatro poderia dispor para o mesmo objetivo.

Hoje, décadas mais tarde, podemos afirmar que a questão é justamente essa: não se trata, em absoluto do mesmo objetivo. Enquanto no teatro, conforme observamos, múltiplas materialidades - incluindo o corpo do ator - são fundidas na elaboração do objeto artístico, no cinema tudo o que é representado está inscrito numa única materialidade, a da película cinematográfica. Os desafios são, portanto, muito diferentes entre as duas artes.

Mais do que nunca em nossos dias a cena se vê revitalizada, ao contrário dos recorrentes preságios de crise que a atingem. Se o cinema oferece a ilusão do real, outro deve ser o papel do teatro. Ele deixa hoje de ser o ato de *dar a ilusão* e passa cada vez mais a ser o ato de *remeter à*. Podemos dizer que um dos



grandes prazeres do espectador atual é o de se deparar com a dimensão propriamente lúdica da representação teatral.

Isso significa que a relação entre a realidade cênica e a ficção por ela engendrada, ou, em outras palavras, o jogo entre verdade e mentira que constitui o cerne da representação teatral não cessa de suscitar nossas interrogações e de gerar experimentações inovadoras.

Com efeito, é possível perceber que essa ambigüidade que caracteriza nossa arte é também muitas vezes responsável por dificuldades de decodificação. A que se ater quando se está diante do espetáculo: à história, à performance, aos dois? Como se situar diante desse desconcertante paradoxo: *estou apresentando a situação como se fosse real, mas sei que não é?*

Esse perpétuo diálogo entre o verdadeiro e o falso constitui de fato o coração da dimensão educativa do teatro. Nossa atuação docente se dá no seu âmago. A bela tarefa com a qual nos deparamos é a de criar condições para que nossos alunos construam sua ficção mediante a concretude dos diálogos que consigam estabelecer. Trata-se de pensar no jogador como aquele indivíduo que está em contínua situação de diálogo, seja com outros jogadores, seja com o personagem ou o ambiente, seja com um eventual público. Ao ser convidado a experimentar um processo teatral, ele vai se situar em relação a si mesmo, ao mundo no qual está inserido, assim como às suas representações.

Quando pensamos numa pedagogia do teatro,



cabe não perder de vista que nossa batalha enquanto professores, coordenadores de oficina, agentes culturais não é isolada, mas se inscreve numa história de lutas em prol do binômio teatro-educação. Como afirma Jean-Gabriel Carasso, estudioso francês do tema, no âmago dessa militância há pelo menos mais duas embutidas: uma batalha por uma outra educação, outra por um outro teatro. E essa história de lutas não se restringe ao Brasil, mas vem sendo vivida em maior ou menor grau nos países ocidentais, o que é atestado por inúmeras associações internacionais que reúnem profissionais como professores, diretores teatrais, atores e educadores em geral em torno do assunto.

“A transformação de materialidades está sempre no âmago da criação artística, mas no caso do teatro há um fator que a particulariza: o essencial da transformação se dá no corpo daquele que atua.”

A formação que ora estão iniciando certamente abrirá múltiplas perspectivas a cada um de vocês, mas desde já é bom ter consciência de que ela nunca estará concluída. A cada encontro de trabalho, até o final da vida, estaremos aprendendo com as pessoas cuja aprendizagem pretendemos conduzir.

Assim sendo, uma pedagogia do teatro cobre a descoberta do fazer teatral, do ato de assistir teatro e da reflexão sobre a representação, por parte de pessoas de toda e qualquer idade - embora certamente as faixas mais jovens devam merecer atenção especial - independentemente de qualquer noção de talento ou de profissionalização. Alguém poderia perguntar: para quê? As respostas serão sempre parciais, às vezes movediças: para que o indivíduo cresça como pessoa crítica, para que pense o mundo, para que tenha meios de ordem simbólica para se situar nele.

Em que lugares e circunstâncias esse processo pode se dar? Nos últimos anos temos observado um crescimento exponencial dos locais e contextos, mais ou menos formalizados, que vêm solicitando a instauração de processos de aprendizagem teatral. Bi-

bliotecas, centros culturais, movimentos sociais, pri-
sões e principalmente ONGs as mais diversas vêm abri-
gando iniciativas por vezes extremamente interesan-
tes de desenvolvimento de processos teatrais. Sem
dúvida trata-se de um campo novo, em plena expan-
são, condizente com a crescente articulação da socie-
dade civil em nosso país.

Cabe sempre lembrar que a relevância dessas
modalidades de intervenção é enorme e que, por isso
mesmo, deveriam ser do-
cumentadas e analisadas
com maior cuidado. Nos-
sa arte, evanescente, ne-
cessita de registros para
sobreviver ; processos te-
atrais instaurados entre
pessoas que muitas vezes
se encontram em situa-
ções limite de pobreza e
de perda de valores care-
cem de análise e reflexão
para poderem ser multipli-
cados.

Toda a importância
da educação dita não-for-
mal ou da chamada ação
cultural, no entanto, ten-
de a velar uma outra ques-
tão, que pelo menos no es-
tado de São Paulo não
tem sido objeto da aten-
ção primordial que deveria lhe ser dirigida. Trata-se
justamente da inserção do ensino do teatro dentro
da escola em âmbito curricular, e não como opção
paralela à escolaridade obrigatória, desde o ensino
fundamental até o ensino médio.

Prédios cercados por grades, professores com
carências de formação, levados a atuar em dois ou
três turnos diários, um quadro terrificante de violên-
cia cotidiana vêm fazendo do ensino público um se-
tor que suscita exclamações de indignação, perplexi-
dade, por vezes ceticismo e muito pouca ação con-
creta que possa levar à reversão desse quadro. Nesse
contexto, a escola vem se configurando cada vez mais
como local desagradável, ameaçador, porque é a sede
de nossa impotência enquanto educadores. Como sa-
bemos, o prejuízo para essa geração de jovens é in-
calculável, sob todos os pontos de vista.

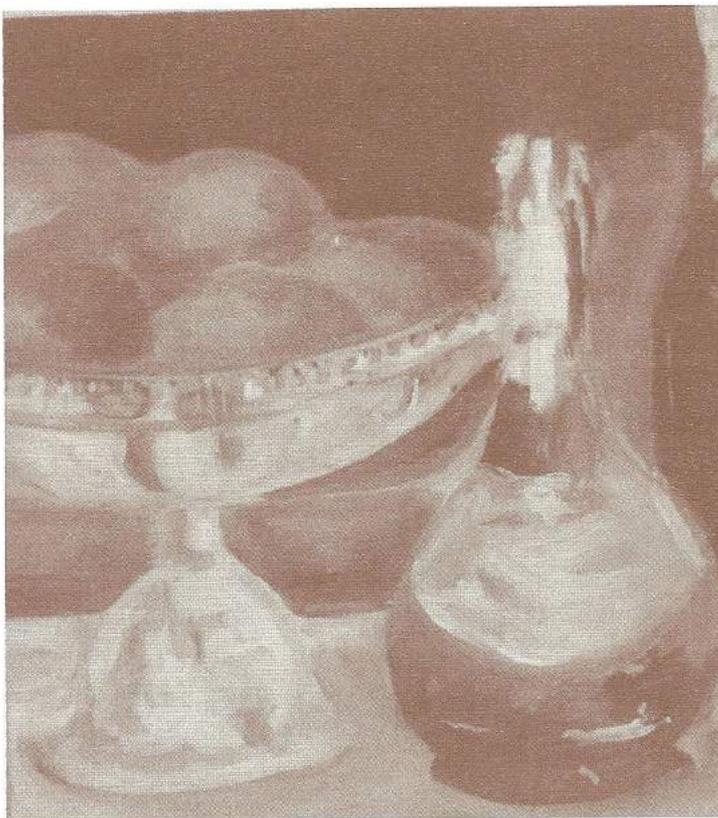
É é justamente essa a principal razão pela qual

a implantação **de fato** do ensino do teatro oferecido
a todos, integrado dentro do projeto pedagógico da
instituição em seu conjunto, se revela capital. A esco-
la, é sempre bom que se reitere, permanece o cora-
ção do projeto democrático; nenhuma outra institui-
ção tem maiores condições de propiciar o encontro
de crianças e jovens com a arte em geral e com o
teatro em particular.

E esse encontro com o teatro tem a oferecer
algo de intransferível,
implícito em sua pró-
pria natureza : jogar
com o concreto, com
o tangível - materiais,
outros jogadores - de
modo a elaborar uma
realidade outra, meta-
fórica, na qual a sub-
jetividade se articule a
uma reflexão sobre o
mundo. Ou seja,
estamos falando da
elaboração de uma
mentira, de uma fic-
ção, "asserção não
verificável" capaz de
iluminar de modo par-
ticular os aconteci-
mentos e fenômenos
ditos verdadeiros que
nos rodeiam.

A transformação de materialidades está sem-
pre no âmago da criação artística, mas no caso do
teatro há um fator que a particulariza: o essencial da
transformação se dá no corpo daquele que atua. Ré-
correndo a Winnicott, podemos dizer que não
estamos no domínio da pura subjetividade, nem
tampouco no da transformação real do mundo;
estamos numa terceira esfera, que incorpora algo das
duas e constitui o campo, por excelência, do jogo.

Há um imenso campo de trabalho e de inven-
ção diante de nós, se quisermos tentar romper com
modelos dominantes de consumo espetacular. Um
fazer teatral que nos interpele em nossa condição de
humanos será necessariamente virulento, ousado,
implicará correr riscos. Ele vai exigir que estejamos
efetivamente disponíveis para o mistério dessa arte:
ser confrontado com a dimensão do outro dentro de
si mesmo.





AULA INAUGURAL - DANÇA

Aula proferida em 10 de abril de 2002 no Teatro Roberto Atayde Cardona em Montenegro, RS, Brasil

Do peso de viver à leveza de criar: função social do ensino de dança hoje

Isabel A. Marques

Mestrado em Dança pelo Laban Centre - Londres

Doutora em Educação pela USP

Diretora do Caleidos Arte e Ensino e do Caleidos Cia. de Dança - São Paulo

Para começar, pelo final

Num dia de aula inaugural, de abertura, de projetos e propostas futuras, começarei pelo final, com uma história de formatura, de encerramento, de olhar que se curva para a história, passada.

Há alguns anos fui convidada para ser paraninfo da turma de Licenciatura em Dança da UNICAMP. Neste mesmo ano, o patrono da turma foi o Prof. Dr. Luiz Carlos Freitas, então diretor da Faculdade de Educação, educador nacionalmente conhecido por suas posturas políticas de esquerda, centradas na luta da educação contra a ditadura, a favor da consciência e da crítica social.

Ao proferir seu discurso, o Prof. Luiz Carlos, entre outras coisas, enfatizou a importância da educação não só em momentos de ditadura, mas na reconstrução do Brasil. Terminou sua fala com uma pergunta que será mote de minha aula hoje: "minha geração lutou e conquistou para esse país a democracia. O que trará e fará a geração de vocês pelo Brasil?"

Os presentes responderam com um silêncio profundo, imóvel, fazendo com que caísse sobre todos os formandos, professores, familiares e amigos uma carga pesada, imensa, cristalizada, impenetrável. É certo que nos fez pensar, olhar para o futuro,

mas com o peso quase intransponível do passado.

Pessoalmente, tendo nascido durante o período da ditadura, portanto literalmente entre a geração que a combateu e a geração que nasceu na democracia, naquele momento só tive uma certeza: o Brasil de hoje não precisa, não quer e não pode perpetuar o peso de viver, a carga de educar, o fardo de fazer e pensar arte. As ações combativas extremistas, as atitudes fechadas e inflexíveis, as propostas educacionais radicais, violentas, universalizantes, a produção artística densa e unificante, importantes e necessárias às gerações que combateram a ditadura, não fazem mais sentido no mundo de hoje.

Juntamente com esta certeza, permaneceu a questão: qual o papel da minha geração (anterior à de vocês)? Qual o papel social das gerações que educam hoje? E, com isso, uma segunda pergunta: Será que os problemas sociais, políticos e culturais do Brasil da época da ditadura acabaram com o advento da democracia, alterando, assim, nossa função social como artistas e educadores? Muito pelo contrário, sabemos que estes problemas foram acirrados e outros vieram à tona.

Leveza mundo

Para mergulhar nessas profundezas, volto-me mais uma vez a Ítalo Calvino, escritor cubano radicalizado na Itália, agarrando-me em uma de suas seis propostas para o próximo (este) milênio: a LEVEZA. Para Calvino (1990), este milênio traz consigo a possibilidade de conhecer sem oprimir, de criar sem se deprimir, de viver sem se arrastar. A leveza permite voar

por mundos desconhecidos, expandir horizontes, viver o intangível. Com Calvino, podemos chegar à conclusão de que a leveza deveria ser um dos elementos constituintes das práticas e reflexões da arte contemporânea e, conseqüentemente, da arte na escola.

"Assim como o pássaro, a dançarina sabe em seu corpo a complexidade necessária para que a leveza se torne visível e concreta."

Ainda impregnados por pensamentos e ações político-pedagógicas de uma época em que o peso assume somente valor positivo, a onda "light" (leve) em situação educacional ainda é vista com menosprezo, deboche, desconfiança. Confusamente associamos propostas de ensino "leves" ao *laissez-faire*, ao *divertissement*, à falta de conteúdos e à ausência de programas. Ao contrário, a leveza que defendo para a arte e para o ensino contemporâneos está fortemente calcada na articulação de competências educacionais e artísticas, pois "a leveza [...] está associada à precisão e à determinação, nunca ao que é vago e aleatório" (Calvino, 1990:28).

Calvino, apoiado em Paul Valéry, distingue duas formas de leveza no tempo atual: a leveza *pluma*, superficial, sem consistência, vaga, e a leveza *pássaro*, complexa, articulada, consistente, precisa.

Assim como o pássaro, a dançarina sabe em seu corpo a complexidade necessária para que a leveza se torne visível e concreta. O bom humorista também sabe distinguir as risadas momentâneas, frágeis e superficiais das risadas que nos fazem pensar e refletir sobre nossas vidas (é só notar a diferença entre os programas "Sai de Baixo" e "Comédia da Vida Privada", da TV Globo). O professor e o artista que têm propostas artísticas e educacionais éticas, responsáveis e compromissadas com nosso tempo, portanto, estão irrevogavelmente comprometidos com a leveza-pássaro.

Cidadãos do mundo que somos, pouco sabemos hoje o que fazer diante da miséria material e humana, da corrupção avassaladora, da mixórdia política, das ameaças cotidianas. O tão esperado século XXI estreou com ameaças de conflitos mundiais, com incertezas, com promessas não cumpridas.





A realidade social mundial transformou-se na grande Medusa, na Górgona mitológica, mulher com cabelos de cobras, monstro amedrontador que faz petrificar seres humanos a um simples olhar. Tal qual na mitologia, a mirada direta para a realidade política, social e cultural brasileiras nos petrifica, nos imobiliza, nos traz impotência e insegurança.

Diante da Medusa, desta situação de iminente petrificação e morte, as reações são muitas. Não olhar (mesmo sabendo que existe), ignorar (fingir que não existe), olhar de longe (e achar que nada tem a ver com isso). O mundo, as relações sociais, as políticas culturais, os conflitos, assim, não dizem respeito ao meu trabalho e ensino.

Ou seja, como professor, em sala de aula de dança posso não olhar para o mundo (mesmo sabendo que ele existe) e continuar dando minhas aulas de balé clássico do século XIX, ou os repertórios populares brasileiros do tempo do Império; posso ainda ignorar o mundo (fingir que ele não existe), propondo aulas de dança criativa, criando uma grande "bolha imunológica" através da dança para que meus alunos não se contaminem com as atrocidades sociais; uma terceira opção é olhar o mundo de longe, tocando aqui e ali em questões sociais quando são trazidas pelos alunos, sem, contudo, enfrentá-las.

Mas lembremos como Perseu exterminou a Medusa: munido do capacete oferecido pelas ninfas, que o deixava invisível, das sandálias aladas que lhe permitiam elevar-se às nuvens, de um escudo polido e de uma espada, Perseu decepa a cabeça da Medusa, que se petrifica ao olhar para ela mesma no escudo polido interposto por Perseu.

O olhar indireto para a Medusa-mundo, a leveza e a rapidez do caminhar, a transparência incorporada, permitiram a Perseu enfrentar o monstro de outra forma. Perseu recusou-se a olhar para a Medusa, sem, contudo, recusá-la (Calvino, 1990).

Do mesmo modo, podemos pensar nas relações educação-mundo nos dias de hoje: recusar, ignorar, olhar o mundo de longe em nossas práticas artístico-educativas trariam uma falta de compromisso inaceitável para aqueles comprometidos com a re-

construção do Brasil e do mundo. Podemos, contudo, olhar indiretamente para ele. Como Perseu, levemente voar para outro espaço, "mudar de ponto de observação, considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle" (Calvino, 1990:19).

Paradoxalmente, em um mundo pesadíssimo, é a leveza que nos permite enfrentar o peso de viver. Já conhecemos a gravidade do peso, e é justamente a gravidade que nos permite encontrar a leveza, a leveza-pássaro.

Leveza-aula

A pergunta que há anos venho me colocando e colocando às novas gerações, portanto, não é mais "o quê", mas "como" contribuir, nas aulas de dança, para que a situação social mundial não permaneça como está. Se a leveza é uma das respostas, "como" ministrar uma aula leve que não fuja à realidade pesada do mundo?

A primeira resposta que encontrei – e aqui tratarei só dela – parece ser simples: *fazendo arte*. A arte eminente em sala de aula é o escudo polido de Perseu, é o ato criativo articulado, consistente, fundamentado e relacionado ao contexto dos alunos. O processo criativo assim constituído tem o potencial de fazer com que a realidade seja olhada indiretamente e, assim, transformada. A "arte-escudo polido", portanto, diferencia-se tanto dos exercícios quanto da arte panfletária engajada.

"O professor que se permite compartilhar a dança que cria e interpreta em sala de aula, articulando-a com a dança dos alunos e da sociedade, ganha de presente das ninfas o capacete, as sandálias aladas, a espada e o espelho de Perseu – está munido para matar a Medusa."

O processo criativo, que define a arte, é indeterminado, imprevisível, lúdico, não-linear, único, repleto de imagens, flexível e no tempo presente.

Coincidentemente ou não, estas são também as vivências cotidianas do homem contemporâneo: Não sabemos o dia de amanhã; quem não sabe “jogar”, não consegue conviver. Olhar para frente é olhar para todos os lados, compostos por redes interconectadas. “Cada um é cada um”, como dizem os jovens, assolados por todos os lados por imagens internas e externas.

Ao contrário disso, nossas instituições de ensino, calcadas em modelos educacionais retrógrados, exigem dos professores e dos alunos de arte processos finalistas lineares, determinados *a priori*, previsíveis, universalizantes. Ou seja, a arte, que poderia estar aproximando os alunos da contemporaneidade do mundo, acaba por desvinculá-lo dele. Nossos alunos, que através da arte ensinada nas escolas poderiam levemente dar cabo da “Medusa”, são acorrentados pelo peso dos horários, das provas, das reclamações dos professores, dos planejamentos sem sentido, dos objetivos universalizantes, das avaliações sem processo, dos professores sem competência para ensinar dança. Pensemos nas aulas de dança.

Em geral nas aulas de dança só fazemos exercícios enfadonhos e repetitivos. Mesmo que não sejam enfadonhos, ainda são exercícios, lineares, que nos colocam nas promessas futuras de melhor interpretação, ao invés de nos conectar com as possibilidades presentes de criação, com sentido pessoal e social. Sem, absolutamente, negar a importância do preparo corporal para que se realize o ato criativo, o exercício pelo exercício é tão pesado que não permite ao pássaro voar.

Em contrapartida, às vezes nos largamos aos experimentos soltos e sem sentido estético, quando poderíamos estar trabalhando o improviso como criação artística. O improviso em sala de aula que ocorre somente em prol das sensações corporais e dos desbloqueios emocionais é tão leve como a pluma e também não permite ao pássaro voar.

No que diz respeito às relações professor-aluno, em geral seguimos instruções, propostas, sugestões, “facilitações” do professor, quando poderíamos dançar com ele, assisti-lo dançando, em sala de aula. Tornando-se, não professor, mas artista-docente, pas-



sa a ser “fonte viva e interlocutor entre os mundos da dança e da educação” (Marques, 1999:119). O professor que se permite compartilhar a dança que cria e interpreta em sala de aula, articulando-a com a dança dos alunos e da sociedade, ganha de presente das ninfas o capacete, as sandálias aladas, a espada e o espelho de Perseu – está munido para matar a Medusa.

Em situações opostas a esta, ainda são frequentes as aulas de dança em que os alunos obedecem e copiam modelos (voluntariamente ou não), sofrem para aprender repertórios, martirizam-se para chegar às virtuosos (das piruetas do balé às quedas da nova dança). Ou seja, dançamos a

história (repertórios prontos – de Giselle ao Maracatu), ao invés de recriarmos a história. Carregamos o peso da história, quando poderíamos re-significá-la.

Para terminar, pelo começo

Na grande maioria das vezes, as aulas de dança carregam o peso do passado, ou então a leveza pluma do mundo contemporâneo. Em nenhum dos casos, a arte em sala de aula é efetivamente criação, problematização, re-significação do peso necessário para voarmos como pássaros e termos a possibilidade de viver em um mundo diferente. Mas, parafraseando Mário Quintana, poeta gaúcho, “o mundo passará, eu passarinho”.

Bibliografia:

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

MARQUES, I. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 1999.

ABRÃO, B.; COSCODAI, M. (org). *Dicionário de Mitologia*. São Paulo: Editora Best Seller, 2000.

AULA INAUGURAL - ARTES VISUAIS

Aula proferida em 11 de abril de 2002 no Teatro Roberto Atayde Cardona em Montenegro, RS, Brasil

A Universidade, a Arte e as Paixões

Analice Dutra Pillar

Professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na área de artes plásticas, onde atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

O título que escolhi para esta fala busca lançar algumas pinceladas sobre o surgimento da universidade no Brasil, em especial os cursos de arte no ensino superior, ou seja, o que significa um curso em Arte na Universidade? O que significa formar professores/artistas ou artistas/professores na Academia? Qual a relação entre arte e ensino da arte? Qual a função da universidade na formação do cidadão? Que tipo de sociedade queremos? Que tipo de formação universitária desejamos?

Num segundo momento, procurarei tematizar a idéia da arte como uma maneira de transformar o olhar das pessoas, de possibilitar diversas visões de mundo, onde o diferente, o singular tem lugar privilegiado.

E, por fim, abordarei a paixão do professor pelo que ensina e aprende e a curiosidade do aluno em querer-saber.

A Universidade

Muito antes do descobrimento do Brasil, os índios – como os portugueses denominaram as pessoas que aqui moravam – já faziam arte, com uso de plumas, madeira, barro, palha. E ensinavam as crianças a fazerem.

Com a chegada dos portugueses, o modelo artístico implantado pelos jesuítas, desde a época do descobrimento até 1759, foi o Barroco, que, vindo de Portugal, se transformou e assumiu características nacionais. Nas ruínas dos Sete Povos das Missões e em igrejas de várias cidades brasileiras, podemos ver obras feitas pelos índios a partir de um modelo europeu, mas em que os traços fisionômicos são in-

dígenas. O trabalho de Aleijadinho é um exemplo do nosso Barroco. O ensino da arte se dava, então, em ateliers, onde os aprendizes auxiliavam e aprendiam com o mestre o seu estilo.

Conforme Ana Mae Barbosa,

"a organização do ensino artístico de grau superior antecedeu de muitos anos sua organização em nível primário e secundário, refletindo uma tendência geral da Educação Brasileira, envolvida desde o início do século XIX na preocupação prioritária com o ensino superior (...)". (Barbosa, 1978:15)

Tal preocupação era justificada por o ensino superior ser considerado a fonte de formação e renovação do sistema de ensino em geral como um todo (Barbosa, 1978:15).

As primeiras instituições de ensino superior no Brasil foram as faculdades de Direito, os cursos médicos e a Academia Imperial de Belas-Artes, no Rio de Janeiro, durante o Reinado.

A primeira faculdade de arte do Brasil foi a Academia Imperial de Belas-Artes, criada pelo Decreto-Lei datado de 1816, e que só começaria a funcionar em 1826 (Barbosa, 1978:16). Há quase 200 anos atrás.

Em março de 1816, chegaram ao Rio de Janeiro Joaquim Lebreton (líder do grupo) (1760-1819), Jean-Batiste Debret (1768-1848), Nicolas Antoine Taunay (1755-1830), dentre outros artistas com o objetivo de fundar e pôr em funcionamento a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, instituição assim designada pelo decreto de 12 de agosto de 1816, mas que teve seu nome mudado para Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, pelo decreto de 12 de outubro de 1820. Mudou para Academia de Artes, um mês depois; em 1826, passou a chamar-se Academia Imperial de Belas-Artes; e depois da Proclamação da República, em 1889, Escola Nacional de Belas-Artes.

Barbosa (1978:25) ressalta que "a diversidade de designação não foi apenas nominal mas refletiu uma mudança de conteúdo, de objetivos programáticos".

Os organizadores da Academia de Belas-Artes eram franceses, todos membros importantes da Academia de Belas-Artes, do Instituto de França, e a orientação de seus ensinamentos e de suas atividades artísticas na Corte era neoclássica. Mais tarde, este

grupo passou a ser chamado de Missão Francesa.

Assim, a arte feita na Academia contrastava com as características do barroco brasileiro. Nossos artistas, todos de origem popular, mestiços em sua maioria, eram vistos pela classe dominante como artesãos.

Arte: Luxo ou necessidade?

Ana Mae Barbosa (1978:20) ressalta que "este processo de interrupção da tradição da arte colonial, que já era uma arte brasileira e popular, acentuou o afastamento entre o povo e a arte (...)".

"Afastando-se a arte do contato popular, reservando-a para os talentosos, concorria-se, assim, para alimentar um dos preconceitos contra a arte até hoje acentuado em nossa sociedade, a idéia de arte como uma atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura." (Barbosa, 1978:20)

"Criar imagens e pensar sobre as artes visuais, sobre uma imagem, o que ela mostra e como ela mostra, é ler, é atribuir-lhe um significado, é estabelecer uma relação de produção de sentido."

O ensino da arte, em especial o desenho, vai se dar através de árduos exercícios formais, visando ao aprimoramento técnico. Nesta época cria-se a disciplina de Desenho Geométrico, o desenho de observação do natural, o desenho de modelo vivo, onde a figura era um ponto de apoio para a observação e a imagem produzida obedecia, não aos padrões vistos, mas ao conjunto de regras, ditadas pelos ideais de beleza greco-romanos.

No final do século XIX e início do século XX, até o final da Primeira Guerra Mundial (1918), tivemos, no ensino da arte, um prolongamento das idéias filosóficas, políticas, pedagógicas e estéticas que embasaram o movimento republicano de 1889. (Barbosa, 1978:31)

Aqui no Rio Grande do Sul, quase 100 anos depois, em 1910 foi criado o curso de Artes Plásti-



cas, vinculado ao Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da UFRGS, e que só foi reconhecido em 20 de maio de 1924. Sua orientação, na época, era neoclássica.

É através da Semana de Arte Moderna de 1922, em São Paulo, que a modernidade estética, em especial as vanguardas históricas, como o expressionismo, o futurismo e o dadaísmo, marcam lugar no cenário artístico nacional. Influenciados por estudos realizados na Europa, artistas brasileiros rompem com o modelo neoclássico, através de manifestos e exposições, e buscam uma arte nacional que dialogue com o que está sendo feito no resto do mundo ocidental. Artistas como Anita Malfatti, Tarsila do Amaral e Cândido Portinari com suas obras mudaram os rumos da arte e do ensino da arte no Brasil.

A valorização da expressão do aluno, do artesanato, da arte dos loucos, dos índios como produtos estéticos têm lugar no ensino da arte a partir das idéias modernistas. Surge, então, o desenho livre, como uma atividade inovadora que busca romper com uma estética mimética, com a representação de modelos segundo os cânones clássicos de beleza, com o aprimoramento técnico. O ensino da arte procura uma vinculação com a arte feita naquele momento.

Na segunda metade do século XX, são criadas várias universidades. A Universidade de Brasília, a primeira universidade brasileira moderna, foi construída neste período.

Em 15 de junho de 1966 é criada a Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, que nos últimos 36 anos tem ocupado um papel de liderança no ensino superior em arte no Brasil, com os primeiros cursos de mestrado e doutorado em artes do país. A USP foi criada em 1934, mas algu-

mas Faculdades como a de Direito datam de 1827.

Assim, um curso de Arte na Universidade busca não só formar artistas, mas transformar nossa visão de mundo, nossa maneira de ver. Para encerrar esta parte sobre o ensino/ pesquisa/ extensão da arte na universidade, trago Fernando Corona (1977,p.122) que diz: "a escola não fabrica artistas. A escola metodiza um sistema básico onde os alunos aprendem a ver, a sentir e a criar".

"As paixões simples diferenciam-se pela intensidade do querer e pelo tipo de valor desejado. O desejo de valores cognitivos caracteriza, por exemplo, a curiosidade ou o querer-saber."

A Arte

Criar imagens e pensar sobre as artes visuais, sobre uma imagem, o que ela mostra e como ela mostra, é ler, é atribuir-lhe um significado, é estabelecer uma relação de produção de sentido.

Larrosa (1996:16), ao falar sobre leitura diz que tudo o que nos cerca pode ser considerado um texto, algo que compromete nossa capacidade de escuta, algo a que temos que prestar atenção. É como se os livros, mas também as pessoas, os objetos, as obras de arte, a natureza, os acontecimentos quisessem nos dizer algo. E a leitura implica necessariamente nossa capacidade de escutar (ou de ler) o que têm para nos dizer. Na leitura, o importante não é o texto, mas a

relação com o texto. E essa relação tem uma condição essencial: que não seja de apropriação, mas de escuta.

Desde o final dos anos 80 há, no ensino da arte em diferentes níveis, uma busca de fundamentos teóricos e metodológicos para a leitura da imagem. Venho estudando com meus colegas do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte da UFRGS o que estamos chamando de leitura da imagem. Muitas e diversas são as abordagens para a leitura: (1) formal; (2) estética; (3) iconográfica; (4) histórica; (5) social; (6) psicológica; (7) semiótica.

A leitura semiótica procura conhecer como se dá a construção de sentido ao olharmos uma imagem, uma situação, pessoas, um lugar.

"A Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame de modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido."

(Santaella, 1983:13).

A semiótica greimasiana é uma teoria da significação, ao focar a construção de sentido nos diversos textos, no mundo como um texto. O problema da significação é estudado nesta teoria sob um tríplice enfoque: da fenomenologia, da lingüística e da antropologia. Da fenomenologia, em especial de Merleau-Ponty, os autores resgatam a estesia, os sentidos que são convocados pelos textos. Da lingüística, Greimas aposta na possibilidade de uma metalinguagem teórica, na trilha de Hjelmslev. Da antropologia, o autor partilha as idéias de Lévi-Strauss.

Nesta concepção, a obra é considerada um texto a ser lido.

"O universo inteiro é uma espécie de 'texto' que 'lomos' continuamente, não só com nossos olhos, mas com os cinco sentidos. O problema é então conceber as categorias suficientemente gerais que nos permitam reconstruir, em toda sua variedade e riqueza, a maneira pela qual o mundo se apresenta a nós - e

pela qual ele significa para nós -, ao mesmo tempo como mundo inteligível e como mundo sensível."
(Landowski, 2001).

A semiótica vai tratar o outro, o objeto/obra, como sujeito. Todos são sujeitos que interagem.

O texto é uma unidade de sentido, onde múltiplas partes falam de modo coeso. São fios que tecem uma trama. O texto tem conteúdo, expressão e forma. É preciso ver como o texto mostra e o que mostra. A imagem como um todo me olha, me interpela. A imagem é texto e ela me diz algo porque tem estruturação, porque se estrutura como uma linguagem que relaciona expressão, conteúdo, contexto. Este é um posicionamento semiótico – pensar como a linguagem está estruturada, como dar conta de que tudo significa.

O sentido é vivível, faz renascer o corpo, o sentir. É preciso deixar olhar, ter tempo para olhar. Na semiótica tudo tem um sentido, um ponto de vista privilegiado. O homem é condenado ao sentido. Sempre estamos em busca do sentido. Resignificação é o que dá razão ao viver.

A forma como as questões do ver, do olhar e do ler imagens têm sido discutidas no campo das artes visuais, da semiótica visual e suas conexões com a área da educação constitui uma das fontes teóricas das investigações contemporâneas. Conforme Oliveira (1997:135), "entre o ver e o olhar ocorre uma mudança de estado e de ação do sujeito. O olhar suplanta o nível perceptivo que está contido no ver e, através dele, penetra-se no nível cognitivo (...)". O que se busca, então, é olhar as imagens e refletir sobre elas.

Como mediar esta relação obra/alunos de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior? Como instigá-los a "olhar", ao invés de simplesmente "ver" suas imagens e obras de outros artistas?

É preciso se colocar no horizonte o aluno para poder mediar esta relação, para que ele possa construir significativamente seu conhecimento. Caso con-



trário, o professor vai procurar "passar" uma série de informações muito interessantes, que o aluno vai ouvir, mas não vai relacionar às informações que já possui. E, ao mesmo tempo, é preciso desafiar o aluno a querer-saber, a ousar, a se superar.

Minha grande mestra de escultura, a professora Dorothea Pinto Vergara, dizia que a gente não vem para a universidade para receber elogios, mas para receber críticas. Há modos e modos de se colocar uma crítica, mas é ela que, enquanto desafio, vai nos impulsionar a crescer, a nos apaixonar pelo conhecimento.

As paixões

Ao falar sobre paixão, lembrei do texto "Pela ótica da paixão" em que Martha Medeiros (13 jan.2002, p.22) aborda este estado da alma e questiona "a paixão dura quanto tempo: um mês? Um ano? Acho que dura mais, mas termina, invariavelmente, quando as qualidades que tanto nos atraíram no parceiro passam a nos irritar de um dia para o outro. (...) A paixão é a juventude da alma. Quando apaixonados, temos todos 17 anos e estamos pouco nos lixando para convenções e adequações, tudo nos encanta, tudo é qualidade. Desapaixonados, ficamos todos senis: qualquer coisinha nos irrita e as qualidades do outro viram defeitos. Já não há paciência para o inusitado, já não há a mínima complacência. A paixão é idealista. O amor é realista. E se não sobrar uma coisa nem outra, desista".

Vários filósofos abordaram o tema da paixão, de Aristóteles a Kant, Descartes, Espinoza e outros.

As paixões, na teoria semiótica greimasiana, são estados de alma que nos afetam definindo nossa relação com o mundo e com as outras pessoas. Nesta teoria não existe o sujeito e o objeto separadamente, eles se controem em relação. E, ainda, tudo é sujeito. A leitura de uma imagem é uma relação entre o sujeito-leitor e o sujeito-obra, onde ambos interagem na produção de sentidos, na criação de significados.

Na teoria semiótica greimasiana entende-se a paixão como um estado de alma, como efeitos de sentido de qualificações modais (o querer, o dever, o poder e o saber) que, na narrativa, modificam a relação do sujeito com os valores (querer-ser, dever-ser, poder-ser, saber-ser).

Há as paixões simples que resultam de um único arranjo modal, que modificam a relação entre o sujeito e o objeto-valor; e as paixões complexas como efeitos de uma configuração de modalidades, que se desenvolvem em vários percursos passionais. A paixão da cobiça (da ambição, do anseio) é uma paixão simples: o querer-ser.

Conforme Barros (2000:48), as paixões simples decorrem da modalização pelo querer-ser. Há paixões em que o sujeito quer o objeto-valor, como na



cobiça, na ambição ou no desejo; outras em que o sujeito não quer o objeto-valor, como na repulsa, no medo ou na aversão; outras ainda em que ele deseja não ter certos valores, como no desprendimento, na generosidade ou na liberalidade; e finalmente, aquelas em que o sujeito não quer deixar de ter valores, como na avareza ou na sovinice.

As paixões simples diferenciam-se pela intensidade do querer e pelo tipo de valor desejado. O desejo de valores cognitivos caracteriza, por exemplo, a curiosidade ou o querer-saber.

A respeito das paixões complexas, Barros (2000:49) observa que elas prevêm a explicação de todo um percurso passionais. O estado inicial do percurso das paixões complexas é denominado por Greimas (1983) estado de espera. A espera define-se pela combinação de modalidades, pois o sujeito deseja um objeto, mas nada faz para consegui-lo e acredita poder contar com outro sujeito na realização de suas esperanças ou na obtenção de seus direitos. Caracteriza-se, portanto, pela confiança no outro e em si mesmo e pela satisfação antecipada ou imaginada da aquisição do valor desejado. Ao saber impossível a realização do seu querer e infundadas as suas cren-

ças, o sujeito passa ao estado de insatisfação e de decepção.

Para a semiótica, de acordo com Barros (2000:50), o contrato de confiança estabelecido entre sujeitos não é necessariamente um contrato verdadeiro, mas, na maior parte das vezes, um contrato imaginário, um simulacro (Greimas, 1983).

O que a semiótica, enquanto uma teoria geral dos processos de significação, busca é aplicar "um olhar semiótico" à leitura do mundo. Nos últimos textos de Greimas, o foco são as paixões, ou melhor, o que ele busca é semiotizar as paixões, "buscar sentido" para elas, dar conta dos sentimentos, das emoções e das paixões que afetam o seu ser.

Dar conta que o conhecimento nos envolve racional e emocionalmente. Rubem Alves diz que tentou aprender com os animais e as plantas o segredo da sua tranquilidade e que viu que esta lição nos é vedada aprender, pois para sermos tranquilos como os bichos e as plantas seria necessário que não tivéssemos coração. É ele que nos faz desejar, amar e sofrer.

arte)
é fazer
vibrar a pró-
pria alma em uma
modulação original, nunca antes ouvida; é libertar-se heroicamente dos estilos usados e ensaiar novos".

Para finalizar, gostaria de trazer uma fala de duas crianças. Uma menina de três anos e um menino de 8 anos. A menina diz que já sabia contar até 10 e perguntou ao menino até quanto ele sabia contar. O menino responde: até o infinito. A menina pergunta, então, quanto é. Ao que ele responde: é 200. O conhecimento é assim infinito. Espero que esta entrada de vocês na universidade signifique esta bela, incansável e apaixonada busca pelo infinito.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. *Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1983.

BARBOSA, Ana Mae; FERRARA, Lucrecia; VERNASCHI, Elvira (orgs.) *O ensino das Artes nas Universidades*. São Paulo: EDUSP/CNPQ, 1993.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2000.

BULHÕES, Maria Amélia (org.) *Artes plásticas no Rio Grande do Sul: pesquisas recentes*. Porto Alegre: UFRGS/PPGAV, 1995.

CORONA, Fernando. *Caminhada nas artes: 1940-1977*. Porto Alegre: UFRGS-IEL/DAC/SEC, 1977.

LANDOWSKI, Eric. Foi Greimas semioticista? Disponível em: < <http://www.puc/sp.br/~cos-puc/cps/entrevist.htm> > Capturado em 05 mar.2001. Online.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 1996.

MEDEIROS, Martha. Pela ótica da paixão. *Zero Hora*, Porto Alegre, 13 jan.2002. Revista ZH Donna, p. 22.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. *Vitrinas: acidentados estéticos na cotidianidade*. São Paulo: EDUC, 1997.

ORTEGA Y GASSET, José. *La mision de la universidad*. Barcelona: Paidós, 1992.



A respeito da emoção estética, Ortega y Gasset (1992:90) ao abordar a Missão da Universidade em relação à Arte diz que "ser artista (e professor de

Música e Universidade

Flávio Oliveira
Compositor

Quando aspectei esta Aula Inaugural – quer dizer, quando elegi aspectos que acreditei serem importantes para esta oportunidade – pensei em partir de minha experiência de profissional que certamente tem ajudado a consolidar e avançar as experiências de ensino através de meu trabalho. Mas também, penso que seja importante destacar algumas áreas de atuação, dentro e além do trabalho específico de compositor e de pianista. E é o que passarei a fazer, nestes vinte ou trinta minutos que me são destinados.

*“Se a frase de Francis Bacon
“Konwledge is power”
– conhecimento é poder –
tem sido utilizada no âmbito da
gerência da coisa pública, deve
ser entendida também como
condição essencial para o
exercício do trabalho individual,
no que tange à constituição e
desenvolvimento dos
instrumentos de trabalho do
sujeito, no caso, do músico.*

Comecei a compor por absoluta necessidade, ainda menino. Profissionalmente, ao redor dos dezenove anos, também comecei a compor para o teatro. Mas também dou aulas desde os dezenove. Embora eu não seja musicólogo, há aproximadamente uns vinte anos comecei a realizar trabalhos afins à área da musicologia, e por motivos bem legítimos: (1) necessidade pessoal de estudos sobre a música do Rio Grande do Sul, pela falta de *um centro de documentação musical* – na acepção técnica desta designação – e (2) pela quase absoluta carência de materiais organizados e disponíveis, da música pro-

AULA INAUGURAL - MÚSICA

Aula proferida em 12 de abril de 2002 no Teatro Roberto Athayde Cardona em Montenegro, RS, Brasil

duzida neste estado da união, quanto a *partituras, gravações e repercussão* – entendida *repercussão* como produção crítica, histórica e historiográfica. Tornei-me, então, também *Produtor Musical* na área de gravações, de registros da música composta e tocada no Rio Grande do Sul. Este trabalho, que defino como afim à musicologia, diretamente ligado à divulgação da música, se diversificou através de publicações esparsas, cursos, organização de recitais de divulgação – e muitas vezes de estréia – de obras de compositores do RS; também através de programas radiofônicos, na Rádio da Universidade, de forma permanente, e em outras emissoras de rádio e TV do RS e do Sistema Nacional, esporadicamente. Nestes projetos, por iniciativas de instituições privadas ou públicas, eu atuava como pesquisador e produtor musical propriamente dito, descobrindo e selecionando partituras, compositores, motivando intérpretes e monitorando o controle de qualidade das gravações, produzindo textos. Este trabalho, hoje, está disponível nos acervos – bibliotecas, discotecas, fonotecas, etc. Foi assim que fizemos tocar e gravamos a obra de José de Araújo Vianna; e a mesma coisa estamos fazendo, aos poucos, com Walter Schultz Portoalegre. Isto para citar, apenas, dois exemplos dessa atividade. Vale registrar, de passagem, desde já, que colocamos à disposição nossa experiência e o material que temos aos futuros organizadores do Centro de Documentação Musical da UERGS, aqui na Fundarte.

As necessidades que aponto, que me levaram a ampliar a atividade de músico, dizem respeito diretamente aos aspectos que quero consignar nesta Aula Inaugural; dizem respeito ao *conhecimento (episteme)*, seja como história, seja como estrutura da disciplina – a música. Se a frase de Francis Bacon "*Konwledge is power*" – conhecimento é poder – tem sido utilizada no âmbito da gerência da coisa pública, deve ser entendida também como condição essencial para o exercício do trabalho individual, no que tange à constituição e desenvolvimento dos instrumentos de trabalho do sujeito, no caso, do músico. O *conhecimento* é parte essencial.

Para articular em alguma parcela esta idéia, proponho aos presentes a realização de três experi-

mentos de leitura de obras de arte. Vamos considerar cada uma das obras de arte escolhidas para os experimentos como parte da realidade de nosso entorno. É por hipótese de trabalho que estabelecemos seja essencial a abordagem de leitura de cada uma, para objetivos, também por hipótese, diferenciados, em cada experimento.

Por uma escolha pedagógica, o **primeiro experimento** estabelecerá uma área de contraste. Como é isto? Bem, no primeiro experimento *não somos músicos*, não estamos numa aula de música, mas somos estudantes de arquitetura e estamos numa escola superior de arquitetura. A questão que se coloca é fazer uma primeira leitura da Catedral de Brasília, de autoria de Oscar Niemeyer, e, a partir de nosso conhecimento, tão apenas inferir os princípios de composição de sua forma aparente, exterior e interior e a organização geral de seus espaços. Vamos também partir do princípio de que ela é um edifício que faz parte da realidade urbana da cidade de Brasília. Pela proposta, então, o estudo é analítico. Repetindo, queremos entender, não pela consulta ao original do projeto, mas por instrumentos de análise pertinentes à história da arquitetura, às propostas da arte contemporânea e mais, da arquitetura contemporânea, como Niemeyer terá concebido a Catedral. Mas é também pré-requisito para leitura o conhecimento da história da arquitetura, referente à construção das catedrais. Sintetizando, são dois universos de referência – uma vertente vem da história da arte moderna e a outra vem da história da arquitetura, item construção de catedrais.

Os pré-requisitos de conhecimento nos levarão, com facilidade, a chegarmos, pelo menos, a dois princípios básicos de composição, interrelacionados, quanto ao desenho (o que antes chamamos de forma aparente exterior e interior do edifício) e quanto ao espaço. Quanto ao *desenho*, podemos identificar como princípio de composição o *arco gótico*, o arco botante, *ressemantizado*. Niemeyer deu-lhe um outro significado, a partir do significado consagrado nas catedrais. Essa *ressemantização* foi obtida pela sua *inversão*. Inversão, como utilização de arco. Ele não sobe do reto para o curvo, formando ogivas na parte superior, formando os espaços para a música dos ór-



gãos, para a meditação da transcendência, para a elevação aos céus, para abundante entrada de luz. Agora não, ele desce do reto para o curvo, criando o círculo, entremeado de vitrais mais para o âmbar, de corte irregular. Quanto à *organização dos espaços*, perceberemos uma *inversão* na idéia do espaço destinado à ocupação, circulação e culto. O que antes, nas catedrais góticas, se elevava aos céus, criando uma idéia de transcendência, agora desce para dentro da terra. Então, para entrar na catedral, a gente ex-abrupto desce a rampa – digamos assim – chegando à semi-obscurecida interioridade do prédio. As especulações religiosas e filosóficas acerca desta catedral justamente pelos princípios de construção e obtenção do resultado final são numerosas. Algumas apontam que a intenção teria sido a de mostrar a religião que anteriormente servia para libertar, hoje serve para obnubilar. Do ponto de vista da engenharia, vale ainda considerar as implicações de suporte de carga que, com os arcos das catedrais góticas, possibilitava considerável aumento – problemas relacionados com o momento fletor do arco gótico, em relação ao arco de meio círculo. Esta vantagem teria também sido considerada por Niemeyer. Assim, a partir da leitura, estamos aptos a levar os estudos adiante, para inúmeros fins, e, até mesmo para saber se não nos iludimos pela aparência.



No **segundo experimento**, realizemos um estudo de escuta musical, também no âmbito da leitura. Agora estamos numa escola superior de música. Vamos determinar que o assunto seja da disciplina de composição, na área específica de orquestração e instrumentação. Nosso problema, nosso desafio, é orquestrar uma obra originalmente composta para piano. Ora, trata-se de mudar o meio. Em outras palavras, como conseguir o mesmo ganho obtido no piano, utilizando a grande orquestra. Se não temos a mudança de significado geral da peça para piano, teremos que considerar um aspecto de mudança de significado, no que respeita ao timbre. Ela deverá ser – vamos utilizar novamente a expressão – *ressemantizada* em uma linguagem sinfônica. Temos que, verdadeiramente, tomar este objeto da realidade musical e pensar como trabalhar a transposição de meios: como obter o mesmo resultado linguístico-semântico. Vou utilizar uma orquestração realizada pelo maestro Ion Bressan, para uma obra de minha autoria intitulada “Tudo Muda”, uma valsa modinha

que originalmente nasceu como uma canção para voz e piano.

A escuta da peça, que oportuniza sua leitura por parte dos estudantes, do público, revela tratar-se de uma obra comprometida com vários extractos de tradição: (1) o ritmo ternário, seus desdobramentos em gêneros como a valsa, dentre outras danças; (2) mudanças de compasso que quebram a regularidade ternária; (3) um elemento de *introdução* que se desdobra em *intermezzo* e *coda-final*; (4) a periodicidade tomada a partir de uma técnica poética da antiguidade (Grécia) presente no poema de Bertolt Brecht, que originou a canção, servindo às bases métricas das frases e sua recorrência¹; (5) melodia acompanhada, polifonia acompanhada; (6) regiões cordais; (7) cores harmônicas em torno de si, sol e ré; (8) caracteres de valsa e modinha. A orquestração, além *re-operar* contrapontos, melodia acompanhada, distribuição de espaços harmônicos, signos de valsa e *ambiências* de modinha, deverá, pelo tratamento de novos espaços musicais da orquestra sinfônica, *incluir* um *ritornello*, quer dizer, uma repetição, sem o que a música parecerá inacabada.

“Do ponto de vista da ocupação, criação, manutenção e desenvolvimento de postos de trabalho para o músico, também é importante que seja considerada a relação deste mercado com as necessidades de estudo, documentação, divulgação e cultivo da arte musical nos diversos segmentos de expressão social.”

O **terceiro** (e último) **experimento** diz respeito a uma obra significativa na história da música do século vinte. Foi composta e executada nos anos sessenta pelo compositor Luciano Berio e se intitula “*Sinfonia*”. Para sua leitura, temos que contextualizar

sinfonia enquanto um meio de expressão, um pouco forma, um pouco gênero: origina-se no século XVIII, mais exatamente na assim chamada *primeira escola de Viena*. A História da Música dá como representantes os compositores Joseph Haydn, Wolfgang Amadeus Mozart e Ludwig van Beethoven. Não vamos discutir os critérios em jogo nesta indicação. Vamos considerá-la como pré-requisito para leitura. Como vamos nos ater somente ao terceiro movimento desta obra, será pré-re-



quisito saber que Beethoven introduz uma modificação na tradição de composição do terceiro movimento, substituindo o *Minueto* por um *Scherzo*. A escuta do trecho inicial do terceiro movimento da "*Sinfonia*" de Luciano Berio nos apresenta um dado importante a ser estudado: a *heterofonia*. Quando Luciano Berio compôs sua revolucionária e polêmica sinfonia, no terceiro movimento – a hora do *scherzo* – construiu esta *heterofonia* e, com ela, um monumento metalingüístico, onde várias técnicas simultâneas de composição se fazem presente, no sentido de extensão da idéia de *scherzo*. A propósito, Carlos Palombini lembra em sua tese de doutorado (*Pierre Schaeffer's Typo-Morphology of Sonic Objects*) palavras de Schaeffer, a respeito, quando afirma que Berio adotava pro-

cedimentos vários para logo abandoná-los: "...é Bizâncio". Tinha-se em mente o que musicalmente significa *scherzo* e o que em italiano a palavra significa.

A *heterofonia* aludida é composta de muitos elementos em simultaneidade. Vamos, por hipótese, admitir que para sua leitura sejam pré-requisitos (1) a escuta do *Lied* de Gustav Mahler "*A predicação de Santo Antônio de Pádua aos Peixes*"; (2) a análise da *portadora*; (3) a escuta do *terceiro movimento* da Segunda Sinfonia

de Gustav Mahler, cuja indicação é "*Im ruhig flissende bewegung*" – em movimento silencioso e fluente – e a *metalinguagem* do *Lied* e, a *portadora* neste caso; (4) o estilo do grupo vocal-instrumental "The Swingle Singers" como *signo*, suas relações com a *portadora* e sua função na intertextualidade².

Nosso terceiro experimento, relativo à leitura do terceiro movimento da *Sinfonia* de Luciano Berio, abre caminho para o estudo de alguns problemas relevantes, relativos à composição, à análise, e relacionados à história da música e à história da arte contemporânea, dentre os quais podemos citar: (1) polifonia e heterofonia; (2) linguagem e metalinguagem; (3) intertextualidade; (4) harmonia tonal, harmonia de campos e polarizações.

Neste ponto desta Aula Inaugural, em que já coloquei minha experiência profissional individual e interação com a sociedade; neste ponto em que através de experimentos concretos levantei inúmeros problemas relacionados com a realidade da música, em face do processo de ensino-aprendizagem e prática em nível de curso superior, quero encaminhar uma reflexão sobre este momento importante da UERGS e o ensino da música e, com ela, finalizar.

Cabe refletir sobre a UERGS, como a alternativa ao ensino superior da música. A urgência se deve à realidade do ensino da Música no RS. Nos dias de hoje, temos como escola superior de música, praticamente, só o conjunto da Graduação e Pós-Graduação do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS. Neste contexto a UERGS abre alternativa, concretizando anseios de muitos músicos que, nas últimas décadas, têm se preocupado com o assunto e até mesmo organizado encontros, seminári-

os, festivais para o aperfeiçoamento da prática e teoria musicais dos jovens músicos estudantes e profissionais. Estas iniciativas vêm preenchendo a carência de alternativas dentro do ensino formal e oficial, entendido aí o ensino universitário. Mesmo dentro da excelência de ensino já apresentada em nível superior, há ainda a ser preenchida a lacuna com respeito ao estudo de instrumentos musicais de cordas, sopros e percussão, de que carecemos. Há um problema, até agora insolúvel, quanto ao ensino desses instrumentos. Fica pendente a questão da inserção da prática instrumental no assim-chamado ambiente acadêmico.

A falta de alternativas de ensino formal também atinge os segmentos de ensino-aprendizagem e prática musical **preparatórios**. São segmentos de infra-estrutura que, no nosso entender, poderiam ser oferecidos paralelamente aos sistemas de ensino de primeiro e segundo grau, formal e oficialmente. Não sendo nosso objetivo fazer um levantamento de todas as alternativas, vamos destacar algumas: a Fundarte, de Montenegro, o Projeto Prelúdio da UFRGS, a Escola de Música do Instituto Educacional Ivoti e a Escola da FOSPA. O motivo do destaque se deve ao fato de que os profissionais que hoje atuam no RS – como músicos solistas, músicos de orquestra e de outros conjuntos instrumentais, vocais, etc., como professores de música prática e teoria musical – na quase absoluta maioria, fizeram sua formação básica em alguma destas instituições.

Quer seja do ponto de vista de realizações profissionais, quer seja do ponto de vista da subsistência econômico-financeira, numa sociedade de base capitalista, como é a nossa, ainda que seja um capitalismo subdesenvolvido, o mercado de trabalho é importante. Mas, do ponto de vista da ocupação, criação, manutenção e desenvolvimento de postos de trabalho para o músico, também é importante que seja considerada a **relação** deste mercado com as **necessidades** de estudo, documentação, divulgação e cultivo da arte musical nos diversos segmentos de expressão social. Quer dizer, as atividades musicais nos diversos extratos de expressão musical existentes: música tradicional e/ou folclórica, música popular, música erudita ou clássica, etc. Observe-se que estas designações apenas *tentam nomear* o resultado dos trabalhos dos músicos, em todas as suas atividades: músicos práticos, muitos deles também professores de instrumentos, pedagogos,

musicólogos, entre outros.

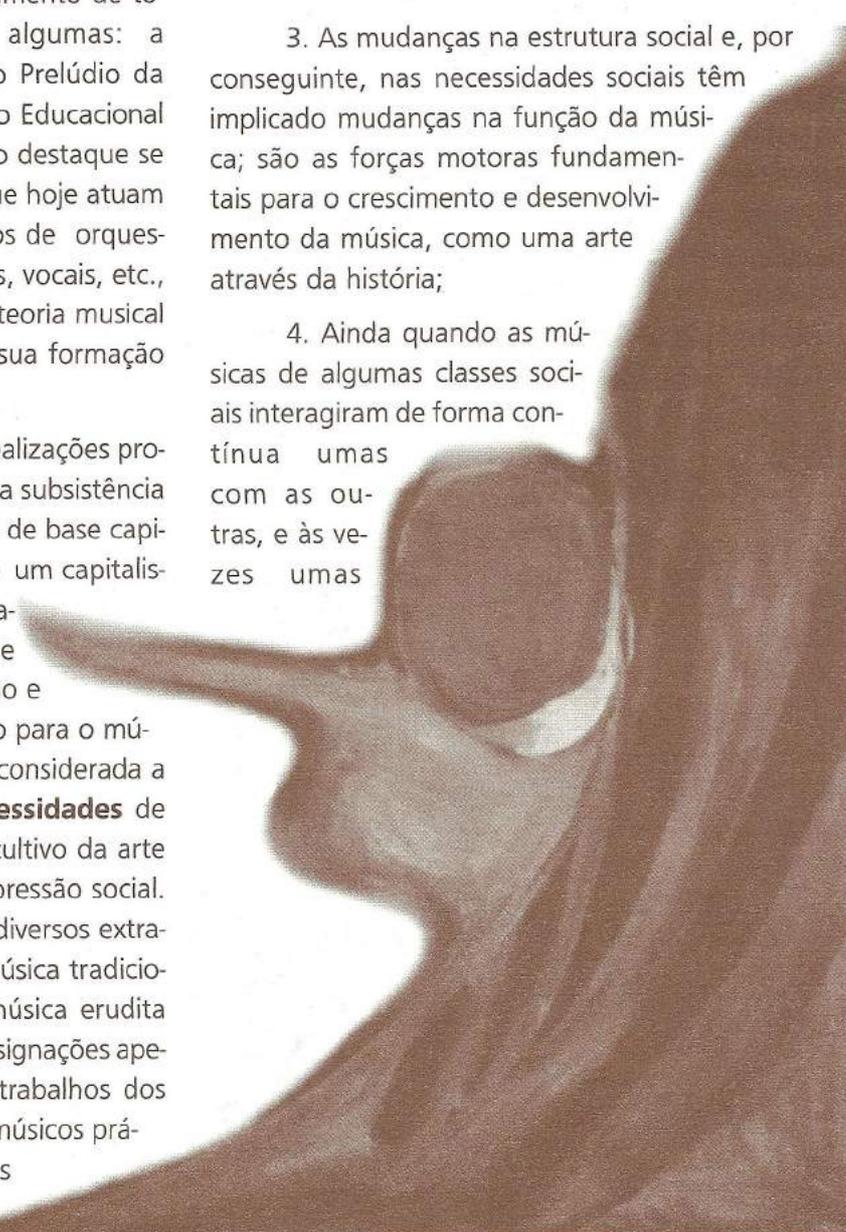
Trocando em miúdos, há que se estudar a música do ponto de vista de suas funções sociais. Através da história se pode constatar que a música tem sido produzida nas sociedades pelas diversas solicitações das atividades humanas que necessitam da música, que incluem a música. Assim, a música desenvolve diversas funções sociais. O que nos revela uma análise social da história da música? Segundo o compositor e historiador Elie Siegmeister, os oito pontos seguintes podem nos servir de estrutura preliminar para uma compreensão social da música:

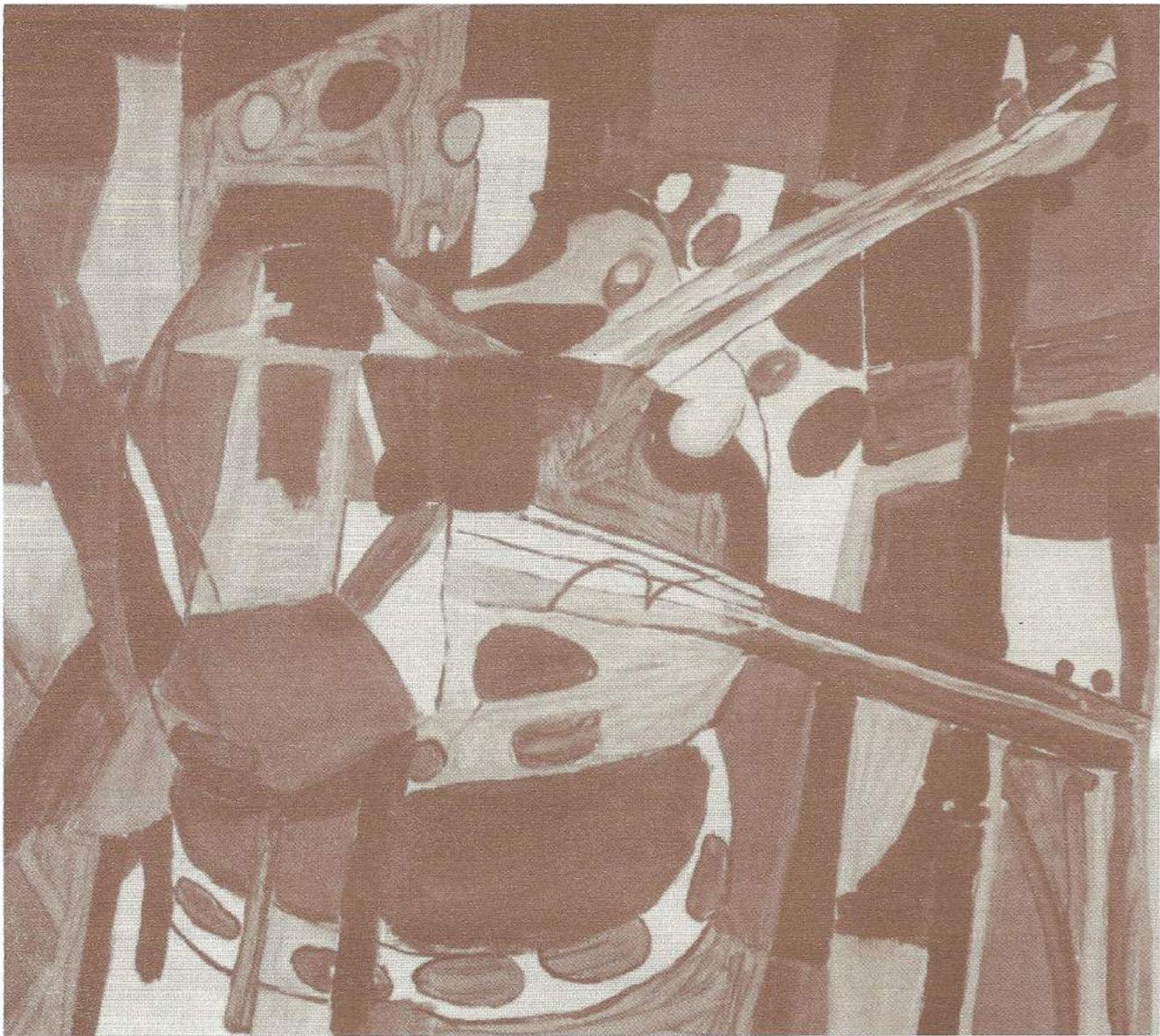
1. A história da música está relacionada orgânica e dinamicamente com a história da sociedade, da qual não se pode separar sem que perca sua inteligibilidade;

2. A música teve em todos os tempos uma ou várias funções sociais, em correspondência com as necessidades objetivas da sociedade;

3. As mudanças na estrutura social e, por conseguinte, nas necessidades sociais têm implicado mudanças na função da música; são as forças motoras fundamentais para o crescimento e desenvolvimento da música, como uma arte através da história;

4. Ainda quando as músicas de algumas classes sociais interagiram de forma contínua umas com as outras, e às vezes umas





subjugaram outras, cada classe, quando chegou à consciência de suas necessidades como classe, tendeu a desenvolver sua própria música característica, adaptada funcionalmente à satisfação de tais necessidades;

5. A função da música, via de regra, determina sua forma e seu estilo; quando a função muda, novas formas e novos estilos surgem e os velhos tendem a modificar-se e até a desaparecer;

6. Os fatores específicos que afetam diretamente o desenvolvimento da música são:

a - a posição social e econômica do compositor (se é camponês, servo, funcionário da igreja, nobre, indivíduo livre, dono dos meios de produção ou trabalhador);

b - o tipo de auditório ou padrão para os quais se cria a música (campeinato, nobreza, clero, classe média, proletariado); seus gostos seus interesses e suas demandas;

c - as condições de interpretação (lugar, tipo de programação de agentes, etc.);

d - fatores tecnológicos (estado de desenvolvimento dos instrumentos, técnica de interpretação, etc.);

7. Fatores determinantes das variações locais na forma e no estilo em regiões que têm um tipo de estrutura social geralmente similar:

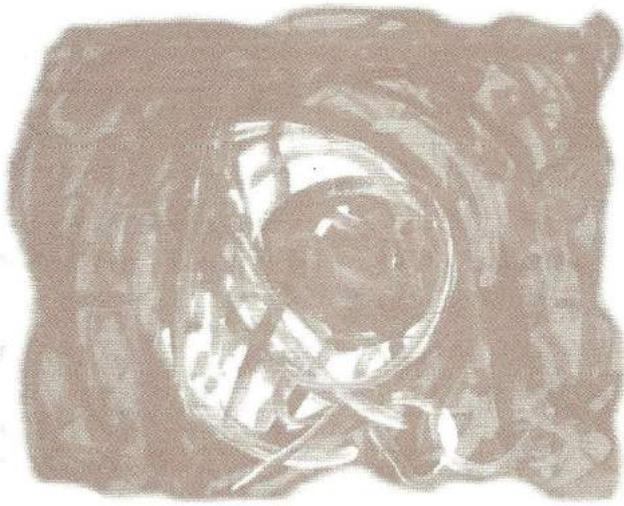
a - fatores geográficos (clima, presença de matérias-primas necessárias para a fabricação de instrumentos, ou sua ausência, etc.);

b - tradição nacional, tradições regionais localizadas;

c - idioma;

d - estado prévio de desenvolvimento musical; tradição musical;

e - acontecimentos especiais (por exemplo: guerras, contato novo com um grupo do exterior em



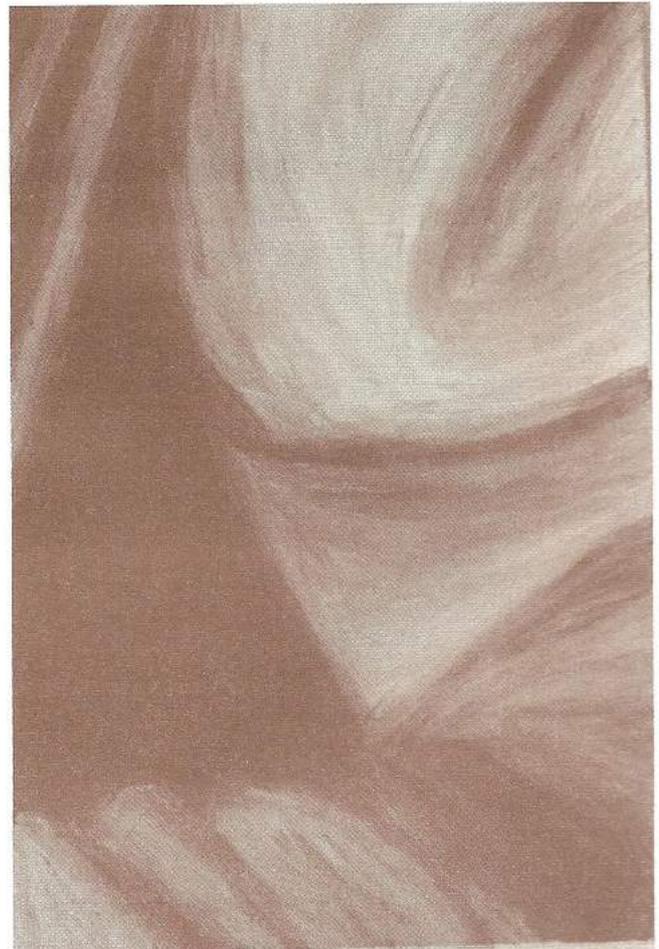
estado mais avançado de desenvolvimento musical, etc.); e "acidentes históricos" (por exemplo, a ascensão de um rei amante da música, o advento de uma doutrina religiosa que eventualmente condena a música, a assunção do poder por um governo que entenda a importância de investir na música, na formação dos músicos, no aperfeiçoamento dos músicos, etc.);

8. O papel do indivíduo: a orientação social é a matriz, a base desde a qual o indivíduo cresce e dentro da qual seu trabalho se desenvolve e amadurece. Dentro desta estrutura de referência, o gênio individual e as diferenças individuais são de enorme importância para a variação, a invenção e as novas combinações dos elementos dados, e para a cristalização das tendências sociais, em outro tempo latentes, amorfas, inconscientes e para sua concreção e para a forma específica que se lhes dará.

A História da Música e a História do Conhecimento nos ensinam que para trabalharmos é fundamental conhecermos especialmente a história do nicho cultural social antropológico em vivemos – nosso microcosmo – sua história musical e suas relações com a História da Música de outros povos. Um refrão popular afirma que quem não conhece história acaba inventando a pólvora. Se é tão importante que se estude a história da música da Europa Central e Ocidental – entendida *latu sensu*, no âmbito da história, da análise, das técnicas de execução instrumental e vocal – também é imprescindível que se estude a história da música brasileira e da música da sociedade onde vivemos, nas especificidades que digam respeito diretamente ao nosso trabalho.

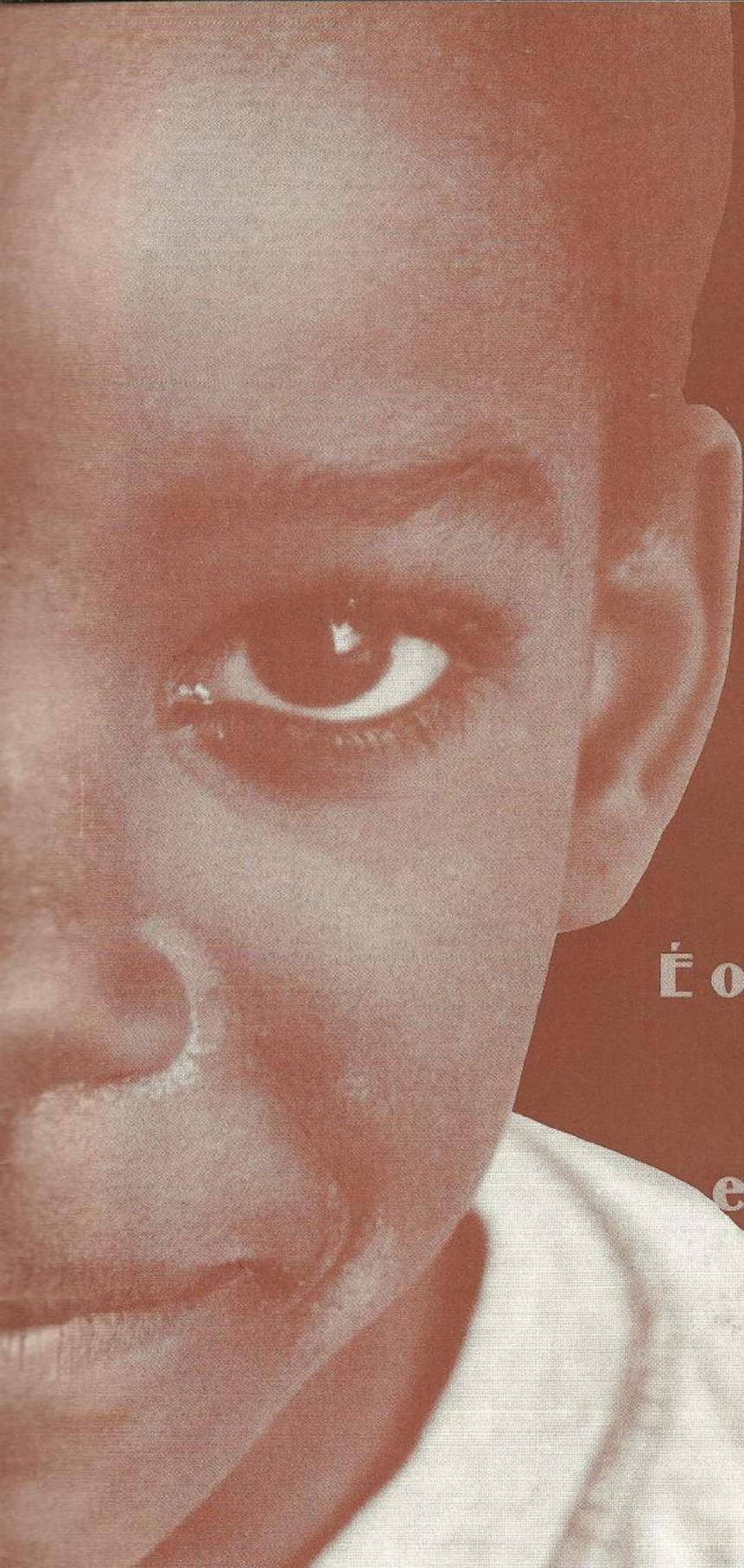
Que fique consignado nesta Aula Inaugural para a UERGS, **área da música**, que, em síntese, é indis-

pensável para a formação do músico o estudo da sua **realidade musical**, em seus desdobramentos, suas instâncias. Quando dizemos **realidade**, não estamos a dizer qualquer coisa, não. Estamos nos referindo à realidade enquanto conceito. E vamos **semantizá-lo** pela definição do pensador *Duns Scott*, de Oxford, século XVI: "*realidade é o modo de ser das coisas enquanto existem fora da mente humana ou independente dela.*" No encaminhamento destes estudos, - da elaboração das ementas à realidade do cotidiano de trabalho -, far-se-á necessário delimitar as especificidades pertinentes a cada caso e a cada momento. Deverá ser tarefa conjunta de instituição, professores, músicos, especialistas, alunos detalhar os rumos dos estudos e direcioná-los visando aos contextos identificados nas relações entre mercado de trabalho e necessidades de desenvolvimento da sociedade. Há uma teleologia inerente ao trabalho de formação de um músico, teleologia esta diretamente relacionada a sua função social e às funções sociais da música.



¹ O poema de Brecht, intitulado "Tudo Muda": *Tudo muda, de novo começar / tu podes com o último alento. / O que acontece, porém, fica acontecido: e / a água que pões no vinho, não podes mais / separar. // / O que acontece, fica acontecido: a água / que pões no vinho, não podes / mais separar. Porém, / tudo muda: com o último alento podes / de novo começar.*

² Este Lied pertence originalmente à célebre coletânea de Brentano e von Arnim, "Des Knaben Wunderhorn", organizada no século dezanove.



**A ampliação,
reforma e conclusão
do prédio da
FUNDARTE só foi
possível graças ao
financiamento,
a fundo perdido, do
Banco Nacional de
Desenvolvimento
Econômico
e Social - BNDES
para o projeto
Educando com Arte.**

**É o BNDES colaborando
para o avanço da
área social
e cultural da região.**

PROJETO EDUCANDO COM ARTE

Realização:



Financiamento:



CURSO DE PEDAGOGIA DA ARTE

CONVÊNIO:



Realização:

Apoio:

