

REVISTA DA FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

Ano 12 - Número 24 - Julho/Dezembro 2012

ISSN 1519-6569



PERSPECTIVAS DE ENSINO EM ARTES

REVISTA DA FUNDARTE

ISSN 1519-6569

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

Ano 12 - Número 24 - julho/dezembro 2012

PERSPECTIVAS DE ENSINO EM ARTES



**Fundação Municipal de
Artes de Montenegro - FUNDARTE**

Normélia Juliani Falier Presidente do
Conselho Técnico Deliberativo - **Julia
Maria Hummes** Diretora Executiva - **Corete
Iolanda Junges** Vice-diretora - **André Luis
Wagner** Vice-diretor - **Márcia Pessoa Dal
Bello** Coordenadora de Ensino - **Virginia
Wagner Petry** Coordenadora de Secretaria -
Priscila Mathias Rosa - Coordenadora do
Órgão de Rádio e Televisão Educativa -
Olinda Sarmento Carollo - Presidente As-
sociação Amigos da FUNDARTE - AAF

Maria Isabel Petry Kehrwald
Coordenação da Edição

Adriana Bozetto (UNIFEMPA/RS)
Ana Mae Barbosa (Universidade Anhembi/SP)
Analice Dutra Pillar (UERGS/RS)
Federico Cariglio (CEAM/Argentina)
Julia Maria Hummes (FUNDARTE/RS)
Jusamara Souza (UFRRS/RS)
Maria Cecília Torres (IPA/RS)
Sayonara Souza Pereira (USP/SP)
Ursula Rosa da Silva (UFPEL/RS)
Comissão Editorial

Ana Claudia Mei Alves Oliveira (PUC/SP)
Andrea Hofstaetter (UERGS/RS)
Eduarda Duda Gonçalves (UFPEL/RS)
Fernando Becker (UFRRS/RS)
Gilberto Iole (UERGS/RS)
Ingrid Dormien Koudela (USP/SP)
Liane Bentschke (UERGS/RS)
Maria Lucia Pupo (USP/SP)
Marila Annibelli Vellozo (FAP/PR)
Rosa Maria Bueno Fischer (UERGS/RS)
Sergio Coelho Borges Farias (UEBA/BA)
Conselho Consultivo

**Rouanella Duarte, Elena Campos Fioretti,
Daniela Linck Dieffenthaler, Mariana
Binato de Souza, Viviane Diehl, Fernanda
Tuddei, Vanessa Sanders Curi Pérez, Aline
Nogueira Haas, Ângela Cristina Boga
Gonçalves, Isadora de Souza Maia Lima,
Cristina Rolim Woffenbüttel, Helena Doris
Sala, Ana Lucia Louro, Cristina Bertoni
dos Santos, Julia Maria Hummes, Priscila
Mathias Rosa, Patriciane Born**
Colaboradores neste número

Máicon Oliveira de Souza
Editoração

Eluza Silveira
Revisão e Tradução de Inglês

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

Capa: Exposição Alfa/Teta (detalhe) -
Ponto de Fuga - Coletivo em Arte,
Casa de Cultura Mario Quintana
Porto Alegre
Foto: Daniela Beckler, 2012

Máicon Oliveira de Souza
Concepção da capa e ilustração das páginas
iniciais dos artigos

Impresso na Grafoem Industria Gráfica,
em Lajeado - RS

REVISTA DA FUNDARTE
Rua Capitão Porfírio, 2141 - D. 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 visuais. 2. Artes cênicas. 3. Música. 4. Dança. 5. Arte e
Educação. 6. Mídia televisiva. I. Fundação Municipal de Artes de Montenegro.

Bibliotecária: Patricia Abreu de Souza - CRB 10/1717

R. DA FUNDARTE | Montenegro | ano 12 | n. 24 | julho/dezembro 2012

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

Maria Isabel Petry Kehrwald 07

Arte, ensino, iniciação científica: uma relação possível e exitosa

Rosângela Duarte e Elena Campos Fioretti..... 09

Para pensar o Ensino de Arte das infâncias contemporâneas: algumas provocações

Daniela Linck Diefenthaler..... 14

Singularização de identidades e construção de subjetividades através de preposições em artes visuais

Mariana Binato de Souza e Viviane Diehl..... 20

Arte contemporânea na escola: relato de um estudo de caso

Fernanda Taddei..... 24

Formação de professoras de dança do ventre

Vanessa Sandres Curi Pérez, Aline Nogueira Haas, Ângela Cristina Bug Gonçalves e Isadora de Souza Maia Lima 29

Educação musical, paradigmas de pesquisa e possibilidades de investigações

Cristina Rolim Woffenbüttel..... 33

Recitais didáticos: das memórias musicais e sonoridades midiáticas à ampliação da escuta musical

Helena Dóris Sala e Ana Lúcia Louro..... 39

Práticas Pedagógicas na mídia televisiva: *Por Dentro da Arte*

Cristina Bertoni dos Santos, Júlia Maria Hummes e Priscila Mathis Rosa..... 45

Professoras artistas: reflexões sobre o fazer artístico e a prática docente

Patriciane Born..... 51

Linha Editorial 59

Alfa/Teta 61

Contents

Editorial

Maria Isabel Petry Kehrwald 07

Art, education, scientific initiation: a possible and successful relationship

Rosângela Duarte e Elena Campos Fioretti 09

Thinking about the teaching of arts in the contemporary infancies: some questionings

Daniela Linck Diefenthaler 14

Singularity of identity and subjectivity construction through visual arts propositions

Mariana Binato de Souza e Viviane Diehl 20

Contemporary art in school: report a case study

Fernanda Taddei 24

Belly dance teacher's training

Vanessa Sandres Curi Pérez, Aline Nogueira Haas, Ângela Cristina Bug Gonçalves e Isadora de Souza Maia Lima 29

Music education, research paradigms and research possibilities

Cristina Rolim Wolffenbüttel 33

Didactic recitals: media, expansion of listening and dialogue with the audience

Helena Dóris Sala e Ana Lúcia Louro 39

Pedagogical Practices in television media: Inside the Art

Cristina Bertoni dos Santos, Júlia Maria Hummes e Priscila Mathis Rosa 45

Teachers artists: reflections about the artistic doing and the teaching practice

Patriciane Born 51

Editorial Line 59

Alfa/Teta 61

Editorial

Nesta 24ª edição da Revista da FUNDARTE, oferecemos aos nossos leitores nove artigos, centrados nas áreas das artes visuais, dança, música e mídia televisiva. Eles estão perpassados por enfoques educativos, teóricos e artísticos e são ancorados no tema "Perspectivas de ensino em artes". As abordagens dos autores contemplam diferentes pontos de vista, ora apresentando processos artísticos, ora refletindo sobre a sala de aula e a docência. É um panorama diversificado, com propostas que enriquecem as discussões e instigam à reflexão.

O primeiro artigo, denominado "**Arte, ensino, iniciação científica: uma relação possível e exitosa**", relata pesquisa realizada pelas professoras **Rosângela Duarte e Elena Campo Fioretti**, da Universidade Federal de Roraima, com o objetivo de produzir um CD-Room sobre os principais artistas plásticos de Boa Vista/RR. O projeto mereceu destaque pelo tema, pelo desempenho dos alunos e pelos resultados obtidos. Barbosa, Delors, Langer e Pillar, entre outros, contribuem para as reflexões das autoras.

As preocupações de **Daniela Linck Diefenthaler** em relação à educação infantil estão expressas no artigo "**Para pensar o Ensino de Arte das infâncias contemporâneas: algumas provocações**". Daniela apoia-se em autores como Barbosa, Hernández, Larossa, Loponte, para instigar-nos a refletir sobre livros didáticos, revistas pedagógicas, práticas docentes e imagens estereotipadas que são utilizadas no espaço escolar.

Centrado nas artes visuais, o trabalho realizado com adolescentes entre 10 e 13 anos, em uma oficina pedagógica, é relatado no texto "**Singularização de identidades e construção de subjetividades através de proposições em artes visuais**". As autoras, **Mariana Binato de Souza e Viviane Diehl**, abordam conceitos de singularidade e cultura visual e buscam, principalmente, em Hernández, os aportes teóricos da pesquisa.

O objeto de investigação de **Fernanda Taddei** é o ensino de arte contemporânea (ou a sua ausência) na educação, nos níveis fundamental e médio. O artigo "**Arte contemporânea na escola: relato de um estudo de caso**" apresenta conceitos, reporta-se aos PCN e discorre sobre dados coletados à luz de teóricos como Archet, Millet e Barbosa.

Resultados de uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo na área da dança são relatados por **Vanessa Sanders Curi Pérez, Aline Nogueira Haas, Ângela Cristina Bugs Gonçalves e Isadora de Souza Maia Lima** no artigo "**Formação de professoras de dança do ventre**". As autoras abordam conceitos e práticas de ensino de dança e formação profissional e apoiam suas reflexões em vários estudiosos do tema, como Marques, Ostetto e Strazzacappa.

Educação musical, paradigmas de pesquisa e possibilidades de investigações é a temática apresentada por **Cristina Rolim Wolfenbüttel**. O texto traz ao debate características que fundamentam pesquisas qualitativas e quantitativas e também exemplifica investigações que recorrem à combinação das duas abordagens. A autora se vale de extensa bibliografia para elaborar suas análises, o que contribui para expandir a reflexão dos leitores.

Helena Dóris Sala e Ana Lúcia Louro relatam experiência vivenciada na área da música no âmbito universitário. O artigo "**Recitais didáticos: das memórias musicais e sonoridades midiáticas à ampliação da escuta musical**" explicita práticas centradas na teoria do cotidiano, narrativas de si, resgate de memórias musicais e rearranjo para questionar metodologias, construir a autonomia do aluno, ao mesmo tempo que promove a formação de plateia. Penna, Torres e Souza embasam o projeto.

Dar acesso às diferentes linguagens artísticas através de um programa de televisão é o objetivo do projeto **Por Dentro da Arte**, criado em 2008 pela FUNDARTE e executado pela TV Cultura de Montenegro, com a parceria

da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS. **Cristina Bertoni dos Santos, Júlia Maria Hummes e Priscila Mathias Rosa**, relatam esta experiência no artigo “Práticas pedagógicas na mídia televisiva: *Por Dentro da Arte*” e refletem sobre a importância da TV na formação de identidade regional e de senso crítico.

O último artigo “**Professoras artistas: reflexões sobre o fazer artístico e a prática docente**” de **Patriciane Teresinha Born**, expõe um recorte de pesquisa realizada em sua dissertação de mestrado, recentemente concluído. A autora recorre à docência no Curso de Graduação em Artes Visuais: licenciatura, do convênio UERGS/FUNDARTE, às integrantes do Ponto de Fuga – Coletivo em Arte e aos conceitos de docência, professora artista, genialidade artística e práticas coletivas para construir suas reflexões. Estudiosos como Almeida, Corazza, Deleuze, Loponte e Strazzacappa subsidiam a composição da trama teórica e das argumentações da jovem mestra.

Agradeço imensamente aos que enviaram seus artigos para esta 24ª Revista da FUNDARTE. A partir do número 25, acompanhando a atual tendência editorial, a Revista será editada apenas por meio eletrônico, mantendo a mesma periodicidade e esforço para se consolidar como publicação de referência nas Artes, como foi enquanto circulou em papel. A etapa que agora se encerra – o periódico foi impresso por 12 anos - representou um grande esforço de uma instituição pequena como a FUNDARTE, que não faz parte do sistema universitário, embora dialogue com a academia. Nesse período, tivemos a satisfação de alcançar o nível B na avaliação Qualis/Capes.

Durante esses anos, tentamos contribuir para as áreas de arte e educação, oportunizando espaço para expor ideias, fomentar a leitura e a escrita, divulgar pesquisas e produções de diferentes matizes e contextos. O espaço continua, a partir de agora, em outro formato.

Os Editais e chamadas de artigos serão divulgados normalmente na página da FUNDARTE www.fundarte.rs.gov.br a partir de janeiro de 2013.

Na condição de editora da Revista, quero ainda agradecer de uma forma muito especial à Comissão Editorial, ao Conselho Consultivo e aos pareceristas, pela generosa colaboração que deram durante os anos em que os números publicados estiveram sob minha responsabilidade. Esse agradecimento se estende à competente equipe que trabalhou para manter a Revista impressa até este momento.

Após 31 anos de atuação na FUNDARTE, me aposentarei e deixarei a coordenação da Revista. É hora, portanto, de dizer obrigada a todos, mais uma vez, e de desejar sucesso para quem abraçar esta função.

Maria Isabel Petry Kehrwald
Coordenadora da Revista

Arte, ensino, iniciação científica: uma relação possível e exitosa

Rosângela Duarte¹
Elena Campos Fioretti²

Resumo: Em 2003 a Fundação Estadual do Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia de Roraima – FEMACT celebrou convênio com o Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq, para executar o Programa Interinstitucional de Bolsa de Iniciação Científica Junior: PIBIC-JR. O Programa tinha como premissa conceder bolsas aos alunos por seu envolvimento em atividades acadêmicas, com o intuito de promover a iniciação científica e proporcionar oportunidades de experiências de produção e aprofundamento de conhecimentos ainda no Ensino Médio, das escolas da rede pública. O modelo adotado em Roraima consistia em incentivar os alunos para apresentarem projetos nas diversas áreas do conhecimento, inscritos sob a coordenação do professor da área e com a orientação científica de um mestre ou doutor das instituições de educação superior de Roraima. No primeiro ano do programa em Roraima, o projeto “**Artes plásticas em Roraima: conhecendo e valorizando**” mereceu destaque pelo tema, pelo desempenho dos alunos e pelo resultado obtido. Esse estudo teve como objetivo pesquisar, cadastrar e produzir um CD-Room com os principais artistas plásticos (pintura de cavalete) de Boa Vista. A produção do CD-Room, além de motivar os alunos participantes na pesquisa histórica e catalogação da trajetória dos artistas, com o intuito de conhecer, registrar e difundir a produção dessa expressão artística em Roraima visou, também, oferecer às escolas um importante recurso didático. Todo conhecimento produzido com a pesquisa vivenciada pelos alunos durante um ano de trabalho conduziu a um melhor desempenho na vida universitária. Consequentemente possibilitou que se tornassem profissionais mais empenhados e qualificados nas áreas que optaram por investir.

Palavras-chave: iniciação científica; artes plásticas; ensino médio.

Art, education, scientific initiation: a possible and successful relationship

Abstract: In 2003 the State Foundation of Environment, Science and Technology of Roraima - FEMACT signed an agreement with the National Research Council - CNPq, to execute the Interagency Program for Scientific Initiation Scholarship Junior: PIBIC JR. The program was premised grant scholarships to students for their involvement in academic activities, in order to promote and provide opportunities for undergraduate research experiences and deepening of production of knowledge still in public high school. The model adopted in Roraima was to encourage students to present projects in various areas of knowledge, registered under the teacher's coordination with the scientific supervision of a Master or Doctor teacher from Roraima high school. In the first year of the program in Roraima, the project “ARTS IN RORAIMA: knowing and valuing” was highlighted because of outcome and students' performance. This study aimed to search, register and produce a CD-Rom of Boa Vista major artists (easel painting). The production of CD-Rom, in addition to motivating students in the research and cataloging historical trajectory of artists in order to meet, record and disseminate the production of artistic expression in Roraima aimed also offer schools an important educational resource. All knowledge generated through research experienced by students during a year's work led to a better performance in university life. Consequently it enabled them to become more committed and qualified professionals in areas that have chosen to invest.

Keywords: scientific initiation; arts; high school.

O contexto do assunto

No ano de 2003 a Fundação Estadual do Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia de Roraima – FEMACT celebrou convênio com o Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq, do Ministério da Ciência e Tecnologia, para executar o Programa Interinstitucional de Bolsa de Iniciação Científica Junior: PIBIC-JR. As atividades deste convênio, que tinha como pre-

missa estimular o desenvolvimento da vocação científica em alunos de Ensino Médio das escolas da rede pública nos Estados, em Roraima foram coordenadas pelo Museu Integrado de Roraima, instituição ocupando a estrutura organizacional como Diretoria de Pesquisas e Estudos Amazônicos pertencente a esta FEMACT.

¹ Doutora em Educação pela UFRGS. Mestre em Educação pela Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos, Cuba. Professora do Colégio de Aplicação e do Centro de Educação da UFRR. Líder do Grupo de Pesquisa: Criança, Educação e Arte – CREAM/UFRR. Professora da especialização em “Educação Infantil” da UFRR. roduart@click21.com.br

² Mestre em Economia (UFRGS) e Mestre em Ciência da Educação Superior (UMCC- Cuba). Professora Msc do Centro de Formação do Profissional da Educação do Estado de Roraima, Vice Presidente do Conselho Estadual de Cultura de RR, coordenou o PIBIC-Jr no período de 2004 a 2006, desenvolve estudos na área da cultura, membro do Comitê PROLER/RR e membro do Fórum Permanente de Cultura de Roraima, membro do Grupo de Pesquisa: Criança, Educação e Arte – CREAM/UFRR. E-mail: lefioretti@hotmail.com

Este Programa concede bolsas pelo período de 12 meses aos alunos por seu envolvimento em atividades acadêmicas com o intuito de promover a iniciação científica e proporcionar oportunidades de experiências de produção e aprofundamento de conhecimentos ainda no Ensino Médio.

O modelo adotado em Roraima consistia em estimular os alunos para apresentar projetos nas diversas áreas do conhecimento inscritos sob a coordenação do professor da área e com a orientação científica de um mestre ou doutor das instituições de educação superior ou dos institutos e entidades científicas do Estado. Após duas fases, os alunos selecionados davam início aos projetos durante um ano, com o apoio financeiro concedido pela Bolsa do Programa. Outro aporte deste modelo de atividade de iniciação científica foi contribuir para a orientação da escolha de uma área do conhecimento e da pesquisa, uma vez que os alunos envolvidos estavam se preparando para ingressarem na vida universitária.

Ao longo dos anos de execução deste Programa no Museu Integrado de Roraima, muitos projetos interessantes, com temas que abordavam as mais diversas áreas e assuntos, foram desenvolvidos com o envolvimento de quase todas as escolas de Ensino Médio do Estado, incluindo as escolas rurais e indígenas.

O quadro abaixo ilustra o desempenho do Programa no Estado de Roraima durante os quatro anos de atuação:

Ano	No. de Alunos	No. de Projetos	Escola Estadual Indígena	Escola Estadual Rural	Escola Estadual Urbana	Escolas Federais em RR
2005	62	29	03	03	18	05
2006	84	36	12	01	15	08
2007	42	16	02	01	08	05
2008	37	15	01	02	07	05
Total	225	96	18	07	48	23

Quadro 1: PIBIC-JR/RR

No ano de 2005, o primeiro do programa em Roraima, um projeto mereceu destaque pelo tema, pelo desempenho dos alunos e pelo resultado obtido. Este projeto, em princípio, causou estranhamento, mas muito entusiasmo na equipe de seleção, pois se tratava de um tema voltado para a linguagem das artes visuais tema diverso das corriqueiras abordagens quando se fala em "Ciências", pois, nessa área, os temas geralmente estão ligados às ciências da natureza e saúde. Um aspecto importante a ser registrado é a comprovação da Arte como um campo vasto de pesquisa a ser desvendado por jovens pesquisadores assumindo a mesma relevância das demais áreas do conhecimento.

O projeto teve o título "**Artes plásticas em Roraima: conhecendo e valorizando**" e foi desenvolvido

pelos alunos Jordan da Silva Laranjeira, Nathalya Silvestre da Silva Dias, Stone Bruno Coelho Barbosa do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima, realizado sob a coordenação e orientação da professora do Colégio de Aplicação da UFRR Rosângela Duarte e da professora Elena Fioretti. Esse estudo teve como objetivo pesquisar, cadastrar e produzir um CD-Room com os principais artistas plásticos (pintura de cavalete) de Boa Vista. A produção do CD-Room, além de estimular os alunos participantes na pesquisa histórica e catalogação da trajetória desses artistas plásticos, com o intuito de conhecer, registrar e difundir a produção dessa expressão artística em Roraima visou, também, oferecer às escolas um importante recurso didático.

Alguns argumentos desta atividade

Considerando a Arte na perspectiva de que o artista contribui para a formação de opinião diante de sua sociedade, lutando para transformá-la, através das expressões que manifesta, acredita-se na importância que esta exerce na formação cultural do indivíduo e de sua identidade. Diante desse aspecto, é possível buscar responder alguns questionamentos vivenciados nas salas de aula como: Como fazer com que os alunos valorizem a disciplina de Artes? Como desenvolver novas metodologias nas aulas de Artes? Onde buscamos novos materiais didáticos que motivem o processo de ensino-aprendizagem da Arte? Como trabalhar a interdisciplinaridade que a Arte nos permite?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam que "dentre os quatro princípios propostos para uma educação para o séc. XXI – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser – destaca-se o aprender a conhecer, base que qualifica o fazer, o conviver e o ser síntese de uma educação que prepara o indivíduo e a sociedade para os desafios futuros, em um mundo em constante e acelerada transformação." (PCN-EM, p.289)

O projeto conduziu, dessa forma, os alunos de Ensino Médio a pesquisarem e registrarem a história dos artistas plásticos (pintura de cavalete) como uma alternativa para a sistematização do conhecimento em uma área não muito convencional da pesquisa. A participação ativa dos alunos no processo da construção do conhecimento proporcionou o aprofundamento de informações acerca da história e das linguagens e estilos da Arte Visual, e também a experiência de desenvolvimento de estudos em caráter interdisciplinar.

Deve-se considerar que a interdisciplinaridade é condição indispensável para dar significado ao conhecimento adquirido pelo aluno, contextualizando-o dentro de sua realidade. Nos dias atuais se exige uma nova concepção de educação, a qual deve se preocupar em formar cidadãos mais críticos, sensíveis e que estejam preparados para a busca por novas descobertas. É aí que a Arte e a Ciência se encontram nas manifestações de pensamentos criativos, através dos procedimentos metodológicos da pesquisa científica.

A teoria em discussão

Muitos autores e, principalmente, o cotidiano escolar apontam para a importância do ensino da Arte na Educação Básica. O fazer artístico é um fazer cultural, e, a educação artística deve ser vista como um espaço de construção de conhecimentos necessários para a formação de uma geração culturalmente preparada e isso precisa ser trabalhado na escola.

De acordo com LANGER, no decorrer da história humana, o significado da Arte é o próprio aprendizado para a vida humana. A Arte impulsiona a cultura e a cultura oferece um mundo de significados para que se possa criar e compreender o mundo real. "A cada período de florescimento das Artes se segue um período de movimento cultural, que reformula o modo de sentir e expressar, o que, por sua vez, reformula os múltiplos modos de se ver o mundo e o homem" (LANGER, 1981, p. 90).

Por conta disso, a influência da Arte sobre a vida humana ultrapassa o nível intelectual. A Arte educa o sentimento humano, tornando este mais sensível ao mundo e sensibilizado com o outro.

A Arte é significativa também como um conhecimento a ser adquirido. Ela não tem "importância para o homem somente como instrumento para desenvolver sua criatividade, sua percepção etc.", mas tem importância em si mesma, como assunto, como objeto de estudos" (BARBOSA, 1975, p. 113),

Como área de conhecimento, a Arte desperta cada vez mais, tendências nas "investigações contemporâneas no sentido de dimensionar a complementaridade entre Arte e ciência, precisando a distinção entre elas e, ao mesmo tempo, integrando-as numa nova compreensão do ser humano" (PCN, Arte, p. 34).

A Arte é tão importante como qualquer outro conhecimento, pois permite ao aluno estabelecer relações mais amplas quando estuda uma técnica, uma obra ou certo período histórico da Arte. A Arte solicita a visão subjetiva e utiliza todos os sentidos para compreender mais significativamente às questões sociais uma vez que "a Arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, mudar referências a cada momento, ser flexível, perceber que criar e conhecer são indissociáveis" (PCN, Arte: 19-21).

Com o intuito de atingir os objetivos propostos, a pesquisa dos alunos partiu da abordagem dialética, buscando através de uma ação recíproca, as suas contradições e conflitos, procurando situações para, ao se superar, trazer novas reflexões sobre o objeto estudado. A concepção dialética permite utilizar diferentes métodos, onde todos podem contribuir para o desenvolvimento do processo investigativo. Sendo assim, Goldenberg revela que "a integração da pesquisa quantitativa e qualitativa permite que o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular" (GOLDBERG, 2001, p. 62) e, Arte e Ciência, complementando-se, como constroem a razão e a emoção do ser humano, possibilitam a compreensão da sua complexidade.

O projeto delimitou-se somente às Artes plásticas - pintura de cavalete, uma das várias linguagens das Artes Visuais. De igual modo, a música, a dança, a literatura e o teatro, contribuem para o processo de formação do jovem e para o seu desenvolvimento integral como ser humano, para que seja não apenas sujeito integrado ao mundo, mas sujeito transformador do mundo. Assim, a pesquisa possibilitou discussão e sua produção foi concebida com base na sistematização científica. Explica-se melhor os procedimentos a seguir.

Um pouco de conversa sobre este fazer

Com estratégia metodológica aplicada da pesquisa qualitativa, os alunos pesquisadores participaram de todo o processo, o que possibilitou o registro de narrativas ricas, orientados por raciocínio dialético e indutivo.

Inicialmente se fez um levantamento bibliográfico, coletando-se os referenciais teóricos significativos à área da pesquisa. Em função da precariedade das informações cadastrais na busca pelos artistas plásticos de Roraima, pintura de cavalete, a seleção dos artistas que compuseram o trabalho foi efetivada através de indicações pessoais, informações verbais e, através da rede existente entre os próprios artistas.

Em seguida foi realizado o trabalho de campo, visitando instituições que atuam na área cultural, para identificação e cadastro dos artistas plásticos de Boa Vista. Foram identificados vinte e dois artistas plásticos atuantes na época na cidade iniciando assim o agendamento com eles para o registro das informações de interesse da pesquisa.

Os instrumentos aplicados na pesquisa de campo consistiram em entrevistas e questionários para serem respondidos pelos funcionários do setor cultural e com esses vinte e dois artistas identificados. A partir dos dados coletados com registros fotográficos, as informações foram organizadas para iniciar a elaboração dos textos e seleção de fotografias que compuseram o CD-Room.

Para a construção do CD-Room foi utilizado o programa Power Point, por ser de fácil manuseio e maior domínio dos alunos. Como resultado final, o CD-Room deveria ser reproduzido para ser utilizado como recurso didático nas aulas de educação artística das escolas e, também, como instrumento de divulgação dos artistas locais.

A alma do trabalho se revelando

A **Apresentação dos resultados** consta no CD-Room produzido, formatados a partir dos trabalhos de campo realizados.

As **Entrevistas na íntegra com os artistas**, usadas como registros de fonte primária, foram gravadas e/ou escritas manualmente, realizadas na maioria das vezes em suas casas, onde os pesquisadores puderam conhecer mais de perto a realidade em que vivem.

As **Biografias dos artistas** foram estruturadas após a transcrição de todas as entrevistas. As principais informações foram assinaladas para a elaboração dos textos biográficos. Para isso, se consultou bibliografias a respeito de como se estruturar um texto biográfico, a partir

de consultas em *sites* na internet, adotando-se um modelo padrão.

As **Fichas das obras selecionadas** foram elaboradas para cadastrar as obras com base nas técnicas utilizadas em Museus, onde contém as principais informações necessárias para a identificação das obras.

Os **Movimentos artísticos pesquisados** foram selecionados a partir das citações feitas pelos próprios artistas, nas entrevistas. Esse levantamento de informações mais detalhadas teve como objetivo facilitar a identificação dos estilos praticados pelos artistas roraimenses, em relação aos grandes movimentos dos períodos da História da Arte.

No **Museu Integrado de Roraima (MIRR)** se encontra significativa coleção de obras de Artes dos principais artistas roraimense em seu acervo. Este Museu foi criado através do Decreto número 026, de 25 de Junho de 1984, e inaugurado em 13 de fevereiro de 1985 e tem como objetivo pesquisar, conservar, proteger, expor, fiscalizar e impedir a evasão do acervo que compõe o patrimônio natural e cultural de Roraima, bem como conscientizar e dinamizar o interesse na comunidade através de palestras, seminários, conferências, apresentações de artes cênicas, realização de cursos, recitais, exposições itinerantes e outros meios que se fizerem necessários ou aconselháveis. O MIRR tem como ação mais importante didatizar as pesquisas desenvolvidas, bem como o conteúdo no acervo existente, de forma a facilitar a sua comunicação e o conhecimento a todos os níveis de escolaridades.

A **Elaboração do Glossário** foi pensada justamente para esclarecer os termos próprios utilizados na área das Artes, os quais muitas vezes são incompreendidos na leitura das biografias. Assim, pode-se dizer que a navegação através do CD-Room se dá de forma interativa e esclarecedora.

As **Bibliografias sobre a área de Artes** levantadas nas principais Bibliotecas Públicas de Boa Vista, teve como objetivo facilitar o acesso de professores, alunos e de pessoas da sociedade que tiverem interesse em buscar informações mais detalhadas e específicas nesta área de estudo, informando a obra e o local onde se encontra.

Enfim o produto concretiza a experiência científica

O trabalho constatou que o Estado de Roraima não possui locais adequados para promover exposições de Arte, o que faz com que a população em geral não valorize o trabalho dos artistas plásticos (pintura de cavalete), já que sem acesso às exposições, não têm a oportunidade de conhecer os artistas locais e sua produção. Isso ficou explícito nas respostas dadas, pelos artistas, sobre o incentivo à produção artística pelas instituições, públicas ou privadas em Roraima:

No meu ponto de vista, eu acho que deveria ter mais apoio mesmo porque as pessoas que estão no comando, essas secretarias, desses órgãos, são pessoas também leigas no assunto, eles não vão investir, apoiar algo que eles não conhecem, e por isso não dão valor. (Entrevista com Artista 2)³

As Instituições promotoras do setor cultural não possuem um cadastro atual, acessível e informatizado dos artistas roraimenses e nem um calendário de eventos culturais fixo. A maioria das pessoas que atuam no setor cultural não está qualificada sobre as questões da área das Artes e manifestaram que não tem o hábito de frequentarem palestras, cursos e seminários sobre Artes Plásticas, com o objetivo de se prepararem melhor para atuarem neste setor. A promoção e apoio à realização de oficinas de Artes Plásticas ainda se considera insuficiente.

Como o artista se preocupa mais com sua criação, eles necessitam de um assessoramento profissional para a organização e comercialização de seus trabalhos – atuação de um *Marchand*. A grande maioria dos artistas é formada por pessoas simples e que têm um nível sócio-econômico baixo, tendo que exercer outra profissão para complementar sua renda. Verificou-se que eles não pertencem a nenhuma instituição de classe que os represente, demonstrando atitudes e iniciativas individualistas por parte dos mesmos.

As Instituições promotoras do setor cultural promovem de maneira insuficiente cursos de formação, onde os artistas podem aprimorar seus conhecimentos nas Artes plásticas. Faz-se necessário a criação de programas e espaços para a formação continuada dos artistas locais, por Instituições públicas e privadas responsáveis pelo desenvolvimento cultural do Estado de Roraima. Somente no ano de 2010, cinco após a realização da pesquisa pelos alunos deste projeto, a Universidade Federal de Roraima abre o Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Apesar das grandes dificuldades enfrentadas pelos artistas, os mesmos são habilidosos e competentes nos seus estilos artísticos, tendo o reconhecimento de suas obras muito mais em outros Estados e Países do que propriamente em Roraima. Esses aspectos foram observados em suas próprias falas:

Eu acho que em Boa Vista tudo é fraco. Deveria haver mais apoio governamental e força de vontade dos próprios artistas, os quais deveriam unir suas forças para lutar, divulgar e expandir suas artes em vez de criar divergências ou querer ser o "único". Os artistas devem se aprofundar mais em seus trabalhos e investir mais em seus conhecimentos, atualizar-se, pois [scr] autodidata não impede de buscar conhecimento, que possam ajudar a aprimorar suas habilidades. (Entrevista com Artista 1)

Por ser incomum a escolha entre os alunos de Ensino Médio para as pesquisas na área das Artes, os artistas plásticos contatados e, no início, manifestaram estranheza sem compreender a proposta do trabalho. Tão logo eram informados das intenções e dos objetivos do projeto, mostravam-se interessados, participativos e dispostos a colaborar. Sendo assim, é preciso desmistificar e incentivar a realização de novas pesquisas na área das Artes, que deve ser estendida às outras áreas artísticas como: música, teatro, literatura e dança.

Ao acreditar que o principal objetivo de uma pesquisa é contribuir para reflexões que promovam possíveis mudanças da realidade, fazendo com que a sociedade

³ As falas dos artistas serão identificadas por números, com o intuito de mantermos a privacidade dos mesmos.

tenha um melhor acesso ao conhecimento estudado, o projeto "Artes Plásticas em Roraima, pintura de cavalete" teve como proposta final a reprodução do CD-Room elaborado nesta pesquisa para a distribuição nas escolas como recurso didático. Esse projeto pode ampliar a difusão da produção artística, realizada nessa linguagem, como reconheceu um dos artistas entrevistados quando manifesta:

Ele [o movimento das artes plásticas em Roraima] vem se desenvolvendo, não só pelos artistas, mas também pela população em geral, os estudantes, por exemplo, estão cada vez mais se interessando pelas artes plásticas, e é através desse interesse, que arte em Roraima irá se desenvolver, e a partir daí teremos o mercado público, e consequentemente nos darão mais valor. (Entrevista com Artista 3)

O desfecho se faz

Os artistas participantes da pesquisa são autôditas quase que na totalidade. Apenas dois deles tiveram alguma formação acadêmica na área. Diversas técnicas são utilizadas com o óleo sobre tela prevalecendo, manifestando-se ainda o acrílico sobre tela, a pintura em auto-relevo, a aquarela e o giz pastel. Os principais estilos identificados pelos alunos, com base nos estudos sobre a história da arte, inspiram os artistas como, impressionismo acadêmico, expressionismo, abstracionismo, surrealismo, cubismo, figurativismo, grafismo, demonstrando uma grande diversidade na produção local.

A vivência com os alunos no decorrer das atividades foi gratificante, pois estava perceptível o aprendizado crescente se consolidando e que se confirmou com o registro das suas falas quando manifestaram suas experiências enquanto jovens pesquisadores:

Participar do projeto PIBIC tem sido uma nova experiência para mim, porque se trata de um trabalho muito mais sério e complexo do que um trabalho ou seminário de escola. Para mim, esse projeto será muito importante, para adquirir experiência, pois quando chegarmos na faculdade, por exemplo, saberei elaborar um projeto corretamente, o que tenho certeza que muitos universitários não sabem fazer. (Aluno 1)⁴

O projeto PIBIC me incentivou em relação a fazer pesquisas, pois eu não tinha o costume de pesquisar. Me fez pensar em questões que eu nunca tinha parado para pensar [...]. De modo geral, o projeto só me acrescentou coisas boas e me fez correr atrás das coisas, e não esperar que elas venham até mim. (Aluno 2)

Com o andamento do trabalho, pude obter mais clareza de como fazer uma pesquisa. Ele tem sido bom para saber como trabalhar em conjunto e é um projeto que tem me animado muito, pois é sobre uma área que eu gosto. As pesquisas e as reuniões vêm sendo uma maneira de trabalhar sempre descontraído uns com os outros, e as reuniões pela manhã não tem sido algo pesado para os estudos. O projeto vem sendo algo que tenho orgulho de falar que participo, e incentivo os alunos a participarem. Com as pesquisas realizadas, os questionários aplicados e as gravações feitas, pude obter melhor entendimento do que é realmente um projeto bem elaborado. Consegui aprimorar e mudar certas áreas que o PIBIC-Jr proporcionou como a responsabilidade, a timidez, a insegurança e a pontualidade. (Aluno 3)

Dessa forma, deve-se ressaltar a importância de programas de iniciação científica para alunos do Ensino Médio e, em especial, os com esta estratégia metodológica. Essencial é a garantia da sua continuidade a fim de permiti-

tir que outros alunos possam participar de experiências ricas e exitosas como essa.

Todo conhecimento produzido com a pesquisa vivenciada pelos alunos durante um ano de trabalho conduziu a um melhor desempenho na vida universitária. Consequentemente possibilitou que se tornassem profissionais mais empenhados e qualificados nas áreas que optaram por investir.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- BIOGRAFIAS. Disponível em: <http://www.escriitoridearte.com.br>. Acesso em junho/2005.
- Disponível em <http://www.cursoarte.hpg.ig.com.br>. Acesso em junho/2005.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2002.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 2001 (vol. 6).
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.
- EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.cortezeditora.com.br>. Acesso em 21/06/2005.
- Disponível em: <http://www.educaterre.com.br>. Acesso em junho/2005.
- Disponível em: <http://www.pesquisadanota10.hpg.ig.com.br>. Acesso em junho/2005.
- Disponível em: <http://www.klickeducacao.com.br>. Acesso em junho/2005.
- Disponível em: <http://www.suapesquisa.com.br>. Acesso em junho/2005.
- Disponível em: <http://www.culturabrasil.com.br>. Acesso em junho/2005.
- Disponível em: <http://www.herbario.com.br>. Acesso em junho/2005.
- Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br>. Acesso em junho/2005.
- GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar**. Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- HISTÓRIA DA ARTE. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br>. Acesso em junho/2005.
- Disponível em: <http://www.pitoresco.com.br>. Acesso em junho/2005.
- Disponível em: <http://www.geocities.com>. Acesso em junho/2005.
- Disponível em: <http://www.surrealismo.net>. Acesso em junho/2005.
- Disponível em: <http://www.avanielmarrinho.com.br>. Acesso em junho/2005.
- LANGER, Susanne K. **Ensaio filosófico**. São Paulo: Cultrix, 1981.
- LUDKE, M., ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- PROENÇA, Graça. **História da arte**. São Paulo: Ática, 2001.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21ª Edição. São Paulo: Cortez, 2000.

⁴ Cada aluno será identificado por um número para que a sua identidade seja preservada.

Para pensar o Ensino de Arte das infâncias contemporâneas: algumas provocações

Daniela Linck Diefenthaler¹

Resumo: O presente artigo se propõe a refletir sobre como vem sendo desenvolvido o Ensino de Arte para as infâncias contemporâneas no contexto educacional. Neste sentido busco problematizar os materiais pedagógicos a que os professores graduados ou em formação na área de Artes Visuais possuem acesso para trabalharem com o Ensino de Arte. Neste panorama, lanço algumas problematizações acerca dos materiais produzidos em massa e editados para o consumo destes professores e os possíveis usos dos mesmos em sala de aula.

Palavras chaves: Ensino de Arte; infâncias; professores.

Thinking about the teaching of Arts in the contemporary infancies: some questionings

Abstrat: This article's purpose is to reflect about how the Teaching of Arts has been developed for the contemporary infancy in the Educational context. In this sense, I intend to question the pedagogical supplies graduate Arts teachers or undergraduate Arts students have access to work with Arts teaching itself. Thus, I raise some relevant discussions concerning the supplies produced and edited in large quantities to be consumed by these teachers and their use in the classroom.

Keywords: Arts Teaching; infancy; teachers.

Introdução

Quando penso sobre o ensino de arte e sobre as crianças com as quais trabalho, destaco uma reflexão de Bujes que me auxilia a pensar sobre estas infâncias

Estamos acostumados a pensar a infância de um modo idealizado. Isso se deve ao fato de que fomos constituindo as nossas maneiras de concebê-la numa perspectiva moderna, pensando-a como um dado universal e atemporal, realizando-se para todos(as) da mesma maneira, seguindo os mesmos passos, comportando problemáticas semelhantes para todos os indivíduos que por ela passam e conduzindo-os por um caminho tendente à realização das "potencialidades humanas" (BUJES, 2005, p. 182).

Não percebê-las como atemporais e sim como produções sociais e culturais me mobilizou a pensar sobre suas produções expressivas. Como infâncias singulares e com diferentes faces podem apresentar, na escola, imagens padronizadas e semelhantes entre si?

Larrosa nos incita a pensar sobre a infância

A criança não é nem antiga nem moderna, não está nem antes nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear, nem evolutivo, nem genético, nem dialético, nem sequer narrativo. A criança é um presente inatual, intempetivo, uma figura do acontecimento (LARROSA, 2001, p. 284).

Estamos reinventando a infância e para tanto, é preciso que tenhamos um olhar atento ao nosso redor, ao nosso convívio.

Dornelles ressalta que "este é o grande desafio do educador do século XXI, dar conta das infâncias que continuam nos assustando, escapando de nossas redes, desconfiando de nossos saberes e poderes" (2005, p.12).

No entanto, se não nos cabe mais pensar a infância com ideais romantizados e ingênuos, como podemos propor um ensino de arte que não fique restrito a uniformizar criações infantis? Neste repensar as formas de ensinar arte me remeto ao que tenho observado em alguns cursos de Magistério. Ainda em muitos cursos as futuras professoras são preparadas para desenvolver propostas educativas em Arte de forma equivocada, principalmente com crianças de Educação Infantil e Séries Iniciais.

Como professora de Arte, venho recebendo algumas vezes estagiárias dos cursos de Magistério da região. Procedimento comum que acontece em muitas escolas, visto que o estágio é um dos pré-requisitos exigidos para obtenção do título de professor para lecionar nas séries iniciais em muitos municípios. Fui observando ao longo desta experiência que as orientações sobre como trabalhar com o ensino de arte na infância continu-

¹ Daniela Linck Diefenthaler. Mestre em Educação/UFRGS, Linha de Pesquisa Estudos sobre Infâncias, Temática Cultura Visual e Infâncias danielinck@gmail.com, Rua Vinte de Setembro, 592, Estação Portão, Portão, RS, 93180-000

avam sendo as mesmas do período em que fui aluna no curso de Magistério, entre os anos de 1996 a 1999.

Percebo que entre 1990 e 2006, intervalo de tempo em que concluí o Ensino Fundamental, Magistério até minha entrada no curso de Mestrado, nas escolas em que tenho tido contato, pouco tem sido discutido ou reformulado em relação ao ensino de arte, tampouco sobre este ensino voltado às infâncias contemporâneas.

De acordo com a Lei 9394/96, atual lei que rege o ensino brasileiro, o ensino de arte consta na matriz curricular como disciplina apenas a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, sendo que nas séries ou anos anteriores esta área do conhecimento é ministrada por professores sem formação específica para desempenhar tal função.

Considerando que somos o tempo todo bombardeados por imagens, as aulas de arte, bem como a maioria de outras aulas, continuam sendo desenvolvidas sem considerar os efeitos que esta inundação imagética produz na construção e formação de nossas identidades, sobre as formas de ver e interpretar o mundo. No entanto, se as crianças com as quais temos contato possuem acesso a diferentes imagens fora da escola, que circulam em vários meios como jornais, revistas, televisão, campanhas publicitárias, o que as leva a continuar produzindo imagens estereotipadas no espaço escolar?

Entendo por representações estereotipadas aquelas produções visuais que repetem padrões coletivos, convencionados de forma generalizada em diversas instâncias da sociedade e que independem das experiências visuais e culturais de cada pessoa. Como exemplo, destaco a imagem da casa, composta de telhado triangular, base quadrada, lateral retangular, porta frontal e janelas laterais. Também saliento outras imagens como os pássaros desenhados em forma de M, o sol sorrindo ou o céu com nuvens.



Fig. 01 - Desenho de Lucas – 7 anos
Arquivo pessoal de imagens

Sobre os estereótipos, Ernst H. Gombrich (1986) afirma que a impressão visual tem início com a idéia ou conceito do que vai ser representado, a partir de categorias universais como, por exemplo, homem, criança, gato, árvore, castelo, cidade, floresta etc. Desta forma, é como definimos os estereótipos. Existe um padrão que vai sendo utilizado ao fazermos referência a determinados objetos, como casa, árvore, pássaros, em que utilizamos sempre as mesmas formas e linhas para representá-los de forma que constituem uma linguagem universal. Segundo Gombrich, a informação visual individual, as característi-

cas distintivas dos objetos, dos dados representados "são acrescentados a posteriori, como se o artista preenchesse os espaços em branco de um formulário" (Gombrich 1986:63).

Assim, penso que como professores, devemos problematizar as imagens consideradas estereotipadas, como as citadas anteriormente, para que as crianças possam criar outras imagens. Desafiá-las, propor situações e problematizações visuais pode contribuir para a ampliação do repertório imagético infantil, caso contrário, as crianças irão continuar desenhando e se expressando da mesma forma, sem ousarem e arriscarem produzir outras formas.

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).

Estar em contato com crianças durante os anos em que atuo como professora permitiu-me observar o quanto podemos provocar olhares a partir das imagens cotidianas, sejam elas de jornal, revistas, da televisão ou veiculadas na internet e o quanto estas imagens precisam ser problematizadas na escola.

Estas diferentes imagens constituem importante fonte de nossa formação pessoal e, portanto, saber lidar com elas adquire significativa relevância no mundo contemporâneo. De acordo com Bigas Luna (apud HERNÁNDEZ, 2007, p.29), "as pessoas analfabetas do século XXI serão aquelas que não souberem construir narrativas com imagens". O cineasta me faz refletir sobre a importância do trabalho com imagens na escola e da necessidade de desenvolvermos possibilidades de provocar e instrumentalizar as crianças a produzirem narrativas imagéticas, bem como pensar criticamente sobre o que vemos.

Pensar alternativas de trabalhar com as imagens na infância que possam ir além da cópia e reprodução de imagens, que incentivem a produção e criação infantil, deve ser um dos principais objetivos da escola. De acordo com Pillotto (2007, p.23), "um dos pontos básicos da arte no contexto da educação infantil é, sem dúvida, a educação do olhar. Não o olhar que conduz para uma única direção, mas o olhar que amplia as leituras de mundo".

Refletir sobre o uso das imagens na infância nos leva a questionar sobre a escolha das mesmas. Que imagens selecionamos para trabalhar com as crianças? Abriremos espaço para "enxergar" as imagens que as crianças nos trazem? Se elas possuem acesso a tantas imagens fora da escola, como problematizarmos no cotidiano escolar essa diversidade imagética?

Cunha (2005) destaca que em muitas escolas de Educação Infantil as imagens eram utilizadas apenas para decorar a sala de aula, para receber as crianças e para que estas se sentissem acolhidas pela escola. As imagens utilizadas pelas professoras ficavam, na maioria das vezes, restritas aos desenhos da Disney, às histórias da

Turma da Mônica, dentre outras imagem midiáticas. O objetivo das imagens nas salas de aula, segundo a autora, não era problematizá-las, e sim ilustrar, decorar a sala de aula, educando as crianças sobre hábitos, regras e combinações acordadas entre crianças e professoras. Um exemplo disto é a utilização de imagens da Turma da Mônica para ensinar determinados conteúdos às crianças. Cascão muitas vezes aparece nos cartazes em que se salienta a importância da higiene, Magali quando o assunto é alimentação ou Cebolinha para ensinar a falar e escrever corretamente.

Hernández nos incita a pensar sobre “porque não limitar-se a comparar as versões de cada uma das histórias mostradas pelos estúdios Disney com as narrações originais da cultura popular e analisar os mitos e valores presentes nessas novas transposições e transmutações?” (2000, p.31). Que efeitos estas palavras poderiam produzir em professores que trabalham com o ensino de arte?

Ao trabalhar com a comparação de imagens, diferentes versões de uma história, diversas formas de representação, estamos possibilitando que as crianças possam construir seus repertórios visuais a partir de diferentes fontes. Ao mesmo tempo, questiono sobre o fato de que enquanto continuarmos utilizando os desenhos “da moda”, a apropriação de personagens de histórias para decorar a sala de aula, continuaremos incentivando a formação e reprodução de estereótipos nas produções expressivas infantis.

Desenvolvimento

Um ensino de arte “editado”

Quando utilizo a expressão “ensino de arte editado” me refiro a muitos materiais que tem sido produzidos por diversas editoras, a fim de propor formas de trabalhar com o ensino de arte na escola. Recordo de uma cena do filme *Sorriso de Monalisa*², em que a atriz Julia Roberts interpreta uma professora de História da Arte. No filme, em um momento, ela questiona com suas alunas o fato da vida e obra de Vincent Van Gogh terem sido reduzidos a uma caixa com reproduções de suas obras. Algo do tipo: “arte ao alcance de todos”, para que “todos” possam pintar como Van Gogh.

Relaciono esta cena com alguns materiais que tenho encontrado referentes ao ensino de arte. Na ampla gama de produtos que estão sendo editados, com o intuito de propor o desenvolvimento de ações pedagógicas em arte, percebo que assim como no filme, alguns destes materiais reduzem a vida e obra de muitos artistas a técnicas desconectadas entre si, bem como atividades soltas que empobrecem o trabalho com arte na escola, não valorizando o processo de criação do artista e suas conexões com o fazer das crianças.

Muitos estagiários de séries iniciais ou ainda pro-

fessores já graduados há algum tempo, mas sem possuir formação específica em Artes Visuais, apresentam dificuldades ao selecionar materiais pedagógicos de qualidade que possam nortear o trabalho voltado para o ensino de arte na infância. Também destaco o fato de muitos destes materiais possuírem reproduções de obras com impressões de pouca qualidade, onde a cor da obra não condiz com a cor da reprodução, sendo muitas vezes desbotada e com baixa definição das imagens.

Tenho pesquisado em revistas pedagógicas e livros voltados ao ensino de arte sobre a forma que orientam ou direcionam o trabalho com arte na infância para professoras que não sejam especialistas na área.

Saliento que a Proposta Triangular, fortemente difundida no Brasil por Ana Mae Barbosa (1991), influenciou o trabalho de muitas professoras a partir de três vertentes denominadas como: o fazer artístico, a leitura da imagem (obra de arte) e a história da arte. E neste contexto, a relação artista/obra passou a ser norteadora de muitos materiais produzidos por editoras voltados ao ensino de arte.

Nesta gama de materiais existentes, o que tenho encontrado em muitas instituições são materiais que direcionam as aulas de arte apenas sobre artistas renomados que destaquei anteriormente, como Pablo Picasso, Vincent Van Gogh, Tarsila do Amaral, Monet, Cândido Portinari, entre outros. Sobre isto, Loponte nos move a pensar:

Os “artistas famosos” dos livros de História da Arte mais comuns são adjetivados como brilhantes, geniais, inovadores, talentosos. Os discursos em torno de suas imagens convencem nossos olhos, filtram nossas opiniões, produzindo um determinado conceito do que é Arte (LOPONTE, 2004, p. 338)

E eu ainda complementar a partir do que a autora afirma: determinando muitas vezes o que é Arte e o que deve ser trabalhado nas aulas de arte.

Muitas vezes o acesso de vendedores de livros em escolas, com as famosas “coleções pedagógicas”, é visto como uma “solução” de problemas. Basta seguir passo a passo o que afirmam estes livros e a aula de arte será desenvolvida de forma com que as crianças aprendam sobre diversos artistas. Refiro-me aqui às coleções de livros pedagógicos³ de arte que tenho observado, estas, em sua maioria, possuem propostas artesanais, trabalhos manuais, ou ainda, quando um pouco melhor organizados, trazem artistas famosos e projetos prontos para desenvolver em sala de aula, em que esboçam praticamente um roteiro da aula a ser desenvolvida.

Nos meses de junho e julho, do ano de 2008, estive veiculada na Revista Nova Escola⁴ uma reportagem sobre a área de Arte intitulada *Olhar Criativo*. Esta reportagem apresentava algumas propostas para desenvolver a disciplina de Arte. No entanto, alguns trechos me chamaram a atenção, como por exemplo: “Utilizar o traba-

² Filme: O Sorriso de Monalisa. Lawrence Konner e Mark Rosenthal. Produção: Elaine Goldsmith-Thomas, Paul Schiff e Deborah Schindler. Direção: Mike Newell. EUA, 2003. *Estúdio*: Columbia Pictures Corporation / Revolution Studios / Red Om Films. DVD, 125 min. Drama. Colorido.

³ Alguns materiais que tenho observado: Coleção Arte e Habilidade, ano 2008, Editora IBEP (Ensino Fundamental, séries iniciais), Coleção dia a dia do professor, Datas comemorativas, ano 2000, Editora Fapi, Arte no cotidiano escolar, ano 2000, Editora Fapi.

⁴ Publicação da Editora Abril que circula pelo território nacional durante o ano letivo, não incluindo os meses de janeiro e fevereiro.

lho de artistas consagrados permite que o aluno se inspire no que já foi feito e então produza". A reportagem também salienta o fato de que é preciso buscar inspiração no que já foi feito e está consagrado mundialmente para então produzir.

Salienta-se mais uma vez a idéia de trabalharmos apenas com os artistas consagrados, apresentando suas obras já conhecidas. Talvez seja dito nas entrelinhas, que estes sejam mais importantes que outros artistas, não tão consagrados. E consagrados por quem? Pela história? Pelos materiais didáticos existentes?

Porque não trabalharmos com arte contemporânea para as infâncias contemporâneas? Não será possível conversar com as crianças a respeito de imagens de artistas como Leda Catunda? Frans Krajcberg? Nelson Leiner?

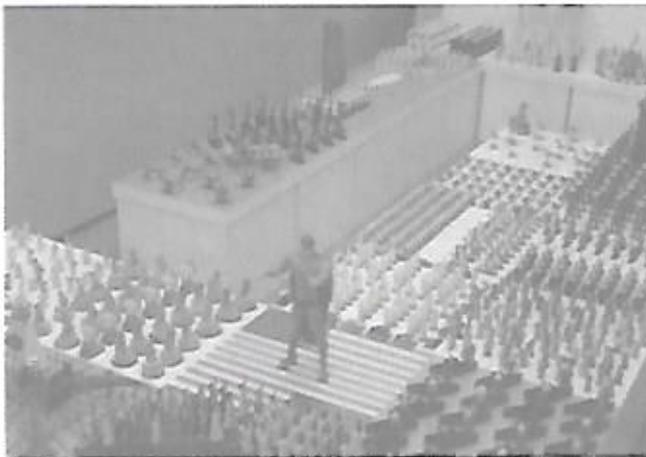


Fig. 04 - Nelson Leiner
A Lot(e), 2006

O que pensam as crianças sobre estas imagens? Conseguem estabelecer relações entre as imagens vistas e acontecimentos do cotidiano? Gostam? Sentem estranhamentos?

Se ficarmos restritos a artistas já consagrados, ou ainda, a materiais que abordam as obras de arte mais famosas, estaremos deixando escapar oportunidades de lançar problematizações e reflexões que poderiam ampliar o olhar das crianças. É importante questionarmos os materiais que circulam entre professoras ditando orientações a serem seguidas, algumas vezes sem ponderar aspectos importantes, como neste caso, em que a ênfase novamente é dada no ensino de arte aos artistas já conhecidos e exaustivamente trabalhados em muitas instituições escolares.

Estes materiais e a forma como são utilizados, ao invés de ampliar o imaginário das crianças, fortalece a idéia da cópia, não as incentivando a pensarem sobre outras imagens que podem produzir. Estamos, assim, deixando de incentivar as crianças a ampliarem seu imaginário. E nesta relação entre imagens e a capacidade de elaborá-las, sobre a formação do imaginário infantil, questiono onde, e em que momentos, as professoras buscam orientações sobre traçar situações que incentivem as crianças na elaboração de imagens?

De que forma estes imaginários estão sendo incentivados? Bachelard salienta que a imaginação não é "a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade" (2002, p.18). Estamos desafiando as crianças a produzirem imagens que ultrapassem a realidade? Criamos momentos desafiadores para que isso seja possível? Precisamos refletir sobre estas questões.

Livros didáticos para o ensino de arte nas escolas

Outro fator que destaco refere-se ao uso obrigatório de livro didático nas aulas de arte. Este material tem sido fortemente utilizado em algumas escolas. Algumas empresas especializadas na elaboração de livros e materiais pedagógicos⁵ vendem seus produtos a instituições



Fig. 02 - Leda Catunda
Onça Pintada nº 1, 1984
Acrilica sobre cobertor



Fig. 03 - Frans Krajcberg
Flor do mangue

⁵ Tive contato com os Livros Didáticos, Ensino Fundamental, Séries Finais e Ensino Médio, anos 2006 e 2007, Editora Positivo

escolares, visando que o professor utilize este material em suas aulas. Talvez pela insegurança de alguns professores em trabalhar com o ensino de arte e por não ter orientação específica sobre como desenvolver as linguagens expressivas, acabam utilizando estes livros didáticos exatamente como foram organizados pela equipe editorial para serem desenvolvidos.

Denomino os mesmos de *cartilha de arte*. Utilizo a expressão *cartilha* retirada dos livros de alfabetização escolares como forma de comparar aos materiais que tenho analisado para as aulas de arte. Alguns destes materiais, assim como as cartilhas de alfabetização, geralmente se caracterizam por reforçar, através da organização de suas atividades, o direcionamento do olhar das crianças, não promovendo espaços de criação, questionamentos e descobertas, tampouco a valorização de aspectos da cultura regional e local.

Podemos encontrar aqui, talvez mais um dos indícios de reforço das formas estereotipadas nas produções expressivas infantis. Muitas vezes é através destes livros didáticos que as crianças aprendem a desenhar uma árvore com a copa verde, o tronco marrom e maçãs vermelhas. Ou ainda, muitas vezes é o livro didático que determina o que é arte e o que deve ser ensinado em arte.

Recentemente encontrei como atividade a ser desenvolvida, em um livro didático de arte⁶ de uma empresa reconhecida no mercado editorial, a proposta de pintar como Aldemir Martins⁷. Esta atividade trazia uma cópia de reprodução de uma imagem do artista delimitada apenas pelos contornos, que deveria ser preenchida pelas crianças.

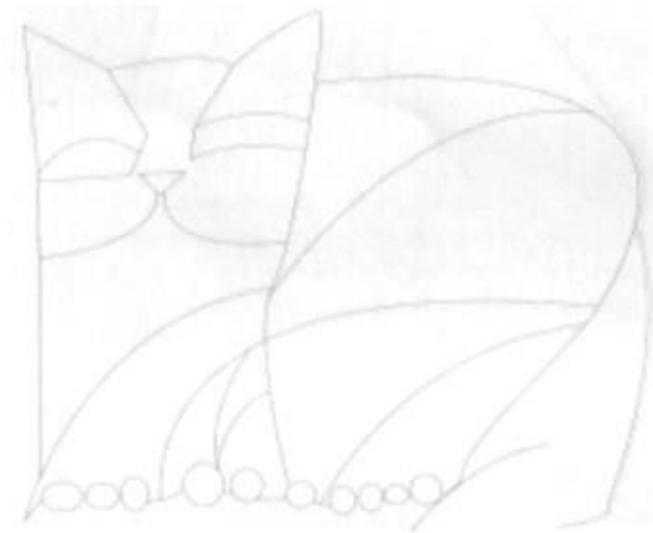


Fig. 05
Atividade proposta em livro didático de Arte

É evidente que não basta focar um ensino que busca o conhecimento de artistas renomados, suas glórias, vidas conturbadas. É preciso permitir às crianças conhecer o processo de criação desses artistas, seus experimentos, acertos e fracassos, confrontar imagens, compará-las, analisá-las em relação às semelhanças e

diferenças. Trabalhar com outras imagens que não pertençam ao contexto artístico, mas que estejam presentes no cotidiano, no marketing, nos outdoors, nas revistas, nos jornais, na televisão, ou nos mais variados meios.

Saliento, com isto, que convivemos com crianças de diferentes contextos, que vivem múltiplas infâncias, porém, muitas vezes, continuamos a desenvolver o ensino de arte na escola com proximidade aos ideais propostos em 1816 na Academia Imperial de Belas Artes, que eram: reprodução da cópia fiel à realidade, imitação de modelos europeus, entre outros, sendo que estamos há cerca de 190 anos à frente destes ideais.

Conclusão

Como então organizar, pensar e propor o ensino de arte para estas infâncias tão diversificadas com que temos tido contato? Não pretendo aqui esboçar abordagens de ensino a serem seguidas, apenas apresento para reflexão alguns apontamentos que têm me acompanhando como pesquisadora e professora de arte, destacando que é preciso viabilizar oportunidades para que sejam ressignificados conceitos, possibilitando experiências e parafraseando Kastrup, vivendo em *desaprendizagem permanente*. Para a autora, "aprender é antes de tudo, ser capaz de problematizar" (KASTRUP, 1999, p.175).

Para encerrar a conversa, mas deixando o pensamento viajar, proponho uma citação de Kastrup, onde a autora salienta

Não podemos esperar que grandes rupturas nos cheguem prontas. Precisamos, cada um de nós, operar pequenas mudanças, nos limites de nossa prática. Cada um deve fazer a sua parte, agir localmente, até que rupturas maiores advenham dos agenciamentos entre essas pequenas mudanças (KASTRUP, 1999, p.239).

Pensem em provocar mudanças, mesmo pequenas, que provoquem outros olhares para as imagens na Educação Infantil. Neste sentido, arriscar, pensar outras formas de possibilitar um ensino de arte na infância comprometido com a provocação à percepção, experimentação, ampliação de imaginários, e estar atento às produções desenvolvidas pelas crianças é fundamental no processo de ensinar e aprender arte.

Referências

- BUJES, Maria Isabel Edelweiss e COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam – da criança de rua à infância cyber*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GOMBRICH, Ernest. *Arte e Ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- _____. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

⁶ Coleção Arte e Habilidade, (Ensino Fundamental, séries iniciais), ano 2008, Editora IBEP.

⁷ Aldemir Martins: artista brasileiro, nascido em 08 de novembro de 1922.

KASTRUP, Virginia. **A invenção de si e do mundo – Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da Diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

_____. **Educação e Cultura Visual: uma trama entre imagens e infância**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS/RS, 2005.

MARTINS, Mirian Celeste. PICOSQUE, Gisa. GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do Ensino de Arte**. São Paulo: FTD, 1998.

_____. **Mediação: provocações estéticas**. São Paulo: Unesp, 2005.

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

PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte. **Linguagens da arte na infância**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2007.

Singularização de identidades e construção de subjetividades através de proposições em artes visuais

Mariana Binato de Souza¹
Viviane Diehl²

Resumo: Esta pesquisa tem como temática a singularização da identidade e a construção da subjetividade através de proposições em artes visuais. Foi realizada no contexto da Creche Estação dos Ventos na cidade de Santa Maria, com pré-adolescentes de idades entre 10 e 13 anos. A cultura visual foi abarcada neste contexto como elemento facilitador da aproximação dos colaboradores com a temática, pois esta busca relacionar a cultura e as visualidades presentes no cotidiano a partir de um olhar crítico tanto individual quanto em grupo, o que colaborou no processo abordado tanto de identidades quanto de subjetividades. Nesta pesquisa ainda utilizaram-se fragmentos da metodologia de projetos de trabalho pela sua abordagem facilitadora que fez parte do processo de aproximação dos colaboradores, e consequentemente da possibilidade de singularização das identidades e construção de subjetividades.

Palavras chaves: identidade; subjetividade; cultura visual.

Singularity of identity and subjectivity construction through visual arts propositions

Abstract: This research has as its theme the singularity of identity and subjectivity construction through propositions in visual arts. It was performed at the context of the "Estação dos Ventos" Creche in Santa Maria city with preteens aged between 10 and 13 years old. Visual culture has been comprised here as a facilitator on bringing the contributors with the theme, as it seeks to relate culture and visibility present in everyday life from a critical look at both individual and group, which collaborated in the process which addressed both identities and subjectivities. This research has made use of fragments of the methodology of projects of work for its facilitative approach that belonged of the process of approaching the contributors, and therefore the possibility of singularization of identities and construction of subjectivities.

Keywords: identity; subjectivity; visual culture.

Permeando as relações e construções desta pesquisa

A temática desta pesquisa se dá em torno da singularização da identidade³ e da construção da subjetividade⁴ através de proposições em artes visuais. Questiono quais subjetividades pré-adolescentes que se produzem no contexto educativo de um processo pedagógico em artes visuais que se propõe a singularizar identidades a partir do reconhecimento dos colaboradores da pesquisa como sujeitos de si.

A escolha de local para a atuação deste estudo se deu através do contato com o

LEO Clube Santa Maria, que apadrinha a Creche Estação dos Ventos, instituição que abriga crianças de 0 a 13 anos, localizada no assentamento do Km-3, bairro da cidade de Santa Maria, no espaço da empresa ferroviária Santa Fé vagões, sob júdice em detrimento da ocupação de moradores. A partir de uma visita ao local, iniciou-se uma reflexão sobre a possível realização de um trabalho em tal instituição.

Trabalhei com o objetivo de confrontar as subjetividades dos colaboradores da pesquisa e promover oficinas pedagógicas em artes visuais, que dessem conta de problematizar a singularização da identidade dos pré-adolescentes.

¹ Autora. Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria. Integrante do GEPAEC/ CNPq - UFSM e GAD/ CNPq - UFSM. Endereço postal: Rua sete de Setembro, nº 942, São Pedro do Sul - RS CEP: 97400-000. Endereço eletrônico: marianabinato@hotmail.com

² Orientadora. Mestre em Educação pela UPF. Docente do curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria, da Unochapecó, arte-educadora e assessora do Curso de Artes Visuais da UNOESC-SC, coordenadora do Projeto de Alfabetização estético-cultural, Integrante do GEPAEC/UFSM. Artista Plástica do Atelier Vivie Diehl. Endereço postal: Rua da Paz, 224, Bairro Princesa, Carazinho, RS, CEP 99500-000. Endereço eletrônico: viviediehl@hotmail.com

³ Entendo singularização de identidades como uma forma de trabalhar e perceber como cada indivíduo entende se como sujeito, singularizar este sujeito é uma forma de construir mecanismos que o façam entender como ele se constitui e relaciona-se com o mundo no qual está inserido.

⁴ A construção da subjetividade se dá a partir da troca com os indivíduos com os quais nos relacionamos, sendo assim é algo que se constrói e não depende somente da identidade de cada um, soma-se a de uma outra a fim de que esta troca se estabeleça e se construam subjetividades.

tes, tendo como referência o meio onde vivem.

Nesta pesquisa, utilizei a metodologia dos projetos de trabalho de Hernández (2000) no planejamento dos encontros como facilitadores do processo de docência, pois entendo que estes contribuíram no processo de aproximação com os colaboradores. É também possível o estabelecimento de um enfrentamento das subjetividades dos pré-adolescentes em foco na pesquisa, para eleger as abordagens e temáticas que pudessem ser facilitadoras no processo.

O contexto educativo e o enlace com as artes visuais

Abarco nesta pesquisa facetas contribuintes advindas da metodologia por projetos de trabalho, podendo trazer às aulas alunos menos passivos e mais dinâmicos, que, além de colaborarem na forma de trabalhos, podem também contribuir na organização do planejamento do encontro.

O ensino por projeto de trabalho permite que o conhecimento se estenda para além dos limites da sala de aula e venha a atender à necessidade das pessoas, para continuarem se desenvolvendo [...] Dessa forma, o ensino por projeto traz à tona a possibilidade de educação permanente, tornando viável a reciclagem, a atualização constante e a auto-formação. (CURY E DALLAVALLE, 2010, p. 17)

Entendo os projetos de trabalho como uma abordagem que propicia a interação do aluno frente ao andamento das aulas e à organização dos encontros, pois busca evidenciar a troca e a negociação. Pode assim haver um maior enlace da turma com o professor, visto que, no momento em que os colaboradores se sentem responsáveis também pelo andamento do trabalho e das aulas, não deixam de colaborar, comprometendo-se na busca de contribuições para as aulas.

A cultura visual como um “entre”

Trazer as imagens cotidianas presentes quase que diariamente na vida dos colaboradores torna o estudo mais próximo, pois aquilo que é do convívio cotidiano acaba se tornando algo que permite a cada um identificar-se. Pode ser um dispositivo da singularização das identidades dos colaboradores, para pensarmos o mundo e pensarmos como sujeitos desse mundo.

As imagens, sendo ou não da arte, podem estabelecer diálogos com a cultura visual de forma a pensarmos não mais como receptores, mas sim como visualizadores, críticos, leitores dessas imagens. Estabelecem também, assim, um discurso entre o eu, ou seja, a identidade, que está constituída de uma carga de diferentes conceitos, histórias, vivências e muda a cada dia, com o que está sendo visto.

Neste estudo, entendo a cultura visual como esse “entre”, conforme elucida Hernández em variados textos, sugerindo que possamos compreender a cultura visual como o entendimento da relação entre eu e a imagem, esse discurso que se estabelece, e a partir daí formarmos nossos conceitos. Através desses discursos, quero poder construir e experimentar com os colaboradores, a partir

das relações de cada um com as imagens, como essas se inserem na vida deles, que produções identitárias através de diferentes linguagens, sendo ou não visuais, podem se estabelecer a partir deste tipo de dispositivo.

Para Hernández (2011, p.34),

A cultura visual não seria tanto um quê (objetos e imagens) ou um como (um método para analisar ou interpretar o que vemos), pois se constitui como um espaço de relações que traça pontes no vazio, que se projeta entre o que vemos e como somos vistos por aquilo que vemos; a cultura visual, quando se refere à educação, pode se articular como um cruzamento de relatos em rizoma (sem uma ordem pré-estabelecida), que permite indagar sobre as maneiras culturais de olhar e seus efeitos sobre cada um de nós.

A partir dessa conceituação de Hernández, a cultura visual é por mim entendida como uma contribuição que possibilita a mudança do foco do olhar e o desacomodar do lugar de quem vê. A partir daí é possível instigar uma nova percepção, um novo olhar frente às imagens, assim enfatizando a posição que devemos assumir frente à produção de significados e subjetivações que estas carregam.

Relações subjetivas e construções identitárias: o enlace entre o que se constrói e como se relaciona

Promover a singularização da identidade e tratar sobre a subjetividade são questões desafiadoras, pois, além de serem temáticas que abrangem única e exclusivamente as personalidades dos colaboradores envolvidos na pesquisa, necessitam de um envolvimento e de uma abertura de cada um frente às propostas que possam promover estes conceitos remetendo à vida de cada um dos envolvidos na pesquisa.

Hernández (2007, p. 72) conceitua de uma forma muito precisa e direta o que entende por identidade:

Identidade tem a ver com a caracterização dos indivíduos mediada pela linguagem e determinadas práticas sociais. Portanto, é dada culturalmente e se apresenta como naturalizada e estável, oferecendo elementos de discriminação em relação a grupos com afinidades de gênero, etnia, religião ou pátria (2007, p.72).

Para poder pensar a identidade através dessa conceitualização que traz as práticas sociais, compreendo que devemos saber, de antemão, onde nossos colaboradores estão inseridos e qual contexto social os cerca, bem como as pessoas com as quais esses indivíduos se relacionam. Entendo a identidade como, além de um elemento construído a partir das minhas relações internas com o mundo, algo fundamental para que cada um possa entender seu papel diante de uma sociedade já construída. A identidade de cada um muitas vezes pode se tornar o reflexo do meio onde o indivíduo vive e atua socialmente.

Portanto, tendo por base que a subjetividade é construída a partir das relações com os outros e consigo (HERNÁNDEZ, 2007), acredito que a pesquisa pôde contribuir de forma preponderante para a produção da subjetividade do grupo em foco. O trabalho visa, além da singularização da identidade de cada um, manter uma relação com o todo, que trata do construir a identidade coletiva a partir da identidade individual, ou seja, a partir das relações com os outros e consigo mesmo.

A noção de subjetividade, pelo contrário, resgata a capacidade de ação dos indivíduos, para adotar um sentido de ser em diálogo com essas posições que lhes vêm 'de fora'. É, portanto, uma maneira de construir-se a partir da reflexão (a tomada de consciência sobre si mesmo) na interação com os outros. Desse ponto de vista, a subjetividade é instável, mutável, flexível e múltipla, enquanto a identidade vem a ser estável, rígida e unívoca.

A partir do conceito trazido pelo autor, que pontua de forma precisa e objetiva o conceito de subjetividade, podemos entender que essa construção se dá a partir da troca, da relação com o outro. A subjetividade pode ser entendida como esse entremeio entre eu e o outro, essa relação que se constitui e que, de certa forma, atua com grande força na construção identitária de cada um, se a entendermos como uma construção baseada na minha relação com o mundo.

Ambos os conceitos abarcam o posicionamento definidor de que a identidade pode ser vista como um fator condicionante na construção da subjetividade. A partir do momento em que eu me relaciono com o outro, interação definida por Hernández (2007) como subjetividade, eu incluo nessa relação muito de mim, do meu pensamento, da minha identidade. Essa troca proporciona a mim um repensar identitário, pois a relação com o outro está repleta de diferentes posicionamentos, que podem me fazer rever a minha postura frente à minha construção identitária.

Construindo, relacionando e repensando identidades e subjetividades

Trazer ao cotidiano dos colaboradores da pesquisa um olhar diferenciado sobre eles próprios tornou-se um desafio, pois o olhar para si com um olhar crítico e com o intuito de construção e singularização faz-se, num primeiro momento, um pouco complicado, visto que são colocados em questão todos os pontos que nos sustentam e, dentro desses pontos, vemos tanto qualidades quanto defeitos. Os sonhos e os medos, todos os sentimentos que fazem com que nos construamos como sujeitos do mundo no qual estamos inseridos, tudo isso vem à tona quanto fazemos uma auto avaliação do que fora trabalhado e vivenciado.

Expressões muitas vezes utilizadas pelos colaboradores elucidam identidades construídas em um mundo paralelo, onde os estereótipos e os personagens são criados a partir da necessidade de cada um. Podemos perceber os mundos criados e fazer relações com os mundos reais vividos cotidianamente, a fim de percebermos em que momento tais mundos se cruzam e se distanciam.

Segundo Pereira,

Os estereótipos são representações bastante contraditórias, isto é, são dinâmicos – enquanto produções ativas, intencionais e performáticas de significado – no entanto, o seu efeito de verdade é fixador, homogeneizante, contínuo, repetitivo e estabilizador de identidades (2010, p. 213)

Os estereótipos podem, muitas vezes, desvendar identidades não reveladas de uma forma perceptível. Ou seja, através dos estereótipos, os indivíduos passam

à se mostrar de uma forma menos "camuflada", o que nos permite interpretar essas manifestações e compreender melhor o grupo no qual estamos inseridos.

Durante os encontros, como mecanismo do levantamento de dados, utilizei portfólios que serviram como registros de processos dos colaboradores. Primeiramente, deveriam construir uma capa que pudesse representá-los. Cada colaborador buscou imagens em revistas que levei; procurei revistas que não tivessem tantos personagens e atores da mídia televisiva, a fim de instigá-los a utilizar outras imagens que pudessem dizer de si sem o apelo midiático.

Duas das colaboradoras se expuseram de forma mais aberta, mostrando-se a partir de imagens que diziam muito de cada uma delas. Uma delas fez uma reprodução de sua autoria, desenhou de si para si o que trazia consigo, os seus significados dentro do contexto identitário; a outra mostrou, através dos recortes, um pouco de sua realidade e do que esperava dos encontros. Ambas com uma produção diferente dos outros alunos, que expuseram como imagens de si as imagens midiáticas, as quais passam a ser construtoras de identidades de grande relevância numa fase em que acreditamos em tudo o que é mostrado pelos meios de comunicação.

Simbolos, signos, estereótipos fizeram parte da construção das capas. Analisar, perceber o que está sendo mostrado nas entrelinhas desse processo, torna a singularização das identidades um exercício meu e dos colaboradores, que precisam perceber como se constituem, como se mostram, como pensam que são, através da busca de imagens que possam traduzi-los da forma mais objetiva possível.

Percebi que, no momento em que cada um foi convidado a escrever sobre si, os colaboradores se sentiram muito à vontade em colocar no papel suas qualidades, defeitos, vivências e vontades. Escreveram, ainda, que *gostavam quando estavam falando de si*⁵. Percebo que o encontro foi uma das poucas situações em que eles foram instigados a pensarem e falarem sobre si, a se posicionarem enquanto indivíduos.

O bairro onde a creche fica situada é habitado por um grande número de catadores de materiais reciclados, o que favoreceu o diálogo quando fiz a relação entre a arte e o lixo, que se deu, posteriormente, a partir do dispositivo fílmico "Lixo extraordinário". Durante o filme, os alunos passaram a comentar que conheciam muitos catadores no bairro, e que alguns de seus familiares faziam coleta seletiva. Esse exercício de legitimar o catador, que acontece no vídeo, propiciou a abertura dos alunos frente à realidade do bairro, a fim de perceberem e se interessarem pelo que está acontecendo nos arredores de suas casas e da própria creche.

Na troca grupal, entre uma conversa e outra, percebi a subjetividade muito evidente. Cada um fazia essa relação com o outro de uma forma única, o que também se caracteriza como singularização da identidade. Esta troca, esta relação com o outro torna o encontro muito rico.

Utilizamos retratos fotográficos como base para

⁵ Fala dos colaboradores.

nosso último trabalho. Como maneira de construir esses traços de uma forma diferente, que não somente desenhando, inserimos objetos do cotidiano de cada um, que fossem reciclados, assim cada um deveria encontrar estes materiais para compor seus desenhos.

Alguns colaboradores não se preocuparam em delimitar os espaços, em deixar claras suas expressões faciais e corporais, fatores que podem remeter a um significado relevante dentro da singularização da identidade. Percebo essa falta de contornos unido às ações e falas em alguns momentos, como um não encontrar-se, um não perceber-se como indivíduo presente e necessário aos outros e a si mesmos. Alguns colaboradores da pesquisa não evidenciaram mudanças na singularização de sua identidade e, principalmente, de sua subjetividade. Suas ações frente ao grupo se deram de forma muito tímida, não dialogando com a turma, não se deixando levar pelos encontros e pelas propostas.

Fechamentos abertos de singularizações e subjetivações

Os processos de construção das subjetividades e de singularização das identidades estabeleceram-se de uma forma em muitos momentos superficial, pois em determinados encontros os alunos não se envolveram tanto no projeto, nas propostas. Pude perceber que o interesse foi maior quando assistimos ao vídeo/documentário *Lixo extraordinário* que prendeu a atenção da grande maioria, talvez por mostrar, com um enfoque diferenciado, uma realidade muito próxima à deles.

Percebi ainda que a cultura visual foi um elemento chave no processo de construção das subjetividades dos pré-adolescentes, pois estabeleciam diálogos com os colegas em decorrência das imagens presentes nos encontros e no cotidiano de cada um. A troca de reflexões mostrou-se com certa maturidade por parte dos colaboradores, pois apresentaram-se abertos a trocas e relacionaram-se com os colegas de forma dinâmica.

Por mais que em alguns momentos os alunos não explicitassem de uma forma mais direta suas identidades a fim de que fosse possível percebê-las nas falas ou nas escritas, mostravam-nas em diferentes comportamentos e construções plásticas que diziam muito de como cada um se constitui como indivíduo. As subjetividades foram instigadas a serem construídas através da troca de informações com os colegas. Nestas trocas pude ter um olhar um pouco mais distanciado, percebi que os colaboradores podiam se entender como sujeitos, dada a necessidade de tomarem posicionamentos durante todo o momento de conversa.

Percebo a identidade e a subjetividade dentro do projeto como elementos de construção mútua. Ambas andavam lado a lado tanto na troca entre os colegas, onde cada um dos alunos deveria se posicionar e expor seus pensamentos, mostrando-se assim como indivíduo, quanto nos processos de construção individual onde prevalecia a construção e identidade do grupo como um todo.

Os projetos de trabalho, da maneira como foram abarcados, não engessaram a pesquisa. Eles deram o suporte necessário a fim de que os encontros pudessem

acontecer de forma dinâmica e com a colaboração dos alunos que se sentiram responsáveis pelo andamento dos encontros. Aconteceu então, como havia sido previsto, um maior envolvimento de todos, que se sentiram valorizados quando indagados a falarem de si, de suas experiências.

Esta forma de entender os projetos de trabalho como mecanismo facilitador e agregador permitiu que os encontros se tornassem prazerosos tanto aos educandos quanto a mim, como educadora. A negociação que houve fez com que a permuta de conhecimentos e experiências fizesse dos encontros um momento muito mais rico e dinâmico.

Esta oportunidade de vivência com os colaboradores fez construir minha subjetividade na troca com uma realidade social que estava fora do meu cotidiano. Poder relacionar-me com pessoas com idades e contextos tão diferentes do meu, e que ao mesmo tempo têm características tão semelhantes as minhas, me fez perceber que essa troca e construção de subjetividade se deu muito em mim. Acredito ainda que esta construção afetou diretamente a minha identidade de maneira que pude, em muitos momentos, questionar-me como sujeito responsável pelas minhas atitudes sociais diante daquela comunidade tão carente de conhecimentos e de infraestrutura.

Acredito, ainda, que esses processos continuam a afetar os colaboradores da pesquisa, pois, por mais que as atividades tenham sido encerradas, estas vivências e experiências fizeram parte de um período de suas histórias pessoais e da história do grupo como um todo. Possivelmente, vão continuar gerando mudanças pessoais, a partir, principalmente, da retomada do assunto e da reflexão sobre o que aconteceu em todos os momentos da nossa pesquisa em grupo.

Referências

- CRECHE ESTAÇÃO DOS VENTOS. Disponível em: <www.crecheestacaodosventos.blogspot.com> Acesso em: 23 de maio, 2011.
- CURY, Ana Cristina ; DALLA-VALLE, Luciana de Luca. **Projetos educacionais**. Curitiba: Fael editora, 2010.
- HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite a deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene (Org.) **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p. 31 – 49.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**. Proposta para uma nova narrativa educacional. Trad. Ana Death Duarte. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.
- HERNÁNDEZ, Fernando., VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho – O conhecimento é um caleidoscópio**. 5ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- LIXO EXTRAORDINÁRIO. Direção de Lucy Walker. Rio de Janeiro: Angus Aynsley, Hank Levine, 2009. (99 min), son, color.
- LIXO EXTRAORDINÁRIO. Disponível em: <www.lixooextraordinario.com.br> Acesso em: 16 de março, 2011.
- PEREIRA, Alexandre Adalberto. Estereótipos desenhados, identidades projetadas. In: MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene (Org.). **Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010. p. 209 – 226.

Arte contemporânea na escola: relato de um estudo de caso

Fernanda Taddei¹

Resumo: Este artigo discute os resultados de uma pesquisa que objetivou investigar como é trabalhada a arte contemporânea na escola, tendo como objeto de estudo o Colégio Municipal Pelotense, na cidade de Pelotas/RS. O problema central dessa pesquisa consistiu em descobrir o que se estuda de arte contemporânea no ensino fundamental e médio, desse estabelecimento de ensino. Para tanto, foram entrevistadas professoras de arte da instituição, com a finalidade de investigar, dentre outras questões, as atividades relativas à arte contemporânea que eram desenvolvidas com alunos e o entendimento das mesmas em relação a este tema. Além da pesquisa de campo, foi realizado levantamento bibliográfico para subsidiar a discussão e o confronto com os dados obtidos na escola.

Palavras-chave: arte contemporânea; ensino; escola.

Contemporary art in school: report a case study

Abstract: This article discuss the results of a research that had the objective to investigate how the contemporary art was worked at school. The object of the study was the "Colégio Municipal Pelotense" at Pelotas/RS. The main problem of this research consisted in discover what is studied of contemporary art in the elementary and high school in this place. To this end, interviews were done with teachers of art of the institution, with the purpose to investigate, besides other questions, the activities relative to contemporary art which were developed with pupils and her understanding of this subject. Moreover of this field research, was realized a bibliography study to subsidize the discussion and the confront with the data obtained in the school.

Keywords: contemporary art; teach; school

Introdução

O estudo da arte contemporânea nas escolas tornou-se foco de interesse para essa pesquisa a partir de observações em aulas de Arte, pré-estágios e entrevistas com professores e alunos que realizei no decorrer do curso de Licenciatura em Artes Visuais, através das disciplinas Artes Visuais na Educação e Estágio, em escolas municipais e estaduais de Pelotas/RS, nos níveis fundamental e médio. Pude constatar, através destas experiências, que o termo arte contemporânea não foi citado nenhuma vez. Sendo a escola uma instituição que atinge um grande público, considero esse o melhor lugar para a divulgação da produção artística, não apenas de períodos e estilos já acabados e exaustivamente pesquisados, mas também do que é produzido hoje, do que é visto nas bienais, de uma produção ainda viva.

Sabe-se que a arte contemporânea é complexa, imersa em conceitos e produzida com os mais variados materiais. É preciso saber apreciá-la, compreendê-la e interagir com ela, pois não se trata apenas de obras dentro de uma acepção mais tradicional, como pinturas, esculturas ou gravuras inseridas em um

modelo preso ainda ao passado. A diversidade da arte contemporânea inclui uma grande variedade de elementos e configurações que muitas vezes, ou na maioria delas, a torna difícil de assimilar por uma grande parte da população, ainda presa a critérios de gosto, como se ser bela fosse a única função da arte. Muitas vezes ela nem tem a intenção de agradar aos olhos do espectador.

Essa pesquisa, desenvolvida no ano de 2006, como trabalho de conclusão da Licenciatura em Artes Visuais, foi centralizada na seguinte questão: o que se estuda de arte contemporânea no ensino fundamental e médio em uma escola pública municipal de Pelotas? Foi escolhido como objeto de estudo o Colégio Municipal Pelotense, localizado na Rua Marcílio Dias 1597, na região central da cidade, sendo esta, a maior escola municipal de Pelotas.

Para analisar como estava ocorrendo o ensino da arte contemporânea na escola citada, o presente estudo buscou: verificar se todos os professores da instituição referida possuíam conhecimento sobre o tema; observar se os professores entrevistados tinham contato com a arte contemporânea através de sua formação

¹ Mestranda em Memória Social e Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Pelotas, inserida na linha de pesquisa Memória e Identidade, sob orientação da Professora Dr^a. Ursula Rosa da Silva, especialista em Patrimônio Cultural - Conservação de Artefatos pela Universidade Federal de Pelotas e graduada em Artes Visuais - Licenciatura pela mesma instituição. Endereço: Rua General Osório, 878, apt. 303, Canguçu/RS. Email. fernandataddei@yahoo.com.br

acadêmica, visita a bienais, museus de arte, outras exposições, galerias, livros, catálogos, vídeos, entre outros; constatar se costumavam levar os alunos a exposições e orientá-los sobre o que estava sendo apresentado; identificar a percepção de professores e alunos sobre arte contemporânea.

Para a realização desse estudo de caso e a fim de responder o problema central dessa pesquisa, foram realizadas entrevistas por meio de questionários com as professoras de Arte da escola. A intenção inicial era entrevistar todos os professores desta disciplina atuantes no Colégio Municipal Pelotense, cerca de onze professores, mas não me foi permitido este acesso. Logo, foram entrevistadas cinco professoras, as quais o acesso foi possível, englobando todos os níveis: ensino fundamental (séries iniciais e finais) e ensino médio. O trabalho envolveu ainda pesquisa teórica para embasamento do assunto e confronto com os dados coletados.

Arte Contemporânea: uma síntese de sua trajetória

A arte contemporânea, segundo Catherine Millet (1997), surge entre 1960 e 1969, com inúmeras formas de arte que recorrem a uma grande diversidade de materiais, entre estes objetos industrializados, materiais naturais e perecíveis e mesmo o próprio corpo do artista. Até os processos mais provocadores e incompreensíveis foram permitidos e essa liberdade continua até os dias de hoje.

A arte contemporânea atendeu o desejo das vanguardas artísticas do século XX, isto é, descer as obras de arte do seu pedestal, tornando-as mais próximas do público. Conseguiu conquistar o universalismo que pretendiam as vanguardas históricas, reunindo diferentes trabalhos de diversas partes do mundo. Conforme afirma Catherine Millet (1997, p. 87): "Uma das principais preocupações da modernidade resume-se na questão: a arte está no objeto que encarna a idéia ou na própria idéia?" Este questionamento ainda é pertinente quando se trata de arte contemporânea.

De acordo com Nikos Stangos (2000), a arte das vanguardas dividiu-se em um grande número de movimentos sucessivos, preocupados com conceitos e teorias que frequentemente os precediam e os predefiniam, sendo esses movimentos acompanhados de manifestos, documentos e declarações. Artistas contemporâneos frequentemente reinterpretam e desenvolvem algumas idéias de seus antecessores, porém livres de movimentos, estilos e manifestos.

Uma das referências para essas novas gerações de artistas é a atividade pioneira da criação do *ready-made*², de Marcel Duchamp, em torno de 1915. O primeiro deles, segundo Archer (2001) foi Roda de Bicicleta (1913), (uma roda de bicicleta montada sobre um banco). Porém o mais escandaloso foi a Fonte, um mictório que Duchamp assinou como "R. mutt" e expôs como obra de arte. Conforme Jorge Coli (2000), não se trata de valorizar o design do mictório, o que se leva em conta é a atitude de Duchamp, é

a sua provocação. Os mictórios, rodas de bicicleta, portagarrafas que ele apresenta ao público, levam a questionar a respeito de um objeto ser artístico somente porque foi aceito como tal pelo museu, pelo crítico, pelo historiador. Duchamp fez com que o espectador pensasse sobre o que define um objeto igual a tantos outros como obra de arte.

Em Archer (2001), lemos que no início dos anos 60 ainda era possível pensar em arte como pintura e escultura, apesar do surgimento das colagens cubistas, da performance futurista e dos eventos dadaístas e da busca de reconhecimento da fotografia como arte, mas a partir deste período essa classificação começou a mudar.

Segundo Catherine Millet (1997), nos anos 60 eclodiu uma grande quantidade de movimentos de vanguarda que receberam abertura social, sendo seus protagonistas rapidamente reconhecidos pelo mercado e pelas instituições. Na segunda metade dessa década e início dos anos 70 proliferaram pesquisas artísticas pouco semelhantes ao que já era conhecido, e que diferiam-se umas das outras. Como exemplo dessas novidades no campo artístico encontra-se em Wood (2002) o artista Jannis Kounellis, que em 1969 realizou uma instalação com 12 cavalos em estábulos, na Galleria L'Attico, em Roma e Piero Manzoni, que em 1961 criou *Merda de Artista*, que consistia em noventa latas contendo suas fezes, com preço de mercado estabelecido pelo equivalente ao seu peso em ouro. Os vanguardistas dessa época apropriaram-se de todos os tipos de materiais, inclusive o corpo do espectador que toca, penetra e interage com muitas obras.

A arte contemporânea revela seus meios de execução, o que faz parecer que qualquer um pode fazê-la. Não é difícil encontrarmos em exposições obras exatamente como relata Millet (1997): intransportáveis, imperceptíveis, algumas que sujam, causando dificuldade para os museus e galerias. Se para os especialistas existem dificuldades para o público em geral elas são muito maiores, pois começam pelas dificuldades de acesso e compreensão. No interior do Rio Grande do Sul, longe das bienais, das grandes exposições e das galerias de arte, este acesso é ainda menos comum. Até mesmo em Pelotas, onde ocorrem exposições de arte contemporânea com alguma frequência, como o Salão Jovem Artista e mostras realizadas por professores e alunos do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, encontramos nas exposições um público constituído, em grande parte, apenas por estudantes de Arte. Talvez analisando o que ocorre nas aulas de Arte do ensino fundamental e médio esta questão possa ser melhor compreendida.

A arte contemporânea na educação

A Arte situa-se dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais como um tipo de saber que envolve tanto a experiência de apropriação de produtos artísticos, de conhecimento desses produtos (que incluem as obras originais e as produções relativas à arte, como textos, reproduções, vídeos, entre outros), quanto à experiência de produção

² Ready made consiste em retirar um objeto industrializado qualquer de seu contexto e da sua real função, e colocá-lo em local destinado às obras de arte (museus, galerias, entre outros).

artísticas, tornando o aprendizado mais significativo para os alunos. Aprender arte envolve, além do fazer, a compreensão do que está sendo realizado por meio do desenvolvimento da percepção estética. Esta percepção deve ser alimentada pelo contato com a arte vista como produto de diversas culturas, como parte da História e como estrutura formal na qual podem ser identificados os elementos que compõem os trabalhos artísticos e os princípios que regem sua combinação. Para tanto, o conjunto de conteúdos desenvolvidos durante todo o ensino básico é articulado em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão.

É função da escola instrumentalizar os alunos para que compreendam todas essas questões em cada nível de desenvolvimento, para que sua própria produção ganhe sentido e possa enriquecer-se também pela reflexão sobre a arte como objeto de conhecimento. De acordo com os PCN's:

A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais [...] O conhecimento de arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente. (1999, p. 20)

Apoiada no fato de os PCNs preverem o estudo também da arte contemporânea, essa pesquisa teve o intuito de verificar se isso realmente está ocorrendo.

As professoras entrevistadas para este estudo concluíram a graduação entre os anos de 1980 e 2003, são todas especialistas, sendo que uma delas também possui mestrado. Uma das professoras possui habilitação em desenho e outra em desenho e computação gráfica, antigas habilitações do curso de Artes Visuais. Outra, além de graduada em Artes, é formada também em Comunicação Social. Os nomes das entrevistadas não serão apresentados neste texto. As mesmas estão identificadas por numeração de acordo com a ordem das entrevistas.

Ao perguntar às professoras se estas trabalhavam arte contemporânea com seus alunos, todas responderam que sim, porém, analisando as respostas, percebe-se que algumas entrevistadas estavam equivocadas quanto ao que é arte contemporânea. A professora número um respondeu que ilustra os conteúdos de elementos compositivos com imagens de arte, inclusive contemporânea, e que faz um paralelo entre a história da arte e as exposições que acontecem na cidade de Pelotas. Relatou também um trabalho de releitura que desenvolveu com seus alunos no ano de 2005, referente a uma exposição, mas o que foi mais aproveitado deste trabalho, foram poesias escritas pelos alunos, e não algum tipo de arte visual. A professora número dois parece confundir arte contemporânea com arte moderna, pois trabalha com seus alunos somente a arte desenvolvida até os anos 50, não incluindo a arte contemporânea, e sim seus antecessores.

O currículo de Artes do Colégio Municipal Pelotense, que é revisado anualmente, abrange a arte contemporânea apenas no terceiro ano do ensino médio, nas demais séries são trabalhados os elementos da linguagem visual e a história da arte, cujo estudo é dividido e

evolui no decorrer das séries. Para que a arte contemporânea seja estudada no ensino fundamental e nas outras séries do ensino médio, as professoras precisam relacioná-la aos demais conteúdos. Talvez por isso ela seja vista de uma forma ilustrativa, parecendo mais um trabalho de reconhecimento do que de apropriação de seus conceitos e ideias. Apenas uma das professoras entrevistadas (número três) relatou trabalhar com nomenclaturas relacionadas à arte contemporânea, e com a produção dessa arte. Seus alunos já produziram instalações em corredores da escola e a professora contou que procurava tratar de questões como a exploração de materiais, de sucata e de diferentes suportes que podem se transformar em arte.

Além de relacionarem a arte contemporânea aos demais conteúdos pertencentes ao currículo, as professoras utilizam o material didático adquirido na Bienal do Mercosul. É basicamente com esse material que a professora número dois "trabalha" arte contemporânea, como a própria relatou, com a intenção de informar os alunos.

No ensino médio, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), o aluno pode desenvolver competências em Arte na medida em que pratica o fazer artístico e a apreciação e fruição em cada linguagem da arte, fazeres acompanhados de reflexões, pesquisas e contextualizações. Entretanto, no 3º ano do ensino médio da escola pesquisada a arte contemporânea é trabalhada pela professora número cinco apenas de maneira teórica, pois os alunos da noite, período no qual leciona, não levam materiais para trabalhos práticos. Dessa forma os materiais precisariam ser oferecidos pela escola, mas segundo a professora a instituição não possui recursos suficientes para atender todas as turmas. A pesquisa teórica torna-se mais acessível para esses alunos pela disponibilidade do uso do laboratório de informática da escola, que a professora considera uma maneira mais democrática de pesquisa, já que a instituição possui apenas dois livros com imagens de arte contemporânea para serem compartilhados por todas as turmas, e a internet possui um conteúdo mais atualizado.

Nas séries iniciais não foi possível compreender claramente se a arte contemporânea é trabalhada pela professora número quatro ou não, apesar desta dizer que sim, pois algumas de suas respostas foram vagas e contraditórias. A professora disse que não trabalha nenhum conteúdo relacionado a essa arte (talvez ela tenha entendido por conteúdo textos copiada pelos alunos, o que não é realizado nas séries iniciais na disciplina de Arte). Ela relatou utilizar elementos estruturais dentro das imagens que leva para a sala de aula, as quais chama de "gravuras", porém não especifica se essas imagens são de arte contemporânea.

A cidade de Pelotas seguidamente recebe exposições de arte contemporânea, que são abertas ao público, porém apenas duas das professoras entrevistadas (professoras um e três) levam seus alunos a essas exposições. Nessa questão as entrevistadas se contradizem, pois as demais professoras não acompanham seus alunos em exposições alegando dificuldade de sair da esco-

la, o que envolveria a dispensa de outras aulas. Mas se para duas das entrevistadas isso é possível, por que para as demais é tão complicado? No turno da noite esta resposta justifica-se, pois os locais de exposição já estão fechados. A professora número três diz que sempre relaciona o conteúdo das exposições com o que está sendo trabalhado em sala de aula.

As próprias entrevistadas também não estabelecem um contato tão aprofundado com a arte contemporânea. A Bienal do Mercosul, em Porto Alegre, é prestigiada por todas através de uma visita coletiva que é realizada pela escola, somente para professores. As entrevistadas número dois e quatro, só estabelecem um contato mais próximo com a arte contemporânea através desta bienal, em Porto Alegre, mas em Pelotas não costumam frequentar exposições. A professora número dois diz que sente necessidade de se atualizar, mas não parece buscar essa atualização, detém-se no que faz parte do programa da escola para as séries que leciona. A número quatro busca novos conhecimentos apenas conversando com outras professoras mais atualizadas e, segundo ela, mais jovens. As demais professoras mostraram-se mais interessadas, além de frequentarem exposições sempre que possível (a carga horária de trabalho algumas vezes atrapalha) informam-se por outros meios como artigos de revistas e internet. A professora número três também procura livros sobre o assunto e matérias publicadas em jornais.

Com todos os dados coletados, pude perceber que a dificuldade em trabalhar arte contemporânea está relacionada, entre outros fatores, à formação universitária dessas professoras, que não incluiu o estudo dessa arte, ou pelo menos não o suficiente para subsidiar um bom trabalho em sala de aula. Apenas a professora número cinco, que foi a última a concluir a graduação, estudou um pouco sobre arte contemporânea, mas não o suficiente para dar um bom suporte à atividade docente. A professora número quatro respondeu que estudou arte contemporânea na universidade, mas sabendo que esta, assim como as demais, é graduada pela Universidade Federal de Pelotas, sendo das entrevistadas a que concluiu o curso há mais tempo, considero essa resposta confusa. A disciplina Arte Contemporânea só tornou-se curricular a partir da reforma que ocorreu em 1997, quando a Licenciatura em Educação Artística, com habilitações em Artes Plásticas, Desenho e Música e passou a chamar-se Licenciatura em Artes, com habilitações em Artes Visuais, Desenho e Computação Gráfica e Música.

Quando questionadas sobre o que conhecem da arte contemporânea, as professoras apresentaram algumas dúvidas, até mesmo as mais interessadas no assunto têm dificuldade em compreender tudo o que vêem. A professora número um apresentou uma reflexão clara e pertinente quando referiu-se à questão do conceito da arte, no seguinte trecho da sua entrevista:

Eu acho que tem coisas muito boas, mas também acho que tem coisas muito discutíveis. Acho que tem pessoas que se

aproveitam que tudo vale e acham que qualquer coisa com um bom argumento vale. Acho que tinha que ser mais debatido na faculdade por que uma obra tá numa exposição e é arte. Acho que tá valendo mais a explicação do que a própria obra?

É claro que muitas vezes o valor da obra de arte está realmente no conceito, o que geralmente não é de fácil compreensão.

A professora número dois considera a arte contemporânea difícil de ser entendida e trabalhada. Justifica o fato de tratar apenas superficialmente da arte contemporânea por não ter estudado sobre esta produção na universidade, portanto precisaria buscar muitas informações por conta própria. A terceira entrevistada também considera uma arte difícil de ser compreendida. Em sua opinião algumas obras chocam, outras possuem objetivos e intenções de difícil percepção, diz que sente-se um pouco perdida, acha difícil por estar inserida nesse contexto (por ser algo que está acontecendo), acha complicado sanar algumas dúvidas dos alunos, que muitas vezes são as mesmas dela. A professora número cinco ainda está presa às questões de gosto, segundo ela por falta de hábito e de conhecimento, porém tem vontade de conhecer e aprender mais.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a compreensão da arte vai além das intenções do artista, pois depende também das habilidades de percepção, intuição e raciocínio e das experiências de apreciação do espectador, estabelecendo-se assim uma relação entre este e o artista. Pode-se observar através desse estudo, que para os alunos desenvolverem essas habilidades, as professoras precisam desenvolvê-las primeiramente, para só assim terem condições de ensinar sobre arte contemporânea.

A reação dos alunos perante a arte contemporânea, segundo as professoras entrevistadas, é diversa, uma reação de estranhamento, crítica, questionamento, falta de compreensão, dúvida sobre a validade das obras como arte, curiosidade e algumas vezes, admiração. Apenas as crianças mais jovens são mais receptivas e menos questionadoras. A terceira entrevistada diz que quando explica aos alunos sobre o conceito, sobre o discurso referente à obra, é despertado neles um maior interesse. David Thistlewood (2005) explica essa dificuldade de compreensão quando se refere às interpretações da arte contemporânea:

Esta não é vista claramente como a "moderna", pois ainda não foi suficientemente trabalhada por críticos e teóricos. Interpretações críticas e teóricas da arte "contemporânea" tornam-na paulatinamente mais acessível para diferentes frações do público, e esta propagação transforma-a em algo tangível e real para uma significativa parcela da população. Entretanto, ela é ainda reconhecida por exigir esforço de seu futuro apreciador. (2005 p. 115)

As respostas das professoras indicam que para a arte contemporânea ser mais aceita e reconhecida é necessário que todos compreendam suas especificidades, o que depende de um conhecimento mais profundo a respeito. Talvez o discurso acerca de algumas obras também precise ser mais claro, mais acessível.

³ Informação obtida através de entrevista concedida à autora, no Colégio Municipal Pelotense, no dia 07-11-2006

Considerações Finais

Foi concluído, através dessa pesquisa, que há no Colégio Municipal Pelotense o estudo da arte contemporânea, porém, com poucas exceções, de maneira informativa, teórica, ilustrativa, relacionada aos demais conteúdos do currículo escolar, já que ela só consta no programa do terceiro ano do ensino médio.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2001) é previsto que os conteúdos de Arte articulem-se entre produção, fruição e reflexão. Percebe-se que produção dos alunos, referente à arte contemporânea, é deixada de lado por quase todas as professoras entrevistadas, até mesmo no ensino médio onde esse estudo é previsto. Isso pode acarretar uma lacuna na aprendizagem, pois é mais fácil assimilar aquilo que é praticado, e não apenas estudado de forma teórica e demonstrativa. Cabe acrescentar aqui o que diz David Thistlewood a respeito da produção por parte dos alunos:

Acho pertinente sugerir que os estudantes têm direito ao acesso à arte "contemporânea" através de suas práticas. O perigo está, neste caso, na simples imitação [...] Deste modo, o que estou sugerindo é um meio de ensinar arte "contemporânea" produtivamente, baseando-se nos conceitos de construção (de uma experiência prática de arte "contemporânea"), de *des-construção* do anterior (para acomodar critérios pessoais) e da constante *re-construção* dos conceitos estéticos resultantes. (2005 p. 114)

É preciso, além de reconhecer exemplares da arte contemporânea, compreender seus conceitos, o que não é nada fácil, segundo as entrevistadas. Para que os alunos cheguem a essa compreensão é necessário que os professores conheçam arte contemporânea e a compreendam. As professoras abordadas nessa pesquisa apresentam muitas dúvidas em relação ao tema. Algumas ainda confundem arte contemporânea com arte moderna, o que não deve ser aceitável para quem trabalha construindo conhecimento. Todo profissional deve ser esclarecido e atualizado em relação a sua área de atuação.

Deve-se levar em consideração que essas professoras não saíram da universidade preparadas para trabalhar com arte contemporânea, ou por não terem estudado essa arte, ou por terem estudado pouco para subsidiar um trabalho adequado. Porém, nem todo o conhecimento de que um professor necessita é adquirido na universidade, esta serve de base, mas o aprendizado deve continuar sendo buscado sempre. A atualização, que pode ser buscada através de uma formação continuada, depende, entre outros fatores, do interesse de cada educador.

Em relação à complexidade e diversidade da arte contemporânea, cabe ao professor buscar meios para compreendê-la, pois são esses profissionais que têm a tarefa de formar alunos não só conhecedores da arte produzida hoje, mas também mais críticos em relação às questões da arte e do mundo. De acordo com David Thistlewood (2005), independente das reações que as manifestações artísticas mais recentes possam provocar, como choque, afeição, repulsão ou indiferença, o professor tem a responsabilidade de ensiná-las para que possam ser absorvidas de forma crítica.

Através desta pesquisa, percebe-se que não é fácil fazer com que alunos adolescentes e adultos reconheçam e compreendam o valor da arte, contemporânea, talvez pelo fato desses ainda reconhecerem como arte, somente obras pertencentes a uma concepção tradicional, onde a produção artística tem como referência o conceito de belo. Porém, se o professor possuir um maior esclarecimento sobre o assunto, e se essa arte for introduzida a partir das séries iniciais – já que, segundo a professora dessas séries, as crianças menores possuem uma melhor aceitação – a arte contemporânea certamente virá a ser melhor compreendida.

Referências

- ARCHER, Michael. **Arte contemporânea**: uma história concisa. São paulo: Martins fontes, 2001.
- BARBOSA, Ana Mae (org). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.
- COLI, Jorge. **O que é arte**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2000.
- MILLET, Catherine. **AArte Contemporânea**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- STANGOS, Nikos (org). **Conceitos da arte moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**/ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 2001.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. Brasília, 1999.
- THISTLEWOOD, David. Arte contemporânea na educação, construção, des-construção, re-construção, reações dos estudantes britânicos e brasileiros ao contemporâneo. In BARBOSA, Ana Mae (org) **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.
- WOOD, Paul. **Arte conceitual**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

Formação de professoras de dança do ventre

Vanessa Sanders Curi Pérez¹

Aline Nogueira Haas²

Ângela Cristina Bugs Gonçalves³

Isadora de Souza Maia Lima⁴

Resumo: Este estudo faz uma reflexão acerca da formação de professoras de Dança do Ventre na atualidade. Constatamos, através de anos de prática na área, que muitos dos profissionais que estão hoje neste mercado de trabalho, obtiveram seus conhecimentos e realizaram os seus estudos através de pesquisas em materiais não científicos, como vídeos didáticos, cd's e internet; materiais esses, que são extremamente técnicos e não falam sobre a didática e a metodologia de ensino. Assim, o objetivo foi identificar a formação da professora de Dança do Ventre da cidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul. A pesquisa caracterizou-se como sendo qualitativa de cunho descritivo. Os sujeitos de pesquisa foram oito professoras de Dança do Ventre residentes na cidade de Caxias do Sul, RS, com idade entre 16 e 38 anos, que atuavam em doze estabelecimentos, incluindo clubes, academias e escolas. Utilizamos, para a coleta de dados, entrevistas semi-estruturada, que foram gravadas e, posteriormente, transcritas com fidelidade, sem alterações dos vocábulos utilizados. Para a análise das narrativas, as falas foram agrupadas de acordo com a categoria de análise: formação de professoras de Dança do Ventre da cidade de Caxias do Sul. Verificamos nesse estudo que a formação das professoras de Dança do Ventre é voltada para uma formação técnica e específica. Destacamos que há um interesse na qualificação do ensino, mas, que inicialmente, está relacionado com as qualidades técnicas da professora, que serve como modelo a ser alcançado.

Palavras-chave: dança; formação; professor

Belly dance teacher's training

Abstract: This study is a reflection on the training of teachers of belly dancing today. We found, through years of practice in the area, that many professionals now in the work field acquired their knowledge and carried out their studies through research on non-scientific sources, such as textbooks videos, CDs and internet material which are extremely technical and do not approach teaching and teaching methodology. Our goal was to identify the training of the Belly Dance teacher in the city of Caxias do Sul, Rio Grande do Sul. The research was characterized as descriptive qualitative. The subjects were eight teachers of Belly Dance residents in the city of Caxias do Sul, aged between 16 and 38, who worked in twelve businesses, including clubs, gyms and schools. In order to gather data we used semi-structured interviews, which were recorded and later transcribed faithfully, without change of the used words. For the analysis of narratives, the text was grouped according to the analysis category: training of belly dancing teacher's in the city of Caxias do Sul. We found in this study that the training of belly dancing teachers is technical and specific. We emphasize that there is an interest in teaching qualification, but initially, it relates to technical qualities of the teacher, who serves as a model to be achieved.

Keywords: dance; education; teacher.

Introdução

Ao longo da história, a Dança do Ventre, que varia seu estilo de um país para outro, seguiu um processo evolutivo através dos séculos, que se desenrolou em dois tipos de cenários: o culto e o popular, o palácio e a rua. De

qualquer forma ela pode ser considerada a dança clássica do mundo árabe. (KUSSUNIKI; AGUIAR, 2009).

A Dança do Ventre é hoje praticada em diversos países, independente do fato de estes lugares estarem relacionados com os locais de

¹ Mestre em Gerontologia Biomédica, PUCRS. Foi professora substituta do Curso de Educação Física da Universidade do Estado de Santa Catarina no primeiro semestre de 2011. Formação no Método Pilates. Membro do Conselho Internacional de Dança (CID/UNESCO). Integrante do Grupo de Estudos em Arte, Corpo e Educação da UFRGS. Bailarina, coreógrafa e professora de Dança do Ventre e Dança Cigana. Endereço postal: Escola de Educação Física da UFRGS - Rua Felizardo, 750 - Bairro Jardim Botânico - CEP: 90690-200. Endereço eletrônico: vanessa@bsbi.com.br

² Doutora em "Medicina y Cirugía" pela Universidade de Cádiz, Espanha. Especialista em Ciências do Esporte e pelo Método Pilates - Power Pilates Nova York. Vice-líder do Grupo de Estudos em Arte, Corpo e Educação da UFRGS. Faz parte do corpo docente das graduações em Dança e Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS). Tem formação em técnicas de balé, moderno, contemporâneo, dança de salão, entre outras. Endereço postal: Escola de Educação Física da UFRGS - Rua Felizardo, 750 - Bairro Jardim Botânico - CEP: 90690-200. Endereço Eletrônico: alinehaas02@hotmail.com

³ Aluna do Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS. Integrante do "Grupo de Pesquisa em Arte, Corpo e Educação" da UFRGS. Bailarina e professora de Dança do Ventre. Endereço postal: Escola de Educação Física da UFRGS - Rua Felizardo, 750 - Bairro Jardim Botânico - CEP: 90690-200. Endereço eletrônico: acristinabg@gmail.com

⁴ Aluna do Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS. Bolsista de iniciação científica BIC/UFRGS. Integrante do "Grupo de Pesquisa em Arte, Corpo e Educação" da UFRGS. Bailarina-intérprete do Grupo Experimental de Dança da cidade de Porto Alegre. Endereço postal: Escola de Educação Física da UFRGS - Rua Felizardo, 750 - Bairro Jardim Botânico - CEP: 90690-200. Endereço eletrônico: isa_maia_@hotmail.com

origem dessa dança. A sua divulgação no mundo é secular e esta forma de dançar era ensinada nas famílias dos povos árabes, de mãe para filha, não possuindo uma metodologia de ensino específica além da observação e da repetição dos movimentos (BENCARDINI, 2002).

Desde tempos imemoriais, esta dança era ensinada pelas mulheres mais experientes, revelando-se uma prática bastante antiga, ou seja, as mulheres mais velhas ensinavam a dança às mulheres mais jovens. Solé (2003, p. 116) afirma que “[...] uma dançarina era chamada de *aluma*, palavra da raiz ‘ulemá’, que quer dizer ‘sábio’”. Na verdade, o termo referia-se ao ensino ministrado pelas dançarinas experientes às mais jovens.

Nesse sentido, Strazzacappa (2001, p.78) afirma que “o ensino da dança e das demais artes da tradição oral é feito por meio da observação e reprodução do observado. Na maioria das técnicas sistematizadas e codificadas, o professor faz e o aluno imita”.

Essa perspectiva nos conduz a uma reflexão acerca de como a Dança do Ventre estaria sendo ensinada atualmente, com quais objetivos e finalidades, mas, principalmente, acerca da formação desses profissionais. Constatamos, através de anos de prática na área, que muitos dos profissionais que estão hoje neste mercado de trabalho, obtiveram seus conhecimentos e realizaram os seus estudos através de pesquisas em materiais não científicos, como vídeos didáticos, cd’s e internet; materiais esses, que são extremamente técnicos e não falam sobre a didática e a metodologia de ensino.

Dessa forma, em relação a isto, surgem os seguintes questionamentos: O professor torna-se habilitado para ensinar a dançar, somente pela sua vivência prática? Para ensinar, basta saber dançar? Assim, o objetivo deste estudo foi identificar a formação da professora de Dança do Ventre da cidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul.

Para responder aos questionamentos e ao objetivo do estudo, permeamos as discussões teóricas nas ideias de autores que abordam a temática da formação do professor (MOURA, 2001; ZABALZA, 1990); do ensino da dança (STRAZZACAPPA, 2001; MARQUES, 2004; GARCIA e HAAS, 2003; FREIRE, 2001); e da Dança do Ventre (KUSSUNIKI e AGUIAR, 2009; BENCARDINI, 2002).

Caminhos metodológicos

Esta pesquisa caracterizou-se como sendo qualitativa de cunho descritivo. Os sujeitos de pesquisa foram oito professoras de Dança do Ventre residentes na cidade de Caxias do Sul, RS, com idade entre 16 e 38 anos, que atuavam em doze estabelecimentos, incluindo clubes, academias e escolas que oferecem aulas de Dança do Ventre.

Foi utilizado como instrumento de coleta de dados uma entrevista semi-estruturada, com dezesseis questões abertas, respondidas individualmente e em horários marcados previamente. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas com fidelidade, sem alterações dos vocábulos utilizados. As mesmas foram gravadas, sem interrupções, para anotações de informações, sendo as perguntas realizadas da forma mais clara possível e ten-

tando mantê-la como um diálogo rotineiro, da forma natural, parecendo uma conversa informal e priorizando a veracidade das informações a serem obtidas.

Os dados obtidos foram discutidos com os referenciais teóricos estudados e analisados através da análise de conteúdos contidos nas respostas, classificando, categorizando e interpretando as informações obtidas. Para a análise das narrativas dos sujeitos de pesquisa, as falas foram agrupadas de acordo com a seguinte categoria de análise: formação de professoras de Dança do Ventre da cidade de Caxias do Sul.

Formação de professoras de Dança do Ventre da cidade de Caxias do Sul

Os dados obtidos nas entrevistas apontam que 25% dos sujeitos de pesquisa têm 16 anos de idade, iniciando suas atividades profissionais muito jovens, inclusive antes de alcançar a maioridade. Esse fato nos leva a questionar sobre a falta de preparo dessas professoras para ensinar dança, podendo comprometer a formação dos sujeitos envolvidos.

Moura (2001) também acredita que a situação de despreparo dos professores é um fator a ser destacado. Em sua pesquisa, a autora entrevistou professoras que declararam o começo de sua carreira na adolescência. Estas reproduziam os ensinamentos técnicos adquiridos concomitantes à sua formação como bailarinas, concluindo que essas precoces professoras não tinham preparo para conduzir esse tipo de ensino.

Em relação à formação profissional dos sujeitos de pesquisa, constatamos que somente 38% são graduadas em Educação Física. Enquanto que a maioria (62%) não possui formação no ensino superior: 25% cursaram Magistério, 25% cursam o Ensino Médio e 12,5% ainda está fazendo um curso de graduação em outra área.

Segundo Fiamoncini e Saraiva (1998, p. 95):

A dança tem sido considerada supérflua, por um lado, porque não abarca, com a racionalidade do saber necessário, a produção da sociedade industrial, por outro lado, porque não instrumentaliza o fazer necessário a ser mão-de-obra barata, nessa mesma sociedade (FIAMONCINI e SARAIVA, 1998, p. 95)

Fato que explica, mas que não é justificativa para a continuidade da inserção precoce de professores no mercado de dança; e, que influencia diretamente a qualidade do ensino e a relação da sociedade com a dança, independente de qual estilo escolhido.

Constatamos ainda que é unânime, conforme o relato das entrevistadas, a participação periódica em treinamentos, cursos e workshops relacionados com a área da Dança do Ventre, porém, estes cursos rápidos muitas vezes têm um apelo comercial intenso e um conteúdo técnico-prático extremamente específico e não relacionado ao ensino dessa dança.

O conceito de formação, tal como muitos outros, é suscetível de múltiplas denominações e está presente em todos os campos profissionais. Todos nós exigimos e reconhecemos a necessidade de formação, principalmente em uma sociedade que a informação chega com mais

facilidade e rapidez. Sabemos que existe um fator pessoal presente na formação, referente a metas, valores, objetivos, e não está simplesmente ligada ao técnico e instrumental (ZABALZA, 1990, apud GARCÍA, 1999). Já, a formação profissional de docentes pode ser definida como:

[...] a preparação e emancipação profissional do docente para realizar criticamente, reflexivamente e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento de ação e inovação, trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum (MEDINA e DOMÍNGUEZ, 1989, apud GARCÍA, 1999, p. 23).

Neste estudo, os dados revelaram também que 37,5% das entrevistadas estão inseridas no mercado de trabalho há mais de uma década, fato que demonstra um tempo de experiência significativo para o ensino da Dança do Ventre. Apenas uma professora (12,5%) ministra aulas há menos de um ano e 50% dos sujeitos de pesquisa ministram aulas em um período entre quatro a seis anos.

Ao serem questionadas quanto ao objetivo em ensinar a Dança do Ventre, as professoras entrevistadas demonstram na sua maioria interesse em ver desenvolvido em suas alunas uma ampla gama de conhecimentos sobre dança. Conforme ilustra a fala a seguir: *“Que elas (as alunas) tenham uma boa compreensão, que tenham um conhecimento da história da dança, que elas trabalhem, né, o corpo de uma forma adequada, concreta, tendo conhecimento do ritmo, tudo que faz parte da dança.”* (Entrevistada n.7).

Porém, os resultados obtidos quanto à perspectiva do ensino da dança apontam que 50% das professoras acreditam que há uma tendência de piorar a qualidade do ensino da Dança do Ventre; e, 37,5% chamam a atenção para a necessidade de mais estudo por parte das professoras, tendo como um ideal uma formação continuada. Somente 12,5% responderam que pretendem continuar dando aulas, independente do como seria a perspectiva do ensino da dança.

Em relação às quais conteúdos seriam relevantes ao ensino da Dança do Ventre, 37,5% dos sujeitos de pesquisa consideraram importante o conhecimento sobre o corpo; e, 25% responderam que é necessário conhecer a cultura relacionada aos países de origem dessa dança. Apenas 12,5% responderam que seria necessária uma formação acadêmica para ensinar esse tipo de técnica e 12,5% responderam que as professoras de Dança do Ventre precisam estudar sempre.

Como acontece com outros estilos de dança, o então professor de dança, muitas vezes é o aluno mais virtuoso ou dedicado, que, acaba por substituir um profissional qualificado em situações que seriam provisórias, tornando-se, posteriormente, corriqueiras ou permanentes.

Entendemos a necessidade da vivência pessoal do professor de dança enquanto bailarino para embasar a técnica da dança que venha a ensinar, pois o mérito artístico não entra em julgamento, sendo ele que valida a exist

tência tanto da performance quanto do ensino da dança.

Atualmente, a grande maioria das professoras de Dança do Ventre são bailarinas profissionais que realizam apresentações em restaurantes, festas, casamentos, hotéis, todas relacionadas com a cultura árabe. Há também o ensino da Dança do Ventre em escolas especializadas que promovem eventos artísticos em teatros e lugares públicos. Essa mescla de funções entre praticante, bailarina e coreógrafa formam a então professora de Dança do Ventre.

Contudo, percebe-se que muitas profissionais dessa área não levam em conta a importância do estudo da dança ser aprendido através de uma instituição formal de ensino. Nesse sentido, Marques (2004, p. 136) comenta que o ensino da dança “[...] virou um grande filão para artistas desamparados economicamente [...]”, mas “[...] que o problema, no entanto não reside na educação como fonte de renda, mas o despreparo pedagógico que acompanha os artistas nestas práticas.”

Freire (2001, p.32) afirma que “O ensino da dança no Brasil até uma década atrás se dava em locais privilegiados como academias e escolas de dança, em sua maior parte de caráter privado”. A formação do professor dá-se através de cursos nas escolas e academias de dança (cursos livres⁵) e, mais recentemente, nos cursos de graduação e pós-graduação de Dança, Educação Física e Artes. Podendo-se perceber, assim, o crescimento de novos cursos de dança sendo oferecidos no contexto universitário. Portanto, a partir desse panorama de ensino Valle e Haas (2011) acreditam que esse aumento de cursos de graduação e de graduados em dança qualifica, cada vez mais, o ensino e a prática da dança em diferentes âmbitos e contextos.

Ao refletirem sobre o ensino da dança, Gomes Junior e Lima (2002) sugerem que a partir de uma análise sobre a constituição de corpo na modernidade, há a necessidade de uma educação (em dança) que valorize não apenas o universo da racionalidade, como também o da sensibilidade, tendo em vista a manutenção de nossa identidade cultural e a construção de um saber universal.

Garcia e Haas (2003, p.163) sugerem, portanto, enquanto norteador de uma prática de ensino em dança, que:

O professor e ou coreógrafo deve ser acima de tudo um educador, um líder, um exemplo. Para isso deve estar em constante processo de busca de conhecimentos, de descobertas, de informações, de motivações. Deve deixar-se aprender com a realidade dos seus alunos: história, emoções, experiências. Estar sincronizado com criatividade e imaginação e inspirado com o universo de potencialidades educacionais, expressivas e artísticas que povoam as possibilidades de sua área. (GARCIA e HAAS, 2003, p. 163)

Freqüentemente, os bailarinos estão tão absorvidos no seu processo criativo, que deixam de abarcar outras questões relevantes para o ensino da dança, esquecendo de apoiar a sua prática pedagógica de forma coerente e autêntica. Dessa forma, existe uma tendência do

⁵ “Cursos livres são cursos de formação em dança promovidos por escolas de dança privadas. Esses cursos independem de órgãos oficiais da área da educação e se legitimam no âmbito da própria classe” (VALLE e HAAS, 2011, p. 22).

ensino da dança ser considerado um aprendizado técnico, separado da criação e expressão artística. (MARTINELLI; BARBATO; MITJÁNS, 2004)

Nesse sentido, Ostetto (2010, p. 45) diz:

O mito que envolve a magia da dança faz-me pensar no educador e na necessidade de encantar-se para poder encantar... ver beleza, viver a beleza para poder espalhar beleza, abrir-se à escuta e ao olhar do inusitado e misterioso, acolhendo múltiplos sentidos no mundo, para poder ser sensível e acolher diferentes significados. (OSTETTO, 2010, p. 45)

Podemos dizer assim que a formação influencia diretamente na atuação do professor de dança e que este é agente determinante de todo um conceito de sociedade sobre as manifestações do universo da dança. A necessidade de profissionalização perpassa por vários saberes que estão continuamente em construção e “a formação de dança – independente do ambiente de aprendizado formal, informal ou não formal – tem seus discursos, com saberes e poderes próprios” (VALLE e HAAS, 2011, p. 23). Dessa forma, se há intenção de qualificar o ensino da dança, isto ocorre por vias institucionais quer sejam estas privadas ou estatais.

Considerações Finais

Ao pensarmos sobre a atuação do professor de dança e se este sujeito torna-se habilitado para ensiná-la, embasando o ensino somente em sua vivência prática, estamos subjugando o valor do ensino e de seu aporte de planejamento e prática pedagógica.

Verificamos nesse estudo que a formação das professoras de Dança do Ventre é voltada para uma formação técnica e específica. Destacamos que há um interesse na qualificação do ensino, mas, que inicialmente, está relacionado com as qualidades técnicas da professora, que serve como modelo a ser alcançado.

É relevante destacar que, as professoras entrevistadas na sua maioria não possuem uma formação acadêmica em dança e tampouco uma formação no ensino superior, possuindo somente formação em cursos livres de Dança do Ventre ou experiência como bailarina profissional.

Apesar da comprovada experiência das entrevistadas neste setor da dança, verificamos nas entrevistas um fator de contradição, pois há a preocupação com a qualidade do ensino, mas não com a formação acadêmica do profissional. Se esta formação não é um ideal dos sujeitos de pesquisa, esta realidade deve ser repensada e replanejada com o surgimento dos novos cursos de graduação em dança no Rio Grande do Sul.

Consideramos que este panorama do ensino da dança pode ser estendido a outros estilos de dança; porém, destacamos nesse trabalho a popularidade da Dança do Ventre, uma dança étnica e popular, assim como outras que surgem através da influência midiática e que compõem a cultura popular.

Destacamos, finalmente, que é necessário ampliar o número de estudos científicos acerca do tema de pesquisa e sugerimos a realização de mais estudos na área. Por isso, é importante destacar a importância e rele-

vância desse estudo, pois traz novos conhecimentos científicos específicos dentro da área de formação de professoras de Dança do Ventre.

Referências

- BENCARDINI, Patrícia. **Dança do Ventre: Ciência e Arte. Rotelro para o estudo, entendimento, ensino e prática de uma das mais belas, antigas e sensuais formas de dança.** 1ª. ed. São Paulo: Texto Novo, 2002.
- FIAMONCINI, Luciana; SARAIVA, Maria do Carmo. Dança na escola: a criação e a co-educação em pauta. In: KUNZ, Eleonor (Org.). **Didática da Educação Física.** Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.
- FREIRE, Ida Mara. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 53, abril, p. 31-54, 2001.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Portugal: Porto, 1999.
- GARCIA, Ângela; HAAS, Aline N. **Ritmo e dança.** 1ª. ed. Canoas: Ulbra, 2003.
- GOMES JÚNIOR, Lázaro Moreira; LIMA, Lenir Miguel de. Educação estética e educação física: a dança na formação de professores. **Pensar a Prática**, n. 6, 31-44, Jul./Jun., p. 31-45, 2001-2002.
- KUSSUNOKI, Sandra Aparecida Queiroz; AGUIAR, Carmen Maria. Aspectos históricos da Dança do Ventre e sua prática no Brasil. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.15 n.3, jul./set, p.708-712, 2009.
- MARQUES, Isabel A. Metodologia para o ensino de dança: luxo ou necessidade? **Lições de dança**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 135-160, 2004.
- MARTINELLI, Suselaine Serejo; BARBATO, Silviane; MITJÁNS, Albertina Martinez. No ensino, quem dança? uma análise crítica sobre a criatividade no ensino da dança no distrito federal. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, 3, vol. 2, no. 3, fev. 2004.
- MOURA, Kátia Cristina Figueredo de. **Essas bailarinas fantásticas e seus corpos maravilhosos: existe um corpo ideal para a dança?** 2001. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 80, jan.-abr, p. 40-55, 2010.
- SOLÉ, Robert. **Egito: um olhar amoroso.** 1ª.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.
- STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 53, abril, p. 69-83, 2001.
- VALLE, Flávia Pilla do; HAAS, Aline Nogueira. Formação em dança no Rio Grande do Sul e a sua interface com a pesquisa. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, ano 11, n. 21, p.22-25, jan/jun, 2011.

Educação musical, paradigmas de pesquisa e possibilidades de investigações

Cristina Rolim Wolffenbüttel¹

Resumo: Este texto trata dos paradigmas de pesquisa qualitativa e quantitativa, apresentando e discutindo as características que fundamentam cada uma das propostas. Compara as duas abordagens de pesquisa, considerando variáveis, coleta de dados, olhar do pesquisador e conjunto de dados a serem analisados. A seguir, realiza uma comparação entre os paradigmas de pesquisa, buscando fundamentar as opções de utilização de ambos em investigações, salientando possibilidades complementares. Por fim, apresenta exemplos de investigações que utilizaram a combinação entre as abordagens quantitativa e qualitativa, incluindo pesquisas no exterior e no Brasil. Palavras-chave: educação musical; paradigmas de pesquisa; pesquisa qualitativa e quantitativa

Music education, research paradigms and research possibilities

Abstract: This text deals with the paradigms of qualitative and quantitative research, and discussing the characteristics that underlie each proposals. Compare the two research approaches, considering variables, data collection, the researcher and looking set of data to be analyzed. Next, makes a comparison between the paradigms of research, seeking reasons for the use of both options in research, highlighting complementary possibilities. Finally, it presents examples of studies using a combination of quantitative and qualitative approaches, including research abroad and in Brazil.

Keywords: music education; research paradigms; qualitative and quantitative research.

Revisando as abordagens acerca dos paradigmas de pesquisa, podem ser encontrados “divisores de águas”, quais sejam, a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa (JICK, 1979; MICHEL, 2009). Em se tratando de pesquisa em educação musical e da utilização destas abordagens parece que, de certo modo, persistem concepções contrárias à utilização de investigações quantitativas.

Todavia, ao revisitar a bibliografia especializada em metodologias de pesquisa, pode-se observar que estas abordagens são amplamente utilizadas. Certamente existem diferenças fundamentais entre ambas, mas, de acordo com estudiosos, estas peculiaridades não excluem combinações em sua utilização (BRANNEN *et al.*, BRANNEN *et al.*, 1992; BRANNEN, 2005; DUFFY, 1987; JICK, 1979; LIEBSCHER, 1998; MORSE, 1991; REVEL, 1998; WILDEMUTH, 1993).

Considerando a importância do desenvolvimento de pesquisas em educação musical, bem como possibilidades para o empreendimento de investigações qualitativas, quantitativas, ou a combinação de ambas abordagens, este texto propõe-se a iniciar uma discussão sobre o assunto, procurando contribuir com as

discussões metodológicas para as pesquisas em educação musical.

Paradigmas: pesquisas a quantitativas e qualitativas

De acordo com Comte-Sponville (2003), paradigma é “um exemplo privilegiado ou um modelo que serve para pensar” (p.437). Neste sentido, de acordo com o autor (COMTE-SPONVILLE, 2003, p.437), o paradigma é “um conjunto das teorias, das técnicas, dos valores, dos problemas, das metáforas, etc., que, em determinada época, os cientistas de uma disciplina dada compartilham: é a ‘matriz disciplinar’ que lhes possibilita compreender e progredir”.

Desse modo e, conforme pesquisadores, os paradigmas de pesquisa são as pesquisas quantitativa e qualitativa.

A pesquisa quantitativa busca uma análise de quantidades das informações para que os resultados constituam-se medidas precisas e confiáveis do objeto em estudo. Permite que sejam feitas análises estatísticas, atendendo à necessidade de mensuração, representatividade e projeção. Pode-se dizer, assim, que a pesquisa quantitativa utiliza instrumentos específicos, os quais são capazes de estabelecer relações e

¹ Doutora e Mestre em Educação Musical (UFRGS), Especialista em Informática na Educação – Ênfase em Instrumentação (PUCRS), Licenciada em Educação Artística – Habilitação em Música (UFRGS). Professora do Curso Graduação em Música. Licenciatura, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Coordenadora do Curso de Graduação em Música. Licenciatura, da UERGS. Coordenadora dos grupos de pesquisa da UERGS: “Arte, criação, interdisciplinaridade e educação” e “Educação Musical: diferentes tempos e espaços”. Coordenadora dos Centros Musicais, na Secretaria Municipal de Educação de Prefeitura de Porto Alegre/RS. Representante do Rio Grande do Sul junto à Associação Brasileira de Educação Musical. E-mail: cristina-wolffenbuetel@uergs.edu.br.

causas, levando em conta mensurações. Com estes procedimentos, os resultados podem ser projetados para o todo, sendo generalizados.

A aplicação de métodos quantitativos torna possível estabelecer as prováveis causas a que estão submetidos os objetos de estudo, assim como descrever em detalhes o padrão de ocorrência dos eventos observados. Tais técnicas permitem abordar uma grande variedade de áreas de investigação com um mesmo entrevistado, validar estatisticamente as variáveis em estudo, e seus resultados podem ser extrapolados para o universo pesquisado; daí este tipo de pesquisa também ser chamado de Pesquisa Descritiva e de Validação Estatística.

A primeira razão para se conduzir uma pesquisa quantitativa, por exemplo, é descobrir quantas pessoas de uma determinada população compartilham uma característica ou um grupo de características. Ela é especialmente projetada para gerar medidas precisas e confiáveis que permitam uma análise estatística.

A pesquisa quantitativa é apropriada para medir tanto opiniões, atitudes e preferências, quanto comportamentos. Se o objetivo é saber quantas pessoas usam um produto, um serviço ou têm interesse em um novo conceito de produto, a pesquisa quantitativa é a indicada. Ela também é usada para medir um mercado, estimar o potencial ou volume de um negócio e para medir o tamanho e a importância de segmentos de mercado. Esta técnica de pesquisa também deve ser usada quando se pretende determinar o perfil de um grupo de pessoas, baseando-se em características que elas têm em comum (como demográficas, por exemplo). Através de técnicas estatísticas inferenciais, ela pode criar modelos capazes de prever se uma pessoa terá uma determinada opinião ou agirá de determinada forma, com base em características observáveis.

Porém, a pesquisa quantitativa não é apropriada para investigar os "porquês" dos objetos em estudo. As questões devem ser diretas e facilmente quantificáveis, e a amostra deve ser grande o suficiente para possibilitar uma análise estatística confiável.

Nesse tipo de abordagem os pesquisadores procuram identificar os elementos constituintes do objeto estudado, estabelecendo a estrutura e a evolução das relações entre os elementos. Seus dados são métricos (medidas, comparação/padrão/metro) e as abordagens são experimentais hipotético-dedutivas, verificatórias. Eles têm como base as metateorias formalizantes e descritivas.

Como técnicas de coleta de dados da pesquisa quantitativa podem ser encontradas entrevistas, realizadas pessoalmente, por telefone e via carta/fax/e-mail; pesquisas multiclientes, aplicada através de painéis; entrevistas monitoradas virtualmente, através de internet, blogs, facebooks, entre outras técnicas.

As pesquisas quantitativas podem ser aplicada em âmbitos teóricos ou práticos. Dentre as possibilidades teóricas destacam-se levantamentos de conhecimentos acerca de algo – produtos, por exemplo; definição de atitudes e comportamentos; determinação de perfis

demográficos e de personalidades; captação de motivações, percepções e interação da população; pesquisas de margens de erro pré-estabelecidas. Nas possibilidades práticas são comuns os estudos de base sobre produtos; determinação de estilos de vida, perfis; testagens de produtos; avaliação de logomarcas, produtos em geral; compras simuladas e recalls de produtos; e painéis de consumo, objetivando saber usuários finais e intermediários.

A pesquisa qualitativa teve os mesmos antecedentes históricos que a pesquisa quantitativa, ou seja, as ciências naturais e a filosofia. O matemático Isaac Newton, por exemplo, utilizou a abordagem qualitativa para demonstrar o efeito prisma do espectro luminoso. Sua teoria fundamenta-se nas experiências de dispersão de cores por um prisma, tendo observado uma imagem espelhada, vermelha numa extremidade, violeta na outra, amarela, verde e azul na região intermédia; ângulos de refração diferentes correspondiam a cores diferentes. Além dele, Darwin estabeleceu a teoria da evolução das espécies, partindo de observações das diferenças entre espécies da vida selvagem e análise de dados puramente qualitativos, sem medir essas diferenças (GLAZIER, POWELL, 1992).

No campo das ciências sociais, o termo pesquisa qualitativa assumiu diferentes significados, como o de compreender um conjunto de diversas técnicas interpretativas que objetiva descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Pretende traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre o pesquisador e o pesquisado, entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação (MAANEN, 1979). O principal fundamento da pesquisa qualitativa é a imersão do pesquisador no contexto e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa (KAPLAN, DUCHON, 1988).

De um modo geral são apresentadas como características da pesquisa qualitativa a objetivação do fenômeno, a hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, a precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno, a observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural, o respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, as orientações teóricas e os dados empíricos, a busca de resultados mais fidedignos possíveis, a oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Quanto ao método, forma e objetivos também são encontradas diferenças nos estudos qualitativos. De acordo com Godoy (1995), uma pesquisa deste tipo é caracterizada por um conjunto de características essenciais, "o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; o caráter descritivo da pesquisa; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; o enfoque indutivo" (GODOY, 1995, p.62).

A pesquisa qualitativa não se preocupa com uma representatividade numérica, mas com o aprofundamento

da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa não fazem julgamentos, nem permitem que seus conceitos anteriores e crenças influenciem a pesquisa (GOLDENBERG, 1999). Os métodos qualitativos, então, buscam explicar as razões dos fenômenos sem, contudo qualificar os valores e as trocas simbólicas, nem se submetendo à prova de fatos, pois os dados analisados não são numéricos, valendo-se de diferentes abordagens.

Em relação às teorias e aos métodos, todavia, podem ser encontrados alguns problemas. Segundo estudiosos, o desenvolvimento da pesquisa é imprevisível, e o conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. Liebscher (1998, p.670) afirma que os métodos qualitativos são apropriados quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social e não pretende uma quantificação. Em geral, estes métodos são utilizados quando os entendimentos do contexto social e cultural é um elemento importante para a pesquisa. Para aprender métodos qualitativos é importante aprender a observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas e entre pessoas e sistemas.

Dentre os procedimentos metodológicos, convém salientar que a observação é participante, desenvolvendo-se através da vida cotidiana do grupo ou da organização enfocada; entrevistas ou conversas são utilizadas para descobrir as interpretações sobre as situações observadas, podendo comparar e interpretar as respostas encontradas em diferentes momentos e situações.

Na coleta de dados, a investigação é descritiva. Os materiais, por sua vez, são revistos na sua totalidade pelo investigador. Os dados são recolhidos em situação natural e complementados pelas informações obtidas no contato direto. É importante salientar que, na investigação qualitativa, são utilizadas transcrições das entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos, bem como outros registros. É enfatizado, neste tipo de pesquisa, o processo, em detrimento do produto. Para o alcance dos objetivos que a investigação qualitativa se propõe, é indicada ampla familiarização com o ambiente, com as pessoas e outras fontes de dados, o que pode ocorrer via observação direta, pela realização de entrevistas, entre outras formas de coleta de dados.

Como limitações da pesquisa qualitativa, pesquisadores apontam a excessiva confiança no investigador enquanto instrumento de coleta de dados. Além disso, a reflexão exaustiva acerca das notas de campo pode representar uma forma de tentar dar conta do objeto estudado, além de controlar o efeito do observador. Outros aspectos também são apontados como pontos de restrição, sendo eles a falta de detalhes sobre os processos através dos quais suas conclusões foram alcançadas; a falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; a corteza do próprio pesquisador com relação a seus dados; a sensação de dominar profundamente o seu objeto de estudo; o envolvimento do pesquisador na sua situação (ou com sujeitos) pesquisada.

Os métodos qualitativos e os quantitativos de pesquisa não se excluem. Embora possam diferir quanto à forma e ênfase, o que permite sua diferenciação, os mesmos não guardam relação de oposição (POPE, MAYS, 1995). Embora métodos qualitativos e quantitativos contrastem, não se pode afirmar que os mesmos se oponham ou se excluam mutuamente como instrumentos de análise. Os pontos de vista, na verdade, podem ser complementares de um mesmo estudo (WILDEMUTH, 1993).

Teóricos denominam triangulação, validação convergente, multimétodo ou *mixing methods* a combinação dos métodos qualitativo e quantitativo (JICK, 1979; BRANNEN *et al.*, 1992; BRANNEN, 2005). Morse (1991) emprega o termo triangulação simultânea para o uso simultâneo de ambos métodos. Este autor ressalta, no entanto, que na fase de coleta de dados a interação entre os métodos fica um pouco reduzida, sendo que, na fase de conclusão, voltam a se complementar (MORSE, 1991).

A combinação de técnicas quantitativas e qualitativas, segundo pesquisadores, reduz os problemas de adoção exclusiva de um ou outro método. Segundo Duffy (1987), existem benefícios na utilização da combinação de ambas abordagens:

- congregar controle dos vieses (pelos métodos quantitativos) com compreensão da perspectiva dos agentes envolvidos no fenômeno (pelos métodos qualitativos);
- identificar as variáveis específicas (pelos métodos quantitativos) com uma visão global do fenômeno (pelos métodos qualitativos);
- completar um conjunto de fatos e causas associadas ao emprego de metodologia quantitativa com uma visão da natureza dinâmica da realidade;
- enriquecer constatações obtidas sob condições controladas com dados obtidos dentro do contexto natural de sua ocorrência;
- reafirmar validade e confiabilidade das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas (DUFFY, 1987, p.131).

As vantagens de integrar os dois métodos está, de um lado, na explicitação de todos os passos da pesquisa e, de outro, na oportunidade de prevenir a interferência da subjetividade do pesquisador nas conclusões obtidas.

Outros cuidados devem ser tomados para que uma pesquisa chegue a seu termo e seja aceita nos meios científicos, a exemplo da correção e adaptação dos instrumentos de pesquisa durante todo o processo, intervenção, através de instrumentação para a obtenção de resultados mais confiáveis, e manuseio de forma responsável de objetos e acontecimentos, entre outros.

Buscando-se bons resultados em pesquisa, o pesquisador deve levar em consideração as possíveis dificuldades a serem enfrentadas no seu transcorrer. Neste particular, experiência e maturidade são fatores determinantes para o seu bom desempenho.

Além da consciência do papel do pesquisador frente às exigências do projeto, deve-se buscar um controle da subjetividade, levando os sujeitos a expressarem livremente suas opiniões, respeitando os valores e responsabilidades do pesquisador para consigo e para com a sua profissão, fazendo interpretações através de

um esquema conceitual, respeitando a expressão de opiniões, crenças, atitudes e preconceitos, etc.

Finalmente, com relação ao procedimento ético em pesquisa, é necessário buscar o consentimento informado e proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos; dar importância central à intencionalidade dos atores, à complexidade e à fluidez dos processos implicados

no desenvolvimento da ação social.

Desse modo, com vistas à sistematização das possibilidades de articulação entre ambas abordagens, o quadro a seguir sistematiza a comparação, a partir da análise quanto às variáveis, coleta de dados, olhar do pesquisador, conjunto de dados e indução analítica ou enumerativa.

Quadro 1: comparação entre a Qualitativa e a Quantitativa

Item de Comparação	Pesquisa Qualitativa	Pesquisa Quantitativa
Variáveis	As variáveis podem construir o produto ou o resultado	As variáveis são os veículos ou os significados da análise.
Coleta de Dados	O pesquisador inicia com uma definição genérica de conceitos, os quais, com o desenvolvimento da pesquisa, modifica a definição anterior.	Isola e define variáveis e categorias de variáveis. As variáveis são "linkadas" às hipóteses, muitas vezes, antes dos dados serem coletados sendo, então, testados os dados.
Olhar do pesquisador	Dá-se através de "grandes" lentes, procurando padrões de interrelações entre um conjunto de conceitos não pensados previamente	Dá-se através de lentes restritas de um conjunto específico de variáveis.
Conjunto de dados	Os próprios pesquisadores devem usar os instrumentos, atendendo às próprias escolhas culturais e aos dados. Flexibilidade e reflexibilidade do pesquisador. Método de observação participativa. Técnica Qualitativa Entrevista – é apropriada onde a questão de pesquisa é definida menos claramente, e as perguntas para os investigados podem resultar complexas e respostas discursivas.	O instrumento é uma ferramenta pré-determinada e regulada aos poucos, o que permite mais flexibilidade, dado imaginativo e reflexibilidade. Técnica Quantitativa Questionário – é apropriado em tipos de pesquisa cuja questão esteja claramente definida, e as questões postas aos investigados requeiram respostas não ambíguas.
Indução Analítica versus Indução Enumerativa	Os conceitos e as categorias que são ditas como foco, e não a incidência ou frequência. Associada à indução analítica O pesquisador manipula os dados através da formação da hipótese para sua testagem e verificação. É mais frequentemente empregada no trabalho etnográfico. Generaliza pela abstração O pesquisador abstrai de caracteres de um caso concreto que são essenciais para ele e os generaliza, presumindo que tão distante quanto essencial, eles são similares em muitos casos.	É tipicamente associada ao processo de indução enumerativa. Descobrir quantos e quais tipos de pessoas em geral ou matriz da população tem uma característica particular com a qual foi encontrada por existir em uma amostra da população. O foco é inferir uma característica ou uma relação entre variáveis para uma matriz da população. Abstrai através da generalização O pesquisador presta atenção, em muitos casos, em caracteres que são similares e os abstrai conceitualmente devido a sua generalidade, presumindo que possam ser essenciais para cada caso particular.

Fonte Brannen (1992).

Pesquisa em educação musical

Na educação musical pesquisadores também combinaram as abordagens qualitativas e quantitativas (CARP, 2004; CHEN, 2004; MALTAS, 2004; MARLATT, 2004; MORRISSEY, 2004; RAGSDALE, 2004; RASMUSSEN, 2004; RE, 2004). Marlatt, por exemplo, investigou a autoatribuição de sucesso ou insucesso como fator de influência na vida musical de crianças que cursavam do 6º ao 8º ano escolar. Para tanto, o autor articulou a abordagem quantitativa – realizada na primeira etapa de seu estudo – com a abordagem qualitativa, desenvolvida na etapa posterior da investigação (MARLATT, 2004).

Carp (2004), Chen (2004), Maltas (2004), Morrissey (2004), Ragsdale (2004) e Re (2004) valeram-se da abordagem mixing methods, utilizando um survey na etapa inicial de sua investigação e, posteriormente, desenvolvendo um estudo de caso.

Carp (2004) e Ragsdale (2004) investigaram a prática do canto. Carp (2004) estudou práticas e atitudes dos regentes de coros, realizando um survey. Inicialmente, aplicou um questionário com regentes, seguido de um fórum de discussões sobre as vantagens e desvantagens do trabalho com coros de vozes iguais e mistas. A técnica de coleta de dados foi realizada, basicamente, por e-mail

e Internet, com 101 regentes de coros. Carp analisou aspectos quantitativos e qualitativos das respostas obtidas. Ragsdale (2004) comparou a performance de cantores ao utilizarem técnicas clássicas e não-clássicas de produção vocal. Para a coleta de dados, realizou um *survey*, utilizando-se de questionários. Após, fez um estudo qualitativo com entrevistas e observações. Em ambos os casos, a abordagem quantitativa subsidiou o preparo para a abordagem qualitativa, sendo que ao final, houve a triangulação de todos os dados.

Chen (2004) e Re (2004) investigaram currículos em música. Ao estudar a eficácia dos programas de música destinados a alunos com altas habilidades em Taiwan, Chen (2004) utilizou-se de um *survey*, aplicando questionários com professores e alunos. Realizou análises estatísticas específicas, tendo em vista os graus obtidos pelos alunos nos cursos de música. Os dados qualitativos foram obtidos através de questionários com questões abertas, além de entrevistas por telefone. Re (2004) investigou o ensino de Jazz na atualidade, verificando a viabilidade desses métodos para o aprendizado de alunos cegos, baseando-se nos procedimentos aurais imitativos. Ao realizar seu estudo, Re também desenvolveu um *survey*, aplicando um questionário. A seguir, passou ao estudo qualitativo, realizando 41 entrevistas em faculdades de Jazz dos EUA e quatro professores de música em escolas para cegos.

Maltas (2004) e Morrissey (2004) investigaram a atuação de professores de música. A pesquisa de Maltas focalizou a socialização profissional, ocupacional e cultural de professores de música em uma região rural de Oklahoma. Para tanto, articulou a abordagem *mixing methods*, realizando um *survey* na etapa inicial da investigação, e entrevistas com professores na segunda etapa. Morrissey (2004) pesquisou sobre a habilidade de professores de música em manterem sua saúde vocal, apesar da crescente intensificação de suas atuações profissionais – com o uso da voz – no ensino elementar. Em seu estudo piloto, Morrissey (2004) desenvolveu um *survey* com professores de música; após, realizou um estudo de caso, utilizando-se de entrevistas, observações e análise de artefatos utilizados pelos professores em seu trabalho musical.

Rasmussen (2004), ao utilizar as abordagens quantitativas e qualitativas, aplicou questionários e desenvolveu um estudo de caso. Sua intencionalidade foi identificar se as primeiras experiências musicais na infância – do nascimento aos 18 meses – apontam para atitudes musicais mensuráveis no primeiro estágio de vida. Além disso, Rasmussen investigou a influência do tipo de escola e sua localização geográfica para o desenvolvimento das tendências musicais das crianças.

Considerações finais: a opção pela utilização dos paradigmas

Atualmente, ao desenvolver pesquisas em educação musical nas temáticas da atuação profissional de

egressos de cursos de licenciatura em música e do ensino de música em escolas públicas, tenho utilizado a abordagem quantitativa em combinação com a abordagem qualitativa². A razão para tal utilização deve-se aos objetivos aos quais estas investigações têm se direcionado. A pesquisa Curso de Graduação em Música-Licenciatura: os tempos e os espaços ocupados pelos egressos da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), busca investigar a atuação profissional desses egressos. Como opção metodológica utilizo a abordagem *mixing methods* (BRANNEN *et al.*, 1992, BRANNEN, 2005), transversalizando paradigmas quantitativos e qualitativos. Como métodos são utilizados o *survey* interseccional de grande porte, em uma etapa inicial, e o estudo com entrevistas qualitativas, em uma segunda etapa. Questionários autoadministrados e grupo focal consistem nas técnicas de coleta dos dados. Acredito que este trabalho deverá subsidiar a reformulação da proposta curricular do curso em estudo, bem como auxiliar na análise quanto à atuação profissional de professores de música.

O estudo sobre o ensino de música em escolas públicas, cujo título do projeto de pesquisa é Ensino de Música na Educação Básica: uma investigação em escolas públicas do Rio Grande do Sul (RS), tem sua metodologia fundamentada na abordagem quantitativa. Entretanto, o estudo prevê a inserção de uma etapa qualitativa, posterior, considerando-se a intenção de aprofundar algumas questões relativas a procedimentos pedagógico-musicais desenvolvidos em escolas. Objetiva investigar as configurações da música em escolas públicas estaduais do RS. A metodologia, inicialmente estruturada na abordagem quantitativa, tem como método o *survey* interseccional de grande porte, e como técnica a aplicação de questionários autoadministrados. Posteriormente, o método das entrevistas qualitativas (DEMARRAIS, 2004) definirá o aprofundamento acerca de como ocorrem as configurações da educação musical nas referidas escolas.

Ambas investigações em andamento, pretendem contribuir com as discussões em torno da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, considerando-se a existência da Lei nº 11.769, de agosto de 2008, e a importância do conhecimento sobre as escolas e os profissionais – no caso de minha investigação, os egressos da UERGS – que atuam nestes espaços.

Por fim, acredito que, cada vez mais as investigações em educação musical, que permitem a combinação das abordagens quantitativas e qualitativas, serão utilizadas. Essas combinações, se devidamente selecionadas e planejadas, podem contribuir com o desenvolvimento da área da educação musical.

Referências

- BRANNEN, J. (2005). *Mixing methods: The entry of qualitative and quantitative approaches into the research process*. *The International Journal of Social Research Methodology*, Special Issue, 8(3), p.173-185, 2005.
- BRANNEN, J. *et al.* *Mixing methods: qualitative and quantitative research*. England: Thomas Coram Research Unit Institute of education, 1992.

² As pesquisas contam com as bolsas de iniciação científica: InICie UERGS-2011, PROBIC/FAPERGS-2011/2012 e PIBITI/CNPq-2011/2012.

CHEN, Hsiao-Shien. *Effectiveness of the special music programs in Taiwan for educating talented and gifted young musicians*. Thesis (PhD), University of Oregon, Oregon, 2004.

COMTE-SPONVILLE, A. *Dicionário filosófico*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DEMARRAIS, K. Qualitative interview studies: learning through experience. In: DEMARRAIS, K.; LAPAN, S. D. (ed.) *Foundations for research methods of inquiry in education and the social sciences*. London, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, p. 51-68.

DUFFY, M. E. Methodological triangulation: a vehicle for merging quantitative and qualitative research methods. *Journal of Nursing Scholarship*, 19 (3), p.130-133, 1987.

GLAZIER, J. D., POWELL, R. R. *Qualitative research in information management*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, 1992.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, V.35, n.2, març/abr., p.57-63, 1995.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer uma pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

JICK, T. D. Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, V.24, n.4, December, p.602-611, 1979.

KAPLAN, B., DUCHON, D. *Combining qualitative and quantitative methods in information systems research: a case study*. MIS Quarterly, V.12, n.4, December, p.571-586, 1988.

LIEBSCHER, P. *Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program*. Library trends, V. 46, n.4, spring, 1998.

MAANEN, J. V. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. *Administrative Science Quarterly*, V.24, n.4, december, p.520-526, 1979.

MALTAS, C. J. *The rural music teacher: an investigation to the relationship between socialization factors and career satisfaction using symbolic interaction theory*. Thesis (PhD), The University of Oklahoma, Oklahoma, 2004.

MARLATT, J. H. *Attribution theory as an influence on the musical lives of children*. Thesis (PhD), Temple University, Philadelphia, PA, 2004.

MICHEL, M. H. *Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 2009.

MORRISSEY, M. L. *Intensification and the health of an elementary general music*. Thesis (PhD), The University of Wisconsin, Madison, 2004.

MORSE, J. Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40 (1), p.120-132, 1991.

POPE, C., MAYS, N. Reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health service research. *British Medical Journal*, n.311, p.42-45, 1995.

RAGSDALE, F. W. *Perspectives on belting and belting pedagogy: a comparison of teachers of classical voice students, teachers of nonclassical voice students, and music teacher singers*. Dissertation (DMA), University of Miami, 2004.

RASMUSSEN, E. P. *Relationships between early childhood music experiences and music attitude*. Thesis (PhD), Temple University, Philadelphia, PA, 2004.

RE, A. M. *The role of transcription in jazz improvisation: examining the aural-imitative approach in jazz pedagogy*. Dissertation (DA), Ball State University, Indiana, 2004.

REVEL, J. (Org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

RICHARDSON, R. (Org.). *Pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas, 3a ed., 1999.

Recitais didáticos: das memórias musicais e sonoridades midiáticas à ampliação da escuta musical

Helena Dóris Sala¹
Ana Lúcia Louro²

Resumo: O presente artigo relata a experiência vivida por universitários do curso de Licenciatura Plena em Música da UFSM, através da disciplina Recitais Didáticos, que objetivou desenvolver ensaios e apresentações durante os dois semestres letivos de 2010. Os ensaios acontecem semanalmente e são elaborados a partir da perspectiva da teoria do cotidiano, das narrativas e memórias musicais. Os alunos são motivados a resgatarem suas vivências musicais infantis, para elaborar o repertório das apresentações. Além de canções folclóricas e infantis, são utilizadas músicas midiáticas e músicas as quais os alunos, provavelmente, não possuem acesso, na busca de ampliar os horizontes sonoros. O re-arranjo é uma forma de reelaborar as escolhas, de acordo com o planejamento dos alunos da disciplina. As apresentações são feitas para alunos de escolas municipais, creches e projetos sociais convidados. Destaca-se que esta disciplina visa maior qualidade e gosto musical, tanto dos alunos da disciplina quanto da plateia que assiste ao recital, para que sejam apreciadores de variadas músicas e sonoridades, com um olhar crítico musical e que saibam cantar, tocar e escolher suas músicas. Para os alunos da disciplina é uma oportunidade de questionar as metodologias de ensino com as quais foram ensinados, para que, no futuro, possam utilizar novas formas de ministrar aulas de música com senso crítico, diálogo com os repertórios de escuta dos alunos, além de uma reflexão voltada às próprias vivências sonoras e criativas. Por conseguinte, construir autonomia, criatividade e motivação para apreciação e improvisação musical.

Palavras chaves: educação musical; narrativas de si; re-arranjo.

Didactic recitals: media, expansion of listening and dialogue with the audience

Abstract: This article reports the experience of university students from the Bachelor's Degree in Music of UFSM, through discipline Didactic Recitals aimed to develop tests and presentations during the two semesters of 2010. The rehearsals take place weekly and are designed from the perspective of the theory of everyday life, narratives and musical memories. Students are encouraged to redeem their musical experiences for children to develop the repertoire of performances. In addition to folk songs and children's media are used songs and music that students do not have access, in seeking to expand the sonic horizons. The re-arrangement is a way to rework the music chosen, according to the planning of student discipline. Presentations are made to students of municipal schools, day care center and social projects invited. It is noteworthy that this course aims to provide more quality and taste in music of both the students and the discipline of the crowd watching the recital, to be fond of music and different sounds, with a look at a music critic, who can sing, play and choose your music. For students of the course is an opportunity to question the teaching methodologies with which they were taught that in the future, can use new ways to deliver their music lessons with critical thinking, dialogue with the students' repertoire of listening, with a discussion turned to their own experiences and creative sound. And so building autonomy, creativity and motivation for consideration and musical improvisation.

Keywords: music education; narratives of self; re-arrangement

Este artigo descreve os contextos dos processos de ensaios, problematizações sobre metodologias de ensino e apresentações de recitais didáticos, por alunos do curso de Licenciatura Plena em Música da UFSM. A abor-

dagem desenvolvida na disciplina Recitais Didáticos começou a partir da interface de leitura de textos, metodologias de ensino e práticas musicais abordadas em outras disciplinas³ do mesmo curso. Na busca de colocar em prática os

¹ Possui graduação em Licenciatura em música pela Universidade Federal de Santa Maria (2011), participa do Grupo de Pesquisa Narramus: Auto-narrativas de práticas musicais sob orientação da professora Ana Lúcia Louro.

² Possui graduação em Bacharelado em música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1991), mestrado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1995) e doutorado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). Atualmente, é professor adjunto da Universidade Federal de Santa Maria. Atuando no Departamento de Música e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Tem experiência na área de Educação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: interface identidade profissional do professor-conhecimento experiencial do aluno e dilemas pedagógicos de professores de música.

³ Educação Musical I, II, III e IV, Práticas Educativas I e II

temas tratados nas disciplinas teóricas, surgiu essa abordagem específica uma vez que contempla ensaios e apresentações para alunos de creches, escolas públicas e privadas e de projetos sociais localizados próximos à referida universidade. A fim de aproximar os alunos universitários do contexto educacional, foram desenvolvidas práticas musicais dentro de uma perspectiva nomeada teorias do cotidiano para a aula de música.

Este artigo também busca refletir sobre a formação do graduando em música, acerca da utilização de suas próprias narrativas e memórias musicais para a elaboração do repertório a ser trabalhado em sua docência, neste caso, nos recitais didáticos. Também pretende estimular a escuta e a apreciação musical para desenvolver o senso crítico e reflexivo, não apenas dos graduandos, mas da plateia que virá ao encontro dos Recitais Didáticos. Além disso, utilizar a proposta do re-arranjo (Penna e Marinho, 2010) para a confecção das músicas. Expondo, por conseguinte, os caminhos vividos por estes universitários, do planejamento à realização do Recital Didático.

Narrativas de si e memórias musicais

A proposta da disciplina se consolidou através da articulação dos estudos de Jusamara Souza (2008) e das "narrativas de si" como ferramenta de formação de professores. Tais estudos são problematizados pelo grupo de pesquisa Narramus (Auto-narrativas de práticas musicais), coordenado pela professora Ana Lúcia Louro⁴, e corroboraram a referida realização. Dentro dessas disciplinas, os alunos são levados a lembrar momentos em relação às próprias histórias de vida, a partir do "narrar de si":

Além de estar associada a uma perspectiva de educação musical preocupada com os "horizontes de significado das músicas" a "narrativa de si" parece vir ao encontro de uma formação de professores que problematiza vivências pessoais e os pré-conceitos, no sentido de concepções prévias nelas presentes. (LOURO, 2005, p. 6)

Ao pensar em buscar repertórios para contemplar diferentes estilos musicais, os alunos da disciplina são motivados a praticar a apreciação musical e, dentro desta perspectiva, almejar a ampliação do horizonte de escuta. Neste sentido, não significa apenas ouvir, mas escutar. Segundo Barthes "ouvir é um fenômeno fisiológico, pois as condições físicas podem ser descritas 'pelo recurso à acústica e à fisiologia do ouvido', já o escutar, define-se por sua própria finalidade" (BARTHES apud RIZZON, 2009, p. 53). Ou seja, ao estimular os alunos a escutarem diferentes músicas, as audições tornam-se significativas, possibilitando maior variedade de estilos na escolha do repertório. Uma vez que, ao planejar os recitais didáticos, é preciso trazer para a plateia músicas que emocionem e que causem sensações diferentes, a fim de expor músicas que possam desenvolver um senso crítico e aguçado.

Neste mesmo sentido, Duarte (2009) acrescenta que "a apreciação musical pode despertar no aluno o interesse em ouvir música de maneira crítica e diferenciada e, ao ter a música como referência qualitativa e crítica,

melhorar a sua formação como ser humano." (p. 119). Os recitais didáticos possibilitam a escuta, tanto dos alunos da disciplina quanto do público convidado, permitindo-lhes apreciar as canções a partir da reflexão da experiência musical concretizada no recital.

A atenção a determinados elementos da música como timbre, estrutura, letra, poesia e sonoridades, muitas vezes, passa despercebida, quando não existe um trabalho de Educação Musical. Para além da abertura destas escutas, procura-se desenvolver nos alunos da disciplina e na plateia dos recitais, fatores do passado do apreciador, vindo à tona sentimentos de alegria, tristeza, felicidade, angústia, surpresa. A abordagem de voltar às lembranças do passado, de infância, apreciar aquilo que um dia foi presente na vida do ouvinte/aluno é um caminho para lembrar as experiências musicais. Assim, os alunos da disciplina de Recitais Didáticos, a partir de debates e relatos sobre suas experiências atuais e anteriores com música, procuram escolher o repertório do recital, buscando contribuir no aprendizado musical, não só da turma, mas também da plateia que assiste ao espetáculo/recital.

Pesquisando sobre memórias musicais em um grupo de professoras a partir de entrevistas, Torres (2009) assegura que o foco do seu trabalho está em conhecer o gosto musical desse grupo, o que ocorre por meio de lembranças, com momentos da infância até a vida adulta, sendo que as entrevistas relatam as:

passagens que viveram e lembraram determinadas músicas que acompanharam cada fase, assim como ressaltam os estilos e as escolhas musicais que constituem suas preferências hoje, como adultas, bem como quais são as relações entre essas lembranças musicais e suas práticas e crenças pedagógicas. (TORRES, 2009, p. 237)

A autora percebe que não existe uma proximidade total entre as lembranças das músicas do passado das professoras e aquelas que as mesmas utilizam na sala de aula. Porém, rememorar músicas é uma maneira coerente de problematizar a relação com música e contextualizar as escolhas de repertório para a sala de aula, sendo esta uma reflexão das autoras no presente artigo. Neste sentido, toma-se emprestado reflexões presentes em Torres (2009), como inspiração para buscar propostas à prática pedagógica e à aproximação com os alunos.

Nesta perspectiva, a turma de Recitais Didáticos escolhe músicas que o público não está acostumado a ouvir, bem como algumas que o público já vivenciou. Porém, esta proposta se diferencia por procurar, a partir das músicas do cotidiano do aluno, ampliar os horizontes sonoros com músicas que não são normalmente muito ouvidas. Além disso, existe uma relação dialética entre o cotidiano dos alunos de licenciatura em música (com as sonoridades que vêm de suas histórias de vidas) e o dos ouvintes, estabelecendo um duplo diálogo do professor formador com seus alunos e destes com o público ouvinte. Assim, primeiro aconteceram debates sobre as lem-

⁴ Ministrou a disciplina Recitais Didáticos no 1º e 2º semestre de 2010 que está sendo analisada neste artigo.

branças dos alunos da disciplina quanto ao repertório de suas histórias de vida. Posteriormente, buscou-se estabelecer que músicas fossem ensaiadas, a partir da reflexão entre as suas lembranças e as suas expectativas em relação às músicas do cotidiano da platéia. Contudo, é importante destacar que a base teórica musical e metodológica neste trabalho se une à prática, uma vez que, atualmente, tem-se pensado em pesquisar aquilo que é colocado em prática, onde a pesquisa e a prática se conectam e se realizam e não apenas se refletem. Neste sentido, dizer que as pesquisas sobre narrativas musicais aqui proposta (Louro, 2009) alimentavam este olhar teórico sob o qual a disciplina era ministrada, moldando as escolhas de repertório e a metodologia de ensaios e apresentações.

Utilizando a mídia nos Recitais Didáticos

A mídia, muitas vezes, pode estar associada aos estudos do cotidiano musical, muito embora os estudos nesta direção não sejam exclusivamente sobre este tema (Souza, 2009). Procura-se trabalhar com músicas presente na mídia, pois, de acordo com Souza (2009), trabalhar a relação da criança com suas aprendizagens advindas de diversas fontes é uma forma de se relacionar com o cotidiano. Esta autora pondera que a perspectiva das teorias do cotidiano:

analisar o sujeito imerso e envolvido numa teia de relações presentes na realidade histórica preenche de significações culturais. Logo, a aprendizagem não se dá num vácuo, mas num contexto complexo. Ela é constituída de experiências que nós realizamos no mundo. Dessa maneira, a aprendizagem pode ser vista como um processo no qual –consciente ou inconscientemente – criamos sentidos e fazemos o mundo possível. (SOUZA, 2009, p. 7)

Segundo Louro (2009), “a mídia faz parte da vivência cotidiana do aluno. Utilizá-la é aproximar a aula de música daquilo que os alunos chamam de música “lá fora” (p. 262). Pensando na relação com o ensino de música, valer-se do repertório conhecido dos alunos é resgatar neles os significados construídos ao longo de suas histórias de vida, e, a partir dessas experiências, incluir novos estilos e repertórios. Louro adverte que pode existir muitas situações inesperadas a partir dessa perspectiva, uma vez que significa grandes desafios ao professor, porque este precisa estar aberto a aprender com os alunos:

Essa postura pedagógica desafia a segurança para a insegurança, o sabido para a falta de controle dos acontecimentos durante uma aula de música. Certamente essa atitude pedagógica não é apenas uma simples “modernização” do esquema antigo de “ensino como aprendi, pois eis a tradição, meu mestre me ensinou assim” para uma abertura com todos os “links” possíveis, é também uma decisão pedagógica e política de ensinar para ampliar através da abertura de horizontes, de posturas de “standartização” do currículo e da maneira de pensar dos alunos. (LOURO, 2009, p. 280)

Utilizar músicas advindas da mídia torna-se coerente dentro de uma abordagem de diálogo com as culturas dos alunos. De acordo com Subtil (2006), “essa forma de ser da música na mídia cria uma concepção de música midiática que sustenta o significado do que é música para

crianças” (p.18). Com a tecnologia e a internet fazendo parte do dia-a-dia, enfatiza-se a importância do educador resgatar o aluno daquilo que ele escuta para aquilo que ele não escuta.

Segundo Duarte (2009), a partir das “práticas de escuta musical, o professor se deixa levar junto com seus alunos, por uma viagem de descobertas, nas entrelinhas de cada canção, favorecendo correlações entre a criatividade e a criação de diferentes formas de pensar ou entender o mundo” (p. 120). Portanto, independentemente do estilo da música, esta tem sua importância, seu valor cultural e sua representação na vida do apreciador.

Re-arranjando o recital

A partir da metodologia do re-arranjo, os alunos da turma de Recitais Didáticos iniciam o semestre, seguindo a seguinte perspectiva: decidir para qual faixa etária será o recital e quais músicas formarão o repertório. O público-alvo para essa proposta, geralmente, propõe o trabalho voltado para crianças e/ou pré-adolescentes. Com isso, são escolhidas escolas e espaços educacionais em que os graduandos da turma mantêm uma ligação (podendo ser de trabalho, estágio, projeto social).

Os arranjos de repertório são planejados e desenvolvidos de acordo com os instrumentos que os alunos da turma tocam e a classificação vocal dos mesmos, para que possam arranjar as músicas de acordo com as possibilidades e características da turma. As músicas são trabalhadas dentro de uma visão semelhante a do re-arranjo proposto por Penna e Marinho (2010). Estes autores apresentam que: “O re-arranjo é uma estratégia criativa planejada, concretizada em um roteiro de ação, que visa promover a re-apropriação ativa de uma música brasileira, popular da vivência dos alunos” (2010, p. 171). Como a proposta é a aproximação com o cotidiano do aluno, são utilizadas as músicas que esses escutavam quando criança ou aquelas que acreditam que o público escuta para fabricar os re-arranjos.

Nas aulas, os alunos começam a explorar a música e a “testar” diferentes maneiras de tocá-la e cantá-la, denominados arranjos do arranjo original da música, ou seja, um re-arranjo, no qual a turma questiona elementos musicais, como: quais timbres são mais apropriados para determinada canção; quais os ritmos que poderiam adequar com determinado instrumento; como seria se fizesse a música apenas instrumental, a *cappella*, ou montasse um coral a três vozes. São questionamentos presentes na construção de melhores arranjos, contemplando as possibilidades e gostos da turma, pensando sempre na qualidade sonora e musical. Penna e Marinho (2010), apontam que um dos objetivos dessa proposta, o “re-arranjo”, considera:

[que] o processo de reapropriação ativa e significativa de uma música de sua vivência pode ser um caminho tanto para desenvolver a crítica, quanto para estabelecer laços entre esta vivência e outras manifestações musicais. “Reinventar” a sua própria música, antes de mais nada, redimensiona a experiência já estabelecida de relação com ela (PENNA E MARINHO, 2011, p.1)

Com esta re-apropriação, dita pelos autores acima, o repertório é montado e adaptado. A mídia está presente nessa escolha, porém, como a proposta desta disciplina é agregar sonoridades diferentes, também são incluídas músicas às quais a plateia possivelmente não teve acesso ou oportunidade de escutar. Assim, a música erudita também se faz presente no recital, talvez, ampliando o repertório e a escuta musical dos envolvidos.

O processo de ensaio

A improvisação metodológica descrita por Louro (2009), a partir de sua leitura de Kushner, também é exercitada nos ensaios. Assim, tipicamente existe um "caos" de improvisações e sugestões de arranjos até que algum dos alunos ou a professora solicite um procedimento de ensaio mais linear. Esta prática auxilia o processo criativo do grupo, propiciando um "brain storm" musical. No entanto, muitas vezes é difícil equilibrar a exploração com a estruturação do ensaio. Este processo se assemelha a outros procedimentos criativos em Educação Musical, pois, com a abertura dos alunos comandando os ensaios, para que todos deixem suas marcas nas músicas e nas escolhas do repertório, a interação acaba prolongando a concretização de cada música. Com tal exploração, o aluno consegue um fazer musical que, conseqüentemente, gera um aprendizado musical.

Neste sentido, trata-se de romper com as formas tradicionais de ministrar uma aula, oferecendo aos alunos possibilidades de autonomia e criatividade frente às escolhas musicais. Porém, Louro (2008) destaca o desafio em possibilitar esta maneira de ensinar, considerando que os "espaços às lógicas do momento em que vivemos, e em que os alunos vivem, parece bastante relevante no momento em que estamos falando de uma tradição de ensino em que a lógica construída na maioria dos repertórios são datadas dos séculos XVIII e XIX" (p. 268). A autora pondera que, às vezes, nas culturas acadêmicas de música, a forma de ensinar está ligada à lógica destes repertórios eruditos históricos. Na medida em que se trabalha com outros repertórios, seria coerente também passar a procurar outras lógicas para embasar as metodologias de ensino, nas quais os alunos podem adquirir maior autonomia, à proporção em que o modelo tradicional do mestre-aprendiz é questionado. As músicas de hoje também precisam ser exploradas, conhecidas e reconhecidas. Mesmo com alguns ensaios conturbados, devido às ideias e sugestões de cada aluno, esta liberdade precisa ser apoiada e as músicas atuais, trabalhadas e remontadas em uma lógica proveniente do cotidiano dos alunos. Pode-se pensar que o ensaio se assemelha mais a uma "roda de choro" do que a um ensaio de orquestra, uma vez que a professora permite que os alunos combinem o arranjo, apenas interferindo quando o ensaio parece paralisar e todos vão para distrações. Neste momento, buscou-se retomar o rumo com algo como "onde estávamos mes-

mo?". Muitas reflexões sobre metodologia de ensino faziam parte dessa abordagem e trazem uma discussão por demais extensa para este artigo.

O repertório desenvolvido nestes espaços, por exemplo, no recital do dia 7 de julho de 2010 foi: Paródias de canções do folclore brasileiro, Aquarela (de Toquinho e Vinícius de Moraes); O Sumiço do Céu (de Ricardo Freire e Jaime Vaz Brasil); Sítio do Pica-Pau Amarelo; Ricercar (de Julius de Modena – Renascentista) e Criança não trabalha (de Arnaldo Antunes e Paulo Tatit). No recital do dia 22 de outubro de 2010; o repertório arranjado pela turma foi: Borboleta (de Luciano Ebling); Tema da família Adams (de Vic Mizzy); Minha Canção (de Chico Buarque de Holanda); Ungaresca (de Anônimo – Sec XVI); O Sol e a Lua (de Dani do Canto), Amanhecer (de Gilvan de oliveira e Fernando Brant). Cada canção foi adaptada com alguns dos seguintes instrumentos: voz (coral a duas e três vozes); violão, piano, flautas doce e transversal, vibrafone, cajon, shakes, sinos, triângulo, violino, viola⁵.

Os recitais

Após quase quatro meses de trabalho em cada semestre, a turma de Recitais Didáticos se apresenta. O recital é dividido em alguns momentos, e, constantemente, os alunos da disciplina, juntamente com a professora, interagem com o público. No primeiro momento, é apresentada uma canção de boas vindas, possibilitando interação com a plateia.



Recital Didático 2ºsem/2010⁶.

No segundo momento, são apresentadas músicas de mídia e conhecidas do público. O terceiro momento é destinado à apresentação dos instrumentos presentes no recital, explicando de uma maneira lúdica e simples a que famílias pertencem, seus nomes, sendo dedicado um tempo para as crianças apreciarem a sonoridade de cada instrumento. Neste espaço, o público questiona e expõe suas ideias, onde se percebe que a plateia está atenta a cada detalhe mostrado.

⁵ Neste processo houve uma importante parceria com o professor Marcelo Borba, que abordou parte do repertório da disciplina Recitais Didáticos em sua disciplina de Práticas Instrumentais (percussão).

⁶ A foto está desconfigurada para a manter a privacidade das crianças, professoras e convidados para o Recital Didático



Alunos da disciplina 1ªsem/2010

O quarto momento é composto por músicas que o público provavelmente não conhece. Geralmente, o repertório é formado por músicas eruditas. Por fim, a plateia é convidada a participar de uma brincadeira de roda, quando se adapta a este espaço uma canção em que elas possam dançar, cantar, brincar e se divertir. O diálogo com os convidados aproxima o público, permitindo envolvê-los no recital, como integrantes do espetáculo.



Alunos da disciplina 2ªsem/2010



Público Recital Didático 1ªsem/2010⁷

Considerações

Os Recitais Didáticos consistem em apresentar às crianças/adolescentes repertórios mesclados de canções conhecidas e desconhecidas, com o intuito de ampliar a escuta musical dos alunos e da plateia. A turma tem a possibilidade de elaborar o recital usando as suas lembranças musicais na infância, resgatando sonoridades presentes em suas vidas e, desta busca e deste "narrar de si", questionar os repertórios ouvidos por cada faixa etária, envolvendo com esta metodologia a importância da escolha do repertório, a partir de uma escuta musical mais reflexiva e crítica.

O uso de músicas midiáticas que fazem parte do cotidiano da plateia, para trabalhar a criatividade e improvisação dos alunos da disciplina, seguindo a proposta do re-arranjo, permite a apropriação das canções, com autonomia e liberdade para modificar sua sonoridade, timbre, ritmo. Acredita-se que a mescla de canções do cotidiano das crianças/adolescentes, juntamente com músicas folclóricas, eruditas e outros estilos musicais, bens culturais provavelmente de acesso mais difícil, propiciam a ampliação do seu repertório. É uma dinâmica que oportuniza o contato com variados estilos e sonoridades musicais, visando oportunidade de escuta da plateia com possível ampliação das qualidades e gostos musicais.

Finalmente, enfatiza-se que este relato de experiência teve como objetivo principal problematizar a disciplina de recitais didáticos e compartilhar os dilemas vivenciados, buscando auxiliar professores e alunos de outros cursos de graduação em música. Igualmente, pontuar como uma aproximação entre as Teorias do Cotidiano e Educação Musical de maneira geral, sendo que as pesquisas sobre narrativas de músicos, de forma particular, podem estabelecer uma interface com uma performance musical. Desta forma, destacando um exemplo, entre outros, na pesquisa qualitativa em Educação Musical, de retroalimentação entre práticas musicais e pesquisas sobre Educação Musical. Estando tais reflexões ainda em construção, espera-se que este artigo possa ser a primeira conversa, de um longo diálogo com os colegas da área, sobre as problematizações aqui levantadas.

Referências:

DUARTE, Rosângela. Makunaimando e o Hino de Roraima: contexto de criação/recepção. In: BEYER, Esther, KEBACH, Patricia. **Pedagogia da música experiências de apreciação musical**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 109 – 121

LOURO, Ana Lúcia. Narrativas de docentes universitários professores de instrumento sobre mídia: da relação "uma para um" ao "grande link". SOUZA, Jusamara. **Aprender e Ensinar Música no Cotidiano**. Porto Alegre (RS): Sulina, 2009. p. 259-283

LOURO, Ana Lúcia. A narrativa de si como recurso para formação inicial de professores de música: relato de experiências vividas no Curso de Licenciatura em Música da UFSM nos anos de 2004 e 2005. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14, 2005, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: ABEM, p. 1-7

PENNA, Maura e MARINHO, Vanildo Mousinho. Ressignificando e recriando músicas: a proposta do re-arranjo. In: Penna, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

⁷ A foto está desconfigurada para a manter a privacidade das crianças, professoras e convidados para o Recital Didático

PENNA, Maura e MARINHO, Vanildo Mousinho. **Re-Arranjo Estratégia Criativa**. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_6/rearranjo.htm> Acesso em: 13 jul. 2011

RIZZON, Flávia Garcia. A música e suas significações. In: BEYER, Esther, KEBACH, Patricia. **Pedagogia da música experiências de apreciação musical**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 51 – 67

SUBTIL, Maria José Dozza. **Música midiática e o gosto musical das crianças**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006

SOUZA, Jusamara. Aprender e Ensinar Música no Cotidiano: pesquisas e reflexões. SOUZA, Jusamara. **Aprender e Ensinar Música no Cotidiano**. Porto Alegre (RS): Sulina, 2009. p. 7-12

TORRES, Maria Cecília de A. R. Músicas do cotidiano e memórias musicais: narrativas de si de professoras do ensino fundamental. SOUZA, Jusamara. **Aprender e Ensinar Música no Cotidiano**. Porto Alegre (RS): Sulina, 2009. p. 237-258

Práticas Pedagógicas na mídia televisiva: *Por Dentro da Arte*

Cristina Bertoni dos Santos¹

Júlia Maria Hummes²

Priscila Mathias Rosa³

Resumo: O presente artigo pretende mostrar aspectos da reflexão pedagógica que acompanha o quadro *Por Dentro da Arte*, exibido pela TV Cultura de Montenegro e, neste caso específico, produzido pela equipe de Extensão da UERGS, TV e FUNDARTE. Trata de oito programetes que foram contemplados no Edital nº 5 do PROEXT 2012, projeto do Ministério da Educação. Discute também a importância da TV na formação de opinião do telespectador, bem como na construção de identidade da região e impactos na vida social das pessoas que consomem este meio de comunicação em massa.

Palavras-chave: TV Cultura; FUNDARTE; Extensão UERGS.

Pedagogical Practices in television media: Inside the Art

Abstract: This article aims to show aspect of pedagogical reflection that follows the program Inside Art, displayed by TV Cultura of Montenegro and, in this particular case, produced by the team of UERGS Extension, TV and Fundarte. It considers eight little programs that were contemplated in the Public Notice No. 5 of PROEXT 2012, the Ministry of Education project. It also discusses the importance of TV when forming an opinion of the viewer, as well as in the construction of identity in the region and impact on the social life of the people who use this way of mass communication.

Palavras-chave: TV Culture; FUNDARTE; extension UERGS

O quadro *Por Dentro da Arte* iniciou em 2008, sendo produzido pela equipe da TV Cultura do Vale, cuja concessão do canal para serviços de som e imagens de radiodifusão educativa, é da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE, desde o ano 2000. Em 2009 o quadro passou a fazer parte dos projetos de Extensão da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS - com quem a FUNDARTE tinha um convênio para a realização dos quatro cursos de graduação em Artes. Hoje mantém um Termo de Cessão de Uso, onde se configura a unidade de Montenegro da UERGS. Por este motivo o projeto do programa *Por Dentro da Arte* foi inscrito pela Pró-reitoria de Extensão da UERGS, no Edital nº 5 do PROEXT, no ano de 2012.

Com a ideia de oferecer à comunidade montenegrina o acesso ao conhecimento de assuntos ligados às diferentes áreas artísticas, estabeleceu-se essa parceria entre FUNDARTE, TV e UERGS, possibilitando o envolvimento dos alunos dos cursos de Licenciatura em Artes, bem como de pessoas ligadas à própria FUNDARTE, com vínculo significativo com a Arte.

A professora da FUNDARTE Júlia Hummes é a coordenadora geral do *Por Dentro da Arte*, junto à TV Cultura, responsável pelas gravações, acompanhamento das edições e criação dos programas. A jornalista responsável e diretora do programa é Priscila Mathias Rosa. Cristina Bertoni dos Santos participou como professora do Curso de Graduação em Música: licenciatura da UERGS, responsável pela criação e coordenação dos programas que tiveram a participação dos alunos dos cursos de Artes da UERGS, que cursavam a disciplina de Mídia e Práticas Pedagógicas, disciplina obrigatória para todos os cursos da Unidade Montenegro da Universidade Estadual do Rio grande do Sul. Nessa disciplina os alunos foram envolvidos no projeto de modo a sugerirem os temas por área, e desenvolver os programas com formato didático. Todos os alunos participaram ativamente do processo, criando textos e buscando imagens para compor os programas. Nos momentos de gravação, cada grupo de alunos se organizou para as apresentações dos seus programas. A professora participou como orientadora de todas as etapas do processo, desde a elaboração dos textos, passando pela seleção das imagens e gravações.

¹ Professora Assistente da UERGS, Doutoranda em Educação Musical pela UFRGS

² Professora Adjunta da FUNDARTE, Diretora Executiva da FUNDARTE, Mestre em Educação Musical pela UFRGS

³ Jornalista e Coordenadora do Órgão de Rádio e Televisão da FUNDARTE, Mestranda em processos e Manifestações Culturais, pela Feevale

Também contou com a participação do professor da UERGS, Eduardo Pacheco na elaboração de um dos programas, bem como no processo de avaliação dos resultados de exibição, junto aos alunos das escolas de Ensino Médio que será objeto de descrição em outro artigo, posteriormente.

Na perspectiva pedagógica, o espaço televisivo e suas implicações têm sido objeto de estudo de muitos pesquisadores no cenário educacional. Entre eles podemos citar Chaves (1998), Fischer (1984), Figueiredo (1999), Ferres (1996), Lévy (1993), Pillar (2001). A influência que a TV e os meios de comunicação de massa exercem no comportamento dos alunos e na construção de identidade de uma região, é um fenômeno estudado por estes autores e tem sido foco de investigações de mestrado e doutorado, principalmente nas áreas de Educação e Arte.

É importante também citar alguns autores do telejornalismo, que apontam a importância da TV como formadora de opinião e propulsora de conhecimentos, como veículo que colabora na formação da identidade do local onde é veiculada, que estabelece uma relação de pertencimento entre emissora e público, enfim, que causa grande impacto na vida social da comunidade onde está inserida. Estudiosos do tema como Coutinho (2008), Bazi (2001), Maciel (1995), Rezende (2000), e outros colaboraram com as reflexões.

Através da elaboração dos roteiros dos programetes, seleção de materiais de edição e principalmente na seleção de temas, são discutidos no espaço pedagógico da universidade, as novas tecnologias da comunicação, os meios eletrônicos e novos paradigmas em arte.

Dessa forma, os temas abordados nos programas **Por Dentro da Arte** buscam sublinhar questões ligadas à arte e à contemporaneidade, oferecendo aos telespectadores certo refinamento e erudição nas informações veiculadas.

Foram focos importantes neste projeto inscrito no PROEXT: possibilitar o conhecimento das diversas mídias que compõem o cenário atual, nos diversos espaços em que se fazem presentes e suas implicações nas situações de ensino e aprendizagem; promover o exercício de análise, discussão e reflexão de diversos aspectos que contextualizam a Mídia como um "fenômeno educativo" de modo a contribuir no planejamento de ações educacionais afinadas com o contexto atual; desenvolver o conhecimento de teorias e autores que tratam deste tema, proporcionando embasamento teórico para as discussões e compreensão do papel da mídia na educação.

O resultado gerou oito DVD'S sendo que cada um contém uma série de quatro programetes com duração média de seis minutos cada, com exceção da série dos grupos artísticos locais, que são sete programetes.

A TV Cultura do Vale tem seu foco de programação na educação e na cultura, já que é uma TV educativa. Alinhado a este foco, está o **Por Dentro da Arte**, que semanalmente é exibido dentro do programa Jornal do Meio Dia e leva ao telespectador assuntos educativos

culturais com propriedade e principalmente de uma forma comprometida com a informação. Os recursos audiovisuais e os efeitos de edição colaboram para que o telespectador entenda e se interesse pelos assuntos abordados que vão desde aspectos culturais da região como a dança da chula, por exemplo, até programas que tratam de arranjos musicais. O apresentador é normalmente um profissional da área. A preocupação na elaboração dos programas, além do foco artístico e cultural é torná-los programas democráticos, o que fica evidente nos oito DVD'S elaborados, onde diferentes profissionais foram responsáveis por levar até o público, assuntos de sua área de domínio.

Os programas elaborados para o PROEXT trataram dos seguintes temas:

1. Arte e Psicanálise



Psicanalista Paulina Pölking com a participação do escritor gaúcho Fabricio Carpinejar

Neste programa a psicanalista Paulina Pölking comenta a intensa e delicada relação que envolve a psicanálise e a arte. Destaca que essa relação não é nova, e que vem sendo insistentemente trabalhada. Sigmund Freud, desde os escritos inaugurais da psicanálise utilizou-se de produções artísticas, especialmente de imagens literárias, para dar corpo e forma às suas criações. Para aqueles que se dedicam ao estudo da psicanálise é intrigante a quantidade de citações e correspondências que ligam toda a obra freudiana à criação artística e aos próprios poetas Thomas Mann, Arthur Schnitzler, Roland Barthes que foram tomados por Freud como interlocutores privilegiados. São quatro programetes discorrendo sobre este tema.

2. Arranjo Musical

Esse tema fez parte de uma série de programas elaborados e realizados pelos alunos do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Turma 2010. Os programas tiveram como tema *A elaboração de Arranjo*, tratando de assuntos tais como: o processo de escolha das músicas trabalhadas, a negociação das ideias de formatos para os arranjos, bem como de convenções a serem realizadas e o processo de gravação das músicas arranjadas.

As músicas escolhidas pelos grupos de alunos para a realização dos programas foram: Passarim de Tom



Alunos da UERGS, disciplina de Mídia e Práticas Pedagógicas - professora Cristina Bertoni dos Santos

3. Berimbau e Pandeiro

Neste programa o professor Eduardo Pacheco da UERGS conversa sobre dois instrumentos musicais. Esses instrumentos carregam nas suas músicas e histórias o mais alto nível de representação da cultura musical popular do Brasil: o Berimbau e o Pandeiro.

4. Grupos Artísticos da Região



Oficina de artesanato



Chula Show



Marcucos

Foram sete programetes com artistas de Montenegro, entre eles Chula Show, Marcucos, Oficina de Artesanato, Banda Insite, Cia Renascença de Teatro, Grupo Oficina e Nono Jazz. Cada programa tem duração entre seis a oito minutos.

5. Breve história da Guitarra

A série de quatro programetes mostra um pouco da história da guitarra, passando por nomes consagrados que projetaram este instrumento no cenário internacional, assim como algumas marcas e modelos como a Gibson e Fender. Tais programas têm como narrador e roteirista o professor de Guitarra da FUNDARTE Marcelo Ohlweiler, que também é guitarrista da Banda Insite de Montenegro/RS.

6 e 7. Lições do Rio Grande - Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul para o Ensino Fundamental e Médio na área de Arte: artes visuais, dança, música e teatro.

Nestes programetes são apresentados os cadernos Lições do Rio Grande para o professor e os quatro cadernos para os alunos, com sugestões de aulas que utilizam estes referenciais como *moti* de organização. Neste material, além de trabalhar as questões específicas das linguagens artísticas, há a intenção de desenvolver em conjunto com todas as outras áreas e disciplinas, as competências básicas de ler, escrever e resolver problemas. Estas competências, na área de arte, são desenvolvidas diretamente com a utilização da linguagem verbal, mas também utilizando os códigos próprios de cada disciplina.

8. Dança na FUNDARTE

É uma série de quatro programetes que mostram um pouco do trabalho de dança realizado na FUNDARTE. Uma das produções é o espetáculo "A Lenda", baseado em um filme de fábulas dirigido pelo aclamado Ridley Scott e estrelado por Mia Sara e Tom Cruise no ano de 1986.

Outro programete mergulha no mundo de Erico Verissimo. Mais uma das produções de dança da FUNDARTE, e agora baseada em um livro infantil: "Rosa Maria no Castelo Encantado". Este espetáculo foi estreado no ano de 2002.



A Lenda



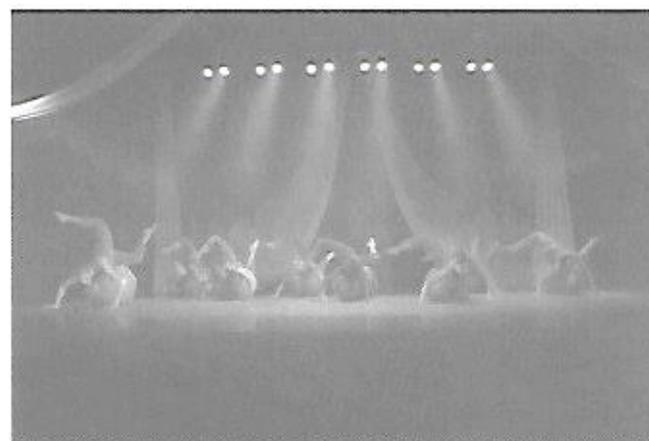
Rosa Maria no Castelo Encantado

Também é mostrada a montagem de um espetáculo baseado em uma obra de ballet de repertório com alunos do curso básico de dança da FUNDARTE. É o conhecido ballet "O Quebra-Nozes", inspirado no conto de Hoffmann.

O último programete do *Por Dentro da Arte* mostra uma das produções mais ousadas do curso de dança - "O CIRCO", que estreou no final de novembro de 2009.



O Quebra Nozes



O Circo

A base de programação da TV Cultura do Vale, onde é produzido e veiculado o programa *Por Dentro da Arte*, divide-se em telejornalismo, educação e cultura. Através de uma emissora local que trata, na sua maioria de assuntos locais, o telespectador tem acesso a uma programação diferenciada pelos temas abordados. Sobre tudo se vê na TV, uma vez que a comunidade através de suas manifestações é, muitas vezes, o "case" da pauta abordada pela emissora, principalmente em seus telejornais. Coutinho (2008) destaca que "é possível refletir sobre as possibilidades de veiculação e/ou construção de uma identidade de caráter regional em uma emissora de TV local com destaque para seus telejornais" (COUTINHO, 2008, p. 93). Esse reconhecimento do local, na identidade da TV Cultura de Montenegro, pode ser apontado como um dos fatores que fazem com que a população assista o conteúdo produzido, especialmente os telejornais locais.

Na programação da TV Cultura do Vale, as notícias são divulgadas com foco local. Mesmo que o assunto seja global, o enfoque da notícia é regional e aponta de que forma o fato global influencia na realidade local. A notícia traz símbolos locais que proporcionam uma identificação entre notícia e receptor. Conforme Coutinho (2008) "haveria uma concepção de caráter mais simbólico em que se valoriza o encontro, a proximidade, a existência de afinidades e especificidades sociais e culturais partilhadas" (COUTINHO 2008, p. 97).

Segundo Bourdin (2001, *apud* Coutinho 2008), com a programação local existe uma valorização da identidade local, se mostra a força de pequenas unidades em um universo global, e os laços locais ficam mais fortes. Coutinho destaca que "é precisamente esse tipo de vínculo ou território de pertencimento local que as emissoras afiliadas buscam constituir com o público da região/localidade" (COUTINHO, 2008, p. 98). Segundo a autora:

[...] Os telejornais de produção local seriam o ligar prioritário desse encontro, da criação de uma relação de pertencimento entre emissora e público e ainda um dos espaços privilegiados de construção da própria identidade da região/localidade, uma vez pressuposta a credibilidade de emissora e noticiário (s) junto a seus telespectadores[...] (COUTINHO, 2008, p. 98).

Tratando-se dos meios de comunicação de massa e especialmente de TV fica claro que as emissoras de televisão local são as responsáveis por estabelecer uma relação entre o global e o local. Ai cabe a pergunta: e quando essa televisão local é uma televisão pública e educativa como é a TV Cultra do Vale? Neste caso o compromisso fica evidenciado.

Puhl, (2011) ressalta que a televisão é destaque quando se fala em fonte de informação no Brasil, o que a torna responsável por formar opiniões e levar conhecimentos aos mais variados locais do país. Destaca que

[...] Desde o início das atividades televisivas no país, em 1950, a abrangência do meio está aumentando. Segundo pesquisa realizada no catálogo Mídia Dados 2010, 94,7% dos brasileiros possuem televisão. No caso do Rio Grande do Sul, 97,6% das pessoas possuem, pelo menos um aparelho de TV" (PUHL 2011 *apud* EMERIM 2011).

Desse modo o Programa *Por Dentro da Arte* é um exemplo de produto local dentro de uma programação local. O desafio dos apresentadores tornar assuntos bem específicos da área da arte e da cultura, atrativos para um público leigo e amplo. De acordo com a última pesquisa de opinião realizada pela emissora em 2011, este objetivo tem se concretizado, uma vez que 43% dos entrevistados assistem ao Jornal do Meio Dia. Deste percentual, 19% gostam de ver na atração, matérias ou programetes culturais e de educação. A proposta além de ser bem aceita pelo público receptor da TV Cultura, hoje é veiculada também na TV Univates⁴ e TV Feevale⁵, instituições parceiras da TV Cultura do Vale. De acordo com Bazi (2001) a qualidade da programação de uma televisão regional é determinante para a audiência e também para a aceitação dessa produção local.

O *Por Dentro da Arte* tem uma linguagem didática para favorecer o entendimento do público receptor, que em grande parte tem um conhecimento superficial sobre arte. A linguagem usada no momento de transmissão da informação é fundamental para compreensão dos assuntos apresentados. A televisão "exige uma linguagem conversada, coloquial. O que significa a utilização de uma linguagem simples, direta, objetiva, com a maior clareza possível." (MACIEL, 1995, p. 31). Como também sublinha Rezende (2000), a linguagem coloquial é fundamental para aproximar o telespectador do conteúdo que está sendo transmitido.

Ao divulgar determinado assunto o emissor necessita "colocar" nesta mensagem elementos de "sedução" que mantenham um vínculo entre o consumidor e a obra consumida. Para Kreinz (1999), o discurso destina-se ao público que consome a cultura de massa. De acordo com Hohlfeld (2002), a cultura de massa pode ser definida como a cultura que se cria nas grandes cidades e metrópoles, uma cultura formadora de uma sociedade que se caracteriza pela urbanização e industrialização.

Dessa forma, o fato do programa *Por Dentro da Arte* ser um produto televisivo, pode facilitar o entendimento do telespectador sobre os assuntos educação e arte, uma vez usada a linguagem adequada. É preciso considerar os efeitos que a TV tem na vida das pessoas: "a televisão é um fenômeno de massa de grande impacto na vida social. É um dispositivo audiovisual através do qual a sociedade pode divulgar os seus feitos, anseios, sonhos e crenças para toda a humanidade" (BARBEIRO, 2002, p.15).

Os recursos audiovisuais são os elementos usados no programa para seduzir o telespectador. São eles os responsáveis por simplificar a informação. Finalizando, destacamos o que aponta Bittencourt (1993), a imagem é informação, para o meio televisivo isso é fundamental.

Alguns programetes do *Por Dentro da Arte* estão disponibilizados no site da FUNDARTE www.fundarte.rs.gov.br, bem como no facebook no endereço, TV Cultura do Vale.

Referências:

- BARBEIRO, Heródoto. LIMA, Paulo Rodolfo de. *Manual de Telejornalismo: os segredos da notícia na TV*. Rio de Janeiro, RJ: Campus, 2002. 252 p.
- BAZI, Rogério Eduardo Rodrigues. *TV Regional. Trajetória e Perspectivas*. Campinas, SP: Alínea, 2001. 100 p.
- BITTENCOURT, Luis Carlos. *Manual de Telejornalismo*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1993.
- CHAVES, E. O. C. *Tecnologia e educação: o futuro da escola na sociedade da informação*. Campinas, Mindware, 1998.
- COUTINHO, Iluska. *Telejornalismo e identidade em emissoras locais: a construção de contratos de pertencimento*. In *A sociedade do Telejornalismo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes 2008, 127 p.
- FERRES, Joan. *Televisão e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FIGUEIREDO, Vera L. F. (org). *Mídia e educação*. Rio de Janeiro: Gryphus, 1999.

⁴ Universidade do Vale do Taquari - Lajeado/RS

⁵ Universidade Feevale - Novo Hamburgo/RS

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *O mito na sala de jantar*. Porto Alegre: Movimento, 1984.

HOHLFELDT, Antônio e outros (org.). *Teorias da Comunicação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001, 277 P.

KREINZ, Glória. Divulgação, Linguagem e Ideologia. In: KREINZ, Glória, PAVAN, Crodowaldo (org.). *Idealistas Isolados*. São Paulo: ECA/USP, 1999. 190P.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MACIEL, Pedro. *Jornalismo de Televisão: normas práticas*. Porto Alegre, RS: Editora Sagra: DC Luzzatto, 1995, 116 p.

PILLAR, Analice Dutra. *Criança e televisão: leituras de imagens*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PUHL, Paula Regina, RAMOS, Jeferson Saldanha. Canal 20 Novo Hamburgo: Televisão Regional e consumismo social. In: EMERIM, Cárilda. *Pesquisa em Telejornalismo: Resultados e Experiências*. Novo Hamburgo, Feevale, 2001, 138p.

REZENDE, Guilherme Jorge de. *Telejornalismo no Brasil: um perfil editorial*. São Paulo, SP: Summus, 2000, p. 57- 81.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: Teoria Social na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990, 427 p.

Professoras artistas: reflexões sobre o fazer artístico e a prática docente

Patriciane Born¹

Resumo: Este artigo apresenta algumas reflexões sobre a relação entre o fazer artístico e a docência em arte, a partir da formação e atuação das professoras artistas que compõem o *Ponto de Fuga - Coletivo em Arte*, de Montenegro/RS. Ao tensionar a formação acadêmica artística e docente, marcada pela dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura, tomo como hipótese de que o Curso de Graduação em Artes Visuais: licenciatura, do convênio entre Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS e Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE, no qual cinco integrantes do coletivo são graduadas, seja uma terceira possibilidade, a qual propõe a formação do professor artista. Para tal, dialogo com as reflexões sobre arte e docência de teóricas como Almeida (2009) e Loponte (2005), como também discorro sobre modos de ser artista, enfocando a genialidade artística e a prática de coletivos de artistas na contemporaneidade. Assim, partindo da hipótese de que o coletivo *Ponto de Fuga* se configura como um espaço de formação e de criação coletiva, investigo as práticas artísticas e docentes das professoras artistas que formam o coletivo, como também suas possíveis relações, usando como material de análise, anotações sobre os encontros do coletivo e entrevistas semi-estruturadas com suas integrantes.

Palavras-chave: professoras artistas; fazer artístico; prática docente; Ponto de Fuga - Coletivo em arte.

Teachers artists: reflections about the artistic doing and the teaching practice

Abstract: This article presents some reflections about the relationship between the artistic doing and the art teaching, from the education and performance of the teachers artists that make up the *Ponto de Fuga - Coletivo em Arte*, from Montenegro/RS. Confronting the artistic and teaching academic education, marked by the dichotomy between the baccalaureate and graduate teaching, I take as hypothesis that the undergraduate course Visual Arts: Teaching Major, which is offered through an accord between the Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (State University of Rio Grande do Sul) and the Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE (Municipal Arts Foundation of Montenegro), in which five members of the collective are graded, is a third possibility, which proposes the teacher artist education. To this end, I match reflections about art and teaching of theoretical like Almeida (2009) and Loponte (2005), and I also write about the ways of being an artist, stressing the artistic genius and the practice of collective of artists nowadays. Thus, assuming that the *Ponto de Fuga* is configured as a space of education and collective creation, I investigate the artistic and teaching practices of the teachers artists who form the collective, as well as their possible relationships, using as material for analysis, notes about the meetings of the collective and semi-structured interviews with its members.

Keywords: teachers artists; artistic doing; teaching practice; *Ponto de Fuga - Coletivo em Arte*.

Apresentação

Há alguma relação entre a prática artística e a docência? Embora esta não seja uma indagação nova e já tenha sido objeto de estudo de outras pesquisadoras (ALMEIDA, 2009; COSTA, 2009; STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006), ela se faz pertinente neste artigo, derivado de minha pesquisa de Mestrado em Educação².

Dessa forma, trago aqui problemáticas surgidas em pesquisa que teve como objetivo central a investigação sobre a relação

entre o fazer artístico e a docência em arte na educação básica, a partir da formação e atuação de professoras artistas que compõem um coletivo artístico. Para tal, utilizou-se como campo da pesquisa o *Ponto de Fuga - Coletivo em Arte*, situado no município de Montenegro/RS, formado por professoras artistas, do qual participo.

Na primeira parte deste artigo, discorre-se sobre a dicotomia do bacharelado e da licenciatura na formação em artes visuais, perguntando por uma outra possibilidade, a partir da proposta de formação de professor artista do curso de Graduação em

¹ Mestre em Educação e especialista em Pedagogia da Arte pelo PPGEdU - UFRGS, graduada em Artes Visuais: licenciatura pela UERGS. Professora no Curso Básico de Artes Visuais e coordenadora da Galeria da FUNDARTE. Coordenadora do Projeto Arte na Escola - Polo FUNDARTE. Artista visual, integrante do Ponto de Fuga - Coletivo em Arte. Endereço para contato: patti.born@gmail.com.

² Curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, realizado sob a orientação da prof. Dra. Luciana Gruppelli Loponte e concluído em agosto de 2012. O presente artigo foi redigido no último semestre da pesquisa, apresentando análises iniciais do material empírico.

Artes Visuais: licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, em convênio com a Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE, localizada em Montenegro/RS.

A fim de tensionar discursos relacionados ao conceito de artista, como o mito da genialidade artística, trago à discussão a prática de coletivos de artistas na contemporaneidade, a partir das contribuições de Albuquerque (2006) e Paim (2005).

O coletivo montenegrino de professoras artistas *Ponto de Fuga - Coletivo em Arte*, configurou-se como o campo empírico da pesquisa. Apresenta-se um breve relato sobre sua formação, seu objetivo e a primeira proposta artística coletiva, assim como os questionamentos realizados em entrevista semiestruturada com as suas integrantes acerca das relações entre o fazer artístico e a prática docente.

Artista professor, professor artista

O popular dito de "quem sabe faz, quem não sabe ensina", frase recorrente em nosso cotidiano, pode contribuir na reflexão sobre a produção artística e o ensino de arte, pois nele encontra-se um paradoxo, referente à dicotomia entre o fazer artístico e o pedagógico. Antes da desvinculação das funções do artista e do professor, o ensino artístico era responsabilidade de profissionais que, além de atuarem como artistas, se inseriam no contexto da educação. Assim, a atividade artística e docente era integrada, como explica Morandi (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 84). A partir do momento em que a disciplina denominada "Educação Artística" foi inserida nas escolas brasileiras, através da Lei nº 5.692/71, as várias linguagens artísticas precisaram ser integradas, o que acarretou uma formação polivalente aos professores e professoras de arte. Essa formação não foi satisfatória e a polivalência "acabou implicando a superficialização do ensino de arte" (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 84).

Nessa linha de reflexão, podemos pensar na existência de uma dicotomia entre o campo artístico e o campo pedagógico na estrutura do ensino superior brasileiro, apresentada especialmente nos cursos de bacharelado e licenciatura. Como em outras áreas, nas Artes Visuais e demais linguagens artísticas, isso não é diferente, como comprovam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Artes Visuais (BRASIL, 2007).

A divisão dos campos entre licenciatura e bacharelado parece atribuir um *status* distinto às duas áreas, no qual a licenciatura teria uma importância menor. A pesquisadora em dança Isabel Marques (2001, p. 58) reforça essa hipótese ao comentar que, "para aqueles que possuem formação específica na área de Educação, fica clara a ideia de que o papel do professor de arte abarca um tipo de consciência distinta da do artista". A teórica ainda pergunta se, "ao diferenciar tão radicalmente estas funções, [...] não estaríamos também correndo o risco de novamente incidir no antigo preconceito do 'quem sabe faz, quem não sabe ensina'?" (MARQUES, 2001, p.58).

Não obstante, a realidade profissional mostra-se numa situação adversa à dicotomização licenciatura/ba-

charelado. As distintas possibilidades de trabalho – espaços culturais, ensino formal e informal (ONGs, por exemplo), produção artística individual, grupos artísticos – exige, muitas vezes, que os egressos dos cursos de licenciatura e bacharelado em Artes Visuais precisem atuar como artistas e professores ao mesmo tempo, embora com uma formação voltada somente para um dos caminhos.

No intento de ir além dessa discussão sobre a dicotomia entre bacharelado e licenciatura na formação em Artes Visuais, a qual se mostra como uma temática histórica talvez até já debatida exaustivamente, busco tratar a seguir sobre algumas aproximações entre a arte e a docência, fazendo coro com Loponte (2005) quando pergunta se é possível uma docência mais inventiva e poética.

Em resposta, Loponte (2005, p. 09) pergunta pela possibilidade da constituição de uma "docência artista", relacionada com as práticas da escrita de si e das relações de amizade. A partir de teorizações do filósofo Michel Foucault, de Friederich Nietzsche e de produções de teóricas feministas sobre arte e educação, a pesquisadora nos apresenta formas possíveis de resistência e subversão aos poderes subjetivantes, principalmente àqueles que dizem respeito às relações de poder e gênero, a partir da análise de um trabalho de formação docente em arte, no município de Santa Cruz do Sul/RS.

A noção de "docência artista" – que não é o mesmo que docência artística – parte do processo de subjetivação em Foucault. Deleuze (1992), ao discutir sobre o tema, diz que a subjetivação consiste essencialmente na constituição de modos de existência, na invenção de novas possibilidades ou estilos de vida. "A subjetivação é uma operação artista [...]" (p. 141), podendo também ser chamada de uma "existência artista" – reverberação nietzscheana no pensamento de Foucault. Desse modo, a docência artista proposta por Loponte, na esteira das "subjetivações artistas" (DELEUZE, 1992, p. 142), se configura como uma possibilidade em que a docência em arte pode ser reinventada, "assim como a reinvenção de si mesmas [das professoras] e do espaço político e ético para a docência", contrapondo-se a uma "docência pasteurizada", permeada por receitas de técnicas e modelos prontos (LOPONTE, 2005, p. 154).

Já Corazza (2001), numa discussão acerca da Pedagogia Cultural, usa o termo "docência artística", para falar mais de uma postura do professor do que a docência em arte propriamente dita. Embasada nos Estudos Culturais, a pesquisadora articula a Pedagogia Cultural com mudanças na prática e na formação do educador. Estas mudanças acarretariam o desafio de uma docência que poderia ser chamada de artística, vivida em tempos de diversidade cultural. Uma docência "artista", que desenvolve a artistagem, "que, ao se exercer, cria e inventa" (CORAZZA, 2001, p. 03). Uma docência que se constituiria artística por "estimular outros modos de ver e ser visto, dizer e ser dito, representar e ser representado", usufruindo-se do prazer de criar sem se considerar uma obra de arte acabada (CORAZZA, 2001, p. 03). Creio que, ao falar sobre uma docência artística, Corazza considera a prática

docente como uma ação criadora, na qual os velhos porquês e as estáticas soluções são desconstruídas, e as diferenças são intensificadas a fim de superar as desigualdades.

A aproximação entre os saberes artísticos e os saberes pedagógicos é abordada também por Strazzacappa e Morandi (2006), quando discutem o entrelaçamento da arte e da docência, mais especificamente da área da dança. Além da dança, são problematizadas algumas questões pertinentes a todas as linguagens artísticas. "É possível formar o professor de arte sem antes formar o artista?" (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 33), pergunta Strazzacappa, a partir de sua reflexão sobre a formação do artista e do professor de arte no Brasil.

Almeida (2009) entrevista artistas plásticos que atuam como professores e professoras no ensino superior, a fim de pesquisar como se concretiza o ensino artístico, isto é, "como um artista plástico ensina o que é arte e como se faz arte; e saber que concepções e práticas prevalecem no ensino das artes visuais – estudando o cotidiano do ensino da arte" (ALMEIDA, 2009, p. 26). A autora parte do pressuposto de que a história do ensino de arte está repleta de "mitos", e tenta desmitificá-los, buscando possíveis respostas na voz dos entrevistados.

Dos quatro eixos temáticos abordados na entrevista a vinte e sete artistas-professores, é importante sublinhar o levantamento sobre as possíveis relações entre produção artística e ensino de arte. A opção por atuar na docência, na grande maioria das falas, caracteriza-se inicialmente pela necessidade de se ter um emprego, já que a atuação como artista plástico não garante uma renda estável. A docência, também, "garante certa autonomia relativa ao mercado da arte" (ALMEIDA, 2009, p. 42), possibilitando que o artista possa desenvolver seus projetos artísticos, sem se preocupar se os venderá ou não.

Assim, "ser professor de arte se apresenta como a atividade remunerada mais compatível com a carreira artística" (ALMEIDA, 2009, p. 67), o que reforça a importância de uma formação que contemplasse tanto a produção como o ensino de arte, já comentada anteriormente. Além disso, as falas dos artistas-professores mostram que o ensino é conciliável com a carreira artística, mais do que qualquer outra profissão, por ser um meio que favorece a pesquisa e o conhecimento teórico, como também o contato frequente com questões da arte. Almeida conclui que os entrevistados valorizam o ensino, ainda que o vejam como atividade paralela à criação artística (ALMEIDA, 2009, p. 74).

Costa (2009) transita entre os saberes artísticos e pedagógicos, ao dissertar sobre a noção de professor artista que propõe o Curso de Graduação em Teatro: licenciatura, da FUNDARTE/UERGS.

A fim de investigar a formação do professor artista, a autora busca quais elementos caracterizam e diferen-

ciam as práticas de formação na FUNDARTE/UERGS das práticas dicotômicas da formação do artista e do professor de teatro. Sua abordagem é embasada teoricamente nos estudos de Foucault, especificamente aos modos de subjetivação, ligados às práticas de si.

Conforme a pesquisadora, a proposta de formação dos quatro cursos de licenciatura da FUNDARTE/UERGS oferece uma terceira possibilidade, uma ruptura do modelo dicotômico em que se afirmam as formações tradicionalmente (pro)postas, como apresento a seguir.

Professor artista: a proposta de formação da FUNDARTE/UERGS

Dentre as vinte e quatro unidades da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, em diversas partes do Estado, uma delas situa-se em Montenegro/RS, em convênio³ com a Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE, firmado em 2002. Desde esse momento, foram criados quatro cursos de graduação: licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

A proposta dos cursos da FUNDARTE/UERGS, desde sua criação, tem como principal objetivo a formação do professor artista. Essa proposta procura restabelecer um equilíbrio entre a formação pedagógica e artística, ressaltando a importância de "um planejamento curricular que busca a integração da teoria com a prática, de forma a fazer interagir conhecimentos relativos à formação, à realidade do trabalho e à cultura brasileira" (FUNDARTE/UERGS, 2006, p. 04).

O curso possui um currículo organizado em três grupos de componentes curriculares: as disciplinas específicas da linguagem artística; as disciplinas específicas da formação pedagógica e as disciplinas interdisciplinares. Além dos estágios supervisionados em sala de aula, no oitavo e último semestre do curso, o estudante realiza o Trabalho de Conclusão de Curso, que possui duas partes: o desenvolvimento de uma proposta de produção artística contemporânea e uma monografia dissertativa sobre esse trabalho prático, articulando referenciais teóricos e artísticos. A monografia, assim como a produção artística, é apresentada a uma banca examinadora, composta por professores de Artes Visuais, como requisito parcial para aprovação no curso. Ainda, são realizadas exposições coletivas com a produção dos egressos do curso, na Galeria de Arte da FUNDARTE.

Tal característica é bastante singular num curso de licenciatura, pois esse formato de TCC é o proposto para o bacharelado, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009).

Após essa breve descrição da estrutura do curso, procura-se evidenciar a integração que acontece entre os saberes artísticos e os saberes pedagógicos, ao longo de sua duração. Dentro da proposta da formação de um professor artista, figura-se um dos principais objetivos, que é

³ Em abril de 2011, a relação institucional entre a FUNDARTE e a UERGS sofreu mudanças. Desde então, não há mais convênio entre as instituições, mas sim um termo de cessão de uso do espaço e estrutura, o que significa que a FUNDARTE não possui mais gerência administrativa e pedagógica sobre os cursos. No entanto, mesmo que os cursos não sejam mais intitulados como cursos da FUNDARTE/UERGS e sim como somente da UERGS (Unidade Montenegro), ainda emprego a primeira terminologia em minha escrita, pelo fato de que a formação das professoras artistas em questão se deu no período em que havia o convênio, isto é, entre 2003 e 2009, como também ainda era usada quando iniciei a pesquisa no mestrado.

a não-dicotomização do fazer artístico e do fazer pedagógico, constituindo esse sujeito com capacidade de “se expressar e transitar em múltiplos ambientes nos quais a arte é elemento de transformação social”, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (FUNARTE/UEGGS, 2006, p. 6).

Depois de assinalar a formação do professor artista como uma terceira possibilidade, é importante discutir brevemente sobre o que entende-se por artista. Quem é o artista? Aliás, qual é a nossa concepção sobre o artista? Um excêntrico, um louco, um gênio? Aquele que, por influências divinas, possui o dom para criar? À frente das múltiplas representações atribuídas à figura do artista, as quais possuem várias problemáticas que poderiam ser desenvolvidas, sublinho a concepção de artista como *gênio*, apresentando a prática contemporânea de coletivos de artistas como um outro modo de pensar o artista – especialmente, na prática docente.

Modos de ser artista: sobre a genialidade artística e a criação compartilhada

Os “gênios da arte” não só povoam os discursos sobre arte na escola, como também se configuram, muito anteriormente ao discurso pedagógico, como a principal categoria usada nos cânones da arte. Nochlin (1989) nomina essa categoria como o mito da genialidade artística, que se configurou como uma forma de exclusão das mulheres como criadoras. Conforme Porqueres (1994, p. 52), Nochlin considerava que a concepção do artista como alguém que possui genialidade – um poder misterioso e atemporal – é um dos mitos criados pela História da Arte.

O conceito de gênio nas artes visuais é problematizado por diversas pesquisadoras, como Porqueres (1994), Cao (2000) e Mayayo (2003). Essas autoras compartilham que o pilar desse conceito, na cultura ocidental, é a correspondência entre a criação artística e o masculino, o que seria um eco da ‘cultura greco-romana. A partir do significado dos termos *genius* e *ingenium*, que, perante algumas mudanças históricas, acabaram por confundir-se e designar a força viril do homem, construiu-se a estreita relação entre a genialidade e a virilidade.

O conceito de gênio, assim como o conceito de artista, se tornou central no Renascimento, “a ponto de Giorgio Vasari ter escrito um grande livro sobre a vida dos artistas. Até então teriam existido apenas, quando muito, livros sobre a vida de santos diletantes” (DANTO, 2006, p. 04). O italiano Giorgio Vasari é “autor daquela que é considerada verdadeiramente a primeira história da arte da época moderna” (LICHTENSTEIN, 2004, p. 100). Intitulado *As vidas dos mais excelentes pintores, escultores e arquitetos*, o livro foi publicado pela primeira vez em 1550 e republicado logo em seguida, no ano de 1568. No final de 2011, o livro que tornou Vasari conhecido mundialmente como o primeiro historiador de arte teve a sua primeira publicação no Brasil⁴.

Vasari, através da biografia lendária de artistas como Giotto e Leonardo Da Vinci, inaugura um novo modo

de narrativa, que traz consigo um tom hagiográfico, a exemplo das biografias de santos. As vidas narradas desses “grandes mestres” caracterizam “como o relato hagiográfico transforma a história em lenda” (LICHTENSTEIN, 2004, p. 101), o que reforça a ideia do *dom* e do *talento nato* do artista e, conseqüentemente, a noção de genialidade.

A fim de tensionar a noção tradicional de artista, apresento alguns exemplos de experiências coletivas na produção artística, sublinhando o caráter contemporâneo desta prática, que se configura como uma forma de resistência e possibilidade de ruptura às narrativas legitimadoras de um certo conceito de arte e de artista.

Na contemporaneidade, o conceito de arte, as práticas de história da arte, os espaços de veiculação artísticos e o próprio conceito de artista sofreram mudanças, devido às práticas sociais e históricas, assunto que é desenvolvido por filósofos e críticos de arte como Danto (2006), por exemplo. Longe de fazer uma discussão de como um complexo de práticas deu lugar a outro (DANTO, 2006, p. 05), o que pretende-se ressaltar aqui é o fato de que, na contemporaneidade, o artista é subjetivado de outras formas, fazendo com que, entre outros aspectos, o caráter individual da criação em artes visuais perca sua exclusividade.

Desse modo, as práticas dos chamados coletivos de artistas vêm ocupando espaço, ao provocar questionamentos e reflexões sobre as diferentes instâncias e possibilidades do fazer artístico contemporâneo, frente ao sistema das artes e ao próprio papel da arte na sociedade.

Atualmente, como já foi citado, há um número significativo de coletivos de artistas, agrupamentos que se configuram com diferentes objetivos e propostas, como mostra Albuquerque (2006) em sua pesquisa sobre coletivos de artistas brasileiros. A partir da análise de seu posicionamento frente ao sistema das artes visuais e suas dinâmicas de produção, circulação e legitimação, Albuquerque (2006) toma como hipótese o fato de que os coletivos de artistas em questão estabelecem um posicionamento crítico e questionador frente ao sistema das artes, atuando de forma propositiva em relação a este, no sentido de instituir estratégias próprias de produção, circulação e mediação (2006, p. 08-09). Ao mesmo tempo, a pesquisadora percebe que a atuação dos coletivos não reflete uma postura necessariamente anti-institucional ou anti-sistema, revelando, na realidade, “uma certa dualidade em relação ao sistema das artes, uma forma de resistência que se caracteriza mais pela afirmação do que pela negação” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 09).

A formação de coletivos como uma forma de resistência, tanto afirmativa como negativa, também é relatada por Paim (2005, p. 249), que investiga a formação de iniciativas coletivas de artistas em Porto Alegre, nos anos 90. Em geral, as iniciativas desses artistas são respostas às insuficiências do sistema das artes local para apresentar produções artísticas contemporâneas, devido à sua

⁴ VASARI, Giorgio. *Vidas dos artistas*. São Paulo: WMF, Martins Fontes, 2011.

ruptura, muitas vezes, com o formato dos tradicionais espaços de exposição.

A pesquisadora identifica projetos, exposições e espaços permanentes de difusão de arte como iniciativas coletivas de artistas nesse local, com dimensões significativas que envolveram vários artistas e desenvolveram uma ação sistematizada (PAIM, 2005, p. 250).

Os lugares de exposição e o papel do artista são questionados nessas ações, nas quais, se reconhecendo como um proponente coletivo, amplia-se a noção de autoria além de sua própria produção poética, como também se incentiva a produção artística e a prática da reflexão, inclusive com a criação de espaços para o debate. O papel do artista, inclusive, sofre deslocamentos em sua ação nas estratégias coletivas, na possibilidade de atuar tanto em curadorias, como trabalhar com questões da mediação e com a produção de espaços de difusão do seu trabalho e de outros também (PAIM, 2005, p. 250-251). Desse modo, a atuação do artista é ampliada, fato que é constantemente investigado e questionado na arte contemporânea.

A partir das autoras citadas, percebo que existem aproximações e distanciamentos entre características e objetivos de formação dos coletivos pesquisados pelas autoras citadas e do *Ponto de Fuga - Coletivo em Arte*. Diferente de ações desenvolvidas em conjunto, tais como a criação de espaços de produção e difusão, a organização de mostras e a edição de publicações, o *Ponto de Fuga* visa a produção artística coletiva, e tem uma formação fixa de integrantes, ao contrário de formações variáveis a cada trabalho/proposição.

Mesmo assim, como acontece com os artistas dos coletivos anteriormente citados, cada participante não deixa de realizar seu trabalho artístico individual, que, no caso das integrantes do *Ponto de Fuga*, tenta-se manter concomitantemente com as ações do coletivo e com a atuação na docência. No entanto, as entrevistas com as mesmas mostram que nem sempre é possível conciliar satisfatoriamente a produção artística individual com a atuação na sala de aula.

A seguir, busco apresentar brevemente o processo de formação do coletivo *Ponto de Fuga*, assim como suas motivações e práticas, dentro de suas características em comum com outros coletivos de artistas.

Ponto de Fuga - Coletivo em Arte: produção artística coletiva

Professoras que não querem atuar somente no ensino. Professoras que querem produzir artisticamente, inscrever-se nos espaços artísticos e nos espaços da vida, no limite tênue entre arte e vida que a arte contemporânea cruza a todo instante. Artistas que ensinam; nas séries iniciais, no ensino fundamental e médio, na escola de arte. Professoras artistas que, a partir da própria experiência de produzir artisticamente e ensinar arte, tentam encurtar o caminho que (ainda) existe entre a arte e o cotidiano, em especial, na escola.

Estas são as professoras artistas que formam o *Ponto de Fuga - Coletivo em Arte*, do qual faço parte. A partir das anotações em diário de campo, realizadas nas reuniões do coletivo, apresento aspectos a respeito de sua formação, motivações das participantes, formas de organização e práticas.

A formação do *Ponto de Fuga* foi, de início, tímida, com o primeiro encontro realizado em abril de 2010. As seis integrantes do coletivo já se conheciam de alguma maneira, como colegas de turma, de trabalho ou mesmo de faculdade.

A vontade de continuar produzindo artisticamente foi a motivação principal para que os primeiros encontros se concretizassem, embora sem saber ainda se a formação de um grupo com essa proposta daria certo.

Nestes primeiros encontros, realizados mensalmente, começou-se a compartilhar vontades, a pensar na possibilidade de, a partir das nossas poéticas individuais, desenvolver uma poética coletiva, isto é, que tivesse a autoria de todas as integrantes.

Através da pesquisa e conversa sobre poéticas de artistas contemporâneos, exposições e eventos artísticos, foi-se construindo, pouco a pouco, a própria ideia de coletivo e de sua poética, pautada na produção artística contemporânea, a partir da qual se deu a formação artística das componentes.

No momento em que o coletivo começou a ser formado, cinco das participantes eram formadas no curso de Artes Visuais: Licenciatura da FUNDARTE/UERGS. A sexta participante já havia concluído a graduação em 2002, na modalidade bacharelado e, no seguinte ano, em licenciatura, ambas as formações no curso de Artes Visuais da Universidade FEEVALE⁵. Em sua dupla formação, novamente emerge a questão da dicotomia entre a formação do artista e do professor comentada no início deste artigo: para obter formação como *produtora de arte* e como *docente em arte*, ela cursou ambos os cursos (bacharelado e licenciatura em Artes Visuais). Assim, permito-me nominá-la também como professora artista, pois possui formação e atua em ambas as áreas.

Ao cursar o bacharelado em Artes Visuais da FEEVALE, como foi o caso desta, ou a graduação em Artes Visuais: licenciatura da FUNDARTE/UERGS, no qual as outras cinco componentes do *Ponto de Fuga* são graduadas, todas desenvolveram uma produção artística contemporânea em seu Trabalho de Conclusão de Curso e, a partir daí, iniciaram sua carreira como jovens artistas, participando de exposições individuais e coletivas na própria cidade – Montenegro –, e em Porto Alegre/RS.

A produção artística individual de cada uma das professoras artistas é marcada pela pesquisa prático-teórica, visível nas esmiuçadas reflexões sobre o processo de criação, na busca de referenciais artísticos e teóricos, articulados na escrita que compõe as monografias de Trabalho de Conclusão de Curso. A série de trabalhos, dentro de suas singulares propostas artísticas contemporâneas, buscam a coerência entre si, na relação de forma e conteúdo.

⁵ Universidade de caráter comunitário, localizada na cidade de Novo Hamburgo – RS.

Como os coletivos apresentam estruturas descentralizadas (não há a figura de um "líder"), eles caracterizam-se pela liderança coletiva e pela divisão de tarefas, características também presentes na organização do *Ponto de Fuga*. Assim, os trabalhos são "assinados" como um todo, sem distinção de funções ou autorias. Como se mostra na poética do coletivo *Ponto de Fuga*, não é visível a vontade ou a poética individual de uma ou de outra, mas se cria outra coisa a partir de todas elas.

Nos encontros realizados a partir de outubro de 2010, o coletivo começou a criar uma proposta de instalação. Foi a partir de conversas sobre temas "ordinários", que frequentemente servem de mote para a arte contemporânea, que emergiu a ideia de pensar poeticamente alguns dos sonhos das próprias integrantes do coletivo. Sonho, entendido não como aquilo a que se almeja, se deseja, mas como o próprio ato de sonhar. Ao mesmo tempo, tal proposta diferencia-se da ação de representar ou interpretar sonhos.

Numa ação conjunta, com fragmentos de sonhos de cada uma, foi-se construindo a proposta de instalação (fig. 01 e 02), fortemente marcada pela presença de objetos domésticos e cotidianos, os quais, no entanto, apresentam interferências em relação à sua dimensão, escala e função. Além disso, é abordado um tema universal e ao mesmo tempo, particular, comum a todas as pessoas: o ato de sonhar.



Fig. 01 - Exposição Alfa/Teta, no Espaço Cultural Teresa Franco - Câmara Municipal dos Vereadores de Porto Alegre, em outubro de 2011. Foto: Patríciane Born, 2011.



Fig. 02 - Exposição Alfa/Teta, na Casa de Cultura Mario Quintana - Porto Alegre (detalhe). Foto: Ester Zingano, 2012.

Esta primeira proposta artística do coletivo foi selecionada em três editais de ocupação de espaços artísticos, ao longo do ano de 2011, em Montenegro, Lajeado e Porto Alegre. Esse projeto artístico também foi selecionado no concurso 1º Prêmio IEAVi (*Instituto Estadual de Artes Visuais*) – *Incentivo às Artes Visuais*, seleção que proporcionou a exposição da instalação *Alfa/Teta* na Casa de Cultura Mario Quintana, em Porto Alegre, no período de janeiro a março de 2012.

Após discorrer sobre os modos de constituição da figura do artista, tensionando a genialidade artística frente à prática contemporânea dos coletivos de artistas, com foco nas motivações e práticas do coletivo *Ponto de Fuga*, pergunto, enfim: quais são os encontros possíveis entre a docência e o fazer artístico?

Relações possíveis entre o fazer e o ensinar arte

Como instrumento metodológico principal da pesquisa que embasa esse artigo, foi realizada uma entrevista semiestruturada⁶ com cada integrante do coletivo *Ponto de Fuga*. Num breve relato da análise dessas entrevistas, pôde ser percebido de que modo acontecem algumas relações entre o fazer artístico e a docência, e como estão implicadas nessa relação a formação de professor artista e a atuação num coletivo de artistas.

A formação do professor artista, proposta pelo curso da FUNDARTE/UERGS, se mostra como um diferencial, na opinião das professoras artistas: "Eu tinha essa vontade, de ser não só professora de arte, mas de ter um trabalho artístico. O tempo todo, desde o início. [...] Pra mim, esse é o diferencial que o curso tem, que o torna ser o curso que eu queria fazer". O fato de ser uma professora que também faz e reflete sobre arte, valorizaria o processo do aluno, o "como" e o "porquê" de suas escolhas, e não somente o produto final. Conforme uma das entrevistadas: "[...] eu acho porque isso nos interessa, também com formação artística, a gente sabe como é interessante essa parte...". Ou ainda, como diz outra, "me colocando no lugar do aluno, como ele vai fazer o trabalho, porque eu já estive nessa posição...[...] de ter que realizar um trabalho, pesquisando, a partir da minha vivência, o que eu penso a respeito... [...], então eu penso no aluno quando faço alguma proposta de trabalho".

O fato de ser uma professora que também produz artisticamente pode estimular os alunos a terem mais contato com espaços artísticos. Durante o seu estágio em sala de aula, como estava participando de uma exposição artística na cidade, uma das professoras artistas relata que convidou seus alunos para visitarem a exposição, distribuindo convites para a turma. "Eu lembro que alguns foram, depois me falaram...[...] eu levei-os pro Museu sem levar, entendeu? Porque eles conheciam a artista [...]. Então eu acho que tu estabelece uma relação diferente entre artista e público". Desse modo, diferentemente da noção de genialidade atribuída à figura do artista, este conceito pode ficar mais próximo ao cotidiano da escola e dos alunos, pois a pessoa que realiza um trabalho artístico, como

⁶ Configura-se como uma entrevista semiestruturada ou semiorientada aquela que pretende discutir em profundidade certas questões, em vez de privilegiar o dado quantitativo das informações (ALMEIDA, 2009, p. 27).

observa a entrevistada, “também não deixa de ser alguém que é qualquer um [...]. Não é ‘o artista’... não está tão de cima pra baixo, assim, está naquele meio termo de alguém que não tem o *status* do artista, mas é o professor que se propõe a fazer arte”.

Essas duas atividades, o fazer artístico e a prática docente, se complementam também pela pesquisa que permeia a atuação na sala de aula, o que proporciona estar frequentemente em contato com conteúdos e assuntos relativos à área da arte, conforme mostra a fala desta professora artista: “Às vezes, eu estou pesquisando alguma coisa para trabalhar com a docência, [...] se tem alguma coisa a ver com meu trabalho, eu já penso em como poderia fazer algum trabalho nessa direção [...]”.

O que tensiona a conciliação entre a prática artística e docente, na visão de quase todas as entrevistadas, é o tempo (ou a falta dele): “Eu acho bem complicado conciliar tempo. Isso eu percebo quando eu estou muito envolvida com coisas da docência, ou estudando assuntos sobre isso, eu meio que me distancio da minha produção.” A demanda que a docência na educação básica exige – planejamento, avaliação, reuniões pedagógicas, atendimento a pais, mostras de final de semestre e outras atribuições da profissão docente, além de toda a problemática que assola o ambiente escolar atual – envolve o profissional muito mais horas do que as horas-aula destinadas ao planejamento, na escola. “E se tu for parar para pensar aquelas duas horas de planejamento que eu tenho por semana... Isso, por semana, é um absurdo, eu não planejo nem pra uma turma!” O que, conseqüentemente, faz que seja usado o tempo fora da carga horária de trabalho: “e isso ocupa muito meu tempo, meu tempo livre, por exemplo”.

Assim, a participação em um coletivo artístico mostra-se como uma alternativa para o contato frequente com o fazer, já que a dedicação à produção individual, que demanda tempo para reflexão e pesquisa, enfim, tempo para o processo de criação, nem sempre é possível conciliar com o tempo a ser dedicado à prática docente. É o que entende-se pela fala desta professora artista: “Eu acho que a ideia do coletivo vêm como um ponto de fuga mesmo, porque tu terminar um curso, que tem essas duas vertentes, e te tornar professora, deixando que o lado de ser artista caia por terra, né... é pensar isso como alguma coisa que não tenha a importância que o outro pode ter”.

Além do desejo de prosseguir com a reflexão e a prática artística, percebe-se que a formação de um coletivo de artistas vêm agregada à noção de fortalecimento mútuo. A possibilidade de realizar exposições em espaços artísticos, principalmente na fase inicial da carreira artística, mostra-se mais ao alcance com o coletivo do que individualmente, devido inclusive a fatores práticos como a seleção em editais e o planejamento dos projetos: “Eu vi como é bom ser um coletivo, porque, justamente, tu não tem o tempo que gostaria [...]. Eu fico pensando se eu fosse fazer tudo sozinha, montar, ir à Porto Alegre olhar o

espaço, levar alguma coisa, quando uma não podia, a outra podia, então, viabiliza várias coisas que eu, por exemplo, não conseguiria fazer sozinha”.

Percebe-se também que a formação das integrantes é alimentada nas reuniões do coletivo, formação que vai além da sala de aula, da graduação ou de cursos de extensão. Trata-se de uma formação a partir das experiências compartilhadas, vividas individual ou coletivamente, que trazem à tona novos conceitos e poéticas, o que, conseqüentemente, nutrem novos questionamentos. Um exemplo é a roda de discussão que aconteceu no grupo, por ocasião das inscrições no 3º Salão de Arte 10 x 10⁷. O encontro do coletivo foi uma espécie de banca de análise das propostas apresentadas por algumas integrantes. Assim, estas saíram da reunião com outras ideias a respeito de seu projeto, o que enriqueceu e suscitou a elaboração de um trabalho mais consistente, devido à sugestão e crítica de outras cinco pessoas. Um destes trabalhos inscritos, inclusive, foi selecionado no referido salão.

O coletivo reforça o grau de valoração que o fazer artístico tem para as suas integrantes, aspecto que reflete na atuação em sala de aula: “Eu acho que dá força sim, justamente porque não deixa cair na vala comum, não deixa eu perder realmente essa importância que a arte tem pra mim, porque eu estou continuando a produzir, então esse sentimento em mim se mantém. [...] acredito eu que, se tu pára, aquilo vai perdendo força pra ti, vai perdendo sentido [...]”.

Após essa breve explanação, pode-se considerar que o *Ponto de Fuga - Coletivo em Arte* se configura como um espaço de respiro, de “parcerias poéticas” (PAIM, 2005, p. 250) entre as professoras artistas que o compõem, além de se tornar um espaço privilegiado para o exercício da reflexão e do fazer artístico compartilhado. A troca que acontece nessa relação mostra-se fortalecedora, refletindo inclusive na importância e seriedade com que as professoras artistas encaram o ensino de arte, o qual, a partir de ações pedagógicas até algumas vezes sutis, pode fazer a diferença no conceito de arte e de artista na educação básica.

Referências:

- ALBUQUERQUE, Fernanda Carvalho de. **Troca, soma de esforços, atitude crítica e proposição:** uma reflexão sobre os coletivos de artistas no Brasil (1995 a 2005). 2006. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **Ser artista, ser professor:** razões e paixões do ofício. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura.** Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2011.
- _____. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, 16/01/2009.** Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2011.
- CAO, Marián L. F. (coord). **Creación artística y mujeres:** recuperar la memoria. Madrid: Narcea, 2000.

⁷ 3º Salão FUNDARTE/SESC de Arte 10 x 10, realizado em agosto a outubro de 2011, com exposição dos selecionados e premiados na Galeria de Arte Loide Schwambach, FUNDARTE – Montenegro/RS.

COSTA, Rossana Perdomini Della. **Experiências de formação do professor artista**: cenários de apaixonamento entre teatro e educação no Curso de Graduação em Teatro. Licenciatura da FUNDARTE/UERGS. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. Na diversidade cultural, uma docência artística. **Pátio – Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 17, p. 27-30, 2001.

DANTO, Arthur. Introdução: moderno, pós-moderno e contemporâneo. In: _____. **Após o fim da arte**: a arte contemporânea e os limites da história. São Paulo: Odysseus, 2006.

DELEUZE, Gilles. Michel Foucault. In: _____. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992. p. 103-147.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO/UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. Área da Educação. **Pedagogia da Arte, Plano de Curso**. Montenegro, 2002.

_____. Área das Ciências Humanas. **Graduação em Artes Visuais: Licenciatura, Plano de Curso**. Montenegro, 2006.

LICHTENSTEIN, Jacqueline (Org.). **A pintura – Vol. 1. O mito da pintura**. São Paulo: Ed. 34, 2004.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista**: arte, estética de si e subjetividades femininas. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MAYAYO, Patricia. **Historias de mujeres, historias del arte**. Madrid: Cátedra, 2003.

NOCHLIN, Linda. Why have there been no great women artists? In: _____. **Women, art and power and other essays**. Colorado: Westview, 1989. p. 145-178.

PAIM, Claudia. Coletivos de artistas na contemporaneidade. In: BULHÕES, Maria Amélia (Org.). **Memória em caleidoscópio**: artes visuais no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 249-262.

PORQUERES, Bea. Reconstruir uma tradición: las artistas en el mundo occidental. **Cuadernos Inacabados**, n. 13. Madrid: Horas y Horas, 1994.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. Campinas, SP: Papirus, 2006.

Linha Editorial

A REVISTA DA FUNDARTE recebe colaborações para publicação, na forma de artigos inéditos em língua portuguesa e em língua espanhola, vinculados à área das artes e arte/educação. Os textos são selecionados a partir de pareceres elaborados por, pelo menos, dois membros da Comissão Editorial. Em função da especificidade de temática, alguns textos podem ser avaliados através de parecer de membro do Conselho Consultivo, ou de parecerista *ad hoc*.

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

A editora da 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 linguística, 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 ao campo da pesquisa em arte e ou arte/educação.

Os artigos deverão ser enviados em forma impressa, acompanhada de cópia em meio eletrônico, digitados em Word 97 – 2003, 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. (letras minúsculas, fonte 16, negrito, centralizado)
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, devem 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 por ponto e vírgula 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 por ponto e vírgula e finalizadas por ponto.
8. Elementos textuais compostos de introdução, desenvolvimento e conclusão.
9. As notas explicativas devem ser colocadas em seqüência única, em rodapé, ao final de cada página, numeradas em algarismos arábicos. 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)

ou então:

Segundo Costa (2001, p.248) _____

12. Equações e fórmulas, quando destacadas do texto, devem ser centralizadas.
13. Ilustrações (desenhos, fotos, esquemas, fluxogramas, gráficos, mapas, quadros 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. As imagens em extensão JPG, devem ter resolução compatível com os atuais processos de impressão de revistas.
14. Os textos devem ter entre 10 e 12 páginas, tamanho A4, incluindo imagens, se for o caso. A digitação é em Arial, fonte 12, espaço 1.5, configuração da página com margem 2,5 nos quatro lados.

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 impresso deve ser endereçado para:
Marcia Pessoa Dal Bello
Revista da FUNDARTE
Fundação Municipal de Artes de Montenegro/FUNDARTE
Rua Capitão Porfírio, 2141 Cep: 95780-000 - Montenegro/RS/BR

E para o e-mail marcia@fundarte.rs.gov.br

Alfa/Teta

A instalação *Alfa/Teta* adentra no mundo dos sonhos, onde o inconsciente se manifesta de forma subjetiva, podendo revelar desejos, lembranças, como também medos e angústias. Todos os elementos que compõem o espaço são fragmentos de nossos sonhos e memórias que remetem à infância, e seguem presentes até os dias atuais.

Apropriamo-nos dos termos *Alfa* e *Teta*, que denominam estágios do sono, apenas como um mote aos sonhos a serem ressignificados. O Coletivo Ponto de Fuga busca, assim, criar um espaço onírico, onde alguns dos sonhos das artistas se manifestam poeticamente, propondo uma experiência multissensorial e psicoafetiva. Numa ação conjunta, com fragmentos de sonhos de cada uma de nós, foi-se construindo a proposta de instalação, profundamente marcada pela presença de objetos domésticos e cotidianos, que sofrem interferências, em relação à sua dimensão, escala e função.

A cor branca predomina no ambiente. Travesseiros, avessos ao descanso e ao sono, transformam-se em suportes de memórias impressas, bordadas, coladas, desenhadas. Uma mesa imprópria à refeição, que se torna abrigo de tempestade e orações. O balanço, inalcançável, traz as marcas do tempo em sua ferrugem, projetando sua sombra na parede como lembrança a um passado distante. A casa, pequena demais para ser habitada, transforma-se em uma grande habitação de outras tantas casas, que habitam a memória das artistas. E, por fim, um baú, do qual escapam sons familiares e ao mesmo tempo estranhos aos nossos ouvidos: a canção de ninar, o barulho da chuva e trovoadas, risadas nervosas e uma profusão de insetos. A reza, o badalo do sino, o vento.

A partir dessa proposta de instalação, o sonho é apresentado como canal de expressão que torna possível a ressignificação de memórias, ilusões e da própria realidade.

Ponto de Fuga - Coletivo em Arte*

Formado por Camila Bulgarelli
Carolina de Oliveira
Daniela Heckler
Márcia Ost
Mari Menna Barreto
Patriciane Born

* O **Ponto de Fuga - Coletivo em Arte** é um grupo de artistas graduadas em Artes Visuais pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS e pela Universidade Feevale (RS). O grupo, formado em 2010, busca uma investigação poética e coletiva.



Exposição Alfa/Teta (detalhe), no Museu de Arte de Montenegro .
Foto: Daniela Heckler, 2011.



Exposição Alfa/Teta (detalhe - parte interna), na Casa de Cultura Mario Quintana - Porto Alegre.
Foto: Ester Zingano e Rafaela da Silva, 2012.



Exposição Alfa/Teta (detalhe), na Casa de Cultura Mario Quintana - Porto Alegre .
Foto: Ester Zingano e Rafaela da Silva, 2012



Exposição Alfa/Teta (detalhe), no Museu de Arte de Montenegro .
Foto: Patriciane Born, 2011.



Exposição Alfa/Teta (detalhe), na Casa de Cultura Mario Quintana - Porto Alegre.
Foto: Ester Zingano e Rafaela da Silva, 2012.



Realização:



Parceiros da FUNDARTE

