

REVISTA DA FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

Ano 8 - Número 15 - Janeiro / Junho 2008

ISSN 1519-6569



FUNDARTE 35 ANOS



REVISTA DA FUNDARTE

Uma publicação semestral da Editora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - Ano VIII, número 15, janeiro/junho 2008.

Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE

Eunice Maria Fabrazil Presidente do Conselho Técnico Deliberativo - **Maria Isabel Petry Kehrwaldt** Diretora Executiva - **Julia Maria Hummes** Vice-diretora - **André Luis Wagner** Vice-diretor - **Gorete Iolanda Junges** Coordenadora de Comunicação - **Márcia Pessoa Dal Bello** Coordenadora de Ensino - **Virginia Wagner Petry** Coordenadora de Secretaria - **Maria Olinda Sarmento Carollo** - Presidente Associação Amigos da FUNDARTE - AAF

Marco de Araujo
Coordenação da Edição

Adriana Bozzetto
Analice Dutra Pillar
Jusamara Souza
Maria Cecília Torres
Maria Isabel Petry Kehrwaldt
Comissão Editorial

Ana Claudia Mei Alves Oliveira (PUC-SP)
Esther Beyer (UFRGS)
Fernando Becker (UFRGS)
Gilberto Icle (UFRGS)
Ingrid Dormien Koudela (USP)
Liane Hentschk (UFRGS)
Maria Lucia Pupo (USP)
Rosa Maria Bueno Fischer (UFRGS)
Sergio Coelho Borges Farias (UFBA)
Conselho Consultivo

Ana Lúcia Mandelli de Marsillac (UFRGS)
Júlia Maria Hummes (UFRGS/FUNDARTE)
Eduarda Azevedo Gonçalves (UFRGS/FUNDARTE)
Marilda Oliveira de Oliveira (UFMS)
Marina Martins (UFRJ)
Pareceristas *Ad Hoc* desta e de outras edições

Eluza Silveira, Andrea Hofstaetter, Daniela Linck Diefenthaler, Roberto Heiden, Ursula Rosa da Silva, Graciela Ormezzano, Cristina Rolim Wolfenbüttel, Cristiane Duarte Sacramento, Marcelo de Andrade Pereira

Colaboradores neste número

Máicon Oliveira de Souza
Editoração

Eluza Silveira
Revisão e Tradução Inglês

Marcia Helena da Silva Schüller
Registro Profissional: 4990/RS
Jornalista Responsável

Concepção da capa: Marco de Araujo com fotos do arquivo da FUNDARTE

Impresso na Grafoem Indústria Gráfica, em Lajeado - RS

REVISTA DA FUNDARTE

Rua Capitão Porfírio, 2141 - B. Centro
CEP: 95780-000 - Montenegro/RS-Brasil
Fone/fax: (51) 3632-1879
Home-page: www.fundarte.rs.gov.br
E-mail: fundarte@fundarte.rs.gov.br

*Desejamos estabelecer permuta com Revistas similares.
Exchange with similar journals is desired.*

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

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

Semestral
ISSN 1519-6569

1. Artes. 2. Artes visuais. 3. Artes cênicas. 4. Música.
5. Educação artística. I. Fundação Municipal de Artes de Montenegro.

Bibliotecária: Patrícia Abreu de Souza - CRB 10/1717

R. DA FUNDARTE	Montenegro	ano 8	n. 15	janeiro/junho 2008
----------------	------------	-------	-------	--------------------

Tiragem: 1000 exemplares
Periodicidade: Semestral

É permitida a reprodução dos artigos desde que citada a fonte.
Os conceitos emitidos são de responsabilidade de quem os assina.

Sumário

Editorial

Marco de Araujo 07

A contribuição do ensino de Língua Portuguesa nos cursos de Graduação em Artes da FUNDARTE/UEGGS: o dizer dos alunos concluintes/2007

Eluza Silveira..... 08

“Desenho de De Kooning Apagado” ou “Wo Es war, soll Ich werden”

Andrea Hofstaetter 16

Provocando o imaginário infantil: produzindo e criando imagens a partir da cultura visual

Daniela Linck Diefenthäler 22

Arte e memória: interfaces a partir da cultura visual

Roberto Heiden e Ursula Rosa da Silva 29

Educação artística na redução de São Miguel Arcanjo

Graciela Ormezzano 35

A presença da música nos projetos político-pedagógicos das escolas e a importância das interlocuções entre as atividades musicais e a gestão escolar

Cristina Rolim Wolfenbüttel 41

Educação musical no ensino fundamental: uma visão compartilhada

Cristiane Duarte Sacramento 49

Usos e sentidos da *palavra* na prática educativa: arte, linguagem e pensamento

Marcelo de Andrade Pereira 53

Linha Editorial 58

Breve histórico da FUNDARTE 35 anos 60

Contents

Editorial

Marco de Araujo 07

The contribution of Portuguese Language teaching in graduation courses of Arts at FUNDARTE/ UERGS: the saying of students attending the last year/2007

Eluza Silveira 08

“Erased De Kooning Drawing” or “Wo es war, soll Ich werden”

Andrea Hofstaetter 16

Provoking the children imagination: producing and creating images from the visual culture

Daniela Linck Diefenthäler 22

Art and memory: Interfaces starting from the visual culture

Roberto Heiden e Ursula Rosa da Silva 29

No formal artistic education in São Miguel Arcanjo reduction

Graciela Ormezzano 35

Music in political and educational school projects and the importance of the interlocution between musical activities and school management

Cristina Rolim Wolfenbüttel 41

Musical education in basic education: a shared vision

Cristina Duarte Sacramento 49

Usages and meanings of word in education: art, language and thinking

Marcelo de Andrade Pereira 53

Editorial Line 58

Brief historical FUNDARTE 35 years 60

Editorial

A Fundarte, neste ano de 2008, está completando 35 anos de existência. E, como não poderia deixar de ser, a edição número 15 de sua revista, a primeira do ano, é comemorativa desse aniversário. É, pois, com satisfação e alegria redobradas que faço esta apresentação.

A capa da revista, como se pode observar, é composta por 36 quadros: um, com a marca dos 35 anos, e os outros com fotos correspondentes a algum acontecimento de cada ano de vida da instituição. Procurou-se, desse modo, contar, de forma visual, um pouquinho da história da fundação ao longo deste período.

O artigo que abre o número trata do ensino da língua portuguesa nos cursos de graduação em artes do convênio UERGS/FUNDARTE. É de Eluza Silveira e intitula-se “A contribuição do ensino de Língua Portuguesa nos cursos de graduação em artes da FUNDARTE/UERGS: o dizer dos alunos concluintes/2007”.

O segundo artigo, “‘Desenho de De Kooning Apagado’ ou ‘Wo Es war, soll Ich werden’”, é de Andrea Hofstaetter. A partir da obra de Robert Rauschenberg, mencionada no título, a autora estabelece relações entre o fazer artístico e algumas idéias da teoria psicanalítica e do pensamento utópico. Utiliza, como principais referenciais, Freud, Lacan e Ernst Bloch.

O terceiro texto, de autoria de Daniela Linck Diefenthäler, é fruto da pesquisa de mestrado da autora, na qual procura investigar a construção dos imaginários infantis mediados pela cultura visual. O título do artigo é “Provocando o imaginário infantil: produzindo e criando imagens a partir da cultura visual”.

Tendo, também, como ponto de partida a cultura visual, Roberto Heiden e Ursula Rosa da Silva, em “Arte e memória: Interfaces a partir da cultura visual” propõem uma reflexão sobre o ensino de arte na escola, enfocando a obra “A Primeira Missa no Brasil”, pintura de Victor Meirelles.

Na seqüência, “Educação artística na redução de São Miguel Arcanjo” é o artigo de Graciela Ormezzano. Relata a investigação da autora a respeito dos processos educativos artísticos não formais introduzidos pelos jesuítas na redução missioneira mencionada no título.

Passando para a área da educação musical, temos o texto de Cristina Rolim Wolffenbüttel, que se intitula “A presença da música nos projetos político-pedagógicos das escolas e a importância das interlocuções entre as atividades musicais e a gestão escolar”. Trata, além de outras questões, da trajetória do ensino de música no Brasil e traz as principais concepções acerca desta temática.

Cristiane Duarte Sacramento, por sua vez, nos apresenta o artigo “Educação musical no ensino fundamental: uma visão compartilhada”, cujo campo de estudo é a educação musical no ensino fundamental, desenvolvida nas escolas da Rede Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Pelotas.

A edição encerra-se com o texto de Marcelo de Andrade Pereira, “Usos e sentidos da *palavra* na prática educativa: arte, linguagem e pensamento”, em que o autor discute as relações entre estas três áreas já especificadas no próprio título, com base em Heidegger, Nietzsche e Benjamin.

Agradecendo aos que enviaram seus textos à revista, principalmente aos colaboradores da presente edição, desejo a todos uma boa leitura.

Marco de Araujo
Editor



A contribuição do ensino de Língua Portuguesa nos cursos de Graduação em Artes da FUNDARTE/UERGS: o dizer dos alunos concluintes/2007

Eluza Silveira¹

Resumo: Neste texto trago o resultado de minha pesquisa de Mestrado, aqui compreendida como os sentidos produzidos e vividos por quatro alunos concluintes (2007) dos cursos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, da FUNDARTE/UERGS, Montenegro – RS. A investigação teve como questão básica orientadora: *como o ensino de Língua Portuguesa - direcionado para uma dimensão estética - contribui na formação de professores das licenciaturas da FUNDARTE/UERGS?*, e os instrumentos adotados foram narrativas escritas e entrevistas semi-estruturadas. Os achados ficaram organizados em três temas: Ensino de Língua Portuguesa na Escola Básica: concepções trazidas - Aulas de Língua Portuguesa no curso de Licenciatura: experiências que tocaram - Língua Portuguesa: importância para a formação. A análise mostrou que as experiências vivenciadas nas aulas foram possibilidades de enfrentamento do modelo que fragmenta saberes e fundamenta a ação educativa na reprodução de conhecimento. Outra contribuição evidenciada foi que a atitude reflexiva pode promover o encontro entre os aspectos cognitivos, culturais, sociais e estéticos inerentes à ação do professor, ratificando como potencialidade para uma formação autônoma e emancipatória a articulação entre saberes e prática reflexiva. Assim, a formação foi compreendida não como um lugar de aquisição de técnicas, mas como um espaço de socialização de saberes, incluindo os da Língua Portuguesa. Os interlocutores destacaram a valorização do ensino voltado ao diálogo, à liberdade, à criatividade e à constante busca ao conhecimento participativo e transformador. Um ensino que considera o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem e o estimula a enxergar e ler o mundo.

Palavras-chave: Língua Portuguesa, contribuição, formação de professores

The contribution of Portuguese Language teaching in graduation courses of Arts at FUNDARTE/UERGS: the saying of students attending the last year/2007

Abstract: In this text I bring the result of my research which is here understood as the meaning produced and lived by four final students (2007) in the courses of Visual Arts, Dance, Music and Theater, at FUNDARTE/UERGS – Montenegro/RS. The basic question was: *how the Portuguese Language teaching - directed to an aesthetic dimension - contributes in the formation of the Art teachers at FUNDARTE/UERGS?* And the adopted instruments were written narratives and semi-structured interviews. The findings had been organized in three themes: Portuguese Language teaching in the Basic School: conceptions - Portuguese Language classes at the Graduation: experiences that had touched - Language Portuguese: importance for the formation. The analyses showed that the experiences lived in class were possibilities to face the model that divides the knowledge and bases the educative action on the knowledge reproduction. Another contribution they showed was that the reflexive attitude can promote the meeting between the cognitive, cultural, social and aesthetic aspects concerned to the action of the teacher, ratifying as potentiality for an independent and emancipation formation the articulation between knowledge and reflexive practice, including the Portuguese Language ones. The interlocutors pointed out the teaching directed to the dialogue, to the freedom, to the creativity and to the constant searching of the participative and transforming knowledge. A teaching that considers the student as subject of his own learning and that stimulates him to see and to read the world.

Keywords: Portuguese Language, contribution, teachers education

¹ Mestre em Educação - UNISINOS - RS. Professora Adjunta de Língua Portuguesa nos Cursos de Graduação em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro: licenciatura - FUNDARTE/UERGS. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Licenciaturas e Práticas Pedagógicas - PPGEDU UNISINOS. Integrante do Grupo de Pesquisa em Arte: Criação, Interdisciplinaridade e Educação - FUNDARTE/UERGS (CNPq). esilveir@terra.com.br

*Tudo que se vive,
tudo o que se pensa,
tudo o que se ensina-e-aprende,
tudo o que antes e depois se pesquisa, são eixos, feixes
e integrações de processos interativos e sociais.
São teias e são tramas de sentidos, sentimentos e
saberes
por meio dos quais pessoas como nós e os nossos
alunos vivem e pensam a história que criam.*

CARLOS RODRIGUES BRANDÃO

Neste texto trago o resultado de minha pesquisa de Mestrado, aqui compreendida como os sentidos produzidos e vividos por quatro alunos concluintes (2007) dos cursos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, da FUNDARTE/UERGS, Montenegro – RS.

Procuo integrar as dimensões teóricas e práticas, apresentando os temas mais evidentes e significativos que respondem à questão básica orientadora da investigação: *Como o ensino de Língua Portuguesa - direcionado para uma dimensão estética - contribui na formação de professores das licenciaturas da FUNDARTE/UERGS?*

Traduzi essa indagação através de outras questões que foram indicativas do núcleo de minha investigação. Qual a importância dada à Língua Portuguesa nos cursos de Arte? Quais são crenças e conceitos trazidos da Educação Básica pelos professores em formação dos cursos da FUNDARTE/UERGS em relação às concepções de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa? Quais as expectativas destes professores em formação em relação à Língua Portuguesa como componente curricular do curso e sua importância nos caminhos como professor? Como estes professores em formação percebem a presença da dimensão estética na construção de conhecimento em Língua Portuguesa? O que consideram mais significativo no ensino direcionado a essa dimensão?

Para preservar a identidade desses interlocutores, escolhi quatro termos, que remetem aos cursos que cada um deles frequentou, como substituição de seus nomes verdadeiros. Assim, a aluna do Curso de Artes Visuais foi chamada de *Obra de Arte*; *Peça Teatral* foi o nome da aluna do Curso de Teatro; *Coreografia*, da aluna do Curso de Dança; e o único representante do sexo masculino, aluno do Curso de Música, foi chamado de *Canto Coral*.

No processo da pesquisa, os instrumentos adotados foram narrativas escritas e entrevistas semi-estruturadas. A elaboração da narrativa constituiu-se de escrita individual que resgatasse as concepções trazidas da Escola Básica em relação ao ensino de Língua Portuguesa e descrevesse a(s) experiência(s) de aprendizagens mais positivas(s) que vivenciaram nessas aulas, no ano de 2004/1. Quanto à realização das entrevistas, o roteiro teve como pressuposto as questões orientadoras da pesquisa, as quais refiro no segundo parágrafo deste texto.

As narrativas se constituíram em um importante

instrumento de pesquisa para explorar o que foi vivenciado e sentido pelos futuros professores. Como num processo de *artesanaria da escritura* eles foram leitores e escritores das próprias experiências, possibilitando-me identificar as primeiras unidades de significação, posteriormente sistematizadas, em diálogo com as unidades que emergiram de entrevistas semi-estruturadas.

Quanto à análise dos achados da pesquisa, meu objetivo não foi apenas descrever, mas olhar atentamente para os dados que percebi circulando nas falas dos meus interlocutores quanto a valores, concepções, experiências com o ensino da língua materna direcionado para a dimensão estética.

Procurei trabalhar o material buscando destacar os principais achados da pesquisa -materializados em uma postura de análise de conteúdo - considerando três temas que apresento nas próximas páginas e que ficaram assim organizados: Ensino de Língua Portuguesa: concepções trazidas da Escola Básica; Aulas de Língua Portuguesa na graduação: experiências que tocaram; Importância de Língua Portuguesa para a formação de professores.

Ensino de Língua Portuguesa na Escola Básica: concepções trazidas

As concepções trazidas da Escola Básica pelos alunos sujeitos desta pesquisa, quanto ao ensino de Língua Portuguesa, permitiram perceber que o ensino esteve pautado em estudos metalingüísticos, especialmente morfologia e sintaxe, cujas atividades propostas, nessa abordagem, geralmente envolvem a memorização e a identificação de conceitos e classificações. Direcionado à perspectiva gramatical, esse ensino não atendia às expectativas de aprendizagem dos alunos, as atividades eram centralizadas em “muita coisa das regras, muitos exercícios [...] de marcar.” (*Peça Teatral*).

Esses interlocutores também destacaram que a leitura e a escrita foram marcantes. No entanto, se referiram mais à escrita que se voltava “à redação, a bem padrão”, conforme destacou *Peça Teatral*. Para *Canto Coral* “a lembrança mais forte [...] eram as redações [...] em geral, todos os professores nos cobraram muito a redação.” Assim, escrever obedecia a um padrão e se traduzia para os alunos como uma exigência dos professores, levando-me à percepção de que escrever era ato isolado, repetitivo, sem criatividade, sem interação capaz de dar sentido à reflexão sobre a língua, transformando-se em aprendizagem metalingüística. “Fomos induzidos a, desde o início, escrever bonito e certo. Era preciso ter um começo, um desenvolvimento e um fim predeterminados. Isso estragava, porque bitolava o começo e todo o resto” (MARQUES, 2003, p. 13).

Na análise das falas dos interlocutores também ficou evidente que as escolas têm se limitado a constatar a falta de hábito de leitura dos alunos, mas nem todas incentivam a construção da relação leitor/texto, “aquela capaz de suscitar o gosto pela leitura, que se transforma em

necessidade” (GUEDES, 2006, p.66) para a formação do leitor. Aproveitando Barthes (1999): aquela que se transforma em prazer e/ou fruição²

Apenas uma das participantes da pesquisa afirmou que foi “muito estimulada a ler”, e lembrou de uma professora da época que afirmava: quem lê é. Afirmações como essas deveriam ser mais presentes e discutidas nas nossas escolas, para que a leitura ultrapassasse o ato individual e a habilidade de reconhecimento e manipulação das letras do alfabeto, e se configurasse como apropriação, como prática social que possibilita a atuação do aluno na sociedade como um todo.

Percebo que o ensino da língua para alguns desses interlocutores estava baseado na concepção *bancária*, centrado na resposta, sem criar possibilidades para a produção ou a construção do conhecimento. Portanto, os *professores em formação*, participantes dessa pesquisa, não tiveram um ensino de língua portuguesa orientado na perspectiva de uma *educação libertadora*, a qual transforma o ensino pautado na resposta por um ensino que valoriza e provoca a pergunta, que desenvolve a curiosidade de aprender. (FREIRE, 1985, p. 52)

Considerando os depoimentos analisados, quando estes futuros professores - na época alunos - foram levados a decorar e reproduzir conteúdos, em aula e nas provas, durante o ensino básico, não se criaram essas possibilidades, não foram provocadas perguntas - talvez por terem sido consideradas impertinentes - nem foi provocada a curiosidade de aprender e pensar a relação de ensino como um lugar de práticas de linguagem que oportuniza outras formas de uso da língua materna.

Na análise, também percebi nas falas algumas concepções implícitas que se aproximam do que Bagno (2003) afirma sobre o ensino da língua.

[...] ainda é feito com base em dogmas, preceitos e regras que nada têm de científicos - e esse é o seu maior defeito. Fomos habituados a aprender e a ensinar português como se a língua fosse uma coisa imóvel, pronta, acabada, estática, sem nenhuma possibilidade de mudança, variação, transformação (BAGNO, 2003, p. 65).

Ao referirem os termos “decoreba”, “regras”, “conteúdos”, “disciplina cobradora”, entre outros, os interlocutores expressam que tiveram uma aprendizagem da língua sem contextualização, sem relação com situações cotidianas, numa abordagem que não considerou a língua como algo vivo, dinâmico e em movimento. Arrisco afirmar tratar-se de uma abordagem que promoveu o distanciamento entre língua e linguagem e não oportunizou o dialogismo³. Para Bakhtin (1995) o sujeito emerge do outro, portanto existe a partir da interlocução, do diálogo com outros *eus*.

Geraldi (1996), cuja concepção é pautada em Bakhtin, também contribui nessa reflexão ao afirmar que “é pelo processo de internalização do que nos era exterior que nos constituímos como os sujeitos que somos. [...] a língua não é um sistema fechado, pronto de que poderíamos nos apropriar” (p.47). Na explicação do autor, em convergência com Bagno (2003), essa apropriação não é garantia de um padrão lingüístico uniforme.

A intenção aqui não é afirmar que a abordagem gramatical não tem sua importância - pelo contrário, essa abordagem possibilita a compreensão da estrutura lingüística - no entanto, entendo, em concordância com Geraldi, que ela não é suficiente para que o aprendente utilize adequadamente os elementos lingüísticos do código da língua materna. Compreender a estrutura da língua, portanto, significa valorizar mais as “relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças” (GERALDI, 2000, p. 42). O que defendo, em concordância com os autores que escolhi para dialogar, é uma gramática que leve o aluno a refletir sobre o uso efetivo da língua, considerando, além da norma culta, as variantes lingüísticas, as quais constituem a(s) nossa(s) língua(s) brasileira(s)⁴.

Assim, a análise mostrou que as concepções trazidas em relação ao ensino de Língua Portuguesa na Escola Básica têm atravessamentos. Ao mesmo tempo em que atribuíram valor ao ensino de língua materna, consideraram que esse ensino era direcionado exclusivamente para a dimensão técnica - numa perspectiva gramatical e normativa - valorizando conteúdos e regras sem considerar a linguagem como lugar de um processo de interação.

As concepções revelaram, ainda, entrecruzamento e distanciamento entre o que a LDB nº. 9394, de 20/12/1996, propõe para o ensino de língua materna na Escola Básica e o que os depoimentos dos futuros professores trouxeram. Embora a Língua Portuguesa tenha sido encaráda - e valorizada - por eles como instrumento de comunicação e atributo pessoal de competência, seus depoimentos expressaram que não foram oportunizados a um ensino que contemplasse todas as modalidades expressivas. Pelo contrário, deixaram claro que “eram regras, regras e mais regras” tornando “a língua complicada” e difícil (Peça Teatral). Diante disso, percebo que as concepções trazidas da Escola Básica pelos meus interlocutores evidenciam, também, o que BAGNO (1999) comenta sobre o debate que existe entre lingüistas e professores formadores acerca do lugar da gramática na escola. Embora esse lugar esteja garantido, tem sido “bastante diferente do que lhe era atribuído na prática da língua.” (p.68). O

² Para Barthes (1999), alguns textos provocam prazer, enquanto outros fruição/gozo. “Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda. [...] faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças.” (BARTHES, 1999, p. 21-22).

³ Processo de interação comunicativa humana, conforme Bakhtin. O conceito dialogismo é objeto de estudo do autor em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1995).

⁴ Emprego *língua brasileira* no plural apoiada em Bagno (2003, p. 18): “é preciso [...] que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da “unidade” do português no Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade lingüística de nosso país.”

autor explica que,

como a gramática [...] passou a ser um *instrumento de poder e de controle*, surgiu essa concepção de que os falantes e escritores da língua é que precisam da gramática, como se ela fosse uma espécie de fonte mística invisível da qual emana a língua 'bonita', 'correta' e 'pura'. A língua passou a ser subordinada e dependente da gramática. (BAGNO, 1999, p. 64).

Aulas de Língua Portuguesa no curso de Licenciatura: experiências que tocaram

A maioria dos interlocutores enfatizou que chegou à Universidade para mais um enfrentamento de conteúdos expostos pelo professor. A surpresa foi não encontrar um ensino no sentido escolar, um "ensino bancário", baseado em transmissão de conhecimentos e informações, mas terem sido desafiados, desde o início, a vivenciar a língua além da gramática, a vivenciar o mundo que esta língua simboliza. Nas palavras de Coreografia "as expectativas eram pouco animadoras, já que aguardava um ensino dentro dos rigores típicos da academia: uma visão detalhista e quadrada, fixada nas regras e formalidades impostas pela Língua Portuguesa". A partir dessa afirmação pode-se perceber que os alunos vieram da Escola Básica mais preocupados com informação do que com experiências. Larrosa (2001, p. 12) explica sobre essa valorização da informação e seu excesso na sociedade atual:

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma anti-experiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de "sabedoria", mas no sentido de "estar informado") o que consegue é que nada lhe aconteça.

Esses depoimentos me levaram a revisitar as notas de Larrosa (2001) sobre a experiência e o saber de experiência, onde esse autor destaca que experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. Para o autor, ser sujeito da experiência é deixar-se permeiar pelo acontecimento em si, como expressaram Peça Teatral e Coreografia em relação às aulas de Língua Portuguesa.

Ao serem solicitados a narrar sobre a experiência que lhes tocou, entendida nessa pesquisa como positiva, a mais destacada foi a proposta de construção de um personagem para apresentação aos demais colegas, na culminância do semestre, em 2004/1 (ano/semestre em que tiveram aula de Língua Portuguesa). Foi possível perceber em suas falas que essa atividade significou mudança de concepção em relação ao ensino da língua, ratificando o que revelaram anteriormente quando se referiram à surpresa com a dinâmica das aulas ao chegarem à Universidade.

As aulas eram muito animadas. O que mais me impressionava era a diversidade, o mundo de possibilidades que surgiram. Foi uma experiência enriquecedora, de troca. Os trabalhos foram feitos com propriedade e a identidade de cada um, as trajetórias, de alguma forma estavam ali. Os alunos permitiram-se escrever, criar e transformar em cena suas idéias, compartilhando suas idéias. (Peça Teatral)

Nesse sentido, mostraram que a experiência se tornou significativa quando se sentiram protagonistas de suas aprendizagens.

[...] foram, pode-se dizer, as aulas mais agradáveis, [...] não só pra mim, eu acho que pra todos os colegas, a gente via que o pessoal tava entusiasmado com aquela coisa de criar o personagem. A liberdade que tivemos no processo de criação se refletiu no produto de nosso trabalho. Cada um se valeu de sua experiência criando um diálogo entre as linguagens. (Canto Coral)

A atividade proposta, segundo os interlocutores, permitiu não apenas que se constituíssem como autores de um trabalho, mas também que aprendessem consigo e com os outros. Em outras palavras, dessa aprendizagem decorreu o conhecimento que se encarna na práxis. Eles se reconheceram e foram reconhecidos como sujeitos da experiência, destacando que se sentiram envolvidos com a proposta, a qual se converteu em experiência refletida coletivamente. O ato de produção de conhecimento, então, se traduziu em criação coletiva e prazerosa, ratificando a idéia de que "não basta ser criativo é preciso exercer sua criatividade na construção do bem-estar coletivo." (RIOS, 2001, p.108).

Língua Portuguesa: importância para a formação

Quando questionados a respeito da contribuição do ensino de Língua Portuguesa no curso, os interlocutores revelaram em seus depoimentos a importância desse componente curricular como elemento constitutivo de sua formação, cujo ensino envolveu a mobilização de saberes para a futura prática docente sem restringir-se à concepção de "ciência aplicada" (ZEICHNER, 1993).

A maioria das pessoas tem aquele medo da Língua Portuguesa, porque tem aquela coisa de todo mundo sentadinho, um atrás do outro, copiando. Acho que na Graduação a gente teve a oportunidade de experienciar a Língua Portuguesa sem ser daquela forma tão didática, tão tradicional, [...] O que mais me marca é que eram aulas bem diferentes. Cada aula era uma aula diferente, sem aquela coisa repetida de regras, mas com reflexão e discussão. (Obra de Arte)

A interlocutora, nessa fala, sinalizou que o componente curricular Língua Portuguesa foi importante para sua formação pela ruptura feita em relação ao ensino conservador, baseado na transmissão de conteúdos disciplinares dentro de uma perspectiva acadêmica tradicional (GIMENO SÁCRISTÁN; PÉREZ GOMEZ, 1998). Sinalizou, também, a compreensão de uma futura docência que ultrapasse o paradigma da racionalidade técnica e se aproxime da proposta de professor reflexivo. (TARDIF, 2002;

NÓVOA, 1995) Nesse sentido, a atitude reflexiva dos futuros professores de Artes implicará a análise da prática cotidiana considerando as condições sociais em que ela ocorre (PIMENTA, 2005).

Diante disso, o ensino de Língua Portuguesa oportunizou aos futuros professores de Artes desenvolverem a capacidade de refletir sobre possibilidades na futura atuação docente e levou-os à compreensão de que a formação é autoformação, ou seja, seus saberes iniciais serão reelaborados mediante suas experiências práticas (PIMENTA, 2005).

Mas que saberes os futuros professores de Artes devem construir? Aproveito, também, a concepção de Tardif (2002). O autor afirma que os saberes docentes (profissionais, pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais) compreendem um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências na ação de ensinar, no entanto, sugere que a profissionalização não deve se reduzir ao aspecto cognitivo, porque “um professor tem história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (TARDIF, 2002, p. 265).

Nesse sentido, a configuração de saberes dos futuros professores de Artes implica a especificidade dessa disciplina, o que não é foco da minha pesquisa. A intenção aqui é analisar se os saberes construídos no componente curricular Língua Portuguesa, pelos professores em formação, contribuem para sua futura ação docente. Os demais saberes – especialmente os pedagógicos e os validados pela experiência - serão incorporados na prática docente, pois, “a gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.” (FREIRE, 1987, p.58).

O ensino de Língua Portuguesa, dessa forma, como elemento que contribui para produzir a profissão, se insere na dimensão pedagógica da formação inicial, e oportunizou aos *professores em formação* “além de aprendizagem, mais contato com a questão pedagógica”. (Coreografia), promovendo a construção de saberes necessários ao desenvolvimento da docência e de consolidação de uma prática pedagógica reflexiva.

Quanto à relevância da dimensão estética, tomo por base o dizer dos meus interlocutores ao terem sido questionados sobre a contribuição de Língua Portuguesa para a formação como professores de Artes: o que torna este componente curricular fundamental não é só o fato de ser um componente dedicado ao estudo da língua, mas sim o fato de estar realmente inserido no curso de Artes, de ser voltado àquelas pessoas que estão ali. (Peça Teatral)

Nesse caso, os futuros professores, interlocutores da pesquisa, manifestaram sua compreensão de que o componente curricular Língua Portuguesa contribuiu para a formação, porque esteve pautado na sensibilidade em relação ao curso, aos alunos e ao que estava acontecendo na instituição.

Isso é uma coisa que foi muito prazerosa, encontrar alguém ensinando Português, sendo consciente de que alunos são estes e se deixando tocar por isto e também trazendo coisas novas pra gente. Eu... fico muito triste de pensar em outro alguém dando regras ou trazendo este Português da escola, pra dentro da faculdade, porque aqui eu descobri como é possível aprender e ensinar de outra forma. (Peça Teatral)

Esse depoimento revelou que é possível a construção de conhecimento mais transformador, mais criativo, mais solidário e menos normativo. A criticização do conhecimento se amplia na medida em que a criatividade se desenvolve, articulando a consciência de razão e sentimentos, sem “nenhuma ruptura entre, sensibilidade, emoções e atividade congoscitiva” (FREIRE, 1993, p. 118).

Diferente da aula tida como instrumento de apropriação da norma culta da língua, onde “o aluno fica sabendo que a língua que fala está errada e descobre que não é ali que vai aprender a usar uma língua certa, pois o que se aprende na aula de Português só serve para a prova de Português”(GUEDES, 2006, p. 35), a aula de Língua Portuguesa nos cursos da FUNDARTE/UERGS, em 2004, encontrou “na literatura a liberdade necessária para a criação da língua, uma vez que a literatura é transgressão.” (BARTHES, 1987, p. 14). Conforme entendimento desse autor, a língua é uma das maiores fontes de controle, por isso o autor vê na literatura a utilização da linguagem não submetida ao poder, já que a linguagem literária não necessita de regras para se fazer compreender.

O resultado do diálogo das diferentes linguagens durante as aulas, destacado pelos professores em formação, foi, assim, a criatividade decorrente da liberdade proporcionada pela Literatura, que “trapeçou” a língua através da arte. “Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura.” (BARTHES, 1987, p. 63)

Arrematando a trama tecida

Ser professora e, ao mesmo tempo, ter o ensino do componente curricular em que atuo como objeto de pesquisa me levou a debruçar-me sobre meu próprio fazer, a fim de vislumbrar novas possibilidades pedagógicas e trilhar novos caminhos.

Saliento que não foi minha intenção que essa pesquisa indicasse soluções para a questão do ensino de Língua Portuguesa nos cursos de formação de professores. O que pretendi foi contribuir para alimentar o debate sobre saberes e fazeres que emergem desse componente curricular no âmbito acadêmico.

Destaco o dizer destes *professores em formação* como dados significativos da análise, os quais podem tornar-se sinalizadores de tendências possíveis na formação inicial e constituírem-se em referência para estudos posteriores. Para além de tentar contribuir com os estudos da área da Educação, também devo registrar que nesta pesquisa foi alentador e prazeroso possibilitar aos alunos dos Cursos de Artes da FUNDARTE/UERGS referenciais com perspectivas de construção de conheci-

mento rupturantes com a racionalidade técnica. Foi possível constatar mudanças e rompimentos com a concepção conservadora de ensinar e aprender, inicialmente encontrada nas experiências narradas pelos interlocutores. As experiências narradas revelaram a valorização da construção de conhecimento, a valorização do ensino voltado ao diálogo, à liberdade, à criatividade e à constante busca ao conhecimento participativo e transformador. Um ensino que considera o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem e o estimula a enxergar e ler o mundo.

Esse estudo também oportunizou a reflexão sobre minha própria prática, em cuja interação pude usufruir das experiências dos meus interlocutores e eles das minhas, num processo de contribuição mútua para melhor compreensão da docência enquanto profissão e de sua complexidade e especificidades. Sempre alinhada a Freire,

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações acompanhada sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos. (FREIRE, 2000, p.79-80).

Retomando a questão central do estudo, através destes pontos-síntese procuro responder se e de que forma o componente curricular Língua Portuguesa, direcionado à dimensão estética, contribuiu na formação de futuros professores de Arte. A intenção não é expor conclusões, porque a textura desta temática continua. Decidi destacar pontos-síntese, considerando que algumas considerações provisórias já foram sendo apontadas neste texto.

O primeiro ponto-síntese que trago indica que os *professores em formação* perceberam e reconheceram a Língua Portuguesa na formação inicial como constituinte e constituidora de saberes fundamentais no processo de aprender a ser professor. A análise mostrou que as experiências vivenciadas nas aulas apontam para possibilidades de enfrentamento do modelo pautado na racionalidade técnica, que fragmenta saberes, que fundamenta a ação educativa na mera reprodução de conhecimento. Assim, uma das contribuições está em oportunizar que os futuros professores se percebam como agentes na produção de conhecimento, para diminuir a dicotomia entre produção e aplicação de saberes. Quero dizer com isso que Língua Portuguesa como componente curricular acadêmico não se restringe ao arranjo de conteúdos gramaticais para a futura docência, mas se traduz em espaço e tempo de construção de saberes com significados culturais e sociais necessários à trama de relações e interações que estarão presentes no cotidiano da escola. “Se assumimos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, devemos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática” (TARDIF, 2002, p.234).

O segundo ponto-síntese vem entremeado com o ponto anterior. Refiro-me ao ensino de Língua Portuguesa como contribuição para a formação do professor com atitude reflexiva, em cuja prática, articulada aos saberes teóricos será possível enfrentar as situações singulares de sala de aula, como também a re-elaborar novas teorias, no que se refere à análise dos contextos histórico-sociais que ocorrerão na sua prática. Dos depoimentos pude inferir que as experiências nas aulas de Língua Portuguesa foram relevantes por mostrarem que a docência requer a valorização do trabalho crítico-reflexivo sobre práticas e experiências partilhadas, sem distanciar-se da teoria. Assim, a atitude reflexiva poderá promover o encontro entre os aspectos cognitivos, culturais, sociais e estéticos inerentes à ação do professor, ratificando como potencialidade para uma formação autônoma e emancipatória a articulação entre saberes e prática reflexiva. Nessa direção, a formação foi compreendida pelos futuros professores de Arte, num movimento reflexivo, não como um lugar de aquisição de técnicas, mas como um espaço de socialização de saberes, incluindo os da Língua Portuguesa.

No arremate da trama, um terceiro ponto-síntese se une aos demais. Trata-se da compreensão que os *professores em formação* demonstraram em relação ao papel da linguagem como construção interacionista na perspectiva de um ensino transformador. Ao vivenciarem a construção de conhecimento em Língua Portuguesa - que enfatizou a contextualização e o diálogo em sala de aula - constituíram-se agentes críticos do ato de conhecer, entendendo a linguagem não como codificação, mas como produtora de sentidos e significações. As análises mostraram que esse ensino vivenciado na Licenciatura pelos futuros professores possibilitou, através do encontro entre teoria e prática, que (re)conhecessem modalidades lingüísticas de expressão e definissem a linguagem como lugar de interação. Desse modo, a concepção de um ensino da língua materna pautado na perspectiva gramatical e normativa - que privilegia a norma culta - vai sendo substituída por um ensino centrado na linguagem como perspectiva transformadora, em que o diálogo é constitutivo da interação. Não se trata de ignorar o ensino da gramática, mas compreendê-lo como suporte para a comunicação entre os sujeitos. Embora a história da Língua Portuguesa revele que o ensino da língua no Brasil esteve centrado na transmissão da gramática normativa, neste estudo, os *professores em formação* destacaram a interação, a dialogicidade e a comunicação como elementos importantes na construção de conhecimento e na mobilização de saberes necessários à futura docência.

Ainda, sem colocar o ponto final, o quarto ponto-síntese se refere ao ensino de Língua Portuguesa na dimensão estética, questão central deste estudo. Como contribuição para a formação, reafirmo o entendimento de que o ensino direcionado para a dimensão estética se afasta do reducionismo do caráter utilitário e se traduz em construção de significados a realizarem-se na mediação entre o fazer e o compreender, através de uma prática reflexiva e de experiências que desenvolvam a imaginação, a

criatividade e a sensibilidade. E, ainda, traduzir-se em prazer de aprender, evitando que a formação de professores e a relação pedagógica nela produzida seja reduzida a um processo esvaziado de sentido.

Embora ciente de que no mundo prático, especialmente na formação inicial, ainda sejam escassas as ações educativas voltadas para essa dimensão, continuo a refletir e acreditar no caráter estético do ensino. Continuo a acreditar na sensibilidade como potencializadora do ato de ensinar e aprender, como possibilidade de os futuros professores se tornarem sujeitos de decisões e de ações coletivas, pois é na dimensão do sensível que se localizam os afetos, os vínculos e as emoções: ativadores positivos das ações humanas que devem permear as ações educativas.

Também continuo a acreditar que o caráter estético do ensino pode contribuir para a formação de professores, se andar de mãos dadas com a ética. Aprendi com Freire (2000) que ensinar exige estética e ética, ou seja, exige uma aproximação entre *decência* e *boniteza*, para uma prática educativa de possibilidades emancipatórias, pois “a educação é [...] um ato político e um ato estético” (FREIRE E SHOR, 1987, p. 146).

Reafirmo, assim, a importância da produção de conhecimento no âmbito da formação inicial através de uma articulação de saberes em que se incluem o campo de Educação, de Arte e o campo científico da Língua Portuguesa. Através desse diálogo epistemológico, as tensões e desafios inerentes à formação inicial poderão ter uma nova compreensão, especialmente no que se refere às questões pedagógicas.

Vale lembrar, nesse sentido, que não são apenas os conteúdos previstos nos componentes curriculares que compõem a trama acadêmica. Devem, também, ser consideradas as diversas práticas sociais que adentram a Universidade e passam a compor o seu cotidiano e a articular ensino, arte e vida, pois, “para saber, para fazer, para ser ou para conviver todos os dias misturamos a vida com a educação” (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p. 76).

Barthes (1999) destaca que a escritura é formada de fios/vozes entrelaçados, em outras palavras, se tece de “vozes trançadas”. Nesse sentido, este estudo não se encerrará no ponto final. Ele poderá continuar através de muitas outras “vozes trançadas”, a começar pela minha, na prática como professora de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa, seguida das vozes dos interlocutores desta pesquisa: pessoas-fios que participaram comigo da textura da trama. Poderá continuar na docência destes futuros professores de Arte em que se entremeiam a beleza da voz de Canto Coral, os movimentos criativos de Coreografia, a atuação sensível de Peça Teatral e a criatividade de Obra de Arte. Destaco que, numa perspectiva de ensino direcionado para a dimensão estética, esses aspectos (beleza, criatividade, sensibilidade e criatividade) não se fragmentam, mas se entremeiam. A presença marcante de cada um na docência pode se dar num movimento de aproximação, de encontro, de diálogo que direciona para uma síntese da dimensão estética.

Antes do ponto final que este texto exige (e me permito substituir pelo ponto de interrogação), não poderia deixar de entrelaçar meus dizeres com os de Freire (1993, p. 70,71), fio-companheiro de reflexões e de práticas para/nesta pesquisa e na vida, que continua sendo sonhada, enfrentada e tecida num movimento epistemológico, ético e estético.

É necessário que a professora ou o professor deixem voar criadoramente sua imaginação [...]. A imaginação ajuda a curiosidade e a inventividade da mesma forma como aguça a aventura, sem o que não criamos. [...] No uso dos movimentos do corpo, na dança, no ritmo, no desenho, na escrita [...]. A imaginação que nos leva a sonhos possíveis ou impossíveis é necessária sempre. [...] Por que não enfatizar o direito a imaginar, sonhar e brigar pelo sonho? (FREIRE, 1993)

Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1999.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

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

_____; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 14 ed. Coleção Leitura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português**. Que língua vamos ensinar? São Paulo, Parábola, 2006.

GIMENO SACRISTAN, José, PEREZ GOMEZ. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: Danças, piroetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta & Ghedin. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica do conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 2.ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar**. Por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Magda. _____Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.) **Linguística da norma**. São Paulo, Loyola, 2002.

_____ **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas**. Lisboa: Educa, 1993.



“Desenho de De Kooning Apagado” ou “Wo Es war, soll Ich werden”

Andrea Hofstaetter¹

Resumo: A partir da obra “Desenho de De Kooning Apagado”, de Robert Rauschenberg, estabeleço relações entre o fazer artístico e questões da teoria psicanalítica e do pensamento utópico, com referência em Sigmund Freud e Ernst Bloch. A obra suscita reflexões a respeito da constituição do trabalho artístico, sobre o desenho e se abre para discussões sobre questões a respeito da constituição do ser e das possibilidades de reconstrução do instituído e do cotidiano, apontadas pelo pensamento utópico. No lugar do aparentemente vazio se esboçam possibilidades de existência. O apagamento de algo faz surgir um outro algo, somente vislumbrado através de vestígios, de um resto. A obra, como ato, é produtora de enigma.

Palavras-chave: desenho, apagamento, transgressão.

“Erased De Kooning Drawing” or “Wo es war, soll Ich werden”

Abstract: By taking Robert Rauschenberg's work, “Erased De Kooning Drawing”, as a starting point, I establish relationships between the act of artistic doing, issues on the psychoanalytic theory and on the utopian thought as well, taking S. Freud and E. Bloch concepts as theoretical references. This work of Rauschenberg brings forth thought upon the constitution of the artwork, the drawing, leading to discussions on issues about the constitution of *the being* and the possibilities of reconstructing both what is established and day-to-day life, pointed out by the utopian thought. Where there is apparent emptiness, possibilities of existence start to be outlined. The erasing of something makes something else emerge by catching a glimpse through vestiges, through the remains. The work of art, as an act, is a producer of enigma.

Keywords: drawing, erasing, transgression.

Wo Es war, soll Ich werden.

Donde era Ello, há de ser Yo.

Onde era Isso devo Eu advir

Freud

Làonde iss'estava dev'eurei devir-me

Transcrição de Haroldo de Campos

A obra artística de referência para a reflexão proposta neste artigo é de autoria de Robert Rauschenberg (1925) e se intitula ‘Desenho de De Kooning Apagado’. Trata-se, realmente, de um desenho de autoria de Willem De Kooning (1904-1997), apagado por Rauschenberg e apresentado como obra. Começamos por algumas perguntas: O que há para ser visto num desenho apagado? Um desenho apagado ainda é um desenho? O que resulta deste apagamento? O que levaria um artista a apagar um desenho de outro? É um artilho que o artista nos prepara? Que intenção se esconde por detrás deste ato?

Esta proposição artística, de 1953, ainda permanece com potencial para nos le-

var, de imediato, à formulação de questões como estas. E para realizarmos cruzamentos entre o pensamento artístico, a teoria psicanalítica e o pensamento utópico, num contexto de pesquisa que se apóia na intersecção entre estes saberes. Remetemo-nos para a relação desta proposição com algumas idéias elaboradas pela teoria psicanalítica e pelo pensamento utópico, utilizando como referenciais principais Freud, Lacan e Ernst Bloch. A epígrafe nos situa em relação à questão psicanalítica que faz jogo com a obra artística apresentada.

Uma outra formulação de Freud, além da epígrafe, que tem relação com a questão aqui proposta é: “À peculiar condição do psíquico não correspondem contornos lineares como os dos

¹ Professora adjunta da FUNDARTE/UERGS, no Curso de Graduação em Artes Visuais: Licenciatura, na área de História, Teoria e Crítica de Arte, de Metodologia e Prática de Ensino em Artes Visuais; e professora do ISEI - Instituto Superior de Educação Ivoti, na área de Ensino de Artes. Mestre e Doutoranda em Artes Visuais - Ênfase: História, Teoria e Crítica - pelo PPGAV/Instituto de Artes/UFRGS. Integrante do Grupo de Pesquisa em Arte: Criação, Interdisciplinaridade e Educação da UERGS/FUNDARTE (CNPq).

desenhos ou das pinturas dos primitivos, mas 'esfumaçamentos'² análogos aos da pintura moderna"³ (FREUD, 1948, p.823,824). A obra nos apresenta um enigma em relação a um possível contorno, formas, desenho que desvaneceu neste apagamento. Perdeu-se um con-

torno, perdeu-se uma imagem. Os questionamentos iniciais, referentes à obra, podem ser transpostos para a constituição do psíquico, na dimensão do inapreensível que dele faz parte.

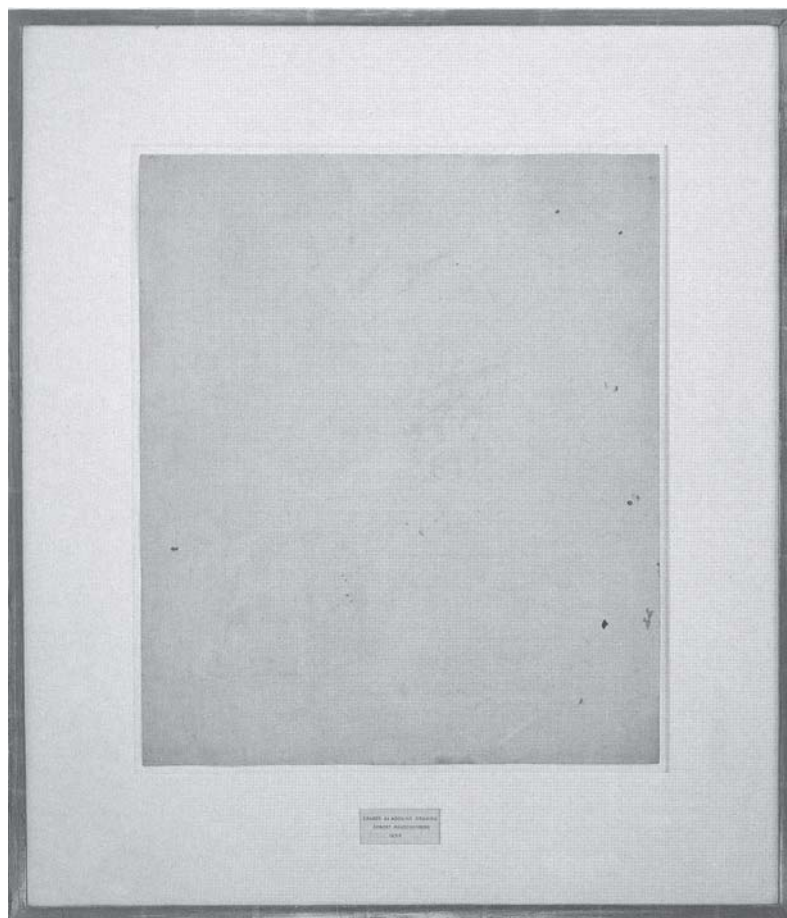


Fig.1 Robert Rauschenberg. *Erased De Kooning Drawing*. 1953. Sinais de tinta e crayon sobre papel, contendo uma legenda manuscrita em tinta (com o título da obra, autor e ano), e moldura folheada a ouro. 64,14 x 55,25 cm. San Francisco Museum of Modern Art.

Desenho e artifício

Antes, porém de entrar nesta discussão, abordaremos alguns aspectos mais específicos deste fazer artístico, que envolve o desenho. A origem etimológica da palavra *desenho* é o termo *designo*, do latim, que significa marcar, traçar, notar, desenhar, indicar, designar, dispor, ordenar. *Desígnio* tem a mesma origem, assim como *design*. Desenho tem a ver com *desígnio*, no sentido de projeto, de lançar-se para frente. Desenhar é designar.

Um autor que pensou sobre a questão do desenho, do que o constitui, quais suas características peculiares, foi Vilém Flusser, especialmente em seu texto "Acerca da palavra desenho" (ou *design*). Ele traz uma visão pouco comum sobre esta forma de expressão e sobre o desenho como conceito através de uma abordagem etimológica e semântica. Um texto de Márcia Tiburi nos apresenta algumas idéias deste autor:

Ele começa dizendo que em inglês design é tanto substantivo como verbo. Sendo substantivo significa intenção, plano, propósito, meta, conspiração malévola, conjura, forma, estrutura fundamental, mas relaciona tais significados com "ardil" e "malícia". Como verbo, diz, significa tramar algo, fingir, projetar, conformar, proceder estrategicamente. Depois menciona a latina *signum* e o alemão *zeichnen*. Desenhar significa *ent-zeichnen*, ou seja designar. Com tudo isso o que ele quer é entender, semanticamente, como a palavra chegou ao seu significado atual. Claro que Flusser está pensando mais em design (como desenho estratégico) do que no desenho como expressão da vida. (TIBURI, 2006)

Tiburi chama a atenção para o fato de que Flusser destaca, em sua análise, uma dimensão da prática e também da instituição desenho, pouco pensada, que envolve o que ele denomina um contexto de "ardis e malícias". Conforme o próprio Flusser, citado em seu texto: "O desenhista é um conspirador malicioso que se dedica a fazer

² Termo possível para 'difuminaciones', do original. Difumar = esfumar = esfumar, esbater com esfuminho (rolo de pelica ou papel para esfumar), atenuar a cor, desvaecer, desvanecer, dissipar.

³ Versão da autora a partir do texto em espanhol, fonte de consulta: "A la peculiar condición de lo psíquico no corresponden contornos lineales como en el dibujo o en la pintura de los primitivos, sino difuminaciones análogas a las de la pintura moderna."

“trampas” ou “enganos”.” (Ibid.) Ou seja, o desenho, em sua abordagem, tem um aspecto de engodo. Ele relaciona, ainda, ao conceito de desenho, “as palavras máquina e mecânica, próprias do universo de engenheiros e designers, bem como a palavra grega *techné* (ou técnica), a palavra latina *ars* (arte) e a palavra alemã *Kunst* (arte, mas que carrega a etimologia do verbo *Können*, poder fazer e conhecer)” (Ibid.).

O engodo presente na concepção de desenho/*design* tem relação com toda atividade artística, que é constituída deste aspecto de criar espaços ilusórios, que envolvem uma certa dose de ‘embuste’ no que toca a enganar o olhar, os sentidos, pela produção de ‘falsas realidades’. É o caso do *trompe-l’oeil* na pintura. Para Flusser, ainda de acordo com Tiburi, “a cultura que conheça sua função de “embusteira” em relação à natureza que ela sempre engana, dará um destino melhor para si mesma” (Ibid.). Diz ele que qualquer cultura tem como fundamento o desenho, que é também a base de toda subjetividade. Para Flusser, “é pelo desenho que deixamos de ser meros mamíferos e nos tornamos artistas livres e, além disso, deuses nascidos do artificial” (Ibid.). Tiburi comenta que o artifício está na base do desenho.

Irene Machado e Mirna Feitoza Pereira, em um texto da área da comunicação, em que discutem o conceito de *design* – que tem a mesma raiz de desenho, também trazem as contribuições de Flusser, destacando que:

Flusser entende que a dominação de palavras da língua inglesa é um forte indicador de um estágio da civilização. Dentre elas destaca-se a palavra *design*. No seu uso internacional, *design* indica padrão, esboço, desenho; ou, a ação de projetar um objeto. “Em inglês a palavra *design* significa, entre outras coisas, um projeto sinistro, secreto, uma intenção agressiva, um plano, um propósito demoníaco” (FLUSSER, 1992: 19). Contudo, quando inserido no campo semântico de “mecanismo” ou de “técnica”, *design* significa igualmente artifício de maquinação. (MACHADO E PEREIRA, 2003, p. 4 e 5)

Interessante observar que essas autoras também trazem à discussão o aspecto ‘demoníaco’ presente na idéia de desenho/*design*, apontado por Flusser, especialmente em seu uso pela língua inglesa. A idéia de maquinação parece estar presente na proposição de Rauschenberg, quando solicita um desenho a De Kooning para apagá-lo em seguida, fazendo do apagamento de um desenho sua obra. Poderíamos atribuir a esta ação outros dos adjetivos relacionados na citação acima, referentes ao desenho: projeto sinistro, secreto, uma intenção agressiva...

As autoras prosseguem em sua análise do termo *design*, trazendo uma ampliação do conceito, que não se restringe à idéia de desenho ou projeto, conforme podemos observar:

O conceito de *design*, por sua vez, não se reduz às idéias de “desenho”, “esboço” ou “projeto” – palavras que traduzem o verbete do inglês para o português. *Design* não se limita à forma que alcança: ele expressa conceito, conduz idéias. Trata-se de um argumento que conquista uma forma. O *design* (da comunicação) implica uma operação em que o formato traduz processos de

significação. Desse modo, estamos, então, diante de um conceito em que o formato é a mensagem. (Ibid.)

Penso ser interessante este enfoque sobre o conceito de *design*/desenho como conquista de uma forma que traduz processos de significação, mas que não se limita à forma, indo muito além, quando expressa conceitos e idéias. Mesmo que o texto se refira ao *design* na comunicação, podemos pensar o trabalho de Rauschenberg aqui analisado por este viés – do sentido produzido através desta forma elaborada pelo artista. A forma, no caso, é o todo da obra, em que temos, também, o que provisoriamente chamarei de não-forma, não-desenho, e que expressa mais do que está exposto – visível ou difícil de ver.

Apagamento como método

Ora, volto às perguntas iniciais: O que levaria um artista a apagar um desenho / desígnio de outro? O que resulta deste apagamento? É um ardil que o artista nos prepara? Que ‘malícia’ se esconde por detrás deste ato?

Desenho de De Kooning Apagado constitui-se a partir de um ato de apropriação. O desenho apagado, como já referido, é um desenho de Willem De Kooning, artista ligado à abstração gestual surgida nos Estados Unidos durante o pós-guerra.⁴ Rauschenberg solicitou a De Kooning um desenho para este fim e a permissão para fazê-lo. Ao final da ação sobre o desenho resta um papel vazio, quase em branco. Entre outras questões, e para além dos aspectos aqui analisados, a obra levanta discussões sobre os “limites e as possibilidades de superação da noção moderna de arte” (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL).

Quando Rauschenberg solicitou o desenho, De Kooning aceitou a proposta, mas resolveu não facilitar o trabalho, ou melhor, quis dificultá-lo muito. A começar pelo suporte, era feito de muitas camadas de material oleoso e papéis colados, de modo a dificultar a ação de apagamento. Conforme fala de Rauschenberg: “Mas eu não vou te facilitar as coisas’ [disse De Kooning] e me ofereceu uma colagem, enfim, um desenho em lápis oleoso composto de várias substâncias diferentes, um verdadeiro ‘mixed media’ ... me foram necessários dois meses e ainda ele não estava completamente apagado! Mas não era esse o objetivo” (RAUSCHENBERG in: CLARO, s/d)

Escolha reveladora do método de trabalho do próprio De Kooning que, de acordo com descrição de Hess, construía sua pintura opondo a estrutura do desenho à superfície de tinta, em um processo no qual ao desenho cabia participar da lenta conformação da imagem, ao mesmo tempo andaime e limite (Ingres, David). O apagamento feito por Rauschenberg, como uma escavação, descobre os alicerces e os põe à mostra, quase os destruindo também, ‘mas não era esse o objetivo’. (CLARO, s/d)

A ação de Rauschenberg, além de apagamento, é revelação. Mostra, às avessas, o modo de De Kooning operar sobre as materialidades da arte. Está em jogo uma forma de construção de objeto artístico, desvendada a partir de uma ação de apagamento / escavação. É como se

⁴ Conforme consta na Enciclopédia Itaú Cultural de Artes Visuais. In: <http://www.itaucultural.com.br>

Rauschenberg fizesse a 'arqueologia' da obra. Conforme ele mesmo diz, o objetivo de sua ação não era simplesmente apagar o desenho.

Talvez, justamente, o objetivo fosse questionar o sujeito expressionista abstrato - que interage com a matéria do quadro, revelando o caminho percorrido, sem que isso subtraia um milímetro da individualidade que expressa como pintor - e, por meio desse questionamento, abrir espaço para uma arte preocupada em enfrentar o real de um outro modo... Talvez o objetivo fosse, parodicamente, separar o que estava integrado e, uma vez revelado esse arcabouço técnico, por assim dizer, tomá-lo como assunto. (Ibid.)

Temos aqui uma operação de investigação sobre uma forma de operar poeticamente, que envolve um modo de empregar instrumentos e materiais. A borracha era um meio de construir linha, plano, desenho, tanto para Rauschenberg, como para De Kooning. Seu método de trabalho envolvia processos de fazer e desfazer. A forma de operar sobre a superfície constituía-se em trabalho intenso, sobre camadas abaixo de uma superfície, em que é possível perceber a estrutura que faz a obra.

Delfim Sardo se refere a este trabalho como sendo "um palimpsesto irônico sobre a recusa do fazer, ou melhor, sobre a forma como uma ação de destruição pode instaurar, por si, um segundo momento da obra, a sua ver

são final ou mesmo a sua construção como tal" (SARDO, s/d). Há, nesse sentido, uma discussão sobre a noção de autoria, colocada sob suspeita nesse "processo de intervenção e de destruição de uma obra de um artista por outro artista que, dessa forma, gera a sua própria obra" (Ibid.). Esse autor chama a atenção para o fato de que o título desempenha função importante no processo de reconhecimento da obra como tal. Isso pelo fato de que se constitui também como parte do trabalho, na forma de legenda, o que remete às ações de Duchamp.

O 'desenho apagado' foi criado numa época em que os pintores expressionistas abstratos, de Nova York, entre os quais De Kooning, haviam desenvolvido uma linguagem própria, uma marca distintiva, que lhes conferia uma identidade, uma forma de reconhecimento – tanto da exterioridade, como das realidades interiores humanas. Rauschenberg talvez estivesse à procura do sentido que poderia adquirir a 'não-marca'.

Outros trabalhos de Rauschenberg, de 1951, pouco anteriores ao desenho apagado, dão conta de um interesse por este tipo de investigação. Trata-se de suas *Pinturas Brancas*, telas pintadas totalmente de branco, em mais de uma versão e montagem, inclusive relacionadas com composição do músico John Cage, cujas pesquisas lhe interessaram muito.

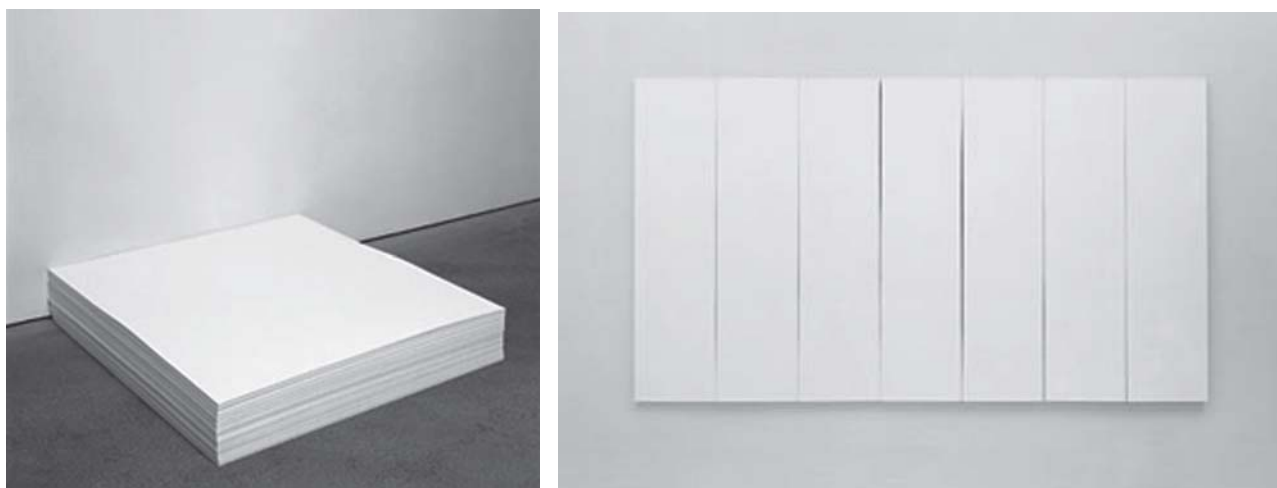


Fig. 2 Robert Rauschenberg. *White Painting [seven panel]*. 1951. Em duas versões. Óleo sobre tela. Coleção do artista.

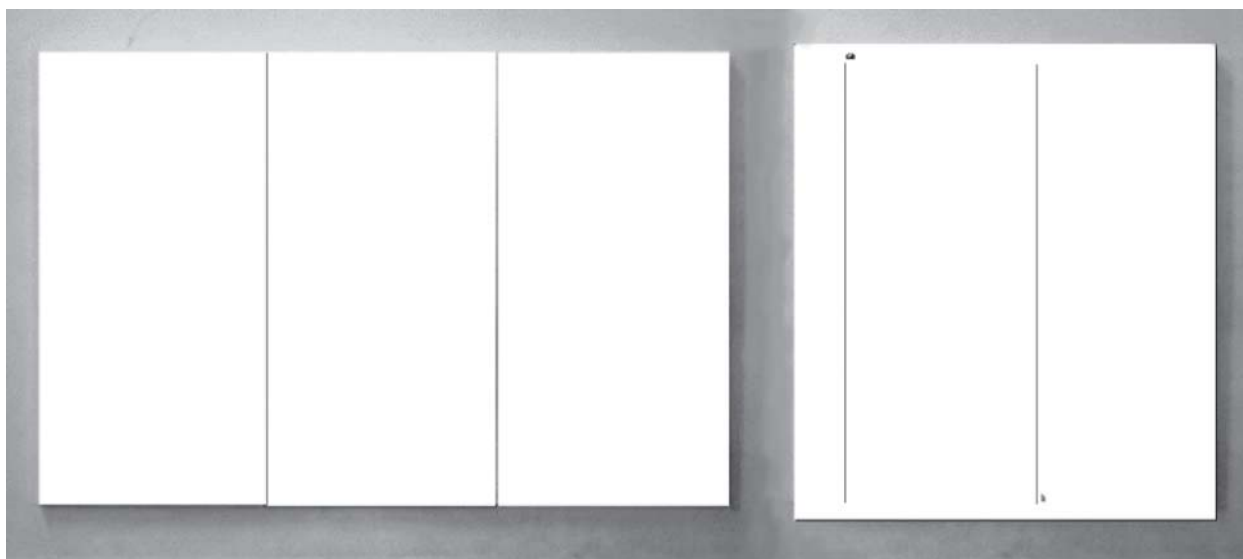


Fig. 3 Lado esquerdo: Robert Rauschenberg, *White Painting* (1951), Lado direito: John Cage, *4'33''* (1952), Primeiro 'Movimento'.

Paul Wood declara sua visão sobre este tipo de atitude, a do apagamento, fazendo alusão ao gesto como recurso e relacionando o resultado final com o início do trabalho artístico – o papel ou a tela vazia (tratando-se de desenho e pintura). A meu ver, se estabelece uma relação entre *Desenho Apagado* e as *Pinturas Brancas* a partir da apresentação de um vazio – seja por apagamento do que antes ali estava, ou por deixar-se a tela em branco, como se antes de qualquer possível intervenção. Num, há menção a algo que foi e não mais está. Noutras, se vislumbra possibilidades de que algo ali se projete, como possível devir. Em ambas, um vazio significativo.

Como uma espécie de símbolo crítico, o De Kooning apagado dificilmente poderia ser mais econômico: usando o gesto para extinguir o gesto, utilizando o mesmo recurso de construção de sentido para desfazer um conjunto de sentidos e instituir um outro, devolvendo a unidade estética alcançada pela obra finalizada à unidade primordial onde ela tem sua origem – o vazio da tela ou da folha de papel (se bem que visivelmente *trabalhado*). (WOOD, 2002, p. 18,19)

“Paisagem” utópica

A imagem deste trabalho foi lembrada por mim em um dos encontros de um seminário de estudos sobre arte, psicanálise e utopia, coordenado pelo Prof. Dr. Edson Sousa⁵, cuja temática girava em torno de idéia de ato, tanto do ponto de vista da psicanálise, como da criação artística, relacionado com a ordem da fantasia; da idéia de fantasma como contorno possível de uma imagem. E da possibilidade de criação de formas interrogantes, no contexto de pensar a utopia como função de afrouxamento das formas institucionalizadas. O conceito de utopia de Ernst Bloch é um conceito de transgressão. Para ele, a utopia é um corte na obscuridade do aqui e agora, é a ruptura de uma certa lógica, num sistema dado. É potencial criativo e ato político. É para ele, nada melhor do que o campo artístico para realizar a transposição dos enquadramentos do mundo.

Vemos em Bloch, e no seu modo de refletir sobre as questões artísticas, vale dizer, sobre o potencial do ato criador diante da “mesmice” do mundo, uma perspectiva muito singular. Diz ele: “Este mundo, onde ele é compreendido historicamente, é um mundo da repetição ou do grande sempre-outra-vez, é um palácio de fatalidades, como Leibniz o denominou sem romper com ele. O evento torna-se história; o conhecimento, rememoração; a festividade, comemoração do que já ocorreu.” (BLOCH, 2005, p.16). O passado está sempre aí, novamente.

Bloch aponta para o caráter do “dado pronto” que marca todo o pensamento e desenvolvimento do conhecimento no mundo ocidental. Vivemos numa cultura, num modo de organização social que determina o cotidiano dos indivíduos, institucionalizando valores, juízos, padrões e identidades. No processo de homogeneização da sociedade não há muitas alternativas para a construção da singularidade, sequer de uma articulação entre o individual e

o coletivo, que leve em conta a multiplicidade e a diversidade que dele fazem parte. Tampouco se percebe, neste contexto, a existência de um desejo de vontade transformadora.

A perspectiva de Bloch é a de transformação da realidade cotidiana, presente, a partir da consciência do ato de vontade criadora. Somente um ser humano que produz sonhos, acordado, poderá vislumbrar o que ainda não é, mas que pode ser. Não que poderá ser – mas que pode ser, no presente. O ato de criação tem, para ele, a força de instaurar uma nova realidade. E nova não porque de todo desconhecida, mas porque institui uma nova possibilidade pelo rompimento do que está aí, sempre repetido. “Cada obra artística e cada filosofia tiveram e ainda têm uma janela utópica onde se inscreve uma paisagem que apenas e permanentemente se esboça...”⁶ (BLOCH, apud VERNER, 2000, p.175)

O trabalho ‘Desenho Apagado’ remete, a meu ver, para o âmbito do fantasmático – do que não tem uma figura definida, é difuso, é mancha, borramento, diluição, transição, transposição... O material de trabalho do artista é, para além de um desenho / desígnio / delineamento, a borracha – um instrumento de apagamento. O espaço “vazio” resultante não se trata de um vazio qualquer. É um vazio cheio. Cheio de marcas, registros, história, criticidade, interrogações. Cheio de possibilidades para o olhar imaginativo.

A poética deste trabalho se faz por uma forma de construção muito particular, com alguns aspectos que a tornam singular. É um processo de produção que, para constituir-se como obra, necessita da desconstrução de outra. Mas de uma desconstrução que permanece com o desconstruído. Enquanto algo é feito, algo é desfeito, porém ficam seus vestígios. Algo se faz a partir de um lugar indicado por outro algo anterior e que o contém. E o que antes aí estava, que agora se deixa entrever apenas por sutis vestígios e pela indicação de um título – uma nomeação – tem um peso, uma importância, uma vitalidade, uma marca, como já apontado.

Nesse sentido, estabelece uma relação com o imperativo de Freud, relido também por Lacan: “Onde era isso, devo eu advir”⁷. Lacan coloca que o eu, nesta busca por um lugar de existência não deverá desalojar o isso. Ele irá se ‘instalar’ justamente ali onde o isso era. De acordo com a leitura de Lacan o eu deve encontrar sua existência de sujeito ali onde o isso indica para ele um lugar. “Onde estava o isso, o eu deve advir” (TENÓRIO, 2000). Dessa forma, há uma operação de restituição de lugar para o inconsciente freudiano, e de um lugar central. Esta é uma posição em que o eu deixa de ser privilegiado como autônomo. Trata-se de pensar na possibilidade de fazer emergir um eu lá onde era um isso – este eu acolhe o sujeito do inconsciente, distinto do eu da consciência, e se constitui pelo jogo entre vazio, vestígios e possibilidades de devir.

⁵ Seminário Utopia, Arte e Psicanálise: A Imagem Imperfeita. PPGAV e PPGPSI/IA - IPSI/UFRGS, 2º semestre de 2007.

⁶ Versão do original: “Chaque oeuvre artistique et chaque philosophie ont eu et ont encore une fenêtre utopique où s’inscrit un paysage qui ne fait que s’esquisser...”

⁷ A tradução de Lacan para a frase de Freud demarca sua posição sobre o conceito de inconsciente, apoiada em sua teoria do significante. O “isso” tem relação com a noção de inconsciente freudiano, bem como “eu” relaciona-se com a idéia de Ego.

Voltando à utopia e a Bloch, nesta relação entre aberturas para devires, propostos pela obra aqui analisada, pelos aportes da psicanálise em relação à constituição do eu e pela perspectiva utópica, temos uma dimensão de inacabado, inconcluso, com vistas para o que poderá ser:

Somente ao se abandonar o conceito fechado e imóvel do ser surge a real dimensão da esperança. O mundo está, antes, repleto de disposição para algo, tendência para algo, latência de algo, e o algo assim intencionado significa plenificação do que é intencionado. [...] Se o ser se compreende a partir do seu de-onde, então ele se compreende, a partir daí, apenas como um par- onde igualmente tendencial, ainda inconcluso. O ser que condiciona a consciência, assim como a consciência que trabalha o ser, compreendem-se em última instância somente a partir de onde e para onde tendem. A essência não é o que foi, ao contrário: a essência mesma do mundo situa-se na linha de frente. (BLOCH, 2005, p.28)

A nossa perspectiva, em arte contemporânea, não é mais a do tempo em que Bloch escreveu *O Princípio Esperança*, de que somente a obra-prima traz em si a constituição do novo e um fragmento de felicidade possível. O mercado, a mídia e as mega-produções culturais é que querem, a todo custo, ocupar este lugar encantatório. O material de trabalho da arte, entretanto, continua sendo a vida, em todos os seus aspectos – dos mais trágicos aos mais insignificantes. E é também ali, no âmbito do insignificante, do despercebido, do apagado, do aparentemente vazio – e, talvez, justamente ali - que atua o princípio esperança: pela força do ato criador.

Referências:

BLOCH, Ernst. **O Princípio Esperança**. Volume I. Rio de Janeiro: Ed UERJ: Contraponto, 2005.

CLARO, Mauro. **Sobre Desenho e Design**. s/d. Disponível em: http://209.85.165.104/search?q=cache:MEdMk6LDiKkJ:sites.ffclrp.usp.br/ccp/MBA/3a.Design%2520da%2520Interface%2520pdf+desenho+de+de+kooning+apagado&hl=pt-BR&gl=br&ct=clnk&cd=8&lr=lang_pt. Acesso em 07.01.2007.

FLUSSER, Vilém. Sobre a palavra design. In. **A Forma das Coisas: Uma Filosofia sobre o Design** (tradução de *The Shape of Things. A Philosophy of Design*, London, Reaktion Books, 1999, por Débora F. Figueiredo Bergamasco). CISC, 2002. Disponível em http://www.cisc.org.br/biblioteca/coisas_deborah.pdf, p. 3. Acesso em 18.06.2008.

FREUD, Sigmund. **Obras Completas: Nuevas Aportaciones al Psicoanálisis**. (Continuacion de Introduccion al Psicoanálisis): 31ª conferencia. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1948, volume II.

MACHADO, Irene; PEREIRA, Mirna Feitoza. **Design da Comunicação no Jornalismo de Guerra**. Trabalho apresentado no Núcleo de Semiótica da Comunicação, XXVI Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Belo Horizonte/MG, setembro de 2003. Disponível em: <http://reposcom.portcom.intercom.org.br/bitstream/1904/5073/1/NP15MACHADO.pdf>Acesso em 18.06.2008.

SARDO, Delfim. s/d. Disponível em: http://209.85.65.104/search?q=cache:9hFe_ApTYO0J:www.ccb.pt/ccb/filepath//Texto%2520Delfim%2520Sardo.2.doc+desenho+de+de+kooning+apagado&hl=pt-BR&gl=br&ct=clnk&cd=4&lr=lang_pt. Acesso em 07.01.2007.

TENÓRIO, Fernando. **Psicanálise, configuração individualista de valores e ética do social**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, VII(1), 117-134, mar.-jun. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702000000200006&script=sci_arttext. Acesso em 18.06.2008.

TIBURI, Márcia. **Diálogo sobre o Desenho III**. 2006. Disponível em: http://fernandochui.blogspot.com/2006_11_01_archive.html 2006. Acesso em 18.06.2008.

VERNER, Lorraine. **L'Utopie Comme Figure Historique Dans L'Art**. In: DADOUN, Roger. (org.) : **L'Art au XXe.Siècle et l'Utopie**. Paris: L'Harmattan, 2000, p.175-211.

WOOD, Paul. **Movimentos da Arte Moderna – Arte Conceitual**. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2002.



Provocando o imaginário infantil: produzindo e criando imagens a partir da cultura visual

Daniela Linck Diefenthaler¹

Resumo: O seguinte artigo deriva da pesquisa: Eram muitas casas – provocando o imaginário infantil, que venho desenvolvendo em minha dissertação de Mestrado, na qual busco investigar como as crianças estão construindo seus imaginários mediados pela cultura visual. Tal estudo se configura através de uma pesquisa que utiliza alguns pressupostos etnográficos, bem como uma investigação sobre os artefatos visuais endereçados à infância, aportes teóricos dos Estudos da Cultura Visual e dos Estudos Pós-estruturalistas em educação. Minha discussão aqui é em relação aos artefatos visuais a que as crianças têm acesso. Para tanto, julguei pertinente realizar uma pesquisa visual acerca da imagem da casa presente em artefatos culturais direcionados à infância como livros e filmes infantis, brinquedos, desenhos animados, imagens dos livros para colorir, algumas casas na história da arte, casas de animais, dentre outros, pois entendo que suas construções visuais são baseadas nos referentes culturais com que elas convivem.

Palavras-chave: imaginário, cultura visual, infância.

Provoking the children imagination: producing and creating images from the visual culture

Abstract: The next article derived from the research: it was many homes – affront the children imagination. I have been developing this in my mastership dissertation where I try to investigate how the children have constructed their imageries inside the visual culture. For this study I use a research that use some ethnography assumptions as well a investigation about the visual artifact addressed for children, theoretical base in studies of the visual culture and post structure studies in education. My argument is about the visual artifact that the children have access. For this I thought important to make a visual research about the image of the home inside on the culture artifacts given to children like books, movies, toys, cartoons, books to color, some homes in the art history, animals homes... because I understand that the children visual buildings are based in the culture in which they live in.

Keywords: imaginary, visual culture, children

Na minha atividade de professora de Artes, percebo que as crianças estão mergulhadas em um universo visual que produz modelos a serem seguidos, padronizando modos de vestir, objetos a serem consumidos e posturas a serem imitadas.

Segundo Leni Vieira Dornelles,

As crianças investem em seus corpos o que é 'ditado' pelos sites, pelos clips de música ou pelas revistas infantis de forma que comprar produtos de grifes, ter os acessórios que aparecem nos anúncios publicitários, consumir jogos eletrônicos ou cards de última geração e no seu original, tudo isso indica um modo de ser *fashion*. As crianças consomem as imagens e as materializam em si mesmas: tê-las inscritas em si significa pertencer a um espaço perpassado pelo poder, a um espaço que distingue e, ao mesmo tempo as homogeneiza (DORNELES, 2005, p.97).

Nesta interação com diversas imagens, produtos de consumo, jogos eletrônicos, as crianças formulam modos de ser, e concordando com Dornelles, se homogeneizam. Acabam sendo padronizadas formas de agir, pensar, ver, e de se expressar.

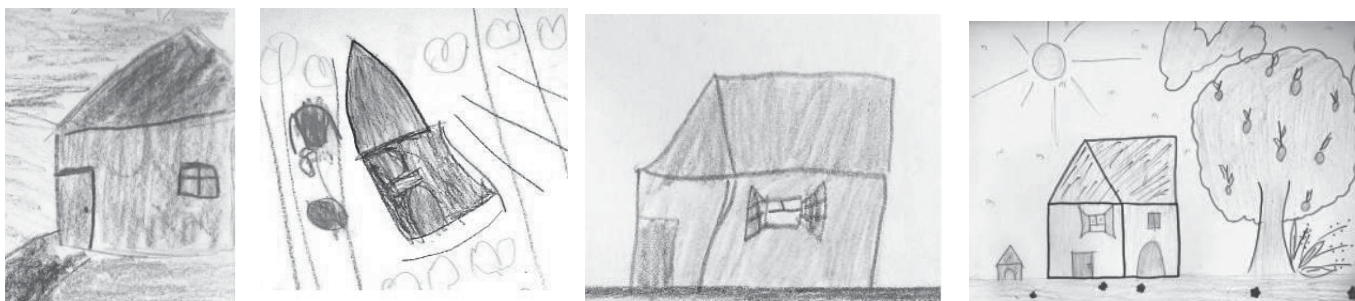
De acordo com Susana Rangel Vieira da Cunha,

A concepção que as imagens ensinam não foi constituída exclusivamente nos espaços escolares, mas sim em outras instâncias, como, por exemplo, no campo da Arte, entendida aqui como as instâncias que conferem valor aos objetos, os produtores – os artistas – e os modos de circulação dos objetos artísticos (CUNHA, 2007, p.118).

¹ Graduada em Artes Visuais pela UERGS/FUNDARTE. Mestranda em Educação pela UFRGS, Linha de Pesquisa Estudos sobre infância, Temática Cultura Visual e Infâncias. Rua Vinte de Setembro, 592, Estação Portão, Cidade Portão - RS. danilnck@brturbo.com.br

O fato de que as imagens ensinam, educam, motivou-me a buscar melhor compreensão sobre os estudos da cultura visual, ao perceber em minha prática pedagógica de que forma as crianças representam a imagem da casa em diferentes linguagens expressivas, como de-

senho, pintura, modelagem, dentre outras formas de expressão. Fui percebendo que as imagens produzidas são, em sua maioria, formas padronizadas, representações simplificadas da realidade que as cercam.



Conjunto de imagens1
Desenhos estereotipados de uma casa

Sendo assim, interessei-me em pesquisar sobre como este processo da construção do imaginário infantil acontece. Percebi que as crianças utilizam a imagem da casa, na maioria das vezes, apenas de forma a reproduzir esquemas prontos e pré-estabelecidos, já vistos anteriormente.

Comecei a questionar-me sobre quais imagens referentes a esta temática as crianças possuem acesso, como se apropriam delas, e como produzem suas próprias imagens. Se a imagem da casa, enquanto lugar de moradia, também poderia influenciar meus alunos, tanto quanto me influenciou quando criança. Perguntava-me: como as crianças representam o lugar em que vivem? qual é a imagem que lhes vem à mente quando pensam na palavra casa? como as crianças representam a sua casa? de que modo a Cultura Visual na qual estão inseridas pode produzir efeitos na construção destas imagens? o que a família espera que estas crianças desenhem? de que forma se expressam e com que materiais?

A partir desses questionamentos, organizei uma pesquisa acerca da seguinte questão central: como possibilitar a ampliação do repertório visual infantil considerando o ensino de arte e a Cultura Visual como partes provocantes e instigantes deste processo? O que posso propor aos meus alunos para que tenham a possibilidade de produzir suas próprias imagens? Como criar indo além de formas estereotipadas?

Esses questionamentos motivaram-me a pesquisar o que pode ser proposto para possibilitar o desenvolvimento do imaginário infantil, indo além das formas estereotipadas e possibilitando a ampliação do repertório visual infantil. De acordo com Cunha,

Ampliar o repertório das imagens e objetos também implica abastecer as crianças de outros elementos produzidos em outros contextos e épocas, como, por exemplo, as imagens da história da arte, fotografias e vídeos, objetos artesanais produzidos por culturas diversas, brinquedos, adereços, vestimentas, utensílios domésticos, etc (CUNHA, 1999, p.14).

Desta forma, busco suporte teórico e maior aprofundamento em torno dos eixos centrais de minha pesquisa, que são: os Estudos da Cultura Visual, discussões sobre as diferentes infâncias, e o imaginário infantil.

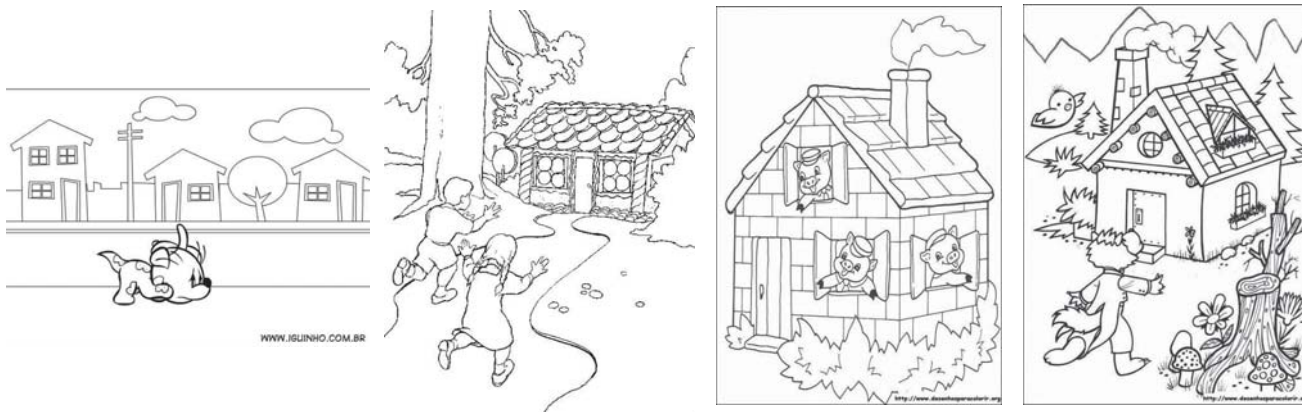
Os estudos sobre a Cultura Visual

A partir das questões suscitadas em minha pesquisa, detive-me a investigar sobre os Estudos da Cultura Visual, como forma de utilizá-los no desenvolvimento de minhas experimentações com os alunos e entender melhor o processo de ampliação do repertório visual infantil, a partir das imagens que os cercam.

Para tanto, consultei e utilizo autores que desenvolvem estudos sobre a cultura visual e fundamentam minha prática pedagógica.

Dentre eles, destaco os seguintes autores: Fernando Hernández, Nicholas Mirzoeff e Susana Rangel Vieira da Cunha, que em sua tese de doutoramento desenvolveu uma pesquisa, em diferentes Escolas Infantis, a fim de compreender como as crianças estão sendo educadas, dentro e fora das escolas, através das imagens. Cunha (2005) nos leva a questionar o universo visual da Educação Infantil e a utilização das imagens nas salas de aula, os “cenários”, que exercem suas pedagógicas da visualidade em conjunto com outras ações pedagógicas. Segundo a autora, estes cenários, compostos por imagens midiáticas como as da Disney, personagens de desenhos da televisão, da Turma da Mônica, reproduções de obras de arte, entre outras, são utilizadas, na maioria dos espaços educativos, sem que sejam problematizadas com ações e intervenções pedagógicas que possibilitem as crianças pensarem a respeito destas imagens.

Em minha prática pedagógica tenho percebido que o imaginário infantil, muitas vezes, está condicionado a imagens pré-determinadas devido à falta de ampliação deste repertório imagético.



Conjunto de imagens 2
Desenhos com imagem da casa retirados dos livros de desenhos para colorir

Neste contexto, busco, com o desenvolvimento de minha pesquisa e da construção de materiais visuais, criar outras alternativas de perceber diferentes imagens, proporcionando às crianças a possibilidade de criação e produção de imagens próprias.

Segundo Hernández, “a importância primordial da Cultura Visual é mediar o processo de como olhamos e como nos olhamos, e contribuir para a produção de mundos”, e ainda, “a cultura visual assim entendida cumpre a função de manufaturar as experiências dos seres humanos mediante a produção de significados visuais, sonoros, estéticos, etc” (2000, pág. 52).

Hernández salienta que é possível nos aproximarmos da Cultura Visual de vários ângulos. Para ele,

Em primeiro lugar, a partir de uma história cultural da arte, significando prestar atenção não somente ao contexto de produção das representações que chamamos obras de arte, mas também da sua distribuição e recepção; incluindo, além do espectro da cultura visual, as representações vinculadas à paisagem visual dos sujeitos. Em segundo lugar, a cultura visual é uma trama teórico – metodológica derivada do pós-estruturalismo, os estudos culturais, a nova História da Arte, os estudos feministas, entre outras fontes, que enfatiza não tanto a leitura das imagens como as posições subjetivas que produzem as representações mediadas pelas imagens. [...] Em terceiro lugar, a cultura visual é uma referência para pensar de forma crítica o momento histórico no qual vivemos e revisar o olhar com o qual construímos o relato sobre outras épocas a partir de suas representações visuais. Por último – e para finalizar-, a cultura visual é uma referência para situar uma série de debates e metodologias, não somente sobre a visão e as imagens, mas sobre as formas culturais e históricas de visualidade (HERNÁNDEZ, 2005, p. 37).

Outro autor a que também me refiro nos estudos sobre a cultura visual, é Nicholas Mirzoeff, de acordo com ele:

A cultura visual se interessa pelos acontecimentos visuais em que o consumidor busca a informação, o significado e o prazer

conectados com a tecnologia visual. Entendo por tecnologia visual qualquer forma de aparato fabricado para ser observado ou para aumentar a visão natural, desde a pintura a óleo até a televisão e Internet (1999, p.19, tradução minha).

Mirzoeff (1999), também define a cultura visual como sendo um processo para estudar a genealogia, a definição e as funções da vida cotidiana pós-moderna desde a perspectiva do consumidor, e indo além do produtor. Ainda, sustenta que, a cultura visual questiona um ponto de vista muito mais ativo e se fundamenta no papel determinante que desempenha a cultura visual na cultura mais ampla a que pertence.

Neste ponto de vista, Mirzoeff defende que:

Um dos principais objetivos da cultura visual consiste em compreender de que forma podemos associar estas complexas imagens que, ao contrário do que sustentam as exatas divisões acadêmicas não tem sido criadas em um meio ou um lugar. A cultura visual afasta nossa atenção dos cenários de observação estruturados e formais, como o cinema, e os museus e nos centra na experiência visual da vida cotidiana (MIRZOEFF, 1999, p.25, tradução minha).

Partindo da utilização desses olhares, organizo minha pesquisa relacionando os estudos da cultura visual e o ensino de arte na infância, de forma a usufruir de suas contribuições no campo da educação.

As casas na cultura visual

A partir de uma investigação de imagens sobre casas em alguns aparatos como livros de histórias infantis, desenhos animados, diferentes culturas arquitetônicas, brinquedos, filmes infantis, livros de desenhos prontos para colorir e casas de animais, busco ampliar o repertório visual infantil de meus alunos a partir da interação com estas imagens.



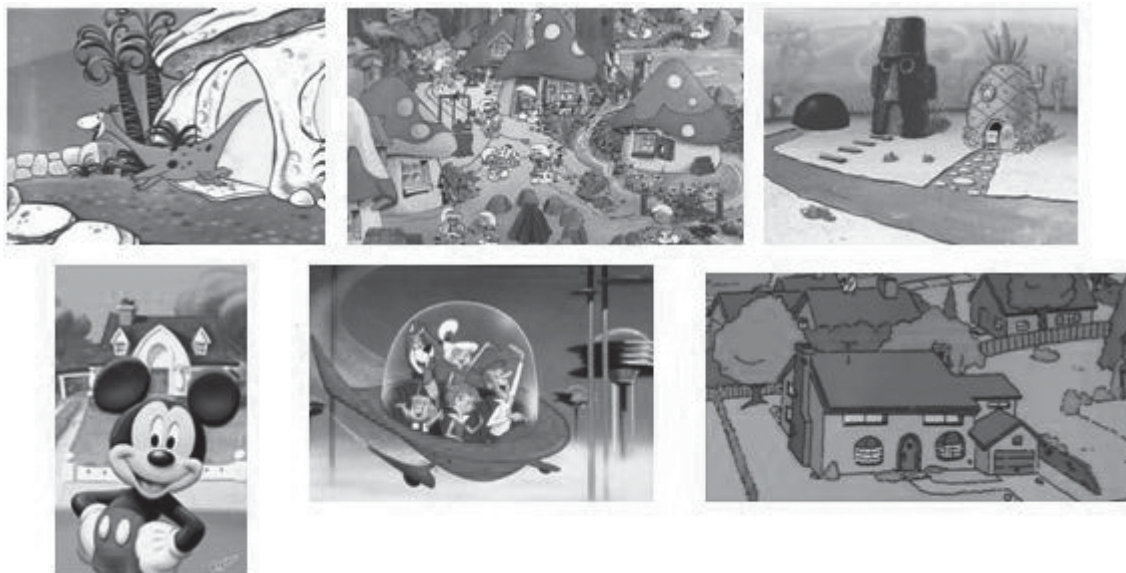
Conjunto de imagens 3
 Algumas representações de casas em diferentes culturas



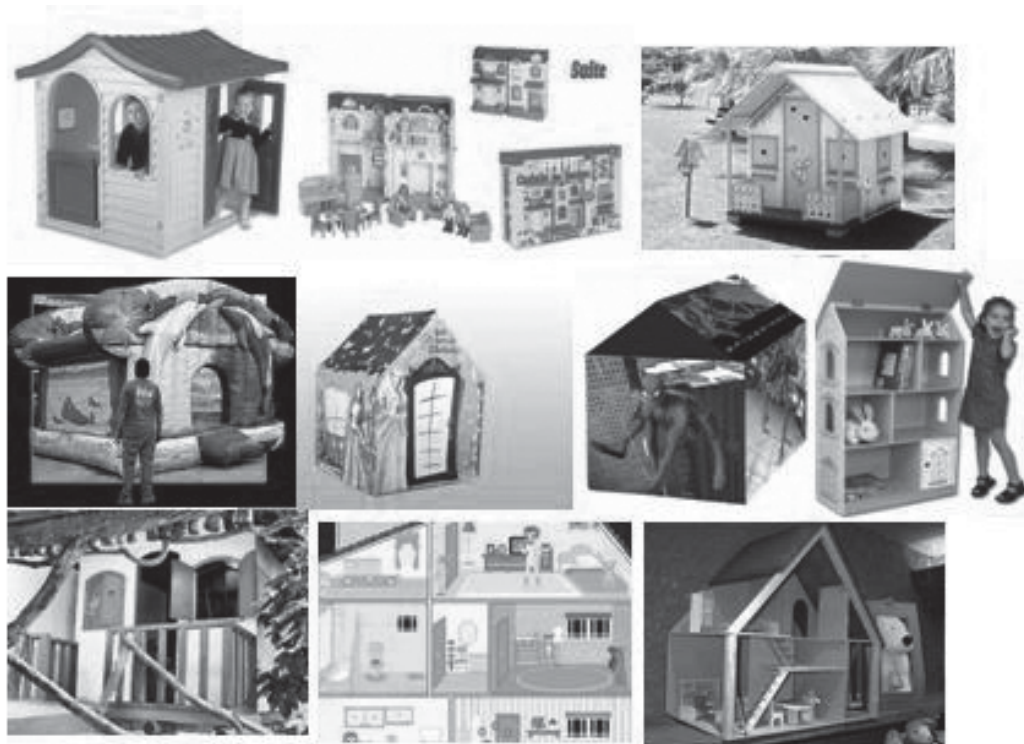
Conjunto de imagens 4
 Algumas representações de casas Históricas da Arte



Conjunto de imagens 5
 Algumas representações de casas na Literatura Infantil



Conjunto de imagens 6
 Algumas representações de casas em desenhos animados



Conjunto de imagens 7
 Brinquedos com a temática da casa



Conjunto de imagens 8
 Algumas representações de casas de animais



Conjunto de imagens 9
Algumas representações de casas em filmes infantis

Sobre a infância

Inúmeros autores trazem diversas concepções de infância. Dentre eles, Jorge Larrosa nos instiga a pensá-la

Na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarca-la) (LARROSA, 2006, p.185).

Desta forma, Maria Isabel Bujes salienta que “estamos acostumados a pensar a infância de um modo idealizado” (2005, p.182). A autora ainda discorre sobre o fato de que “esta infância de que tanto ouvimos falar é efeito dos discursos que se constituíram e se constituem sobre ela” (1999, p.189).

Sabe-se que na contemporaneidade a infância está sendo percebida com múltiplos olhares, mesmo porque partimos da concepção de que existem múltiplas infâncias. Porém, foi preciso uma extensa trajetória para pensarmos desta maneira.

Segundo Neil Postman,

A tipografia criou um novo mundo simbólico que exigiu, por sua vez, uma nova concepção de idade adulta. A nova idade adulta, por definição, excluiu as crianças. E como as crianças foram expulsas do mundo adulto, tornou-se necessário encontrar um outro mundo que elas pudessem habitar. Este outro mundo veio a ser conhecido como infância (POSTMAN, 1999, p. 34).

O autor ainda discorre:

Quando a prensa tipográfica fez a sua jogada, tornou-se evidente que uma nova espécie de idade adulta tinha sido inventada. A partir daí a idade adulta tinha de ser conquistada. Tornou-se uma realização simbólica e não biológica. Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam de se tornar adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam de educação. Portanto a civilização européia reinventou as escolas. E, ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade (POSTMAN, 1999, p.50).

Se investigarmos na história da arte representações de infância, claramente podemos perceber a concepção vigente em determinados períodos da história. Pra tanto, podemos perceber claros exemplos em trabalhos

de Leonardo da Vinci, Albrecht Dürer, Diego Valázquez, Renoir, Pablo Picasso, Cândido Portinari, dentre outros.

Na contemporaneidade, a artista plástica gaúcha Lia Menna Barreto também apresenta uma outra forma de representação de infância, sendo possível estabelecer outros diálogos com estudos recentes sobre o tema.

Nessa perspectiva, Dornelles destaca:

Acredito que ainda se vive sob o efeito da produção da infância moderna, contudo, não é mais possível se tratar de uma so infância como a preconizada pela Modernidade. É preciso pelo menos que se leve em consideração que existem muitas outras infâncias. Existem infâncias mais pobres e mais ricas, infâncias do Terceiro Mundo e dos países mais ricos, infâncias da tecnologia e a dos buracos e esgotos, infâncias superprotegidas, abandonadas, socorridas, atendidas, desarmadas, amadas, armadas, etc (DORNELLES, 2005, p.71).

Entende-se, dessa forma, que existem múltiplas e multifacetadas infâncias, e que, portanto, não é mais possível nos limitarmos a apenas uma única concepção de infância.

Algumas contribuições do ensino de arte na Educação Infantil

Ao possibilitar momentos de experiências expressivas, o professor torna possível que as crianças imaginem, desenvolvam seu poder de observação, possam criar e recriar, tornando-se o mediador entre a arte e seus alunos. Assim, a arte possibilita a compreensão de sua história enquanto ser humano, contribuindo para a construção da autonomia, da criticidade e da capacidade de reflexão.

Nessa perspectiva, Christianne Pereira Oliveira Melo destaca que:

O ensino de arte propicia à criança a compreensão de sua história como ser humano, estimulando, e ampliando a sua percepção de mundo e possibilitando a construção da autonomia, da cooperação, do senso crítico, da responsabilidade – aspectos fundamentais para a formação da cidadania e, conseqüentemente, para a construção social (MELO, 2001, p.48).

Mas sabemos que nem sempre o ensino de arte foi pensado desta maneira. De acordo com Arthur Efland, cada sociedade, cada cultura instituiu o modo sobre como deveria ser desenvolvido o ensino de arte. Nesse sentido, salienta que:

Foram os membros poderosos de cada sociedade que determinaram os fins a que deviam servir as artes e criaram as instituições adequadas para levar a fim estas tarefas. Foram estas instituições que determinaram os recursos que poderiam destinar-se a produção de obras de arte e as representações artísticas, quem poderia ser recrutado para o adestramento, quem poderia ser professor e o que se poderia ensinar. (EFLAND, 1999, p.16, tradução minha).

Como se sabe, poucas são as escolas que possuem profissionais qualificados para desenvolver propostas na área de arte, a fim de possibilitar um ensino de arte preocupado com os fatores que destaquei acima, como criticidade, autonomia e reflexão.

E ainda, poucas são as escolas que trabalham com imagens da cultura visual. O trabalho com imagens desde a educação infantil desenvolve um outro olhar sobre o já visto. Desperta uma outra forma de perceber as mesmas coisas.

Segundo Anamelia Bueno Buoro, “o ensino de arte na escola de educação infantil pode e deve trabalhar com imagens da arte com a finalidade de contribuir para a construção do imaginário estético e ético da formação das crianças” (2003, p.32).

Nesse viés, ainda concordando com Buoro,

O ensino dos conteúdos de arte na escola proporcionaria, pois, o contato do aluno com o conhecimento sensível de si e do outro, o que lhe permitiria agregar um tipo de saber cuja função é intermediar e intensificar sua relação com todos os outros saberes do mundo (BUORO, 2002, p.63).

Sendo assim, o ensino de arte na escola também contribui para a ampliação do repertório visual infantil, no momento em que são propostas situações que problematizem o senso comum nas representações visuais.

Provocando a criação de outras imagens

Meus questionamentos sobre como as crianças constroem seu imaginário, me motiva a propor ações desafiadoras, que possam contribuir com a ampliação do repertório visual infantil, indo além das formas estereotipadas.

Deste modo, acredito na importância de provocarmos as crianças à pesquisa e à descoberta de novas imagens, problematizando, dessa forma, a criação de novas possibilidades imagéticas.

Mirian Celeste Martins salienta que

Alguns conceitos são tão fortemente construídos em nossa infância que passam a determinar perspectivas que só poderão ser reavaliadas se ocorrerem outras oportunidades para que sejam ressignificadas. Há de se romper com *habitus* cristalizados, há de se transformá-los. É preciso percebê-los para poder olhar através de outra perspectiva, mais ampla, mais aberta e mais profunda (MARTINS, 2005, p.16).

A autora nos convida a pensar de que forma podemos propor ações que venham provocar a produção expressiva infantil. Salienta, também, que para isso precisamos, como educadores, olhar de uma outra perspectiva, rever o já visto com outros olhares.

Cunha nos incita a pensar nesta questão, quando destaca que:

Ao interromper, na sua infância, o desenvolvimento da linguagem gráfico – plástica, foram fixadas formas padronizadas como a casinha, a árvore com maçãs, as nuvens azuis, o sol, as flores, a figura humana de palito, organizando-se um repertório reduzido de formas que chamamos de *estereótipos*. Por sua vez, estas formas são repassadas às crianças de várias maneiras como nas decorações das salas de aula, ou quando as crianças pedem que o adulto desenhe algo, ou quando o educador faz correções nas produções infantis do tipo: *Fulano, não vêes que a árvore é verde? Onde está o corpo desta pessoa? Estou vendo que os braços e pernas saem da cabeça...* Assim, as crianças, desde muito cedo, incorporam os estereótipos e deixam de construir suas próprias linguagens, passando a reproduzir e consumir imagens estereotipadas e impostas pelos adultos (CUNHA, 1999, p.10,11).

Acredito ser essencial que os alunos possam experimentar e criar suas próprias formas, despreendendo-se destes padrões e modelos clichês, fugindo das formas estereotipadas a que possuem acesso, sem estarem presos a cópias e reproduções que não trazem em momento algum a possibilidade de desenvolvimento de suas expressões criativas.

Desta maneira, não querendo finalizar, mas pensando que coloco mais uma vírgula nesta discussão, trago a citação de Pillotto, que nos faz refletir sobre o fato de que “somos nós educadores, que podemos ou não formar meninos e meninas que reproduzem estereótipos ou meninos e meninas que experienciam a leitura, a poética e a fruição” (2001, p.15).

Referências:

BUORO. Anamelia Bueno, **Olhos que pintam – a leitura de imagem no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA. Susana Rangel Vieira da, **Cor, som e movimento – A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

DORNELLES. Leni Vieira, **Infâncias que nos escapam – da criança de rua à infância cyber**. Petrópolis, 2005.

_____. **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, 2007.

EFLAND. Arthur, **Educación artístican y cognición**. Barcelona: Octaedro, 2004

HERNÁNDEZ. Fernando, **Catadores da cultura visual**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

MARTINS. Mirian Celeste, **Mediação: provocações estéticas**. São Paulo: Unesp, 2005.

_____. **Didática do Ensino de Arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MIRZOEFF, Nicholas. **Una introducción a la cultura visual**. Trad. Paula García Segura. Barcelona. Editorial Paidós Ibérica, 2003.

PILLOTTO. Silvia Sell Duarte, **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville: Univille, 2001.

POSTMAN. Neil, **O desaparecimento da infância**. São Paulo: Graphia, 1999.



Arte e memória: interfaces a partir da cultura visual

Roberto Heiden¹
Ursula Rosa da Silva²

Resumo: Este trabalho apresenta uma reflexão sobre o ensino de arte na escola, tendo como foco a obra “A Primeira Missa no Brasil” do artista Victor Meirelles, hoje difundida no imaginário brasileiro. Propondo uma leitura crítica do trabalho, são discutidos aspectos e influências da obra – típico exemplo do gênero de pintura histórica comum às academias do século XIX – que se apresenta enquanto suporte e produtora de memória coletiva da nação. Questiona-se o seu caráter e repertório formal, diretamente influenciado pela arte europeia em detrimento dos elementos nativos e da representação das culturas indígenas. O texto pretende, também, apresentar alternativas para uma proposta de trabalho de cunho mais crítico em relação à representação de três séculos posterior a este importante evento da história brasileira.

Palavras-chave: arte, memória, cultura visual.

Art and memory: interfaces starting from the visual culture

Abstract: This work presents a reflection on the practice of the art teaching in the school, tends as example the work “A Primeira Missa no Brasil” of the artist Victor Meirelles, today diffused in the imaginary Brazilian. Proposing a critical reading of the work, aspects and influences of the work are discussed – typical example of the gender of historical painting common to the academies of the century XIX – that comes while it supports and producing of collective memory of the nation. It is questioned its character and formal repertoire, directly influenced by the European art in detriment of the native elements and of the representation of the indigenous cultures. The text intends, also, to present alternatives for a proposal of work of more critical stamp in relation to the representation posterior three centuries to this important event of the Brazilian history.

Keywords: art, memory, visual culture.

Este trabalho tem como objetivo aproximar alguns conceitos relativos à memória social e à arte, mediados por uma reflexão sobre a concepção de cultura visual, entendendo que essa discussão se faz importante para a prática docente do professor de arte. Para tanto, apontamos a importância da leitura de imagens da arte em sala de aula, considerando que as imagens acabam por se fundir no imaginário social, que as transporta, produzindo percepções e lembranças várias, sobre os fatos históricos ao longo do tempo. As imagens da arte, mescladas a outros contextos (social, histórico, cultural, por exemplo) estimulam alterações ou mesmo narrativas ficcionais a respeito dos fatos e sua interpretação no presente, produzindo novas memórias, inclusive uma nova memória social sobre o fato mesmo ocorrido na história.

Neste estudo, consideramos a obra “A Primeira Missa do Brasil”, de Victor Meirelles, como produtora e suporte de uma memória coletiva nacional que, dependendo de como sua imagem é utilizada, somada à processualidade, característica da memória, demonstra o descompasso entre fato histórico e a imagem criada pelo artista, algo como uma memória distorcida, no caso, uma imagem produto de um trabalho e repertório individual, que se vê assimilada como uma espécie de memória visual por toda uma coletividade. Partindo das idéias de Hernández (2000; 2005; 2007) em relação à cultura visual e sua importância no conteúdo escolar, propomos o trabalho com este tema na aula de arte exercitando o olhar crítico por parte de alunos sobre pinturas de fatos históricos, como a obra discutida neste texto. Entendemos que uma discussão que tenha como ponto de partida

¹ Licenciado em Artes Visuais (UFPEL/RS), Mestrando em Memória Social e Patrimônio Cultural (UFPEL/RS), foi professor substituto de História da Arte (2005-2007 UFPEL/RS) Email: roberto.heiden@yahoo.com.br

² Professora do Instituto de Artes e Design (UFPEL/RS), formada em Filosofia (UCS/RS), mestre em Filosofia (PUC/RS), Doutora em História (PUC/RS), doutoranda em Educação (UFPEL/RS). E-mail: ursula_ufpel@yahoo.com.br.

a obra em questão para análise de seus elementos constituintes relacionados à vida e obra do autor e à história, no confronto entre fatos históricos e imagens, abre caminhos

para que os alunos tenham novas percepções sob a “realidade” da pintura, exercitando o olhar reflexivo, e não meramente passivo.



VICTOR MEIRELLES: *Primeira missa no Brasil*, 1960. Óleo sobre tela, 268 x 356 cm.
Rio de Janeiro, Museu Nacional de Belas Artes

Como forma de fomentar a discussão, acreditamos ser importante a comparação com outras imagens, como, por exemplo, fotografias atuais de indígenas, o que poderá despertar a visão para a anatomia dos personagens e sensibilizar o aluno quanto aos padrões de beleza vigentes na arte acadêmica. Se este processo permite relações entre a arte e a história, a biologia não ficaria de fora: discussões a respeito das heranças genéticas de povos distintos viriam à tona ao constatar as particularidades anatômicas dos indígenas do presente, supondo seus laços genéticos com seus antepassados representados na pintura. Ainda, o confronto da obra com imagens da publicidade pode despertar no aluno a percepção quanto à construção da imagem pictórica como portadora de um discurso ideológico. Existem, ainda, outras possibilidades, pois o professor pode utilizar textos e propostas de trabalhos práticos.

Esse tipo de atividade permite a interação entre as várias áreas do conhecimento, o que ganha importância quando aproximada do conceito de cultura visual, em Hernández, que a explica como sendo ampla e não condicionada em setores, e sim transdisciplinar.

Interfaces: arte, cultura visual e memória

O conceito de cultura tem muitas variantes, conforme o contexto ou o campo de saberes que o descreve. No senso comum, em geral, o entendimento que se tem a respeito da cultura é de algo que remete à erudição, e ignora as manifestações populares, por exemplo. No entanto, os estudos acadêmicos contemporâneos vêm adotando uma visão que, em linhas gerais, não estabelece

hierarquias de valores para as diferentes manifestações culturais. Ainda que possam variar em suas definições, os teóricos – tanto na antropologia como Lévi-Strauss e Malinowsky, quanto na filosofia, tais como Aristóteles e Kant – concebem a cultura como algo produzido pelo homem, embora este produto não seja necessariamente material, o que nos remete à noção de “cultura imaterial”. Partindo de uma concepção antropológica, a cultura parece ser entendida como algo que transita no campo do simbólico, e que, mesmo necessitando de objeto para “existir”, ainda assim não será a partir do objeto que podemos definir conceitualmente aquela cultura. Maria Cristina Costa (2007) enfatiza que um mesmo objeto pode ser entendido de diferentes formas, e isso é possível se as leituras partirem de diversos contextos culturais.

Costa (2007) afirma que “um aspecto importante do conceito contemporâneo de cultura (é) a sua imaterialidade”. Como fenômenos culturais, podemos entender o conhecimento, a linguagem, a fala, a escrita, a alimentação, a religião, ritos, festas e a arte, dentre outras, além das possibilidades de organização dos povos, suas tradições, hábitos e costumes, que passam pelas gerações a partir de uma vida em grupo e que tomam também a forma da memória e da identidade desse grupo. Com isso, temos a quase impossibilidade de apreender completamente as dimensões da cultura e podemos afirmar que aquilo que se entende como cultura visual está inscrito no universo da cultura.

A concepção de cultura visual, por sua vez, emerge como novo enfoque de leitura, criação e interpretação de feitos humanos, e se constitui como “um campo amplo,

múltiplo, em que se abordam espaços e maneiras como a cultura se torna visível e o visível se torna cultura” (MARTINS, 2005, p.135).

A utilização de imagens de pinturas brasileiras do século XIX para fins diversos, como a ilustração de livros didáticos de história, cria noções de tempo, história e arte, que podem prestar tanto um serviço positivo, quanto negativo. Por outro lado, as modificações que têm ocorrido no campo da história da arte e do ensino de arte, permitem rever a questão da obra de arte e de novos aspectos de como trabalhar a leitura desta imagem. Fernando Hernández (2000) aponta a importância da cultura visual como ferramenta fundamental para a aula de arte. Ele explica que, a partir da carga simbólica de imagens vindas das diversas mídias e épocas e do repertório do expectador, “não há receptores nem leitores, mas construtores e intérpretes na medida em que a apropriação não é passiva nem dependente, mas interativa, e de acordo com as experiências que cada indivíduo tenha experimentado fora da escola” (2000, p. 136).

É preciso considerar, também, a crescente inclusão da temática cultural no universo de ensino da arte, decorrente do processo de mudança curricular pela Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 que, ao promover a obrigatoriedade do ensino de arte, junto às propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, reforçou a importância da arte como disciplina e a melhor definição de seus conteúdos específicos. Com essa situação, para além das práticas artísticas tradicionais, tornou-se necessário atentar para teorias emergentes, tais como aquelas ligadas ao multiculturalismo e à cultura visual, sendo que, para o ensino da arte, os novos entendimentos sobre as relações da arte com a cultura ampliaram a abrangência circunscrita à arte para além dos exemplos históricos, o que fez com que se atingissem outros âmbitos e linguagens, tais como as manifestações audiovisuais, a moda, a cultura popular, dentre outros.

Inegavelmente, conteúdos tradicionais da história da arte não cabem mais ministrados como únicos assuntos a serem apresentados por um professor que utilize uma pedagogia de metodologia linear de passagem de informações aos seus alunos, vendo-os como meros sujeitos passivos. O que se mostra cada vez mais necessário é que os alunos sejam despertados em todo o seu senso crítico ao entrarem em contato com o universo da arte em suas dimensões histórico-sociais. E isso demanda uma modificação também na metodologia do ensino de arte.

A partir da cultura visual podem-se promover discussões que venham a engrandecer o leitor da arte. Hernández (2000) afirma que “a noção de cultura visual é interdisciplinar e busca referências da arte, da arquitetura, da história, (...) da psicologia cultural, da antropologia, etc, e não se organiza a partir de nomes dos artefatos, fatos e sujeitos, mas sim em relação a seus significados culturais” (2000, p. 134). Ele explica que nas “obras artísticas os elementos da cultura visual são, portanto, objetos que levam a refletir sobre as formas de pensamento da cultura na qual se produzem... é um olhar na vida da sociedade, e,

na vida da sociedade representada nesses objetos” (id., p. 53).

Dessa forma, a arte atua como integrante da cultura visual, fazendo a mediação cultural. Além disso, a cultura visual se instaura como a possibilidade de constituição de novas narrativas, na medida em que todo o objeto pertencente ao âmbito humano e cultural se apresenta como o novo-possível, a nova significação ou ressignificação que trará à cena algo que antes não era arte. Essa nova narrativa, para o ensino da arte, torna-se como uma espécie de reciclagem de idéias e de sentidos, em que a contextualização do objeto em sua cultura e história move a obra do passado ao presente, revitalizando seu significado.

Se considerarmos que “a dimensão cultural transforma o ver em visualidade” (FOSTER *apud* HERNÁNDEZ, 2007, p. 30), precisamos ver como a própria história da arte insere agora este objeto dentro desta outra concepção de historicidade. E ainda, a categoria de patrimônio também vai aparecer como fruto de um entrelaçamento de olhares e diálogos, leituras que se possa fazer da imagem e valores atribuídos pela história e pelas representações dadas no decorrer desta.

Este trabalho foi motivado pelo contexto do ensino de arte no país – que envolve a mudança na LDB. 9.394/96 e os novos parâmetros dos PCNs Arte, os quais abordam a questão das novas mídias, a cultura, o multiculturalismo, a nova história, etc. – e, particularmente, por uma situação vivenciada no exercício de nossa atividade docente para alunos do curso de Licenciatura em Artes: tendo como tema a arte acadêmica brasileira do século XIX e exemplo a obra “A Primeira Missa do Brasil”, de Victor Meirelles (1823-1903). Na primeira leitura feita demonstrou-se certo espanto, por parte dos alunos de graduação em artes, ao saberem que a obra não havia sido executada na mesma época e local representados, pelo contrário, tinha mais de três séculos de distância em relação ao fato original, e que, portanto, a imagem seria uma reconstrução visual do evento. Comentários como “não imaginei que a obra tinha sido feita tanto tempo depois”, ou, “toda vez que me lembro da história do Brasil, essa é uma das primeiras imagens que me vem à cabeça” foram muito recorrentes. O fato de a imagem, freqüentemente, povoar diversos tipos de mídias e ser constante nos livros escolares de história, também foi mencionado.

A obra possui todo um repertório simbólico repleto de elementos cristãos e europeus, em detrimento daqueles ligados às culturas indígenas, que possuía personagens centrais para o momento. Com isso “A Primeira Missa do Brasil” apresentou-se claramente como suporte e produtora de uma memória coletiva, nesse caso uma memória da história oficial da nação brasileira. Ficamos surpresos por não imaginar o desconhecimento, por parte dos alunos, quanto à distância temporal entre o fato histórico e a execução da pintura, situação essa que certamente se repete nas escolas e em parte significativa do público estudantil. Essa memória é claramente distorcida, mas em função da forma como se deu a sua construção e quais foram os fatores que participaram de sua formação na

sociedade, tem-se um tema rico para análise na aula de arte.

Portanto, como é possível esse tipo de percepção quanto à memória de uma nação a partir de uma obra de arte e, como seria possível desconstruir tais percepções em relação à arte, a história e a memória, no exercício da atividade docente? E, dentro de uma perspectiva mais ampla, quais são as relações que se estabelecem entre a arte e a memória social?

Memória: considerações sobre o conceito

A memória começa a se transformar em assunto a ser refletido já na Antiguidade clássica. Não foram os modernos que atentaram primeiro para essa característica comum aos indivíduos e as coletividades que é o ato de (re)memorar. Na Antiguidade grega, Mnemósine era a divindade que, por intermédio das musas, dava acesso ao homem às memórias. Se neste primeiro momento a memória tinha conotações espirituais para os gregos, logo isso foi problematizado por Platão, quando a noção de memória se volta à idéia de faculdade do conhecimento, quase se confundindo com a busca da verdade (CANDAU, 2002, p. 23). No entanto, Platão ainda está mais ligado à concepção mitológica da memória do que Aristóteles que, segundo Candau (2002), anuncia as concepções modernas da memória: “mutilada e defeituosa em seus hábitos” (id. *ibid.*, p. 23). Para Candau, “com Aristóteles a memória abandona o tempo e simultaneamente obriga o homem a elaborar representações do tempo que passa” (2002, p. 24).

Candau também afirma que, dentre inúmeros intelectuais, Santo Agostinho foi particularmente importante, pois vai além das proposições de Aristóteles. Ele chega a distinguir diferentes tipos de memórias, tais como a memória dos sentidos, memória intelectual e memória dos sentimentos e, com isso, a visão que se tem da memória está mais próxima do plano terreno e como fenômeno humano (mesmo que isso não seja exatamente claro a Santo Agostinho), do que aquela que seria sobrenatural, profundamente relacionada com conceitos míticos. Para Candau, Santo Agostinho chegou perto de afirmar “penso, logo existo”, já que sugeriu a possibilidade da memória produzir conceitos simplesmente a partir de um repertório já existente (2002, p. 26-28).

A memória sofre atualizações enquanto capacidade humana conceitual, mas como aspecto funcional também, pois não é apenas por influência dos teóricos que a memória será produto e agente, mas também pelas próprias mudanças nos modos de viver e invenções produzidas pelo homem. As sociedades que eram essencialmente orais passaram a sofrer enormes impactos nas estruturas de suas culturas, na medida em que surge, por exemplo, o registro das memórias. Ao se perenizar um momento, se vai contra a lógica da memória, que é constantemente reestruturável no presente, muitas vezes embaçando os fatos. À medida que se problematizam as idéias que se tem da memória, e que novos instrumentos surgem, as relações que a memória estabelece com a sociedade se complexificam e abrem novas perspectivas de estudo. O

conflito entre a memória que acompanha a dinâmica da cultura, e aquela que fica registrada e, portanto, imobilizada, só vem a acentuar-se na medida em que a sociedade caminha rumo à era moderna com o surgimento da imprensa, meios de comunicação e aceleração dos meios de transmissão de dados. A consolidação de diferentes disciplinas contribui nessa fragmentação do campo, pois permite focar um mesmo objeto sob diferentes pontos de vista.

Bergson (1999) foi um dos intelectuais que realizou contribuições fundamentais para os estudos da memória, definindo-a como o produto das relações complexas do homem com seu contexto, dando primazia sobre o domínio que o indivíduo dotado de subjetividade tem sob suas memórias. No entanto, sua concepção metafísica, que explicava a memória como algo completamente armazenado no espírito, não tardou em ser rebatida por outras áreas do conhecimento.

Maurice Halbwachs (2004), assim como Bergson (1999), apontava a memória como um produto do presente e das relações do repertório das pessoas com aquilo que o presente “solicita”. Só que Halbwachs nega a concepção metafísica da memória de Bergson, voltando seus estudos a uma concepção sociológica de raiz durkheimiana. Halbwachs (2004) concebe a memória coletiva como um produto social, integrante e resultante de um sistema posto sobre determinadas características ou fatos sociais, espaciais e temporais, e composto por grupos de pessoas que nas suas relações compartilham ou assimilam informações, e com isso constituem memórias. Para Halbwachs (2004) a memória coletiva fornece dados para a constituição das memórias individuais que, com isso, seriam reflexos, ou visões parciais da primeira. Sendo assim, a memória estaria contida na sociedade que a (re)constrói. Com isso Halbwachs nega a prevalência do indivíduo na constituição de suas memórias. Para ele, a memória social ou coletiva, está contida (e contém) os grupos. Ao apontar a memória coletiva como próxima da “soma” das memórias individuais, fica claro que Halbwachs (2004) não ignora a existência de uma memória que pertence ao indivíduo. No entanto, essa memória só é possível, segundo ele, por conta da integração deste indivíduo em seu grupo social, que mediante a sua memória coletiva fornece os dados para que este se integre ao meio, possa agir, e formar a sua memória individual, sendo que a memória coletiva seria o “fato” mais influente, contrariando a concepção bergsoniana que privilegiava o indivíduo (2004, p 29-89).

Diversos foram os teóricos que se ocuparam em estudar a memória ao longo do século XX, no entanto, os conceitos de Bergson (1999) e Halbwachs (2004) parecem ser bases dos estudos sobre a memória do fim do século XIX à contemporaneidade, sendo, é claro, relativizados em suas proposições. Advindos de várias formações, podemos citar Walter Benjamin, Foucault, Michel Pollack, Jaques Le Goff, entre tantos que dedicaram parte de seus estudos para pensar as relações da memória com a sociedade, a ciência, a história e outras áreas. O advento da história cultural, o avanço das ciências huma-

nas e sociais e a emergência do conceito antropológico de cultura, fizeram com que os estudos sobre a memória ganhassem novas áreas e dimensões.

Candau (2002), por exemplo, problematiza o conceito de memória coletiva de Halbwachs, da mesma forma como fazem diversos estudiosos contemporâneos, dizendo que é algo como uma metamemória, uma representação, ou uma retórica holística. Candau (2001) admite a possibilidade de grupos compartilharem memórias semelhantes, mas nunca idênticas, e diz que, na medida em que aumenta o número de pessoas de uma sociedade envolvidas com as mesmas situações, é cada vez mais difícil dimensionar onde começam e terminam as memórias em comum desses indivíduos. O que se tem é uma realidade com relações complexas, onde memórias individuais acabam apresentando tangências que abrem espaços e permitem a construção de um conceito (ou representação) de memória coletiva (p. 27-45).

Candau (2002) também aponta diversas perspectivas dos estudos no campo da memória. Entre as relações da memória com a história, por exemplo, o autor fala que “ambas são representações do passado”, mas diferem, pois “a memória não é história (...) a segunda tem como objetivo a exatidão da representação, enquanto que o que pretende a primeira é ser somente verossímil” (p. 56-60). Candau (2002) pondera a respeito do que chama de verdadeiro e verossímil, sabendo que tanto a história quanto a memória não podem atingir esses extremos e interagem. Isso revela mais um campo complexo de interações. Assim como a memória, a história é seletiva, mas, contrária à memória, que é comum a todos os povos desde os primórdios, a história é uma disciplina que pretende ser científica.

Além da história, podemos citar as relações que os estudos da memória podem estabelecer com o patrimônio cultural, as tradições sociais, ritos e valores simbólicos, a identidade individual e coletiva, e dentre tantas outras perspectivas, também a arte e sua história.

Joel Candau (2001) parece estar correto ao apontar o complexo funcionamento da memória na sociedade, no entanto, mesmo que as memórias sejam trabalhadas no subjetivo do indivíduo, ainda assim possuem raízes em comum, ou no mínimo, bastante próximas.

Independente do maior ou menor grau de proximidade entre memórias de uma sociedade, o fato de inúmeros alunos, por exemplo, entenderem que a pintura de Victor Meirelles tinha forte caráter documental e verídico, constituindo uma fonte da história, bastaria para apontar como indício de uma memória coletiva da nação brasileira, e esta obra como suporte produtor desta memória. O fato nos revela que os estudos de Halbwachs, ainda que apresentem uma visão avançadamente sistemática das relações sociais, não perderam de todo a sua validade, e as contribuições de teóricos contemporâneos vêm complementar estas teorias.

A criação de memórias da nação na arte acadêmica do século XIX

“A Primeira Missa no Brasil” foi finalizada em 1860, pelo artista brasileiro Victor Meirelles (1823–1903). Trata-

se de uma pintura a óleo sobre tela de grandes dimensões: 268 x 356 cm. Meirelles a executou na Europa e com ela participou de forma destacada nas principais exposições européias, vindo ao Brasil após esta trajetória. A cena representada procura reconstruir visualmente a 1ª missa cristã acontecida em solo brasileiro, quando os portugueses realizam a cerimônia para si e para os nativos, aos quais denominaram índios. Para executar a pintura, Meirelles realizou ampla pesquisa histórica sobre os fatos que circundaram o evento e sobreviveram sob a forma de documentação.

Particularmente importante, foram as leituras que fez da carta de Pero Vaz de Caminha, que descreve as reações dos indígenas e que, segundo Migliaccio (2000), baseado também na leitura deste manuscrito, se portaram como “naturalmente religiosos” e sentiram “de tal modo a devoção dos recém-chegados que os imitavam na adoração” (p. 105). Migliaccio (2000) comenta que “os elementos mais originais da obra – a cor local, o elemento característico do ambiente tropical, a presença de indígenas, a exuberância da natureza – são meticulosamente extraídos da carta de Caminha” (id., *ibid.*).

É interessante ressaltar que a visão que se tem dessa cena hoje parte do repertório de um artista. Victor Meirelles tinha ligações com a Academia Imperial de Belas Artes (AIBA), do Rio de Janeiro, e foi personagem importante da arte acadêmica brasileira no século XIX. As ações da AIBA, associadas à defesa de certos ideais artísticos e padrões de gosto que os prêmios e concursos por ela promovidos explicitavam, traziam junto a recusa de outras formas de manifestações artísticas, o que acarretou um acentuado conservadorismo e acabou sendo responsável pelo estabelecimento de uma formação artística padronizada, ancorada em aulas práticas, particularmente de desenho de observação, a partir de cópias de obras famosas. O neoclassicismo, que tem seus cânones e influências da Arte Antiga, aparece diretamente relacionado à produção acadêmica desse período, e a AIBA era o modelo oficial a ser seguido.

A pintura de história é um gênero fundamental dentro de uma academia de arte, e também no caso da AIBA. Costuma representar fatos históricos ou tomados da mitologia, da literatura e da história religiosa. É mais característico o registro de eventos próprios da história política, tais como batalhas e cenas de guerra, personagens importantes, fatos e feitos de homens célebres, geralmente pintados em telas de grandes proporções. Normalmente, partindo de encomendas do estado, estas obras estavam comprometidas com a tematização das cenas de interesse da nação e sua história política (MIGLIACCIO, 2000, p. 36-187).

Assim sendo, deve se considerar estes vínculos da AIBA, além da pesquisa histórica realizada sobre o pintor, seu repertório de artista acadêmico e executor de cenas de história: o artista projeta sobre as imagens que cria em suas pinturas, toda uma influência da cultura européia que abafa, por exemplo, as prováveis características do biotipo do índio brasileiro, na pintura representados como se fossem corpos de deuses gregos.

Apesar de ocuparem um espaço privilegiado na

pintura, os indígenas não chamam mais atenção do que o religioso que aponta para a cruz cristã, rodeada por uma organização visual, a qual utiliza a natureza, o céu - e mesmo os próprios nativos - como “elementos da composição”, aliados a jogos de luz, sombra e cor e que acabam por formar uma “moldura” em torno do símbolo sagrado, claramente o elemento mais significativo para a pintura, ou, como fala Migliaccio (2000), reiterando “fundamentos religiosos do império brasileiro, ao lado das demais potências católicas” (p. 104). O autor completa dizendo que este tipo de pintura foi impulsionado pelo próprio estado, mediante encomendas públicas, atendendo às necessidades da jovem nação que ensejava “a criação de uma epopéia nacional para a qual a contribuição da pintura revelou-se determinante” (p. 109).

O trabalho de Victor Meirelles, abordado nesse texto, não pode ser visto apenas sob os olhos da crítica, como se propositalmente fosse uma construção fantasiosa. Ele, na verdade, é produto de um contexto que assim o desejou, o que também pode ser retomado através dos citados estudos e propostas.

Como nos lembra Hernández, apontando para a relação com a cultura visual:

não há uma resposta simples ou ‘correta’ à pergunta: o que quer dizer esta imagem? [...] Considerando-se que não há uma lei que possa garantir que as coisas tenham um ‘significado verdadeiro’, e que os significados mudam com o tempo, o trabalho nesta área há de ser interpretativo [...]. A melhor maneira de ‘enfrentar essas leituras contrapostas é olhar mais uma vez para um exemplo concreto e tratar de justificar uma destas ‘leituras’ de maneira detalhada em relação às práticas e formas atuais de significação e em relação aos significados que parecem te trazer. (HALL *apud* HERNÁNDEZ, 2007, p.30)

Portanto, ao tomar como ponto para debate aspectos que originaram esta obra, aponta-se para qual rica pode ser esta experiência que propõe integrar conhecimentos da história, da memória e das artes, dentro de uma esfera cultural mais ampla, calcados nas possibilidades vindas da cultura visual a qual pertencemos e temos acesso. Junto a tantos outros exemplos, hoje a história de nosso país possui sua versão ilustrada e, como visto no caso estudado, constituída de fatos agrupados em um presente distante dos fatos originais, produtora de memórias e percepções por parte do público expectador de outras épocas e contextos.

A memória da nação se reconstrói em vários presentes, certamente sob diversas configurações, algo inevitável. É verificável o surgimento de memórias coletivas a partir da pintura “Primeira Missa do Brasil” e sua utilização massificada ainda hoje pelas mídias, livros didáticos, dentre outros. No entanto, é desejável que se constitua um olhar crítico, mais reflexivo e menos passivo, na leitura de obras como essa, para que se torne possível uma apreensão mais abrangente dos processos de construção e representação dos fatos do passado, em que o trabalho com a cultura visual será um fator, talvez não decisivo, mas diferencial para a ressignificação da memória e da história.

Referências:

- BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- CANAU, Joel. **Memoria y Identidad**. Buenos Aires: Del Sol, 2001.
- COSTA, Maria Cristiana Castilho. **Redescobrimientos** - a importância da cultura visual na educação 2007, in: http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=71; Acesso em 02/08/2008 às 03:58 h.
- _____. **Antropologia de la memoria**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2002.
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. **Catadores da Cultura Visual** – proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- MARTINS, R. **Educação e poder**: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual, IN: HERNÁNDEZ, F.; OLIVEIRA, M. (orgs.). **A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005, p.135-145.
- MIGLIACCIO, Luciano. O Século XIX. In: **Mostra do Redescobrimiento**: Século XIX. Nelson Aguilar (org.). Fundação Bienal de São Paulo. São Paulo: Associação Brasil 500 anos artes visuais, 2000, p.45.



Educação artística na redução de São Miguel Arcanjo

Graciela Ormezzano¹

Resumo: Esta investigação trata dos processos educativos artísticos não formais introduzidos pelos jesuítas na redução de São Miguel Arcanjo. Objetiva descrever a influência dos europeus na população autóctone e interpretar o significado da produção artística pela fusão de ambos os grupos no período compreendido entre a fundação de São Miguel Arcanjo, em 1687, e a extinção dos povos missioneiros, em 1756. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, seguindo o método histórico-antropológico descritivo de um grupo populacional assentado numa determinada redução. O texto menciona as características da educação jesuítica e da educação jesuítico-guarani.

Palavras-chave: educação artística, educação não formal, jesuítas, guaranis.

No formal artistic education in São Miguel Arcanjo reduction

Abstract: This research is about no formal artistic and educative process introduced by Jesuits in São Miguel Arcanjo. The objectives are to describe the influence of Europeans in autochthon population and to do an interpretation of the meaning of artistic production by the union of both groups from the foundation of the mission, in 1687, and the finish of *missioneiros* people, in 1756. It is a bibliographic and qualitative research that follows the historic-anthropologic method decrypting just one group of people in one reduction. The text talks about the characteristics of Jesuital education and Jesuital-guarani education.

Keywords: artistic education, no formal education, Jesuits, guaranis.

Introdução

Esta investigação trata dos processos educativos artísticos não formais introduzidos pelos jesuítas na redução de São Miguel Arcanjo, com o propósito de atingir determinados objetivos pedagógicos entre os guaranis. A opção pelo estudo da educação não formal deve-se ao fato de que as pesquisas sobre educação formal são escassas e a escola não ocupou nas missões papel semelhante ao que teria nas grandes cidades brasileiras.

Um trabalho recente aborda a educação formal jesuítica nos Sete Povos das Missões de índios guaranis², afirmando que as investigações relativas à educação formal missioneira não são muitas e que, apesar de as instituições educacionais jesuíticas serem

reconhecidas por sua excelência nas missões, assim como, apesar de o rei prescrever escola de primeiras letras nos povos indígenas, não foram instaladas escolas de ensino regular nos aldeamentos da bacia do rio Uruguai (FLECK, 2007).

Os indígenas guaranis são os que constituíram as populações da família lingüística tupi-guarani, originária da região amazônica há cerca de três mil anos e que, à chegada dos europeus, ocupavam parte das regiões sudeste e sul do Brasil, parte de Paraguai, Argentina e Uruguai, sendo um povo nômade falante desta língua.

A Companhia de Jesus, cujo lema foi trabalhar para a maior glória de Deus e o maior bem das almas, deu ênfase ao campo educacional desde 1549. A pedagogia dos jesuítas exerceu e ainda exerce grande influência em quase

¹ Professora de Escultura pela Escuela Nacional de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón, Buenos Aires, Argentina; Licenciada em Educação Artística: Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Especialista em Arteterapia em Educação e Saúde pela Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro; Mestre e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Coordenadora de Pesquisa e Pós-Graduação da Faculdade de Artes e Comunicação; docente e pesquisadora do curso de Artes Visuais, da Especialização em Arteterapia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Endereço: Rua Thomas Gonzaga, 291 - Bairro Santa Teresinha - Passo Fundo - RS - CEP - 99020-170. E-mail: gormezzano@upf.br

² Após a fundação de Colônia do Sacramento (1680), núcleo de colonização portuguesa na margem do Rio da Prata, em razão do crescimento demográfico e do avanço dos lusitanos, os limites orientais das Missões estenderam-se pela margem esquerda do Rio Uruguai. Foram fundados, então, os sete aldeamentos: São Borja (1682); São Nicolau, São Miguel e São Luís Gonzaga (1687); São Lourenço (1691); São João (1697); e Santo Ângelo (1706)

todo o mundo, incluindo o Brasil. A ordem jesuítica foi fundada pelo militar espanhol Inácio de Loyola (1491-1556) com o objetivo de consagrar-se à educação da juventude, seguindo os princípios cristãos com rígida disciplina e culto de obediência a todos os componentes da ordem (GADOTTI, 1995).

Entretanto, em visita ao Sítio Arqueológico de São Miguel Arcanjo, situado no município de São Miguel das Missões, Rio Grande do Sul, Brasil, declarado, em 1983, Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade pela Unesco, observam-se remanescentes arquitetônicos que permitem ter uma idéia da planta da antiga redução, onde são visíveis as fundações da escola e das oficinas, ao lado da igreja. Então, que tipo de escola era esta?

Isso posto, objetiva-se descrever a influência dos europeus na população autóctone e interpretar o significado da produção artística pela fusão de ambos os grupos no período compreendido entre a fundação de São Miguel Arcanjo, em 1687, pelos padres Cristóbal de Mendoza e Pablo Benavides, e a extinção dos povos missioneiros, em 1756, quando os habitantes foram dizimados pela Guerra Guaranítica.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que utiliza também fontes primárias embasadas na documentação já publicada. Optou-se por uma abordagem qualitativa, seguindo o método histórico-antropológico descritivo de um grupo populacional assentado numa determinada redução, a de São Miguel Arcanjo, e discutem-se as relações educacionais entre a cultura européia branca e a sul-americana autóctone. De acordo com Ginzburg: “Só através do conceito de ‘cultura primitiva’ é que se chegou de fato a reconhecer que aqueles indivíduos outrora definidos de forma paternalista como ‘camadas inferiores dos povos civilizados’ possuíam *cultura*.” (2006, p. 12). Este conceito pode ser também discutido no que diz respeito ao primitivismo da cultura referida, uma vez que, segundo o autor, os termos do problema mudam radicalmente diante da proposta de compreender a “cultura *produzida pelas classes populares*” e a “cultura *imposta às classes populares*”. Nesse sentido, são apontadas no texto as diferenças entre ambas as culturas e o que pode ser compreendido como suas possibilidades de mixagem.

Educação artística jesuíta

A partir de 1539, o cavaleiro Loyola fundou a Companhia de Jesus junto a nove colegas da Universidade de Paris que, assim como ele, andavam em busca da vontade de Deus. O nome da Companhia não foi casual, porque o grupo considerava que seu único chefe era Jesus Cristo e, por esse motivo, deveria ter seu nome como distintivo.

Inácio escreve as Constituições a partir de 1541, e as vai polindo, com a ajuda dos companheiros, até 1552. Elogiadas como modelo de organização, o fundamental das Constituições não é a letra material e sim ‘a lei interior da caridade’. O ponto central está nisso: que os companheiros se sintam enviados a uma Missão: ‘o serviço divino e a ajuda às almas’. A meta de todo este esforço humano é ‘a maior glória de Deus’. Esta expressão

aparece 259 vezes nas Constituições e passou a ser o lema dos Companheiros de Jesus, ou os ‘Jesuítas’ como são conhecidos geralmente (SANTO, s.d., p.15).

A pedagogia da Companhia de Jesus tem sofrido duras críticas apesar de ter sido reformulada através dos tempos, por tentar suprimir a originalidade de pensamento e comandar a invasão cultural colonialista européia no mundo. “Missões” era o nome dado aos projetos catequizadores de índios pelos seguidores de Inácio de Loyola que, a bordo da Contra-Reforma da Igreja, chegaram à América e organizaram as reduções, onde puseram em prática a formação do espírito cristão.

No Século das Luzes, Voltaire realiza uma crítica constante sobre a opressão que os jesuítas teriam imposto aos indígenas, mesmo que admire, por outro lado, o progresso das Doutrinas: “Os jesuítas, em verdade, serviram-se da religião para tirar a liberdade às populações do Paraguai [...] fizeram da submissão do selvagem, pela instrução e pela persuasão, uma virtude” (KERN, 1982, p.61).

Quando Espanha e Portugal invadiram as Américas, nos séculos XV e XVI, estava se alastrando pela Europa a Reforma Protestante. Uma das grandes mudanças reformistas aproveitou que a imprensa começava a se difundir e estimulou a tradução da Bíblia para as línguas européias. Isso fez com que os textos bíblicos, finalmente, ficassem ao alcance dos populares; poucos sabiam ler, então, os pregadores liam em voz alta para milhares de camponeses que se utilizaram desse conteúdo para ter esperança numa vida melhor.

As traduções foram aproveitadas nas doutrinas missionárias, Montoya escreveu o *Tesoro de la lengua guarani* e o catecismo foi traduzido pelo índio Yapuguay, para o idioma guarani sendo a maior dificuldade encontrada selecionar um vocábulo que traduzisse o significado de Deus, achando esta tarefa praticamente impossível, os padres optaram por aceitar o termo Tupã, cujo sentido místico era semelhante (LESSA, 1999).

Os jesuítas tornaram-se os doutores da Igreja e, desde os primeiros tempos, começaram a dar ênfase à educação considerando a importância que a educação artística tinha no processo comunicacional com os nativos, assim, dentre outras manifestações artísticas, ensinavam pintura e escultura. Sabe-se que a arte das Missões não tinha como objetivo à fruição estética. Estava diretamente ligada ao serviço da catequese. A pintura e a escultura preenchiam a dupla necessidade de prover os templos de imagens que auxiliavam os que não sabiam ler a entender os valores dos retratados e, ao mesmo tempo, satisfazia à exigência pedagógica da Ordem na iniciação das artes manuais.

Os mestres em artes da Companhia precisavam comunicar-se com os índios para instruí-los e se utilizavam das influências artísticas de seus países de origem. Nas missões, os indígenas se destacaram como copiadores das técnicas e da iconografia ensinada pelos padres. A obra artística que possuía finalidade evangelizadora permitia que o espírito cristão e a

simbologia transmitida pelas imagens fosse facilmente compreendida pelos guaranis. As pinturas produzidas foram em número muito menor do que as esculturas e se conservaram muito poucas (ZAJÍCOVÁ, 2007).

Ao mesmo tempo em que ensinavam as artes manuais, adaptando músicas e representações indígenas, criaram um tipo de teatro evangelizador, o teatro com encenações religiosas. Para Bortolini (2003), o teatro inaciano era fantasmático com cenas que lembravam os mistérios medievais, em que o ator que representava os exercícios espirituais utilizava a força da materialidade corpórea, imitando a dilaceração de Cristo e auxiliando, dessa forma, na tarefa pedagógica da conversão.

Também, a música européia, as danças da época e os cantos tradicionais foram ensinados. A coreografia de influência barroca fascinava os índios durante as procissões e outras celebrações sacras. A Companhia de Jesus reconheceu nos indígenas habilidades para o artesanato, foram brilhantes *luthiers*³ e produziram grande quantidade de instrumentos musicais que eram utilizados nas missões e vendidos para grandes centros hispano-americanos e europeus.

Os jesuítas deram também a iniciação artesanal em marcenaria, carpintaria, tecelagem, cerâmica, fundição de metais, arrieiros e hidráulica. As artes necessitavam deste operariado, e eles o organizaram, não deixando de lado os trabalhos agrícolas e todas as tarefas domésticas que poderiam contribuir para a vida cotidiana. No livro *Viagem às missões jesuíticas e trabalhos apostólicos* encontra-se o seguinte relato:

Quem ensinou a êsses (sic) pobres índios abandonados a doutrina cristã, quem os ensinou a rezar o santo Padre-Nosso, a cozer pão, a fazer roupas, a cozinhar, pintar, fundir sinos, tocar órgão e harpa, corneta, charamela e trombeta, quem os ensinou a fazer verdadeiros relógios, que não só dão as horas inteiras, mas até os quartos de hora, -quem lhes ensinou tudo isto, também os instruiu na música e nos ofícios: Foram os primeiros Padres Missionários, nossos santos predecessores, especialmente alguns padres neerlandeses, cujo trabalho e esforço (sic) aqui (sic) ainda não foram esquecidos e cuja memória nós abençoamos (SEPP, 1943, p. 123).

Essas modalidades artístico-pedagógicas foram criações dos mais agudos intelectuais e da ideologia religiosa. Segundo Gadotti, a *Ratio Studiorum* foi “o plano de estudos, de métodos e a base filosófica dos jesuítas. Representa o primeiro sistema organizado de educação católica. Ela foi promulgada em 1599, depois de um período de elaboração e experimentação” (1995, p.72).

São Miguel Arcanjo era um espaço urbano em meio da mata, as noções de arquitetura e urbanização oferecidas aos guaranis estavam alicerçadas nos valores cristãos. A praça quadrangular ficava no centro espacial e a igreja em um dos lados. Na lateral direita, a casa dos jesuítas com dois pátios, em cujos claustros encontra-

vam-se a escola e as oficinas de arte e trabalho. Na esquerda, o cemitério e o *cotiguaçu*⁴. O pomar e a horta ficavam atrás do templo. Noutro lado da praça se encontrava o Cabildo⁵ com algumas casas, nos outros dois lados, as habitações dos índios onde as famílias foram isoladas para combater a poligamia. O espaço comunitário religioso da praça sediou a organização das celebrações em detrimento do uso espacial indiscriminado que havia anteriormente nas aldeias guaranis. Para Oliveira (2005), o campo da cultura expressa sua complexidade ao considerar os principais aspectos da vida social, afirmando que a identidade guarani sofreu com o processo de interculturalidade e não foi somente no espaço social, mas no espaço da interioridade, da significação, ao serem modificadas as práticas comunitárias indígenas no cotidiano missionário.

A igreja de São Miguel foi um símbolo de fé, poder e grandeza, nela trabalharam mil índios durante um período de dez a trinta anos. O prédio, de pedra, era precedido de um belo pórtico decorado com colunas e esculturas. A torre do campanário media 25 m de altura, levando a que, o sentido vertical aproximasse os habitantes locais da divindade. Os seis sinos marcavam as horas, anunciavam os acontecimentos e geriam o tempo na vida cotidiana. No interior, três naves albergavam cinco altares ricamente decorados com pinturas, douramento, tapeçarias e guirlandas de flores. A presença da igreja complementava-se com capelas, cruzes, colunas e outras referências religiosas (AHLERT, 2007; OLIVEIRA, 2004).

Nas reduções jesuíticas, os padres precisaram também deixar de lado alguns modelos trazidos de seus países de origem. Assim, transformaram os preceitos cristãos identificados na luz, no dramatismo, na sonoridade, no movimento e na ornamentação, num barroco híbrido que se misturava ao românico, ao gótico, ao renascentista, ao maneirista e ao autóctone e sofreram um processo de mestiçagem forçado pelas referências milenares e pelas atitudes de contestação e resistência à invasão evangelizadora reveladora da essência guarani.

Educação artística jesuítico-guarani

Da fusão de guaranis e jesuítas surgiu uma arquitetura religiosa geométrica específica da redução que favorecia a educação separada de meninas e meninos. Também os adultos ficavam separados em alguns momentos da vida social, inclusive depois da morte, porque o cemitério era dividido por uma cruz central em quatro partes, meninas, meninos, homens e mulheres. Os párcos eram enterrados dentro da igreja. Os jesuítas guiaram-se pelos modelos rurais medievais de implantação do cristianismo, “[...] adaptando-os aos ‘Pueblos de Índios’ americanos, fundados igualmente ‘no deserto’ do mundo pagão. Os planos geométricos e racionais das missões

³ Palavra francesa que se origina do termo *luth* (alúde) e se refere ao artesanato que cria, constrói e restaura instrumentos musicais de corda.

⁴ Casa que abrigava as viúvas, os órfãos e os idosos.

⁵ Local onde se reunia o conselho de caciques guaranis.

jesuítico-guaranis guardam a idéia de ordem e de centralização social em torno da igreja, como já previra o 'plano beneditino' medieval" (KERN, 2007, p. 7-8).

Nos claustros educacionais seguia-se a divisão entre artes liberais e artes servis, proposta na Antiguidade por Varrão⁶ e justificada na Idade Média por Santo Tomás de Aquino⁷, porque considerava que a alma é livre e o corpo, uma prisão. É possível ver no Sítio Arqueológico de São Miguel os alicerces e parte das paredes da escola, que tinha um pátio-claustro central, rodeado pelas habitações dos padres, cozinha, refeitório e salas de aula, onde se ensinavam as artes liberais como gramática, aritmética, música e outras dedicadas aos homens livres. As oficinas eram coordenadas por alcaides⁸ e ficavam em volta de outro pátio-claustro, junto aos arsenais e armazéns, onde se ensinavam as atividades técnicas, como pintura, escultura, arquitetura, agricultura, olaria, tecelagem e outras artes dirigidas ao trabalho das mãos, do corpo, indicando uma superioridade das liberais sobre as mecânicas.

As crianças eram ensinadas por professores índios e divididas em três grupos de estudo-tarefa: as que aprendiam técnicas agrícolas, produzindo alimentos para sustentar viúvas e doentes; as que tinham condições de aprender as noções básicas de matemática, leitura e escrita, por fazerem parte da elite dirigente ou manifestar desejo e aptidão; e as que se dedicavam às artes manuais, pela habilidade apresentada ou ao ofício escolhido de acordo com suas inclinações (FLECK, 2007).

Os missionários chegaram a ensinar latim para os filhos dos caciques e outros notáveis, mas sempre a conversão ao catolicismo era o objetivo maior. Preparavam-se os dirigentes dos setores de artesanato, de administração dos bens comuns e de direção política do Cabildo. Essa modalidade educacional selecionava a elite indígena, e era uma honra para os caciques ver seus filhos sendo educados pelos missionários.

Os indígenas não optaram livremente por todos os valores da sociedade ocidental européia que os jesuítas representavam. Para alguns destes traços culturais, como a tecnologia do ferro, por exemplo, houve uma transmissão desejada pelos índios. Mas outros valores foram transmitidos de maneira autoritária, por decisões que se transformaram em obrigações, como é o caso da aceitação da vassalagem ao monarca espanhol, do pagamento do tributo ou da instalação do Cabildo segundo o modelo espanhol. [...] Este autoritarismo, exercido não apenas no plano político como nos demais setores da cultura, também não se efetuou através do emprego da força por parte do missionário, da mesma maneira que o autoritarismo que se desenvolve na família, nos grupos de amigos, nas organizações econômicas, educativas e mesmo religiosas (KERN, 1982, p.99)

Ler, contar, escrever e rezar eram atividades que não seriam do agrado dos pequenos indígenas, mas essa

tristeza era suavizada pelas lições de canto e música ministradas aos filhos dos caciques e cabildantes, ou aos mais bem dotados para compor o coro. A música integrava as estratégias educativas dos jesuítas, porque se dava primazia ao ouvido, apesar de pensarem que distraía os outros sentidos, e aos poucos foi sendo incorporada porque com o canto havia uma integração do estilo católico de ladainha com as modalidades de canto indígena.

Os missionários serviram-se dessa integração musical e das danças religiosas para atrair os nativos ao cristianismo. As toadas monótonas da música e da dança guarani foram adaptadas pelos jesuítas para as festas do divino Espírito Santo, para solicitar as bênçãos de Jesus e da Virgem Maria. Ao celebrar as festas, a doutrina de São Miguel correspondia-se com as de São Nicolas e São Luis, mas não com outras; assim, eram estabelecidas as normas sobre até onde podiam chegar os convites e quem poderia ser convidado (MARTINS, 2006).

Nas cerimônias reforçavam-se certos comportamentos desejados em relação ao controle do corpo e à disciplina e, à luta entre o bem e o mal. A *mise en scène* dos líderes religiosos era espetacular, pois as vestes⁹, a cruz, a procissão, os cânticos e as imagens exerciam uma impressão estética sem par na população autóctone.

O teatro representava a disputa entre civilização e barbárie, legitimando a derrota da segunda, considerando que os missionários entendiam por barbárie tudo aquilo que pertencia a essa civilização tão distinta da deles. Na representação de autos religiosos ensinavam-se as sagradas escrituras e mostrava-se a batalha entre Deus e o demônio, muitas vezes expresso na forma feminina. As danças eram realizadas pelos homens aos pares, algumas delas louvando São Miguel, que, junto com seus anjos, conseguia sempre derrotar os demônios; nessas apresentações as mulheres eram somente espectadoras (MARTINS, 2006).

Os companheiros de Loyola consideraram que não valia a pena se desgastar em tentar mudar os velhos e maus costumes dos adultos, que, uma e outra vez, tornavam a cair em atitudes pecaminosas. Dito de outro modo, com o preconceito do eurocentrismo pretendiam subjugar os índios ao ritual da catequese cristã em detrimento das manifestações tribais tradicionais. Contudo, não por isso desistiram da educação dos adultos, que eram treinados com noções básicas de tecnologia de construção, agricultura e diversos artesanatos. O padre Sepp conta o caso do índio Inácio Paica: "É músico distinto, sabe fabricar cornetas e tocá-las, sabe fazer clarins ou trombetas de guerra; além disto, é ferreiro consumado, cunhador de moedas, pulidor (sic) de objetos de metal, funileiro e fundidor de bacias, caldeirões, tachos e marmitas" (SEPP, 1943, p. 234).

⁶ Historiador romano do século II d.C.

⁷ Santo da ordem dos dominicanos cuja filosofia foi vanguarda no século XIII d.C.

⁸ Denominação utilizada para indicar jovens professores índios que se encontravam sob a supervisão dos padres.

⁹ Consta no inventário de 1768 de São Miguel: todos os trajés dos dançantes.

Em razão das dificuldades enfrentadas pelos catequistas, tornaram-se os jovens de ambos os sexos o principal alvo da missão evangelizadora. Esta opção faz também pensar que a própria infância estava sendo vista de modo diferente pelos educadores cristãos. Relata Furlong (1962), com base em Tuella, que em 1773, na missão de São Miguel, houve algumas professoras que ensinavam às meninas a língua castelhana e o labor das costuras, apesar de os índios amarem sua língua e considerarem o castelhano algo exótico e desprezível. Como confirma o padre Sepp: “Em tôdas (sic) as reduções, porém, há uma só língua, o Guaraní (sic)” (1943, p.112).

As crianças foram a maior esperança do exército de Cristo para a construção da nova cristandade; retratos idealizados dos eleitos, talentosos e sem pecados, compartilhavam da opinião dos mestres jesuítas, que julgavam, às vezes, os pais pela incapacidade de criá-los. Assim, seria o religioso o mais apto para a tarefa educacional, o que se refletia no impressionante coral dos meninos, nas missas cantadas, nas danças, na arte culinária e nas mortificações que ressoavam pelas ruas entre suspiros e prantos (BAPTISTA, 2003).

Aos poucos os padrões da cultura européia predominaram sobre a tradição tribal guarani, influenciando religião e política e colocando os indígenas numa situação de falta de liberdade, de cópia, de repressão imaginativa. Muitos índios se converteram em copistas do latim e do espanhol e escreveram também em guarani, inclusive utilizando caligrafia gótica. Mais tarde, criou-se a imprensa das reduções, que foi a primeira a existir na região do Prata, com caracteres tipográficos especiais para as particularidades da língua guarani. Na pesquisa desenvolvida por Bortolini (2003) há a referência de que o livro *Diferencia entre lo temporal y lo eterno* foi traduzido ao guarani e acrescido de imagens com animais típicos da região missioneira. A tipografia foi apenas um dos setores que os missionários incentivaram para desenvolver a leitura. A primeira imprensa, conforme Zajícová (2007), esteve primeiro em Loreto, depois em Candelária e noutras reduções, porém não se sabe se mudava de local ou havia várias, não se podendo afirmar que existisse uma em São Miguel Arcanjo.

Depois do sentido da audição, muito vivo no século XVI, seguindo a hierarquia das sensações no campo educacional, considerava-se o tato e, em terceiro lugar, a visão, que no século XVII assumiu bastante importância no projeto pastoral cristão. Talvez essa mudança seja a que provocou a grande produção de imagens nas reduções.

A escultura miguelina foi semelhante ao conjunto da escultura dos Sete Povos, caracterizando-se por ter uma predominância da temática dos missionários e seus discípulos, que reproduziam os modelos europeus. Disso resultou uma arte híbrida, que possuía também características guaranis, fisionomia indígena, frontalidade e esquematismo, indicando a interferência da cultura autóctone no modelo importado de Europa. Apesar de o padre Sepp não ser um escultor, fez e ensinou a fazer, no pouco

tempo que esteve na redução de São Miguel, muitas esculturas de diversos tamanhos, influenciado pela escola alemã e pelo estilo barroco. Sua opinião sobre o trabalho dos indígenas se reflete ao escrever:

Não são capazes de inventar e excogitar algo que seja de seu próprio juízo e intuição, mesmo que fôsse (sic) o mais simples trabalho manual, mas sempre precisa estar o Padre junto deles (sic), e orientá-los e fornecer-lhes moldes e modelos. Quando os tiverem, pode estar seguro de que o farão bem igualzinho ao original. É indiscritível (sic) sua habilidade imitativa (SEPP, 1943, p. 132).

A maioria das imagens foi talhada em madeira de cedro, com acabamento de policromia e algumas com douramento e apresentava cavidade dorsal e articulações em cabeça e membros. O Museu das Missões é uma importante coleção pública de esculturas sacras missioneiras e conserva fragmentos arquitetônicos e sinos, porém nem todas as peças expostas pertenceram à igreja de São Miguel Arcanjo.

Considerações finais

Esta investigação não pretende esgotar o assunto da educação artística realizada no cotidiano da redução de São Miguel Arcanjo, que se constituiu, ao mesmo tempo, no sucesso evangelizador e artístico da instrução dada nas escolas e oficinas e do insucesso, ao desconsiderar as aptidões e as tradições da população nativa.

A expansão espacial da missão jesuítica, à semelhança do que ocorreu com os franciscanos, dominicanos e outras ordens, implicou um constante processo de integração da cultura dos guaranis, das instituições imperiais espanholas e da Igreja Católica Apostólica Romana. Ao contrário do que aconteceu na expansão colonial ibérica, o resultado não foi a extinção dos guaranis, mas a mestiçagem e a absorção desses grupos nativos pela sociedade colonial sob a forma de uma aculturação progressiva, como acontece nos fenômenos típicos de fronteira.

Lentamente, a população autóctone transformou-se com a influência dos europeus e essas mudanças aparecem no significado da sua produção artística, revelando um estilo novo que, afastando-se do maneirista e do barroco, amalgamou o dramatismo e a temática religiosa com o sentido de abstração indígena e os rasgos autóctones dos guaranis e seu *habitat*, promovendo o que se poderia considerar uma estética missioneira.

Referências

- AHLERT, J. **As miniaturas na imaginária missioneira: o acervo do Museu Monsenhor Estanislau Wolski**. 2007. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2007.
- BAPTISTA, Jean. **As epidemias nas Missões: modelos de discursos missionários (1629-1659)**. *Histórica*, Porto Alegre, n.7, 2003, p.87-100.
- BORTOLINI, M.D. **Entre o temporal e o eterno: corpo e sentidos nas missões jesuíticas do Paraguai – Séculos XVII e XVIII**. 2003. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

FLECK, E. A educação jesuítica nos Sete Povos das Missões (séculos 17-18). **Em aberto**, Brasília, v.21, n.78, p. 109-120, dez. 2007.

FURLONG, G. **Misiones y sus pueblos de guaraníes**. Buenos Aires: Theoria, 1962.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1995.

GUINZBURG, C. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

KERN, A. **Missões**: uma utopia política. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

_____. Do pré-urbano ao urbano: a cidade missioneira colonial e seu território. **Cadernos IHU Idéias**, São Leopoldo, ano 5, n.80, p. 2-23, 2007.

LESSA, B. O alicerce guarani. In: TAVARES, E.; NARDI FILHO, H.; DALTO, R. **Missões**. São Leopoldo: Unisinos, 1999. [s.p.].

MARTINS, M.C. **Sobre festas e celebrações**: as reduções do Paraguai (Séculos XVII e XVIII). Passo Fundo: UPF/ANPUH, 2006.

OLIVEIRA, M. **História e arte guarani**: identidade e interculturalidade. Santa Maria: Editoraufsm, 2004.

_____. Arte guarani: identidade na contemporaneidade. **Revista da Fundarte**, Montenegro, ano 5, n. 10, p. 33-37, jul./dez. 2005.

SANTO Inácio de Loyola e o exército de Cristo. **Caderno de História**, Estado do Rio Grande do Sul, n.20, [s.d.], p.1-20.

SEPP, A. **Viagem às missões jesuíticas e trabalhos apostólicos**. São Paulo: Martins, 1943.

ZAJÍCOVÁ, L. Algunos aspectos de las reducciones jesuíticas del Paraguay: la organización interna, las artes, las lenguas y la religión. In: Acta universitatis palackianae olomucensis: facultas philosophica; Philologica 74. Disponível em: <http://publib.upol.cz/~obd/fulltext/Romanica-8/Romanica-8_18.pdf> Acesso em: 6 nov. 2007.



A presença da música nos projetos político-pedagógicos das escolas e a importância das interlocuções entre as atividades musicais e a gestão escolar

Cristina Rolim Wolffenbüttel¹



Resumo: Este texto enfoca a trajetória do ensino de música no Brasil, ao longo dos anos, apresentando as principais concepções acerca da educação musical no país, através do mapeamento dos autores que trataram do assunto. Do mesmo modo, o texto discute sobre a presença da música nas escolas de educação básica, tendo em vista os tempos e espaços ocupados pelos professores formados em música para esse objetivo. Como referencial da área da educação, a abordagem apresenta e discute sobre a constituição dos projetos político-pedagógicos, por parte das escolas, tendo em vista as possibilidades da educação musical na educação básica, à luz de perspectivas de gestão escolar.

Palavras-chave: educação musical, atividades musicais na escola, música na educação básica, projeto político-pedagógico, gestão escolar.



Music in political and educational school projects and the importance of the interlocution between musical activities and school management



Abstract: This text focuses on the trajectory of music teaching in Brazil over the years, presenting the main conceptions regarding musical education in this country, showing the authors who dealt with the subject. Similarly, the text discusses the presence of music in elementary schools, considering time and place used by music teachers who graduated for this purpose. As an educational referential, this approach represents and discusses about the constitution of political and educational projects in schools, considering the possibilities of having musical education in elementary schools, under the prospects of school management

Keywords: musical education, musical activities in school, music in elementary school, political and educational project, school management.



Nos últimos anos, o ensino de música nas escolas de educação básica, bem com sua ampliação e fortalecimento, têm sido temas debatidos na literatura em educação musical no Brasil, (PENNA, 2002, 2004a, 2004b; SOUZA, 2003; SANTOS, 2004, 2005; FIGUEIREDO, 2005; DINIZ, DEL BEN, 2006). Somando-se a esse panorama, cresceu o interesse pelos estudos sobre os espaços da música nos diferentes ambientes escolares (OLIVEIRA, 2001; DEL BEN, 2005), bem como a atuação de professores de música nos referidos ambientes (PENNA, 2002, 2004a, 2004b; SANTOS, 2005).

Em investigações sobre a atuação de professores de música na educação básica,

Penna (2002) aponta a reduzida presença de professores formados em música, o que tem originado indagações acerca das razões que levam esses profissionais a não atuarem nos espaços para os quais foram preparados em sua formação profissional inicial.

Penna (2002), em pesquisa desenvolvida entre os anos de 1999 e 2002, em escolas de ensino fundamental e médio das redes públicas da Grande João Pessoa/PB, constatou o reduzido número de professores com habilitação em música atuando em escolas de educação básica (PENNA, 2002, p.7). Ao apresentar os dados de sua investigação, Penna (2004b) questiona a respeito do espaço em que os professores de música estariam atuando – como conservatórios

¹ Mestre e Doutoranda em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora adjunta na área de educação musical na UERGS/FUNDARTE. Integrante do Grupo de Pesquisa em Arte: Criação, Interdisciplinaridade e Educação da UERGS/FUNDARTE (CNPq). Assessora na Secretaria de Educação de Porto Alegre/RS. Professora de educação musical nas Faculdades Sévigné (FASEV). cwolffen@terra.com.br

e escolas de música – na medida em que a licenciatura é um curso que prepara para a atuação na educação básica (PENNA, 2004b, p.10). O trabalho de Penna especula sobre a atuação dos professores de música em outros locais que não a educação básica, principalmente as escolas específicas de música. Uma possível explicação é apontada pela pesquisadora, quando pondera sobre a atuação desses professores em escolas específicas de música, na medida em que, de certa maneira, esses espaços “privilegiam a prática musical por si mesma (muitas vezes descontextualizada de suas funções sociais), tendo correntemente como referência a música erudita e práticas pedagógicas de caráter técnico-profissionalizante” (PENNA, 2004b, p.10). Penna alerta para

o fato de que, além de mais valorizadas socialmente, as escolas especializadas são instituições guiadas por uma concepção de música e de prática-pedagógica que, por um lado, encontra ressonância na própria formação dos professores e, por outro lado, não é compatível com as difíceis condições de trabalho e as exigências desafiadoras das escolas públicas de ensino fundamental e médio. Dessa forma, tais escolas são vistas como mais “atraentes e protetoras” por muitos professores, cuja formação nem sempre envolveu um compromisso real com um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura. (PENNA, 2004b, p.10).

Para a pesquisadora, parece haver uma “preferência pela prática pedagógica e pelo exercício profissional em diversos tipos de escolas de música, em detrimento da atuação nas escolas regulares de educação básica” (PENNA, 2002). Como conseqüência, segundo Penna, a música não estaria conseguindo “ocupar com eficiência o espaço que poderia ter na educação básica, atuando para ampliar o alcance e a qualidade da vivência musical dos alunos” (PENNA, 2002, p.7).

A problemática da eficiência na ocupação da música nos espaços das escolas regulares pode ser analisada sob outros enfoques. Apesar da reduzida presença de professores de música na educação básica, apontada em pesquisas (PENNA, 2002, 2004a, 2004b; SANTOS, 2005), estudiosos também têm alertado para o fato de que o ensino musical pode se apresentar de diversas formas e ocupar diferentes espaços (KRAEMER, 2000; SOUZA et al, 2002; DEL BEN, 2005).

O ensino de música em escolas públicas estaduais de educação básica da cidade de Porto Alegre foi mapeado por Del Ben (2005). A pesquisadora observou que “a música se mantém presente nas escolas de educação básica, independentemente de sua inclusão como disciplina dos currículos escolares”. Del Ben também constatou que, dentre as atividades musicais desenvolvidas nas escolas, as extracurriculares são as mais freqüentes. A autora complementa sua análise quanto às atividades musicais extracurriculares explicitando as modalidades em que as mesmas têm-se apresentado, incluindo as aulas de instrumentos musicais, a formação de conjuntos instrumentais, bandas de sopros ou metais, coral ou grupo vocal, grupos de música popular, hora cívica, festivais de música e apresentações musicais. Por fim, a pesquisa-

dora alerta para a relevância do exame mais aprofundado sobre a

preferência dos diretores e professores por desenvolver projetos que envolvam a criação de bandas, corais e grupos musicais em detrimento das aulas de música como disciplina dos currículos escolares. (DEL BEN, 2005, p.48).

Em pesquisa desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS (RME-PoA/RS) também pude observar a preferência dos professores de música pela atuação no ensino extracurricular de música. Na investigação constatei que a presença dos professores de música na RME-PoA/RS se dá, muitas vezes, “fora da sala de aula, através da oficina de instrumento musical, onde são ministradas aulas de flauta doce, e da oficina de prática de conjunto vocal, caracterizada como canto coral” (WOLFFENBÜTTEL, 2004, p. 52-53).

Santos (2005), ao investigar professores do ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro (RJ), apresenta os depoimentos desses profissionais, discutindo sobre a música na escola e as políticas de formação dos professores de música. A autora afirma que, na cidade do Rio de Janeiro, o ensino de música não é oferecido em todas as turmas e séries da educação básica porque não existem professores de música em número suficiente para esse atendimento. Além disso, os professores do Rio de Janeiro encontram-se atuando em outros espaços profissionais, dentre estes, o extracurricular (Santos, 2005, p.50).

Segundo Santos (2005), ao serem indagados acerca de suas preferências de atuação profissional, os professores de música argumentam sobre as possibilidades que o funcionamento do ensino de música como atividade extracurricular oferece, salientando o sucesso do trabalho nessa modalidade de ensino. Na análise de Santos, os professores de música estariam driblando o discurso oficial, fazendo uma ressignificação do espaço escolar na educação básica. Nessa perspectiva, os professores de música parecem conviver com

a prática que *corre paralela* à atividade curricular; ou a fazem se misturar à grade, mas na condição de uma prática não autorizada (apenas tolerada); ou aceitam condicionar a realização de laboratórios ou oficinas ao cumprimento de parte da carga horária “em turma, na grade”. Professores falam do “sucesso” da aula *fora da grade*, em contraste com um certo incômodo com a *aula na grade*. Aquela movida pelo fazer musical; a da grade, pelos tópicos de um programa; aquela movida pelo fazer prático e direto nos materiais; a da grade, pelo conhecer. (SANTOS, 2005, p.53).

Santos salienta a necessidade de uma reflexão sobre essa ressignificação, ou mesmo “drible” da ordem curricular através da prática extracurricular. Além disso, a pesquisadora questiona-se quanto ao tempo que os professores de música continuarão mantendo os projetos de ensino musical, tão necessários à sociedade contemporânea, à margem do currículo-grade (SANTOS, 2005, p.55).

Os dribles no ambiente escolar são analisados por Arroyo (2000) em uma perspectiva de transgressão pedagógica, articulando inovação e aprendizado. Para o

autor, as “transgressões pedagógicas podem ser interpretadas como tentativas individuais ou coletivas de driblar, nos interstícios dos regulados tempos escolares, a hegemonia dos objetos, a redução das relações pedagógicas a relações de objetos” (ARROYO, 2000, p.141). Arroyo continua sua análise afirmando que as transgressões ocorridas no âmbito escolar “refletem essa criatividade que tiveram de aprender no cotidiano de um ofício que exige fazer escolhas quando menos se espera, sem tempo para consultar o manual de normas, os regimentos da escola, feitos para reger, controlar, manter nos eixos, não transgredir” (ARROYO, 2000, p.139). Além disso, o autor aborda a respeito da dimensão humana do trabalho educativo, no sentido de que

as artes, os corpos, os sentimentos, as pulsações, o imaginário... têm sido as dimensões do ser humano mais controladas nas teorias pedagógicas, nas instituições educativas. As mais ignoradas nos currículos. Possivelmente porque não cabem em paredes, resistem a ser gradeadas e disciplinadas. Os projetos inovadores recuperam essas dimensões da condição humana como direitos, como componentes da humana docência, não como temas transversais nem como tempos de “animação cultural”, mas como direitos dos educandos e dos educadores. Essas transgressões de corpo inteiro mexem com o corpo inteiro dos mestres. Se descobrem humanos por inteiro. (ARROYO, 2000, p.149).

As transgressões, ou os ditos dribles, podem se apresentar em diversas instâncias da escola. Arroyo (2000) menciona as transgressões de origem política, bem como as de cunho pedagógico. Quanto às transgressões pedagógicas, o autor argumenta sobre a força educativa das transgressões para os “sujeitos transgressores” (ARROYO, 2000, p.139), convidando a todos para aprenderem nesse processo.

A problemática da ocupação da música nos espaços escolares da educação básica e os dribles ocorridos no ambiente escolar podem ser analisados tendo em vista a natureza das atividades extracurriculares e suas articulações por dentro dos projetos pedagógicos da escola, em uma perspectiva ampla de gestão escolar.

Os espaços extracurriculares, apesar de remeterem a atividades que se apresentam “fora do currículo”, têm se constituído importantes para a escolarização de crianças, adolescentes, jovens e adultos. A atividade extracurricular desenvolvida na educação básica também aparece em pesquisas com outras denominações, tais como complemento curricular, apoio educativo, atividade fora da sala de aula ou atividade paracurricular (SACRISTÁN, 2000, p.295, 306). É entendida como um conjunto de atividades não-curriculares que são desenvolvidas para além do tempo letivo dos alunos, sendo de frequência facultativa.

Na busca pela otimização da organização de seus espaços e tempos, em uma perspectiva abrangente de projeto pedagógico, muitas vezes as escolas optam pelo desenvolvimento de determinadas atividades em outras dimensões, que não os tradicionais espaços e tempos curriculares. Surgem, assim, as atividades extracurriculares como alternativa para o ensino escolar,

buscando a constituição da escola como “um espaço sociocultural, responsável pela abordagem pedagógica do conhecimento e da cultura, e em articulação orgânica com o contexto social em que está inserida” (ALMEIDA, 2002, p.57).

Segundo Sacristán (2000), é relevante que no processo educativo existam espaços para as atividades ditas mais globais, que envolvam saberes diversos. Para o autor, essas atividades são potencializadas nas atividades extracurriculares, pois, para ele, essas têm mais poder de “dar um sentido diferente à prática educativa do que muitos outros empenhos” (SACRISTÁN, 2000, p.306).

Investigações empreendidas em diferentes áreas do conhecimento, envolvendo diversos países (COUSINS, 2004; WATKINS, 2004; OCDE, 2003; ZAFF et al, 2003; WILLIAMS, 2001; LINVILLE, 2000; STAEMPLI, 2000; HARRIS, 1999), apontam a importância de um envolvimento mais amplo do estudante com o espaço escolar, o que pode resultar no estabelecimento de relações mais positivas com a escola. Pesquisas também têm revelado que,

se os estudantes se envolvem com as atividades curriculares e extracurriculares de sua escola e desenvolvem laços fortes com outros alunos e com os professores, têm maior probabilidade de obter bons resultados nos estudos e de completar o ensino médio. (OCDE, 2003, p.115).

Na perspectiva das possibilidades de atividades extracurriculares, também é importante considerar as propostas de abertura das escolas durante os finais de semana. Uma das possibilidades dessa abertura constitui-se no Programa Escola Aberta.

O Programa Escola Aberta foi criado a partir de um acordo de cooperação técnica entre o Ministério da Educação e a UNESCO e tem por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz, por meio da ampliação das relações entre escola e comunidade e do aumento das oportunidades de acesso à formação para a cidadania, de maneira a reduzir a violência na comunidade escolar. Promove, em parceria com 68 secretarias de educação municipais e 5 estaduais e com a Secretaria de Educação do DF, a abertura de escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio localizadas em regiões urbanas de risco e vulnerabilidade social, aos finais de semana, para toda a comunidade... Com a participação das diversas esferas governamentais e da UNESCO, o programa visa a proporcionar aos alunos da educação básica das escolas públicas e às suas comunidades espaços alternativos, nos finais de semana, para o desenvolvimento de atividades de cultura, esporte, lazer, geração de renda, formação para a cidadania e ações educativas complementares. (WWW.FNDE.GOV.BR, 2007).

No Rio Grande do Sul, o programa se configura como Escola Aberta para a Cidadania, integrando um convênio entre o Ministério da Educação (ME), a Secretaria Estadual da Educação (SE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Nessa perspectiva, o programa utiliza os espaços físicos das escolas públicas durante os finais de semana oferecendo atividades desportivas, artísticas e socioculturais aos jovens e à comunidade em geral, cujo objetivo principal é a inclusão social. Dentre os objetivos do programa estão:

- Diminuir os índices de violência, principalmente, nas comunidades mais carentes;
- Fortalecer o papel da escola como pólo irradiador de cultura;
- Fortalecer as ações políticas e pedagógicas das escolas e das comunidades envolvidas;
- Aproximar escola e comunidade;
- Provocar mudanças nas relações da escola com a sociedade;
- Envolver os jovens na elaboração e na execução do projeto preparando-os para um melhor exercício da cidadania. (WWW.EDUCACAO.RS.GOV.BR, 2007).

O Programa Escola Aberta oferece uma variedade de oficinas, as quais contribuem para ampliar e complementar o currículo escolar e, conseqüentemente, apresentar modos diversificados de constituir os tempos e espaços da educação básica. Dentre as oficinas oferecidas no programa, no Estado do Rio Grande do Sul, encontram-se as modalidades de oficinas esportivas, culturais, pedagógicas e artesanais, essas últimas com vistas à geração de renda. Nas oficinas culturais são oportunizadas diversas atividades, dentre as quais banda, canto, coro, música instrumental, violão, pagode e flauta, as modalidades que incluem o ensino de música (WWW.EDUCACAO.RS.GOV.BR, 2007).

Vale salientar que, juntamente com as oficinas esportivas, as oficinas culturais – que incluem atividades musicais – são as de maior procura por parte dos alunos (WWW.EDUCACAO.RS.GOV.BR, 2007). Como desdobramento do Programa Escola Aberta são organizados festivais de música, espécie de resultado oriundo das oficinas promovidas, e que congregam escolas de todo o estado.

O Programa Escola Aberta, ao integrar a escola como um todo e, conseqüentemente, oportunizar olhares diferenciados em relação à organização dos tempos e espaços da educação básica, possibilita interlocuções com toda a escola.

As interlocuções entre as atividades extracurriculares e o todo da escola têm sido estudadas por pesquisadores de diversas áreas, com vistas a analisar as relações que se podem apresentar entre a participação de estudantes nessas atividades, as diferentes potencializações no ambiente escolar, bem como a preparação para o mundo do trabalho e para a vida em geral dos estudantes. Nessas investigações são observados resultados positivos quanto à participação de alunos em atividades extracurriculares e a diminuição da violência juvenil (LINVILLE, 2000; WATKINS, 2004), a influência que as atividades extracurriculares exercem na preparação para a vida e para o trabalho (COUSINS, 2004; ZAFF et al, 2003; WILLIAMS, 2001; STAEMPFLI, 2000; HARRIS, 1999), bem como a busca pelo entendimento das atividades curriculares nos ambientes escolares, em uma perspectiva de política pública de ensino (ROWLAND, 2005), somente para citar algumas das pesquisas existentes.

As atividades extracurriculares, portanto, constituem-se atividades de natureza educacional, objetivando a utilização criativa e formativa dos tempos e espaços livres, com propostas de formação pluridimensional, conectadas ao ambiente e à comunidade (SANTOS; SEIXAS, 2005). Os estudiosos alertam para a necessidade de se buscar

uma interlocução entre as atividades curriculares e com a escola no seu projeto educativo, bem como com a comunidade do entorno (KRAWCZYK, 1999; MARQUES, 1999). Nesse sentido, as atividades extracurriculares são consideradas pertencentes ao projeto pedagógico, configurando um conceito abrangente para todas as possibilidades de atividades dessa natureza existentes no âmbito escolar (STAEMPFLI, 2000, p. 5; WATKINS, 2004, p.7).

Cabe salientar que a constituição do projeto pedagógico para o âmbito escolar vincula-se à gestão/organização dos tempos e espaços escolares, tendo por balizadores conceitos de gestão escolar democrática e autonomia para a elaboração de projetos pedagógicos, expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996.

O projeto pedagógico escolar – também denominado de projeto político-pedagógico – cujos estudos têm sido intensificados ao longo dos anos (GADOTTI, 2007; LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2006; PIMENTA, 2006; MONFREDINI, 2002; VEIGA, 2000; MARQUES, 1999), constitui-se na organização da escola como um todo, em suas especificidades, níveis e modalidades, sendo fundamental que sua construção ocorra de forma interdisciplinar (GADOTTI, 2007). Para Pimenta (2006), o projeto pedagógico

resulta da construção coletiva dos atores da Educação Escolar. Ele é a tradução que a Escola faz de suas finalidades, a partir das necessidades que lhe são colocadas, com o pessoal – professores/alunos/equipe pedagógica – e com os recursos de que dispõe. (PIMENTA, 2006, p.79).

O projeto pedagógico é um dos documentos de construção da escola, devendo estar alicerçado em preceitos democráticos (MARQUES, 1999, p.580). Contudo, segundo Pimenta, muitos projetos pedagógicos não têm se constituído instrumentos de “humanização do alunocidadão consciente de si no mundo, capaz de ler e interpretar o mundo no qual está e nele inserir-se criticamente para transformá-lo” (PIMENTA, 2006, p. 80).

Monfredini (2002), ao analisar o projeto pedagógico de 37 escolas municipais de ensino fundamental na cidade de São Paulo, aponta que, mesmo com a normatização do projeto pedagógico por parte do sistema educacional, baseado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996, há inúmeras possibilidades a serem desenvolvidas pelas escolas (MONFREDINI, 2002, p.48). Segundo a pesquisadora, é necessário analisar a “autonomia da unidade escolar considerando-se sua relação com o projeto pedagógico, como prática social” (MONFREDINI, 2002, p.43). Segundo Monfredini, as inúmeras possibilidades que se podem apresentar através dos projetos pedagógicos das escolas, originam o novo, o diferente.

Algumas das escolas pesquisadas desenvolvem ações que extrapolam a sala de aula. Elas têm-se transformado em verdadeiras “agências culturais”, porque o seu espaço físico abre-se a diferentes manifestações culturais – música, teatro, esportes - organizadas pelos próprios professores e alunos, com o incentivo da equipe técnica, em especial dos diretores, que vêem nelas uma forma de promover a participação da comunidade na esco-

la. Geralmente essas escolas contam com o trabalho constante e continuado ao longo dos anos de um professor ou de um grupo de professores em alguma modalidade cultural ou esportiva. Com o tempo, os eventos que promovem – teatro, música e realização de olimpíadas – passam a ser referência para a população do bairro. Esses casos, embora isolados, sugerem a possibilidade do novo. (MONFREDINI, 2002, p.49).

Liberdade e a autonomia na elaboração dos projetos pedagógicos das escolas, aspectos mencionados nas pesquisas e estudos atuais (ARROYO, 2000; MONFREDINI, 2002) são indicativos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996. Essa autonomia, necessária para a organização da escola, possibilita uma vasta gama de possibilidades na organização de seus tempos e espaços. Nos artigos de 12 e 13 da referida Lei são apresentadas as incumbências dos estabelecimentos de ensino e dos professores:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
I. elaborar e executar sua proposta pedagógica [...]

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo proposta pedagógica do estabelecimento de ensino [...]. (BRASIL, 2005).

A autonomia prevista na Lei constitui-se “na tensão com [os] limites organizacionais, mediada pelo contexto social, político e cultural no qual a escola está inserida” (MONFREDINI, 2002, p.49).

As pesquisas mencionadas anteriormente, juntamente com a legislação e os documentos normativos da educação no país, apresentam uma concepção abrangente sobre projetos pedagógicos e organização dos tempos e espaços na escola, o que se traduz na gestão escolar. As propostas de gestão escolar têm sido marcadas “por uma pluralidade de orientações e práticas que dificilmente se esgotam nas disposições formais/legais” (KRAWCZYK, 1999, p. 145). Abrem-se, assim, perspectivas para gestões que possam considerar as inúmeras possibilidades existentes nos diferentes universos escolares, contemplando seus “processos de criação e recriação” (KRAWCZYK, 1999, p. 145).

O interesse pelos estudos sobre gestão da educação tem crescido ao longo dos anos, gerando um aumento no número de pesquisas e publicações em torno do tema (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2006; LUCE, MEDEIROS, 2006; SOUZA, 2003). Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2006), gestão é “a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2006, p.318). Gestão da educação, segundo Bordignon e Gracindo (2006), refere-se ao “processo político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada” (BORDIGNON, GRACINDO, 2006, p. 147).

Ao tratar do assunto, Vieira (2006) aponta dimensões da gestão da educação, incluindo a gestão educacional, gestão escolar e a gestão democrática da educação.

Segundo Vieira, a gestão educacional refere-se à dimensão *macro* da educação, estando, portanto, ligada à política educacional. Assim, a gestão educacional

refere-se a um amplo espectro de iniciativas desenvolvidas pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, seja em termos de responsabilidades compartilhadas na oferta de ensino ou de outras ações que desenvolvem no âmbito específico de sua atuação. (VIEIRA, 2006, p.35).

A gestão escolar relaciona-se à dimensão *micro* do sistema escolar, estando mais proximamente vinculada à proposta pedagógica da escola. Segundo Vieira, a gestão escolar “situa-se no campo da escola e diz respeito a tarefas que estão sob sua esfera de abrangência” (VIEIRA, 2006, p.35). Vieira salienta que ambas instâncias da gestão da educação devem estar mutuamente articuladas, pois a razão de sua existência “é a escola e o trabalho que nela se realiza. A gestão da educação, por sua vez, orienta-se para assegurar aquilo que é próprio de sua finalidade – promover o ensino e a aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos” (VIEIRA, 2006, p.36).

Os fundamentos e as estratégias para a gestão e organização da educação nos sistemas de ensino, ou nas práticas do cotidiano escolar, encontram-se estabelecidos em três importantes documentos oficiais, quais sejam, a Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação por um período de dez anos.

Segundo Saviani (1999), sistema de ensino significa “uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetos educacionais preconizados para a população à qual se destina”. Para o autor, os sistemas de ensino pressupõem um plano. Nesse sentido, Saviani enfatiza a estreita relação existente entre sistema de ensino e plano de educação (SAVIANI, 1999, p.120), a fim de que os objetivos da educação nacional possam se estabelecer de forma orgânica.

Nas escolas, os planos de educação são denominados projetos pedagógicos. Para a elaboração de ambos – plano de educação e projeto pedagógico – é considerada a autonomia das instituições, o que é tratado nos documentos oficiais da educação nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 1996, apresenta a autonomia pedagógica e administrativa às unidades escolares:

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (LDB 9.394/96).

Na perspectiva da autonomia, são instituídos os conselhos de educação nos sistemas de ensino, e os conselhos escolares nas escolas, sempre objetivando a participação da comunidade, instituindo uma instância privilegiada de gestão democrática.

A gestão democrática, dimensão amplamente investigada na educação (LUCE, MEDEIROS, 2006; VIEIRA, 2006; DOURADO, 1998), constitui-se um desafio que se apresenta quanto à operacionalização das políticas de educação, bem como no cotidiano das escolas (VIEIRA, 2006, p.36).

Segundo Dourado (2000), gestão democrática da educação é um

processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do "jogo" democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (DOURADO, 1998, p.79).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VI, afirma o princípio da gestão democrática do ensino público nacional. Nesse sentido, e partindo do pressuposto de que a gestão democrática relaciona-se à participação coletiva, a Carta Magna institui, no artigo 205, as bases dessa participação, esclarecendo que a

educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (WWW.PORTALDOSERVIDOR.PA.GOV.BR, 2007).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996, também remete à gestão democrática. Em seu artigo 14 encontram-se definidas as proposições quanto à gestão democrática, indicando a participação de professores, bem como das demais comunidades ligadas à escola.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (LDB 9.394/1996).

A gestão democrática nos sistemas de ensino apresenta-se, também, fundamentada no Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. No referido Plano encontram-se definições para as diretrizes e metas para a educação nacional, diretrizes para a gestão e o financiamento da educação, diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino, além de diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação. Constitui-se, também, fundamento e estratégia para a organização e gestão dos sistemas de ensino e para as práticas do cotidiano escolar. Seguindo o princípio da Constituição Federal, de 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 1996, o Plano Nacional de Educação Nacional define, dentre seus quatro objetivos e prioridades, a

democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da

escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (LEI Nº 10.172/2001).

Esse objetivo encontra-se retomado tanto nas metas para o Ensino Fundamental, quanto para o Ensino Médio, sendo que, em ambos os casos, o conselho escolar é o fórum de participação da comunidade na gestão democrática da escola.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2006), ao analisarem a organização e a gestão escolar, argumentam que as mesmas podem estar situadas na perspectiva técnico-científica ou na sócio-crítica. Segundo os autores, na perspectiva técnico-científica "prevalece uma visão burocrática e tecnicista da escola. A direção é centralizada em uma pessoa, as decisões vêm de cima para baixo e basta cumprir um plano previamente elaborado, sem a participação de professores, especialistas, alunos e funcionários" (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2006, p.323).

Na perspectiva sócio-crítica, por sua vez,

a organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisões. A organização escolar não é algo objetivo, elemento neutro a ser observado, mas construção social levada a efeito pelos professores, pelos alunos, pelos pais, a até por integrantes da comunidade próxima. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2006, p. 324).

A concepção de gestão escolar democrática, ou, nos dizeres de Libâneo, Oliveira e Toschi, democrático-participativa (2006, p. 325), situa-se na perspectiva sócio-crítica de gestão escolar, encontrando-se em sintonia com os pressupostos dos documentos oficiais no país. Para os autores, a concepção democrático-participativa

baseia-se na relação orgânica entre direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. Entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assumira sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2006, p.325).

A partir de todas essas considerações, infere-se que as diferentes concepções de gestão escolar revelam visões de mundo, posicionamentos políticos e filosóficos. São, portanto, balizadores para a estruturação do trabalho educativo como um todo, caracterizado no projeto pedagógico da escola.

Nesse sentido, a música na educação básica pode ser pensada em uma perspectiva de potencialização do ambiente escolar. Ao elaborarem seus projetos pedagógicos, as escolas podem organizar os tempos e espaços em que as atividades musicais serão desenvolvidas na escola, quer seja nos espaços curriculares e extracurriculares. Portanto, como indicam os documentos oficiais e as pesquisas, todas as instâncias da instituição escolar devem estar envolvidas, a fim de que as atividades musicais permitam a apropriação e transmissão musical (KRAEMER, 2000). A educação musical no ambiente escolar pode, desse modo e, a partir do que salienta Souza

(2001), ser pensada a partir de uma concepção mais abrangente do que seja educar musicalmente, fundamentada nos princípios básicos de que a prática músico-educacional encontra-se em diversos lugares. É relevante, por conseguinte, considerar as múltiplas relações “que os sujeitos fazem com as músicas nos mais diferentes espaços” (SOUZA, 2001, p.91), e essas outras formas de organização podem permitir articulações musicais diversas nos diferentes espaços da escola.

Referências

- ALMEIDA, M. I. de. Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão? In: ROSA, D. E. G., SOUZA, V. C. de. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.57-66.
- ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 5.ed., 2006, p.147-176.
- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Última atualização: Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006 – DOU 20/12/2006).
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação: (Lei 9.394/96)**. Apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. Rio de Janeiro: DP&A, 9ª edição, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- COUSINS, M. E. **The relationship between student participation rates in Texas public school extracurricular activity programs and related factors of academic achievement, attendance, drops out and discipline**. 2004. Dissertation (Doctor of Philosophy) – The University of Texas at Austin, Austin.
- DEL BEN, L. M. **Um estudo com escolas da rede estadual de ensino básico de Porto Alegre – RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical**. Relatório de Pesquisa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Departamento de Música. Porto Alegre, agosto, 2005.
- DINIZ, L. N.; DEL BEN, L. M. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.15, 7-10, set. 2006.
- DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.
- FIGUEIREDO, S. L. F. de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.12, 21-30, mar. 2005.
- GADOTTI, M. O projeto político-pedagógico da escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania. In: http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigo/Portugues/Escola_Cidada/Projeto_Politico_Ped_1998.pdf. Acesso em 3 de março de 2007.
- HARRIS, K. W. **Parental expectations of high interscholastic athletic activities**. 1999. Dissertation (Doctor of Education in Curriculum and Instruction) – Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.
- KRAEMER, R. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. In: **Em Pauta**, Porto Alegre, V.11, n. 16/17, abr./nov., p.50-73, 2000.
- KRAWCZYK, N. A Gestão Escolar: um Campo Minado... Análise das Propostas de 11 Municípios Brasileiros. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, n.67, Ago. 1999.
- LDB 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – promulgada em 20 de dezembro de 1996 - Lei 9394/96.
- LEI 10.172 – Lei 10.172/2001 (Lei Ordinária - Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências) – promulgada em 9 de janeiro de 2001 – LEI 10.172.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LINVILLE, D. C. **The analysis of extracurricular activities and parental monitoring and their relationship to youth violence**. 2000. Thesis (Degree of Master of Science in Human Development with a Major in Marriage and Family Therapy) – Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, Falls Church, Virginia.
- LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. de. (Org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- MARQUES, L. R. O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.24, n.83, p.577-597, ago. 1999.
- MONFREDINI, I. O projeto pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre a autonomia e manutenção e/ou modificação de práticas escolares. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, p.41-56, jul./dez. 2002.
- OCDE. **Conhecimentos e atitudes para a vida: resultados do PISA 2000 – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes/OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos**. São Paulo, 2003.
- OLIVEIRA, A. de J. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. In: X ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2001, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: 2001, p.19-40.
- PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: - I analisando a legislação e os termos normativos. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, mar. 2004a, p.19-28.
- _____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: - II da legislação à prática escolar. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, set. 2004b, p.7-16.
- _____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 7, set. 2002, p.7-19.
- PIMENTA, S. G. Questões sobre a organização do trabalho na escola. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p078-083_c.pdf. Acesso em 8 de dezembro de 2006.
- ROWLAND, B. K. **Comparing and contrasting local school board policies that govern access to public school programs and activities by home-schooled students in Virginia**. 2005. Dissertation (Doctor of Education) – Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.
- SACRISTÁN, G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 3. ed., 2000.
- SANTOS, P. M.; SEIXAS, P. C. A antropologia na educação: abertura antropológica sem antropólogos. In: **Antropologia e educação**. Disponível em <http://ceaa.ufp.pt/educ2.htm>. Acesso em 3 de novembro de 2005.

SANTOS, R. M. S. "Melhoria de vida" ou "fazendo a vida vibrar": o projeto social para *dentro* e *fora* da escola e o lugar da educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.10, 59-64, mar. 2004.

SANTOS, R. M. S. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 12, mar, 2005, p.49-56.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, n.69, dez./1999. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a06v2069.pdf>. Acesso em 28 de fevereiro de 2007.

SOUZA, A. R. de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. In: **Educar em Revista**. Curitiba, Ed. UFPR, 2003, p.17-49.

SOUZA, C. V. C. de. Atuação profissional do educador musical: a formação em questão. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.8, 107-109, mar. 2003.

SOUZA, J. et al. A música na escola. In: **O que faz a música na escola?** Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Série Estudos. Porto Alegre, novembro, 2002.

STAEMPFLI, M. B. The association between extracurricular involvement, self-esteem and leadership skills among University of Guelph peer helpers. 2000. Thesis (Master of Science) – The Faculty of Graduate Studies, University of Guelph, Canada.

VEIGA, I. P. da. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2000.

VIEIRA, S. L. Educação e Gestão: Extraíndo Significados da Base Legal. In: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. de. **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p.27-42.

WATKINS, A. B. **The effects of participation in extracurricular activities on the mean grade point average of high school students in a rural setting**. 2004. Dissertation (Doctor of Education) – The University of Tennessee, Knoxville, Tennessee.

WILLIAMS, W. P. **The effects of youth organizations on high school graduation**. 2001. Thesis (Master of Science) – Department of Sociology, Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. **Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental**. 2004. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

WWW.EDUCACAO.RS.GOV.BR. Acesso em 8 de janeiro de 2007.

WWW.FNDE.GOV.BR. Acesso em 8 de janeiro de 2007.

WWW.PORTALDOSERVIDOR.PA.GOV.BR. Acesso em 21 de março de 2007.

ZAFF, J. F. et al. Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes. In.: **Journal of adolescent research**. Thousand Oaks, US: Sage Publications. Vol. 18, nº6, 2003. p.599-630. Disponível em <http://jar.sagepub.com/cgi/content/abstract/18/6/599>. Acesso em: 15 de jun. 2006.



FUNDARTE



FUNDARTE



FUNDARTE



FUNDARTE



FUNDARTE

Educação musical no ensino fundamental: uma visão compartilhada

Cristiane Duarte Sacramento¹

Resumo: O presente trabalho possui enquanto campo de estudo a Educação Musical no ensino fundamental (1^a/2^a séries), desenvolvida dentro do contexto das escolas pertencentes à Rede Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Pelotas. Objetivou-se, além de traçar um panorama do que está sendo atualmente realizado, fazer um levantamento do profissional que desenvolve estas atividades musicais, se somente o professor regente unidocente, ou professor específico de música; identificar suas relações e aspirações. Metodologicamente, realizou-se um survey utilizando-se de questionários para coleta de dados junto aos professores da rede municipal. Identificou-se interesse por parte dos professores submetidos à pesquisa em uma formação continuada, em aprender o exercício das trocas. As conclusões apontam para uma situação da Educação Musical não tão desfavorável, quando nos aproximamos e observamos atentamente. Precisa sim, de atenção. As políticas públicas precisam dar ouvidos aos seus professores de séries iniciais que já se deram conta que os professores de música não serão seus substitutos, mas sim aliados nesse processo de construção.

Palavras-Chave: educação musical, séries iniciais, cooperação.

Musical education in basic education: a shared vision

Abstract: This work possesses, while field of studies, the Musical Education in the first years of elementary school and was developed in the context of municipal schools that belong to the Net of Education of the City hall of Pelotas-RS. With Intention, besides showing a panorama of what it is being accomplished in the current moment, to identify the professional's that develops these musical activities, if is only the regular teacher, without specialization, or specific teacher of music; identify their relationships and aspirations. As methodology, it was accomplished a survey with the teachers of the municipal net using questionnaires to collect the data. The teachers demonstrated interest in a continuous formation, in learning the exercise of the changes. The conclusions appear for a situation no so unfavorable in the Musical Education, when we approached and we observed sincerely. Certainly, the attention is necessary. The public politics need to hear the teachers of initial series that they are already noticed that the music teachers won't be their substitutes, but allies in that construction process.

Keywords: musical education, initial series, cooperation.

Introdução

No Brasil, a partir da década de 70, com a Lei 5692/71, que definiu a disciplina de Educação Artística como "atividade", o ambiente que imperava era o de insegurança dos professores quanto aos conteúdos. Tendo sua introdução nos currículos, acompanhada por uma extensa propagação das propostas da Arte-Educação - que valorizavam o processo criativo, a expressão pessoal e os estados psicológicos, deixando de lado o produto em si - a disciplina de Educação Artística, hoje atividade, passou a integrar as diversas linguagens, não definindo critérios para a atividade artística nas escolas. Alie-se a isto, uma pre-

paração insuficiente oriunda dos cursos de licenciatura curta e plena, e teremos um panorama deste momento na educação.

Inserida no campo da Educação Artística, a Música passou, também, por um processo de diluição de seus conteúdos de linguagem. A partir daí seguiu-se, então, uma orientação que priorizava matérias técnicas, relegando-se assim o ensino da Arte, no contexto escolar, que deveria ser profundo e abrangente, à superficialidade da polivalência, nas palavras de Barbosa:

[...] um mesmo professor tem que dominar não só conteúdos diversos, mas principalmente três diferentes linguagens, suas manifestações e materiais de representação em cursos de apenas dois anos, e

¹ Pós-graduanda em Educação pela UFPel e licenciada em Música pela UFPel. E-mail: cris.musica@hotmail.com

ensinar teatro, artes plásticas e música, conjuntamente, a alunos que terão que deglutir como arte, uma mistura mal cozida pelo próprio professor. (BARBOSA, 1984, p.69).

Como resultado da polivalência, o espaço que a música e as outras artes ocupavam no currículo teve que ser dividido dentro da disciplina de Educação Artística. De acordo com Barbosa, em um curso universitário de dois anos, o professor deveria dar conta de aprender as três linguagens artísticas. O desfecho de tal processo não poderia ser outro senão o gradual desaparecimento da Educação Musical no cotidiano escolar, salvo atividades esporádicas e isoladas que aconteceram país afora.

A Educação Musical foi, aos poucos sendo esquecida, e na visão do Maestro Isaac Karabtchevsky (apud Hentschke, 2005), rompia-se uma tradição que vinha desde os tempos de Villa Lobos, quando, com suas experiências musicais, transformava as escolas em um verdadeiro celeiro para a formação de músicos e ouvintes musicalmente educados.

De acordo com Arroyo (1999), a Educação Musical hoje enfrenta inúmeros desafios. Por um lado, práticas arraigadas de ensino e aprendizagem de música, algumas baseadas numa prática pedagógica espontaneísta, enfocando objetivos contextualistas que colocam em primeiro plano a formação global do indivíduo, como atividades lúdicas, recreativas, causando assim a diluição de conteúdos. Outras, em oposição a anterior, de caráter técnico-profissionalizante, puramente essencialistas, que “conservou” sim os conteúdos, mas esqueceu de questioná-los. De acordo com Santos, observamos que:

Por vezes contata-se que a prática de educadores consiste em ir fazendo tudo como já se fez: trata-se de consagrar a prática de seus mestres, reproduzindo-a sem reflexão; trata-se de consagrar os conteúdos selecionados e organizados num livro didático, independente de questionamento. (Santos, apud PENNA, 2006).

De acordo com Penna (2006, p. 36), vivemos um momento de resgate dos conteúdos específicos de Arte. Pensando nesse resgate de conteúdos, a Educação Musical necessita da construção de novas práticas. O domínio da linguagem e da técnica, envolvidos no fazer artístico, devem ser vistos como meios necessários à própria expressão e deve-se levar em consideração as experiências musicais vivenciadas fora da sala de aula. O educador musical, e primeiramente ele mesmo antes da escola, deve ter consciência de que não é qualquer ensino de música que contribuirá para formação do indivíduo. Dessa forma, os educadores musicais necessitam experimentar, constantemente, um processo de transformação.

O Ato de Aprender e Ensinar: um ato Inovador

De acordo com Fazenda (1988), transformar-se, ultrapassar padrões pré-estabelecidos, nem sempre é fácil, o professor, seja ele da área que for, precisa estar disposto a basear seu projeto de educação como sendo um projeto de vida. Morin (2001) nos fala que o conhecimento fragmentado conduz o ser humano a lugar nenhum, que a competitividade desenfreada leva ao aniquilamento e que somos um povo capaz de transcender as próprias

limitações.

Na maioria das vezes os professores unidocentes, devido a sua falta de formação em Arte, desenvolvem seu trabalho “com música” e não “de música”. É preciso que o professor reflita sobre a importância da Música no cotidiano de trabalho da escola, redimensionando suas práticas, que na maioria das vezes, ocorrem mais fora da sala de aula do que dentro dela. Através desta reflexão, o professor de currículo poderá vir a mudar suas atitudes e pensamentos em relação ao ensino e ao professor específico de Música, centrando-se no diálogo e cooperação.

Existe uma inadequação cada vez maior, profunda e grave entre os nossos conhecimentos disjuntos, partidos, compartimentados entre disciplinas, e, de outra parte, realidades ou problemas cada vez mais [...] globais, enfim. Nessa situação tornam-se invisíveis [...] as inter-relações [...] entre as partes e o todo. (Morin 1999 apud ALMEIDA, 2004).

Quando buscamos um resgate de conteúdos específicos na área de Arte, mais especificamente de música, unido a uma prática interdisciplinar, nos voltamos à fala de Bellocchio (2000), que nos indica olhar para o problema, contextualizando teoricamente, buscando caminhos metodológicos, vivendo uma trajetória investigativa, construindo junto à prática cotidiana, olhando, construindo e ouvindo, ouvindo a música das professoras de séries iniciais, construindo junto.

A necessidade de transformação da educação como um todo deu origem a este artigo, que é resultado de uma pesquisa com professores de séries iniciais. Objetivou-se, além de traçar um panorama do que pensa este professor, também o que está sendo atualmente realizado na área de Educação Musical: fazer um levantamento das atividades musicais desenvolvidas até então e discutir o que poderia ser feito, na visão do professor, para se ter um trabalho “de música”, se este for considerado importante, estabelecendo relações e a importância das mesmas.

A pesquisa e seu desenvolvimento

Com o objetivo de se fazer um levantamento entre professores de séries iniciais (1^a/2^a séries) de escolas públicas da rede municipal de Pelotas, realizou-se um Survey, onde se efetuaram questionários para coleta de dados.

De acordo com Babbie (1999), o survey é um método de pesquisa que facilita a abertura da ciência, pois logo após a coleta de dados pode-se fazer uma análise e confirmar uma determinada teoria de comportamento social, tornando-se, assim, o método de pesquisa mais adequado para este trabalho.

Por sua vez, o questionário é uma das técnicas de coleta de dados de uma Pesquisa de Survey descritivo e supervisionado, de caráter qualitativo, pois além de descrever fenômenos de interesse, produz uma idéia mais concreta sobre o objeto pesquisado e garante que um número maior de pesquisados respondam às perguntas.

Logo em seguida, foram selecionadas cinco escolas municipais de Pelotas, levando em conta a abertura da escola para pesquisa, a disponibilidade dos

professores em responder aos questionários e o fato de cada escola se localizar em um bairro diferente, procurando expor um panorama em maior escala da situação da educação Musical nas séries iniciais nesta cidade.

Após esta seleção, foi realizado o primeiro contato com a Direção e Supervisão Pedagógica das escolas selecionadas, onde, neste momento, foram expostos os objetivos da pesquisa e a que ela se propunha. Num segundo momento, entrou-se em contato com os professores de 1ª e 2ª séries de cada escola, individualmente, para expor os objetivos da pesquisa e entregar os questionários.

Após um determinado período, os questionários foram recolhidos em cada escola e agradecida a compreensão das mesmas. Veio, então, a etapa mais esperada: análise dos dados.

A realidade sobre a educação musical

A trajetória da Educação Musical no contexto escolar reflete, significativamente, no resultado da pesquisa em questão: quem não viveu uma experiência de educação musical significativa não pode perceber claramente o quanto estas experiências podem contribuir, efetivamente, para formação do indivíduo.

A música ocupa um espaço irrelevante em nossa cultura, portanto não ter formação é algo aceitável naturalmente (Gardner apud FIGUEIREDO, 2005, p. 23). O papel que desempenha a indústria de entretenimento na cultura popular muitas vezes cega as pessoas com relação ao papel essencial da música na educação (Lehman apud FIGUEIREDO, 2005, p. 23).

Nossos professores e sua formação

Analisando os questionários respondidos pelos professores de séries iniciais, o que se constata não fica longe do exposto anteriormente: nenhum dos professores que participaram da pesquisa possui formação em música, nem mesmo uma formação continuada.

A formação continuada, hoje mais do que ontem, é uma ação indispensável para o desenvolvimento de uma educação com mais qualidade, pois um programa de formação continuada que teria de ter formado, até 2007, 800 mil professores, não é o que encontramos nas escolas, principalmente, nas séries iniciais. Formação que dote seus professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos nos quais se dará sua atividade docente, tendo assim capacidade de trabalho em equipe e interdisciplinar.

Outro dado importante é o fato de que apenas em uma escola existe um professor específico de música, e esse não atende as séries iniciais nem com um suporte metodológico, apesar de todos afirmarem que incluem atividades musicais em seus planos diários e possuem autonomia para a realização destes planos. Lembremos de Figueiredo (2005), quando esse diz que a compreensão sobre as artes e seu ensino continua sendo desenvolvida através de práticas já estabelecidas, sem a devida reflexão.

Porém, percebe-se claramente a preocupação dos

professores em relação a sua formação e as dificuldades encontradas para trabalhar música. Exceto os problemas de espaço físico, carga horária excessiva, a maior queixa é quanto à falta de um profissional específico da área de música, falta essa que lhes obriga, na maioria das vezes, a utilizarem-se de recursos da mídia, de ter a sua disposição somente um aparelho de som e alguns cds.

A importância da Música/Arte na formação do indivíduo

Identifica-se, ainda, nas falas dos professores, a relação da arte com os estados psicológicos. 70% responderam que a educação musical é sim importante na formação global do indivíduo, que serve mesmo para sensibilizar, deixar o ambiente mais bonito e agradável e 5% disseram que também facilita a aprendizagem de outras áreas mais “importantes” do currículo. 25% não responderam.

Segundo Penna (2006), não é qualquer música ou qualquer ensino de música que contribuirá efetivamente para formação global do indivíduo. Se considerarmos qualquer música, qualquer arte, assim como qualquer ensino capaz de contribuir para formação do indivíduo, corremos o risco de perder a visão e de cair no etnocentrismo.

As crianças vivem num mundo próprio de encantamento, de fantasia, de sonhos, onde a realidade e o faz-de-conta fundem-se e confundem-se. Comprova-se isso quando se determina, em um ambiente escolar, como são recebidas as atividades musicais e a resposta não poderia ser outra: “Os alunos adoram!” (prof. 03, escola C).

Porém, esse “público” não comanda seu próprio gosto, já que aquilo que consomem e admiram lhes é imposto por uma indústria cultural que invade suas casas, corações e mente. Por esse motivo, o papel da educação, mais do que em qualquer outra época, é importantíssimo.

Que professor quero ser?

Os professores das séries iniciais têm um papel fundamental na educação, pois estabelecem bases para várias construções que serão elaboradas ao longo da vida escolar. Os professores de séries iniciais lidam com o conhecimento de forma integrada, e a música não pode ficar fora desta integração. Quando, ao omitir-se esse professor, em relação à Educação Musical, reforça-se a ideia de que música é para poucos.

Além dos professores de séries iniciais terem papel fundamental na formação dos educandos, estabelecem as bases da educação. Sentem-se abandonados muitas vezes, e ao contrário do que observei antes desta pesquisa, ao serem questionados sobre as contribuições de um professor específico de música, enfatizaram a necessidade de profissionais específicos na escola compartilhando conhecimentos:

Poderia ser um trabalho conjunto entre professor da turma e o professor de música, onde seriam desenvolvidas atividades de música. (prof. 03, escola A).

Acredito que ele saiba a melhor forma de trabalhar a música; trabalhar a música em si, por exemplo, pois nós, professores especializados, utilizamos a música como um recurso para abordar conteúdos. (prof. 01, escola B)

Após a fala da maioria dos professores, acredito que foram desveladas algumas de suas aspirações em relação à Educação Musical efetiva. Mas, os profissionais da educação precisam estar dispostos a discutir mais políticas públicas, estar dispostos a reverem suas práticas, serem parceiros. É como diz Figueiredo (2005, p.27), precisa-se de que mais profissionais da educação percebam parte do discurso da educação musical sobre a importância da música na formação escolar.

Educação Musical = Educação para vida

Begley (2002) nos diz que a música estimula áreas do cérebro não desenvolvidas por outras linguagens, como a escrita e a oral. É como se tornássemos o nosso "Hardware" mais poderoso. Valorizar este "conhecimento" é nossa obrigação como educador musical que valoriza as trocas, mostrando através das práticas sua importância.

Após o exposto anteriormente, conseguimos ter uma idéia de por que muitos sistemas educacionais vêem a música como atividade extracurricular, complementar, portanto não imprescindível para a formação geral dos indivíduos. Por que, então, precisamos de professores específicos? Será isso o que intriga os professores unidocentes?

Seguindo a linha de pensamento de alguns autores, como Figueiredo (2005), que mostra sua preocupação em relação à importância de termos professores específicos de música e arte, desde a Educação Infantil e a relação desses com os professores de currículo, esta pesquisa preocupou-se em mostrar que, apesar dos conteúdos específicos de música necessitarem ser transmitidos por um profissional da área, não se pode deixar de lado a importância do diálogo e cooperação. Diálogo este que deve acontecer não apenas com os demais campos artísticos, mas com as várias áreas de conhecimento como matemática, ciências sociais, filosofia, história, psicologia, ou outras tantas disciplinas.

Não se pretende, com esta pesquisa, compartilhar com a idéia de que o diálogo possa vir a interferir nos conteúdos específicos das diversas áreas, mas sim, entender por que se observa tanta resistência por parte do corpo docente das escolas em relação à idéia de abrir os currículos, estabelecendo pontes de diálogo e de inter-relação.

Considerações Finais

Nas diversas fases desta pesquisa, pude perceber que a maioria dos profissionais da educação conhecem bem seu papel, e estão dispostos a contribuir para que a música esteja presente efetivamente no ambiente escolar nas séries iniciais, base para vida escolar.

A situação da Educação Musical não é tão desfavorável, quando nos aproximamos e observamos atentamente. Precisa sim, de atenção. As políticas públicas precisam dar ouvidos aos seus professores de séries iniciais, que já se deram conta de que os professores de música não serão seus substitutos, mas sim aliados nesse

processo de construção.

Um profissional não substituirá o outro, na medida em que se poderia exercer, efetivamente, a integração entre as áreas de conhecimento. O professor dos anos iniciais pode enfatizar a necessidade de profissionais específicos na escola trabalhando colaborativamente (Figueiredo, 2005).

Sejamos professores de vida como já disse Ivani Fazenda.

Sejamos professores que pensam como Morin quando este diz que é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, e vice-versa.

Sejamos educadores como Paulo Freire que nos mostra que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.

Referências

ALMEIDA, Maria da Conceição de. Edgar Morin: Um sujeito múltiplo para uma educação complexa. **Revista Abceducatio. A revista da educação**. Ano 5, nº 34, maio/04. Editora Criarp, 2004, p. 10-13.

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. p. 77-91 (cap. 3).

BARBOSA, A. M.T. B. **Arte-educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas dos professores**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª Séries: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental, 3ª ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CAUDURO, V. R. P. **Percepção Auditiva e Alfabetização**. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1976, (dissertação de mestrado em educação).

FAZENDA, I. C. A. (org.) **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas (SP): Papirus, 1998.

FIGUEIREDO, S. L. F. Educação Musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**. Porto Alegre. V. 12 21-29. Mar. 2005.

HERNANDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MÁRSICO, Leda Osório. **Educação Musical: o experienciar antes do compreender. A criatividade e o exercício da imaginação**. (Trabalho apresentado no I Encontro Nacional da ANPPOM), Universidade Federal da Bahia, 1988.

MORIN, E. **Sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

PENNA, M. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.13, 35-43, mar, 2006.

PIMENTA, H. M. Pensar e realizar em Educação Musical: desafios do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, Ano III, vol. III, n. 5, jan./jun. 2003.

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

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Usos e sentidos da *palavra* na prática educativa: arte, linguagem e pensamento

Marcelo de Andrade Pereira¹

Resumo: Esse artigo discorre sobre as relações entre arte, linguagem e pensamento em Heidegger, Nietzsche e Benjamin, em vista de discutir os usos e sentidos da palavra na prática educativa. Distingue, assim, usos de palavra – e seus respectivos sentidos: poético e instrumental.

Palavras-chave: arte, palavra, pensamento.

Usages and meanings of word in education: art, language and thinking

Abstract: The following article discusses the relationship between art, language and thinking in Heidegger's, Nietzsche's and Benjamin's theory. It intends also to discuss about usage and meaning of word in education. It distinguishes two kinds of usage of word: poetic and instrumental.

Keywords: art, word, thinking.

Entre-lugares do pensamento: para fins de começo

Na célebre – talvez porque hermética – obra *Origem do drama barroco alemão*, Walter Benjamin, o autor, infere ser a *origem* um conceito de ordem filosófica, religiosa e artística. Por *origem* ele entende “*não o vir-a-ser daquilo que se origina e sim algo que emerge do vir-a-ser e da extinção*” (Benjamin, 1984, p.67). A *origem* designa, portanto, para Benjamin, não o *lugar* de onde algo provém, mas a força (*fonte*) a partir da qual algo se cria, se recupera ou se reproduz. Deve-se salientar, contudo, que o caráter de recuperação e reprodução da origem remete diretamente ao sentido da criação, da produção (*poiésis*) que, raro, a ela se associam ou assemelham. A *origem* é uma força de irrupção e disrupção, tanto produz, quanto cinde, pois ora cinde porque produz, ora produz porque cinde, interrompe, deriva.

Com efeito, na disrupção está a *origem* – o que irrompe. É partindo precisamente dessa noção de origem, como fonte de derivação original, como potência, como capacidade germinativa que se encontra o termo que permite diferenciar uma prática educativa de outra; essa noção de origem é o cerne da discussão sobre a natureza e a função do ato educativo. Preservar a *origem*, salvaguardando a possibilidade do acontecimento – como emergência do novo e do diferente –, é o im-

perativo de um fazer que se propõe a construir sujeitos e conhecimentos, a transformá-los, reeditá-los, empoderá-los – e, aqui, vê-se manifesto o anelo de uma prática que antes expressa que comunica –, para tanto, um uso de palavra específico, poético. A prática educativa consiste, por certo, num ato de comunicação e/ou expressão. Sua eficácia, contudo, depende do uso do meio e o meio que lhe é mais próprio é ela, a palavra. Diferenciam-se, assim, os usos: uso de palavra poético e uso de palavra instrumental.

Neste texto, tal diferenciação será desdobrada a partir das relações que esses usos mantêm com a arte – sua natureza e função –, a linguagem, a natureza e a verdade em três autores de reconhecida importância: Martin Heidegger, Walter Benjamin e Friedrich Nietzsche. Esse esforço teórico pretende, pois, articular intuições que permitam redimensionar o uso da palavra na prática educativa, explicitando seus limites e potencialidades. A palavra é aqui tomada, sob um uso específico, como obra de arte.

Usos e sentidos da palavra: entre arte, linguagem e pensamento

O fato de a palavra poética comportar uma *origem* (fonte) – que apressadamente poder-se-ia conceber como destacada de seu uso, de seu mero uso, instrumental – não significa que a mesma não tenha a mesma natureza da palavra de uso instrumental. O que se modificam são os usos. Ou seja, o que *muta, muda, modifi-*

¹ Marcelo de Andrade Pereira é graduado em filosofia pela UNISINOS, mestre em filosofia pela UFRGS, mestre e doutor em educação também pela UFRGS. É professor do Departamento de estudos básicos da Faculdade de Educação da UFRGS. É membro do GETEPE - Grupo de estudos em educação, teatro e performance da UFRGS.

ca a palavra, em termos qualitativos, é o uso que dela se faz, diz do modo com que é abordada. Sendo assim, palavra é coisa, mas não apenas coisa-*matéria* e sim coisa-*utensílio*, algo por si e algo que serve a outra coisa. Essa distinção do conceito de coisa está, ademais, sugerida no pensamento de Martin Heidegger, que representa, pelo menos para o propósito deste texto, uma referência fundamental.

O intento de Heidegger pode ser colocado da seguinte maneira: Heidegger busca transpor em sua filosofia a linguagem, trespassá-la, curti-la (como quem curte o couro), suspendendo a idéia que dela banalmente se fez, e que ocasionalmente acabou por demonstrar a dificuldade de restabelecimento da unidade que outrora a atravessava e a reunia, a *presença*, a *verdade*, a *physis*, a *terra*. Seu desígnio é o de re-atualizar o conceito que, segundo o mesmo, encontrar-se-ia desfeito de si, desapropriado e esquecido. E re-atualizar significa restabelecer a força *originária* da palavra; recobrar o que há de *natura*, de *physis*, de *terra* no conceito, torná-lo *mundo*, *concretá-lo* – haja vista ser o conceito a abstração da palavra². Re-atualizar, implica, portanto, fazer re-surgir o potencial do corpo no ato de sua figuração, na palavra, re-incorporar ao conhecimento do conceito o saber do corpo. Na palavra poética isso é facultado, dependendo, pois, seu uso. Heidegger pensa assim que as palavras não teriam apenas aplicações, mas, também, e sobretudo, sentidos.

Diante dessas considerações, pode-se afirmar que parece ser exatamente isso que Heidegger, como também Walter Benjamin e Nietzsche – apenas para citar os aqui presentes –, realizam. Nesses filósofos, invariavelmente, parece haver um pendor sempre presente à *terra*, que se configura, por sua vez, numa espécie particular e pessoal de escrita – que não se caracteriza pelo discurso esquemático dos grandes tratados filosóficos, mas que se perfaz por um uso de palavra poético e um método que lhe propicia.

Nietzsche escreve com sangue, assim ele próprio o afirma, ele escreve como quem *fala*, em aforismos, em fragmentos – regurgito de pensamento. Walter Benjamin, por sua vez, escreve como quem *narra*; conjuga, portanto, à sua escrita, o caráter histórico, da tradição, e oral. O filósofo da aura – modo com o qual se convencionou chamar Walter Benjamin – apresenta seu pensamento sob a forma do ensaio que, segundo o mesmo, propiciaria a *experiência* do pensamento, a deriva, o ex-curso, a viagem. O empreendimento de Heidegger se presta, ademais, a um outro propósito, que parece se assemelhar precisamente ao de Benjamin e Nietzsche, ou seja, de repoezar o conceito, preenchendo-o de carne, de vísceras. Para tanto, Heidegger começa por recuperar um repertório de conceitos específicos, que se refeririam àquilo que o mesmo consideraria ser o fundamento da linguagem, e, portanto, da palavra, o *ser*, a *verdade*, a *terra*, o *mundo*, a *essência*. Com efeito, será justamente por intermédio desse tríptico (Heidegger – Benjamin - Nietzsche) que passa-

remos à exposição de alguns conceitos fundamentais ao texto, porque correlatos à palavra e à educação entendida como ato de expressão.

Como mencionado anteriormente, Heidegger busca re-poetizar o(s) conceito(s), o que implica, por sua vez, restabelecer sua *origem*, na dupla acepção que lhe cabe: lugar (gênese) e fonte (vir-a-ser); restituir sua densidade originária, atribuindo-lhes, por força da recuperação do caráter nomeador dos mesmos, a engenhosa tarefa de re-construção de um espaço in-determinado na e da linguagem em que, doravante, dar-se-ia a *verdade* e o *ser* (acima de tudo, potencial); essa tarefa não se consolida, contudo, como restauração de uma “identidade perdida”, de uma “essência”, de um “fundamento”, mas, na verdade, por um trazer à tona do novo, do diferente, do estranho, do outro, do singular; enfim, de tudo aquilo que nos surpreende e nos inquieta. A arte, por sua vez, faz valer essa como sua premissa. Partindo-se do pressuposto de que a palavra poética é e deriva da e como obra de arte, podemos afirmar que sua natureza se assemelha à natureza da mesma.

Em Heidegger, *arte* significa o *des-velamento*, o *des-ocultamento* do *ser* – e, portanto, da *verdade* (que compreende, no filósofo em questão, a dimensão da *alétheia* grega). Para Heidegger (1977), o *ser*, a *verdade* e a *arte* encontram-se indistintamente, sob o jugo da temporalidade, subsumidos por essa *presença*, este estar-aí, que lhes seria inerente e basilar. Enquanto racionalidade histórica, epocal, a *alétheia* – dinamismo propulsor da *origem* (*ursprung*, a fonte, o vir-a-ser) – descortina-se de tal modo a apresentar-se como o registro primevo desses mesmos conceitos; a *alétheia* é um interstício hermenêutico por intermédio do qual se retém o que há de mais substancial ao ser e à arte; ela alia, inclusive, a sua negação, a sua inverdade.

Marcel Detienne (1988) sublinha, por sua vez, exatamente esse sentido de *alétheia* entre os gregos. Isso explica porque, sob esse ponto de vista, a *alétheia* se relaciona com a *physis*, não sendo nada mais senão o tornar-se visível da mesma, da *physis* – o real da e na pluralidade dos entes, das coisas do mundo. A *physis* é, por isso, tomada como uma espécie de movimento de um algo que perpassa, qualidade de força, cósmica, pulsão, impulso – que tem sim um fundo biológico, mas que o transcende, que vai além. Entrementes, na medida em que na *physis* a verdade é manifesta, tanto mais nela eclode a totalidade do ser. Como princípio norteador das coisas, a *physis* tornou-se para Heidegger (1977) tudo aquilo que, em sentido estrito, diz respeito à linguagem: o irromper do mundo no qual habita o essencial e, em cuja unidade os opostos são sintetizados, cindidos como forma de alcance do inteligível.

Essa idéia aparece com maior precisão, quando tomada em sua acepção de *terra* (*Herstellit*). Nela, o *impensado* eclode; nele é projetada toda uma gama de conteúdos que, outrora obscurecidos por um modo de pensar

² A terra é o conteúdo da experiência estética, e, o *mundo*, sua apropriação formal - que não tem, como observa Hans Ulrich Gumbrecht (2006, p.53), o “*status de uma idéia ou de um protótipo universal de um objeto, mas pertence, enquanto objeto individual, a situações históricas específicas (a situação histórica específica pode até ser considerada como condição para que o desvelamento aconteça)*”.

específico, moderno, ressaltam o caráter processual e originário dos conceitos de ser, de verdade e de arte, constituindo-se como a matriz *essenciante* dos mesmos.

Se *verdade* é, para Heidegger, a manifestação singular daquilo que é enquanto *ser* que instaura os entes é também construção, obra, obrar. A obra de arte, porquanto relaciona com a verdade, não apenas a apresenta, mas a aborda, a encontra, *logicamente*. Um encontro que tanto pode ser um ir ao encontro, aproximando-se, quanto um ir de encontro – um aproximar que, ao alcançar, distancia. Seja como for, nesse encontrar-se, *ser*, *obra* e *verdade* se adensam e se eletrificam mutuamente; nele, algo sempre se re-vela, dá-se a ver, ocultando-se. A ação de re-velar, pode, por isso, indicar, sob a segunda acepção de *encontro* – o *de* e não *ao* –, uma espécie de *assalto*.

Tal *assalto* (*Übergriffe*), por sua vez, pretende agir pela eliminação das representações habituais das coisas, eviscerando-as, apanhando justamente o caráter de coisa-matéria da coisa-utensílio; do que resulta cooptar, colher a coisa, preservando sua *origem* (*Ursprung*), seu salto (*Sprung*) originário, sua potência. Dito de outro modo, o *assalto* é uma forma pela qual a arte encontra a *verdade* e o *ser* – e vice-versa; na arte, a dimensão comportada pela *physis*, a *terra*, é repostada, recolocada como *ser* no mundo, como linguagem. A palavra poética expressa, assim, como obra de arte, exatamente esse caráter de coisa-matéria na *terra* sob a forma de coisa-utensílio no mundo, haja vista re-velar esse *estranho* ao *não-estar-oculto* (*Unverborgenheit*) de um *ser* que se mostra se ocultando e que se esconde aparecendo. Como *utensílio* a palavra carrega, colhe, recebe a *matéria*; a forma que a recobre. Entretanto, um *utensílio* sem *terra* não *munda*, não desvela, encobre e oculta, apenas. Do que depende também, aqui, o *uso*. A dimensão de *utensílio* da obra de arte demarca, ainda, para Heidegger, especialmente a realidade (o *logos* que efetiva o *ser*, que é *nó* entre o *ser* e o *ente*) posta em obra.

Para Heidegger (1977), a reflexão decorrente do imbricamento entre forma e matéria induz, necessariamente, a um alargamento do conceito de utensílio, cujo intuir – como produto fabricado – provém da sua serventia. A apreensão desse enlace (matéria-forma) “através do qual o ser do utensílio é temporariamente determinado” representa, para ele (1977, p.14), o constituir imediato e cognitivo de todo e qualquer ente. A tendência de se considerar a obra de arte como utensílio deriva, pois, de antemão, de uma necessidade de se demarcar nela um espaço qualquer, espaço em que a verdade possa se manifestar. Essa demarcação não corresponde, entretanto, à totalidade do que se põe em obra, mas é condição fundamental para que ela possa existir.

Conforme, Heidegger, “o utensílio é metade coisa, porque determinado pela coisidade, e, no entanto [ele é] mais [do que coisa]; simultaneamente metade obra de arte, e no entanto, menos, porque carece de autosuficiência da obra de arte” (1977, p.14). Se a obra de arte enquanto obra coloca-em-pé um mundo (Heidegger, 1977, p.30), um em qualquer lugar, coloca nele um âmbito (*Bereich*), um

situar não situado, porque acontecimento contínuo, aberto, potencial (*Offenheit*) (Heidegger, 1977, p.49); um demarcar que estabelece o caráter de coisa da coisa e orbita em meio ao mundo (Heidegger, 1977, p.06).

Deve-se assinalar, todavia, que o modo de compreensão do conceito de âmbito (*Bereich*), quando referido ao ser que se põe em obra, difere, em Heidegger (1977), consideravelmente, daquele outro conceito de âmbito (*Umkreis*), em que, outrora, insinuava-se o perímetro, a circunferência da coisa. Portanto, o *contorno* que se aplica à coisa não é o mesmo que se aplica ao ser. A coisa, todavia, caracteriza-se, pois, e, estritamente, nessa relação, como um medium, um utensílio, uma junção, articulação pela qual o mundo se manifesta na terra.

Destarte, não seria errônea a associação da coisa ao conceito grego de *hypokeinemon*; ou seja, tomar a coisa como aquilo em torno do qual propriedades diversas se reúnem, fulcro coisal, núcleo predicativo no qual a coisa repousa-em-si, na sua firme consistência (*Standhaftigkeit*) (Heidegger, 1977, p.11). Essa junção – em que o ser-obra da obra irrompe, consiste, primordialmente, no repousar em si (*Aufsichberuhens*) da obra, dinamismo de auto-afirmação da essência, desdobramento, rasgo temporal por onde se tece a inauguração da verdade como experiência essencial; enfim, o sobejar de sua realidade fundante (Heidegger, 1977, p.35). De acordo com Heidegger (1977, p.30), a junção seria, tão somente, o combate originário (*Urstreit*) entre o mundo e a terra, disputa travada, respectivamente, pela espaçiosidade – a expansão de um *intangível* que está *sendo* em relação ao traçado do *não-estar-oculto* que se oculta quando o intangível é resgatado, guardado e trazido à tona.

Nesse sentido, a procedência (*Herkunft*) da obra de arte, como também do artista, é a mesma, a arte – o substrato a partir do qual deve ser extraído o *não-estar-oculto* do ente e pelo qual o *pôr-se-em-obra* da verdade desse, a sua essência, verte por uma exterioridade que subjaz às representações – à imagem, propriamente dita. Intercalam-se, nesse acontecer, o mesmo e o outro num só, simultaneamente, isto é, o que na obra fundamenta, *essência*, escapa a ela, e, por assim dizer, também ao artista. Vale salientar, ainda, a respeito da procedência – demarcada pelo conceito de *Herkunft* – que essa designa, apenas, um deixar-se produzir daquilo que já está essencialmente presente. Isto é, a *procedência* é um engendramento de um projeto (*Entwurf*), um lançar-se ao não pensado, a uma ordem originária e não habitual que confere à obra o seu estatuto de verdade posto em obra, a sua *origem*. Nesse instante – em que a verdade é colocada mais uma vez em obra (fabricada) – somos conduzidos inexoravelmente àquele combate originário entre a *terra* e o mundo em que a verdade surge; tal *combate* se caracteriza, primordialmente, como uma tessitura disjuntiva, um encadeamento entre aquilo que se sustenta pela *terra*, mas, que, no entanto, abre-se ao *ilimitado*, ao *infinito*.

Em relação à obra de arte a *terra* é, para Heidegger (1977, p.32) o *sem-esforço-incansável*, o *vir à tona no colocar de volta* (do mundo), o *pôr-se em obra da verdade*

(*alétheia*). Em vista disso, ela só “se mostra quando permanece não resgatada/não exposta e não explicada” (Heidegger, 1977, p.33). A partir daqui infere-se a íntima relação da *terra* com o *mundo* – o combate originário (*Urstreit*). O *mundo*, por sua vez, move-se em busca do enaltecimento (no seu repouso) da *terra*, ele é o “eterno abrir-se da abertura das amplas trilhas das decisões simples e essenciais no destino de um povo histórico” (Heidegger, 1977, p.35). Ele é o sagrado, objeto do culto, cultivado, cultura.

A deriva abre, por sua vez, espaço para o estranho, para o estranho-inquietante (*Ungeheuer*), sendo, por isso, passagem, travessia; deriva é *experiência de ser*, de *vir-a-ser*. E no que consiste exatamente a obra de arte se não numa experiência de deriva, que coloca o *ser* num confronto com aquilo que supostamente lhe seria estranho, exterior, fora, distante? É o fora, certamente, que dá ao *ser* a medida de sua verdade – desde que se compreenda como fora também o reprimido, o rejeitado, o negado, o invalidado.

No conceito, o ente – como partícula de *terra* – é subsumido, superado, abstraído. Na obra, este fora é reincorporado à ordem da realidade que ela apresenta, que ela des-vela, que ela des-cobre. Eis, porque, na obra de arte, esse tal estranho-inquietante se constitui, para utilizarmos o modo de falar de Heidegger, como um atravessamento do luzir, uma fenda no des-ocultar da essência da verdade em cuja cristalização, na obra, figura, respectivamente, a sua negação e o seu deslocamento; enfim, a deriva.

De fato, para Heidegger (1977), a obra de arte, como *ser* estranho, confronta o *ser* consigo. Na obra, toda morada é provisória; ela olha, ademais, na *direção* do *ser-obra* de si, da obra, sobretudo, porque se pensa poeticamente e aponta ao *ser* um poeitar pensante. A obra de arte é, assim, um exercício de vagar e luzir.³ A obra *radica* da *terra*, está voltada, portanto, para a *origem*, para a *gênese* e para o *vir-a-ser*. Obra de arte é *mimo* do corpo, é palavra poética. E *mimo* aqui tanto significa *imitação*, *mímesis*, como também *toque*, estímulo sensório, material.

A palavra poética como obra de arte congrega tais sentidos. Ela é coisa produzida, *mímesis*, que resulta de coisa dada, *toque*. Palavra poética *põe-se* no *utensílio*, no *meio*, sendo efetivamente mais que *meio*, mais que *signo*. Nisso ela revela sua condição trágica de *ser*, como linguagem, como obra de arte. A palavra poética nasce da *tragicidade*, de um lado, como **pura** portadora de sua significação e, de outro, como um elemento que **transforma** “*um som da natureza em som puro do sentimento*” (Benjamin, 1994, p.17); de um sentimento que é, ao mesmo tempo, **potência** ativa, indissolúvel e **figura**, que veda a força, que a contorna, que lhe dá limite; ímpeto, impulso, pulsão, que é delicadamente desviada, transposta em *ritmo* e como *ritmo*, modulada num *signo natural* – leia-se, um senti-

mento configurado –, como canção.

Em Walter Benjamin (1994), com efeito, o sentido da linguagem e, por conseguinte, da palavra, difere de acordo com sua destinação, origina-se em função do *uso* – nesse caso, em particular, em relação ao estatuto da palavra em dois gêneros literários, a tragédia e o drama barroco. É justamente isso que permite ao filósofo distinguir entre palavra *pura* – própria da tragédia – e palavra em *transformação* – presente no drama barroco, no lutilúdio (jogo do luto).⁴ Ora, tal concepção de palavra não está res-trita, como bem observa Walter Benjamin (1994, p.16), ao âmbito da fala humana artística – que a tragédia clássica como obra de arte expressaria melhor que nenhuma outra –, mas na própria lei da palavra (em geral) – um oxímoro, o *signo natural* –, como “*forma originariamente inerente ao diálogo humano*”.

A *tragicidade* instala na fala o silêncio, o *muthos*, o mito, o mistério. É a experiência do inefável, do *incomensurável* – o intervalo entre aquilo que pode ser dito e aquilo que escapa ao domínio da fala – que exprime a irreducibilidade da força à figura. Porém, somente na *figura* pode-se ver transposta, materializada, presentificada tal *força*. Nessa relação, o trágico se funda no caráter de lei de palavra, na fala, propriamente dita, proferida entre os homens. Assim, a palavra, seria trágica porque nela se *expressaria a impossibilidade de remoção dos limites que separam o sentimento do seu entendimento pleno, de sua significação unívoca*. Em linhas gerais, o diálogo humano é trágico por *natureza*; a tragédia nasce, portanto, precisamente do diálogo entre ordens distintas de saber, de um emparelhamento (não apaziguável) de dinamismos que se distinguem qualitativamente entre si, mas, que, no entanto, são complementares, ou seja, um impulso de ordem estética e outro de ordem racional; disso resulta um enlace entre duas dimensões diametralmente opostas: de um algo indistinto, desleixado, que se alinha e se abran-da com aquilo que contorna, limita e torna distinto; o fluxo ao encontro de sua resistência.

Essa notação está, pois, apoiada pelas considerações filológicas do primeiro Nietzsche (1999), em sua detalhada descrição dos espíritos *dionisíaco* e *apolíneo*. Para o jovem filósofo, são exatamente esses espíritos, transmutados em princípios, que constituem, por via de seu equacionamento, a grande obra de arte grega, a tragédia, e, de maneira análoga, a obra de arte em geral.

Tal afirmação se valida ao se considerar tais espíritos sob a seguinte configuração: o *dionisíaco* como o *fluxo* e o *apolíneo* como a *resistência*. Dito de outro modo, o dionisíaco designa, para o filósofo do martelo, a dimensão daquilo que não tem lugar, que não se fixa, que não tem medida, sendo, portanto, pura força, puro fluxo; Dionísio é um deus *nômade*; ele corresponde, por isso, à impetuosidade, ao arrebatamento, ao desejo, ao *êxtase*, ele pertence ao domínio da natureza; enfim, a tudo aquilo

³ Tal definição de obra parece assim circunscrever uma plethora de sentidos, seja para fruição, seja para interpretação. Por essa frase, “*a obra de arte é um exercício de vagar e luzir*”, podemos depreender que o vagar remete tanto à um espaço de deriva quanto à uma indicação rítmica - *de vagar como lento, moroso, prolongado, vagaroso*. Se obra é experiência de vagar, este vagar aduz, também, ao luzir, como vaga, como hiato - cujo sentido, acima, foi exposto.

⁴ Em todo o caso, servem-nos ambas as acepções, pois, tanto uma quanto a outra refere um uso de palavra poético. Isso porque, como bem assinala Gregory Nagy (1990) a poesia deriva da canção, ela compreende um evento, um acontecimento da palavra.

que é vital e pulsante. O apolíneo, em contrapartida, remete sempre a um princípio de ordem racional, à cultura, ele diz respeito à forma, ao contorno, àquilo que limita, que configura; apolíneo é a lei, a estase, a contenção, o comedimento, a regularidade, o arbítrio.

Deve-se sublinhar, todavia, que esses dinamis-mos não aparecem nunca sob sua forma pura, mas equacionados, um em relação ao outro. Para Nietzsche (1999), o dionisíaco e o apolíneo se constituem apenas sob a forma de uma *tensão*. A tragédia seria, por isso, a linha mediana que permitiria ilustrar essa *tensão*, equilíbrio de tensão em cuja palavra se plasmaria a mesma. Ora, isso explica porque Nietzsche afirma ser o *ditirambo dionisíaco* (Hino ao deus Dionísio) a manifestação em sua máxima potência do espírito da tragédia, i.é, da obra de arte: o incomensurável como que encerrado num jogo, num ludo, no *lied* – a canção lírica. Para Nietzsche (1999, p.51), “*toda essa discussão se prende ao fato de que a lírica depende tanto do espírito da música quanto da própria música, em sua completa ilimitação, [ela] não precisa da imagem e do conceito, mas apenas os tolera junto de si*”. Isso significa dizer que a lírica suspende ludicamente os elementos que a constituem, pois, ora exprime-se em delírio, ora em vontade; toma parte, por isso, um entusiasmo, um estado limite, de transe na palavra, de *deriva* – que propicia, como veremos, uma espécie qualitativamente distinta de saber –, na qual aquilo que é recitado, cantado, não pode ser controlado, mas apenas contemplado; *palavra-força* que mediada pelo seu caráter de signo cristaliza alguns encadeamentos, repica sentidos, induzindo, por sua vez, ao fluxo ininterrupto e original do pensamento – que aqui se materializa como afecção, como sentimento, como percepção, como experiência estética, como (corpo) potencial. Acima de tudo, na lírica a oposição entre os espíritos apolíneo e dionisíaco torna-se um *combate originário* – na acepção mesma utilizada por Heidegger, o *Urstreit* – entre o texto, a narrativa e a musicalidade, a melodia, respectivamente.

A palavra se torna, assim, sob o ponto de vista trágico, *interação* – que se consolida melodicamente, ou seja, sob a forma da canção, do recitativo, operando, de maneira *contrapontual*, como um ato fundante, potencial, que afirma a *força* – pura e violentamente – ao mesmo tempo em que a metamorfoseia em valor estético, no e como *ritmo*.

Encaminhando outros começos: por uma educação original e originária

Essa concepção *trágica* de palavra permite supor, por fim, que já em Nietzsche pode-se ver circunscrito um discurso que se opõe veementemente à redução da palavra ao signo, isto é, ao meio. As considerações feitas até então sobre a origem da palavra atestam, assim, seja em Nietzsche, em Benjamin ou Heidegger, um *fim* em si mesmo, que não se presta única e exclusivamente a um uso, mas que con-forma um sentimento, um estado, um *ser*.

A palavra é trágica na medida em que ventila, aduz e não em que encerra; é trágica, portanto, na *destruição*,

num ato que comporta a potência; que restabelece a natureza da palavra, a *physis*, a matéria primeva e insolúvel, substancial; é trágica, porque signo natural, de valência estética. No *uso*, ademais, se determina a origem – a acepção, se *fonte* ou *lugar* – e a destinação da palavra – desaguar que define, ao fim e ao cabo, o próprio modo de seu redimensionamento, de sua *trans-mutação*, ou seja, na *deriva* (trans) que *cala* (mut), *silencia* para *ativar* (ação), para fazer falar, na *origem*. Com os pés no chão, na *terra*, a palavra alça vôo, isto é, no *repouso* da palavra o vôo do pensar.

A palavra é utensílio, tem, portanto, uma aplicação, dada em seu suporte, porém, é mais que isso, é coisa, por si mesma e a partir da qual configura-se uma força, seu sentido. Sob o ponto de vista do uso da palavra, prevalece, é sabido, aquele que dela depreende uma função e não uma expressão. A prática educativa contemporânea, alicerçada nas idéias de competência, rigor, certeza – tributárias em certa medida de uma visão de mundo moderna, matematizante – avalia tal uso, visto que toma por eficácia o sucesso no compartilhamento de práticas (teóricas e instrumentais) que tornem os indivíduos capazes de manipularem e dominarem um mundo (do qual se pode verificar é circunstancial, não absoluto ou ideal), de se acercarem dele como sujeitos – na acepção mesma que devem toda sua crítica.

Todavia, o ato educativo compreende mais que uma ação qualquer, ele não é subsumido pela transmissão, e sim sob a forma da expressão que, para além de ventilar um significado qualquer, expande, pelas significações possíveis e não pelas [pre]determinadas, o espectro da ação, da idéia, na palavra dada, oferecida, ofertada. A palavra deve, por isso, ser posta em obra, para obrar, para diferir, criar, modificar, refletir; disso depende, contudo, o uso.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. Tradução, apresentação e notas de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. O sentido da linguagem no drama (lutilúdio) e na tragédia. In: ROSENFELD, Kathrin (Org.) **Peter Szondi e Walter Benjamin: ensaios sobre o trágico**. Volume II. Tradução de Kathrin Rosenfield e Christian Werner. Rio de Janeiro: UERJ, 1994.

DETIENNE, Marcel. **Os mestres da verdade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Pequenas crises: experiência estética nos mundos cotidianos. In: GUIMARÃES, César; LEAL, Bruno Souza; MENDONÇA, Carlos Camargos (Orgs.). **Comunicação e experiência estética**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

HEIDEGGER, Martin. **Der Ursprung des Kunstwerkes**. In: _____. Holzwege, Gesamtausgabe, Band 5. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1977. Tradução de Kathrin Rosenfield (mimeo).

NAGY, Gregory. **Pindar's Homer: the lyric possession of an epic past**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1990.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da Tragédia**: ou helenismo e pessimismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

Linha Editorial

A REVISTA DA FUNDARTE recebe colaborações para publicação, na forma de artigos inéditos em língua portuguesa, vinculados à área das artes. Os originais deverão ser enviados em forma impressa acompanhada de cópia em meio eletrônico, digitados em Word (CD), para:

REVISTA DA FUNDARTE
Rua Capitão Porfírio, 2141
CEP: 95780-000 – Montenegro/RS

Orientações para envio de artigos originais, em ordem de apresentação.

1. O título e o subtítulo devem estar na página de abertura do artigo, separados por dois pontos e na língua do texto.
2. Nome(s) do(s) autor(es) acompanhado(s) de breve currículo que o(s) qualifique na área de conhecimento do artigo. O currículo, bem como os endereços postal e eletrônico, deve aparecer em rodapé, indicado por algarismo arábico.
3. Resumo na língua do texto, com no máximo de 250 palavras, precedido da identificação: Resumo.
4. Três palavras-chave, na língua do texto, separadas entre si e finalizadas por ponto, precedidas da identificação: Palavras-chave.
5. O título e o subtítulo em inglês.
6. Resumo em inglês: *Abstract*.
7. Palavras-chave em inglês (*Keywords*), separadas entre si e finalizadas por ponto.
8. Elementos textuais compostos de introdução, desenvolvimento e conclusão.
9. A numeração das notas explicativas é feita em algarismos arábicos, devendo ser única e consecutiva para cada artigo. É aconselhável que o texto não contenha excessivas notas explicativas.
10. Referências elaboradas conforme NBR 6023. Exemplo:
MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N.S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004, p.107-139.
11. As citações devem ser apresentadas conforme NBR 10520. Exemplo
[...] o conhecimento pode permanecer como uma representação exterior à experiência e o saber é uma apropriação da representação pela experiência (apropriação que sempre traz uma medida de criação). Essa apropriação não diz respeito a que se entenda e signifique a representação, mas que ela se precipite como um representante [...] que é sempre indicativo de uma atividade, índice de um sujeito. (COSTA, 2001, p.48)
12. Equações e fórmulas, quando destacadas do texto, devem ser centralizadas.
13. Ilustrações (desenhos, esquemas, fluxogramas, gráficos, mapas, quadros, retratos e outros) devem ter identificação na parte inferior, precedida da palavra designativa, seguida de seu número de ordem no texto, do respectivo título e/ou legenda explicativa. A ilustração deve ser inserida, o mais próximo possível do trecho a que se refere.
14. Os textos deverão ter entre 10 e 12 páginas, tamanho A4, incluindo imagens, se for o caso, digitadas em Arial, fonte 12, espaço 1.5, configuração da página com margem 2,5 nos quatro lados.

Os textos são selecionados a partir de pareceres favoráveis elaborados por, pelo menos, dois membros da Comissão Editorial. Em função da especificidade de temática, alguns textos podem ser selecionados substituindo-se o parecer de um dos membros da Comissão Editorial por parecer de membro do Conselho Consultivo ou de parecerista *ad hoc*.

A FUNDARTE reserva-se o direito de priorizar a publicação de artigos de autores que não publicaram no número imediatamente anterior da revista. Os textos enviados serão reservados, com a anuência de seus autores, para publicação nos próximos números.

A FUNDARTE não se responsabiliza por opiniões expressas em artigos. Ao enviar o texto, o colaborador aceita automaticamente as normas da revista e se submete ao processo de seleção e correção do texto. Embora submetidos à revisão lingüística, a responsabilidade sobre formato, correção e conteúdo é dos respectivos autores/colaboradores. Dar-se-á preferência a textos de linguagem acessível e rigor científico, com número de citações limitado que confirmem contribuição importante e inovadora aos saberes da pesquisa nos diversos campos das artes.

Observações para envio do material:

O texto deve vir precedido de uma identificação na qual conste o nome do(s) autor(es), a maior titulação e a instituição de vínculo, bem como um **resumo de no máximo 250 palavras e três palavras-chave**.

Endereços para envio do material:

O material deve ser endereçado para:
Marco de Araujo
Editor da Revista da FUNDARTE
marcodea@terra.com.br

Fundação Municipal de Artes de Montenegro/FUNDARTE
Revista da Fundarte
Artigo para submissão/Revista FUNDARTE
Rua Capitão Porfírio, 2141
Cep: 95780-000- Montenegro/RS

BREVE HISTÓRICO DA FUNDARTE 35 ANOS

1. ORIGEM DA INSTITUIÇÃO

A primeira semente do que hoje é a Fundação Municipal de Artes de Montenegro foi lançada no dia 02 de julho de 1959, com a criação do Conservatório Municipal de Música, na gestão do prefeito Hélio Alves de Oliveira. Depois de um período fechado, no dia 07 de junho de 1973, durante os festejos do Centenário de Montenegro, o Conservatório foi re-aberto, graças ao apoio do Prefeito Roberto Atayde Cardona. A partir daí, iniciaram-se as atividades com aulas de piano e teoria musical, em quatro salas da antiga prisão municipal.

Em 21 de novembro de 1981, o Conservatório passa a fazer parte do complexo Centro Cultural de Montenegro, transferindo-se para sede própria, junto à Biblioteca Pública e um Teatro Municipal.

Em **1º de outubro de 1984, é criada a Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE**, instituição pública, sem fins lucrativos, com o objetivo de manter uma escola de artes o que vem acontecendo ao longo desses 35 anos, em que a FUNDARTE tem sido responsável pela difusão e o desenvolvimento de várias manifestações artísticas na região.

2. ESTRUTURA E MANUTENÇÃO

Atuando como Escola de Artes que proporciona ensino e pesquisa nas quatro áreas da expressão artística - Artes Visuais, Dança, Música e Teatro - a Fundação recebe anualmente centenas de alunos, com idade entre 4 e 70 anos. Possui uma estrutura composta por Conselho Técnico Deliberativo, Conselho de Curadores, Direção Executiva e Associação Amigos da FUNDARTE. É mantida por dotação orçamentária municipal, doação de empresas e pessoas físicas, patrocínio de eventos culturais, Leis de Incentivo à Cultura, parcerias, convênios e contribuição de alunos. A estrutura física compõe-se de um prédio de 5 andares com setor administrativo, salas de aula, Teatro equipado, Laboratório de Informática, Biblioteca, Bar/Café e demais setores de apoio.

A entidade é reconhecida tanto em nível estadual como nacional, pela qualidade dos cursos oferecidos, pelos seminários e encontros que promove, projetos que executa, e pelas inúmeras atividades realizadas junto à comunidade local, tanto na área de ensino, quanto na de produção cultural.

3. CONVÊNIOS E ACORDOS DE COOPERAÇÃO

A FUNDARTE mantém:

- convênio com a **Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS**, firmado em 2002, para a realização de quatro cursos superiores na área da arte: Graduação em Artes Visuais, Graduação em Dança, Graduação em Música e Graduação em Teatro, todos na modalidade licenciatura e reconhecidos pela sua qualidade pelo Ministério da Educação, através do ENADE (Curso de Teatro - 1º lugar no Estado e 3º no país e Curso de Música, 5º no Estado e 10º no país)

- convênio com o **SESI** para a manutenção da Orquestra SESI/FUNDARTE, que se distingue pela democratização da cultura, levando concertos gratuitos para todo estado. Em 2007 atingiu um público de aproximadamente 14.220 pessoas em 41 apresentações;

- acordo de cooperação com o **Instituto Arte na Escola/Fundação lochpe/SP** para a manutenção do Pólo FUNDARTE do Projeto Arte na Escola que recebeu em 2000 e 2003 o Prêmio Nacional Arte na Escola Cidadã por Projetos de ensino realizados por seus participantes;

- parceria com o Espaço Vida Unimed para realização de exposições de arte;

- parceria com o **SESC/RS** para a realização de eventos culturais.

4. NÚMEROS DE ALUNOS, PROJETOS DE INCLUSÃO SOCIAL E AÇÕES EDUCATIVAS

Em 2007 a FUNDARTE alcançou **1.031 matrículas**, com 93% dos alunos atendidos gratuitamente e apenas 7% de contribuintes com quantias compatíveis com a renda familiar. A instituição atende, ainda, crianças de baixa renda através do **Projeto Inclusão Cultural** entre eles **Projeto Dançar** (Prêmio Itaú-Unicef de 1997 e reconhecimento/chancela da UNESCO em 2005) **Projeto Cordas** e **Projeto Teatro**. Atualmente há **10 Grupos Artísticos** em atividade na FUNDARTE. O ingresso de alunos nos Cursos Básicos da FUNDARTE é por Edital Público e sorteio de vagas e nos Cursos de Graduação é através de vestibular.

Em dezembro de 2006 foi criado o **Projeto ME INCLUA NESSA** que destina vagas no Edital Público de Ingresso, para pessoas com necessidades especiais.

Em 2006 foi implantado o Projeto de Extensão do convênio UERGS/FUNDARTE, com oferta de cursos e eventos variados, entre elas a Rede de Mediadores, que tem realizado ações educativas durante exposições na **Galeria Loide Schwmbac**, da FUNDARTE, inaugurada em setembro de 2002.

5. EVENTOS

Sempre fiel a sua proposta de educar através e com a Arte, atuando como agente formador e multiplicador de cultura, a FUNDARTE vem ao longo de sua história promovendo eventos abrangentes e de nível nacional, como o **Seminário Nacional de Arte e Educação**, que ocorrerá em sua 21ª edição em outubro de 2008 e o **Encontro Nacional de Pesquisa em Arte** em sua quinta edição. Em 2007 foi realizado o **Salão de Arte 10x10**, uma proposta diferenciada que privilegiou os artistas que se dedicam à produção de obras de pequenos formatos. Nestas oportunidades se reúnem em Montenegro, estudantes, professores e produtores de arte de todo Brasil e do exterior, tornando a FUNDARTE um “pólo cultural” do nosso Estado e Montenegro a “Cidade das Artes”.

6. PARTICIPAÇÃO NA COMUNIDADE

A FUNDARTE tem participação ativa na comunidade, se fazendo presente através de seus grupos, alunos e professores em eventos promovidos pela Administração Municipal, por escolas, empresas, clubes de serviços e entidades beneficentes. Como promotora de eventos culturais, tem incentivado tanto a produção artística dos seus grupos, quanto oportunizado troca de conhecimentos, apresentações e espetáculos de grupos convidados.

7. PRODUÇÕES

Na área editorial a Fundação tem contribuído com a Revista da Fundarte, Cadernos Pedagógicos I e II, Anais de Seminários e edição de livros, CDs e DVDs.

Com o apoio da Copesul, a FUNDARTE lançou o livro “A Música na Região de Montenegro”, trabalho de resgate das tradições musicais do município e publicou a obra “Os Varões Assinalados”, de Tabajara Ruas, composta de 10 volumes.

8. FUNDO MUNICIPAL DE APOIO À CULTURA

A FUNDARTE planejou e administra o FUMPROCULTURA – Fundo Municipal de Cultura de Montenegro que destina recursos públicos do município para execução de projetos culturais. Até 2008 foram contemplados 30 projetos.

9. ATUAÇÃO DA FUNDARTE

A atuação da FUNDARTE é, portanto, tanto na área educativa quanto na área da cultura e promoção social. É uma escola de artes que vem, ao longo de sua trajetória, defendendo a necessidade das atividades artísticas, da apreciação estética e da formação de platéia em todas as camadas sociais, promovendo ao mesmo tempo o ensino e a inclusão cultural.

Além disso, a FUNDARTE, desde o ano de 2000, tem a concessão de um Canal de TV Educativa, Canal 53, concedida pelo Ministério das Comunicações, que entrou em funcionamento em 31 de dezembro daquele ano.

Para nós, da Equipe Diretiva, é um grande desafio atuar em uma instituição com tal diversidade e com um universo tão amplo de possibilidades no campo das artes. Nosso compromisso cresce, na medida em que aumenta o interesse de crianças e jovens pelos cursos e atividades da FUNDARTE e, cada vez mais, temos clareza da nossa responsabilidade social e da função da arte, isto é: ela produz conhecimento imprescindível para o sujeito, concorrendo para seu processo de humanização.

Muitos contribuíram para a construção da **FUNDARTE 35 ANOS** e outros tantos, darão continuidade a ela. Com persistência, trabalho intenso e amor à causa, com certeza, teremos muitos outros aniversários para celebrar.

Equipe Diretiva: Isabel Petry Kehrwald – Diretora Executiva; Julia Maria Hummes – Vice-Diretora; André Luis Wagner – Vice-Diretor; Gorete Iolanda Junges – Coordenadora de Comunicação; Márcia Pessoa Dal Bello – Coordenadora de Ensino; Virginia Wagner Petry – Coordenadora da Secretaria