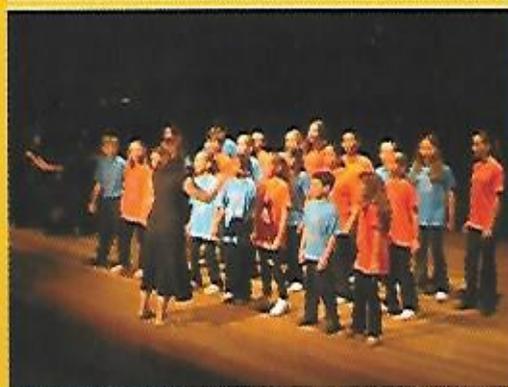
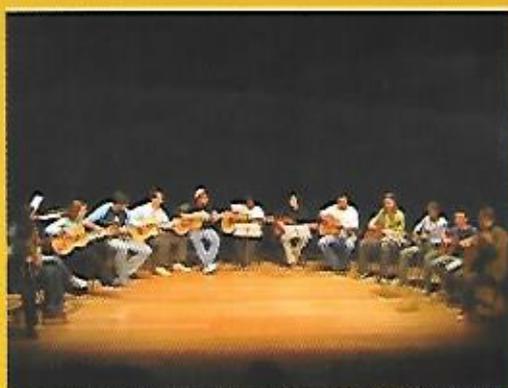


REVISTA DA FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

Ano 6 - Número 11 e Número 12 - Janeiro / Dezembro 2006

ISSN 1519-6569



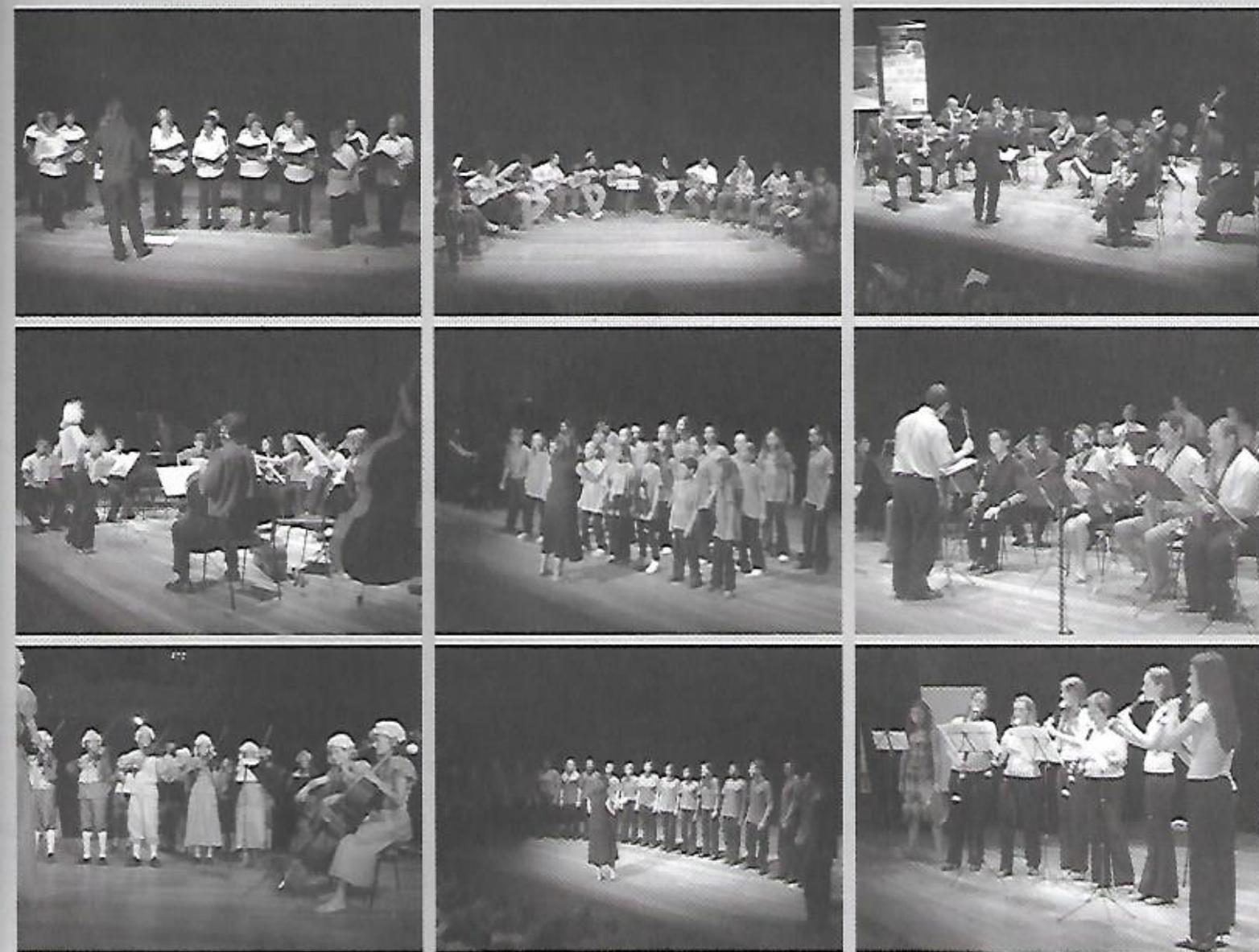
ARTE, ENSINO E CULTURA

REVISTA DA FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

Ano 6 - Número 11 e Número 12 - Janeiro / Dezembro 2006

ISSN 1519-6569



ARTE, ENSINO E CULTURA



REVISTA DA FUNDARTE

Uma publicação semestral da Editora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - Ano VI, número 11 e Número 12, janeiro/dezembro 2006.

Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE

Normélia Juliani Faller Presidente do Conselho Técnico Deliberativo - Maria Isabel Petry Kehrwaldt Diretora Executiva - Julia Maria Rummes Vice-diretora - André Luis Wagner Coordenador Administrativo - Corete Iolanda Junges Coordenadora de Comunicação - Márcia Pessoa Dal Bello Coordenadora de Ensino - Virginia Wagner Petry Coordenadora de Secretaria - Maria Olinda Sarmento Carollo - Presidente Associação Amigos da FUNDARTE - AAF

Marco de Araujo
Coordenação da Edição

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

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

Airton Tomazzoni (UFRGS\FUNDARTE)
Andrea Hofstaetter (UFRGS\FUNDARTE)
Celso Vitelli (ULBRA)
Graciela Ormezzano (UPF)
Roberto Fajardo (Universidade do Panamá)
Rosane Cardoso de Araujo (UFRR)
Suzana Rangel Vieira da Cunha (UFRGS)
Pareceristas Ad Hoc desta e de outras edições

Silvia da Silva Lopes; Vera Lúcia Bertoni dos Santos; Carlos Roberto Modinger; Jezebel de Carli; João Carlos Machado; Eduarda Azevedo Gonçalves; Ana Lúcia Mandelli de Marsillac; Marilice Corona; Elke Pereira Coelho Santana; Daniel Castro Ultramar; Maria Cecília de Araujo R. Torres; Critina Rolim Wolfenbüttel; Graciela Hopstein; Eluza Silveira
Colaboradores neste número

Cristian José Klein
Editoração

Eluza Silveira
Revisão e Tradução Inglês

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

Concepção da capa Marco de Araujo a partir de fotos dos Grupos de Música da FUNDARTE: Coro Saber Viver; Camerata de Violões; Orquestra SESI/FUNDARTE; Conjunto Instrumental; Coro Infantil; Orquestra de Sopros; Grupo de Cordas; Coro Jovem e Conjunto de Flautas

Impresso na Grafozem Indústria Gráfica, em Lajeado - RS

REVISTA DA FUNDARTE

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

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

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

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

Semestral
ISSN 1519-6569

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

Bibliotecária: Patrícia Souza - CRB 10/1717

R. DA FUNDARTE	Montenegro	ano 6	n. 11 e n. 12	janeiro/dezembro 2006
----------------	------------	-------	---------------	-----------------------

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

<i>Marco de Araujo</i>	07
O Ensino da Dança na Pré-Escola: uma Discussão Metodológica	
<i>Sílvia da Silva Lopes</i>	09
Teatro na Escola: formas de abordagem e condições de emergência	
<i>Vera Lúcia Bertoni dos Santos</i>	13
O tempo mítico em <i>A maldição do Vale Negro</i>	
<i>Carlos Roberto Mödinger</i>	18
A tempestade e os mistérios da ilha: um apaixonamento entre pedagogia e direção	
<i>Jezebel De Carli</i>	22
Colinas Ardentes: Um exercício de aula para a concepção de figurinos cênicos	
<i>João Carlos Machado (Chico Machado)</i>	26
'Cartogravistas': a poética do céu e os platôs da criação	
<i>Eduarda Azevedo Gonçalves</i>	30
Utopia Entre Atos: Inscrições no Corpo	
<i>Ana Lúcia Mandelli de Marsillac</i>	36
Algumas considerações sobre a metodologia da pesquisa em arte a partir de uma experiência particular em pintura	
<i>Marilice Corona</i>	40
Das delicadas tramas: "Coisas de Iracema"	
<i>Elke Pereira Coelho Santana</i>	46
Professores de Arte: O investimento do Estado de Santa Catarina na formação continuada de 1995 a 2005	
<i>Daniel Castro Oltramari</i>	50
Entre Temas e Caminhos de Pesquisa: escolhas de alunos de um curso de graduação em música	
<i>Maria Cecília de Araujo R. Torres</i>	56
A música na educação básica: reflexões a partir da legislação vigente e as possibilidades de trabalho nas escolas	
<i>Cristina Rolim Wolffenbüttel</i>	60
Movimentos culturais e políticas públicas: um pacto possível?	
<i>Graciela Hopstein</i>	67
A narrativa como instrumento pedagógico e metodológico: uma reflexão sobre a escrita de si	
<i>Eluza Silveira</i>	73
Linha Editorial	78

Contents

Editorial	
<i>Marco de Araujo</i>	07
The Teaching of Dance in Preschool: a Methodological Discussion	
<i>Silvia da Silva Lopes</i>	09
Theater at School: ways of approach and conditions of emergency	
<i>Vera Lúcia Bertoni dos Santos</i>	13
Mythical time in <i>A Maldição do Vale Negro</i>	
<i>Carlos Roberto Mödinger</i>	18
The Tempest and mysteries of the island: a passion between pedagogy and theater direction	
<i>Jezebel De Carli</i>	22
Colinas Ardentes: A class exercise to a scenic indumentary conception	
<i>João Carlos Machado (Chico Machado)</i>	26
'Cartogravists': poetical of the sky and the plateaus of the creation	
<i>Eduarda Azevedo Gonçalves</i>	30
Utopia between acts: inscriptions on the body	
<i>Ana Lúcia Mandelli de Marsillac</i>	36
Some considerations on the methodology of the research in art from a particular experience in painting	
<i>Marilice Corona</i>	40
From the delicate trams: "Things of Iracema"	
<i>Elke Pereira Coelho Santana</i>	46
Art teachers: The investment of the State of Santa Catarina in the continued formation from 1995 to 2005	
<i>Daniel Castro Oltramari</i>	50
Between themes and ways of the research: students choices in a graduation music course	
<i>Maria Cecília de Araujo R. Torres</i>	56
Music in basic education: reflections from current legislation and the possibilities of work in the schools	
<i>Cristina Rolim Wolfenbüttel</i>	60
Cultural movements and public policies: a possible pact?	
<i>Graciela Hopstein</i>	67
The narrative as pedagogical and methodological instrument: a reflection on the writing of itself	
<i>Eluza Silveira</i>	73
Editorial Line	78

Editorial

A Revista da FUNDARTE recebeu, para a presente edição - cuja temática é ARTE, ENSINO E CULTURA - muitos artigos para publicação. A quantidade de textos enviados ultrapassou a capacidade de uma revista de seu porte, mesmo em se tratando de uma edição que contempla dois números, o 11 e o 12.

É com imensa alegria e satisfação que anunciamos, pois, junto com a publicação desta edição, o sucesso que teve nosso edital de chamada de artigos. Ao mesmo tempo, pedimos desculpas a todos nossos colaboradores que enviaram seus textos e que não foram publicados na presente edição.

O critério adotado por nós foi selecionar os primeiros 14 artigos que, depois de aprovados pelos pareceristas e recebidas as revisões necessárias, estivessem aptos para a publicação.

Aos colaboradores, cujos artigos foram aprovados, mas que não tiveram participação nesta edição, pedimos, desde já, permissão para que possamos publicar seus trabalhos na nossa próxima revista.

O primeiro texto publicado nesta edição é "O Ensino da Dança na Pré-escola: uma discussão metodológica", de Sílvia da Silva Lopes, que apresenta uma reflexão sobre o ensino da dança para crianças em idade pré-escolar, apontando alguns aspectos referentes a esse trabalho, quanto à metodologia e aos conteúdos a serem utilizados.

Em segundo lugar, temos o artigo "Teatro na Escola: formas de abordagem e condições de emergência", de Vera Lúcia Bertoni dos Santos, que traz "uma síntese das principais formas de abordagem do teatro presentes na educação escolar, identificando as suas condições de emergência e problematizando o sentido das diferentes práticas e concepções de teatro e de educação que essas formas envolvem".

A seguir, no artigo, "O Tempo Mítico em *A Maldição do Vale Negro*", Carlos Roberto Mödinger analisa como o tempo é apresentado na obra *A Maldição do Vale Negro*, texto dramático de Caio Fernando Abreu e Luiz Arthur Nunes, baseando suas reflexões nos conceitos de tempo profano e tempo sagrado, de Mircea Eliade.

"A Tempestade e Os Mistérios da Ilha – um apaixonamento entre pedagogia e direção", artigo de Jezebel De Carli, apresenta uma reflexão referente a aspectos da aprendizagem e da pedagogia relacionados com considerações a respeito de direção, concepção e montagem de espetáculos, na visão de alguns autores contemporâneos.

O artigo de Chico Machado, cujo título é "Colinas Ardentes: um exercício de aula para a concepção de figurinos cênicos", trata da construção de significados na criação de indumentária cênica, a partir de teorias referentes à linguagem visual e de conceitos da dramaturgia e da semiologia teatral.

Eduarda Azevedo Gonçalves, no artigo intitulado "Cartogravistas: a poética do céu e os platôs da criação", discorre a respeito de como o movimento da criação artística "partilha as coisas do artista e da arte no instante de colocar a obra no mundo", utilizando conceitos de Deleuze e Guattari e fazendo uma reflexão sobre sua produção mais recente.

O texto "Utopia Entre Atos: Inscrições no Corpo", de Ana Lúcia Mandelli de Marsillac, analisa algumas questões a respeito da constituição e apresentação do corpo a partir da obra de Gina Paine e Leticia Parente, interrelacionando, para essa abordagem, Arte e Psicanálise.

Marilice Corona, no artigo intitulado "Algumas considerações sobre a metodologia da pesquisa em arte a partir de uma experiência particular em pintura", traz algumas questões a respeito da metodologia da pesquisa em arte a partir de reflexões sobre seu próprio processo de criação no campo da pintura.

No artigo, "Das Delicadas Tramas: 'Coisas de Iracema'", Elke Pereira Coelho Santana, através de uma análise da série de desenhos de sua autoria, *Sem título (Coisas de Iracema)*, realizada em 2003, procura "investigar as possibilidades de confluência entre as ações desenvolvidas no plano gráfico e suas relações metafóricas com experiências do sujeito".

O texto de Daniel Castro Oltramari, "Professores de Arte: o investimento do Estado de Santa Catarina na formação continuada de 1995 a 2005", refere-se a uma pesquisa sobre o investimento do Estado de Santa Catarina na formação continuada do professor de arte no período indicado no título, com dados levantados na região da Grande Florianópolis.

Já Maria Cecília de Araujo Torres, no artigo "Entre Temas e Caminhos de Pesquisa: escolhas de alunos de um curso de graduação em música", apresenta algumas questões referentes às escolhas dos temas, das abordagens metodológicas e dos caminhos de pesquisas de um grupo de alunos do Curso de Graduação em Música: Licenciatura, da FUNDARTE/UEERGS, para a realização de suas monografias de conclusão de curso.

Em "A Música na Educação Básica: reflexões a partir da legislação vigente e as possibilidades de trabalho nas escolas", Cristina Rolim Wolffenbüttel faz uma reflexão a respeito da presença da música na Educação Básica. Entre outras questões, discute aspectos da legislação brasileira atual na educação, em contraste com a lei anterior de diretrizes e bases, relacionando o trabalho com a música nas escolas.

Graciela Hopstein, no artigo "Movimentos Culturais e Políticas Públicas: um pacto possível?", com ênfase no Programa Cultura Viva, implementado pelo MINC em 2004, procura "apresentar as dinâmicas sociais instaladas pelos movimentos culturais no Brasil com a finalidade de analisar as possibilidades efetivas de articulação 'movimentos – Estado' para a construção de políticas públicas de caráter democrático e universal".

Por fim, o artigo de Eluza Silveira, "A narrativa como instrumento pedagógico e metodológico: uma reflexão sobre a escrita de si", consiste em "uma reflexão sobre a narrativa como instrumento no que se refere à escrita de si como processo de formação e como método de pesquisa" e em uma análise sobre "a potencialidade da narrativa como estratégia teórico-metodológica na pesquisa e no ensino".

Desejo a todos e a todas uma boa leitura e que a revista lhes proporcione tantos novos conhecimentos e novos aprendizados quanto proporcionou para mim, ao coordenar, pela primeira vez, a edição de uma revista.

Marco de Araujo
Editor



O ensino da dança na pré-escola: uma discussão metodológica

Sílvia da Silva Lopes¹

Resumo: O presente artigo se ocupa de uma reflexão sobre o ensino da Dança para crianças em idade pré-escolar. Partindo do pressuposto de que o ensino da Dança para crianças em idade pré-escolar pode ser uma importante oportunidade de trabalho para os profissionais da Dança e que não existe formação superior específica nessa área, apresento uma discussão sobre o assunto com a pretensão de apontar aos interessados alguns aspectos sobre esse trabalho, quanto à metodologia e aos conteúdos a serem trabalhados com essas crianças.

Palavras-chaves: Dança; Ensino; Idade pré-escolar.

The teaching of dance in preschool: a methodological discussion

Abstract: The present article will show an important reflection about the teaching of dance for children in preschool age. Taking into consideration the fact that the teaching of dance for children in preschool age may be an important opportunity of work for dance professionals and that there is not a specific higher education in this area, it is presented a discussion about this issue which aims to point out to those interested some aspects of this work regarding methodology and the contents which should be worked with these children.

Keywords: Dance; Teaching; Preschool Age.

1 Iniciando nossa discussão

Trabalhei com Dança para crianças em idade pré-escolar durante 15 anos (1988 a 2002), tendo, para isso, buscado minha sustentação teórica na graduação em Educação Física, em livros de expressão corporal e em oficinas de dança em festivais e seminários de arte e educação. Hoje sou professora de Metodologia e Prática do Ensino da Dança e Orientadora de Prática de Ensino em Dança na FUNDARTE/UERGS. Busco na Educação, atualmente, um embasamento teórico que aprimore e amplie o estudo na área do ensino da Dança. A produção textual nessa área cresce em múltiplos caminhos na medida em que vão surgindo novas universidades de dança, mas a dança na pré-escola parece estar esquecida.

Existem atualmente, no Brasil, vários cursos superiores de Dança que formam bacharéis, tecnólogos e licenciados. No Rio Grande do Sul há três: Curso de Dança de Cruz Alta, Tecnólogo em Dança da ULBRA de Canoas e Graduação em Dança-Licenciatura de Montenegro (onde eu leciono). Penna (1999)

aponta uma lacuna nos cursos de arte e afirma que "[...] *diretrizes curriculares para as licenciaturas enfatizam fortemente o domínio dos conteúdos próprios da área artística, em prejuízo da formação pedagógica*" (PENNA, p.59, 1999). Além de serem muito recentes, os cursos de licenciatura normalmente preparam seus alunos apenas para atuação em dança no ensino informal (escolas especializadas) e no ensino formal (fundamental e médio). Os cursos de Pedagogia com enfoque na pré-escola também não proporcionam preparo algum em Dança. É muito grande, contudo, o mercado que oferece vagas para professores desenvolverem um trabalho de Dança na pré-escola (ensino formal), ou Dança para crianças em idade escolar (ensino informal). Sem a devida formação, que tipo de trabalho esses professores estarão realizando? Damásio (2000) e Strazzacappa (2001) concordam que, normalmente, essas aulas são ministradas por jovens estudantes de Ballet Clássico ou de outra técnica, sem formação pedagógica, como se dar aulas para crianças pequenas fosse uma função menos relevante. Bailarinos mirins fazem sucesso em festivais exibindo, muitas vezes, uma técnica perfeita. A que preço?

¹ Mestranda em Educação pela UFRGS, Especialista em Fisiologia do Exercício pela Universidade Veiga de Almeida e Graduada em Educação Física pelo Instituto Porto Alegre. Professora do Curso de Graduação em Dança: Licenciatura da UERGS/FUNDARTE. silvia@fundarte.rs.gov.br

Este artigo tem como objetivo discutir duas questões importantes referentes à docência de dança na pré-escola: como ensinar? e o que ensinar?

Marques (2003), Strazzacappa (2001) e Damásio (2000) são as principais autoras citadas, por serem arte-educadoras da área da Dança e por realizarem trabalhos de extrema importância para a classe.

2 Refletindo quanto às metodologias

Marques (2003) afirma que metodologia trata de "como" ensinar. Segundo os PCNs, as transformações educacionais do século XX modificaram o foco na pura transmissão de conteúdos para foco no processo de aprendizagem do aluno, sem preocupação com os resultados (BRASIL, 1997). É comum que o ensino da dança se dê simplesmente pela cópia e reprodução dos movimentos, principalmente nas danças técnicas (Ballet Clássico, Sapateado, Dança Moderna e outras). Com a modernidade, o objetivo em pauta era a criatividade que, com frequência, ficou banalizada pelo "deixar fazer". Nos anos 60 ocorreram movimentos artísticos transformadores, mas "[...] isto não afetou decisivamente o ensino de dança" (MARQUES, 1999, p.26). Atualmente, muitas vezes o ensino da Dança transita entre essas duas tendências metodológicas e, por isso, necessita de estudos nessa área. Maura Penna, em seu texto 'Ensino da Arte: um período de transição', cita essas duas abordagens e acrescenta uma terceira "[...] que busca resgatar os conteúdos de linguagem [...]" (PENNA, 1999, p. 61). Resgata o ensino da arte como uma linguagem que recupera conhecimentos específicos e aponta a "metodologia triangular", divulgada pela professora Ana Mae Barbosa. As três diretrizes desta metodologia estão focalizadas no fazer artístico (produzir/criar), apreciar e conhecer.

Desde o nascimento ficam no corpo da criança "[...]informações de experiências alheias, dando início a uma literatura corpórea, gravadas tanto no inconsciente quanto no tônus muscular" (FACHADA, 2005, p. 144). Por esse motivo, o professor de dança deve ter consciência de que, ao ensinar dança, principalmente a uma criança pequena, estará trabalhando com um corpo frágil, em desenvolvimento, que pensa e tem sentimentos. Todas as suas experiências trarão conseqüências para sua vida que, de preferência, devem ser positivas!

As aulas de dança para crianças em idade pré-escolar devem, antes de tudo, conter atividades lúdicas que despertem a sua curiosidade, o seu interesse e que gerem prazer. A criança nessa fase não irá realizar uma atividade que não lhe chame a atenção.

Muitas crianças são extremamente tímidas e outras, extrovertidas. Negrine (1986) nos traz que é importante reforçar as atitudes evidenciadas por elas sempre que

delas partir a CRIATIVIDADE de um novo gesto, por mínimo que seja, e colocá-las em situações de ESPONTANEIDADE, para que a inibição não venha a ser empecilho de desenvolvimento.

O autor também coloca ser importante provocar o CONTATO CORPORAL (toque) entre as crianças, colocando-as em situação de maior proximidade mútua, pois ao crescerem, a tendência é que a individualidade as transforme em pessoas reprimidas. Ainda reforçar as atitudes de LEALDADE, COMPANHEIRISMO E SOLIDARIEDADE manifestados pelas crianças, dando ênfase a esses valores. Ressalta que aulas dessa natureza, se possível, deverão integrar-se com as demais disciplinas de currículo. Fachada (2005) reforça a questão do toque corporal: "O corpo da criança é um corpo que sente, que deseja ser tocado e que pode tocar" (FACHADA, 2005, p.146). Cabe aqui uma breve explicação fisiológica: "[...] o toque aciona a propriocepção², um recurso importante para a autoconsciência" (POWERS e HOWLEY, 2000) - objetivos importantes a serem desenvolvidos em uma aula de Dança. Além disso, o toque também aproxima as crianças do professor, facilitando uma relação de carinho, respeito e confiança.

Negrine (1986) ainda cita ações psicológicas e pedagógicas que sugiro usar nas aulas de dança para crianças em idade pré-escolar, como: objetivar a espontaneidade do gesto motor; colocar a criança em uma situação de criatividade; proporcionar uma expressão libertadora propondo a utilização do corpo em toda sua dimensão; conferir a cada movimento um estímulo a pensar e colocar o movimento como aspecto básico no ajustamento corporal. Em contrapartida, evidencia o fato de que os professores evitem execução padronizada dos movimentos, a repetição servil, a correção em função de uma norma predeterminada, a apreciação pela qualidade do movimento, a desvalorização do êxito, a ausência do diálogo, a inexistência da intelectualização do vivido.

Deve-se ter cuidado com as apresentações. Elas são muito importantes, pois a dança se materializa como arte quando é levada a público. Mas Célia Almeida, das Artes Visuais, lembra que o produto das atividades artísticas não deve ser privilegiado, pois os professores "[...] acabam impingindo aos alunos exercícios árduos, repetições exaustivas, propostas desprovidas de sentido para eles" (ALMEIDA, 2001, p.19).

Acrescentando às orientações de Marques, Penna, Machado, Negrini e Almeida, sugiro que a coreografia a ser apresentada seja resultado do processo de trabalho, ou pelo menos que a movimentação explorada na coreografia, seja resultado desse processo, e não algo preparado especialmente para a apresentação. E, principalmente, que essa coreografia seja construída com a colaboração das crianças.

² Proprioceptores são denominados os receptores que fornecem informações ao Sistema Nervoso Central sobre a posição do corpo. (POWERS e HOWLEY, 2000, p. 115)

Sobre a questão metodológica Marques (2003) conclui por mim:

A educação pode ser vista como sinônimo de adestramento ou de treino, de experimentação, de experimentação pura e simples ou de autodescoberta. Pode, ainda, estar voltada para a construção do conhecimento, ou para a articulação entre o conhecimento universal e o pessoal. Dependendo do que acreditamos em relação ao ensino da dança, nossa prática metodológica é determinada – e determinante (MARQUES, 2003, p.144).

3 Sugerindo alguns conteúdos a serem desenvolvidos

“As estéticas da dança que têm técnicas fechadas não são adequadas ao ambiente escolar, seja na educação infantil, seja no ensino fundamental e médio” (STRAZZACAPPA, 2001, p.46). Nesse sentido a autora também afirma:

[...]ser mais conveniente ensinar a fazer, a construir a dança própria do aluno a partir da informação das inúmeras variantes que a área da dança contempla seja pelo apreciar ou pelo experimentar, num exercício de alteridade, para poder constituir a sua dança (STRAZZACAPPA, 2001, p. 47).

Sugere, ainda, para esta faixa-etária, jogos historiados nos quais a criança é estimulada a representar com o corpo a história que está sendo contada.

Negrine (1986) relaciona alguns conteúdos importantes que devem ser desenvolvidos nas seções de psicomotricidade, os quais recomendo, também, às aulas de dança, a fim de promover um melhor desenvolvimento motor: lateralidade, orientação espacial, coordenação motora, esquema corporal, equilíbrio estático e dinâmico, flexibilidade dos segmentos corporais -visando a favorecer a coordenação de forma global - estruturação espaço-temporal, por meio de atividades rítmicas, brinquedos cantados e jogos. O relaxamento ou a descontração segmentária e total das diferentes partes do corpo poderá melhorar o nível de abstração da criança. Além disso, atividades que proporcionem a melhoria das percepções táteis, visuais, auditivas e cinestésicas³.

“As brincadeiras, que são verdadeiros exercícios de movimento com o ritmo [...]” (LIMA, 2002, p.03), como brincadeiras de roda, amarelinha, passa-passará, e outras, não podem deixar de fazer parte das aulas de dança. Sugiro variações feitas pelo professor que podem resultar até em possibilidades coreográficas, as quais, partindo do lúdico, se tornam mais naturais e divertidas para as crianças. A autora também destaca o faz-de-conta como um exercício de representação, que é condição para o desenvolvimento infantil e também para a dança como arte.

Lima (2002) diz que *“ao conviver com a infância, o adulto é, de certa forma, levado a ‘revisitar’ a sua própria infância”* (LIMA, 2002, p.05). Faz-se necessário, assim, privilegiar as situações lúdicas:

O brincar revela a estrutura do mundo da criança, como se organiza o seu pensamento, as questões que ela se coloca, como vê o mundo à sua volta. Na brincadeira, a criança explora as formas de interação humana, aprende a lidar com a espera, a antecipar ações, a tomar decisões, a participar de uma ação coletiva (LIMA, p.18, 2002).

É preciso que seja levado em conta o aspecto motor e o lúdico, como referido até o momento, mas não se pode deixar de lembrar dos conteúdos próprios da dança. Será possível introduzi-los sem que o professor se torne um modelo a seguir? Giros, saltos, espirais, equilíbrios, balanços, transferências de peso, quedas, deslocamentos, ritmo e flexibilidade podem ser trabalhados, fazendo com que a criança descubra as infinitas possibilidades a partir do estímulo verbal, manuseio e uso de diferentes materiais, participando de jogos e improvisações.

“Observamos, no Brasil, que os limites entre a “dança lúdica” e a “dança técnica” continuam bastante demarcados” (DAMÁSIO, 2000, p. 225). Essa afirmação nos dá margem a várias questões, mas neste momento, destaco o fato de que um bom trabalho em dança, realizado na idade pré-escolar, servirá de base sólida para qualquer técnica a qual a criança poderá vir praticar. E, reforçando: antes de iniciarmos a técnica propriamente dita, a criança necessita experimentar as possibilidades do seu corpo sem restrições, apenas com cuidado, sendo orientada de como evitar possíveis lesões e estimuladas a descobrir e experimentar o máximo de possibilidades. Fachada (2005) também aborda a questão técnica para a faixa-etária em questão:



³ Cinestesia significa o reconhecimento consciente da posição de certas partes do corpo em relação a outras, assim como da amplitude do movimento dos membros (POWERS e HOWLEY, 2000, p. 115)

A dança corre um sério risco de robotizar o corpo da criança ao transformá-la em mera reprodutora de passos estereotipados. Mas a dança pode também se tornar um veículo de transformação, auxiliando o sujeito a ter desejos para poder fazer, para saber fazer, agindo sobre o seu próprio aprendizado, expandindo suas emoções, construindo imagens com significado (FACHADA, p.150, 2005).

É importante estabelecer uma progressão pedagógica dos exercícios, respeitar os interesses, os limites e o desenvolvimento da criança e sempre estimulá-la a querer mais.

4 Concluindo o interminável

A criança desenvolve-se melhor na medida em que é estimulada, e isso está diretamente relacionado com a diversidade e qualidade de experiências que ela tem oportunidade de vivenciar. É importante, porém, que "[...] o processo educativo da criança pequena tenha como eixo ampliar a experiência de infância e não antecipar as aquisições possíveis pelo exercício da função simbólica em períodos de desenvolvimento posterior" (LIMA, p.28, 2002). A introdução de técnicas de dança, por exemplo, nessa fase, é um equívoco, pois são formas de dança cujas bases ainda estão sendo constituídas. A autora lembra que o papel do adulto no desenvolvimento infantil não é o de controle; mas sim, o de orientar.

Há uma longa caminhada para o aprimoramento, mas temos urgência de rever nossas práticas, pois só assim o ensino da Dança alcançará objetivos, como desenvolver em seus praticantes a capacidade de refletir e agir, como usar sua inteligência, ter autonomia e criatividade através dela e de como auxiliar no desenvolvimento integral das crianças.

Atualmente, não dou aulas para crianças dessa idade, mas preocupo-me muito como meus alunos da universidade de Dança estarão preparados para fazer esse trabalho.

Antes de pensar nas crianças como futuros bailarinos, devemos pensar em seu presente, e ter a consciência de que, pensando no seu presente, estaremos dando uma base sólida para o seu futuro, quer ele continue dançando ou não.

Com esse artigo não tive a intenção de impor um receituário, mas de apontar algumas questões que instiguem a busca incessante por aprimoramento do trabalho de dança, para crianças em idade escolar. Não é possível esgotar a discussão sobre metodologia e conteúdos para o ensino da dança para crianças em idade pré-escolar em um artigo, mas introduzir muitos pontos que devem ser desenvolvidos e estudados individualmente, dando início a um longo caminho de descobertas e progressos!

Referências

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **Concepções e Práticas Artísticas na Escola**. In: Ferreira, Sueli (org). *Construindo Caminhos*. São Paulo: Papyrus, 2001.

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para o Ensino Fun-**

damental - 1º e 2º ciclos. Brasília, MEC, 1996, dati (versão julho de 1996).

DAMASIO, Claudia. **A dança para Crianças**. In: Pereira, Roberto e Soter, Silvia (Org). *Lições de Dança 2*. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2000.

FACHADA, Rosana. **Implicação do pensamento corpóreo na formação do esquema e da imagem corporal da criança na dança**. In: *Lições de Dança 5*. UniverCidade Editora. Rio de Janeiro: 2005.

LIMA, Elvira Souza. **A criança Pequena e suas Linguagens**. São Paulo: Editora Sobradinho 107 Ltda ME, 2002.

MARQUES, Isabel. **O Ensino de Dança hoje: Textos e Contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

Metodologia para o ensino de dança: luxo ou necessidade? In *Lições de Dança 4*. Rio de Janeiro. UniverCidade Editora, 2003.

NEGRINE, Ailton. **Educação Psicomotora: lateralidade e a orientação espacial**. Porto Alegre: Pallotti, 1986.

PENNA, Maura. **O ensino de arte: um momento de transição**. Revista da Faculdade de Educação/UNICAMP. V. 10. Nº 03. Nov de 1999.

POWERS, Scott K, HOWLEY, Edward T. **Fisiologia do Exercício – Teoria e Aplicação ao Condicionamento e ao Desempenho**. 3 ed. São Paulo: Manole, 2000.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Dançando na Chuva... e no Chão de Cimento**. In: Ferreira, Sueli (Org). *O Ensino das Artes: Construindo Caminhos*. São Paulo: Papyrus, 2001.



Teatro na Escola: formas de abordagem e condições de emergência

Vera Lúcia Bertoni dos Santos¹

Resumo: O trabalho traz uma síntese das principais formas de abordagem do teatro presentes na educação escolar, identificando as suas condições de emergência e problematizando o sentido das diferentes práticas e concepções de teatro e de educação que essas formas envolvem. O seu objetivo é evidenciar a necessidade de se compreender o ensino do teatro numa perspectiva relacional e cooperativa e refletir sobre o caráter transformador da experiência teatral de qualidade.

Palavras-chave: ensino do teatro; formação docente; educação escolar.

Theater at School: ways of approach and conditions of emergence

Abstract: This study presents a synthesis of the main ways of approach of theater in school education, identifying its conditions of emergency. It also questions the meaning of different practices and conceptions of theater and education involved in these ways of approach. The purpose of the study is to evidence the need of understanding the teaching of theater in a relational and cooperative perspective, as well as to reflect on the transforming quality of the theatrical experience of quality.

Keywords: theater education; school education; theatrical experience.

Introdução

Este texto relaciona-se intimamente com trabalho docente que desenvolvo junto à formação acadêmica do professor de teatro, na medida em que enfoca uma temática recorrente no diálogo estabelecido com os estudantes do Curso de Licenciatura em Teatro da UFRGS. Ele resulta de uma série de ações individuais e coletivas, através das quais se tem buscado compreender as diferentes formas de encaminhamento de processos de criação teatral de crianças e jovens pertencentes a diversas faixas etárias, e distintos níveis de escolarização.

O seu objetivo central é problematizar algumas formas de abordagem do teatro no meio escolar, levando em conta as suas condições de emergência e compreendendo o processo de escolarização e suas diferentes concepções de ensino-aprendizagem, como instância, ora de conservação, ora de questionamento, ora de ultrapassagem, de modelos de teatro culturalmente produzidos na nossa sociedade.

Como ponto de partida, levanto algumas questões fundamentais a essa discussão, tais sejam: Quais são os modelos de teatro que se fazem presentes na instituição escolar? Que formas de abordagem e concepções de ensino-aprendizagem eles representam? Em que medida eles significam possibilidades concretas de construção de conhecimento em teatro?

Na intenção de fornecer elementos para refletir sobre essas questões, procedo à breve caracterização de algumas dessas formas modelares de abordagem do teatro, evidenciadas na educação escolar, que optei por agrupar em três blocos distintos, a serem desdobrados ao longo do texto. O primeiro bloco reúne as abordagens do *Teatro Escolar* e do *Método Dramático*, que, por cumprirem funções disciplinadoras e "didatizantes", representam a pedagogia tradicional, de matriz diretiva, ancorada na concepção empirista² de ensino-aprendizagem. O segundo bloco traz as abordagens do *Drama Criativo*, representantes do modelo pedagógico, radicalmente oposto ao modelo diretivo, inspiradas, por sua vez, na

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta do Departamento de Arte Dramática e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da UFRGS. Membro do GESTE – Grupo de Estudos em Teatro e Educação e do NEEGE – Núcleo de Estudos em Epistemologia Genética e Educação.

² "Empirismo: é a hipótese segundo a qual a capacidade de conhecer ou de aprender do sujeito é devida à experiência adquirida em função do meio físico, mediada pelos sentidos. O indivíduo ao nascer é *tabula rasa*" (Becker, 1993, p.11).

concepção apriorista³, de matriz não-diretiva, ou espontaneísta. Quanto ao terceiro bloco, congrega as abordagens do *Jogo Dramático* e dos *Jogos Teatrais*, correspondentes à chamada pedagogia “relacional”, de fundo interacionista, ou construtivista⁴, compreendidas como formas contemporâneas de ensino-aprendizagem do teatro, por orientarem o processo pedagógico no sentido da efetivação de experiências teatrais de qualidade, significativas à ampliação das visões de mundo dos seus agentes.

Disciplinamento e didatismo: a prática do teatro como recurso

A primeira forma de abordagem aqui apresentada é a do chamado *Teatro Escolar*, caracterizado, fundamentalmente, pela encenação de montagens teatrais (peças ou espetáculos) concebidas a partir do texto literário e representadas por alunos perante uma platéia.

Como modelo pedagógico, o *Teatro Escolar* constitui, por assim dizer, o representante “clássico” do ensino tradicional, pois se relaciona, muito freqüentemente, à postura diretiva do professor, confundida com a do “diretor” de teatro (também numa matriz tradicional, ou seja, “aquele que cria”, “que propõe”), a determinar os propósitos e as ações cênicas em prol do resultado final – a apresentação do espetáculo teatral.

A sua prática surge nas escolas da Europa renascentista, vinculada ao pensamento humanista e ao movimento de revalorização da cultura greco-romana que, ao reintroduzir a literatura dramática clássica, passa a enfatizar a arte da retórica, abrindo campo para que as montagens teatrais, até então restritas ao meio profissional, viessem a fazer parte do ensino escolar.

No Brasil, o *Teatro Escolar* identifica-se às práticas utilizadas pelos jesuítas⁵ na colonização, com o objetivo de preservar os valores da Igreja. Os ideais medievais, retomados e adaptados pela Igreja Católica, forneceriam a base do modelo educacional importante na formação das elites e no colonialismo cultural europeu, que utilizava o teatro como instrumento doutrinário de aculturação, conversão e dominação dos povos colonizados⁶.

No nosso sistema educacional⁷, é comum observar-se a prática do teatro voltada à “preparação” de montagens ilustrativas de momentos de culminância das unidades do plano de ensino, a serem apresentadas nos eventos comemorativos da comunidade escolar. Essas apresentações costumam ter lugar no palco ou auditório

da escola, e identificam-se com determinadas características, dentre as quais se observam: propósitos apelativos ao riso ou à comoção, textos medíocres, falas decoradas (ou, ainda, lidas) gritadas no microfone, gestual figurativo, marcação teleguiada, elementos cênicos decorativos - e de gosto discutível - uma equipe obstinada a garantir, em meio ao corre-corre dos bastidores, que tudo “funcione”, para o deleite da platéia, composta por familiares e pela comunidade escolar em geral.

O caráter *glamourizado* dessas práticas parece encobrir os seus efeitos negativos à educação estética e à autonomia de pensamento: a supervalorização do “produto” não condiz com os interesses e desejos das crianças. Da mesma forma, o desconhecimento das relações de continuidade entre os jogos simbólicos infantis e a representação teatral acarreta a adoção de padrões estéticos adultos e medidas autoritárias e disciplinares que significam entraves à formação estética, à atitude cooperativa e à experiência teatral, inerentemente criadora, lúdica e prazerosa. Ou seja, os responsáveis pela instituição escolar parecem não atentar para o despropósito e a desproporção desse tipo de abordagem; parecem não perceber a falta de sentido dessas práticas “sacrificiais” que expõem crianças e jovens a prolongados e repetitivos ensaios, a propostas óbvias, ao exibicionismo - ou a constrangimentos - ao uso prematuro de elementos de cena ou de aparatos técnicos, à exigüidade de oportunidades de cooperação que elas oferecem; e, tudo isso, em detrimento de um sem número de brincadeiras e jogos que, desenvolvidos na medida da participação ativa e dos interesses dos alunos, tenderiam a evoluir no sentido da construção teatral, ou seja, da invenção coletiva de propósitos, cenas, personagens e elementos de cena correspondentes às condições das crianças – verdadeiros “atores” desse processo.

A segunda forma de abordagem do ensino do teatro na educação escolar é *Método Dramático* (ou *Play Way*), denominação adotada por Richard Courtney (1974), que teve a sua primeira formulação nos trabalhos de Caldwell Cook (Inglaterra, 1917).

Muito difundido no nosso sistema educacional, esse modelo pedagógico consiste no uso do teatro como recurso didático, ou, como meio de aprendizagem de outras disciplinas do conhecimento, sendo freqüentemente adotado por professores de “língua portuguesa”, “história” e “literatura”, com o propósito de despertar o interesse dos alunos por temas a serem desenvolvidos nas suas disciplinas. A sua inclusão na educação de crianças e

³ Apriorismo: é a hipótese, oposta ao empirismo, segundo a qual o indivíduo, ao nascer, traz consigo, já determinadas, as condições do conhecimento e da aprendizagem que se manifestarão ou imediatamente (inatismo) ou progressivamente pelo processo geral de maturação” (Becker, 1995, p. 11).

⁴ Construtivismo: é a hipótese que, negando simultaneamente o empirismo e o apriorismo, afirma que as estruturas do conhecimento e, portanto, da aprendizagem, são construídas pelo sujeito mediante a sua ação sobre o meio físico e social; portanto, mediante o processo de interação sujeito-meio (Becker, 1993, p.11).

⁵ “Mistérios e Moralidades” são formas de teatro litúrgico, de cunho didático, cujo propósito era “ajudar o analfabeto a compreender a fé”; eram fonte de prazer intelectual do povo (Courtney, 1968, p. 9).

⁶ Muito embora o teatro jesuítico (1533 e 1587) seja cultuado como forma inicial do nosso teatro, Luiz Paulo Vasconcellos (1987, p.188-189) considera esse teatro catequético “uma manifestação portuguesa a serviço dos interesses portugueses” e destituída de elementos de “união cultural entre a ficção e o espectador, a não ser, talvez, o sabor exótico que tal manifestação deve ter tido para o índio brasileiro”.

⁷ Na minha pesquisa de Mestrado (2000), que originou a obra *“Brincadeira e conhecimento”* (2002), detectei a presença marcante desse tipo de abordagem na educação infantil institucional.

jovens justifica-se pelos efeitos benéficos da dramatização no ato da aprendizagem e a sua prática envolve, em geral, o preparo de montagens (na linha do *Teatro Escolar*) a serem encenadas pelos alunos.

Por considerar que a aprendizagem através da experiência ocorre com mais eficácia, essa prática enfatiza a representação dramática como meio de propiciar experiências educativas; no entanto, por não prever, necessariamente, por parte de quem se propõe a orientá-la, certo domínio de elementos especificamente teatrais ou o conhecimento dos processos de construção do teatro pela criança, nem sempre significa oportunidades de interação dos alunos entre si e com as formas teatrais, arriscando-se a veicular modelos estereotipados e empobrecidos de teatro, e a expor os estudantes a experiências inadequadas e até traumáticas.

Justificativas psicológicas para o ensino do teatro

O *Drama Criativo*, terceira abordagem aqui caracterizada, reúne práticas relacionadas à idéia de valorização do "processo", em oposição ao "produto" teatral, tão enfatizado pelas abordagens diretivas. Nessa perspectiva, o próprio termo "teatro", é questionado, e passa a ser substituído por "expressão dramática", numa crítica formal aos modelos tradicionais de ensino.

O reconhecimento da importância da atividade lúdica no desenvolvimento "natural" da criança e as críticas à escola tradicional influenciaram a constituição da Escola Nova preconizada por John Dewey, educador que formulou os ideais da concepção educacional centrada no "aprender fazendo".

Pensadores da educação, tais como Montessori e Claparède, também significaram influência a essa "revolução" pedagógica que envolveu o sistema educacional: a criança passa a ser o centro do processo educativo em todos os níveis e campos do conhecimento.

Na esteira desse movimento, e relacionados à corrente anglo-americana do *drama*, autores como Winifred Ward (1930) e Peter Slade (1954) desenvolveram, respectivamente, as abordagens do *Child Drama* (Inglaterra) e do *Creativ Dramatics* (EUA), que representaram importantes avanços no movimento de oposição à hegemonia das práticas diretivas de ensino do teatro na escola. Tais abordagens ligam-se à idéia de que a criança traz, desde o nascimento, potencialidades que tendem a "aflorar" independentemente dos processos pedagógicos, e que esses devem interferir minimamente na atividade espontânea, favorecendo a experiência lúdica e propiciando liberdade e prazer.

Essas idéias foram decisivas para que se repensasse o papel utilitário e decorativo da arte no meio escolar, o que fortaleceu a luta em favor da sua inclusão como disciplina no ensino escolar brasileiro (décadas de 60 e 70). Entretanto, acabaram contribuindo para a disseminação de modelos espontaneístas de ensino-aprendizagem, os quais valorizavam a presença das disciplinas artísticas por objetivos abrangentes (tais como, criatividade, espontaneidade e socialização), promovendo o afastamento do ensino da arte dos seus objetivos específicos.

Foi preciso algum tempo para que os professores de artes, que haviam encontrado nos princípios da Escola Nova um mote para a inserção das suas disciplinas no meio escolar, questionassem esse tipo de justificativa psicológica dominante no discurso da área.

No final dos anos 70, inspirados na chamada corrente *essencialista*⁸, surgida nas artes visuais, os professores de teatro engajaram-se no movimento em favor da valorização do ensino do teatro pela sua contribuição específica. Mas, nem por isso estaríamos "a salvo" das concepções positivistas, sempre renovadas e reforçadas (a exemplo da tendência educacional liberal *tecnicista*⁹), as quais, no Brasil, ampararam concepções polivalentes que enfatizavam o pragmatismo e o colonialismo cultural (fortalecido pelo obscurantismo da ditadura militar) na abordagem das disciplinas artísticas.

O teatro como forma de (inter)agir no mundo

A prática do teatro na escola como um sistema de conhecimento relaciona-se à evolução do pensamento pedagógico em arte, refletida nas idéias de Susanne Langer e Ernst Cassirer, dentre outros pensadores que realizaram estudos em torno das relações entre as formas artísticas, o jogo e a cultura, e às pesquisas sobre o desenvolvimento da inteligência sob a ótica construtivista, a exemplo de Jean Piaget e Lev S. Vygotsky.

À luz dessas teorias é que se desenvolvem as abordagens de fundo interacionista do teatro na educação escolar, identificadas aqui como práticas pedagógicas contemporâneas, na medida em que enfatizam as relações entre teoria e prática, entre fazer e compreender, entre ação e reflexão, e porquanto emergem da necessidade de dar conta de questões levantadas por um modelo de sociedade globalizada e complexa. Nesse modelo, a prática teatral representa a ampliação das possibilidades de ação do sujeito frente aos desafios do cotidiano.

Dentre as muitas formas que se multiplicam na proporção da pluralidade e da diversidade das pesquisas no campo da pedagogia do teatro¹⁰, alinham-se, como

⁸ Defendida por Elliot Eisner (1972) e divulgada, no Brasil, através dos trabalhos de Ana Mae Barbosa e Ingrid Koudela (ambos de 1984), essa corrente "considera que a arte tem uma contribuição única a dar para a experiência e a cultura humanas, diferenciando-a dos outros campos de estudo, não necessitando de argumentos que justifiquem a sua presença no currículo escolar" (Koudela, 1984, p. 18).

⁹ Corrente pedagógica concebida a partir de pressupostos de teóricos ligados à psicologia experimental behaviorista, de grande repercussão no ensino norte-americano (modelo inspirador da Reforma educacional brasileira de 1971).

¹⁰ Flávio Desgranges (2006, p.20) traça um amplo panorama que inclui diferentes movimentos e práticas teatrais, analisados sob a ótica da pedagogia, permitindo "compreender a ação educativa proposta pela experiência teatral como provocação dialógica", na qual atores (jogadores) ou espectadores (observadores) sentem-se provocados a elaborar conhecimentos sobre o teatro e sobre a vida.

representantes desse tipo de prática, as metodologias do *Jogo dramático* e dos *Jogos Teatrais*, quarta e quinta formas a serem pormenorizadas.

O *Jogo Dramático* surge na França, na primeira metade do século XX, a partir das idéias de autores como Lèon Chanceler e Jean Chateau, e desenvolve-se com os trabalhos de Pierre Leenhardt, Richard Monod, e de outros teóricos de língua francesa, dentre os quais se destaca Jean-Pierre Ryngaert, em cuja obra (1977) se encontram importantes princípios norteadores da sua prática.

Trata-se de uma metodologia fundamentada na improvisação teatral, que não se subordina ao texto literário, não privilegia a apresentação de um produto e tampouco se destina a formar atores virtuosos; pelo contrário, prima pela valorização do processo de trabalho como um todo, prevendo "atores" e "observadores" em constante interação e em favor da comunicação teatral.

Nessa modalidade "improvisacional" do ensino do teatro, o que está "em jogo" não é a reprodução da realidade, mas sim a análise coletiva dos seus sentidos, ou seja, a ação sobre a realidade através da manipulação dos elementos do teatro. Sob esse prisma, a ação pedagógica que pretende auxiliar os alunos na ampliação dos seus processos de criação teatral solicita - além do conhecimento do teatro como fato artístico e como fenômeno histórico e socialmente constituído - a interação com diferentes manifestações de caráter dramático presentes numa cultura plural como a que vivemos. Essas manifestações compreendem, desde as formas teatrais comumente reconhecidas como tal (praticadas em espaços tradicionais ou alternativos) e dos jogos simbólicos (faz-de-conta) infantis (comportamentos dramáticos por excelência), passando pela diversidade de manifestações populares de cunho dramático que fazem parte da vida comunitária (festividades e rituais religiosos, danças e brincadeiras folclóricas, atividades circenses, performances, dentre outros), até os modelos de representação dramática veiculados pelo cinema, pela televisão e pela *internet*.

Na abordagem do *Jogo Dramático*, essas e tantas outras formas constitutivas da noção de teatro, podem tornar-se elementos de aproximação dos alunos entre si, com aspectos do jogo e da cena teatral, desde que sejam problematizadas. O aprimoramento do jogo contribui para a busca da chamada "teatralidade assumida" (Ryngaert, 1977, p. 67), princípio engendrado coletivamente no decorrer do processo de construção de conhecimento, mediante o qual se atribui sentido à realidade por meio dos elementos fundamentais do teatro.

Os *Jogos Teatrais*, por sua vez, constituem um sistema de aprendizagem do teatro, inspirado no trabalho de Stanislavski, alicerçado nos princípios de Viola Spolin (1963) e substanciado pelas experiências artístico-didáticas desenvolvidas por essa pesquisadora norte-americana.

A tradutora e principal divulgadora da obra de Spolin no Brasil, professora Ingrid Koudela (1984), enfatiza as relações entre a metodologia dos *Jogos Teatrais* e a concepção piagetiana de construção do conhecimento pela criança, que, segundo ela, sugerem a subversão da idéia

de "talento" em favor da conscientização do processo criativo.

Spolin relaciona a improvisação teatral à capacidade de experimentação, de criação de uma realidade estabelecida por um grupo (no qual se inclui o professor, ou o diretor de teatro) em torno de interesses comuns. Os seus princípios são apresentados didaticamente e a sua abordagem solicita a adequação a uma terminologia e a observância de regras de funcionamento, a serem acordadas pelos participantes.

Dentre os princípios constantes na obra de Spolin (1963, p. 4-15), evidenciam-se os "sete aspectos da espontaneidade", constituídos numa relação de complementaridade e interdependência. São eles: o "jogo", que permeia todo o seu trabalho; a perspectiva de superação da díade "aprovação / desaprovação", ou seja, a construção de um sistema de avaliação fundado na responsabilidade do professor-diretor e no envolvimento do grupo; o "grupo", construído na interação entre os participantes da experiência teatral e na superação das condutas competitivas em favor das condutas cooperativas; a "platéia", entendida como instituidora do sentido do fenômeno teatral; as "técnicas teatrais", adotadas conforme a capacidade do grupo; o movimento de "transposição do processo de aprendizagem para a vida diária", característico do processo de criação no teatro, ou seja, das idas e vindas entre o real (do qual o sujeito que joga extrai a matéria para a sua ação no palco), e o ficcional (através do qual expressa novos estados dessa matéria), objeto de apreensão de outros sujeitos, os "espectadores"; e, por fim, o aspecto da "fiscalização", expressão física do ator, ou, forma corpórea assumida para *mostrar* (em oposição a *contar*) a realidade teatral.

Por constituir um todo coerente e consistente, os *Jogos Teatrais* precisam ser compreendidos na sua integralidade para que possam ser superados em favor da criação de um sistema próprio, que contemple as necessidades e particularidades do grupo envolvido; a sua compreensão enquanto filosofia de trabalho tenderá a significar a sua abertura e a sua superação, em prol da apropriação gradativa dos seus princípios.

Conclusão

Ao partirem da oposição radical às soluções previamente planejadas e pressuporem a prática teatral e a ação pedagógica em permanente avaliação, as abordagens do *Jogo Dramático* e dos *Jogos Teatrais* tendem a afastar-se tanto das práticas repetitivas e autoritárias - voltadas para o produto final - quanto das abordagens psicologizantes, desvinculadas de objetivos especificamente artísticos.

Mas, para que o teatro praticado na escola possibilite a construção de novas narrativas sobre o mundo, oportunize o encontro significativo entre "atores" e "espectadores" e promova transformações nas relações humanas - funções reivindicadas pelo movimento teatral contemporâneo - o fazer pedagógico do professor de teatro precisa envolver-se na construção do conhecimento no sentido mais radical deste termo.

Esse envolvimento não ocorre por passe de mágica, mas exige a transformação da maneira de compreender o processo de conhecimento, ou seja, demanda um esforço reflexivo de ultrapassagem de concepções empiristas de ensino-aprendizagem, reveladas nas posturas autoritárias (inibidoras do trabalho criativo), e de concepções aprioristas, subjacentes às posturas espontaneístas (condescendentes e pouco desafiadoras), em favor de uma ação pedagógica relacionada aos desejos e necessidades dos alunos e do professor – parceiros na relação educativa.

Somente a partir dessa transformação é possível fazer frente às “teorias e práticas” que, por ignorância ou incompetência, têm garantido o seu lugar na escola sob a justificativa da pretensa existência de um conhecimento estritamente “escolar”, apartado das descobertas, invenções e pesquisas dos mais diferentes campos de conhecimento.

Na perspectiva que busquei enfatizar neste texto, um projeto educacional que se pretenda contemporâneo, necessita compreender a escola como “tempo-espço” de construção de conhecimento. E, no que se refere à construção de conhecimento em teatro, a assunção dessa condição contemporânea pressupõe, necessariamente, o compromisso com a promoção da experiência teatral (fazer e fruir; agir e refletir) de qualidade – instância privilegiada de interação de crianças e jovens com os aspectos lúdicos, estéticos e éticos do teatro, capaz de propiciar a ampliação das suas concepções sobre o mundo e a conscientização das possibilidades transformadoras das suas ações.

Referências

BECKER, Fernando. **Da ação à operação: o caminho da aprendizagem**: J. Piaget e P. Freire. Porto Alegre: EST: Palmarinca: Educação e Realidade, 1993.

COURTNEY, Richard. [1968] **Jogo, teatro e pensamento - As bases intelectuais do teatro na educação**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

RYNGAERT, Jean-Pierre. [1977] **O jogo dramático no meio escolar**. Coimbra: Centelha, 1981.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **A estética do faz-de-conta: práticas teatrais na educação infantil**. Dissertação de Mestrado. PPGEd: UFRGS, 2000.

_____. **Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SLADE, Peter. [1958] **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. [1963] **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. **Dicionário de teatro**. Porto Alegre: L&PM Editores, 1987.



O tempo mítico em *A maldição do Vale Negro*

Carlos Roberto Mödinger¹

Resumo: Este artigo apresenta uma análise do texto dramático *A maldição do Vale Negro*, de Caio Fernando Abreu e Luiz Arthur Nunes. A ênfase da análise está em como o tempo é apresentado na obra e os conceitos de tempo profano e tempo sagrado, de Mircea Eliade, baseiam a reflexão. O texto analisado pode ser incluído no gênero teatral melodramático e o artigo apresenta também algumas características do melodrama, segundo Hoppes e Thomasseau.

Palavras-chave: dramaturgia; narratividade; tempo.

Mythical time in *A maldição do Vale Negro*

Abstract: This paper presents an analysis on the dramatic text *A maldição do Vale Negro*, by Caio Fernando Abreu and Luiz Arthur Nunes. The analysis emphasizes how time is presented in the work. The concepts of profane time and sacred time, by Mircea Eliade, are the base of the reflection. The analyzed text can be included in the melodramatic theatrical genre. The paper also shows some characteristics of melodrama according to Hoppes and Thomasseau.

Keywords: dramaturgy; narrativity; time.

A proposta deste texto é analisar, numa abordagem mítica, o texto dramático *A maldição do Vale Negro*, escrito por Caio Fernando Abreu e Luiz Arthur Nunes. A peça oferece um material bastante vasto para análise e temos consciência das muitas formas existentes para abordarmos um texto dramático. Aqui, nos concentraremos em verificar como o tempo é apresentado no referido texto. Para tanto, serão utilizados conceitos de Seabra na obra *Tempo de camélias* e de Eliade na obra *O mito do eterno retorno*. Também serão utilizados conceitos e reflexões de Hoppes, Thomasseau e Pavis sobre o gênero melodramático.

Dos diferentes níveis que estruturam uma narrativa, Reis destaca o tempo, afirmando que *os textos narrativos literários concretizam um processo de narração eminentemente dinâmica, sobretudo pela ação de mecanismos temporais* (2003, p. 345). De início, queremos esclarecer duas categorias temporais, com as quais trabalharemos nessa análise. Eliade propõe a oposição entre o que chama de tempo profano e tempo sagrado; enquanto Seabra nomeia tempo racional e tempo mítico. A autora esclarece:

No pensamento mítico, o tempo não é quantitativo, contínuo, homogêneo e infinito, como o conhecemos através da ciência. Tampouco é como o tempo [...] contado em horas, dias, meses, anos, séculos milênios; compartimentado por relógios, agendas, calendários ou História. Não é conceito abstrato, é vivência – conhecido através da emoção, vivido como sagrado (2000, p. 89).

Para Eliade as sociedades arcaicas têm uma necessidade de se renovar periodicamente através da anulação do tempo. Em *O mito do eterno retorno*, o autor disserta sobre vários métodos que as sociedades tradicionais conheciam e praticavam para obter essa renovação. Ele diz que esses povos parecem ter *experimentado de um modo mais profundo a necessidade de se renovarem periodicamente, abolindo o tempo passado e reatualizando a cosmogonia*. (2000, p. 89).

Na concepção primitiva uma *nova era* poderia começar com a coroação de um novo soberano, com a consumação de um casamento ou com nascimento de uma criança.

Porque o cosmos e o homem se regeneram constantemente e por todos os meios, o passado é consumado, os males e os pecados eliminados, etc. Múltiplos nas suas formas, todos esses instrumentos de renovação tendem para o mesmo objetivo: anular o

¹ Mestre em Letras – Teoria da Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RS. Licenciado em Artes Cênicas pelo Departamento de Arte Dramática da UFRGS. Professor no Curso de Graduação em Teatro: Licenciatura da UERGS/FUNDARTE. Ator. Integrante do Grupo de Pesquisa em Arte: Criação, Interdisciplinariedade e Educação - UERGS/FUNDARTE.

tempo passado, abolir a história através de um retorno contínuo *in illo tempore*, pela repetição do ato cosmogônico (2000, p. 95 e 96).

Eliade chega a afirmar que para essa concepção o tempo apenas possibilita o aparecimento e a existência das coisas; não tem qualquer influência decisiva sobre essa existência - dado que ele próprio se regenera constantemente (2000, p. 104). O autor afirma que em todos esses ritos e atitudes se percebe uma vontade de desvalorização e anulação do tempo.

A concepção presente em *A maldição do Vale Negro* nos parece muito mais próxima do tempo mítico do que do tempo racional ou profano. E o gênero teatral chamado melodrama, no qual a peça pode ser incluída, tem procedimentos bastante específicos com relação ao tempo, como veremos.

A origem do melodrama foi na Itália e sua proximidade com a ópera está explicitada no próprio nome. Mas, foi na França pós-revolução burguesa que o gênero floresceu, tornando-se porta-voz, tanto estético quanto ideológico, da classe burguesa. Seu paradoxo é o de ter uma forma extremamente popular e ao mesmo tempo ter um discurso de afirmação dos valores da burguesia.

Segundo Huppés, o melodrama, em termos estruturais, é uma composição muito simples:

Bipolar, estabelece contrastes em nível horizontal e vertical. Horizontalmente opõe personagens representativas de valores opostos: vício e virtude. No plano vertical alterna momentos de extrema desolação e desespero, com outros de serenidade ou de euforia, fazendo a mudança com espantosa velocidade. Em geral o pólo negativo é mais dinâmico, na medida em que oprime e amordaça o bem. Mas, no final, graças à reação violenta, que inclui duelos, batalhas, explosões, etc., a virtude é restabelecida e o mal conhece exemplar punição. O movimento representa uma confirmação da boa ordem: aquela que deve permanecer de agora para sempre (2000, p. 27)

Outra característica importante da estrutura melodramática é que a ação não aparece como um todo articulado, mas resulta da conjugação de diferentes partes. Huppés diz que o melodrama organiza a linha de tempo entrelaçando estágios distintos. Para a estudiosa não existem solavancos, mas sim etapas produzidas pela aproximação de elementos procedentes de fases distintas. O final feliz materializa, por exemplo, o sucesso da retomada de uma ordem antiga somada a elementos novos em um patamar positivo, que é inusitado (2000, p. 70).

A maldição do Vale Negro é uma requintada e divertida paródia do melodrama clássico e, portanto, faz uso de procedimentos comuns a esse, como a temática, a caracterização das personagens e a estrutura da narrativa. A forma com que esse gênero dispõe do tempo no interior das obras é peculiar, pois no melodrama o passado é um estágio para ser incessantemente rompido.

Sobre a relação presente/passado, Huppés esclarece: *Para alcançar o plano concreto, a ventura cobiçada no tempo presente não dispensa a volta ao passado, deve estabelecer ligação com ele. Isso quer dizer que nada apaga a necessidade de punição para os crimes anteriores* (2000, p. 66). Portanto, no melodrama, o presente não pode esquecer o passado. Na narrativa da peça em ques-

tão, o passado é retomado, a verdade esclarecida, os erros reparados e os culpados punidos; e a partir daí parece iniciar uma nova época, um ano novo, um recomeço sem o peso de erros ou culpas. O presente cumpriu bem a tarefa de revisar fatos do passado e fazê-los avançar positivamente.

O gênero melodramático pretende cativar e satisfazer o público e, para isso, faz-se uso de muitos recursos espetaculares, sonoros e visuais. Segundo Huppés, há dois núcleos de temas predominantes: a reparação da injustiça e a busca da realização amorosa. Sobre essa questão Thomasseau destaca a *perseguição*, que ele diz ser o pivô de toda intriga melodramática, e o reconhecimento que, segundo o estudioso, assinala um retorno ao ponto zero do começo e à atonia dramática, pela erradicação do vilão (2005, p.37).

As personagens melodramáticas são claramente boas ou más. Comumente encontramos o ancião, a moça, o vilão, o herói. Huppés afirma que, em geral, para as personagens da nova geração a *satisfação atual custa o acerto das dívidas deixadas pelos antepassados* (2000, p.85). O presente e o passado realizam uma modalidade de diálogo muito específica nesse teatro romântico, pois ambos devem se entrelaçar e permitir o movimento para o futuro.

Como já dissemos *A maldição do Vale Negro* é uma paródia dos clássicos melodramas. No prefácio da publicação da obra completa de Caio Fernando Abreu, Luiz Arthur Nunes esclarece que houve uma primeira versão do texto como esquete do espetáculo *Sarau das 9 às 11*, que o Grupo de Teatro Província montou em 1976. Dez anos depois, a diretora Irene Brietzke encomendou uma recriação do texto, para ser montado como um espetáculo completo. Essa versão é a que foi publicada e, portanto, a que analisamos. Os autores fazem uso de vários recursos do gênero parodiado, apesar de ter sido criada em um contexto teatral e histórico distinto e distanciado daquele em que os melodramas eram produzidos. Mas o exagero, característico dessa forma teatral, é usado sem parcimônia.

A peça tem um ato, composto de 15 cenas curtas. Há oito personagens: um Narrador; Aghata, uma velha governanta; o Conde Maurício de Belmont, um velho nobre decadente e muito doente; Rosalinda, uma donzela de 19 anos; o Marquês Rafael D'Allençon, um jovem mancebo; Condessa Úrsula de Belmont, irmã do conde e louca; Jezebel, uma cigana; e Vassili, um cigano cego.

A presença constante do Narrador (no início de oito cenas e no final da peça) permite que os saltos, tanto no tempo como no espaço, possam se dar da forma que melhor convir à fábula. Geralmente, suas interferências aceleram, imprimem um ritmo rápido à narrativa como no trecho: *Sem perda de tempo, Jezebel preparou uma carroça e os três puseram-se a caminho* (1997, p. 170). Com o Narrador, aceitamos os saltos e as mudanças.

A ação se passa no Vale Negro, um vale coberto por densa floresta, espaço mítico ligado à natureza; e no topo das montanhas, está o Castelo dos Belmont, espaço ligado à civilização. O Narrador informa que a ação se inicia na tarde de 15 de abril de 1834. Chama a atenção o

fato de ser esse o período em que o melodrama era muito popular.

Chove e o conde Maurício dorme agitado. Agatha lhe alcança o remédio e o conde pede a ela que, depois de sua morte, nunca conte a Rosalinda a verdade sobre as origens da donzela. Aqui queremos lembrar Eliade, que fala da importância que tem para os rituais e os mitos tudo o que pode significar o princípio, o original, o primordial. E já no início da peça somos informados de que um segredo sobre a origem da heroína é guardado pelos personagens Maurício e Agatha. Ainda nessa cena, Agatha esclarece para Maurício que a chuva parou faz mais de hora, que há sol novamente.

Rosalinda entra feliz trazendo flores e frutas silvestres que colheu. Há uma harmonia entre ela e o tio, mas Agatha anuncia que a cascata parou e se escutam gritos. A governanta afirma que isso acontece quando algo terrível está por acontecer, que essa é a maldição do Vale Negro. Esse presságio de Agatha se confirmará no decorrer da ação.

O marquês Rafael vem cobrar a hipoteca vencida de quando Maurício apostou a propriedade em jogo, dez anos atrás. Rafael conhece o passado do conde: *a devassidão e o vício que levaram meu pai à loucura e à morte são agora a causa de vossa ruína financeira* (1997, p. 158). Portanto, há uma dívida do passado a ser paga. O presente é invadido pelo passado.

Rafael dá o prazo de um dia para que se retirem do castelo. Rosalinda lhe pede piedade pela desgraça do tio, que errou no passado e que está muito doente. Ela acaba cedendo aos caprichos de Rafael em troca desta piedade: *Se isto pode salvar meu bemfeitor da ruína, podeis dispor de meu corpo e de minha alma como quiserdes, para satisfação de vossos brutais prazeres* (1997, p. 160). Aqui a heroína realiza um sacrifício melodramático, aceita a aproximação de Rafael, para que seu padrinho não vá à falência.

Então, o Narrador anuncia um salto no tempo de alguns meses e também informa que a ruína já não é mais uma ameaça para os Belmont, pois Rafael vinha seguidamente visitar Rosalinda. Um dia, Maurício é acordado por Úrsula, que tenta matá-lo. Ele é socorrido por Agatha, que chicoteia Úrsula para fora do castelo. Sozinho, segurando uma boneca deixada por Úrsula, Maurício se pergunta se haverá perdão para ele, enquanto se escutam uivos, latidos e gargalhadas. Chama atenção a forma como o conde demonstra ter consciência de que errou. Essa boneca, que Úrsula carrega como se fosse sua filha, também traz um aspecto do passado para a ação presente.

Novamente a narrativa salta no tempo por mais alguns meses. Rafael acabou ganhando a confiança de Rosalinda com juras de amor e promessas de matrimônio. Então, Rosalinda descobre que está grávida. Ao revelar isso a Rafael, esse tira a máscara de apaixonado e diz que não se casará com ela. Sai chamando-a de marafona.

Rosalinda chorou dias inteiros, conta o Narrador. Essa medida de tempo, *por dias inteiros*, nos dá a impressão de um longo período. Depois, aconselhada pela pérfida governanta, a jovem acaba contando seu segredo ao

padrinho, que não aceita a situação e a expulsa do castelo. Maurício acusa Rosalinda de ser uma meretriz como o foi sua mãe: - *Jamais te perdorei* (1997, p. 166). Novamente se revela aqui um elemento do passado que o conde traz à tona.

Em um monólogo, Rosalinda se lamenta do passado feliz que teve ali e do futuro infeliz que a espera agora que foi expulsa do castelo. Encontra um medalhão com uma foto de uma mulher muito parecida consigo e Agatha lhe alcança um manto para se proteger. Rosalinda, então, parte, enquanto Agatha comemora sua partida, pois assim será a única herdeira. Diz ela: - *Resta apressar a morte do conde* (1997, p. 168).

A desgraçada Rosalinda, caminha na floresta durante três dias e três noites, em meio à tempestade, e só adormeceu depois de estar totalmente sem forças. O número três, segundo Chevalier, é um número que sintetiza a unidade entre o céu e a terra e, de fato, a partir daqui a ação parece ter uma intervenção divina a favor da heroína, como veremos.

Uma tribo de ciganos está acampada na floresta. Jezebel, consultando as cartas, prevê que o passado voltará como presente e também como futuro. Temos novamente a ocorrência de um presságio. Vassili escuta que há alguém por perto. Rosalinda se aproxima, o cigano reconhece sua voz e Jezebel reconhece o manto de Úrsula, bem como sua foto no medalhão que Rosalinda tem consigo. Vassili revela ser o pai de Rosalinda e promete vingar-se de Maurício. Nesse momento, o passado chama as personagens a corrigirem os erros, para que possam ser felizes. É como se, no dizer de Thomasseau, a ação voltasse ao ponto zero. Os três dirigem-se ao castelo.

É somente desta cena em diante, depois que a heroína passou três dias e três noites na floresta, que começa a se esclarecer o passado. Quando Rosalinda encontra os ciganos no meio da floresta e seu pai a reconhece, a possibilidade de corrigir os erros do passado se inicia. Os objetos que Rosalinda tem consigo, um medalhão com a foto de sua mãe e o manto que também lhe pertenceu, trazem o passado. São esses objetos que permitem que seja reconhecida, eles formam uma espécie de elo com o passado e, sem dúvida, acionam a possibilidade de mudanças de rumo na ação.

Na floresta Rosalinda reencontra o passado e se intera sobre a verdade. Passa a ter um pai que pensava não ter, além de saber que sua mãe é a irmã do conde Maurício. Esse, a quem ela era muito grata, passa a ser o vilão explícito. É Jezebel quem esclarece o passado a Rosalinda, contando-lhe que os seus pais se apaixonaram há muito tempo atrás, contra a vontade do conde Maurício, e então Úrsula fugiu para casar-se com Vassili nas montanhas. Mas Agatha contou para Maurício, que se vingou atacando os ciganos e cegando Vassili.

Eles chegam ao castelo à noite e Jezebel narcotiza os cães para que pudessem entrar. Mircea Eliade cita exemplos de cerimoniais de renovação do tempo, que *suspendem a passagem do tempo profano e projetam aquele que o celebra num tempo mítico, in illo tempore* (2000, p. 91). Segundo o autor, *toda construção é um começo absoluto*, pois significa *uma nova organização do mundo e da vida*

(2000, p. 91). Eliade sugere que, para que um homem moderno pudesse *sentir esta experiência de renovação bastaria que construísse uma casa nova ou que nela entrasse* (2000, p. 92). Quando Rosalinda entra no castelo, não é mais a mesma Rosalinda da cena da expulsão. Essa nova entrada pode estar inaugurando uma nova época, pois ela, Vassili e Jezebel vêm para resolver o passado.

Os três obrigam Agatha a levá-los até o paradeiro de Úrsula: uma gruta embaixo da cascata. Maurício a encarcerou aí, depois que ela perdeu a razão, segundo Agatha. Fazem um percurso em um labirinto secreto que leva até a gruta. Encontram Úrsula completamente louca, suja e desgredada. Ela canta com uma boneca no colo e não reconhece Vassili nem Rosalinda. Em seus delírios, fala das maldades de Maurício e diz para a boneca: *Tanto tempo. Tudo faz tanto, tanto tempo. Hoje é como se fora outrora. E nunca mais outra vez* (1997, p. 173).

Vassili persiste e ela acaba reconhecendo-o, depois, reconhece a filha e os outros. Novamente temos um reconhecimento e, portanto, um novo começo. Saem para desmascarar Maurício. Eles chegam ao castelo quando o relógio toca as doze badaladas, hora mítica que demarca o final de um ciclo e o início de outro. Maurício é acordado por Úrsula, que manda Agatha tirá-la dali. Úrsula lhe diz que o bem amado e a filha lhe devolveram a razão e que: *Após tantos anos obnubilada, a vida recomeça para mim. Neste exato momento, quando acabo de reencontrar meu marido e minha filha* (1997, p. 176). Aqui, a personagem deixa claro que sua vida vai continuar de onde parou, ou seja, o passado será corrigido e o sofrimento superado.

Maurício pede seu remédio a Agatha. Jezebel esclarece que o frasco não contém remédio, mas sim arsênico, e que Agatha está matando o conde aos poucos. Antes de morrer, Maurício pede perdão pelos erros que cometeu, revela a Jezebel que a amou a vida toda, e pede-lhe um beijo. A morte e o pedido de perdão de Maurício colaboram para que uma nova fase se inicie. Mircea Eliade afirma que *as sociedades primitivas regeneram-se periodicamente pela expulsão dos males e pela confissão dos pecados* (2000, p. 89). Nesse trecho da peça isto se evidencia, pois o conde só morre depois de ter confessado seus erros do passado e ter pedido perdão pelos mesmos.

Agatha dá uma bengalada em Vassili e foge às gargalhadas, mas os cães a atacam lá fora e logo seu corpo, esfaqueado, é trazido por Rafael. A morte do conde e da governanta parece fazer com que o passado desapareça e, assim, uma nova fase possa ter início.

Mas, preocupada, Rosalinda conta aos pais que está grávida de Rafael. Logo entra Rafael dizendo que veio desculpar-se com Rosalinda e pedir sua mão. Novamente, dentro da simplicidade do melodrama, parece que é só confessar o erro e se desculpar, para que tudo se resolva.

Outro bom exagero melodramático acontece ainda. Provavelmente, devido à bengalada que tomou de Agatha, Vassili volta a enxergar. Um fato fantástico, sem dúvida, que podemos relacionar com o tempo, também. Se a velha ordem foi vencida e os erros e maldades do passado corrigidas, a cegueira de Vassili também pode

ser reparada. Se todas as personagens boas vêem seus sofrimentos reparados, parece normal que o cigano cego também volte a enxergar.

O ideal burguês se concretiza no final da peça com o bem vencendo o mal. Os ciganos e os nobres podem conviver e a heroína, que acreditava ser uma órfã recolhida pelo conde Maurício, agora tem um pai cigano e uma mãe nobre, além de um pai rico para o filho que espera.

Procuramos apontar neste artigo alguns aspectos presentes na peça, relacionados aos recursos de temporalidade que os autores dispuseram para narrar *A maldição do Vale Negro*. Rosalinda empreende um resgate do passado para saber de suas origens, corrigir os erros e fundar junto com seus pais, marido e amigos, uma nova etapa em suas vidas. Essa fusão do tempo, característica do melodrama, revela uma percepção mítica, onde o passado não é intocável, mas sim passível de ser retocado. Ocorre uma anulação do passado e os acontecimentos históricos são abolidos em prol de um retorno ao que Eliade chama de *in illo tempore*.

Referências

ABREU, Caio Fernando. *Teatro Completo*. Porto Alegre: Sulina/IEL, 1997.

CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

ELIADE, Mircea. *O mito do eterno retorno*. Lisboa: Edições 70, 2000.

HUPPES, Ivete. *Melodrama: o gênero e sua permanência*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

REIS, Carlos. *O conhecimento da literatura: introdução aos estudos literários*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

SEABRA, Zelita. *Tempo de caméllas*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

THOMASSEAU, Jean-Marie. *O melodrama*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

A tempestade e os mistérios da ilha: um apaixonamento entre pedagogia e direção¹

Jezebel De Carli²

Resumo: O artigo apresenta uma reflexão acerca de algumas operações do teatro contemporâneo com a pedagogia. Para tanto, me reporto aos encontros e movimentos realizados pela Santa Estação Cia de Teatro, durante o processo de montagem do espetáculo infanto-juvenil *A Tempestade e os mistérios da ilha*, adaptação da obra *A Tempestade*, de William Shakespeare. O modo como este trabalho foi sendo tecido estabelece o cruzamento entre direção e pedagogia, viés que se fez e se faz presente em modos de fazer e pensar o teatro ao longo de sua linha de tempo. O texto enfoca aspectos relativos à pedagogia e à aprendizagem que se cruzam a considerações sobre direção, concepção e montagem de espetáculos nos dizeres de encenadores contemporâneos. Sustentam essa reflexão as idéias dos seguintes autores: Jorge Larrosa, Deleuze, Nietzsche, Ariane Mnouchkine, Peter Brook, Sivia Fernandes, Josette Feral, Ian Kott e William Shakespeare.

Palavras-chave: Pedagogia; Direção; William Shakespeare.

The Tempest and the mysteries of the island: a passion between pedagogy and theater direction

Abstract: The article presents a reflection about some operations of the contemporary theater with the pedagogy. In such way, I refer to the meeting and movements at Santa Estação Cia de Teatro, during the preparation process of theatrical-spectacle *The Tempest and the mysteries of the island*, adapted on *The Tempest*, by William Shakespeare. The way this work was produced establishes the dialogue between direction and pedagogy, that was and is present in ways of making and thinking the theater all over the time. The text focuses aspects related to the pedagogy and to the learning which have a interface in considerations on theater direction, conception and production of spectacles according to the contemporary actors. This reflection is based on these authors: Jorge Larrosa, Deleuze, Nietzsche, Ariane Mnouchkine, Peter Brook, Sivia Fernandes, Josette Feral, Ian Kott e William Shakespeare.

Keywords: Pedagogy; Theater Direction; William Shakespeare.

Arma-se uma tempestade

Não houve uma só alma que não sentisse a febre da loucura e não mostrasse sinais de desespero
(SHAKESPEARE Apud KOTT, 2003: 277)

Dezembro de 2005. Projeto Shakespeare para crianças. Texto: *A Tempestade*. William Shakespeare, ator, autor e um dos ícones da dramaturgia mundial. Muitos homens e mulheres envolvidos na criação e uma ousadia: dialogar com o universo infantil. Incertezas, leituras, pesquisas, referências, vontades e escolhas. Ainda está escuro.

Março de 2006. Iniciado o processo de criação junto aos atores. Ufa! Já não estou tão só, no coletivo nos movemos. Meio nômades, meio sem fronteiras nos deslocamos através de diferentes territórios. Improvisamos situações, construímos seqüências, brincamos de heróis, lembramos o primeiro amor, resgatamos memórias, vinganças e desejos. Fomos e nos deixamos afetar. Criamos e produzimos coletivamente o espetáculo *A Tempestade e os mistérios da ilha*.

É através dessa sintética descrição do processo de montagem do espetáculo *A Tempestade e os mistérios da ilha*, pela Santa Estação Cia de Teatro, que inicio minhas considera-

¹ Texto apresentado ao Curso de Mostrado em Artes Cênicas do Instituto de Artes, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para a disciplina Teatro sem espetáculo e atoriedade. Profª Drª Sílvia Balestreni Nunes.

² Atriz e Diretora da Santa Estação Cia de Teatro. Coordenadora do Grupo de Teatro da FUNDARTE. Professora do Curso de Graduação em Teatro: Licenciatura - UERGS/FUNDARTE. Professora do Teatro Escola de Porto Alegre. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS. Integrante do Grupo de Pesquisa em Arte: Criação. Interdisciplinariedade e Educação - UERGS/FUNDARTE.

ções sobre alguns conceitos que permearam os encontros do grupo. Encontro-me hoje, tentando escrever, refletir, dirigir as ações, criar. É um instante de incertezas, de coragens, de escorregões, de movimentos e contradições. É o ser homem/mulher em vir a ser, ou seja, é o meu eu provocando e confrontando intensidades. Penso que é sobre esses fragmentos da minha linha do tempo que me aventuro a tecer algumas considerações. Ao pensar sobre a feitura do espetáculo "A *Tempestade e os mistérios da ilha*", estarei entrelaçando operações do teatro contemporâneo com a pedagogia do teatro.

Pedagogia e direção: o apaixonamento

*Juno, Ceres e Íris, deusas que nos protegem,
peço-vos que derramem bênçãos do céu
sobre essa união e coroem com êxito esse amor!*
(texto extraído do espetáculo *A Tempestade e os mistérios* –
adaptação da obra *A Tempestade*, de William Shakespeare)

Segundo Larrosa (2004), refletir sobre a educação atualmente significa deparar-se com dois extratos bastante diversos e por vezes conflitantes e não reconciliatórios. Se de um lado se apresenta uma relação entre técnica e ciência (visão positivista), de outro se mostra uma educação calcada na relação entre teoria e prática, geradora de um sujeito apto à reflexão crítica ou emancipadora. Ainda conforme o autor

.....nas últimas décadas o campo pedagógico tem estado escindido entre os chamados tecnólogos e os chamados críticos, entre os partidários da educação como ciência aplicada e os partidários da educação como práxis política.... (LARROSA, 2004, p. 152)

O autor citado propõe a investigação de uma outra possibilidade, esta mais existencial e mais estética, baseada no conceito da experiência como sendo aquilo que nos passa, nos acontece, nos toca. Então o sujeito da educação/experiência, não é o sujeito da informação cumulativa, do poder, do saber, do julgar ou do querer e, sim, o sujeito que corre os riscos de territórios de passagens, de transitoriedades, de produção de afetos e inscrição de marcas.

Ao entender a educação como um acontecimento que por nós passa e criando pontes com caminhos tecidos por alguns diretores pedagogos, encontro nas palavras do encenador Peter Brook esse espaço que dá lugar ao transitório, ao que se movimenta, ao que não tem pontos de vista rígidos e fixos:

Nunca acreditei em verdades únicas. Nem nas minhas, nem das dos outros [...] Mas descobri que é impossível viver sem uma apaixonada e absoluta identificação com um ponto de vista. Para que um ponto de vista seja útil, temos que assumi-lo, totalmente e defendê-lo até a morte. Mas, ao mesmo tempo, uma voz interior nos sussurra: "Não o leve muito a sério. Mantenha-o firmemente, abandone-o sem constrangimento." (BROOK, 1994, p. 15).

Este estado de incertezas a que o encenador Peter Brook se refere no prefácio do seu livro *Ponto de Mudança*, me parece ter ressonância no conceito desenvolvido por Larrosa ao apontar o sujeito da experiência como aquele que se deixa permear pelo acontecimento em si. Não é o

que apresenta verdades e se mantém erguido, ereto, firme, inatingível, certo de concepções precisas e pontos de vista inabaláveis. É sim o sujeito que se deixa abater, que sofre, que por vezes cai e que aceita ser atravessado pelo outro e que, por isso, é passível de transformação.

Quando começamos o processo de montagem do espetáculo *A Tempestade* a nossa primeira questão era: **Como aproximar Shakespeare do universo infanto-juvenil?** A intuição me levava a pensar neste texto como uma possível aventura. A imagem se fazia: um navio, uma ilha, um globo da morte. Mais tarde a intuição se materializou e acabou se configurando muito próxima às primeiras impressões.

Brook (1995) ao dizer que, quando inicia um processo de direção, parte de uma intuição amorfa e que nas primeiras fases dos ensaios tudo está em aberto e que nada é imposto, se coloca como um diretor passível de expor-se ao acontecimento. Ariane Mnouchkine diretora do Théâtre du Soleil afirma, quando perguntada sobre se antes de tudo há uma visão do encenador: ...Quando leio a peça, tenho muitas "visões". Mas, no dia do primeiro ensaio, o que sinto é uma espécie de vazio, como se eu estivesse no telhado do mundo....(MNOUCHKINE APUD PICON-VALLIN, 2006, p. 119). Identifico nas afirmações de Brook e de Mnouchkine uma estreita relação com o que Larrosa sugere como sendo a pedagogia, um processo engendrado pelo afetar-se, arriscar-se e estar vulnerável ao vazio e à intuição.

O modo como o espetáculo "*A Tempestade e os mistérios da ilha*" foi sendo tecido fez o cruzamento entre direção e pedagogia, viés que se fez e se faz presente em modos de fazer e pensar o teatro ao longo de sua linha de tempo. É um olhar que parte da experiência, do encontro entre o diretor e seus atores e que, por conta de se deixar ser tocado, afetado, o processo pedagógico e de transformação se estabelece nestes territórios de trabalho.

Brook (1995) fala em estar apaixonado por uma idéia ou por uma intuição ou por um ponto de vista, quando se está em trabalho; já Larrosa (2004) aponta que o sujeito da experiência é aquele vinculado ao sentimento de paixão, sendo aquele que sofre e padece e que tem uma certa responsabilidade com o outro, mesmo estando em liberdade. Entretanto, esta liberdade é dependente do outro, vinculada a algo que não está em mim, repleta de desejos e sentimentos de posse. "Na paixão se dá uma tensão entre liberdade e escravidão [...] Dá-se também uma tensão entre prazer e dor, entre felicidade e sofrimento..." (LARROSA, 2004, p. 165).

De acordo com Mnouchkine, a dor faz parte da criação. Diz ela: "Seria necessário escrever em nossos frontões: 'Se você não quiser sofrer, não entre aqui'. Se você tem medo da dor não faça teatro". (MNOUCHKINE APUD PICON-VALLIN, 2006, p.132).

Considerando as afirmações de Mnouchkine e Brook com relação aos seus modos de dirigir, identifico nesses processos uma atenção especial no sentido da qualificação de seus atores, fato que os impulsiona no sentido de investigarem, em seus coletivos de trabalho, técnicas e procedimentos que ecoam nos projetos de encenação. Sendo assim, tomam pra si a responsabilidade

de formarem atores que respondam às necessidades da criação, ou seja, tornam-se mestres, guias, pedagogos e professores, constituindo processos de aprendizagem.

Deleuze reconhece, com relação à aprendizagem, uma ausência de métodos preconcebidos, ressaltando que a técnica não garante a eficácia e a concretude do desejo de aprender. Preconiza, antes de tudo, que a aprendizagem se faz a partir de momentos de intensidade que forcem o indivíduo a pensar, sendo este pensamento um modo da sensibilidade e da paixão que comove a alma, deixando-a perplexa. Segundo ele,

...nunca se sabe, de antemão, como alguém chegará a aprender – mediante que amores se chega a ser bom em latim, por meio de que encontros se chega a ser filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. (...) Não há um método para encontrar tesouros e tampouco há um método de aprender, a não ser um movimento violento, um cultivo ou paideia que percorre o indivíduo em sua totalidade. (...) a cultura é o movimento de aprender, a aventura do involuntário que encadeia uma sensibilidade, uma memória e logo um pensamento. (DELEUZE APUD LARROSA, 2006, p. 128).

Derretendo-se no ar

As torres, os palácios encantados
e o globo inteiro,
tudo irá sumir sem deixar rastros.
Os atores que por aqui passaram
não passam de espíritos
e derreteram-se no ar, em puro ar.
Nós crianças somos do estofado
que se faz os sonhos

e a nossa vida encerra-se como num sonho.

(Trecho extraído do espetáculo *A Tempestade e os mistérios da ilha* – adaptação da *Tempestade* de William Shakespeare)

Conforme Fernandes (1996) o teatro tem um duplo estatuto e se enquadra na arte da performance, pois se suporta como fato no corpo humano e na presença viva dos atores, bem como no estabelecimento de um faz de conta. Teatro é também uma arte mimética, porque estabelece a produção de uma outra realidade, a realidade ficcional. Há o presente e o imaginário, o objeto como tal e a sua ausência.

No fragmento da citação acima como mote recorrente das obras de Shakespeare, se faz presente a idéia do duplo estatuto. Precisamente nessa cena, o homem que abençoa o casamento da filha é o ator e o duque de Milão, os jovens que se sentem apaixonados são ao mesmo tempo dois atores que jogam as figuras de Ferdinando e Miranda, o menino que auxilia Próspero nas estratégias de vingança é o ator que executa uma série de contraregragens e é também o espírito que se desloca mais rápido que o pensamento, ou seja, Ariel. Segundo Kott "A ilha é o mundo, o mundo é um teatro, nele todos são atores. Próspero é apenas o diretor do espetáculo, breve e frágil como a vida". (2003, p. 295). Sendo assim, o signo no teatro tem um aspecto de *performance* e um aspecto de ilusão/ficção e que a predominância de um ou de outro com relação à encenação interferirá na recepção do espectador. (FERNANDES, 1996).

Nossa preocupação em montar Shakespeare era não torná-lo chato, adjetivo muitas vezes utilizado ao se falar de produções que utilizam a dramaturgia

shakespeariana. Brook atesta categoricamente: "Shakespeare não é chato". (1994, p. 101) A nossa tentativa foi a de romper com uma visão mais tradicional e comportada dos textos de Shakespeare, evitando a impositação e a declamação do verso. Encontramos na *Tempestade* um modo de podermos dialogar com o universo infantil, seja pela visualidade (próxima ao cinema contemporâneo), seja pelo virtuosismo do movimento, seja pela aproximação, mesmo que, superficialmente, dos jogos de RPG ou pela música executada ao vivo. Conforme Brook (1994), o texto de Shakespeare aborda questões acerca da compaixão e do perdão, da vingança e do poder, do *apaixonamento* e do racionalismo. Seus personagens trazem diferenças nas suas intensidades e potências. Gastam o seu tempo de modo preciso: um duque solitário que busca a verdade e a restituição do poder, nobres brutais e homicidas, bufões gananciosos, sombrios e perversos, espíritos do ar tão rápidos como o pensamento, jovens enamorados e um ser meio homem meio peixe que foi escravizado.

Deleuze ao referir-se ao trabalho de Carmelo Bene, diretor italiano, faz a seguinte consideração:

O homem de teatro não é mais o autor, ator ou encenador. É um operador. Por operação é preciso entender o movimento da subtração, da amputação, mas já recoberto pelo outro movimento, que faz renascer e proliferar qualquer coisa de inesperado, como uma prótese. (1979, p. 85)

A experiência advinda do processo com a montagem do espetáculo *A Tempestade e os mistérios da ilha* encontra eco nas palavras de Deleuze, na medida em que operamos uma certa desconstrução no texto de Shakespeare, suprimimos partes, alteramos o tempo, retiramos cenas, incluímos imagens, amputamos personagens, nos colocamos em movimento.

A reorganização do caos

Quando Larossa (2006) aponta a educação como uma experiência possível de apaixonamento, de dor e sofrimento, de passagens, de dúvidas e incertezas, ousou recorrer às palavras do diretor pedagogo Jerzy Grotowski, ao afirmar que os ensaios de teatro podem ser uma grande aventura. A reunião de um grupo de atores sob a orientação de um guia, cujo desejo maior é a descoberta de novas possibilidades e alargamento dos limites individuais, a fim de provocar uma transformação no humano, parece-me que são os fundamentos das práticas desenvolvidas por alguns encenadores considerados diretores pedagogos (Stanislavski, Meyerhold, Brook e Mnouchkine). Talvez os encontros de intensidades e de potências se originem, segundo Nietzsche, no debruçar-se sobre o nascimento da tragédia, na confrontação entre Apolo e Dionísio... "o contínuo desenvolvimento da arte está ligado à duplicidade do apolíneo e do dionisíaco (...)" (NIETZSCHE, 1992, p. 27). Talvez diretores pedagogos e atores se movam entre forças oníricas e forças extáticas. Talvez Apolo não possa viver sem Dionísio! Talvez o "titânico" e o "bárbaro" eram e são, no fim das contas, precisamente uma necessidade. (NIETZSCHE, 1992).

Meus encantos acabaram e minhas forças que restaram são fracas *Não tenho mais corpo e nem próteses para a substituição*. Mas devo-lhes dizer, ou fico aqui pelos senhores confinado ou parto para Nápoles, *ou fico aqui escrevendo ou sigo para a rua*, mas peço não me deixem ficar nesta ilha envolto em vinganças *não posso mais ficar neste apartamento*. Recuperei meu ducado e quem me fez mal foi perdoado, *fiz tudo, escrevi tudo, vazio*. Já não tenho mais arte, espírito ou engenho, sem eles o meu fim é o desespero *por enquanto é o que consigo dizer*. Assim como vocês obtêm perdão pelos seus pecados, peço, libertem-me desta prisão com aplausos, com suas palmas de mãos tão generosas....*(trecho extraído do monólogo final do personagem Próspero do espetáculo A Tempestade e os mistérios da ilha – adaptação da obra a Tempestade de William Shakespeare e alguns pensamentos que tomaram a forma de discurso)*.

Referências

BROOK, Peter. **O Ponto de Mudança**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

DELEUZE, Gilles. **Superpositions**. Paris, Minuit, 1979. Tradução de Sílvia Balestreri Nunes.

FÉRAL, Josette. **A teatralidade – pesquisa sobre a especificidade da linguagem teatral** – conferência no Departamento de teatro – faculdade de letras e filosofia. Buenos Aires, 1987.

FERNANDES, Sílvia. **Gerald Thomas em cena. Memória e invenção**. São Paulo: Ed. Perspectiva: Fapesp, 1996.

KOTT, Jan. **Shakespeare nosso contemporâneo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

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

_____. **Pedagogia Profana: danças piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SCHECHNER, Richard. **Performance. Teoria & Práticas Interculturais**. Buenos Aires: Libros Del Rojas/Universidad de Buenos Aires, 2000.

Fragmentos de textos do espetáculo **A Tempestade e os Mistérios da Ilha**, adaptação da peça **A Tempestade** de William Shakespeare.

Colinas Ardentes: um exercício de aula para a concepção de figurinos cênicos

João Carlos Machado (Chico Machado)¹

Resumo: O presente artigo aborda o problema da construção de significados na criação de indumentária cênica e de alguns recursos e conceitos disponíveis para a realização desta tarefa. Partindo de teorias relacionadas à articulação da linguagem visual, e buscando conceitos da dramaturgia e da semiologia teatral, ele descreve a construção de um exercício de aula voltado para a criação de figurinos para uma novela, revelando os critérios e os instrumentais teóricos encontrados para este fim e descrevendo o modo como eles foram apresentados aos alunos.

Palavras-chave: elementos visuais da linguagem do teatro; indumentária cênica; construção de significado.

Colinas Ardentes: a class exercise to a scenic indumentary conception

Abstract: This paper discusses the problem in construction of meaning at the scenic indumentary creation and some concepts and resources available to this task. From theories related to the visual language articulation, and searching concepts of dramaturgy and theater semiology, it describes the construction of a class exercise directed to the creation of figurines to a soap opera, revealing the criteria and the theoretical instruments founded for this finality and describing the way as they had been presented to the students.

Keywords: visual elements of the theater language; scenic indumentary; construction of meaning.

Quando me deparei com a tarefa de conceber figurinos para espetáculos teatrais, as principais questões que se apresentaram para mim foram as seguintes:

Como se dá a construção de significado na indumentária cênica? O que devo levar em consideração? Quais os conceitos, os critérios e parâmetros para a criação de indumentária? O que pode me ajudar nessa tarefa?

A minha formação e experiência na área de artes visuais forneciam uma parte destas respostas, mas foi a experiência como professor substituto na área elementos da linguagem visual do teatro² que ampliou a necessidade de me instrumentalizar ainda mais.

Perguntei-me também: o que posso ensinar sobre isso? Além de exercitar a criatividade, a intuição e o senso estético dos alunos, além de oferecer-lhes conhecimentos técnicos para a execução dos desenhos e projetos, o que mais poderia oferecer-lhes? Como ajudar alguém a pensar um figurino? A

compreensão dos princípios básicos da articulação dos elementos da linguagem visual será suficiente para isso?

Comecei a pesquisar e estudar sobre a história e as teorias das artes cênicas, sempre com um olhar sobre essas questões, buscando teorias ou práticas que me ajudassem na formulação de um leque de cogitações que pudesse ser aplicado e ensinado.

Das artes visuais para as artes cênicas

Logo percebi que meu trabalho como artista plástico diferia em alguns aspectos do meu trabalho como cenógrafo e figurinista. Embora as questões relacionadas à criação de determinados significados sejam comuns a ambos, o meu trabalho de artista plástico costuma ser individual e, mais do que isso, as obras geradas são autônomas, no sentido em que geralmente são feitas para que tenham significado em si (mesmo considerando-se as relações que surgem por

¹Artista plástico. Especialista em Teoria do Teatro Contemporâneo pelo DAD UFRGS. Mestre em Poéticas Visuais pelo PPGAVI UFRGS. Professor Adjunto dos Cursos de Graduação em Artes da UERGS/FUNDAARTE. Integrante do Grupo de Pesquisa em Arte: Criação, Interdisciplinaridade e Educação - UERGS/FUNDAARTE. chicomachado@cpovo.net

²Que, além da disciplina homônima, englobava as disciplinas de cenografia, indumentária, confecção de bonecos, materiais e técnicas para acessórios cênicos.

uma aproximação de um conjunto de obras, ou com outras obras de outros artistas). Por outro lado, os meus trabalhos de cenografia e indumentária são necessariamente feitos para significarem em relação aos outros elementos formadores do espetáculo cênico como, por exemplo, o texto dramático, os atores – suas falas, seus gestos, seus estilos de interpretação e suas ações cênicas -, a música ou a sonoplastia e a iluminação.

As artes cênicas exigem um trabalho em colaboração com todos os envolvidos, do diretor ao iluminador. Cada elemento deve apresentar uma adequação ao que se quer comunicar ou expressar. Há que se considerar o estilo da obra, a concepção estética do diretor, as características dos atores, e uma série de outras questões. O significado emerge do conjunto dos elementos envolvidos, de cada um deles e das relações entre eles³.

O trabalho como figurinista não é somente um trabalho meu, é também um trabalho do espetáculo. Nele eu devo, eventualmente, deixar de lado minhas preferências pessoais e optar pelo que é requerido pelo trabalho como um todo.

Da linguagem visual para a análise dramática

Um dos primeiros textos que encontrei, quando comecei a pesquisar sobre o instrumental disponível para a criação de elementos visuais cênicos, e que tratava diretamente do assunto, foi uma declaração de Solange Couto Uflacker, ex-professora do Departamento de Arte Dramática da UFRGS, na área de Elementos da Linguagem Visual do teatro, na revista "CENA" nº. 1:

Mesmo sabendo que o currículo mudou e desconhecendo o atual, gostaria de expor a função primordial da disciplina Art162 - Elementos da Linguagem Visual do teatro. Expusera à COMCARDRA a necessidade de uma disciplina que abordasse a linguagem visual, porém orientada para a arte dramática. Oferecida como obrigatória para as várias habilitações, meu plano era de, através desta disciplina, apressar o conhecimento tanto da parte visual do teatro, como proporcionar forte embasamento nesta área: Linhas, superfícies, cores, massas, tensões espaciais (imprescindível conhecimento para atores e diretores), domínio do espaço bi e tridimensional. Visava, em suma, dar-lhes instrumental para realizarem seus trabalhos em direção, interpretação e licenciatura. Fortemente embasada nas obras de Fayga Ostrower, Paul Klee, Kandinsky e Israel Pedrosa, dispunha de excelente suporte teórico para ensinar-lhes princípios fundamentais das artes visuais. (UFLACKER, 2000, p.)

Em concordância com essa abordagem e com o referencial teórico apontado, sistematizei exercícios que pudessem apresentar o uso e articulação dos elementos visuais na cenografia e na indumentária, enfatizando a formulação de hierarquias de atenção, utilizando jogos de contrastes e semelhanças. No caso da indumentária cênica, esse jogo se dá tanto no próprio personagem (nas relações visuais internas da roupa), como nas relações

entre as diversas figuras e na relação figura/fundo (figura/no/cenário). A hierarquização visual é um instrumento a serviço das intenções e significados propostos pelo texto teatral.

Buscando esse tipo de abordagem nas artes cênicas, durante o curso de Especialização em Teoria do Teatro Contemporâneo, deparei-me com as teorias e obras do encenador inglês Edward Gordon Craig. Representante do teatro simbolista da primeira década do século XX, com influência do conceito de *gesamtkunstwerk* de Wagner⁴, Craig organizava os elementos cênicos visuais de modo a sintetizar e simbolizar os conteúdos do drama.

Por mim, vejo duas coisas: uma alta rocha escarpada e uma nuvem úmida que estufa o cume. Aqui, o lugar dos homens ferozes e guerreiros, ali a região que os espíritos habitam. Finalmente, a nuvem destruirá a rocha, os espíritos triunfarão dos homens. (CRAIG, 1963, p. 55)

No trecho citado acima, Craig sintetiza "Macbeth", de Shakespeare, posicionando o conflito na oposição entre homens/rochas e espíritos/nuvem, criando dois grupos de forças e distinguindo-as visualmente pelo uso dos recursos disponíveis como cores, iluminação, formas, texturas, materiais e posicionamentos espaciais. Ao analisar os estudos de cenografia desenhados por ele, percebe-se uma articulação de claro-escuro, de luz e de sombra (que, em certa medida, faz lembrar de algumas obras de Rembrandt) que criam focos visuais hierarquizando visualmente os elementos.

Outro referencial teórico importante com o qual me deparei foi o texto "Os Signos do Teatro" de Tadeus Kowzan. Nele, Kowzan identifica uma determinada gama de significações que podem ser expressas pelo vestuário. O traje define o personagem, ele pode significar o sexo, a idade, a posição social, a nacionalidade, a religião, a profissão, além de aspectos da personalidade, do gosto, das situações em que se encontram os personagens. Segundo Kowzan:

O poder semiológico do vestuário não se limita a definir aquele que o veste. A vestimenta é também o signo do clima (casacão colonial) ou da época histórica, da estação (um chapéu panamá) ou do tempo que está fazendo (uma capa de chuva), do lugar (maiô de banho ou uma roupa de alpinista) ou da hora do dia. Evidentemente, um vestuário corresponde, em geral, a muitas circunstâncias; ao mesmo tempo, e mais freqüentemente, é associado aos signos que pertencem a outros sistemas. Em certas tradições teatrais (Extremo Oriente, Índia, *commedia dell'arte*), o traje, esclerosado dentro de convenções rigorosas, torna-se (como a máscara) o signo de um dos tipos imutáveis que se repetem de peça em peça e de geração em geração. Convém sublinhar que os signos do traje, como aqueles da mímica, da maquiagem ou do penteado, podem funcionar ao avesso: acontece que a vestimenta serve para esconder o verdadeiro sexo da personagem, sua verdadeira posição social, sua verdadeira profissão etc. Toda questão do travestimento está aí." (KOWZAN apud GINSBURG, 1988, p. 110)

³ É neste sentido que acho interessante o conceito de "cooperação textual", utilizada por Patrice Pavis (2003), onde os diversos códigos envolvidos no ato cênico atuam de maneira complementar.

⁴ A noção de "obra de arte total" de Wagner considerava o teatro a e ópera como a soma de todas as artes, e buscava sinestésias e convergências entre os diversos elementos colocados em cena.

Além de ajudar a transformar o ator no personagem, da caracterização de tipos, do lugar e da época em que estão inseridos e, com isso, fornecer uma imagem do personagem para o público, a indumentária pode acompanhar as modificações e transformações diversas que ocorrem com os personagens e, ainda, transformar fisicamente o corpo e a figura do ator, aumentando-os, projetando-os para fora do corpo do ator. Às vezes, o figurino pode mesclar-se à cenografia, produzindo efeitos e resultados bem interessantes.

Um dos fundamentos da dramaturgia teatral que também deve ser considerado na concepção de figurinos é o jogo de relações interpessoais que se estabelecem entre os personagens: relações de poder, laços afetivos e de parentesco, por exemplo. Frequentemente, é nas comparações e nas relações estabelecidas com os outros que a imagem de um personagem se define, e isso, também, pode e deve ser expresso pelos figurinos.

O exercício da novela

Chamar a atenção dos alunos sobre a variada gama de significações expressas pela indumentária e promover modos de exercitar esses conhecimentos tornou-se uma tarefa ainda mais interessante, quando resolvi aproveitar um mini-roteiro para um anúncio propagandístico de uma novela que não existe, criada pelo meu amigo, ator Antonio Carlos Falcão. *Colinas Ardentes* era uma chamada publicitária similar as que vemos na TV, quando é anunciada a próxima novela que entrará na programação. Em frases curtas e de efeito, um narrador (uma voz em off) indica quem são os personagens e estabelece algumas relações entre eles. O tom do texto e as palavras escolhidas pelo autor buscam o estilo das novelas mexicanas, que podem ser associadas ao gênero dramático do melodrama, em que o exagero proposital do apelo ao sentimentalismo facilmente leva à comédia e ao humor. Além disso, o maniqueísmo do caráter dos cinco personagens apresentados no texto, o aspecto arquetípico e estereotipado deles - e das situações em que estão envolvidos - permitem soluções e opções igualmente arquetípicas, o que diminui um pouco a complexidade de cogitações envolvidas na concepção dos trajes. A avaliação coletiva dos trabalhos poderia, assim, contar com o senso comum da turma na hora analisar a adequabilidade dos figurinos ao texto, fazendo com que a experiência fosse mais bem aproveitada por todos e com que cada aluno aprendesse não só com o seu trabalho, mas também com o trabalho dos outros.

Quando apresentei para os alunos o exercício de criação de indumentária da pseudonovela "Colinas Ardentes", achei importante também trazer um outro leque de informações, as quais ajudavam a atender as seguintes questões: como os trajes expressam o que expressam? Através de quais elementos os figurinos podem comuni-

car determinados significados? Um dos poucos textos que encontrei sobre o assunto foi "Designing and Making Stage Costumes" do grupo inglês Motley, no qual se encontra o seguinte trecho:

Indumentária cênica pode expressar muitas coisas. Por suas cores ela pode mostrar temperamento e gosto; pela sua textura, status econômico; pelo seu estilo, tanto ocupação como nacionalidade. É da feliz união destas qualidades que o caráter e a credibilidade surgem. (MOTLEY, 1968, p. 22)⁵.

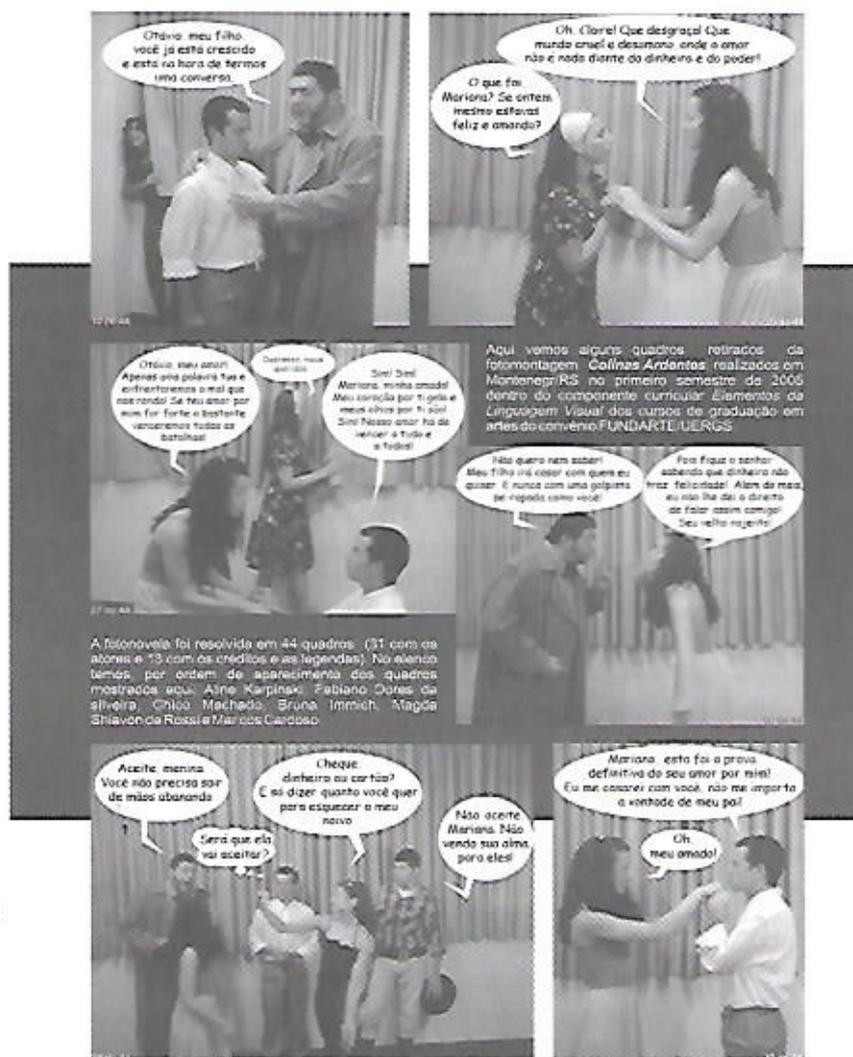
Aproveitando esse raciocínio, sugeri aos alunos que considerassem os significados expressos pelas cores, pelos tipos de tecidos (a textura do material) e as formas (estilos e tipos de roupas) como critérios para formular o exercício. Localizar os elementos que servem de instrumento para a expressão de determinados conteúdos é algo bastante pragmático e aplicável, embora esta não seja uma tarefa simples e não haja garantias do sucesso absoluto da empreitada.

Algumas considerações e uma fotonovela

Quando se deseja uma eficiência na construção de sentido que se quer propor para um determinado público, identificar o modo como os significados operam pode auxiliar bastante. Durante as análises dos desenhos realizados para o exercício, procurei mostrar aos alunos alguns dos modos como percebíamos as informações fornecidas pelos figurinos. Comentei os aspectos culturais e convencionais, como a cor usada simbolicamente para representar o luto (preto na cultura ocidental, vermelho ou branco em culturas orientais), ou mesmo os modelos de roupa escolhidos (uma bombacha ou um terno). Há outros aspectos que reconhecemos pela nossa experiência cotidiana com o mundo natural, ou pelas medidas oferecidas pelo nosso corpo, e que transcendem as barreiras culturais, como roupas que são usadas para determinadas condições climáticas (frio, calor), ou mesmo roupas muito justas, ou muito folgadas. Existem, também, aspectos mais subjetivos, expressos pelas cores sob um ponto de vista mais sensorial ou até mesmo psicológico, como o apelo diferente produzido pelas cores quentes em relação às cores frias, ou pelas cores claras em relação às cores escuras. Uma roupa mais fechada e discreta, com poucos contrastes visuais, pode indicar uma personalidade mais recatada ou tímida, ao passo que roupas mais decotadas, que deixam mais partes do corpo à vista, e com cores mais berrantes, com mais detalhes e contrastes, podem indicar uma personalidade mais extrovertida. Alguns conteúdos também podem ser expressos pelas semelhanças e diferenças visuais que ajudam a associar ou distinguir relações entre grupos de personagens.

A metodologia e os conteúdos que apresentei aos alunos mostraram-se bastante positivos, estabelecendo um leque de cogitações e parâmetros para a criação de

⁵ Tradução do autor.



A fotonovela foi resolvida em 44 quadros (31 com os atores e 13 com os créditos e as legendas). No elenco temos, por ordem de aparecimento dos quadros mostrados aqui: Aline Karpinski, Fabiano Douras da Silveira, Cláudio Machado, Bruna Imrich, Magda Shlavyon de Ruzicki e Maricete Cardoso.

figurinos cênicos reconhecidos por eles em nossas avaliações, auxiliando-os nessa tarefa e mobilizando-os através do aspecto bem humorado do trabalho. Isso pode ser percebido na fotonovela produzida pelas turmas de alunos de Teatro e Dança do componente curricular Elementos da Linguagem Visual, dos cursos de Graduação em Artes do convênio UERGS/FUNDA RTE, no ano de 2005. Após o exercício de desenho dos figurinos, a turma quis "montar", de fato, os personagens do texto, utilizando peças de roupas que tínhamos à disposição, tanto trazidos de casa, como as disponíveis no pequeno acervo do guarda-roupa da FUNDA RTE. Escolhemos os atores a partir do tipo físico mais adequado a cada personagem (eu fui selecionado para interpretar o pai malvado do mocinho). Alguns alunos propuseram as ações, os acontecimentos e as falas para os personagens e, a partir disso, realizamos a série de fotografias em sala de aula, que resultaram na fotonovela⁶ *Colinas Ardentes*, cuja pequena amostra ilustra este artigo.

Embora as roupas utilizadas na fotonovela não correspondam diretamente aos desenhos realizados pelos alunos, o exercício também contribuiu para que todos

tivessem uma imagem clara da caracterização dos personagens.

Certamente, há muito mais aspectos técnicos e conceituais a serem considerados na tarefa de criação de indumentária cênica, mas os critérios presentes no universo de cogitações, oferecido ao longo da experiência, provaram a sua utilidade. Além disso, estabeleceram um bom ponto de partida ante o desafio de aliar a criatividade e a intuição artística aos significados que são requisitados por determinada interpretação de um texto teatral.

Referências

- CRAIG, Edward Gordon. *Da Arte do Teatro*. Lisboa, Arcádia, 1963.
- GUINSBURG, Jorge. (org.) et alii. *Semiologia do Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- MOTLEY. *Designing and making stage costumes*. London: Studio vista, 1964.
- PAVIS, Patrice. *A Análise dos Espetáculos*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- UFLACKER, Solange. *Departamento de Arte Dramática: Uma Questão de Respeito*. In Revista Cena, n.º. 1. Abril/2000. Porto Alegre.

⁶ A turma de Artes Visuais que cursava o componente curricular Arte e Tecnologia digital colaborou com as imagens adicionais, a capa e a editoração eletrônica dos créditos e das legendas.

'Cartogravistas': a poética do céu e os platôs da criação

Eduarda Azevedo Gonçalves¹

Resumo: O presente texto discorre sobre alguns saberes na obra investigados pelo artista, que apesar de subliminares, são propulsores do movimento da criação, desencadeando as maneiras pelas quais materiais, arranjos e sentidos são apresentados singularmente em variações. Amparada em pressupostos metodológicos da pesquisa em poéticas visuais evidencio como o movimento da criação partilha as coisas do artista e da arte no instante do colocar no mundo, torcendo a dobra do (des)cobrimento. As dobras indicam ao artista-pesquisador uma série de mecanismos que esclarecem as questões na obra pelo viés da teoria, da literatura específica da arte, de outras literaturas que tomamos emprestadas, assim como descortinam os saberes da 'vida'. Os instrumentos práticos e cognitivos me conduziram ao encontro das reflexões dos pensadores franceses Gilles Deleuze e Felix Guattari, durante a pesquisa desenvolvida no curso de mestrado e até então, quando os retomo para refletir sobre a produção mais recente, que apresentei na exposição que intitulei 'Cartogravistas' Celestes.

Palavras-chave: Pesquisa em poéticas visuais; rizoma; 'cartogravista'.

'Cartogravists': poetical of the sky and the plateaus of the creation

Abstract: This paper discuss about some knowledge in the artwork which are investigated by the artist. Although subliminars, these knowledge are propellants of creation movement, causing the way material, arrangements and sense are presented singularly in variations. Based on methodological assumptions of the research in Visual Poetics, I make evident how the creation movement shares the artist and art things at the moment of putting in the world, turning the discovery fold. The folds indicate to the artist-researcher a series of mechanisms that clarify the questions in the artwork through the theory, the specific literature of art, and other literatures that we take borrowed, as well they disclose the life knowledge. The practical and cognitive instruments have led me to the reflections of the French thinkers Gilles Deleuze and Felix Guattari during the research developed in the Master Course, until now, when I bring them again to reflect on a more recent production that I presented at the exposition I entitled Celestial 'Cartogravists'

Keywords: Research in visual poetics; rhizome; 'cartogravist'.

A partir da premissa "toda a obra de arte tem em si sua dimensão teórica"², evidenciada como um dos pressupostos da metodologia da pesquisa em poéticas visuais, iniciei a epopéia em busca de algumas falas que me esclarecessem parte do que está em processo e na obra, e que me ajudariam a perceber a produção além do que a minha intuição me suscita, e ainda mais aquém do que a motivação do fazer, tornando mais claro os perceptos e afectos da obra. Segundo Gilles Deleuze e Felix Guattari perceptos e afectos

são as sensações em obra, ou seja, "a obra de arte é independente do criador, pela auto-posição do criado, que se conserva em si. O que conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos"³. Assim sendo, os perceptos e afectos são a experiência do criador desligada de si, para serem a obra e a experiência na obra.

O movimento da criação revela que as idéias sob a forma plástica, às vezes, são distintas da intencionada pelo artista, visto que da intenção à obra pronta há uma série de desencan-

¹ Artista plástica, Mestre e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – ênfase em poéticas visuais, do Instituto de Artes da UFRGS. Professora Adjunta do Curso de Graduação em Artes Visuais: Licenciatura do convênio FUNDARTE/UFRGS, Coordenadora da Galeria de Arte Lóide Scwambach e do projeto Rede de Mediadores da Galeria. Integrante do Grupo de Pesquisa em Arte: Criação, Interdisciplinariedade e Educação - UFRGS/FUNDARTE. eduarda@fundarte.rs.gov.br.

² REY, Sandra. Da prática a teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais. In: PORTO ARTE. Porto Alegre: Instituto de Artes/UFRGS, 1996, p. 89. Sandra Rey afirma que toda a obra de arte tem um sentido além do que vemos, e que esse é um pressuposto fundamental para a pesquisa em artes plásticas.

³ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *O que é filosofia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 213.

tos, ganhos, perdas, sobressaltos, que modificam a vontade do ser obra, tampouco pensava que poderia ser. E, também, porque, se o criador não perceber o quanto a intenção desviou do caminho projetado e o quanto a obra passa a falar sobre isso e outras coisas, não conseguirá desvendar o que está na obra, além do que estava nele.

O artista francês Marcel Duchamp discorre sobre tais meandros da criação, quando relata que:

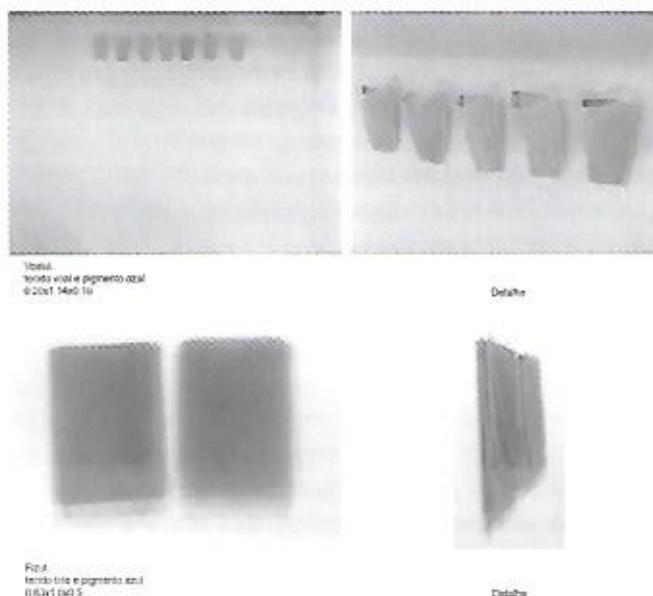
"No ato criador, o artista passa da intenção à realização, através de uma cadeia de reações totalmente subjetivas. Sua luta pela realização é uma série de esforços, sofrimentos, satisfações, recusas, decisões que também não podem e não devem ser totalmente conscientes, pelo menos no plano estético. O resultado deste conflito é uma diferenciação entre a intenção e a sua realização, uma diferença de que o artista não tem consciência"⁴.

Duchamp ainda coloca que a obra de arte é decidida e interpretada quando estabelece contato com o mundo exterior, bem como com o público, isso porque, segundo ele, o artista cria sozinho⁵, comumente num processo solitário. Esse colocar no mundo é o momento em que o artista situando a obra em outros lugares, elucida alguns enigmas, descortinando outros.

O movimento da criação em direção às coisas do mundo partilha as coisas do artista e da arte com outros saberes e sentidos. Com isso, não quero dizer que a obra e o artista não estejam impregnados com suas coisas, todavia, o instante de colocar no mundo, torce uma dobra, a do (des)cobrimento. A pesquisa em poéticas visuais indica ao artista-pesquisador uma série de mecanismos que esclarecem as questões na obra pelo viés da teoria, da literatura específica da arte, assim como outras literaturas que tomamos emprestadas.

Portanto, amalgamada por tais situações e reflexões, discorro nesta escritura, sobre como a produção artística me levou ao encontro das reflexões dos pensadores franceses Gilles Deleuze e Felix Guattari, durante a pesquisa de mestrado, e até então, quando os retomo para refletir sobre a produção mais recente, que apresentei na exposição intitulada 'Cartogravistas Celestes'. Discorro, também, sobre como outras aproximações com outros pensadores, com outras obras, com outras montagens me desvelaram questões, esclarecendo posições, possíveis aproximações com outras poéticas, além de indicativos de variações. O encontro com estes autores, assim como com outros, me fez (des)cobrir possíveis desdobramentos reflexivos atrelados à motivação, aos procedimentos técnicos, ao percurso de instauração e um sentido no conjunto de obras.

(In) tecidos : Voalul e Fizul



As obras Voalul e Fizul⁶ (imagens acima) foram realizadas durante a pesquisa desenvolvida no Mestrado em Artes Visuais – ênfase em Poéticas Visuais no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes. As duas obras fazem parte da produção prática/teórica da dissertação (In)tecidos: uma geologia do corpo pictórico. Elas compõem um conjunto de nove corpos pictóricos, que realizei motivada pela possibilidade de mostrar a profundidade pictórica na superfície. Eu queria revelar que as camadas de tinta (e outras coisas mais) enterradas são tão importantes quanto as mais superficiais, pois que, embora imperceptíveis a olho nu, as camadas veladas erigem e caracterizam a pele pictorial. Denominei o conjunto de obras de corpos pictóricos, ao invés de pinturas, porque, além de estabelecerem relação com a pele da frase de Paul Valéry " - o que há de mais profundo no homem é a pele – naquilo que ele conhece"⁷ - também estabeleci relação com o meu corpo, assim como com o corpo do espectador. A palavra 'corpo', juntamente à palavra pictórico, define a fisicalidade, a materialidade, a dimensão, a localização espacial, a totalidade do trabalho (a exterioridade, a interioridade, a textura, a contextura, a densidade, a ideação), assim como a sua alma⁸. Todavia, a investigação poética se constitui há bastante tempo, por meio do estudo sobre o corpo da pintura, já que os meus primeiros trabalhos artísticos, realizados entre 1992 e 1996, evidenciavam a construção pictórica como um processo de estratificação. Nessa época, eu produzia pinturas sobre-

⁴ DUCHAMP, Marcel. O ato criador. In. BATTCKOCK, Gregory (org). **A nova arte**. São Paulo: Perspectiva, 1986, p. 73.

⁵ Marcel Duchamp se refere ao dever criativo do artista plástico em seu atelier.

⁶ As obras Voalul e Fizul, foram realizadas respectivamente em 1997 e 1998, a nomenclatura é uma junção entre os nomes dos tecidos e a matiz da pintura, ou seja, voal e azul, filo e azul.

⁷ VALÉRY, Paul. **L'Idée fixe, ou, dix hommes a la mer**. Paris: Gallimard, 1961, p.48 (tradução Renata Requião)

⁸ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, p. 124. Conforme verbete ANIMAR, do latim *animare*, indica dar alma ou vida. Conforme Roland Barthes a animação como sendo atração que faz existir: " Nesse deserto lúgubre, me surge, de repente, tal foto; ela me anima e eu a animo. Portanto, é assim que devo nomear a atração que faz existir: uma animação". BARTHES, Roland. **A câmara Clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984, p. 37

pondo e colando papéis e tinta, enterrando a carne da pintura, assim como a nossa pele envolve nossas entranhas.

Comecei a perceber que o que estava dentro não era visível, embora fosse fundamental para a visualidade superficial. Conforme Gilles Deleuze, "os acontecimentos não ocupam a superfície, mas a freqüentam; a energia superficial não está localizada na superfície, mas ligada a sua formação e reformulação"⁹. A superfície da pintura tem em si os arranjos do pintar.

Para que a pintura instaurasse um olhar que percebe o corpo fora e dentro, comecei a espessá-las com estratos-tecidos transparentes e sobrepostos. Assim sendo, o corpo pictórico suscita a percepção da extensão externa/interna, desvelando o todo através das partes e as partes através do todo, ou seja, a superfície através da profundidade e a profundidade através da superfície.

A profundidade/superfície das obras é diferente da profundidade perspectivada, comumente utilizada na pintura durante 500 anos. Essa centraliza, por meio de pontos de fuga, o tema, assim como a composição, ao ancorar o olho e os sentidos. Por outro lado, a profundidade dos corpos pictóricos descentraliza, não induz a uma mirada, tornando a experiência do olhar uma experiência cambiante, mutável. Ou seja, ora percebe-se o dentro conduzido pelos vazados, ora o fora, em busca de outros fios, bem como é um corpo que se deixa ver pelas bordas, pelas diferentes vistas, pela multiplicidade. Percebi, então, que o descentramento também é um modelo de uma leitura simbiótica e de aliança. O olhar construído pelas obras me conduziam à maneira pela qual Gilles Deleuze e Felix Guattari apresentam a proposta de pensamento expressa na obra 'Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia', em que baseiam-se no sistema do rizoma como modelo para discorrer sobre um sistema a-centrado do modelo oriental de conhecimento – ao contrário do modelo ocidental, o da árvore-raiz – "porque não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa árvore, numa raiz. Existem só linhas"¹⁰. Os corpos pictóricos também propõem um 'olhar rizomático', pois a malha originada na superfície dele, cheia de pontos, linhas entrecruzadas, fendas dentro de fendas, conduzem à experiência do aqui, lá, acolá, dentro, fora, perto, longe, num devir, que faça suas associações, os seus e, e, e,...

Portanto, "tecidos, finura, filete, transparência, estrato, lamínula, sobreposição, estratificação, descolamento, enredamento"¹¹ tecem corpos pictóricos profundamente superficiais, revelando visualmente um sistema como o do rizoma que "(...) não começa nem

conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*, entre a superfície/profundidade. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança. A árvore impõe o verbo ser, mas o rizoma tem como tecido a conjunção e... e... e..."¹²: um corpo rizomático, um corpo pictórico "sem órgãos"¹³, um corpo pictórico como um corpo pictórico.

Os diálogos instaurados no processo de criação me encaminham à idéia de que não há superfície e profundidade, mas superfície/profundidade, e que nos corpos pictóricos havia outros sentidos, outros olhares. Envolvida por questões da obra em mim, evidenciadas no pensamento filosófico, me propus a nunca fazer raiz, pois "não devemos nunca fazer raiz, nem plantar, se bem que seja difícil não recair aos velhos procedimentos (...). Não é fácil perceber as coisas pelo meio, e não de cima para baixo, da esquerda para a direita ou inversamente: tentem e verão como tudo muda."¹⁴. Assim, da superfície/profundidade parti para o entre, que faz espaçamento. Induzida por uma rede de sentidos, insinuadas durante o fazer e na obra acabada.

Entre outras coisas, passei a reconhecer o interesse que já havia anteriormente pelo pano de fundo de pinturas, principalmente pela maneira pelas quais os pintores resolviam a ilusão de profundidade nas cenas pintadas, nos céus de pintura. Como os corpos pictóricos eram azuis, isso passou a me fazer questões.

Muitas vezes ficava olhando demoradamente para a perspectiva aérea nas pinturas de Leonardo Da Vinci, do mesmo modo, nas paisagens pintadas por Paul Cézanne e em outras pinturas. A técnica de construção da perspectiva do ar, de certa maneira, assemelha-se à maneira como eu elaborava a pintura com tecidos transparentes, pois os artistas naturalistas representavam pictoricamente a profundidade, sobrepondo camadas finas de tinta azul, sem ocultar a figura que estava no fundo da cena. A maneira pela qual mostravam uma figura ao longe na cena pintada advém de uma tentativa de reproduzir o modo como avistamos algo ao longe. É a mesma experiência que temos diante da paisagem pampeana, na qual vemos mais próximo a planície verde e mais ao longe o verde esmaecido, envolto por uma neblina, por um véu, que nada mais é do que a espessura do ar entre nós e a superfície distante. O envolvimento com essas questões me fez olhar atentamente a paisagem, o horizonte, o céu. Já havia escolhido a cor azul, como cor de minhas pinturas e como matiz que intensifica e traz em si a idéia de imensidão, infinitude, profundidade, imaterialidade. Nos corpos pictóricos a cor azul intensificava a profundidade da superfície.

⁹ DELEUZE, Gilles. *A lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1998, p. 106.

¹⁰ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil Platôs*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, v. 1, p.17

¹¹ Palavras utilizadas para me referir a fisicalidade e a estrutura dos corpos pictóricos, bem como aos seus sentidos.

¹² *Ibidem*, p. 37

¹³ *Ibidem*, p. 54 " Os corpos sem órgãos como a terra produzem um fenômeno de estratificação. Este corpo sem órgãos era atravessado por matérias instáveis não-formadas, fluxos em todas as sentidos, intensidades livres ou singulares nômades, partículas loucas ou transitórias. (...) produzia-se na terra um fenômeno muito importante, inevitável, benéfico sob certos aspectos, lamentável sob muitos outros: a estratificação. Os estratos eram camadas, cintas. Consistiam em formar matérias, aprisionar intensidades ou fixar singularidades em sistema de ressonância e redundância, constituir moléculas maiores ou menores no corpo da terra. (...) Os estratos eram capturas; eram como 'buracos negros' ou oclusões que se reforçam para rotar tudo que passasse ao seu alcance".

¹⁴ *Ibidem*, p. 3

Dos corpos tecidos à experiência do céu

A imagem do céu é a linha que traça o mapa do visível nos trabalhos atuais apresentados na exposição 'Cartogravistas', uma vez que anteriormente eram as sobreposições de véus azulados da pintura que traçava possíveis visualidades, olhares possíveis.

Na dissertação de mestrado havia inserido várias vistas de céus entre o percurso Pelotas-Porto Alegre e vice-versa, que costumava fotografar no trajeto que fizera. Posto que tal experiência passou a ser pessoal e recorrente, olhar o céu, perceber a diferença do céu de Pelotas para o céu de Porto Alegre, o céu urbano, o céu do campo, o céu na minha janela, o céu do bairro, o céu no centro da cidade, o céu... Comecei a perceber como é tão igual e tão diferente, e que a variação implica não somente o fenômeno físico e geográfico, como também a intensidade da experiência afetiva.

Quando passei a morar em Montenegro, comecei a me dar conta que passava a vivenciar uma outra cartografia, e com isso um outro céu. Foi então que surgiu a idéia de realizar o projeto SEU/CÉU, em que solicitei a algumas pessoas que moram em Pelotas - minha cidade natal e onde morei até os trinta e quatro anos - que fotogra-

fassem em data e dia pré-determinado o céu da cidade. Os céus que me enviaram foram catalogados e guardados, tornados, então, minha experiência, meus céus também. O Projeto tornou-se a maneira pela qual poderia olhar aqueles céus, que não vejo mais, e assim revisitá-los em Montenegro, em minha casa.

O movimento da criação me fez entender que a espessura do corpo pictórico era de fio e ar, aéreo e areado, como o céu estendido sobre as coxilhas pampeanas. Igualmente, entendi que a proposição de uma percepção descentralizada tinha em si a proposição de que somos a experiência da multiplicidade em nós. Por meio de um texto escrito por Andrea Hofstaetter sobre a minha produção artística atual Cartogravistas, compreendi melhor algumas relações com os trabalhos anteriores. Em um parágrafo Hofstaetter escreve assim:

"O azul do céu e o branco das nuvens evocam também o já presente em pinturas e véus de Eduarda. Os extratos da pintura, de sua pintura, de seus desdobramentos, veladuras e expandimentos, camadas, peles, espessuras de pigmentos e de tecidos, sobrepostos, cobertos, recobertos e transpostos, articulando opacidade com transparências e com luz, na produção de miragens - entendidas como formas diferentes do ver. Tintas, tecidos, véus, céus, imagens e corpo se enredam em experiências e percursos trilhados pelos pés, pelas mãos, pelo olhar, pelo coração, pelo pensamento..."¹⁵

Cartogravistas Celestes



Exposição cartogravistas celestes

¹⁵ HOFSTAETTER, Andréa. Convite Exposição Cartogravistas Celestes de Eduarda Duda Gonçalves. Montenegro: FUNDARTE, 2006

O reconhecimento de que a experiência do céu pampeano, na época da pesquisa do mestrado, estava inscrita na experiência dos corpos pictóricos, tornou-se mais intensa do que os céus pintados, ou seja, do que a referência que fazia aos céus de Leonardo Da Vinci e de Paul Cézanne, embora consciente de que também estavam ali, na obra. No último parágrafo da dissertação, já insinuo tal interesse pela minha geografia, quando relato que: "o espaçamento nos trabalhos possuem uma relação forte com os espaços onde permaneço a maior parte de meu tempo: o lugar onde os penso, onde os construo, onde os penduro. Eles são do tamanho da minha possibilidade reflexiva, do meu quarto, do meu ateliê, dos lugares que não posso ver, mas sentir"¹⁶.

Foi, então, que desviei do caminho que me fez pensar a linguagem da pintura para um lugar que me falaria, também, de como minha relação espacial estava inscrita no meu corpo, a ponto de impregnar minha poética, e, principalmente, como poder-se-ia envolver a obra com essas questões; como poderia falar desse lugar que me cartografa. Quando percebi que os véus sobrepostos suscitavam uma experiência de lugar ali, lá, aqui, acolá, igualmente como a percepção das vistas dos céus da planície que percorria em minhas viagens e as que avistava na janela em Pelotas, desencadeei o que chamo de Inventário celeste, desdobrando a exposição Cartogravistas celestes.

A exposição a que me refiro reúne trinta e três fotografias de céus, inseridos em gavetas presas à parede, uma escada, cinco céus-objeto e um vídeo. As disposições dessas imagens e dos objetos em conjunção revelam uma cartografia de vistas do céu, doadas, pois, desde que realizei o Projeto Seu/céu não parei de solicitar às pessoas que me doassem as vistas de seus céus, mesmo que nem sempre fossem vistas fotográficas. Chamo de vistas, porque quero dar a entender que aquela imagem é apenas um recorte de sua imanência, pois "esse céu é vários em mesmo horário, em mesma data"¹⁷. As imagens e objetos-céus não me interessam apenas esteticamente, mas também como registros de uma experiência pessoal, agregada a outras, que em nós se configura. O céu é uma experiência de todos nós, mesmo assim cada um vê um céu. Em um texto lido recentemente, descobri a seguinte descrição sobre o antigo significado da palavra vista, que veio ao encontro da proposição poética. Vale destacar que eu a li depois de nominar 'Cartogravistas' o conjunto de doações e inseri-las em gavetas. Segue, então, o encontro:

"(...) a palavra 'vista' indica singularidade, este ponto focal, como sendo um momento particular em uma representação complexa do mundo, uma espécie de Atlas topográfico. O lugar onde eram guardadas as 'vistas' ora sempre um móvel com gavetas em que era arquivado e catalogado todo o sistema geográfico. O móvel guarda-arquivo é um objeto muito diferente da parede ou cavalete. Ele oferece a possibilidade de armazenar informações e de rototá-las umas as outras, assim cotejá-las por meio de grade especial de um determinado sistema de conhecimentos. Os arquivos de vistas estereoscópicas, móveis rebuscados que no século XIX faziam parte do mobiliário das casas burguesas e de bibliotecas públicas, abarcavam uma representação complexa do espaço geográfico. A impressão de espaço e sua forte penetração proporcionada pela 'vista' funcionam, portanto como modelo sensorial de um sistema mais abstrato, cujo tema também é o espaço. Vistas e levantamentos topográficos estão intimamente ligados e se determinam mutuamente"¹⁸.

As vistas de céus, que me doam ou que eu registro, são classificadas e engavetadas, essa é a maneira pela qual organizo e apresento o meu mapa, assim como faziam antigamente para deslindar pontos de uma cartografia complexa. Antonin Artaud em seus escritos diz que: "o mundo tem uma geografia, também o homem interior tem sua geografia e esta é uma coisa material"¹⁹. A minha geografia, na obra, é traçada por imagens que eu registro e por outras vistas registradas por outras pessoas. Isso porque as imagens de céus não são somente imagens que registrei. Ao recebê-las passo, então, a vivenciar imageticamente o céu do outro, ou melhor, a ver por meio do outro, como um empréstimo de suas vistas. Ver pela vista do outro é uma experiência de todos nós, recorrente. Ver por meio do outro acontece quando, por exemplo, vejo uma pintura de céu - aquele céu é do artista - ou quando vemos uma paisagem num filme. Ela é uma paisagem arbitrária, enquadrada e proporcionada enquanto fenômeno visível por alguém. Até mesmo quando leio algo, é algo dito por alguém, isto é estamos o tempo todo sendo agrimensados por outras vivências.

Na Introdução Rizoma, do livro Mil Platôs, volume um, Deleuze e Guattari começam relatando que "escrevemos o Anti-Édipo a dois. Como cada um de nós éramos vários, já era muita gente. Utilizamos tudo o que nos aproximava, o mais próximo e o mais distante (...) não somos mais nos mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados"²⁰. As fotografias de céus que me são enviadas, assim como os que eu fotografo e guardo tornam-se o inventário imagético de uma cartografia, que eu revelo como minha, mas que pode ser de outros, quando apresentado em uma exposição. Mais uma vez encontro a reflexão de Deleuze e Félix Guattari, que espessam as reflexões suscitadas pela obra em um texto de Alessandro Galeano Dantas. Ele relata que:

¹⁶ GONÇALVES, Eduarda. (In)Têcidos: uma geologia do corpo pictórico. Dissertação de Mestrado encontrada na Biblioteca setorial do Instituto de Artes da UFRGS.

¹⁷ Essa frase foi proferida pela Profa. Dr. Tânia Maria Galli Fonseca, na primeira aula do Tópico Especial Mil Platôs para o corpo e para a arte: uma geografia da criação, quando se referia as dimensões movediças e as camadas porosas dos platôs. Aula ministrada no PPGAVI do Instituto de Artes da UFRGS.

¹⁸ KRAUSS, Rosalind. *O fotográfico*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, sd. p.49

¹⁹ ARTAUD, Antonin apud DANTAS, Alessandro Galeano A. *Antonin Artaud: Cartógrafo do Abismo*. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/nucleos/filocom/alex.doc> acesso em: 22 de agosto de 2006.

²⁰ DELEUZE, GUATTARI. *op cit*, p.11

"os indivíduos e grupos são atravessados por verdadeiras linhas, fusos e meridianos distintos. Nossa existência é uma espécie de geografia. Somos corpos cartografados. Assim como os mapas geográficos delimitam e registram territórios políticos, econômicos e culturais, os indivíduos também são registrados e cruzados por linhas (...) Devemos inventar nossas próprias linhas de fuga. Mesmo que para alguns indivíduos ou grupos nunca seja possível construí-las. Outros já as perderam. As linhas de fuga são uma questão de cartografia. Elas nos compõem, assim como compõem nosso mapa. Elas se transformam e podem mesmo penetrar uma na outra."²¹

Na exposição, além de mostrar os céus do Projeto seu/céu, mostro outros céus, que inventariei conforme a origem de cada um. Dividi as fotografias de céus em séries, tais quais: céu sugerido, que reúne os céus do Projeto seu/céu; céus roubados, que reúnem imagens de céus que encontrei na casa de amigos; céus pedidos, que reúnem céus pedidos via internet; céus encomendados, que reúnem céus-objetos; céus perdidos, que reúnem céus anônimos; céus capturados, que reúnem céus de pintores e céus guardados, que achei quando mexia nos antigos slides de meu pai. A conjunção deles é uma tentativa de traçar a cartografia errante, ou a geografia de nossas vistas de nosso corpo, aquelas que nos espessam, que nos singularizam e, que nos levam a outras.

A inserção das fotografias celestes em gavetas reporta a maneira pela qual guardamos coisas, em gavetas, assim como nas entranhas da pele, nas camadas da memória. Cartografia Celeste é um mapeamento do fugidio, do que vemos, que ao mesmo tempo nos territorializa e desterritorializa, já que nos traça um lugar que se constitui em outros, em outros e em nós mesmos.

Contudo, ainda há superfície/profundidade no ato de abrir a gaveta, no instante de avistar o céu, no fato de relacioná-los, na maneira como cartografam espessando a pele.

O N+1 (ou todas as maneiras de operar o N-1) dos platôs da criação

O pensamento inscrito na proposição de rede deleuze-guattariana é, na minha investigação, como em toda a proposição poética, linhas de segmentariedade, linhas de fuga, de estratificação, de desterritorialização, metamorfoseante, cambiante, movente. São platôs, em várias posições, aproximados e atravessados por vários outros... o céu, o meu, o de Magritte, o de Priscila, o da praia do Cassino, o fog de Pelotas, o hodierno, as gavetas da casa na Galeria, em Bachelard, os arquivos burocráticos, as nuvens de Carmela Gross, a estética do frio de Vitor Ramiel, os estratos da pintura, o mapa pampeano, o ar úmido, os livros lidos, o Apresentações do deserto de Hélio Ferverza, as vistas geológicas, as fotografia de Stigletz, o Fotográfico de Rosalind Krauss, o azul de Yves Klein, o corpo sem órgão de Artaud, Alice no País das Maravilhas, Paul Valery, Paul Cézanne, as frestas, Montenegro...

Referências

- BARTHES, Roland. **A câmara Clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- DANTAS, Alessandro Galeno A. Antonin Artaud: **Cartógrafo do Abismo**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/nucleos/filocom/alex.doc> acesso em: 22 de agosto de 2006.
- DELEUZE, Gilles. **A lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARRI, Felix. **Mil Platôs**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, v. 1.
- DUCHAMP, Marcel. O ato criador. In: BATTCKOCK, Gregory (org). **A nova arte**. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- HOFSTAETTER, Andréa. **Convite Exposição Cartogravistas Celestes** de Eduarda Duda Gonçalves. Montenegro: FUNDARTE, 2006.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo Dicionário Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- KRAUSS, Rosalind. **O fotográfico**. Barcelona: Gustavo Gilli, sd.
- REY, Sandra. Da prática a teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais. In: **PORTO ARTE**. Porto Alegre: Instituto de Artes/UFRGS, 1996.
- VALERY, Paul. **L'Idée fixe, ou, dix hommes a la mer**. Paris: Gallimard, 1961.

²¹ DELEUZE, Gilles; GUATTARRI, Felix apud DANTAS, Alessandro Galeno A., op. cit. p. 1.



Utopia Entre Atos: Inscrições no Corpo

Ana Lúcia Mandelli de Marsillac¹

Resumo: Este artigo busca analisar algumas questões relativas à constituição e à apresentação do corpo através da obra de Gina Pane e Leticia Parente. Abordaremos suas obras ancorados na inter-relação arte e psicanálise. Idealizamos, com esse encontro, potencializar saberes e buscar formas que resgatem o corpo de sua alienação cotidiana, auxiliando na construção de uma forma singular em constante movimento.

Palavras-Chave: Corpo, Arte e Psicanálise.

Utopia between acts: inscriptions on the body

Abstract: This article attempts to analyze some questions about the constitution and the presentation of the body based on the work of Gina Pane and Leticia Parente. We will approach these pieces of work anchored in the interrelation between art and psychoanalysis. We hope, with this meeting, to potentialize our knowledge base and to search for forms that are able to rescue the body from its daily alienation, assisting in the construction of a singular form in constant movement.

Keywords: Body, Art and Psychoanalysis.

Introdução

Entre atos, entre lugares: entre arte e psicanálise, entre o artista e a obra, entre as fixações da técnica e os acasos que permeiam os atos, buscaremos o corpo. Entre lugares, idealizamos potencializar saberes para nos aproximarmos do que faz marca no corpo na atualidade, entendendo que, ainda assim, faremos apenas borda ao tema. Entre arte e psicanálise, vislumbramos reflexões sobre a ambigüidade, o relativismo, os pontos de ruptura, a falta, levando-nos ao encontro do estranho que nos habita.

Nosso título: Entre Atos, é uma tentativa de análise sobre estes dois atos, naquilo que podem nos dizer sobre o corpo, sobre seu complexo processo de constituição e de apresentação na contemporaneidade. Além disso, busca trazer a dimensão da ficção que comporta esses dois fazeres, que tocam com tanta precisão na dimensão humana.

Utopia Entre Atos

As reflexões sobre o corpo na contemporaneidade nas mais diversas áreas do conhecimento têm ganhado destaque, já que, como nos diria Foucault (1979), é através da sua materialidade que se imprimem as relações de poder, tanto positivas, quanto negativas, que permeiam os contextos sociais. Ainda com Foucault, aprendemos que todo saber produz certo tipo de poder, alguns submetem o corpo, adestram-no para retirar dele sua máxima capacidade; outros buscam potencializa-lo naquilo que lhe é mais singular, auxiliando na construção de uma forma e não o moldando a uma fôrma pré-definida. Nessa última via, pensamos alojar-se o ato criativo e o ato analítico, resgatando o corpo de sua alienação cotidiana, auxiliando na construção de uma forma singular em constante movimento.

Deter-se a esses atos faz resistência aos ideais de nossa época que procuram determinar

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFRGS, na ênfase de História, Teoria e Crítica, bolsista do CNPQ. Mestre em Psicologia Social e Institucional/UFRGS, Especialista em Saúde da família e Comunidade/GHC. Orientada pelo professor Dr. Edson Sousa. Trabalha predominantemente com os temas de pesquisa: Psicanálise, Arte, Corpo, Contemporaneidade. almarsillac@hotmail.com, fones: 51-32425052 e 51-99188754

o lugar do corpo, como se este pudesse constituir-se à revelia da singularidade que o habita. Atualmente, os discursos organicistas pré-definem sua ação, por outro lado, os discursos pluralistas, atrelados aos interesses de mercado, incentivam-no a uma fluidez ininterrupta, onde tudo é possível. Conforme o sociólogo Zygmunt Bauman (2001), a velocidade do movimento, a liberdade sem precedentes funcionam como principal ferramenta de dominação, gerando uma impotência sem precedentes. Se por um lado há uma desconstrução que liberta, por outro vemos uma desconstrução que aliena.

Estamos sobre uma zona de fronteiras com relação ao corpo e não fora dela. Arriscaríamos dizer que o corpo sem fronteiras é o impossível, é a morte, uma vez que atualmente não sabemos mais viver sem elas. Não há como desconstruir os limites do corpo por completo, visto que é em referência a eles que, paradoxalmente, a singularidade do nosso corpo se constitui.

O ato criativo dá a ver a singularidade do corpo, revelando-nos a preciosidade das marcas, dos restos, dos detalhes, a importância da forma e, ao mesmo tempo, nos apresenta a capacidade de abertura que pode ter um corpo. Sendo assim, o ato criativo é um ato utópico, que busca fazer um contraponto às formas instituídas e anestesiadas pelo senso comum, pela força dos hábitos. Utopia possível através de um resgate da inconsistência das imagens e da multiplicidade que nelas habitam.

O ato analítico também é um ato utópico, pois busca possibilitar a constituição de um corpo através do resgate do seu desejo, da sua história, de um novo lugar de enunciação, indo no contra fluxo de uma práxis que se vale do poder para adestrar o outro. Embora parta da suposição de saber atribuída ao analista, para que seja possível instaurar a relação transferencial, buscará conduzir o tratamento pelo valor que dá à palavra do analisando. "A função do ato analítico é de abrir espaço para o detalhe que introduza o tempo da dúvida e o espaço da interrogação" (SOUSA, 2002, p.7)

Utopia, dessa forma, remete-nos ao não lugar inscrito no agora, ressignificando passado e possibilidades de futuro. Utopia Entre Atos, conforme nosso título, remete-nos a processos, atos em vias de se inscreverem e deixarem suas marcas.

O ato analítico busca construir um outro lugar, busca resgatar um sujeito desejante e, assim, poderíamos dizer, um outro corpo, habitado pela palavra e pela história que o produziu. Este ato, tal como o ato criativo, não é regido por regras fixas e pré-definidas, pois toma forma no próprio ato de feitura e, embora possamos dizer que o analista dirija o tratamento, ele de modo algum deve dirigir o analisando. O analista não busca uma reeducação do paciente, não está lá para seu bem, para adequá-lo a uma formatação, mas para que ele ame, para que ele deseje. É exatamente, nesse sentido, que o resultado de uma análise tem um valor original para cada sujeito que ingressa nesta experiência.

Não há nada que se definiria como A essência ou como A verdade humana. Como nos fala Lacan, no seu seminário sobre a ética da Psicanálise, toda verdade comporta ficção e nisso não há nada de enganador, pois a

forma de ver, de experienciar a realidade é justamente o que cada sujeito tem de mais singular.

Não há, dessa forma, uma verdade do corpo a ser buscada, mas produções singulares, que nos auxiliem a construir um mosaico sobre o lugar do corpo nestas duas abordagens: Quais aspectos são relevantes para pensarmos a constituição do corpo? O que, na atualidade, faz marca singular? É possível expor a singularidade de um corpo?

Entraremos, assim, nas disparidades que constituem um corpo. Entendemos que são elas que possibilitam a criação de valores originais. Não há linearidade, nem na relação do artista com sua obra, nem na relação analítica. Marcel Duchamp, no seu célebre texto: "O ato criador", orienta nossa análise fazendo-nos olhar para duas instâncias que convivem, mas se diferenciam: a intenção e a realização.

No ato criador, o artista passa da intenção à realização, através de uma cadeia de reações totalmente subjetivas. Sua luta pela realização é uma série de esforços, sofrimentos, satisfações, recusas, decisões, que também não podem e não devem ser totalmente conscientes, pelo menos no plano estético. (DUCHAMP, 1975, p.73)

A disparidade entre intenção e realização também está presente no ato analítico. O sujeito que busca uma análise "[...] parte em busca do que não tem e não conhece, o que vai encontrar é o que lhe falta [...], a saber, o seu desejo" (LACAN, seminário 8, p.71). O analista, por sua vez, faz melhor "[...] situando-se na sua falta-a-ser do que em seu ser" (LACAN, Escritos, p.596). A transferência, conceito utilizado para denominar aquilo que regula a relação entre analista e analisando, possibilitando que o sujeito fale ao analista, vai contra a idéia de uma intersubjetividade que regule a relação analítica, pois é de uma disparidade que se trata. De uma disparidade entre aquilo que o sujeito busca e aquilo que o analista pode o conduzir, constitui-se um outro corpo.

Abordaremos, dessa forma, as obras de Gina Pane e Leticia Parente sabendo que elas se constituem em uma relação díspar entre intenção e realização. As imagens que se apresentam não estão fechadas, elas continuam a trabalhar, a produzir sentidos, elas se movem. Não há como controlar o movimento e a irrupção das imagens corporais. O sujeito não tem como decidir sobre a sua imagem, o artista não tem pleno controle sobre sua obra; elas o ultrapassam. Provavelmente, esse movimento das imagens tem grande relação com o movimento das construções simbólicas subjetivas, com o movimento do desejo, sendo, somente *a posteriori*, que se pode significar as imagens e que é possível atribuí-las uma categorização estética.

Inscrições no corpo

Poderíamos considerar Marcel Duchamp um dos mais importantes precursores da arte contemporânea, dissociando a relação entre arte e estética, afirmando que é o meio, enquanto continente, que valoriza os objetos artísticos e não os conteúdos. Através dos seus *ready-mades*,

traz objetos de uso cotidiano para o ato criativo, revelando a importância da contaminação da arte com a vida, a importância do efêmero e da crítica ao sistema.

A partir desse momento, o domínio da arte não é mais o da retirada e do desentendimento, do conflito com a sociedade, mas de um esclarecimento, circunstanciado, dos mecanismos que a animam. (CAUQUELIN, 2005, p. 105)

Por volta dos anos 60, estreitamente vinculada à arte conceitual, vemos avançar o movimento intitulado Body-art ou Arte Corporal enquanto prática que têm como suporte o corpo do artista, prezando, de um modo geral, pela exacerbação dos possíveis e pela imediatidade da expressão, onde a exibição é o contrário da representação. A Body-art buscava repensar o conceito de corpo, quebrar padrões estéticos, dar a ver suas novas potencialidades. Buscava questionar a obra de arte enquanto produto a ser consumido, expondo uma obra efêmera. Se o corpo passava a ser banalizado pela violência das grandes cidades, exaltado pela estética, manipulado pela ciência, a Body-art reivindica um "direito ao corpo" (CAUQUELIN, 2005), ainda que seja através do sofrimento, da tortura e da dor.

No início dos anos 70, a artista francesa Gina Pane (1939-1990) afirmou-se enquanto importante protagonista da Arte Corporal, principalmente no que se refere às "inscrições na carne". Realiza, através do seu corpo, uma obra com forte conteúdo simbólico e político, produzindo suas ações em seu atelier ou em público, registrando-as através de fotos, vídeos e textos.

Duas de suas obras merecem destaque: em *Escalada sem Anestesia*, de 1971, (Imagem 1), a artista sobe e desce escadas com lâminas no lugar de degraus, muti-



Imagem 1: Gina Pane, *Escalada sem Anestesia*, 1971.

lando-se na presença dos espectadores, questionando o anestesiamento que marcava a sociedade contemporânea; em *Ação Sentimental*, de 1973, (Imagem 2) realizada na galeria Diagramma em Milão, ela traz à público o universo feminino, misturando crueldade e doçura. Gina Pane organiza a obra em três salas ante um público exclusivamente feminino: na primeira delas, há uma rosa branca ao



Imagem 2: Gina Pane, *Ação Sentimental*, 1973.

centro e fotos de rosas nas paredes com dedicações de uma mulher a outra; na sala posterior, há uma projeção da artista com um buquê de rosas vermelhas; na terceira, onde se desenvolve a ação, há três círculos riscados de giz no chão ao redor da palavra Donna. Com um ramo de rosas vermelhas no seu colo, a artista realiza uma série de gestos que aludem à maternidade. Posteriormente, a artista finca espinhos em seu braço e realiza um corte em sua mão.

Além dos conteúdos simbólicos e políticos, o Real do corpo ganha destaque nas obras de Gina Pane. Lacan, no início dos anos 60, levanta a discussão sobre o conceito de Real² enquanto trauma, esquecido, não representado; reflexão que pode vir a somar nesta análise sobre a obra de Gina Pane. A artista, ao mostrar as "inscrições na carne" sem mediações, nos remete ao Real, mas o Real é o impossível de ser simbolizado, é o objeto perdido (FOSTER, 1996). Por trás do gesto, há a intenção da artista, há o Real para nos seduzir. Assim, nos perguntaríamos se, quando ela nos confronta com a carne do corpo, com suas ações brutais sobre si, ela nos mostra o Real? Poderíamos dizer que não há representação?

As "inscrições na carne" são questões ainda presentes na arte atual, mas, certamente, nos remetem aos rituais centenários que marcavam todas as culturas. Rituais de inscrição na cultura, que na contemporaneidade ganham destaque e nos fazem pensar sobre o lugar do corpo e suas formas de representação/apresentação neste novo cenário.

A artista brasileira Letícia Parente (1930 – 1991) foi uma das pioneiras da Vídeo Arte no país, destacando-

² Real não é sinônimo de realidade, é uma das instâncias que a compõe, juntamente com o simbólico e o imaginário.

se também por dar a ver suas "inscrições na carne", através da sua obra em vídeo *Marca Registrada*, de 1974 (Imagem 3), considerada por Arlindo Machado um dos trabalhos em vídeo mais perturbadores da época. A artista bor-



Imagem 3: Leticia Parente, *Marca Registrada*, 1974.

da com uma agulha e linha preta na sola do seu pé: *Made in Brazil*, filmando esta cena em um big close. Parente revela com ironia a marca brasileira, através da linguagem dos "colonizadores" norte-americanos, usa seu corpo como suporte artístico para marcar na carne sua origem. Seu trabalho nos remete à intrincada relação corpo-cultura-linguagem, além disso, nos levará a pensar sobre o cenário brasileiro com relação ao corpo e também à arte. Temos direito ao corpo ou somos assujeitados pelos modelos que são "importados" pela nossa cultura?

Conclusões

Gina Pane e Leticia Parente nos questionam sobre o lugar do corpo, nos expõem formas de apresentá-lo e, assim, potencializam as possibilidades de reflexão sobre o tema. A singularidade da obra de cada uma delas nos traz elementos diferenciados para pensarmos sobre o corpo. Gina Pane apresenta sua obra através da *performance*, envolvendo elementos estéticos novos para sua época, colocando o corpo do artista como objeto de arte, dando a ver a efemeridade da ação que, *a posteriori*, só pode ser captada por registros. É o encontro perdido, que só nos é acessível pelo que resta. Leticia Parente, por sua vez, envolve o corpo-ação-tecnologia. Dá a ver a paradoxal relação entre esses elementos: se o corpo vai além de suas fronteiras com a tecnologia, ainda assim precisa da rudimentar costura na carne para se sustentar.

Entre esses atos vislumbramos processos utópicos, exposição de novas formas para pensar o corpo/carne/real, corpo/simbólico e o corpo/imagem. Visualizamos inscrições de um não-lugar.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2001.

BHABHA, Homi. Locais da Cultura, in: _____. *O Local da Cultura*, Bahia, Editora da UFMG, 1998.

CAUQUELIN, Anne. *Arte Contemporânea: uma introdução*, São Paulo, Martins, 2005.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *O Que Vemos, o Que nos Olha*, São Paulo, Ed. 34, 1998.

DUCHAMP, Marcel. O ato criador, in: BATTCKOCK, Gregory (org.). *A nova arte*, São Paulo, Ed. Perspectiva, 1975.

FOUCAULT, M.. *Microfísica do poder*, Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1979.

_____. O que é um autor?, in: _____. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2001.

FOSTER, Hal. *The Return of the real*, The Mit Press, 1996, Cambridge, Massachusetts.

FREUD, Sigmund. O Estranho (1919), in: *Obras Completas* vol. XVII, Rio de Janeiro, Imago, 1996.

JEUDY, Henri-Pierre. *O Corpo como Objeto de Arte*, São Paulo, Estação Liberdade, 2002.

LACAN, Jacques. A direção do tratamento e os princípios de seu poder, in: _____. *Escritos*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1998.

_____. *Livro 7 – A ética da Psicanálise*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1997.

_____. *O seminário: Livro 8 – A Transferência*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1992.

MARSILLAC, Ana Lúcia M.. Dissertação de Mestrado: *Fronteiras do Corpo: paradoxos na construção da singularidade*, PPGPSICO, UFRGS, 2005.

SOUSA, Edson Luiz André de. Por uma Cultura da Utopia, in: *Unicultura*, Porto Alegre, Ed. da UFRGS, 2002.

_____. Quando os atos se tornam formas, in: Bartucci, Giovanna. *Psicanálise, Arte e Estéticas de Subjetivação*, Imago, RJ, 2002.



Algumas considerações sobre a metodologia da pesquisa em arte a partir de uma experiência particular em pintura

Marilice Corona¹

Resumo: Este artigo procura responder a algumas questões referentes à metodologia da pesquisa em arte. Tais questões surgiram a partir da necessidade de refletir sobre meu próprio processo de criação no campo da pintura e de verificar em que medida esse processo de pesquisa poderia ser tomado como científico. Para tanto, este artigo apóia-se na teoria peirceana da lógica da descoberta ou abdução (processo de formulação de hipóteses explanatórias).

Palavras-chave: pintura; metodologia; abdução.

Some considerations on the methodology of the research in art from a particular experience in painting

Abstract: This article attempts to answer some questions concerning the research methodology in art. Such questions have emerged from the necessity of both reflecting upon my own creation process in the field of painting and investigating to which extent this research process could be taken as a scientific one. In order to do so, this article is grounded on the Peircean theory of the logic of the discovery or abductive inference (process of explanatory hypotheses formulation).

Keywords: painting; methodology; abduction.

Começar este artigo chamando a atenção para o aspecto particular de uma experiência em pintura pode parecer, a princípio, uma obviedade. De modo geral concordamos que a experiência artística caracteriza-se por ser, na maior parte das vezes, individual, original e, inerentemente, singular.² No entanto, quando adentramos no campo da pesquisa institucional, nos deparamos com o caráter universalizante do método. Pensar sobre a possibilidade de tornar geral uma experiência comumente abordada como particular e subjetiva já se coloca aparentemente como um disparate. No entanto, deve haver alguma razão - além de uma significativa melhoria em seus honorários - para que os artistas estejam saindo de seus ateliés e inserindo-se cada vez mais no ambiente acadêmico. Acredita-se então, que esse movimento em direção à pesquisa institucional indicaria uma tomada de posição referente ao caráter epistemológico da experiência artística que,

aliada ao desejo de sistematizar certa massa de conhecimentos, teria como objetivo compartilhar e colaborar com o alargamento de um campo de saber. Pensar sobre tal processo de sistematização levou-me a certas dúvidas: Afinal, o que é método? Qual a diferença entre método e regra? Existe entrecruzamento entre a investigação científica e a artística? Qual a especificidade da pesquisa em artes? Em meu trabalho eu estabeleço regras ou método? Expectativas ou hipóteses? As pinturas produzidas significam a verificabilidade, a solução, ou o próprio problema?

Inversões: método ou regra?

Toda história do pensamento científico nos mostra que apenas se constrói "contra". Contra quê? Contra o que é "secundário em relação à mobilização da forma mental que cria a vontade de oposição". Há aqui um artifício dialético no mecanismo do espírito: construir limites para os poder ultrapassar, mobilizando as forças do espírito sobre este ponto preciso, eis uma das regras da heurística. A. Moles

¹ Artista plástica e doutoranda em Poéticas Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Instituto de Artes da UFRGS. Professora do Curso de Artes Visuais da ULBRA. Professora do Curso de Comunicação Digital - Ciências da Comunicação da UNISINOS.

² Mesmo quando o trabalho artístico é realizado em duo ou em grupo, trata-se, sempre de uma experiência particular. É sempre uma pesquisa de caráter particular e que, se não é original, (termo que seria discutível), é, de fato, singular.

Durante a pesquisa de mestrado percebi que há muito tempo trabalhava com inversões. Nos desenhos abstratos do início dos anos 90 invertia os pesos da composição, buscava criar um espaço em desequilíbrio, vertiginoso. Mais adiante, inseri a figura humana nas pinturas abstratas, mas com uma dimensão minúscula em contraposição ao espaço circundante. Nesse caso, cabe lembrar a importância conferida à representação do corpo humano a partir da Renascença e a contraposição que procuro estabelecer, nesse momento, entre figurativismo e abstração. Depois houve inversões de tamanhos e formatos do suporte; inversões de cor, de sistemas de representação, etc...

Em *(In)Versões do espaço pictórico*³, por exemplo, as inversões diziam respeito aos procedimentos pictóricos, através dos quais foram articulados sistemas paradoxais de representação, com o intuito de alcançar ambigüidades perceptivas que chamassem a atenção de nosso olhar diante da sensação espacial que experienciamos com a pintura. Pensar em inversões levou-me a várias oposições: ilusão - planaridade, naturalismo-modernismo, rigidez do desenho técnico - expressividade do gesto, arquitetura modernista - ornamento, tecido pré-fabricado-pintura, etc.

Comecei a dar-me conta que de uma série para outra de trabalhos eu procurava, de forma sistemática, pensar em atitudes⁴ ou sentidos contrários daquilo que havia feito. Era uma forma de desdobramento das idéias. Se os acasos durante o processo oportunizam a derivação de novos caminhos, inverter o pensamento também me possibilita pensar em novas atitudes em pintura.

A palavra *inversão* designa o ato de trocar a ordem em que se acham quaisquer elementos, coisas, etc. Esta outra palavrinha, *ordem*, também é importante, pois para falar-se em inversão é preciso partir-se de um quadro de referências, de uma ordem estabelecida, de uma "verdade". Uma *inversão* seria também uma *inverdade*, esta noção já está na própria etimologia da palavra.

Para Merleau-Ponty⁴, por exemplo, quando analisa a percepção do espaço a partir de determinadas experiências com a visão, "inverter um objeto é retirar-lhe sua significação". Parecer invertido refere-se a uma relação ao *campo tátil-corporal* ou ao *campo visual habitual*, dos quais dizemos, por definição nominal, que são "direitos". Invertido ou direito, em si, nada querem dizer. Segundo o autor, nossa percepção espacial, mesmo a primeira, "refere-se a uma orientação que a havia precedido".

O campo onde as inversões ficam mais evidentes é na linguagem verbal devido às regras gramaticais, às relações de significação pré-estabelecidas, às identidades definidas. De forma magistral as encontramos na obra de Lewis Carroll.

Pensar nas *inversões* levou-me a averiguar se em meu processo de criação elas se tratam de um método,

uma regra ou um simples procedimento. E qual a sua função?

Para começar, vamos recorrer ao *Dicionário de filosofia* na tentativa de esclarecer melhor a noção de método:

- 1) Tem-se um método quando se dispõe de, ou se segue, (*metá*), certo "caminho", (*hódos*), para alcançar determinado fim, proposto de antemão. Esse fim pode ser o conhecimento ou pode ser também um "fim humano" ou vital; por exemplo, a "felicidade". Em ambos os casos, há, ou pode haver um método.
- 2) (...) O método se contrapõe à sorte e ao acaso, pois é, antes de tudo, uma ordem manifesta num conjunto de regras.
- 3) (...) No chamado "saber vulgar" há já, quase sempre de modo implícito, um método, mas este último assume importância unicamente no saber científico. Com efeito, neste último tipo (ou tipos) de saber, o método se torna explícito, pois não apenas contém as regras, como pode conter de igual maneira as razões pelas quais estas ou aquelas regras são adotadas.
- 4) (...) Uma das questões mais gerais, e também mais frequentemente debatidas, com referência ao método é a "relação" que deve ser estabelecida entre o método e a realidade que se procura conhecer. Julga-se amiúde que o tipo de realidade que se visa conhecer determina a estrutura do método a seguir, e que seria um erro instituir e aplicar um método "inadequado".
- 5) (...) Existem variados métodos conforme os diversos campos de saber, (...) Mas seja qual for a concepção de método que se mantenha, há em todo método algo comum: a possibilidade de ser usado e aplicado "por quem quer que seja" diria Descartes em seu *Discurso do método*. (...) Em outros termos, não há "métodos individuais"; os que recebem este nome são simplesmente "costumes" ou "procedimentos".⁵

A partir dessas definições e, sem nos preocuparmos muito com as possíveis referências das mesmas ao método cartesiano, conseguiremos visualizar as condições necessárias que tornam um método e não outra coisa. Método pressupõe: 1) Um caminho e um objetivo; 2) Ordem manifesta em um conjunto de regras (sistematização do conhecimento); 3) Suas razões explicitam-se na própria problemática; 4) Adequação à realidade que se procura conhecer; 5) Não há métodos individuais.

A partir daí, percebe-se que um método carrega consigo a noção de conjunto, ou seja, existe no método a noção de uma série de passos (regras) a serem seguidos para a obtenção de um fim, uma resposta, um resultado. A inversão por si só, isoladamente, não garante a construção da obra, ou seja, da investigação. O método é a manifestação de um conjunto maior de regras determinadas. A inversão poderia, então, ser considerada uma regra? Segundo Ferrater Mora, "num sentido muito geral usou-se "regras" para se referir aos preceitos de que se compõe um método. (...) Intuitivamente cabe entender por "regra" toda formulação que enuncia como se deve proceder dentro de determinada esfera de possíveis ações. (...) uma regra indica o que é admitido e o que não é admitido." Nesse sentido, as inversões poderiam ser uma regra na medida em que enunciaríamos possíveis ações dentro do campo da pintura, levando em consideração a contraposição de uma ação anterior. Essa regra poderia ser aplicada a qualquer trabalho. Mas, qual seria a função

³ *(In)Versões do espaço pictórico: convenções, paradoxos e ambigüidades* trata-se de minha dissertação de mestrado desenvolvida na área de Poéticas Visuais do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Instituto de Artes da UFRGS e defendida em setembro do 2002.

⁴ Ver em MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*, São Paulo: Martins Fontes, 1999, pp. 327-345.

⁵ MORA, J. Ferrater. *Dicionário de Filosofia*, tomo III. São Paulo: Edições Loyola, 2001, pág. 1962.

dessa regra na pesquisa em artes e, particularmente, em minha investigação em pintura?

Para pensar sobre a função das inversões foi preciso retornar ao princípio da investigação. Sendo assim, deparei-me com a pergunta inicial de como se dá a formulação de uma questão a ser investigada? Bastante didático e ilustrativo seria revermos um trecho do diálogo entre Ménon e Sócrates, estabelecido em torno da investigação sobre a virtude:

Ménon - Mas de que maneira vais tu investigar, Sócrates, aquilo que de todo em todo ignoras o que seja? Efetivamente, se te propuseres essa tarefa, qual das coisas que não sabes vais estudar? Ou, então, se te encontrares por acaso, com essa coisa precisamente, como irás reconhecer que era aquilo que tu imaginavas?

Sócrates - Ménon, já compreendo o que queres dizer. Vês isto do mesmo modo que conduzes uma disputa sofisticada: não é da conta de uma pessoa investigar nem o que sabe, nem o que não sabe? Não investigaria o que sabe, pois já o conheces! E, para tal pessoa, não há necessidade alguma de investigação. E também não investigaria o que não conhece, pois não sabe o que vai investigar.⁶

A partir daí Sócrates fará a crítica a esse raciocínio, demonstrando que o investigar e o aprender são exclusivamente reminiscências. Para que eu possa investigar algo, deste algo já devo saber um pouco, visto que é no movimento do raciocínio que chegarei a um ponto que evidenciará a consciência de minha ignorância, e para isso necessito ter o conhecimento daquilo que ignoro. Mas, apenas quando me deparo com aquilo que me escapa é que a investigação principia para dar cabo à dúvida.

C. S. Peirce, que dedicou grande parte de sua obra ao estudo dos métodos das ciências. Ao fazer a revisão do método cartesiano e empreender a crítica ao conceito de intuição de Descartes, afirma que *não podemos começar uma investigação a partir da dúvida completa. Caso isso fosse possível, a própria investigação seria impossível, pois nenhuma investigação parte do nada, além do que a dúvida completa é uma impossibilidade psicológica.*⁷ Mas de que forma, então, instaura-se a dúvida em meu processo de trabalho?

Conforme foi dito anteriormente, toda inversão pressupõe uma verdade ou um quadro de referências determinado para que ela possa existir, ou melhor dizendo, contrapor-se. Pressupõe, então, um momento anterior. A inversão seria então, uma regra de característica temporal

que necessita de um fato anterior para ser aplicada. No que diz respeito ao processo pictórico, aplicar a regra de inversão significaria partir de algo já dado, provocando uma alteração de sentido; seria interferir em um grupo de regras ou padrões definidos e usados anteriormente. Chegamos, então, à função das inversões: produzir deslocamentos de sentido, produzir estranhamento do já conhecido com o intuito de provocar a geração de novas hipóteses. Inverter alguns "termos" na tentativa de problematizar a pintura e a partir daí empreender a investigação. As inversões, por vezes as mais singelas, acarretam consequências que devem ser verificadas. Podem ser inversões de convenções, de procedimentos plásticos (cor, gesto, etc.), de dimensões, de materiais, etc... A inversão pode estar explícita como assunto da pintura ou pode ser usada apenas para detonar o processo criativo, estando invisível no resultado final.

A pintura do processo ou o processo da pintura?

Para dar continuidade à pesquisa de mestrado, tentando alterar e desdobrar determinadas questões relativas à representação, procurei pensar em algumas pequenas inversões. Comecei, então, pela cor. Nas pinturas anteriores a cor era de extrema intensidade, assim como o contraste. O contraste é fundamental, tanto na representação de espaço na pintura, quanto em nossa percepção daquilo que nos circunda cotidianamente, em nossa relação com os objetos e com a sensação de profundidade. Pensei, então, como seria construir espaço com um mínimo de contraste e com reduzida paleta de cor. Imaginei a dificuldade que seria conseguir isso com o branco. Essa inversão deu início a novas imagens que, por sua vez, na medida em que foram sendo produzidas suscitaram novos pensamentos⁸ e atitudes. Nessa pintura foi definida uma quantia de 14 módulos que seriam colocados lado a lado determinando uma linha extensa ao longo da parede. As imagens não são mais derivadas de revistas de arquitetura e sim de registros fotográficos obtidos por mim de espaços arquitetônicos. Este fato, de certa forma, também está transformando-se em uma regra.⁹ O espaço a ser fotografado estava em reforma e a poeira da massa corrida estava espalhada por todo canto. Essas imagens chamaram-me a atenção pela possibilidade de produzir fotos muito esbranquiçadas.

⁶ Ver PLATÃO. *Ménon* – 80 d-e

⁷ Ver SANTAELLA, L. – *O método anticartesiano de C.S. Peirce*. São Paulo: Unesp, 2004, p. 48.

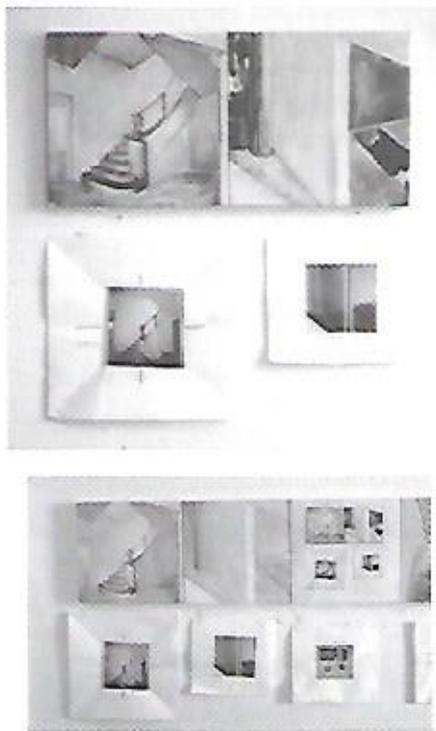
⁸ Percebe-se neste processo o encadeamento de pensamentos que nos fala Peirce. Da impossibilidade de uma cognição originária, ou seja, de que não há um pensamento "que não seja precedido por um anterior". Idem, p. 51

⁹ Determinei, a partir deste trabalho, que os espaços representados nas pinturas serão de espaços fotografados por mim ou, no caso de lugares distantes, por pessoas conhecidas ou imagens presentes nos editais dos espaços de exposição. Quando faço o registro fotográfico já procuro um tipo de estranheza espacial que será aplicada à pintura. Recentemente, ao elaborar um projeto de exposição para o Palácio das Artes em BH, recorri a uma amiga que reside na cidade, podendo que fotografasse de diversos ângulos o espaço de exposição que me interessava. Que tentasse pegar ângulos estranhos e que pudesse capturar elementos arquitetônicos que poderiam servir para a construção de minhas pinturas. Seguindo, então, algumas instruções ela fez e enviou-me os registros fotográficos. O espaço de exposição interessou-me pelo fato de ser muito branco e, além disso por ser um projeto modernista de Oscar Niemeyer, aliás, como um grande número de centros culturais, museus, ou seja, instituições públicas brasileiras.



Inversões em branco, 2005 – acrílico s/tela – 30 x 300cm

Ao iniciar a pintura dos dois primeiros módulos, coloquei as imagens fotográficas “emolduradas” por um visor de papel branco - artifício que me ajuda a selecionar parte da imagem. A princípio, tinha apenas a idéia de ir construindo espaços arquitetônicos, módulo por módulo, jogando com diversos pontos de vista: de topo, de baixo para cima, frontal, aproximado, distante, etc... Mas ainda tinha dúvidas do porquê, da definição da horizontalidade daquela seqüência. Sentia falta de uma justificativa. Por que aquele formato que invocava a idéia de seqüencialidade? Na verdade, eu ainda não havia achado uma razão, apenas me agradava a quantidade de imagens. Mas, em um determinado momento, com dúvidas sobre perder certa zona de pintura, resolvi fotografar as pinturas em andamento. Ao olhar pelo visor da câmera fotográfica, fui surpreendida por uma seleção que viria a ser, depois



de revelada a cópia, uma imagem composta de quatro imagens. Senti que algo como um desvio estava acontecendo. Aquela imagem composta de quatro imagens - duas pinturas e duas fotografias - poderia ser um novo trabalho.

Essa imagem suscitou novas questões, desviando-me do caminho que tinha me proposto a construir:

1) O espaço representado pela pintura é o espaço de exposição. O espaço representado pela foto é o espaço da produção da primeira representação. Ao tomar a foto das pinturas com as fotografias como referência para uma nova pintura, eu estaria pintando o processo de pintar? O registro da gênese da pintura? Temos aqui: A cópia da cópia? Pintando e fotografando e pintando o fotografado levaria para uma representação *en abîme*.¹⁰

2) A representação *en abîme*, do quadro dentro do quadro, provoca uma leitura perpendicular à superfície da tela, sendo que o formato linear suscita um movimento paralelo à parede; um deslocamento para os lados e não para dentro. No que implica a coexistência desses dois movimentos?

3) Decido que a imagem pictórica terá menos contraste que a imagem pictórica da foto. Relação ficção/realidade – documentário - convenções

4) A fotografia fará parte do trabalho ou apenas suas convenções?

5) A fotografia, na maior parte das vezes, foi referência de minhas imagens. De que formas a pintura evidencia os resquícios das convenções das fotografias referenciais?

6) O jogo entre as imagens pictóricas e/ou fotográficas levantam questões referentes a convenção, representação, mimese, ilusão, ficção/realidade, metáfora, auto-referencialidade, metalinguagem, hibridismo, recurso manual/mecânico, etc

Agora sugiro interromper essa descrição na tentativa de analisar o que ocorreu até aqui. Em um primeiro momento aplico a regra das *inversões* da cor, na tentativa de problematizar a pintura, detonar um novo processo criativo.¹¹ Ao tentar uma nova situação pictórica, levanto hipóteses a partir da dificuldade em construir/representar sensações espaciais prescindindo do contraste e da intensidade da cor. Tendo observado a dificuldade de formar imagens pela falta de contraste, outros procedimentos poderiam ser tentados: planos definidos com pinceladas uniformes ajudariam as perceber as nuances de cor e espaços? Pinceladas aparentes e desordenadas impossibilitariam a visão da imagem? Confundir-se-iam os planos?, etc... Seguindo esses passos, se percebe o vai-e-vem do artista entre dois territórios, o da razão e da sensibilidade, o das operações lógicas e o campo das sensações. Mas, é nesta alternância, diria mesmo no cruzamento desses

¹⁰ Recurso metalinguístico em que uma representação refere-se a si mesma, ou a um fragmento do conjunto, em repetição especular. O quadro dentro do quadro, dentro do quadro. O termo *en abîme* ou *en abyme* é oriundo da crítica literária, foi cunhado por André Gide em seu *Jornal* (1889-1939). Paris: Pléiade, 1948, p. 41. A frase “em abismo” descreve o fragmento de um texto que reproduz em miniatura o texto em sua inteireza. O texto dentro do texto com uma reduplicação especular.

¹¹ Moles define a Criatividade como a “aptidão de criar ao mesmo tempo o problema e sua solução”. Ver MOLES, A. A criação científica. São Paulo: Perspectiva, 1998, p. 257.

dois territórios, onde não conseguimos estabelecer com definição a origem e o término de um pensamento, que se torna manifesto o processo de cognição em arte. Comumente, um fato surpreendente nos interpela durante o processo artístico e recorremos a operações lógicas para tentar explicá-los. Mas, para conseguirmos verificá-los e explicá-los, precisamos, antes, formular algumas hipóteses (possíveis). Esse processo assemelha-se, como veremos, ao processo da investigação científica. Segundo Moles, *a criação científica não difere fundamentalmente da criação artística: uma e outra não são senão aspectos da criação intelectual a exercer-se sobre duas "matérias" diferentes, mas a utilizar, essencialmente, os mesmos métodos de pensamento.*¹² C. S. Peirce, estudando a doutrina das probabilidades e os métodos da investigação científica, inclui um terceiro tipo de inferência, a abdução (processo de formulação de hipóteses), ao lado da indução (verificação) e da dedução (conclusão). Peirce procura demonstrar que, mesmo diante de meros fatos cotidianos, funcionamos através de um processo de formulação de hipóteses.

Olhando, através de minha janela, esta linda manhã de primavera, vejo uma azaléia em plena floração. Não, não! Eu não vejo isto, embora seja essa a única maneira que eu tenho para descrever o que vejo. Isso é uma proposição, uma sentença, um fato; entretanto, o que percebo não é proposição, sentença, fato mas apenas uma imagem, a qual torno parcialmente inteligível por meio de uma enunciação do fato. Essa enunciação é abstrata; o que vejo, porém é concreto. Realizo uma abdução quando procuro expressar em uma sentença algo que vejo. A verdade é que todo o edifício do nosso conhecimento é uma estrutura emaranhada de puras hipóteses, confirmadas e refinadas pela indução. O conhecimento não pode avançar nem um pouco além do estágio do olhar que observa despreocupado se não se fizer, a cada passo, uma abdução¹³

Para Peirce, *a hipótese explanatória é a única operação lógica que apresenta uma idéia nova, pois a indução nada faz além de determinar um valor, e a dedução meramente desenvolve as conseqüências necessárias de uma hipótese pura.*¹⁴ Segundo explica Santaella *sem a abdução, nenhuma percepção seria possível, pois, até mesmo na percepção mais automatizada, há sempre o componente hipotético trazido pela abdução (CP5.181); ela desempenha um papel também importante na memória (CP2.625); e é essencial para a história (CP6.606 e 2.714).*¹⁵ Da mesma forma, acontece no processo artístico., sendo que esse processo de formulação e verificação não está presente apenas no início do processo da pintura, mas em todo o seu percurso. No momento em que me afasto e olho a pintura pelo visor da câmera fotográfica sou interpelado por um fato surpreendente que coloca meus juízos em suspensão. Não poderia dizer que nada sei daquela ima-

gem. Dela tenho uma leve suspeita que irá provocar a formulação de novas hipóteses. E, ao escolher determinada hipótese, já estarei delimitando um novo quadro de referências, tanto pessoais quanto teóricas, como imagéticas e artísticas. Há que lembrar que o processo de abdução está imbricado, ou pelo menos em alternância, no embate com a matéria. Essa experiência dialógica entre o corpo e a matéria que tão bem nos ilustra Merleau-Ponty ao analisar a filmagem em câmera lenta do trabalho de Matisse:

O mesmo pincel que a olho nu saltava de ato a ato, aparecia a **meditar**, num tempo dilatado e solene, a uma iminência de princípio do mundo, a tentar dez movimentos possíveis, a dançar em frente à tela, roçá-la várias vezes e a lançar-se enfim, qual relâmpago, sobre o único traçado necessário. Há, bem entendido, alguma coisa de artificial nesta análise e Matisse enganava-se se acreditou, baseado no filme, que tivesse em verdade optado naquele dia entre todos os traçados possíveis e resolvido, como um Deus de Leibniz, um imenso problema de mínimo e máximo; não era demiurgo, lá estava enquanto homem. Não examinou, sob o olhar do espírito, todos os gestos possíveis, nem lhe foi preciso examiná-los todos, **exceto um, para fundamentar sua escolha.** É a câmera lenta que enumera os **possíveis**. Matisse, instalado num tempo e numa visão humanos, **olhou** o conjunto da tela iniciada e **conduziu** o pincel ao traçado que o chamava para que o quadro fosse por fim o que estava em vias de se tornar. Resolveu num gesto simples **o problema** que *a posteriori* parece implicar um número infinito de dados, assim como, segundo Bérgrson, a mão na limalha de ferro obtém com um movimento um complicado arranjo em que esta se transforma. Tudo aconteceu no mundo humano da percepção e do gesto, e se a câmara nos dá do acontecimento uma versão fascinante é por que nos faz crer, mostrando-a nossa dimensão, que a mão do pintor opera no mundo físico onde uma infinidade de opções se torna possível. É verdade, todavia, que a mão de Matisse **hesitou**.¹⁶

É nessa alternância entre o aspecto sensível e as operações lógicas, entre o universo íntimo e o contexto histórico, entre o subjetivo e o arsenal teórico que a investigação artística vai sendo construída. Poderia-se dizer que a abdução por seu caráter amplo e provisório atenderia de forma satisfatória as necessidades da investigação artística uma vez que esta não tem o compromisso com a verdade científica¹⁷. A idéia de "erro" e "desvio" também repercute semelhanças e diferenças entre os dois campos. Conforme define Moles,

O erro é um passo, uma imagem, um pensamento ou uma seqüência de pensamentos que são percebidos como "corretos" pela consciência e pelo conhecimento, mas que contradizem a "verdade", a saber, as "relações efetivas" das coisas ou das leis lógicas da dedução tais como elas são entendidas até os confins do universo. O erro é pois, um desvio: o próprio nome vem da idéia de "errar" (errância) quer dizer, caminhar sem direção coerente por fora de um caminho de referência que seria a "verdade" – se acaso a conhecêssemos. O erro remete dialeticamente para a verdade: é impossível definir um erro sem se pressupor uma verdade, mas – e eis uma das verdades do funcionamento criativo do espírito humano – o negativo é sempre mais claro do que o positivo, a verdade não surge senão em contraste com o falso, embora por vezes se situe na paisagem geral da mente apenas

¹² Idem, p. 262

¹³ Op. Cit em BACHA, Maria do Lourdes. *Alguns tópicos referentes à abdução em Peirce.* (www.pucsp.br/~cos-puc/interlab/mlourdes p. 7.

¹⁴ PEIRCE, C.S. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 220.

¹⁵ SANTAELLA, L. *O método anticartesiano de C. S. Peirce*. São Paulo: Unesp, 2004, p. 123.

¹⁶ Ver MERLEAU-PONTY, M. *Merleau-Ponty. Col. os pensadores*. São paulo: Abril Cultural, 1984, p. 146.

¹⁷ BACHA, M. L. desenvolve as idéias de Lúcia Santaella. Op cit p. 15

¹⁸ Ver MOLES, A. *As ciências do impreciso*. Porto: Ed. Afrontamento, 1995, p. 193.

como pano de fundo para os nossos erros que se impõem com concretos, reais, imediatos. O erro é uma forma – o que o diferencia do caos – uma forma falsa em relação a uma verdade algo baixa pois que a mente humana a considera como um fundo universal, como um tecido infinito, um écran regular cuja coerência se prolonga até os limites dos nossos pensamentos.¹⁹

A partir desta definição, o autor vai delineando no campo da ciência a presença do erro no processo de descoberta. Mas sempre, mesmo apontando todas as implicações criativas promovidas por tal presença, Moles enfatiza a verdade subjacente ao erro ou então que o reconhecimento do erro seria a garantia para dominá-lo de forma a retornar ao caminho certo. Na investigação científica há um compromisso com a dedução. Talvez resida aí mais uma diferença entre ciência e arte. Pois esta verdade antevista pela ciência e esperada na conclusão inexistente na obra de arte, pois a verdade da arte se apresenta na instauração da obra. Moles afirma que erro é desvio e eu diria que nem todo desvio é erro. A palavra erro por mais que tentemos retornar a sua origem etimológica, carrega, através dos tempos, a conotação de algo que acarreta consequências desastrosas, por vezes irremediáveis, como o erro médico, o erro do engenheiro ao calcular uma ponte, etc. No processo artístico não encontramos essa noção. Acredito ser preferível pensarmos em termos de desvios, uma vez que, como foi visto acima, estou trabalhando com a idéia de que o processo de criação da obra e, concomitantemente, da pesquisa em arte é o encadeamento de processos abduativos, que por sua natureza são provisórios. Ou seja, muitos dos desvios que ocorrem durante o processo de pintura, por exemplo, não invalidam o que foi feito até então, apenas suscitam a formulação de novas hipóteses. E agora, novamente posso retornar à imagem vista pelo visor da câmera fotográfica. Esse foi um caso exemplar de desvio: de um pensamento voltado a vencer a dificuldade da representação espacial com o branco e as imagens referenciais do espaço de exposição. A interpelação da câmera no processo de criação provocou o que se poderia chamar, trazendo um termo da psicanálise, um lapso, uma descontinuidade. Para Peirce, o momento Aha!¹⁹ Esta nova imagem e a proliferação de hipóteses que ela demanda apontaram para questões bem mais complexas sobre a representação e os meios de (re) produção de imagens.

Em vista de tudo que foi dito, conclui-se que a obra finalizada não se trata da solução do problema de pesquisa, mas a própria presentificação do processo de formulação da(s) hipótese(s). A obra e o texto produzidos são um somatório de hipóteses, desvios, escolhas e atitudes. Se, conforme dirá Moles, o edifício da ciência acaba não apresentando nenhuma relação com o estilo, a arquitetura e os elementos estruturais dos processos que ser-

viram para edificá-los²⁰, talvez resida aí a grande diferença entre a pesquisa em arte e a pesquisa na ciência, pois se poderia dizer que na arte até os andaimes estão à mostra.

Referências

ASTI VERA, Armando. *Metodologia da pesquisa científica*. Porto Alegre: Ed. Globo, 1976.

BACHA, Maria de Lourdes. *Alguns tópicos referentes à abdução em Peirce*. www.pucsp.br/~cos-puc/interlab/mlurdes

BRITES, Blanca e TESSLER, Elida. *O meio como ponto zero*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.

CORONA, Marilice. *(In)Versões do espaço pictórico: convenções, paradoxos e ambigüidades*. Dissertação de mestrado em Poéticas Visuais pelo PPG-AV do Instituto de artes da UFRGS – Porto Alegre, 2002.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MORA, J. Ferrater. *Dicionário de Filosofia*, tomo III. São Paulo: Ed. Loyola, 2001.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 1982.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Merleau-Ponty - Col. Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MOLES, Abraham A. Moles. *A criação científica*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____. *As ciências do impreciso*. Porto: Afrontamento, 1995.

PEIRCE, C. S. "A fixação das crenças" in: *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Cultrix, 1972.

_____. *Semiótica*. São Paulo: perspectiva, 2003.

PLATÃO. *Menon*. Lisboa: Ed. Colibril, 1993.

SANTAELLA, Lúcia. *O método anticartesiano de C. S. Peirce*. São Paulo: UNESP, 2004.

WANNER, Maria c. (org.) *Artes Visuais: pesquisa hoje*. Salvador: EDUFBA, 2001.

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

¹⁹ Ver PAAVOLA, Sami. "(...) strategies must be taken into account when "aha-experiences" or insights are involved. An aha-experience means that the hypothesis (or the solution) in questions fits with those constraints and clues that are involved in the problem situation in question, i.e., the insight seems to take into account many counter-arguments and moves in advance." "Abduction as a logic and methodology of Discovery: the importance of strategies" - p. 4. Paper originally published in (2004) *Foundations of Science* 9(3), 267-283. Published on the Commens site with the kind permission of the editors of the journal. www.helsinki.fi/science/commens/papers/abductionstrategies.html - p. 4.

²⁰ Op. Cit. 1998, 262.

Das delicadas tramas: “Coisas de Iracema”

Elke Pereira Coelho Santana¹

Resumo: O seguinte texto aborda a série de desenhos *Sem título (Coisas de Iracema)*, realizada em 2003. Por meio deste grupo de desenhos pretende-se investigar as possibilidades de confluência entre as ações desenvolvidas no plano gráfico e suas relações metafóricas com experiências do sujeito. Neste relato de pesquisa em poéticas visuais analisa-se não somente os trabalhos terminados, mas também se pensa sobre o processo e os estímulos perceptivos que contribuíram para a formação desses. As argumentações tecidas estabelecem forte relação com os desenhos realizados por Mira Schendel.

Palavras-chave: desenho; gesto; poética.

From the delicate trams: “Things of Iracema”

Abstract: The following text approaches the series of drawings *Untitled, (Iracema's things)*, carried out in 2003. By this group of drawings it means to investigate the possibilities of confluence between the actions developed on graphic plan and its metaphorical relations with experiences of the subject. In this report of visual poetics research it is analyzed not only the finished works, but also the process and the perceptive stimulus that contributed for their formation. The presented line of argument establishes strong relation with Mira Schendel's drawings.

Keywords: draw; gesture; poetic.

Iracema usa saia. Saia de Iracema tem que ser de flor. Iracema gosta de coisas bonitas. Queria ser igual sua avó. Pensa na beleza e cheiro das flores. Iracema queria ser flor.

Quando criança, Iracema queria usar cachecol. Azul. Achava bonito. Não dava, morava no Ceará. Lá abrasava o pescoço. Agora, que sente frio, Iracema não tira o cachecol nem para dormir. Agora Iracema tem chance de ser bonita. Nos seus sonhos ela é nuvem, está lá no céu, voando. Hoje, seu cachecol voa e Iracema é bonita.

Coluna é o que sustenta. Eu, você e Iracema. Iracema quando pequena tinha fortes dores. O tempo colocou parte dos quadradinhos-osso no lugar. O tempo se encarrega de arranjar as dores de Iracema.

No ano de 2003, foi realizada a série *Sem título (Coisas de Iracema)*. São pequenos desenhos (12,5 x 21 cm) feitos através de monotipia, utilizando ponta seca para registrar o traço. Esses trabalhos possuem uma forte ligação com a produção atual, apresentando predileções que ainda fazem sentido: temática intimista permeada de delicadeza, sutileza e feminilidade. Características expressas, principalmente pelas escolhas implíci-

tas no fazer: desenhos em pequenas proporções, linhas tênues, cores pastéis e composição sintética com a utilização de uma grande quantidade de superfície branca.

Fig. 01 – Elke Coelho. *Sem título (Coisas de Iracema)*. Aquarela, látex e tinta tipográfica s/ papel - 12,5 x 21 cm - 2003

Embora concorde que “o desenho nasce da linha que estrutura o espaço” (SANTOS NETO, 1997, p.57), acredito que ele não possui um caráter construtivo puramente gráfico. A esses sinais atribui-se uma significação que perpassa questões inerentes ao fazer e desemboca em uma relação, uma ponte entre o desenho e o mundo sensível. Sendo assim,

¹ Artista plástica e professora. Mestranda em Artes Visuais (Poéticas Visuais) pelo Instituto de Artes da UFRGS - PPGAV. Especialista em Literatura Brasileira pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2007) e graduada em Educação Artística pela mesma universidade em 2005. Endereço: Rua dos Andradas, 918 - 1304/ Porto Alegre-RS/ 90020-006. elkecoelho@yahoo.com.br

o aspecto de construção que primeiramente almejo, no ato de desenhar, dá-se, principalmente, por meio da criação de metáforas e pensamentos que, embora se apropriem das formas existentes no mundo, não necessariamente representam esses elementos visíveis, mas sugerem realidades distintas. O desenho permite fazer o que conheço, o que gostaria de conhecer e o que imagino, sendo possível, através dele, agrupar situações que, no mundo concreto, habitam lugares distintos.

Coisas de Iracema também permeia as palavras de Danilo Villa, quando afirma que "o desenho é uma forma de chegar onde o desconhecido permanece e tem uma aresta em comum com os objetos reconhecíveis" (2003, p.21). Os desenhos partem de uma observação longínqua e, devido à distância, criam seu próprio universo. Ao desenhar o guarda-chuva, por exemplo, parto de algumas premissas: já vi um guarda-chuva, sei como ele é, não necessito de sua presença imediata para me remeter à sua aparência. A memória não só dita as formas concretas, como a elas adere os efeitos da imaginação. A preocupação também se concentra no sentido que o objeto assume, na sua funcionalidade cotidiana que, no desenho, torna-se carga significativa.



Fig. 02 – Elke Coelho. *Sem título (Coisas de Iracema)*.
Aquarela, látex e tinta tipográfica s/ papel - 12,5 x 21 cm - 2003

Há uma apropriação das linhas estruturais do objeto: a massa e a rigidez dissolveram-se com a aquarela, permanecendo o esqueleto, o gráfico, o desenho. Distorções são permitidas para particularizar objetos a um mundo. Nesse mundo, guarda-chuva também protege, mas lá, chuva e sol podem não incomodar.

A noção de desenho também está ligada à criação de um universo íntimo, a composição carrega nas tramas da linha desejos e lembranças. A delicadeza expressada é a vontade de intermediar e sentir as circunstâncias com calma e sutileza e a beleza, experimentada através das cores e das figuras, é a mesma desejada nas relações que mantenho com o mundo.

Porém, não ignoro as peculiaridades do desenho dentro de seu próprio campo de ação e, assim, exploro os percursos que seu universo sugere: a pressão da ponta seca no papel, a escolha do suporte, a forma como a linha relaciona-se com o espaço e com o desenho, e as tentativas de dar uma configuração às linhas. Essas são escolhas do fazer que proporcionam a consolidação do universo do desenho.



Fig. 03 – Elke Coelho. *Sem título (Coisas de Iracema)*.
Aquarela, látex e tinta tipográfica s/ papel - 12,5 x 21 cm - 2003

Nesse sentido, os trabalhos de Mira Schendel, em especial as monotípias, foram uma fonte importante de reflexão sobre o desenho. Considero tarefa difícil falar sobre as dimensões abarcadas pelo trabalho de Mira Schendel. A primeira vez que vi seu trabalho foi no Instituto Tomie Ohtake, em 2003, na exposição *Tomie Ohtake: na trama espiritual da arte brasileira*, com curadoria de Paulo Herkenhoff. Naquela exposição, que comemorava os 90 anos da artista, a curadoria estabeleceu um paralelo entre o trabalho de Tomie Ohtake e a produção artística brasileira do mesmo período, escolhendo, no contexto, artistas que também mantivessem uma relação com a espiritualidade. Os trabalhos de Mira Schendel estavam presentes em dois núcleos: *O Impronunciável e Ultrametafísica*.

Sem ter nenhuma referência sobre seu percurso e tendo, naquele momento, poucas informações sobre a arte brasileira pós década de 1940, o nome Mira Schendel ainda soava estranho, pois nunca havia percebido, nos livros que folheara, a presença dessa artista. Naquele momento, suas monotípias causaram-me um enorme sentimento de comoção, suscitado, primeiramente, pela aparente fragilidade e delicadeza das linhas. Rodrigo Naves descreve estes momentos de uma forma extremamente poética e, de certa forma, também traduz, em palavras, a relação que mantive com os trabalhos vistos:

Há momentos na vida em que uma estranha plenitude se apodera de nós. Há situações em que uma inscrição precisa – na vida, nas relações – nos enche de uma potência modesta, como se nada estivesse fora de nosso alcance, mesmo porque nesses momentos queremos pouco, se é que queremos alguma coisa. E não ficamos assim por força ou determinação, mas por uma espécie de sintonia perfeita que nos daria a justa medida de todos os gestos, de seus vínculos e conseqüências. (NAVES, 1996, p.64/65)

Não restrinjo tais momentos somente à observação estética, pois os desenhos vistos eram, acima de tudo, relações vivenciais. Durante os momentos em que permaneci estática frente aos trabalhos, tive a impressão de que no mais sutil movimento o ar poderia afetar os traços e o papel. Surpreendeu-me também a simplicidade da obra que, numa composição mínima, utiliza-se de pouquíssimas linhas sobre a superfície branca do papel. Esses poucos traços, porém, posicionam-se de maneira diversa da observada na maioria dos desenhos de vários

artistas que eu já havia analisado, onde a linha assume a necessidade de estruturar os signos e o espaço. Nos desenhos de Mira "é como se as linhas, os eixos verticais e horizontais estivessem ali para ordenar e fazer existir o espaço vazio" (MARQUEZ, 2002, p.23). Em carta ao crítico de arte e amigo Guy Brett, em 1965, Mira relata que "a linha, na maioria das vezes, apenas estimula o vazio. Não estou certa de que a palavra estimular esteja correta. Algo assim. De qualquer modo, o que importa na minha obra é o vazio, ativamente o vazio" (apud SALZSTEIN, 1996, p.50).

Os desenhos de Mira Schendel pedem proximidade e parece pouco provável vê-los sem sentir-se imantado, atraído, inconscientemente, a chegar a vista numa tentativa de desvendar como se deu a formação das linhas. Os traços não estavam sobre o papel e sim com o papel, "suas linhas pareciam nascer de dentro do papel, sem que nenhum movimento externo as conduzisse" (NAVES, 1996, p.64). E, ao se aproximar, esquece-se da curiosidade que resultou no encontro do rosto com a obra em prol de outra questão: o corpo da linha. Na época, desconhecia a técnica da monotipia e, mesmo que conhecesse, os trabalhos não teriam perdido seu encanto. A atração não se concentrava apenas nas pequenas ressonâncias que o frágil percurso do gesto deixou, mas, principalmente, no universo de relações que a artista conseguiu estabelecer com o que, aparentemente, parecia tão pouco. Era como se Mira "quisesse mostrar as inúmeras possibilidades existentes em contatos tão simples" (NAVES, 1996, p.64). Hoje, compreendo algumas questões que naquele momento permaneceram apenas em estado de pungência.

Mira Schendel encara as marcas deixadas nas frágeis folhas de papel de arroz, primeiramente, como gesto. Não se refere somente ao gesto gráfico ao qual atribuímos o nome desenho. Mas o gesto que, ao estar presente impreterivelmente em todos os momentos vividos, relaciona-se diretamente ao tempo: sinaliza o tempo através da ação.

Frente ao trabalho, parecia-me que o percurso do olho refazia o caminho explorado pela mão da artista. Respeitando o sentido dos gestos, percebemos os pontos em que, sutilmente, a linha extravasa o sentido físico; notamos os estancamentos da mão que, provavelmente, são frutos das mediações entre o pensamento e a ação; vemos signos que se compõem rapidamente, como um presságio que, se não for registrado e vivido através do gesto, esvai-se, permanecendo apenas um gosto primeiro do que poderia ser.

Em seus escritos, a artista deixa clara uma das principais questões que move a sua pesquisa e as suas reflexões sobre a arte:

Os trabalhos apresentados são resultado de uma tentativa até agora frustrada de surpreender o discurso no momento de sua origem. O que me preocupa é captar a passagem da vivência imediata, com toda a sua força empírica, para o símbolo, com sua memorabilidade e relativa eternidade. Sei que se trata, no fundo, do seguinte problema: a vida imediata, aquela que sofre, e dentro da qual ajo, é minha, incomunicável, e portanto sem sentido e finalidade. O reino dos símbolos, que procuram captar essa vida (e que é o reino das linguagens), é, pelo contrário, anti-vida, no sentido de ser inter-subjetivo, comum, esvaziado de emoções e sofrimentos. Se eu pudesse fazer coincidir estes dois

reinos, teria articulado a riqueza da vivência na relativa imortalidade do símbolo. Reformulando, é esta a minha obra a tentativa de imortalizar o fugaz e dar sentido ao efêmero. Para poder fazê-lo, é óbvio que devo fixar o próprio instante, no qual a vivência se derrama para o símbolo, no caso para a letra. (apud SALZSTEIN, 1996, p.256)

Todo este universo ainda habita meus sentidos e, ao desenhar, tornaram-se preciosos os ensinamentos que se evidenciam, principalmente pela relação da linha no espaço, pois meus desenhos, diferentemente dos trabalhos de Mira Schendel, estão vinculados a uma narrativa.

A série *Coisas de Iracema* também foi realizada através da monotipia, por meio da pressão exercida pela ponta seca num papel branco de pouca gramatura, onde a linha surge no verso do suporte graças ao contato que este mantém com a superfície untada de tinta preta. A monotipia, por suas particularidades, reforçou a sutileza dos desenhos. Após as linhas marcadas, pensou-se em possíveis áreas de cor que foram inseridas, utilizando-se a tinta aquarelada, com predileção por tons claros, evitando-se as relações de contraste.



Fig. 04 – Elke Coelho. *Sem título (Coisas de Iracema)*. Aquarela, látex e tinta tipográfica s/ papel - 12,5 x 21 cm - 2003

A aquarela foi utilizada ora como massa diluída de cor, sendo o lugar onde se aplicava a tinta apenas o ponto de partida da evasão espontânea da mancha; ora como linha que aumentava a trama gráfica; ou ainda, por vezes, como preenchimento, limitando sua atuação aos contornos sugeridos pela monotipia. A massa branca de tinta látex que cobre a maior parte da superfície, também inserida como cor participante, não tem a intenção de estabelecer a relação figura/fundo. A camada de tinta branca tanto ameniza as marcas deixadas pela monotipia, como cria áreas sutis através da diferenciação entre o branco do papel, os traços do desenho e as cores diluídas. Pretendia-se criar uma aproximação intrínseca entre o desenho e o suporte, uma relação íntima onde não houvesse separações visíveis, distinções possíveis ou hierarquias entre os elementos da composição.

Os desenhos são "parcialmente cegos", não porque não se olhe para a superfície ao se desenhar, mas porque, durante o processo, as marcas deixadas pela ponta seca são quase imperceptíveis. Essa escolha implicou em desenhos que mantêm liberdade quanto à figuração, por meio de traços mais leves e descompromissados em relação aos desenhos realizados anteriormente. Mesmo

assim, os desenhos são passíveis de configuração, pois o percurso das linhas para a realização das formas já era conhecido pela mão; fato que se atribui à repetição do gesto, uma vez que os mesmos objetos foram representados amiúde, durante um ano, buscando pesquisar materiais distintos e experimentar dimensões variadas. Mesmo de olhos fechados, as linhas encontrar-se-iam. Não são desenhos de observação e, sim, desenhos de memória e imaginação.



Fig. 05 – Elke Coelho. *Sem título (Coisas de Iracema)*. Aquarela, látex e tinta tipográfica s/ papel 12,5 x 21 cm - 2003

Por essas combinações, a sutileza surge como um elemento, tal qual o suporte, a aquarela e as linhas. E o sutil, nessas circunstâncias, é permeado pela leveza. Essa propriedade é expressa por uma sensação de quase ausência; algo que está, mas não se mostra. Num constante movimento lento, a sutileza, por não permitir grandes alterações, nem chega a alterar o que está em sua volta, chamando, desse modo, a atenção de poucos. Coisas sutis, no meio do mundo, notam-se por acaso, pelo cansaço da vista, pela imprevisibilidade do mundo. O sutil toma cuidado para não aparecer, tem vergonha de ser bonito.

A feminilidade presente nos desenhos, e em toda a produção que compreende esta pesquisa, não diz respeito, necessariamente, a uma busca de características e de materiais que pudessem aludir ao universo feminino; também, da mesma forma, não há uma preocupação crítica ou política em relação à história e participação da mulher no contexto social. O que há é um pensamento gráfico que, devido ao emprego do traço e outras predileções formais, assumem e partilham caminhos com a feminilidade.



Fig. 06 – Elke Coelho. *Sem título (Coisas de Iracema)*. Aquarela, látex e tinta tipográfica s/ papel 12,5 x 21 cm - 2003

Hoje, na produção que desenvolvo, o desenho é uma premissa para as estruturas tridimensionais. A passagem do desenho para o espaço implicou na escolha de materiais que pudessem transpor as mesmas questões presentes nos desenhos: intimismo amalgamado com características que se reportam ao universo da sutileza e subjetividade. Nesse desejo de transposição, os traços transformam-se em linhas que costuram, as tintas aquareladas em tecidos e as representações buscam formas e significados em alfinetes, botões, flores e outros materiais. O desafio agora é pensar no material e com o material, pois ele, agrupado no espaço, é que vai significar.

Referências

MARQUEZ, Maria Eduarda. **Mira Schendel**. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2002.

NAVES, Rodrigo. *Pelas Costas*. In: SALZSTEIN, Sônia (org.). **O vazio do mundo**. São Paulo: Marca D'Água, 1996.

SALZSTEIN, Sônia (org.). **O vazio do mundo**. São Paulo: Marca D'Água, 1996.

SANTOS NETO, Fernando Augusto dos. **Diário de Passagem**. Londrina: EDUEL, 1997.

VILLA, Danilo Gimenes. **Caçando Opalas**. Campinas: UNICAMP, 2003. (Dissertação de Mestrado em Arte).

Professores de Arte: O investimento do Estado de Santa Catarina na formação continuada de 1995 a 2005

Daniel Castro Oltramari¹

Resumo: Este artigo parte de uma pesquisa sobre o investimento do Estado de Santa Catarina na formação continuada do professor de Arte no período de 1995 a 2005. A investigação levantou dados sobre como se deu a formação continuada de professores na região da Grande Florianópolis no referido período. Através do artigo busca-se a divulgação dos resultados da investigação de oito relatórios da GEDAF – Gerência de Desenvolvimento e Capacitação Funcional da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia do Estado – e das entrevistas com servidoras da mesma Secretaria, realizadas para complementar as informações reduzidas dos relatórios. O cruzamento da análise dos relatórios com a das entrevistas propiciou a redação deste artigo como uma finalização da investigação proposta.

Palavras-chave: Professores de Arte; Formação de Professores; Formação continuada.

Art teachers: The investment of the State of Santa Catarina in the continued formation from 1995 to 2005

Abstract: This article is based on a study about the investment of the Santa Catarina State government in the continuous education of Art teachers from 1995 - 2005. The study analyzed data about how the continuous education of teachers took place in the Florianópolis region in this period. The article publicizes the results of a study of eight reports of the Development and Functional Training Administration (GEDAF) of the State Secretariat of Education, Science and Technology and of interviews with employees in this Secretariat, conducted to complement the limited information from the reports. The comparison of the analysis of the reports with that of the interviews led to the presentation of this article as a reflection on the investigation proposed.

Keywords: Art Teachers; Teacher Training; Continuous Education.

Este trabalho surgiu por meio das experiências desenvolvidas nos estágios curriculares do curso de Licenciatura em Artes Plásticas, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, onde a vivência nas escolas mostrou o quanto alguns dos professores que ora eram observados e ora supervisionavam, tinham concepções de Arte² que se voltavam à idéia de que a disciplina de Arte buscava apenas desenvolver trabalhos manuais com os alunos.

No decorrer do percurso dos estágios curriculares surgiu também, por parte desses professores, dificuldades para ensinar utilizando a Arte contemporânea. Muitas vezes observou-se que essa era tratada como algo

que apenas num futuro próximo poderá ser entendida, ou ainda, que era tida como algo bizarro, grotesco. Essas argumentações formaram um rastro e, através dele, foi fomentado o desejo de investigar o processo de formação dos profissionais responsáveis pelo ensino de Arte nas escolas estaduais da Grande Florianópolis. Buscou-se entender o universo da formação de professores do Estado, considerando o viés da formação de professores.

O rastro compreendido nas atitudes e nas falas daqueles professores durante os estágios não deve ser visto superficialmente, mas sim, através de uma investigação mais aprofundada. Assim, construiu-se a idéia de formular uma investigação por meio de um

¹ Daniel Castro Oltramari é Licenciado em Artes Plásticas pelo Centro de Artes da UDESC e mestrando em Educação – Formação de Educadores pelo CED – Centro de Ciências da Educação da UFSC. Residente em São José -SC, rua Antônio Schoroeder, 25, Barreiros. E-mail: dc_oltram@yahoo.com.br.

² Este trabalho trata de uma pesquisa por mim realizada e por isso quando os termos Arte e ensino de Arte aparecem subentende-se que se referem às Artes Plásticas. Quando o texto se refere a outras Artes, como a Música ou o Teatro estes aparecem devidamente especificados.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)³ sobre o programa de formação continuada para os professores de Arte do Estado, na região compreendida pela Grande Florianópolis, no que tange os anos de 1995 a 2005.

A Pesquisa: percurso

No percurso inicial desta pesquisa buscou-se como meta recolher os dados existentes na Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado (a qual tratarei apenas como Secretaria Estadual de Educação) sobre o número de cursos de formação continuada propostos e seus conteúdos. De fundamental importância foram as fontes do arquivo da GEECT – Gerência de Educação, Ciência e Tecnologia da Grande Florianópolis e da GECAP – Gerência de Capacitação e Progressão Funcional que no último relatório apresenta o nome de GEDAF – Gerência de Desenvolvimento e Avaliação Funcional, ambas da Secretaria Estadual de Educação.

Os relatórios anuais de capacitação totalizaram oito: o Relatório geral de gestão 1995-1998, o Relatório final GECAP de 1999, Relatório final de eventos e formação continuada-GECAP de 2000, Relatório final GECAP de 2001, Relatório final 1999-2002 – GECAP de 2002, Relatório de capacitação – GECAP de 2003, Relatório de capacitação – GECAP de 2004, Relatório de eventos e formação continuada – GEDAF de 2005. Antes de analisá-los, a pessoa responsável pelo setor já havia informado que os relatórios tratavam apenas de dados estatísticos para fins técnico-administrativos; ou seja, os relatórios não qualificavam os dados da maneira que a pesquisa necessitava. Mesmo assim, continuou-se na busca dessas fontes tirando delas o máximo de possibilidades explicativas da realidade de investimento do Estado na formação continuada dos professores.

No momento da ida à GEECT, em que se entrou em contato com a funcionária responsável por passar os relatórios e as informações sobre os cursos de formação continuada, uma informação nova fez com que o percurso de pesquisa fosse revisto. A gerência não permitia o acesso aos relatórios finais sobre os cursos de capacitação, pois eles se encontravam num arquivo morto. Entretanto, a pessoa responsável pelas questões dos cursos de formação forneceu um projeto técnico-pedagógico de um curso realizado em 2005, feito pela GEECT, denominado "Capacitação para educadores da educação básica – Arte", um curso proposto para as linguagens visual, cênica e musical.

Em conversa informal essa pessoa relatou que teriam ocorrido cursos de Arte nos anos de 2000 até 2005, num total de três cursos. A partir desta informação, começou-se a buscar uma maneira de garantir uma informação fidedigna, utilizando-se mais de uma fonte de informação. Necessitava-se saber quantos cursos ocorreram efetivamente e quais os conteúdos desses cursos. Então, pela

impossibilidade de acessar estes relatórios dos cursos já realizados, e segundo a informação da funcionária responsável, esses relatórios não apresentariam as informações pedagógicas que se buscava, tornando, na opinião da funcionária, desnecessária a pesquisa no arquivo morto.

Como alternativa de obtenção de fonte de dados, buscou-se, num segundo momento da pesquisa, a possibilidade de fazer entrevistas com as pessoas envolvidas com a Proposta Curricular. Essas entrevistas tiveram o objetivo de investigar, entre as pessoas que pensaram e organizaram a proposta curricular, qual era a política de formação do professor de Arte no contexto após a publicação da Proposta Curricular do Estado. Ao todo foram entrevistadas três servidoras, sendo duas do quadro técnico pedagógico da Secretaria Estadual da Educação e uma da GEECT. Todas participaram direta ou indiretamente da organização dos cursos ocorridos.

O que resultou ao final foi um quadro, no qual foram cruzados os dados obtidos sobre a formação continuada nos relatórios analisados e nas entrevistas, proporcionando uma reflexão que originou as Considerações finais daquela pesquisa de TCC e que por sua vez foi a base para a construção deste artigo, cujo objetivo é divulgar esta pesquisa no espaço acadêmico.

A Desvalorização da profissão docente

Há uma diversidade de pensamentos acerca da formação de professores na universidade, e neste universo os professores (formadores) procuram preparar os acadêmicos para que consigam construir um caminho a ser percorrido. Dentro dele, os alunos universitários, como aprendizes de professores, necessitam articular o conhecimento teórico aprendidos na academia com as experiências obtidas na prática do estágio, para terem uma base ao iniciar na profissão docente. Para Rosa (2005), após o professor de Arte se formar, ele encontra um caminho próximo do isolamento na escola, pois em muitas escolas há um único professor da disciplina o que impossibilita um diálogo mais aberto sobre o assunto ou mesmo a troca de idéias. Nesse contexto, também terá mais dificuldades em conseguir materiais que podem ser mais facilmente conseguidos nas bibliotecas universitárias.

Paiva (2003) sugere que, a despeito das diferentes propostas quanto à organização, métodos, conteúdos e práticas para a formação de professores, algumas posições têm se tornado consensuais. Uma delas é a de que a formação inicial proporciona uma base prévia para a atividade docente, enquanto a formação pessoal e profissional do professor prossegue ao longo de toda a sua carreira, colocando em destaque a preparação do professor na prática docente como um ator que reflete sobre suas ações profissionais e cotidianas. Quando o professor se gradua, começará na carreira docente, e seu diplo-

³ Ver Oltramari(2006).

ma será o primeiro passo, já que sua formação deverá ser uma constante, e esta graduação servirá como uma base prévia, pois ao longo da sua carreira precisará agir sobre sua prática, como um ator que reflete sobre o seu cotidiano.

Segundo Rosa (2005), no contexto atual há professores que desenvolvem sua capacidade como autodidatas de forma contínua, mas também há aqueles professores que, além de pararem de estudar na graduação, evitam os cursos de formação contínua e não demonstram interesse neles. Nesse caso, mais importante do que tornar estes cursos obrigatórios é criar uma atmosfera atrativa e positiva em torno deles, possibilitando uma mudança de atitude por parte destes educadores.

Vários fatores influenciam a educação continuada de professores, pois as políticas públicas de formação de professores envolvem aspectos que vão além de um projeto qualificado de investimento para elas. Dessa forma, destaca-se nesta reflexão a situação do professor da escola pública estadual. Um dos fatos importantes surgidos durante o levantamento bibliográfico e também no contato com a realidade proporcionado por esta pesquisa, foi o da real situação dos professores de Arte. Esses profissionais encontram inúmeras dificuldades, como: carga horária excessiva, problemas históricos de desvalorização da disciplina, carência de materiais a serem trabalhados, além da tradicional remuneração insuficiente que permeia a profissão docente no Brasil. Ressalta-se, também, a necessidade de uma pesquisa atualizada que mapeie as condições sócio-políticas dos professores e a falta de condições atuais de trabalho.

O problema da má remuneração dos professores é um propiciador de outros problemas de difícil solução. O Estado, que cada vez mais alega dificuldades para cumprir compromissos financeiros, por opção, ou por falta dela, deixa de investir em melhores salários, fazendo com que esta classe fique cada vez mais desvalorizada. Segundo o Censo do Professor⁴, a média salarial nacional destes profissionais está em R\$ 529,92, sendo que a média salarial geral nos estados é de R\$ 584,00. Resta a pergunta: que outro profissional estuda por, no mínimo, quatro anos e meio, numa formação de nível superior, para receber um salário tão baixo? Não se trata de colocar a profissão do professor como a mais importante, mas se o que se quer é uma valorização da profissão docente, seria necessário que houvesse uma remuneração mais digna para a classe.

Segundo Rosa (2005), os professores de Arte ainda têm um fator negativo que se agrega ao quesito do excesso de carga horária, que é o fato da disciplina de Arte ter uma baixa carga horária nas escolas; isso faz com que muitos professores tenham que trabalhar em diversas escolas e se deslocar causando mais desgastes.

O excesso de atividades mostra-se constante não apenas para os professores, mas também para o corpo técnico-pedagógico que atua nas escolas e nas secretarias de educação. O acúmulo de tarefas foi relatado pela servidora da Gerência de Educação, Ciência e Tecnologia da Grande Florianópolis (GEECT) em entrevista⁵, quando coloca que não há o costume de se relatar por escrito os resultados dos cursos de capacitação, ou seja, não se faz um acompanhamento e nem uma avaliação dos resultados dos cursos. A falta de relatos por escrito acaba se tornando um procedimento comum para professores e técnico-pedagógicos que terminam por não registrar suas ações. Os únicos relatórios encontrados durante esta pesquisa foram os relatórios técnico-pedagógicos da Secretaria Estadual da Educação, que apresentavam apenas informações parciais e não avaliativas; relatórios que apenas servem para mostrar de forma resumida e estatística o que foi feito de capacitação para os professores da rede estadual de educação.

Outro problema que a situação do professorado da disciplina de Arte apresenta é o da falta de materiais com que têm que lidar. Muitas vezes os professores contam apenas com "quadro negro e giz", o que acaba se tornando um complicador, pois trabalhar com Arte requer meios que possam ser sentidos, sejam eles visuais, sejam sonoros, ou de qualquer outra espécie, senão, corre-se o risco de não se conseguir proporcionar nem um diálogo, nem uma produção reflexiva com os alunos, fazendo com que eles possam vir a ter uma visão distorcida sobre Arte.

A falta de materiais adequados para se trabalhar com Arte se soma ao problema da solidão do professor na escola, já que faltam parcerias para esse professor. Há a necessidade de uma pessoa para discutir o trabalho com ele. Unindo-se os dois fatores, tem-se um complicador para o ensino de Arte, pois o trabalho solitário poderá propiciar a falta de autocrítica. Para Buoro (2002) a escola é um ambiente de trabalho, assim como um campo de pesquisa; nela o professor pode confrontar seus conhecimentos com os dos alunos e estabelecer parcerias. Entretanto, se faltar uma parceria mais direta para o professor, todo o processo crítico e reflexivo poderá estar sendo prejudicado.

Problemas da Formação: inicial e continuada

O fato de haver uma agência formadora, como a UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina – para a região metropolitana de Florianópolis, não significa dizer que a região esteja bem servida de professores de Arte, pois compõem o mesmo quadro de professores nas escolas do Estado, professores com uma formação recente, professores com pós-graduação e professores que,

⁴ INEP, 2003.

⁵ As três pessoas entrevistadas eram mulheres e foram chamadas A, B e C. As entrevistadas A e B, trabalham na Secretaria Estadual da Educação, e a entrevistada C na GEECT da Grande Florianópolis. Todas possuem cargos técnicos-pedagógicos.

formados pelas licenciaturas curtas⁶ não obtiveram oportunidades de formação e nem a buscaram, devido às próprias dificuldades impostas pela profissão. Cabe ressaltar que muitos profissionais de Arte fazem sua pós-graduação em cursos de áreas afins, pela inexistência de especializações e ou mestrados, na área de Arte, ou ainda pelo número reduzido de vagas e alto custo para o professor de Arte.

A realidade das aulas de artes tem muitas faces, que transitam desde a existência de professores preocupados constantemente com uma situação nova de aprendizado, que apresentam condições de realizar cursos de pós-graduação, ou mesmo na compra de livros, até aqueles professores que continuam trabalhando o livre fazer nas aulas de Arte.

O fato de existirem professores que ainda trabalham a disciplina totalmente voltada para o fazer acontece porque esses professores não estão tendo oportunidade de formação continuada pelo Estado. Ou seja, os professores cheios de afazeres, com poucas condições financeiras e com pouco tempo para investir em sua profissão, estão desatualizados e sentem-se frustrados por isso. Ao unir esses problemas de falta de tempo para investimento em formação a uma formação inicial (graduação) de licenciatura rápida, ou mesmo de muitos anos passados, pode-se obter como resultado um professor que trabalhe apenas a técnica, fazendo com que suas aulas de Arte pareçam oficinas nas quais a produção fica quase que totalmente desvinculada da crítica, da leitura, da contextualização e mesmo da reflexão sobre o fazer.

Numa das entrevistas foi apontado que o Ministério da Educação tem maiores preocupações com as licenciaturas que lidam com tecnologias ou ciências naturais, em detrimento das licenciaturas ligadas às ciências humanas. A prioridade é dada às disciplinas diretamente relacionadas às novas necessidades da economia global que são: Física, Química, Ciências Naturais, Português e Matemática.

Libâneo, Oliveira e Tochi (2005) citam que a nova abordagem da educação se baseia num conceito positivista de ciência objetiva e neutra, no qual, o conhecer quer dizer: observar, descrever, tirar medidas e dosar as situações, bem como prevê-las, abstendo-se quanto a julgamentos de valores ou ideologias. Essa política faz com que essas disciplinas sejam vistas com um potencial transformador da sociedade, cabendo em parte a elas o sucesso ou o fracasso no desenvolvimento de uma nação. Então, algumas disciplinas serão vistas como as mais importantes para o desenvolvimento econômico, recebendo maior atenção do Estado em casos importantes como o dos cursos de formação continuada para os professores.

Falar em formação docente para os governos significa falar em custos, isto em relação a orçamentos cada

vez mais apertados, nos quais os recursos são cada vez mais direcionados a pagamentos de dívidas.

Mizukami, et al. (2002) apontam que nos projetos financiados pelo Banco Mundial a formação docente ocupa espaços cada vez menores e a formação continuada, que deveria ser uma ferramenta capaz de possibilitar uma melhora significativa no ensino, fica restrita, sendo realizada através de cursos de curta duração, num sentido instrumental feito em serviço e incoerente em relação à formação inicial. São cursos a serviço de políticas públicas e/ou reformas educacionais, vistas como reciclagem, com a finalidade de atualizar os docentes nos conteúdos das matérias que eles vão trabalhar.

Na perspectiva da redução de custos que têm sido uma constante na área da educação, os investimentos existentes ficam atrelados à melhoria dos índices econômicos e sociais que o País (representado pela Federação, Estados e Municípios) precisa ter junto aos organismos internacionais (cito entre eles Banco Mundial e UNESCO). Nesse sentido, os processos de formação continuada, que se aproximam mais das atividades de pesquisa, acabam se tornando inviáveis do ponto de vista orçamentário, sendo substituídos por capacitações esporádicas, como palestras e cursos de curta duração. Nesse contexto, o ensino de Arte segue prejudicado, recebendo poucos recursos, tanto para formação de professores, como para aquisição de materiais pedagógicos.

No caso específico de que tratou esta pesquisa, percebe-se que a disciplina de Arte avançará no currículo devido à organização dos Arte-Educadores e pesquisadores que se engajaram nesta questão, pois, no que se refere ao tratamento oficial dispensado à disciplina de Arte há uma questão histórica de desvalorização da mesma.

Políticas públicas para a Disciplina de Arte: reflexões finais

A questão de existir, ou não, profissionais altamente capacitados para atuarem nas aulas de Arte passa pela questão das políticas públicas para o setor da educação. Apenas ao avaliar o que o Estado planeja e investe para o setor é que se pode ter uma noção de como ele trata a situação. A ausência de relatórios de avaliação dos cursos de capacitação demonstra que não falta apenas investimento financeiro, mas também investir em tempo e em pessoas para se obter uma melhor organização.

Percebeu-se que a importância dada às disciplinas ligadas às tecnologias e às ciências naturais está proporcionalmente ligada a questões como: aprovação, reprovação e repetência. O governo estadual age em concordância com o governo federal e, assim, os investimentos quanto à formação de professores para o ensino médio recairão sobre disciplinas como Química, Física e Biologia. Já, no ensino fundamental, serão direcionados para

⁶ Criadas então pela LDB de 1971 (Lei 5.692/71) lidavam com várias linguagens (Artes Plásticas, Teatro, Música, Dança e Desenho técnico) em dois anos, de maneira que o graduando não se aprofundava em nenhuma delas.

Português e Matemática, que são disciplinas que reprovam. Arte será uma das últimas disciplinas a receber cursos de formação continuada para os seus professores devido ao fato de não reprovarem alunos.

Na lógica dos governos estaduais de Santa Catarina de proporcionar um ensino público de qualidade, avaliada no período de 1995 a 2005, os professores de Arte receberam cursos de formação continuada suficientes para fazer com que suas aulas melhorassem consideravelmente, possibilitando aos seus alunos, saírem com uma formação no ensino médio eficiente para serem considerados cidadãos competentes para consumir Arte. Essa satisfação se dá, principalmente, pelo fato de que os técnicos pedagógicos entrevistados consideram que os cursos gerais sobre educação são o suficiente para ampliar a formação dos professores de Arte.

O Estado pode, dentro da sua política de formação continuada para o ensino de Arte, imaginar que é suficiente o que tem sido feito na região no sentido de tornar os professores mais capacitados para que o ensino da disciplina resulte em aprendizado. No entanto, essa investigação encontrou apenas três cursos, em dez anos, em uma regional que possui cento e cinquenta escolas, sendo que dessas, cento e vinte têm professores de Arte. Acredita-se que esses três cursos não constituem um processo de formação continuada, nem ao menos suprem as necessidades emergentes para a implementação da Proposta Curricular do Estado. Também, o espaço acadêmico da UDESC poderia ser mais utilizado como espaço de aprimoramento, fazendo com que o investimento do Estado na Universidade retornasse à Secretaria da Educação através de cursos para os professores, trazendo benefícios para o sistema educacional estatal e, conseqüentemente, para a população que se utiliza desse sistema.

Os cursos analisados apresentavam propostas que giravam em torno da Proposta Curricular do Estado, no sentido de adequar os professores às determinações desse documento. Entretanto, não se pode sair do curso com uma idéia de que ele termina e o professor volta a sua função na escola como fazia anteriormente. Ao agir assim, o Estado entende a formação como se fosse apenas mais um curso de qualificação, como aqueles feitos na indústria. O professor deveria voltar à escola e trabalhar com os alunos pesquisando o que aprendeu no curso, e a partir dos resultados, trocar com os colegas. Ou seja, um processo de pesquisa e ensino onde a reflexão, a troca e o estudo são mediadores do processo. Isso é o que se deseja, mas a própria dificuldade ocasionada pela realização de poucos cursos impede que isso aconteça.

Os professores de Arte experimentaram a realidade de ficar anos sem cursos de formação, o que se traduz, de certa maneira, em desatualização. Rosa (2005) aponta que a maioria não consegue participar de seleção para o mestrado devido ao excesso de carga horária nas escolas, uma situação que é proporcionada pela necessidade de suprir o problema dos baixos salários, mas que afeta diretamente na carreira docente. A maioria dos professores que escolhe continuar estudando opta por Pós-Graduações do tipo *Lato sensu* (Especialização), que não

exigem um projeto de estudos ou pesquisa no início do curso, facilitando o ingresso dos alunos. É importante destacar que se esses cursos geralmente são feitos em áreas afins; isso não é decorrente de uma escolha, mas sim da inexistência de cursos específicos de Arte.

Um aspecto subjetivo que influencia a prática pedagógica do professor é o desestímulo gerado pelo "esquecimento" de que todos os professores vivenciam na prática e, no caso específico que trata esta pesquisa, constatou-se que o professor de Arte foi vítima dele dos anos de 1995 até mais recentemente, 2005.

É no sentido de auxiliar no cotidiano dos professores de Arte que os cursos de formação continuada deveriam se constituir, trazendo apoio teórico e prático aos professores da disciplina de Arte, para que esses pudessem se atualizar constantemente. Mas, acima de tudo, para que pudessem refletir sobre suas atuações em sala de aula. Quando um professor participa de um curso e, depois, volta a participar de outro, dois ou três anos depois, esse tempo trabalha contra a articulação das suas práticas. Isso faz com que volte a uma rotina parecida com a que tinha antes do curso, ou mesmo que desenvolva uma nova rotina em que a reflexão sobre suas práticas fique prejudicada.

A política estadual para a educação escolar tem feito esforços que estão se mostrando insuficientes para conseguir mudar a situação dos professores que continuam com salários baixos, acarretando um excesso de aulas e, conseqüentemente, a perda da qualidade do ensino. Perante esta situação, cursos de formação continuada, como os oferecidos, não constituem um acréscimo considerável na qualidade do ensino.

Para que se consiga uma mudança considerável da situação, seria necessária uma aposta no sentido de aumentar as condições financeiras do professorado, fazendo com que ele tivesse mais tempo livre para investir em formação, bem como tivesse, também, uma melhoria na qualidade de vida. Isso acarretaria a necessidade de mais professores e, conseqüentemente, a valorização da profissão. Seria nesse contexto idealizado que a formação continuada se encaixaria, com professores bem remunerados, que não estariam esgotados pelo excesso de trabalho. Assim, eles teriam condições de participar ativamente de estudos e serem cobrados pela progressão contínua da qualidade do seu trabalho.

A atual situação propicia a continuação de um ensino que fica com sua qualidade comprometida e, no caso da disciplina de Arte, prossegue formando muitos cidadãos com pouca propensão para fazer, fruir e contextualizar os textos artísticos e visuais. Para eles, a Arte continuará sendo uma incógnita, enquanto uma visão elitizada sobre o assunto tende a se perpetuar.

Referências

BUORO, A. B. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

INEP. *Estatísticas dos professores no Brasil*. Brasília, 2003

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J.F.de; TOCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

MIZUKAMI, Maria da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência – Processos de investigação e formação**. São Carlos, SP: Edufscar, 2002

OLTRAMARI, Daniel C. **Proposta Curricular: o investimento do Estado na formação continuada do professor de Arte de 1995 a 2005**. 2006. 96f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Artística – Artes Plásticas) – Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis, 2006.

PAIVA, Edil V. de. **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ROSA, M^a Cristina da. **A formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica**. Florianópolis: Insular, 2005.

Documentos consultados:

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Relatório Geral 1995-1998 – GECAP**. Florianópolis, 1998. 58p.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Relatório final GECAP**. Florianópolis, 1999. 12p.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Relatório final de eventos e formação continuada-GECAP**. Florianópolis, 2000. 33p.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Relatório final GECAP**. Florianópolis, 2001. 66p.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Relatório final 1999-2002 – GECAP**. Florianópolis, 2002. 81p.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Relatório de capacitação – GECAP**. Florianópolis, 2003. 53p.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Relatório de capacitação – GECAP**. Florianópolis, 2004. 143p.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Relatório de eventos de formação continuada – GEDAF**. Florianópolis, 2005. 105p.

Entre temas e caminhos de pesquisa: escolhas de alunos de um curso de graduação em música¹

Maria Cecília de Araujo R. Torres²

Resumo: Este artigo apresenta e traz algumas questões relacionadas às escolhas dos temas, das abordagens metodológicas e dos caminhos de pesquisas selecionados por um grupo de alunos do Curso de Graduação em Música: Licenciatura, da FUNDARTE/UERGS, em Montenegro/RS. Como ministrante do componente curricular Pesquisa em Música, responsável pela organização dos Projetos de Pesquisas que deverão tornar-se as Monografias de Conclusão de Curso dos alunos de Música, destaquei alguns aspectos que considerei significativos ao longo do processo de montagem dos Projetos de Pesquisa, o qual acontece durante o 7º. Semestre do Curso. Esse componente curricular – Pesquisa em Música – visa oferecer um espaço para leituras, reflexões e, assim, auxiliar os alunos nas escolhas de seus temas de pesquisa, tendo como objetivo a organização dos projetos que, no semestre seguinte, serão ampliados, aprofundados, realizados e, dessa forma, vão constituir-se nas monografias de Conclusão de Curso. Ênfase que, ao final do semestre, os alunos trouxeram uma diversidade de temas escolhidos, mesclados com as escolhas, trajetórias e os espaços de atuação desses futuros educadores musicais.

Palavras-chave: trabalho de conclusão; pesquisa; licenciandos em música.

Between themes and ways of the research: students choices in a graduation music course

Abstract: This paper presents and brings out some questions related to the choices of themes, methodological approaches and the ways of research selected by a group of students at a Music Graduation Course, at FUNDARTE/UERGS, in Montenegro/RS. As teacher of the curricular component Research in Music, responsible for the organization of the students projects which will become Monograph for the Course Conclusion. I selected some aspects I considered significant throughout the process of organization of these projects, during the 7th semester in the course. This curricular component - Research in Music – objective is to offer a space for readings, reflections and, thus, to assist the students in their choices of research themes and also the organization of the projects that, in the following semester, will be extended, improved and will consist in the monographs for the Course Conclusion. I emphasize that at the end of the semester the students had brought a diversity of chosen themes, connected with the choices, trajectories and spaces of performance of these future musical educators.

Keywords: conclusion work; research; music students in formation.

Introdução

Nos limites deste artigo, apresento algumas questões relacionadas às escolhas dos temas, das abordagens metodológicas e dos caminhos de pesquisas selecionados por um grupo de alunos do Curso de Graduação em Música: Licenciatura, FUNDARTE/UERGS, em Montenegro/RS. Como ministrante do componente curricular Pesquisa em Música, responsável pela organização dos Projetos de Pesquisas que deverão tornar-se as Monografias de Conclusão de Curso dos alu-

nos de música, destaquei aspectos que considerei significativos ao longo do processo de montagem dos Projetos de Pesquisa, o qual acontece durante o 7º. Semestre do Curso.

De acordo com o Plano de Curso revisto em 2006, após cinco anos da criação e implantação do mesmo, ressalto o foco em formar um profissional que transite tanto entre os fazeres e saberes da docência, quanto entre os da performance musical, buscando não criar dicotomias, mas sim integrar o ser professor de música com o ser artista.

¹ Parte deste texto foi enviada para o Congresso Internacional de Educação da ULBRA/TORRES, em maio de 2007.

² Mestre e Doutora em Educação, PPGEDU/UERGS, professora titular da FUNDARTE/UERGS, atualmente em licença para estudos de Pós-Doutorado - cecilia@fundarte.rs.gov.br

Currículo e caminhos de pesquisa: algumas opções

O currículo do Curso está organizado visando à formação de um professor de música/musicista. Existem três grupos de componentes curriculares: os específicos da linguagem musical; os específicos da formação pedagógica e os interdisciplinares e/ou complementares.

Busquei em outras experiências e reflexões de colegas, que atuam na área de música, alguns fundamentos para as nossas discussões e articulações entre as questões de pesquisa e ensino, e, desta maneira, compartilho das idéias de Queiroz e Marinho (2005) no que tange à estrutura do Projeto Político Pedagógico de um Curso de Licenciatura em Música. Para os autores,

A partir das novas estruturações pedagógicas e das demais propostas contemporâneas para a educação brasileira, que visam formar os profissionais de ensino de forma abrangente e contextualizada com as necessidades da nossa sociedade, pensamos na integração entre ensino, pesquisa e extensão como caminhos fundamentais para concretizarmos na universidade um curso que possa proporcionar a abrangência necessária para a transformação dos professores que atuam no campo da música (Queiroz e Marinho, 2005, p.85).

Dessa forma, segundo o Plano de Curso de 2006, acredito que "o Professor de Música/musicista egresso deste curso será capaz de expressar conceitos em educação musical, dominando princípios da música" e, desta forma estará apto "a atuar tanto como musicista quanto como professor; apresentar trânsito transdisciplinar, de modo a dialogar com especialistas de outras áreas para atuação em projetos artísticos, educacionais e/ou de pesquisa".

Nesta perspectiva de buscar um diálogo com colegas de outras instituições que atuam como docentes nos Cursos de Graduação em Música e estão envolvidos com aspectos desta "função formadora da pesquisa nos Cursos de Graduação em Música" trago o depoimento de Morato (2005), em trabalho realizado sobre os caminhos de pesquisa nesses espaços. A autora destaca que

os trabalhos de final de curso são desenvolvidos nas disciplinas Metodologia Científica 2, Pesquisa em Música 1 e 2. Na Metodologia Científica 2, o aluno define o seu tema e prepara uma bibliografia comentada sobre o mesmo; na Pesquisa em Música 1, elabora e defende perante banca o projeto de pesquisa, e começa o trabalho de campo propriamente dito, preparando para o final do semestre, um relatório de resultados parciais; na Pesquisa em Música 2, termina a sua pesquisa e redige a monografia que será também defendida perante banca de dois professores (Morato, 2005, p.90).

Conecto as idéias de Morato com a minha experiência como docente no Curso de Graduação em Música da FUNDARTE/UEERGS. Ao longo do curso, os alunos tiveram contato com pesquisa através do Componente Curricular *Processos de Investigação Científica*, que ocorre durante o primeiro ano e também com outros componentes nos quais eles tiveram oportunidades de fazer leituras, discussões e, desta maneira, organizarem e desenvolverem pesquisas em grupos.

Esse componente curricular – Pesquisa em Música – visa oferecer um espaço para leituras, reflexões e,

assim, auxiliar os alunos nas escolhas de seus temas de pesquisa, tendo como objetivo a organização dos projetos que, no semestre seguinte, serão ampliados, aprofundados, realizados e, desta forma, vão constituir-se nas monografias de Conclusão de Curso. Busca também oportunizar que muitos dos temas que povoam o cotidiano musical deste grupo de alunos sejam trazidos para o espaço da aula e, desta forma, tornem-se os objetos e temáticas dos projetos de pesquisa de conclusão de curso.

A partir dos objetivos formulados para este componente, trago os questionamentos de Bastian (2000) a respeito de projetos de estudo desenvolvidos em um Curso de Licenciatura em Música, na perspectiva de mesclar os temas escolhidos pelos alunos para seus projetos com suas trajetórias musicais e pedagógicas. Nesse sentido, o autor focaliza questões que envolvem a preparação e qualificação destes universitários para suas propostas de pesquisa e traz estes questionamentos:

Quais são as possibilidades que temos para qualificar suficientemente nossos jovens cientistas para uma pesquisa pedagógico-musical (empírica)? O autor, como professor de escola superior com os chamados projetos de estudo sobre "aprender a pesquisar" experimentou uma prática em formação docente junto a um Curso de Educação para Professores para a qualificação na pesquisa. Esta prática se realizou em um processo concreto de investigação integrando a pesquisa e o ensino, sensibilizando estudantes do Curso de Licenciatura em Música a dar continuidade aos questionamentos teóricos e práticos na área da pedagogia musical (Bastian, 2000, p.97).

Concordando com as reflexões de Bastian (2000), logo no início do semestre lanço algumas reflexões e provocações para o grupo, pedindo para que cada aluno traga seus temas e questões para uma possível pesquisa, com a intenção de não perder a riqueza da interação, diversidade de temáticas e questionamentos dentro do próprio grupo. Busco desenvolver este componente intercalando atividades individuais com atividades em duos ou em pequenos grupos, focalizando principalmente nos exercícios de escrita em aula, mas entremeados com momentos de discussão e apresentação das idéias individuais para o coletivo, mesclando *solo* e *tutti*.

Compartilho ainda com idéia de Travassos (2005) acerca de "mundos artísticos" ao ressaltar que um dado importante na trajetória dos estudantes é o trânsito desses entre os diversos ambientes musicais. A autora afirma que:

Tornar-se estudante numa escola superior de música significa adquirir certa desenvoltura nos deslocamentos entre mundos musicais, saber alternar suas expectativas e "afinar" suas sensibilidades às circunstâncias. O grau de compatibilidade e proximidade dos mundos musicais varia, e com ele, a relativa dificuldade de circulação dos indivíduos (Travassos, 2005, p.13).

Faço, dessa maneira, uma analogia entre as idéias apresentadas por Travassos e a diversidade de "mundos musicais" do grupo de alunos desse componente curricular, o que refletia estes mundos e também implicava nas escolhas das temáticas variadas para os seus trabalhos de Conclusão de Curso. Eram músicos de diferentes espaços de formação e atuação, nos quais entrelaçava-

vam sonoridades de variados instrumentos musicais, estílos e vivências.

Destaco, ainda, dentre as atividades propostas para este componente, a leitura e reflexão a partir de alguns tópicos de uma agenda para novos pesquisadores, organizada por Costa (2000), a qual desencadeou discussões e, também, auxiliou na delimitação dos caminhos de pesquisa.

Acredito que, ao longo do processo de delimitação e seleção dos temas, houve muito mais uma junção dos pesquisadores com os seus temas escolhidos do que uma dicotomia ou ruptura entre ambos.

Desafios para o grupo: qual é o seu tema?

Os processos de pesquisa são como vastas explorações mineiras com vários poços, muitos dos quais fechados de há muito tempo. Os pesquisadores trabalham muitas vezes no escuro, guiados apenas por túneis ou poços anteriormente explorados, seguindo o filão e esperando descobrir novos voios em minérios. Mas a ousadia escasseia muitas vezes (Pais, 2003, p.54).

Esta citação de Pais (2003) foi inspiradora para eu iniciar o processo, juntamente com os alunos, de busca pelos seus temas de pesquisa, em uma mescla de ousadia por temas ainda "não explorados" e que tivessem uma relação com cada um deles.

Certamente, a escolha dos temas para as pesquisas de cada um deles era o mote para desencadear dúvidas e, até, momentos de ansiedade por parte do grupo. Havia presente, desde o primeiro encontro com o grupo, questionamentos, tais como: qual tema escolher para o projeto? Será que este é um "bom tema" de pesquisa? Quais caminhos metodológicos escolher? Estas e outras questões iam perpassando as aulas, mediando diálogos e compondo o perfil do componente curricular.

O que seria um "bom tema"? Será que qualquer tema não será válido para desenvolver uma pesquisa? Dessa feita, havia a necessidade de relacionar a escolha do tema com o pesquisador, trazendo em um primeiro escrito o seu tema e desde quando ele interpelava-o de várias maneiras. Era um momento de riqueza e diversidade, no qual as temáticas iam emergindo e ocupando os espaços desta aula de pesquisa em música, constituindo um processo que, segundo Borém (2005)

Inclui a unidade e a diversidade, o conhecido e o que está por vir, o diferente e o semelhante, o novo fundamentado no que já existe [...]. A necessidade de educadores musicais especializados e versáteis, ao mesmo tempo curiosos pelo que está além da cerca de seus quintais pedagógicos... (2005, p.53).

E o grande desafio lançado para o grupo era o de fazer escolhas por seus temas de pesquisa, sem medo de ultrapassarem os "quintais pedagógicos" e musicais de cada um.

Sobre os Trabalhos de Conclusão de Curso

Como propósito de organizar um componente curricular que desse suporte e orientasse os Projetos de Pesquisa do Curso, destaco algumas das normas para os Trabalhos de conclusão, com as especificidades como:

"O Trabalho de Conclusão de Curso - TCC - terá duas partes: um trabalho prático de execução, criação ou educação musical e uma monografia dissertativa sobre os processos pesquisados a partir da prática musical." (Normas TCC/2005).

Todos os trabalhos são desenvolvidos através de uma reflexão teórica dissertativa articulada ao fazer musical de cada aluno, culminando com a defesa da monografia e a performance relacionada ao trabalho. Assim, as temáticas e as abordagens metodológicas são as mais variadas e, também, as concepções de performances que acompanham o momento da defesa para a banca.

Um outro aspecto que destaco relaciona-se com a coerência entre a organização do projeto de pesquisa e a monografia de conclusão. Fui percebendo ao longo do semestre que, quanto mais objetivo e organizado estivesse o projeto, tendo explicitado com clareza qual era o problema de pesquisa e tentando focalizar e ajustar o foco do tema, mais coesão teria para o desdobramento da pesquisa sob a forma de trabalho de conclusão de Curso. Certamente, fizemos no grande grupo, em duplas, e nas reuniões individuais, vários exercícios que incluíam o escrever, o falar e o ler sobre os temas escolhidos, buscando um olhar de prospecção e de maior objetividade.

Algumas Temáticas escolhidas

Trago, dentre os temas escolhidos para compor os projetos e, posteriormente, os trabalhos finais, alguns exemplos dos trabalhos apresentados sob a forma de monografias nos anos de 2005 e 2006:

- * "Jingle: uma abordagem processual"
- * "O repertório Sul-Riograndense para flauta doce: um recorte entre compositores atuantes no século XXI"
- * "Improvisação musical e guitarra elétrica: discursos/ações de dois guitarristas Porto-Alegrenses e contribuições técnicas resultantes de seus estudos pessoais"
- * "A música Gospel em Montenegro/RS: um estudo do cenário musical nas Igrejas"
- * "Banda Marcial Novo Milênio: dos desfiles cívicos aos projetos de inclusão social na escola"
- * "Candomblé Angola no RS: Diálogos Percussivos"
- * "Rock and Roll em Porto Alegre nos anos 60 e 70: um estudo de caso com as bandas Liverpool e Bixo da Seda"
- * "Ensino Superior no RS: Enfrentando as tecnologias que rodeiam o fazer musical"
- * "Interpretação Musical – uma discussão acerca de concepções interpretativas a partir de duas obras para piano de Cláudio Santoro"
- * "Coro infantil da FUNDARTE: reflexões sobre a prática docente a partir da perspectiva dos integrantes"
- * "Conjuntos instrumentais nas escolas: um estudo acerca das características e influências"

Unindo aspectos da formação com cenários de atuação

Penso que, a partir desta diversidade de temas escolhidos pelos alunos, cada um deles buscando articulações com os aspectos do pesquisador e do tema, cabe aqui trazer algumas reflexões acerca destas pesquisas e os desdobramentos com os espaços de atuação do educador musical. Um desafio para todos nós!

Particpei das bancas de defesa de vários desses trabalhos, muitos deles como professora convidada e alguns como orientadora. Foi uma oportunidade de conhecer e analisar trabalhos sob múltiplas abordagens metodológicas com estudo de caso, pesquisa-ação, *survey*, análise comparativa, análise composicional e outros. No quesito das performances também houve uma riqueza de arranjos, grupos, ao vivo ou em gravações, vídeos, músicos convidados, grupos de crianças cantando, bandas marciais de jovens tocando, tornado estes momentos das defesas únicos para cada um dos alunos, com as especificidades de seus "mundos musicais".

Ao finalizar essas reflexões, ressalto que estas são algumas linhas gerais que podem nortear os trabalhos de pesquisa de alunos de um Curso de Graduação em Música. Destaco, também, que podem estar mescladas com as práticas de educadores musicais nas escolas de ensino fundamental e médio, envolvendo crianças e adolescentes. Creio que, para tanto, é necessário conhecermos os nossos alunos que ingressam nos cursos superiores de música, com suas trajetórias musicais e as diferentes "trilhas sonoras do cotidiano" de cada um, pois muitas dessas sonoridades emergem juntamente com os Trabalhos de Conclusão de Curso.

Encerro com um trecho do artigo de Penna (2006), no qual a autora discute quais são os desafios para a educação musical e como ultrapassar as oposições e também as possibilidades de promover diálogos, ao destacar que:

Retomando a questão da nossa área com os espaços de formação, temos de admitir que não há uma resposta única ou definitiva, pois são múltiplos os perfis dos educadores musicais, refletindo inclusive, a variedade de espaços de atuação, cada qual com suas próprias demandas e desafios (Penna, 2006, p.42).

Acredito que trabalhar com projetos de pesquisa com alunos de um Curso de Licenciatura em Música e orientar trabalhos de conclusão de Curso, na perspectiva de uma diversidade de temas e articulações com os diferentes "mundos musicais" dos alunos, são desafios para nós, professores formadores e educadores musicais.

Referências

BASTIAN, Hans Günther. A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. In: **Em Pauta**, Revista do PPG em Música/UFRGS, v.11, n.16/17, 76-107, abril/novembro de 2000.

BORÉM, Fausto. Por uma unidade e diversidade da pedagogia da performance. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 14, p.45-54, março 2006.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II – outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FISCHER, Rosa. Maria Bueno. O Estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n.2, p. 58-79, jul/dez.1997.

MATEIRO, Teresa. A formação universitária do professor de música e as políticas educacionais nas reformas curriculares. **Dossiê: Educação Musical, Revista do Centro de Educação da UFSM**, Santa Maria: Editora da UFSM, v.28, n.02, p.23-36, 2003.

MORATO, Cíntia Thais. A Função formadora da pesquisa nos Cursos de Graduação em Música da Universidade Federal de Uberlândia (UFU – MG) **Revista Ouvirouver**: Revista do Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, n.1, 2005. p. 87-94.

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover diálogo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.14, p.35-44, março 2006.

QUEIROZ, Luis Ricardo, MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.13, p.83-92, setembro 2005.

RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. In: **TEMPO SOCIAL**, Revista de Sociologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 11(1) 189-195 maio de 1999.

SOUZA, Jusamara (Org.) **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: PPG em Música/UFRGS, 2000.

TRAVASSOS, Elizabeth. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.12, p.11-20, março 2005.



A música na educação básica: reflexões a partir da legislação vigente e as possibilidades de trabalho nas escolas

Cristina Rolim Wolfenbüttel¹

Resumo: Este texto trata da música na educação básica, refletindo sobre as possibilidades da presença dessa área do conhecimento no âmbito escolar. Apresenta trabalhos de investigação em diversas áreas, nos quais as atividades inseridas no currículo, bem como o trabalho fora do currículo têm sido desenvolvidas. Discute, também, aspectos da legislação brasileira atual na educação, em contraste com a anterior lei de diretrizes e bases da educação nacional, na perspectiva das possibilidades que se apresentam para o trabalho musical nas escolas. Por fim, trata do ensino da música na perspectiva das relações entre pessoas e músicas (KRAEMER, 2000).

Palavras-chave: educação básica; ensino curricular e extracurricular; projeto político-pedagógico.

Music in basic education: reflections from current legislation and the possibilities of work in the schools

Abstract: This text aims at discussing music in basic education, and the possibilities of the presence of this area of knowledge in the school extent. It presents works of investigation in several areas, in which the activities inserted in the curriculum as well as out of it, has been developed. It also discusses aspects of the Brazilian current legislation, concerning education in contrast with the previous law of directives and parameters of the national education, in the perspective of the possibilities presented regarding musical work in the schools. Finally, it shows the teaching of music in the perspective of the relations between people and music. (KRAEMER, 2000).

Keywords: basic education; curricular and extracurricular teaching; political-pedagogical project.

A presença da música nas escolas de educação básica, bem como sua ampliação e fortalecimento, têm sido temas amplamente debatidos na literatura de educação musical no Brasil, nos últimos anos (FUKS, 1991, 1993; PENNA, 2002, 2004a, 2004b; MORATO, GONÇALVES, ARROYO, RIBEIRO, 2003; GROSSI, 2003; SOUZA, 2003; ARROYO, 2004; SANTOS, 2004; LOUREIRO, 2004; FERNANDES, 2004, 2005; FIGUEIREDO, 2005; SANTOS, 2005; ÁLVARES, 2005; DINIZ, DEL BEN, 2006). Em termos oficiais, segundo Penna,

desde a década de 1970 não há garantias formais para o ensino de música – em sua especificidade – na educação básica. No entanto, de acordo com as leis educacionais e os diversos termos normativos correlatos, a música integra, *potencialmente*, o campo da arte – ou seja, a música é uma dentre outras linguagens artísticas que podem ser trabalhadas na escola

pele componente curricular de arte. (PENNA, 2004b, p.8).

A instituição do ensino da educação artística nas escolas de todo o país, incluindo o 1º e 2º graus, deu-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 1971 (LDB 5.692/71). A partir do estabelecimento da LDB 5.692/71, houve um esvaziamento dos conteúdos musicais, em prol de uma educação dita polivalente, tanto para os alunos da educação básica, quanto para os professores em formação inicial.

Segundo Hentschke e Oliveira (2000, p.48), na década de 1970 predominava a tendência educacional, cuja ênfase apresentava-se mais no aspecto expressivo dos indivíduos. Além disso, a atenção durante o ensino e a aprendizagem destinava maior ênfase ao processo, ao invés do produto (HENTSCHE; OLIVEIRA, 2000, p.48). Em consequência desse enfoque,

¹ Mestre e Doutoranda em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora adjunta na área de educação musical na UERGS/FUNDA RTE. Assessora na Secretaria de Educação de Porto Alegre. Professora de educação musical no Instituto Superior de Educação Sévigné (ISES). Integrante do Grupo de Pesquisa em Arte: Criação, Interdisciplinariedade e Educação - UERGS/FUNDA RTE

a postura técnica do professor era, então, de atender às orientações gerais do programa, flexibilizando horários, avaliações, seleção de alunos para determinadas atividades, evitando o ensino de técnicas artísticas e musicais e concentrando as atividades na expressão em várias modalidades artísticas. (HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000, p.48).

A obrigatoriedade da educação artística para o ensino de 1º e 2º graus encontra-se prevista no artigo 7º da LDB 5.692/71. Todavia, Penna (2004a, p.21) alerta para a indefinição no texto da referida lei, o qual trata das linguagens artísticas a serem contempladas no ensino sem, contudo, mencionar a especificidade do ensino de música ou de outra área das artes.

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de dezembro de 1969. (LDB 5.692/71).

Posteriormente, o Conselho Federal de Educação emitiu um parecer (Parecer CFE 1.284/73), no qual se encontra a proposição do ensino das artes na educação básica, em uma perspectiva integrada, na linha da polivalência dos professores quanto às artes plásticas, artes cênicas, música e desenho.

Segundo Penna (2004a), o Parecer CFE nº 540, emitido no ano de 1977, analisa o enfoque inadequado no ensino de música, que vigorou em anos anteriores. No texto do documento há um alerta sobre a demasiada ênfase destinada em anos anteriores quanto ao ensino da teoria musical e à prática de canto coral. De acordo com o Parecer CFE nº 540/77, o ensino de educação artística não mais comportaria tal abordagem. Nesse sentido e, considerando a integração entre as áreas artísticas, a música encontrar-se-ia no campo da educação artística (PENNA, 2004a, p.21).

Ao longo dos anos, educadores musicais intensificaram esforços, no sentido de tornar mais específicos os preceitos normativos para o ensino de música. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 1996 (LDB 9.394/96) surge no bojo de toda essa discussão. No Artigo 26 da LDB 9.394/96, contudo, a obrigatoriedade é apontada para o ensino da arte.

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (LDB 9.394/96).

Apesar da denominação abrangente constante no texto da LDB 9.394/96, pesquisadores apontam avanços alcançados com a lei, dentre os quais a substituição do termo *educação artística* por ensino da arte (HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000, p.52). Além disso, segundo Hentschke e Oliveira (2000), leis e documentos de referência, oriundos da LDB 9.394/96, também se apresentam como conquistas, apesar de não serem abrangentes e carecerem de fundamentação teórica (HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000, p.52). Os documentos originários da LDB 9.394/96, apenas para citar alguns textos dos referenciais apontados como conquistas, são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) - que apresentam a obrigatoriedade e a força

da lei – e os Parâmetros Curriculares Nacionais, “catalisador de ações, na busca de uma melhoria da educação” (PARECER CEB 04/98, p.3).

O inciso IV do artigo 9º da LDB 9.394/96 apresenta a competência, por parte da União – em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios – de estabelecer as diretrizes para a educação. As diretrizes, por sua vez, devem nortear os currículos e os conteúdos mínimos da educação no país (BRASIL, 2005, p.34).

A partir da LDB 9.394/96, em 7 de abril de 1998, a Câmara de Educação Básica instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Na resolução nº 2, as DCN são apresentadas como

o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, (...) que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. (RESOLUÇÃO CEB nº2, 1998, p. 1).

A autonomia da escola e de seu projeto pedagógico são possibilidades apresentadas pelas DCN, sendo que a escola deve trabalhar os conteúdos em seus contextos, tendo em vista a comunidade em que se encontra inserida. Segundo Bonamino e Martinez (2002, p.375), as DCN apresentam as linhas gerais de ação, como proposição de caminhos abertos à tradução em diferentes programas de ensino.

As diretrizes específicas para o ensino de música na educação básica foram aprovadas em 2002, pelo Conselho Nacional de Educação. Segundo Oliveira e Hentschke (2002), o surgimento das Diretrizes Curriculares de Música significou um

avanço nas conquistas dos profissionais da área de Música e especialmente dos Educadores Musicais, não somente pelas questões relacionadas diretamente à promoção da qualidade dos cursos, mas porque significam uma luta vencida por uma grande equipe de profissionais, que, inconformados com a situação gerada a partir da Lei 5692/71 que implantou a Educação Artística, conseguiu produzir processos e documentos para o desenvolvimento das áreas de Artes e da Música. (OLIVEIRA; HENTSCHKE, 2002, p.2).

Além das DCN, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também se constituem resultado da LDB 9.394/96. Apresentados pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto, os PCN objetivam sugerir linhas norteadoras para subsidiar secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras, e demais interessados nos assuntos da educação no país (BRASIL, 1998, p.9). A área da Arte, composta pelas Artes Visuais, Dança e Teatro, além da Música, apresenta os fundamentos teóricos de cada modalidade da arte, além dos objetivos e conteúdos específicos (BRASIL, 1997).

As mudanças ocorridas na legislação e nos documentos oficiais que regulam o ensino no Brasil apontam para possibilidades de fortalecimento da música na escola. Entretanto, como observa Penna (2004b), “leis e propostas oficiais não têm o poder de, por si mesmas, operar transformações na realidade cotidiana das salas de aula” (PENNA, 2004b, p.15). Apesar de o texto da LDB nº 9.394/96 estabelecer o ensino das artes como compo-

nente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, segundo Penna (2004a, p.23), persistiu a indefinição e a ambigüidade, o que permitiu múltiplas possibilidades, na medida em que a expressão "artes" pode ser interpretada de diversos modos.

Trabalhos realizados em diferentes localidades do país confirmam as observações de Penna (2004b), remetendo para discussões sobre a permanência da perspectiva da polivalência no ensino das artes (SOUZA et al, 2002; MORATO; GONÇALVES; ARROYO; RIBEIRO, 2003; ARROYO, 2004; PENNA, 2004a; DEL BEN, 2005), e para a escassa presença de professores de música na educação básica (PENNA, 2002, 2004a, 2004b; SANTOS, 2005).

Penna (2002), em pesquisa desenvolvida entre os anos de 1999 e 2002, na Grande João Pessoa/PB, afirma que "a música não está conseguindo ocupar com eficiência o espaço que poderia ter na educação básica, atuando para ampliar o alcance e a qualidade da vivência musical dos alunos" (PENNA, 2002, p.7).

Ao investigar o ensino fundamental e médio das redes públicas da Grande João Pessoa/PB, Penna aponta o reduzido número de professores com habilitação em música atuando nas escolas de educação básica (PENNA, 2002, p.7). Para a pesquisadora, parece haver uma "preferência pela prática pedagógica e pelo exercício profissional em diversos tipos de escolas de música, em detrimento da atuação nas escolas regulares de educação básica" (PENNA, 2002, p.17). Penna também aponta para a continuidade de uma

tendência à atuação polivalente, confirmada pelos dados de que, no ensino fundamental, menos da metade - 45,7% - dos professores trabalham apenas uma linguagem artística em sala de aula, índice que cai para 26% no ensino médio. (PENNA, 2004b, p.9).

Penna (2004b), ao apresentar os dados de sua investigação, questiona quanto ao espaço no qual os professores de música estariam atuando, na medida em que a licenciatura é um curso que prepara para a atuação na educação básica (PENNA, 2004b, p.10). Sua investigação especula sobre a atuação dos professores de música em outros locais que não a educação básica. Uma possível explicação é apontada por Penna, ao refletir sobre tais espaços, na medida em que, de certa maneira, os mesmos "privilegiam a prática musical por si mesma (muitas vezes descontextualizada de suas funções sociais), tendo correntemente como referência a música erudita e práticas pedagógicas de caráter técnico-profissionalizante" (PENNA, 2004b, p.10). Penna (2004b) alerta para

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

Apesar da reduzida presença de professores de música na educação básica, apontada pelos pesquisado-

res (PENNA, 2002, 2004a, 2004b; SANTOS, 2005), estudiosos também têm alertado para o fato de que o ensino musical pode se apresentar de diversas formas e ocupar diferentes espaços (FUKS, 1991; KRAEMER, 2000; SOUZA et al, 2002; DINIZ, 2005; DEL BEN, 2005).

O ensino de música em escolas públicas estaduais de educação básica da cidade de Porto Alegre foi mapeado por Del Ben (2005). A pesquisadora observou que "a música se mantém presente nas escolas de educação básica, independentemente de sua inclusão como disciplina dos currículos escolares" (DEL BEN, 2005, p.15). Del Ben (2005) também constatou que, dentre as atividades musicais desenvolvidas nas escolas, as extracurriculares constituem um número maior de ocorrências (DEL BEN, 2005, p.13). Del Ben (2005) complementa sua análise quanto às atividades musicais extracurriculares explicitando as modalidades em que as mesmas têm-se apresentado, incluindo as aulas de instrumentos musicais, a formação de conjuntos instrumentais, bandas de sopros ou metais, coral ou grupo vocal, grupos de música popular, hora cívica, festivais de música e apresentações musicais (DEL BEN, 2005, p.13). Como resultados de sua investigação, Del Ben (2005) aponta para a necessidade de

investigar em que medida e de que formas os documentos curriculares elaborados por órgãos governamentais, como as secretarias e o Ministério da Educação têm contribuído com as práticas educativas dos professores de música ou que atuam com música nas escolas e salas de aula. (DEL BEN, 2005, p.48).

Por fim, a pesquisadora (DEL BEN, 2005) alerta para a relevância de outro tema a ser examinado, o qual refere-se à

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

Em pesquisa desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS (RME-PoA/RS) também pude observar a preferência dos professores de música pelo ensino extracurricular de música. Na investigação, constatei que a atuação dos professores de música na RME-PoA/RS se dá com maior intensidade no ensino extracurricular,

fora da sala de aula através da oficina de instrumento musical, onde são ministradas aulas de flauta doce, e da oficina de prática de conjunto vocal, caracterizada como canto coral. Há que se considerar que essas oficinas não atendem à totalidade dos alunos da escola, ficando a maioria deles sem o contato com o ensino musical. Isso se deve ao fato de existir somente um professor de música na escola, não existindo carga horária suficiente para que seja possível atender à totalidade dos ciclos. (WOLFFENBÜTTEL, 2004, p. 52-53).

Essas informações obtidas em pesquisa anterior (WOLFFENBÜTTEL, 2004) têm sido complementadas através de atividade de assessoria que exerço junto à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS (SMED-PoA/RS). A partir de contatos permanentes com as instituições escolares e com os próprios professores, também tenho observado que, muitas vezes, apesar da existência de pro-

fessores de música no quadro geral das escolas, o ensino musical curricular é parcamente oferecido. Não raro, o que se percebe é a existência de atividades musicais extracurriculares, as quais, na RME-PoA/RS, são denominadas de apoio educativo ou complemento curricular (PORTO ALEGRE, 1996, p.59). Aparecem, assim, atividades diversas, como formação de banda escolar, ensino de instrumentos musicais como violão e flauta doce, oficinas integradas de dança e canto coral, formações de grupo vocal e instrumental, entre outras atividades que são desenvolvidas nas escolas².

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

Segundo Santos (2005), ao serem inquiridos sobre suas preferências de atuação profissional, os professores de música argumentam acerca das possibilidades que o funcionamento do ensino de música como atividade extracurricular oferece, salientando o sucesso do trabalho nessa modalidade de ensino (SANTOS, 2005, p.53). Na análise de Santos, os professores de música estariam driblando o discurso oficial, fazendo uma ressignificação do espaço escolar na educação básica. Nessa perspectiva, os professores de música parecem conviver com

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

A preferência pela atuação profissional de professores de música nos espaços extracurriculares pode ser analisada tendo em vista a importância das atividades extracurriculares na educação básica. Investigações empreendidas em diferentes áreas do conhecimento, em diversos países (OCDE, 2003; LINVILLE, 2000; WATKINS, 2004; ZAFF et al, 2003; HARRIS, 1999; STAEMPFLI, 2000; WILLIAMS, 2001; COUSINS, 2004) apontam para a importância de um envolvimento mais amplo do estudante com o espaço escolar, o que pode resultar no estabelecimento de relações mais positivas com a escola. Pesquisas também têm revelado que,

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

As atividades extracurriculares têm sido estudadas por pesquisadores, com vistas a analisar a relação existente entre a participação dos alunos nas mesmas e a diminuição da violência juvenil (LINVILLE, 2000; WATKINS, 2004). Da mesma maneira, outros estudos empreendidos objetivam verificar a influência da participação de alunos nessas atividades e sua relação com a preparação para a vida e para o trabalho (HARRIS, 1999; STAEMPFLI, 2000; WILLIAMS, 2001; ZAFF et al, 2003; COUSINS, 2004). Outros estudos, ainda, buscam compreender as configurações das atividades extracurriculares em escolas, em uma perspectiva de política pública de ensino escolar (ROWLAND, 2005).

A atividade extracurricular desenvolvida na educação básica também aparece em pesquisas com denominações tais como complemento curricular, apoio educativo, atividade fora da sala de aula ou atividade paracurricular (SACRISTÁN, 2000, p.295, 306). É entendida como um conjunto de atividades não-curriculares que são desenvolvidas para além do tempo letivo dos alunos, sendo de frequência facultativa.

Na busca por uma otimização da organização de seus espaços e tempos, em uma perspectiva abrangente de projeto pedagógico, muitas vezes as escolas optam pelo desenvolvimento de determinadas atividades em outras dimensões, que não os tradicionais espaços e tempos curriculares. Surgem, assim, as atividades extracurriculares como alternativa para o ensino escolar, buscando a constituição da escola como "um espaço sociocultural, responsável pela abordagem pedagógica do conhecimento e da cultura, e em articulação orgânica com o contexto social em que está inserida" (ALMEIDA, 2002, p.57).

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

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

² Informações obtidas junto à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, em janeiro de 2006.

As atividades extracurriculares, portanto, constituem-se em um conjunto de atividades de natureza educacional, objetivando a utilização criativa e formativa dos tempos e espaços livres, com propostas de formação pluridimensional, conectadas ao ambiente e à comunidade (SANTOS; SEIXAS, 2005, p.12-13).

Outra análise em torno da preferência pela atuação profissional de professores de música pode ser como um "drible da ordem curricular com a prática extracurricular" (SANTOS, 2005, p.55), ou mesmo como transgressões pedagógicas (ARROYO, 2000). Arroyo (2000) argumenta sobre as transgressões escolares, em uma perspectiva de inovação e aprendizado. Para o autor, as "transgressões pedagógicas podem ser interpretadas como tentativas individuais ou coletivas de driblar, nos interstícios dos regulados tempos escolares, a hegemonia dos objetos, a redução das relações pedagógicas a relações de objetos" (ARROYO, 2000, p.141). Arroyo (2000) continua sua análise, afirmando que as transgressões ocorridas no âmbito escolar "refletem essa criatividade que tiveram de aprender no cotidiano de um ofício que exige fazer escolhas quando menos se espera, sem tempo para consultar o manual de normas, os regimentos da escola, feitos para reger, controlar, manter nos eixos, não transgredir" (ARROYO, 2000, p.139). Além disso, o autor aborda a respeito da dimensão humana do trabalho educativo, no sentido de que

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

As transgressões, ou os ditos dribles, podem se apresentar em diversas instâncias da escola. Arroyo (2000) menciona as transgressões de origem política, bem como as de cunho pedagógico. Nesse sentido, o autor argumenta a respeito da força educativa dessas transgressões para os "sujeitos transgressores", convidando-nos a aprender nesse processo (ARROYO, 2000, p.139).

Na perspectiva de alargamento dos espaços e tempos escolares e, partindo das possibilidades oferecidas pela LDB 9.394/96 e pelo ensino extracurricular, também é importante considerar as propostas de abertura das escolas durante os finais de semana. Uma das possibilidades dessa abertura tem se constituído no Projeto Escola Aberta.

O Programa Escola Aberta foi criado a partir de um acordo de cooperação técnica entre o Ministério da Educação e a UNESCO e tem por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz, por meio da ampliação das relações entre escola e comunidade e do aumento das oportunidades de acesso à formação para a cidadania, de maneira a reduzir a violência na comunidade escolar. Promove, em parceria com 68 secretarias de educação municipais e 5 estaduais e com a Secretaria de Educação do DF, a abertura

de escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio localizadas em regiões urbanas de risco e vulnerabilidade social, aos finais de semana, para toda a comunidade... Com a participação das diversas esferas governamentais e da UNESCO, o programa visa a proporcionar aos alunos da educação básica das escolas públicas e às suas comunidades espaços alternativos, nos finais de semana, para o desenvolvimento de atividades de cultura, esporte, lazer, geração de renda, formação para a cidadania e ações educativas complementares. (www.fnede.gov.br, 2007).

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

O Projeto Escola Aberta, ao integrar a escola como um todo e, conseqüentemente, oportunizar olhares diferenciados em relação à organização dos tempos e espaços da educação básica, possibilita interlocuções no todo da escola. Nesse sentido, é importante que sua inserção no âmbito escolar seja pensada em sintonia com o projeto pedagógico.

Liberdade e a autonomia na elaboração dos projetos pedagógicos das escolas, aspectos mencionados nas pesquisas e estudos atuais (ARROYO, 2000; MONFREDINI, 2002) são, também, possibilidades apontadas pela LDB 9.394/96. Essa autonomia, necessária para a organização da escola, possibilita uma vasta gama de possibilidades na organização de seus tempos e espaços. Nos artigos de 12 a 15 da Lei tem-se a dimensão da autonomia das escolas:

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

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

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

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

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola [...]

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

A autonomia prevista na LDB 9.394/96 constitui-se, portanto, "na tensão com [os] limites organizacionais, mediada pelo contexto social, político e cultural no qual a escola está inserida" (MONFREDINI, 2002, p.49).

As pesquisas mencionadas anteriormente, juntamente com a legislação e os documentos normativos da educação no país, apresentam uma concepção abrangente sobre organização dos tempos e espaços na escola. As

propostas de gestão escolar têm sido marcadas "por uma pluralidade de orientações e práticas que dificilmente se esgotam nas disposições formais/legais" (KRAWCKYK, 1999, p. 145). Abrem-se, assim, perspectivas para gestões que possam considerar as inúmeras possibilidades existentes nos diferentes universos escolares, contemplando seus "processos de criação e recriação" (KRAWCKYK, 1999, p. 145).

O ensino de música na educação básica, do mesmo modo e, de acordo com Kraemer (2000), pode ocorrer onde houver a apropriação e transmissão musical. Nesse sentido, a educação musical, segundo Souza (2001), pode ser pensada a partir de uma concepção mais abrangente do que seja educar musicalmente, fundamentada nos princípios básicos de que a prática músico-educacional encontra-se em diversos lugares, quer seja nos espaços curriculares ou extracurriculares.

Referências

ALMEIDA, M. I. de. Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão? In: ROSA, D. E. G., SOUZA, V. C. de. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.57-66.

ÁLVARES, S. L. de A. A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.12, 57-64, mar. 2005.

ARROYO, M. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 29-34, mar. 2004.

ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BONAMINO, A.; MARTINEZ, S. A. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002008000018&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 Fev 2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0101-73302002008000018.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação: (Lei 9.394/96)**. Apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. Rio de Janeiro: DP&A, 9ª edição, 2005.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COUSINS, M. E. **The relationship between student participation rates in Texas public school extracurricular activity programs and related factors of academic achievement, attendance, drops out and discipline**. 2004. Dissertation (Doctor of Philosophy) – The University of Texas at Austin, Austin.

DEL BEN, L. M. **Um estudo com escolas da rede estadual de ensino básico de Porto Alegre – RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical**. Relatório de Pesquisa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Departamento de Música. Porto Alegre, agosto, 2005.

DINIZ, L. N. **Música na educação infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre - RS**. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DINIZ, L. N.; DEL BEN, L. M. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede

municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.15, 7-10, set. 2006.

FERNANDES, J. N. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.10, 75-88, mar. 2004.

_____. Educação musical de jovens e adultos na escola regular: políticas, práticas e desafios. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.12, 35-42, mar. 2005.

FIGUEIREDO, S. L. F. de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.12, 21-30, mar. 2005.

FUKS, R. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

_____. Transitoriedade e permanência na prática escolar. **Fundamentos da Educação Musical**, 1, p.134-156, 1993.

GROSSI, C. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.8, 87-92, mar. 2003.

HARRIS, K. W. **Parental expectations of high interscholastic athletic activities**. 1999. Dissertation (Doctor of Education in Curriculum and Instruction) – Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.

HENTSCHKE, L.; OLIVEIRA, A. A educação musical no Brasil. In.: **A educação musical em países de línguas neolatinas**. Porto Alegre: Ed. da universidade/UFRGS, 2000, p.47-64.

KRAEMER, R. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. In: **Em Pauta**, Porto Alegre, V.11, n. 16/17, abr./nov., p.50-73, 2000.

KRAWCZYK, N. A Gestão Escolar: um Campo Minado... Análise das Propostas de 11 Municípios Brasileiros. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, n.67, Ago. 1999.

LDB 5.692/71 - **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional** - promulgada em 20 de dezembro de 1971 - Lei 5.692/71.

LDB 9.394/96 - **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional** - promulgada em 20 de dezembro de 1996 - Lei 9394/96.

LINVILLE, D. C. **The analysis of extracurricular activities and parental monitoring and their relationship to youth violence**. 2000. Thesis (Degree of Master of Science in Human Development with a Major in Marriage and Family Therapy) – Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, Falls Church, Virginia.

LOUREIRO, A. M. A. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.10, 65-74, mar. 2004.

MARQUES, L. R. O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.24, n.83, p.577-597, ago. 1999.

MONFREDINI, I. O projeto pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre a autonomia e manutenção e/ou modificação de práticas escolares. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, p.41-56, jul./dez. 2002.

MORATO, C. T.; GONÇALVES, L. N.; ARROYO, M.; COSTA, M. C. S.; RIBEIRO, S. T. Continuum as dificuldades relativas ao ensino de arte na educação básica. **Boletim Informativo da ABEM**, Porto Alegre, ano 6, n. 17, p.5, fev. 2003.

OCDE. **Conhecimentos e atitudes para a vida: resultados do PISA 2000** – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes/OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. São Paulo, 2003.

PARECER CEB 04/98, aprovado em 29 de janeiro de 1998. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB04_1998.pdf. Acesso em 8 de setembro de 2007.

PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: - I analisando a legislação e os termos normativos. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, mar. 2004a, p.19-28.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: - II da legislação à prática escolar. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, set. 2004b, p.7-16.

_____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 7, set. 2002, p.7-19.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos pedagógicos nº 9: ciclos de formação, proposta político-pedagógica da escola cidadã.** Porto Alegre, 1996.

RESOLUÇÃO CEB Nº2, de 19 de abril de 1999. Disponível em http://www.mieib.org.br/legis/reso_ceb_2_190499.pdf. Acesso em 8 de setembro de 2007.

ROWLAND, B. K. **Comparing and contrasting local school board policies that govern access to public school programs and activities by home-schooled students in Virginia.** 2005. Dissertation (Doctor of Education) – Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.

SACRISTÁN, G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: ArtMed, 3. ed., 2000.

SANTOS, P. M.; SEIXAS, P. C. A antropologia na educação: abertura antropológica sem antropólogos. In: **Antropologia e educação.** Disponível em <http://ceaa.ufp.pt/educ2.htm>. Acesso em 3 de novembro de 2005.

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

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

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

SOUZA, J. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da educação musical. In: **X ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2001, Uberlândia. Anais...** Uberlândia: 2001, p.85-92.

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

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

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

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

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

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

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

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



Movimentos culturais e políticas públicas: um pacto possível?

Graciela Hopstein¹

Resumo: Neste trabalho procura-se apresentar as dinâmicas sociais instaladas pelos movimentos culturais no Brasil com a finalidade de analisar as possibilidades efetivas de articulação "movimentos - Estado" para a construção de políticas públicas de caráter democrático e universal. Estudamos as estratégias de luta e comunicação, de organização e produção dos grupos que integram o movimento cultural. Apresentamos as trajetórias recentes das políticas de cultura no Brasil com o propósito de mapear concepções, diretrizes e linhas de atuação. Escolhemos centrar a análise no Programa Cultura Viva, implementado pelo MINC, em 2004, já que representa uma política cultural de caráter inovador, considerando a sua qualidade de formulação — no que diz respeito à construção de instâncias de diálogo e interação social e política com os movimentos —, o seu alcance, abrangência e visibilidade nacional.

Palavras chave: Movimentos; Políticas públicas; Cultura.

Cultural Movements and public policies: a possible pact?

Abstract: The present article tries to offer a vision of the social dynamics created by cultural movements in Brazil with the purpose to analyze real possibilities of articulation between movements and the State in order to build democratic and universal public policies. It studies the fighting and communication, organization, and production strategies of the groups that integrate the country's cultural movement, and it also outlines the recent routes of cultural policies in Brazil to map conceptions, guidelines, and lines of action. We chose to focus our study on the *Programa Cultura Viva*, implemented by the Ministry of Culture in 2004, as it represents an innovative cultural policy considering the quality of its formulation — specially in the construction of dialog instances, and social and political interaction with the movements —, scope, reach and national visibility.

Keywords: Movements; Public policies; Culture.

I. Pontos de partida

Quando se fala em políticas públicas faz-se uma relação direta com a idéia de Estado e, segundo esta perspectiva, somente a partir do âmbito governamental seria possível garantir a construção de uma esfera pública e democrática. Certamente, e partindo de uma análise histórico-material, sabemos que a ação do Estado não foi condição suficiente para a instalação de processos democráticos efetivos, ou seja, para a execução de políticas de alcance universal, capazes de garantir o acesso maciço de

amplos contingentes populacionais aos direitos fundamentais.

No caso da sociedade brasileira, é evidente que não conseguiu articular projetos de alcance democrático e universal. O modelo consolidado centrou-se na construção de aparelhos burocráticos atrelados à figura do Estado (e através dele) e na implementação restrita de políticas sociais de caráter focal e/ou compensatórias (principalmente). Esse processo, certamente, não garantiu a integração dos setores tradicionalmente excluídos, que constituem a maioria da população. Porém, a partir da década de 80, com a proliferação de diversas formas de participa-

¹Formada em Educação pela Universidade de Buenos Aires (UBA); Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal de Rio de Janeiro (UFRJ). Trabalhou no planejamento e gestão de projetos sociais, desenvolveu atividades de pesquisa e de formação nas áreas de políticas públicas, movimentos sociais e qualificação profissional. É autora de diversos artigos publicados em revistas acadêmicas e livros. Atualmente, continua trabalhando em temáticas relacionadas aos movimentos sociais urbanos e políticas públicas de cultura no contexto da América Latina, com ênfase no Brasil. A partir do ano de 2006, atua como pesquisadora do Programa de Pós-doutorado Jovem do CNPq — Conselho Nacional de Pesquisa — no contexto do Laboratório de Políticas Públicas vinculado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro — LPP/UERJ. Publicações destacadas: HOPSTEIN, G. A REBELIÃO ARGENTINA: Assembléias de bairro, piqueteros e empresas recuperadas. E-papers: Rio de Janeiro, 2007. COCCO, G. e HOPSTEIN, G. (Orgs.), AS MULTIDÕES E O IMPÉRIO: Entre globalização da guerra e universalização dos direitos. DP&A Editora: Rio de Janeiro, 2002. Contatos: ghopstein@uol.com.br/ Rua Nascimento Silva 384/402, Rio de Janeiro. CEP 22421-020.

ção que se instalaram à margem da estrutura estatal, emergiram novos movimentos e dinâmicas de luta e resistência no contexto da sociedade civil que, orientados para o desenvolvimento de ações sociais e políticas fora dos limites da esfera estatal, tiveram como foco garantir o acesso universal aos direitos de cidadania.

Produto das transformações urbanas ocorridas, desde a década de 70 e do esgotamento das práticas tradicionais de contestação, um conjunto significativo de grupos e coletivos culturais – constituídos em sua maioria por jovens pertencentes às populações de baixa renda – começou a emergir nos principais centros urbanos do Brasil. Nesse cenário, os moradores das periferias das grandes metrópoles começaram a desenvolver – a partir de suas trajetórias pessoais e coletivas, e das características sócio-culturais e geográficas das localidades em que vivem – formas ativas e contestatórias para enfrentar as dificuldades do dia a dia vinculadas, de modo geral, a sua situação de exclusão histórica dos direitos de cidadania – de integração política, social e produtiva – com a qual convivem de forma cotidiana. Desta forma, o denominado movimento cultural brasileiro, que começa a adquirir visibilidade pública a partir da década de 80, está integrado por um conjunto diverso e múltiplo de lideranças, grupos e organizações. Esses, por intermédio de estratégias de produção cultural, buscam alternativas de integração social (no sentido amplo do termo) para uma dinâmica urbana marcada por um alto grau de segmentação, estratificação e exclusão, isto é, por profundas desigualdades sociais (velhas e novas) no que diz respeito à organização produtiva e do trabalho, e às modalidades de circulação e mobilidade no território da cidade. O esforço desses coletivos orienta-se na busca de novos signos, linguagens e formas de organização econômica e política que, na nossa perspectiva, constituem efetivos instrumentos de luta. Assim, nos ambientes de produção cultural, localizados tanto no centro como nas periferias dos grandes centros urbanos, são construídos laços capazes de transformar sujeitos a partir do fortalecimento de relações de solidariedade, de redes produtivas, de identidades coletivas, e do resgate da dimensão pública. Há, assim, um forte elemento de integração no processo de produção cultural, no qual as identidades se fundem e se fortalecem, criando novos laços associativos, e estabelecendo novas formas de expressão e de apropriação do espaço público urbano.

Certamente, a presença protagonista do movimento cultural na cena política brasileira implicou a emergência de novas dinâmicas, abrindo possibilidades concretas orientadas à construção de uma esfera efetivamente pública e democrática, superando falsas alternativas e dicotomias – entre o público (Estado) e privado (mercado) – e consolidando novas formas de organizar as redes sociais e a produção. E é nesse contexto, e a partir dessas dinâmicas que, na nossa opinião, seria possível

pensar na construção de políticas públicas: a partir do diálogo com os movimentos, isto é, a partir da consolidação de um novo pacto entre os diversos atores presentes na esfera pública. Nessa perspectiva, construir o pacto significa organizar os movimentos e mobilizar produtivamente a sociedade, reconhecendo as diversas e múltiplas formas do trabalho de coletivos e grupos que hoje se encontram espalhados em todo o tecido social: nas favelas, nas periferias das grandes cidades, nas cooperativas, etc.

Ao longo destas páginas analisamos, brevemente, as dinâmicas e concepções instaladas pelo novo movimento cultural brasileiro e, também, as trajetórias recentes das políticas de cultura, com a finalidade de apontar os elementos que nos permitem pensar que a articulação movimentos-Estado pode ser a chave para construir políticas públicas de caráter efetivamente universal e democrático.

II. O movimento cultural brasileiro: novos atores, manifestações e dinâmicas de luta

A partir das nossas reflexões iniciais, podemos afirmar que o movimento *hip hop* constitui uma manifestação emblemática que nos permite analisar a dinâmica do movimento cultural brasileiro, já que, além de manifestações como a dança, música, poesia e arte gráfica, ele emerge como uma forma de resistir, criticar, e mostrar que é possível transformar a realidade. Dessa forma, o movimento deve ser concebido como uma arte em toda a sua plenitude, já que para dançar *break*, compor e cantar um *rap*, ou *grafitar* é fundamental encontrar as palavras, os gestos, os traços e os pensamentos a serem transmitidos. Assim, a cultura do *hip hop* implica a possibilidade de pensar numa “solução” própria e não é um “remédio importado” que a periferia toma através da criação de uma linguagem que fala de dentro para dentro, de igual para igual, consolidando assim a imagem de como ela realmente é, tentando inseri-la no sistema sem alterá-la.

Embora, o *hip hop* constitua uma manifestação emblemática, devemos reconhecer, também, a presença de outras formas de expressão, grupos e coletivos que, através de diversas modalidades de organização e por meio de outras linguagens, atuam nas periferias dos grandes centros urbanos, instalando experiências e dinâmicas políticas transformadoras.

Há, assim, um forte elemento de integração no processo de produção artística no qual as identidades se fundem e se fortalecem, criando novos laços associativos e estabelecendo novas formas de expressão. Muitas delas emergem na busca pelo *poder de voz*², isto é, a partir da denúncia, como se pode observar em manifestações culturais, tais como o *Funk* ou o *hip hop*, dentre outras. Eles falam da vida cotidiana nas favelas, da violência vinculada à guerra do tráfico, das injustiças sociais, do preconceito racial.

² HIRCHMAN, A. Saída, Voz e Lealdade. São Paulo: Perspectiva, 1973.

Certamente, existe uma relação estreita entre essas novas manifestações culturais e o lugar onde ele se desenvolve, já que são a comunidade (no sentido amplo do termo) de referência e as experiências do cotidiano as fontes que alimentam a criação cultural e artística do movimento. Por isso, trata-se de um movimento que não é apenas cultural, mas político, baseado na produção de construções artísticas que expressam um significativo e contundente conteúdo de crítica social, a partir do questionamento explícito e consciente. Quando o *hip hop*, por exemplo, se apresenta como um movimento político-cultural, ele rompe definitivamente com as dicotomias que colocam a arte e as expressões culturais dissociadas das esferas política e econômica. Dessa forma, a cultura perpassa a política e ambas se tornam um único movimento, no qual a cultura deve ser concebida como política e a política é cultura. Essa é, certamente, umas das características fundamentais do *hip hop*³ e do novo movimento cultural brasileiro. Evidentemente, o processo de politização da cultura – que constitui uma tendência de alcance global – torna o âmbito da produção cultural num campo de luta que tem como foco reverter a exclusão, transformando as esferas política e pública⁴.

A emergência desse novo movimento cultural implicou, também, a instalação de formas de organização inovadoras e alternativas, baseadas na criação de redes que envolvem jovens, associações de moradores, lideranças comunitárias, sambistas, artistas e trabalhadores de diversas comunidades que se reúnem em torno de uma ideia comum: transformar as comunidades periféricas, ou melhor, os talentos e potenciais não valorizados, por conta do preconceito social, racial e de origem.

Evidentemente, os coletivos e grupos que atuam no âmbito da produção cultural no Brasil emergiram perante a ausência de ações por parte do poder público que, particularmente, nas áreas das periferias urbanas, não foi capaz de garantir, através de políticas de caráter universal, o acesso de amplos setores da população aos direitos de cidadania. Dessa forma, a ação do movimento não envolve apenas a ideia de resistência e recusa, mas, principalmente, a criação de formas alternativas de organização produtiva, abrangendo tanto a resistência como a produção que devem ser pensadas de forma indissociável, formando parte de uma mesma dinâmica (a organização da luta e da produção). O Estado deixa, assim, de ser o espaço privilegiado de integração cultural, e a cultura passa a se constituir como esfera efetivamente pública na medida em que é apropriada por novos atores, e por ações e dinâmicas que emergem "entre o local e o global"⁵.

A partir dessa análise, podemos afirmar que – contrariamente às teses que afirmam que a partir da década de 90, no Brasil, os movimentos começaram a perder centralidade na cena política – acreditamos que esses continuam ocupando um lugar privilegiado nas dinâmicas políticas e constituem os atores-chave da transformação. Talvez, nesse contexto, é importante reconhecer que os movimentos mudaram suas estratégias de luta e de organização e, particularmente, a sua relação com o tecido social. Trata-se da instalação efetiva de uma dinâmica constituinte entendida como um processo de criação permanente, como um fluxo ininterrupto de transformação que nos colocam frente ao desafio de pensar no surgimento de dinâmicas políticas verdadeiramente revolucionárias e inovadoras, e na emergência de novas linguagens e experiências políticas⁶.

Como afirma Ivana Bentes (2003), talvez "uma política inteligente de governo devesse necessariamente incluir essas experiências culturais que se constituíram de forma rizomática, vitalizando periferias e centros, afastando-se do impulso meramente paternalista (...)"⁷ já que a grande transformação da cultura se dará na medida em que manifestações como o *rap*, as identidades locais e regionais que pululam nos territórios do país sejam reconhecidas como domínio cultural do Estado e levadas em conta para a instalação de políticas públicas de caráter democrático.

De fato, pode-se afirmar que no Brasil existem iniciativas que consideram o trabalho dos movimentos como ponto de partida: através de iniciativas de diálogo com o poder público e/ou por meio da incorporação de atores, estratégias e dinâmicas para o planejamento e implementação de programas específicos.

A partir dessas reflexões iniciais podemos afirmar que há elementos para pensar que a articulação movimentos - Estado pode ser a chave para a instalação de políticas públicas de caráter efetivamente democrático. Entretanto, esta dinâmica só será possível por intermédio da construção de um espaço público com e a partir dos movimentos, ultrapassando, desta forma, a implantação de programas de governo que, além de terem um alcance limitado, são, na maioria das vezes, impostos de "cima para baixo".

Como afirma Castells de maneira oportuna,

Não há transformação qualitativa da estrutura urbana que não seja produzida por uma articulação de movimentos urbanos (...) as reformas não ocorrem sem pressões. Sem movimento não há condição para uma reforma urbana democrática porque não há como detectar as reais necessidades. Esta reforma requer de instituições políticas e de técnicos. Portanto, os movimentos seriam os agentes transformadores das mudanças a serem implementadas pelo Estado⁸

³ LOPES DE SOUZA, M. e RODRIGUES, G. Planejamento urbano e ativismos sociais. São Paulo: UNESP, 2004, p. 103.

⁴ HOPENHAYN, M. Integrarse o subordinarse? Nuevos cruces entre política y cultura. IN MATO, D. (org) Cultura, Política y sociedad: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

⁵ HOPENHAYN, M. op.cit., 2005, p. 23.

⁶ NEGRI, A. O poder constituinte. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

⁷ BENTES, I. Made in Favelas, Revista *Global América Latina* n. 0, Rio de Janeiro, janeiro de 2003, p.12-13.

⁸ CASTELLS, M. Movimientos sociales urbanos. Madrid: Siglo XXI, 1974.

III. Movimentos e políticas públicas de cultura: tendências, desafios e perspectivas

Evidentemente, a forte presença na cena política brasileira do movimento cultural fez com que os órgãos públicos – principalmente de cultura e educação – começassem a reconhecer o valor e o peso dos grupos e coletivos que o integram. De fato, o Programa Cultura Viva, implementado pelo MINC, a partir do ano 2004, constitui uma política pública que não apenas conseguiu incluir novas concepções, mas principalmente ações orientadas a transformar as dinâmicas e o panorama cultural no Brasil.

Na nossa perspectiva, O Cultura Viva conseguiu introduzir uma verdadeira mudança na concepção de cultura que hoje é entendida como “*modos de ser, fazer e viver*” e como o “*eixo construtor de identidade e espaço de realização da cidadania*”⁹. Esta visão implica uma nova forma de atuação do Estado e a instalação de um modelo de gestão baseado no diálogo e interlocução com os diversos grupos e coletivos que integram o movimento cultural e na articulação institucional entre as diferentes instâncias públicas para formulação de políticas integradas.

O Programa Cultura Viva constitui uma política pública de caráter inovador, já que é concebida como uma rede orgânica de criação e gestão cultural que tem na consolidação dos Pontos de Cultura sua principal ação. A implantação do Programa prevê a articulação com atores pré-existentes, potencializando e agregando recursos e novas capacidades a projetos e instalações presentes no tecido social, com a finalidade de que possam ampliar possibilidades do fazer artístico e recursos para uma ação contínua junto às comunidades. Trata-se, assim, de um programa de acesso aos meios de formação, criação, difusão e fruição cultural cujos parceiros imediatos são agentes culturais, artistas, professores, militantes que percebem a cultura como linguagens artísticas, mas, também, como direitos, comportamentos e economia.

O Ponto de Cultura é a ação prioritária do Cultura Viva. Ele é o espaço de articulação de todas as ações, se constituindo como referência de uma rede horizontal, já que atua como um mediador na relação entre o Estado e a sociedade, agregando um conjunto de agentes culturais que impulsionam ações em diversos âmbitos.

Além das ações conduzidas pelos Pontos de Cultura – projetos aprovados e financiados pelo MINC através de edital - o Programa prevê a execução de diversos subprogramas, muitos deles em parceria ou na base da articulação com outras políticas públicas existentes no Brasil¹⁰. Para o programa existem três dimensões fundamentais na concepção de cultura que implicam a implementação das seguintes linhas de ação: a) a dimensão simbólica, que envolve ações para o desenvolvimento

cultural partir da utilização de diversas linguagens e meios de expressão, reconhecendo que a sociedade brasileira produz cultura; b) a dimensão de cidadania, isto é, de ações orientadas à construção da cidadania, à redução da desigualdade social e à diminuição da violência, através da realização de atividades culturais e ações comunitárias, e c) a econômica, que implica a idéia de conceber a cultura como uma possibilidade de promover o desenvolvimento econômico a partir de ações orientadas a geração de trabalho e renda.

Os formuladores e gestores do Cultura Viva afirmam tratar-se de um programa em construção que procura incorporar novos conceitos e parâmetros de gestão e democracia na relação entre o Estado e a sociedade. A idéia da gestão compartilhada e transformadora está orientada a instalar um modelo de interação entre o Estado e os novos sujeitos sociais, que amplia e compartilha o poder, respeitando as dinâmicas próprias do movimento. Por sua vez, a noção de autonomia se torna central, já que na concepção do Programa, o Ponto de Cultura deve funcionar respeitando as dinâmicas locais, concebendo-as como práticas e processos de modificação das relações de poder e como exercícios de liberdade no trabalho social, político e cultural que desenvolvem. Também as noções de protagonismo e empoderamento dos movimentos são fundamentais para compreender o espírito do Programa, uma vez que os Pontos de Cultura devem ser concebidos como um espaço a partir do qual podem se transformar as relações econômicas e sociais. Nesse sentido, busca-se potencializar as ações culturais já desenvolvidas por setores historicamente alijados das políticas públicas, reconhecendo os movimentos como sujeitos políticos legítimos e protagonistas das ações culturais no país. Dessa forma, o público prioritário do Cultura Viva são as populações de baixa renda, que habitam áreas com precária oferta de serviços públicos, tanto nos grandes centros urbanos como nos pequenos municípios; adolescentes e jovens adultos em situação de vulnerabilidade social; estudantes da rede básica de ensino público; habitantes de regiões e municípios com grande relevância para a preservação do patrimônio histórico, cultural e ambiental brasileiro; comunidades indígenas, rurais e remanescentes de quilombos; agentes culturais, artistas e produtores, professores e coordenadores pedagógicos da educação básica e militantes sociais que desenvolvem ações de combate à exclusão social e cultural.

A partir dessa análise inicial e dos contatos que tivemos com alguns atores envolvidos no Programa – coordenadores de Pontos de Cultura e funcionários do MINC -, podemos afirmar que o Cultura Viva representa uma política cultural inovadora, tanto pelo seu alcance, abrangência e visibilidade, como pela sua qualidade de formulação, especialmente no que diz respeito ao

⁹ GIL, G; Pronunciamento do Ministro na abertura do Seminário Internacional Políticas Públicas de Cultura; Universidade Estadual do Rio de Janeiro; Rio de Janeiro, 9 de Maio de 2005, disponível em <http://www.cultura.gov.br/noticias/discursos>. Acessado em 17/07/05.

¹⁰ Trata-se dos subprogramas Griôs, Agente Cultura Viva, Cultura digital e Escola Viva. Para um aprofundamento sobre esta temática ver: Cultura Viva: Programa Nacional de Cultura e Cidadania. Secretaria de Programas e Projetos Culturais do Ministério da Cultura. Disponível em http://www.cultura.gov.br/programas_e_acoes/cultura_viva

diagnóstico sobre o panorama da cultura no Brasil, concepções e propostas essenciais formuladas.

Havendo participado da equipe de coordenação da pesquisa de avaliação externa do Cultura Viva¹¹, apresentamos a seguir algumas informações que indicam algumas tendências e resultados. Em linhas gerais, podemos mencionar que a pesquisa de avaliação foi realizada com base na implementação de metodologias quantitativa – a partir de um questionário auto-administrado, disponibilizado na Internet, respondido pelos coordenadores dos Pontos de Cultura, conformado principalmente por uma maioria de perguntas fechadas – e qualitativa, baseada na visita aos Pontos de Cultura e na realização de entrevistas com atores vinculados ao projeto. Os dados que analisamos foram obtidos a partir da resposta de 100 questionários, relacionados aos Pontos de Cultura selecionados no primeiro edital (março de 2005). Embora a pesquisa não abrangesse o universo total do Programa, as informações obtidas a partir da amostra foram suficientes para obter algumas conclusões preliminares e apontar algumas tendências.

Em primeiro lugar, cabe salientar que o Programa conseguiu efetivamente atingir o público prioritário definido, considerando que os dados da pesquisa demonstram que: 97% dos participantes têm entre 16 a 24 anos; 79% são estudantes de escolas públicas, 51% pertencem a populações de baixa renda, oriundos de áreas precárias de centros urbanos, e 57% originários de áreas rurais ou urbanas com condições precárias de moradia. Também observamos que, em linhas gerais, os objetivos do Programa foram atingidos, especialmente no que diz respeito ao estabelecimento de parcerias, conformação de redes e fortalecimento de relacionamentos, à diversidade de linguagens artísticas dos projetos desenvolvidos e à promoção da cultura nas três dimensões mencionadas¹².

Talvez o maior gargalo do Programa esteja na sua execução, especialmente no que se refere à liberação de verbas, já que 87% dos Pontos manifestaram que as mesmas foram liberadas com atraso o que, certamente, implicou a emergência de problemas significativos no desenvolvimento das atividades planejadas. Embora tenha ficado evidente que essas questões criaram impasses na implementação do Programa (inclusive no relacionamento dos Pontos de Cultura com o Ministério e dessas entidades com as comunidades de referência), também é possível afirmar que os mesmos não estiveram atrelados a aspectos políticos, mas sim a questões de índole burocrática. De fato, e levando em conta o depoimento do Ministro Gil¹³, fica evidente que a estrutura de funcionários do

MINC é escassa e insuficiente para conduzir um programa do porte do Cultura Viva, que implica ações de articulação, inclusive com outras políticas públicas e, em consequência, com diversas instâncias da burocracia federal, estadual e municipal.

Nesse sentido, acreditamos que a estrutura e dinâmica do funcionalismo público e os mecanismos burocráticos constituem os fatores principais de conflito já que, na nossa opinião, ela não está preparada, qualificada, nem é suficientemente dinâmica e flexível para conduzir um programa da natureza e magnitude como o Cultura Viva.

De todas as formas, observamos que, apesar das dificuldades operacionais, o Programa tem um alto grau de aprovação e de legitimidade, pois 67% dos Pontos de Cultura opinaram que os objetivos do Programa refletem o que deveria ser uma política cultural e, para 100% das entidades, o Cultura Viva deveria continuar no próximo governo. Embora existam aspectos de gestão a serem aprimorados, acreditamos que se trata, efetivamente, de uma política democrática e inovadora e, talvez, não seja exagerado afirmar que o Cultura Viva é o programa mais importante de cultura que o Brasil já teve.

Para concluir, devemos salientar aqui o caráter inclusivo e democrático do Programa que, desde o início, procurou incorporar entidades e grupos que nunca tiveram possibilidade de acesso a financiamento público, flexibilizando critérios burocráticos para seleção de projetos, buscando também incluir um amplo número de instituições. Como afirma, de forma oportuna, Célio Turino¹⁴ numa entrevista realizada no contexto da pesquisa de avaliação externa¹⁵:

facilitamos a apresentação de projetos, aceitando até alguns redigidos 'à mão', priorizando o conteúdo e avaliando onde o Estado deveria chegar, ao invés da documentação. Assim, invertemos a lógica anteriormente vigente no Ministério, na qual primeiro se levava em conta a documentação, e depois o mérito do projeto. Isto facilitou o acesso, mas alguns grupos levaram mais de um ano para se convenir. Ao lançarmos o edital para 100 pontos, número possível considerando o valor que estipulamos e que havia disponível apenas R\$ 2,5 milhões em 2004. Como grande parte dos cerca de 850 projetos eram bons, aumentamos o número chegando a selecionar 262...

Também, o Programa procurou distribuir recursos de forma democrática. Comparando a gestão de recursos do MINC com outros órgãos patrocinadores de projetos culturais, como a Petrobrás, por exemplo, observamos que, se no ano de 2005 os recursos previstos para repassar diretamente aos Pontos de Cultura foram de 32 milhões de reais a serem distribuídos para 500 entidades¹⁶, o programa Petrobrás Cultural, que contou com 195 milhões de

¹¹ A pesquisa de avaliação externa foi desenvolvida pelo LPP/UERJ, entre os anos de 2006 e 2007, envolvendo 2 etapas.

¹² Sobre as parcerias e relacionamentos: 59% dos Pontos de Cultura se relacionam com associações comunitárias, 56% com escolas públicas e 53% com instituições públicas municipais. Sobre as linguagens utilizadas 66% dos projetos estão vinculados à área audiovisual; 61% à música; 56% ao teatro; e 42% à dança e fotografia. Sobre as dimensões do programa: 78% dos pontos promovem ações orientadas ao fortalecimento da cidadania; 69% projetos com ênfase na dimensão simbólica e 52% na econômica.

¹³ Nas palavras do Gil "assim é preciso encarar os reflexos de ziguezagues do passado: há mais servidores aposentados que na ativa; o orçamento é o menor da Esplanada..." GIL, G. Uma nova política cultural para o Brasil. IN: Políticas Públicas de Cultura. Dilemas, Diversidades e Propostas. Revista Fórum do Rio de Janeiro número 15; Rio de Janeiro janeiro-maio de 2005. P. 104

¹⁴ Secretário de Programas e Projetos Culturais e Coordenador do Programa Cultura Viva

¹⁵ Entrevista realizada em São Paulo, em abril de 2006.

¹⁶ Cultura Viva: Programa Nacional de Cultura e Cidadania. Secretaria de Programas e Projetos Culturais do Ministério da Cultura, p.29.

reais para financiamento de projetos de cultura, aprovou 256 projetos dos 4752 apresentados¹⁷.

A partir da análise realizada ao longo destas páginas, podemos afirmar que o Cultura Viva contém concepções políticas e diretrizes orientadas a resgatar "o movimento estratégico de interação e repactuação social e política"¹⁸, isto é a estabelecer pactos com diversos atores e movimentos presentes no cenário político e cultural brasileiro, para a construção de políticas públicas efetivamente democráticas.

Referências

BENTES, I. Made in Favelas. In: **Revista Global América Latina**. Rio de Janeiro: Rede Universidade Nômada, LABTEC/FCC/UFRJ, 2003.

CASTELLS, M. **Movimientos sociales urbanos**. Madrid: Siglo XXI, 1974.

GIL, G. **Pronunciamento do Ministro na abertura do Seminário Internacional Políticas Públicas de Cultura**. Universidade Estadual do Rio de Janeiro; Rio de Janeiro, 9 de Maio de 2005, disponível em <http://www.cultura.gov.br/noticias/discursos>. Acessado em 17/07/05

_____. Uma nova política cultural para o Brasil. In: **Políticas Públicas de Cultura. Dilemas, Diversidades e Propostas**. Revista Fórum do Rio de Janeiro número 15; Rio de Janeiro janeiro-maio de 2005.

NEGRI, A. **O poder constituinte**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HIRCHMAN, A. **Saída, voz e liberdade**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

HÖPENHAYN, M. Integrarse o subordinarse? Nuevos cruces entre política y cultura. IN MATO, D. (org) **Cultura, Política y sociedad: perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

JUCA FERREIRA. **Cultura Viva: Programa Nacional de Cultura e Cidadania**. Secretaria de Programas e Projetos Culturais do Ministério da Cultura.

LOPES DE SOUZA, M. e RODRIGUES, G. **Planejamento urbano e ativismos sociais**. São Paulo: UNESP, 2004.

¹⁷ Disponível em: www.petrobras.com.br/cultura/numeros e www.petrobras.com.br/cultura/seleçãopublica

¹⁸ JUCA FERREIRA. **Cultura Viva: Programa Nacional de Cultura e Cidadania**. Secretaria de Programas e Projetos Culturais do Ministério da Cultura, p.11.



A narrativa como instrumento pedagógico e metodológico: uma reflexão sobre a escrita de si

Eluza Silveira¹

Resumo: Este texto emergiu de reflexões teórico-metodológicas de pesquisa de Mestrado em andamento na UNISINOS/RS e de experiência junto aos acadêmicos dos cursos de Graduação em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro: licenciatura, da FUNDARTE/UEGRS, no componente curricular Produção Textual e Estudo da Língua Portuguesa, no semestre 2007/1. Analisa a potencialidade da narrativa como estratégia teórico-metodológica na pesquisa e no ensino, enquanto instrumento no que se refere à escrita de si no processo de formação e como método de pesquisa. Alguns autores se fazem presentes nos diálogos, sustentando a reflexão, tais como Bakhtin (1995), Benjamin (1994), Larrosa (1996,2001), Josso (2002), Cunha (1998), Pimenta (2005), Freire (1996). Embora os objetivos possam ser diferentes, pesquisadores e formadores têm na narrativa um importante instrumento para resgatar fragmentos de experiências e momentos significativos dos percursos dos interlocutores envolvidos nesses movimentos. A experiência mostrou que a escrita de si, portanto, possibilita a ampliação de conhecimento de si, através de atitude de reflexão no contexto de relações que se estabelecem no processo de formação social e educacional.

Palavras-chave: narrativa escrita; formação; pesquisa.

The narrative as pedagogical and methodological instrument: a reflection on the writing of itself

Abstract: This paper emerges from theoretic-methodological reflections of the master research at UNISINOS/RS and from an experience with the students of Art Graduation Courses, at FUNDARTE/RS, in the classes of Study and Text Production of Portuguese Language, in 2007/1. It presents an analysis on narrative as an instrument concerning the writing as a formation process and also as a research method. Some authors are present in the dialogue, such as Benjamin (1994), Larrosa (1996,2001), Josso (2002), e Cunha (1998). It analyzes the narrative potentiality as theoretic-methodological strategy at research and teaching area. Although the objectives of these movements are different, researchers and teachers have in the narrative an important instrument to recuperate fragments of experiences and significant moments and passages of interlocutors in these movements. Therefore, the experience showed the writing of itself makes possible the knowledge amplification through the attitude of thinking in the context of relations that are established in the process of social and educational formation.

Keywords: written narrative; teacher education; research.

Iniciando a reflexão

Um dos desafios que a universidade vem enfrentando, no que se refere aos cursos de formação de professores, é que não se pode mais educar, formar, ensinar apenas a partir do saber das áreas de conhecimento, uma vez que a atividade docente não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos técnico-mecânicos (PIMENTA, 2005).

A sociedade atual exige uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais, daí a necessidade de se formar um professor que assuma uma autonomia intelectual nas ações e no trato com o conhecimento, com o objetivo de nela intervir. A autora entende educação como prática social, cujo processo de humanização ocorre com a finalidade de tornar os indivíduos participantes e responsáveis por levar adiante o processo civilizatório. Na concepção de Pimenta, a educação não só retrata e re-

¹ Mestranda em Educação – UNISINOS – RS. Bolsista CAPES/PROSUP. Professora Assistente de Língua Portuguesa nos Cursos de Graduação em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro: licenciatura – FUNDARTE/UEGRS. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Licenciaturas e Práticas Pedagógicas – PPGEDU UNISINOS. Integrante do Grupo de Pesquisa em Arte: Criação, Interdisciplinaridade e Educação – UERGS/FUNDARTE. - esilveir@terra.com.br

produz a sociedade, mas também projeta a sociedade desejada. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano.

Para complementar, acrescento ainda esse dizer de Pimenta, com o qual me alinho na perspectiva de ensinar e aprender.

Espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social. (PIMENTA, 2005, p. 18).

Escolho Pimenta para me acompanhar no início desta reflexão, porque suas palavras convergem com minha concepção de professora formadora. Atuar em cursos de formação de professores, tempo e espaço de formação inicial, tem sido condição para melhor compreensão da minha docência, em cujo percurso assumo o que denomino *atitude de partilha*, no sentido de participar com/compartilhar. Venho buscando construir com os acadêmicos (futuros professores) a idéia de que ensinar e aprender tem um caráter mais amplo do que simples instrução, pois o ato educativo também é partilha de vida, transcende transferir conhecimento.

Busco, constantemente, ampliar as referências para planejamento de atividades para os cursos em que atuo, articulando teoria e prática, como contribuição para a formação, no sentido de superação do fazer conservador e de valorização da prática como espaço de aprendizagem, sem deixar de valorizar a beleza e a alegria do ato de ensinar e aprender que Freire (1996) tanto defendeu.

Da mesma forma, a postura de inquietude investigativa, exigida pelo movimento de pesquisa do Mestrado, tem contribuído para minha constituição como professora-pesquisadora, através de momentos de interlocução de saberes e de vivências, que oportunizam uma nova relação com o conhecimento, onde investigação e questionamento são eixos do processo que o produz.

Portanto, anuncio este texto como resultado da atitude curiosa pelo conhecer em meus movimentos de pesquisa e ensino, no qual apresento reflexões teórico-metodológicas que emergem de pesquisa de Mestrado em andamento² e de experiência acadêmico-pedagógica junto aos alunos dos cursos de Graduação Artes Visuais, Dança, Música e Teatro: licenciatura, da FUNDARTE/ UERGS, no componente curricular Produção Textual e Estudo da Língua Portuguesa, no semestre 2007/1. O objeto de estudo da pesquisa mencionada é o ensino de Língua Portuguesa na formação de professores, direcionado à dimensão estética, na perspectiva de alunos concluintes. Quanto à experiência acadêmico-pedagógica a que me refiro, o objetivo foi estimular a prática da escrita evidenci-

ando seu caráter de análise e reflexão crítica, através da elaboração de um Memorial.

Nesses dois movimentos – pesquisa e ensino-venho utilizando narrativas escritas como instrumento pedagógico - na perspectiva de formação de professores - e como método de pesquisa na construção de minha dissertação. Nos dois processos, fui descobrindo que

trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós. (CUNHA, 1998, p. 47).

Como ensina Clarice Lispector (1984) trata-se, na escrita, de recuperar os elementos contextuais e seus pré-textos que, na condição de entrelinha, constituem uma espécie de pesca milagrosa que funda o ato narrativo. Sendo assim, materializar lembranças através da palavra escrita é ato que possibilita que o sujeito se reveja, se (re)descubra, se reconheça. Lembrando Ricouer (1999), para responder à pergunta “quem sou”, “o que desejo”, preciso começar a narrar.

Nessa direção, analisar a narrativa como instrumento que desafia a escrita de si, tanto no âmbito do ensino quanto da pesquisa, é fio que vem tecendo minhas indagações e reflexões sobre meu “quefazer” e que trago para esse texto como orientador das próximas palavras.

A narrativa como instrumento pedagógico e como método de pesquisa: o desafio da escrita de si

Destaco a experiência acadêmico-pedagógica desenvolvida com os alunos dos cursos de Graduação, na FUNDARTE/UERGS, no componente curricular Produção Textual e Estudo da Língua Portuguesa, no semestre 2007/1, que teve como proposta a escrita de si, através de uma narrativa, elaborada de forma crítica e reflexiva, em formato de Memorial. Essa narrativa deveria resgatar a trajetória pessoal e acadêmica dos alunos, sem limitar-se a um texto de caráter científico.

Para Severino (2001, p. 175),

o Memorial constitui, pois, uma autobiografia configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido.

A elaboração desse Memorial adquiriu valor afetivo e social para os autores, suscitando reflexões e oferecendo-lhes a oportunidade de (re)pensar sobre si mesmos no contexto de relações que se estabeleceram e estabelecem no processo de formação social e educacional, e le-

² Mestrado em Educação – PPGEd – UNISINOS – Título “A dimensão estética no ensino de Língua Portuguesa: o dizer de professores em formação” e se encontra na etapa de coleta de dados

vou-lhes a se reconhecerem uma nova proposição de si. A esse respeito, concordo com Nóvoa quando afirma que

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1995, p.25).

Além de elemento do processo avaliativo no componente curricular, o Memorial foi um instrumento pedagógico promotor de reflexões do vivido, articuladas ao que está por ser vivido, num movimento de autoria e construção identitária. Nos textos, os alunos se autorizaram a uma escrita de si mesmos, sobre sua presença no mundo, como diz Freire (1996). O Memorial tornou-se, assim "um privilegiado dispositivo de construção da docência, na formação inicial desses (as) futuros(as) professores(as)" (MOLINA, p. 2, 2006).

Nessa perspectiva, a elaboração do Memorial levou-me a refletir sobre a potencialidade da narrativa escrita como elemento de formação, transcendendo a idéia de gênero textual que desenvolve a prática escrita.

Não se trata de abandonar os conteúdos ou os aspectos de normatização da língua, mas possibilitar outras compreensões sobre conhecer e mostrar que a prática da escrita contribui para a leitura de mundo e assume outros saberes (e sabores), por ser geradora de significação. Trata-se, isso sim, de não assumir uma visão instrumentalista do ensino da língua, cujo "risco é o de abandono do significado das expressões ou da aprendizagem da forma das expressões com conteúdos totalmente alheios ao grupo social que, aprendendo a forma, estará preparando-se para, ultrapassado o segundo momento, definir participativamente um amplo projeto de transformação social". (Geraldí, 1996). O ensino da língua com função instrumental não considera os processos de interação, dialogicidade e comunicação entre sujeitos conscientes de seu papel numa sociedade democrática, como contribuição para a produção de conhecimento.

Minha ação educativa tem se traduzido em permanente inquietação, uma vez que não defendo o ensino da língua a partir de uma abordagem técnica, sem considerar o aluno e seu contexto de aprendizagem. Isso não significa defender "um perfil de docente sem domínio de conteúdos" (ARROYO, 2002, p. 114), mas de acreditar que ensinar é possibilitar o desenvolvimento pleno dos alunos, pois, "quando se cria o hábito de dar a devida centralidade ao como aprender e ensinar [...] os conteúdos a trabalhar recuperam sua centralidade." (ARROYO, 2002, p.118).

Por isso, a atividade acadêmica da escrita de si, através do Memorial, evidenciou que a narrativa pode ser

"uma experiência subjetiva e prazerosa com a escrita em um espaço de partilha de vivências e de construção de saberes" (SILVEIRA; TORRES, 2006) e buscou romper com a idéia de que o ensino de Língua Portuguesa se restringe à dimensão técnica.

A proposta de escrita de si mesmo, através de um Memorial, inscreve o sujeito na arte de narrar e implica-se na dimensão espaço-temporal do sujeito quando narra suas experiências. Larrosa (2001, p.22), ao tratar de *narrativas de si* discute sobre o papel das narrativas chamando a atenção de que "o sentido do que somos depende das histórias que contamos a nós mesmos (...), em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal (...) Talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos."

Portanto, cada vez mais, é importante que professores em formação se autorizem a falarem de si, a trocarem experiências, a aprenderem com eles mesmos e com os outros. Ancorado em Bakhtin³, Geraldí (1996, p. 28) destaca que "os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social". Para Bakhtin (1995, p. 113) toda palavra comporta duas faces: ela procede de alguém e se dirige para alguém, constituindo, dessa forma, *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre meu interlocutor.

Conforme entendimento de Bakhtin (1995), a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. Além disso, o autor afirma que "somos constituídos pelo outro", ou seja, vou constituindo meus dizeres à medida que vou atraindo os dizeres alheios, à medida que me aproprio da palavra do "outro". Isso resulta em um 'alheio' meu e vai ficando tão meu que vai se constituindo em mim.

Nesse processo, as narrativas constituem-se como instrumento pedagógico reflexivo e formativo. Para ilustrar o que refiro, encontro em Cunha (1998, p. 41) que "a produção de narrativas serve, ao mesmo tempo, como procedimento de pesquisa e como alternativa de formação".

A contribuição de Josso (2002, p. 142), é igualmente importante. Para a autora a narrativa "fornece no próprio movimento da sua escrita, factos tangíveis, esta-

³ O autor é precursor do princípio de interação que rege os aspectos envolvidos no discurso (texto). Para ele, o sujeito está numa posição de constante interação com a sociedade e com a linguagem, um produto social. Como a linguagem é um produto social (e não institucional) e o sujeito é parte atuante do meio social, então esse acaba por também ser um fator de interação. Bakhtin (1997)

dos de espírito, sensibilidades, pensamentos a propósito de, emoções e sentimentos, bem como atribuições de valores."

Vale lembrar, também, que o efeito formativo da escrita da narrativa no sujeito se traduz pela ampliação de conhecimento de si, uma vez que escrever sobre si é colocar-se em atitude de reflexão, de resgate de experiências significativas e formadoras. Para Josso, "(...) as narrativas escritas oferecem-nos a oportunidade de trabalhar sobre esta questão das experiências formadoras que, numa boa parte, são constituídas pela narração de micro-situações (designadas, às vezes, por episódios significativos) que pressupomos não estarem lá por acaso (...)" (2002, p. 139).

Quanto à escolha de narrativas escritas como método de investigação e fonte de dados de uma pesquisa, é importante estar atento ao que Cunha (1999) afirma:

As narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão prenhas de significados e reinterpretações (...). O fato da pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas. (CUNHA, 1999, p.38).

Essa posição da autora reforça a idéia de que as narrativas possibilitam aos interlocutores de uma pesquisa um olhar sobre a vivência e fornecem, conforme Neto "um material extremamente rico para análises do vivido", onde se pode "encontrar o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual" (MINAYO, 2000, p.59).

Cunha (1998) alerta, no entanto, sobre a re-interpretação de significados, o que mostra que "uma narrativa acaba sempre sendo um processo cultural, pois tanto depende de quem a produz como depende de para quem ela se destina. De alguma forma a investigação que usa narrativa pressupõe um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado." (CUNHA, 1998, p.9).

Connely e Clandinin (1995), citados por Cunha (1998) consideram que "a principal razão para o uso da narrativa na investigação educativa é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individualmente e socialmente, vivem vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo."

Nessa perspectiva, o protagonismo da própria vida implica, entre outras coisas, desconstruir e reconstruir as próprias experiências, através da memória e materialização de lembranças. Trata-se, nas palavras de Cunha, de "um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória" (1998, p.40).

Ao refletir sobre narrativa, um outro conceito se faz presente: memória. A memória é a primeira e mais fundamental experiência do tempo. Representa a capacidade humana de reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total (Chauí, 1998, p. 125), através do resgate no tempo presente de referências situadas no tempo passado. Rememorar é um trabalho ativo e autoformativo, por isso concordo com a concepção construtiva de Éclea Bosi (1983) sobre esse conceito: "lembrar não é reviver, mas

refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado" (BOSI, 1983, p.17).

No conceito de memória está imbricada a experiência, que também se reveste de potencialidade formativa. Nas palavras de Larrosa (2001), experiência é aquilo que "nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação" (LARROSA, 2001, p.6).

Benjamin (1994), também contribui nesse sentido. Para o autor, a experiência é conceito central e como expressão dessa experiência está a narrativa. Aproveito suas palavras:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artefício - no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, é uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994, P.205).

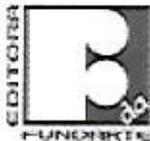
Ao analisar essa questão, Benjamin traz a figura do narrador como aquele que pode recorrer ao acervo de toda uma vida, uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia, assimilando à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer. É nesse sentido que a utilização da narrativa como instrumento de pesquisa coloca o pesquisador como participante da história dos seus interlocutores, expressa na experiência vivida, e também participante da sua reconstrução, através da profusão de sentidos, em função do seu não-acabamento essencial, como diz Jeanne Marie Gagnebin, no prefácio das Obras Completas de Benjamin (1994).

Em Benjamin (1994), também encontro questionamento sobre a ausência de intercâmbio de experiências no mundo moderno, quando pergunta qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural se a experiência não mais o vincula a nós. Na busca de resposta à sua questão, o próprio Benjamin resgata a figura do narrador, a importância e o significado das narrativas como instrumento de transmissão do passado e os perigos que envolvem o declínio da experiência no mundo moderno, chamando a atenção dos intelectuais para a tarefa de preservação da memória, a salvação do esquecimento.

Essa idéia reforça-se no entender de Cunha (1998), ao analisar a relação entre experiência e narrativa, afirmando ser

importante, também, entender a relação dialética que se estabelece entre narrativa e experiência. Foi preciso algum tempo para construir a idéia de que assim como a experiência produz o discurso, este também produz a experiência. Há um processo dialético nesta relação que provoca mútuas influências. (CUNHA, 1998, p. 45).

Sendo assim, a narrativa mantém os valores e percepções presentes na experiência narrada, contidos na história dos personagens presentes na trajetória pessoal e acadêmica. Esses narradores não informam sobre as suas experiências, mas contam sobre elas, dando oportu-



REVISTA DA FUNDARTE

Uma publicação semestral da Editora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - Ano VI, número 11 e Número 12, janeiro/dezembro 2006.

Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE

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

Marco de Araujo Coordenação da Edição

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

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

Airton Tomazzoni (UERGS\FUNDARTE)
Andrea Hofstaetter (UERGS\FUNDARTE)
Celso Vitelli (ULBRA)
Graciela Ormezzano (UPF)
Roberto Fajardo (Universidade do Panamá)
Rosane Cardoso de Araujo (UFPR)
Suzana Rangel Vieira da Cunha (UFRGS)
Pareceristas Ad Hoc desta e de outras edições

Sílvia da Silva Lopes; Vera Lúcia Bertoni dos Santos; Carlos Roberto Mödinger; Jezebel de Carli; João Carlos Machado; Eduarda Azevedo Gonçalves; Ana Lúcia Mandelli de Marsillac; Marilice Corona; Elke Pereira Coelho Santana; Daniel Castro Ultramari; Maria Cecília de Araujo R. Torres; Critina Rolim Wolfenbüttel; Graciela Hopstein; Eluza Silveira
Colaboradores neste número

Cristian Joé Klein Editoração

Eluza Silveira
Revisão e Tradução Inglês

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

Concepção da capa Marco de Araujo a partir de fotos dos Grupos de Música da FUNDARTE: Coro Saber Viver; Camerata de Violões; Orquestra SESI/FUNDARTE; Conjunto Instrumental; Coro Infantil; Orquestra de Sopros; Grupo de Cordas; Coro Jovem e Conjunto de Flautas

Impresso na Grafoem Indústria Gráfica, em Lajeado - RS

REVISTA DA FUNDARTE

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

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

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

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

Semestral
ISSN 1519-6569

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

Bibliotecária: Patrícia Souza - CRB 10/1717

R. DA FUNDARTE	Montenegro	ano 6	n. 11 e n. 12	janeiro/dezembro 2006
----------------	------------	-------	---------------	-----------------------

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.

Linha Editorial

A REVISTA DA FUNDARTE recebe colaborações para publicação, na forma de artigos inéditos em língua portuguesa. Os originais deverão ser enviados em forma impressa acompanhada de cópia em meio eletrônico, digitados em Word, para:

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

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

1. O título e o subtítulo devem estar na página de abertura do artigo, separados por dois pontos e na língua do texto.
2. Nome(s) do(s) autor(es) acompanhado(s) de breve currículo que o(s) qualifique na área de conhecimento do artigo. O currículo, bem como os endereços postal e eletrônico, deve aparecer em rodapé, indicado por asterisco.
3. Resumo na língua do texto, com no máximo de 250 palavras, precedido da identificação: Resumo.
4. Três palavras-chave, na língua do texto, separadas entre si e finalizadas por ponto.
5. Resumo em inglês: *Abstract*.
6. Palavras-chave em inglês (*Keywords*), separadas entre si e finalizadas por ponto.
7. Elementos textuais compostos de introdução, desenvolvimento e conclusão.
8. A numeração das notas explicativas é feita em algarismos arábicos, devendo ser única e consecutiva para cada artigo. É aconselhável que o texto não contenha excessivas notas explicativas.
9. Referências elaboradas conforme NBR 6023.
10. As citações devem ser apresentadas conforme NBR 10520.
11. Equações e fórmulas, quando destacadas do texto, devem ser centralizadas.
12. Ilustrações (desenhos, esquemas, fluxogramas, gráficos, mapas, quadros, retratos e outros) devem ter identificação na parte inferior, precedida da palavra designativa, seguida de seu número de ordem no texto, do respectivo título e/ou legenda explicativa. A ilustração deve ser inserida, o mais próximo possível do trecho a que se refere.
13. Os textos deverão ter entre 10 e 12 páginas, tamanho A4, incluindo imagens, se for o caso, digitadas em Times New Roman, fonte 12, espaço 1.5.

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

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

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

PARCERIAS DA FUNDARTE QUE AMPLIAM OS ESPAÇOS DA ARTE E DA EDUCAÇÃO

A FUNDARTE mantém convênios, acordos de cooperação e parcerias com diversas entidades para execução de projetos de mútuo interesse que possam contribuir para agregar conhecimentos na área, dar visibilidade à produção artística dos professores e alunos e beneficiar a comunidade, somando esforços desta forma, para ampliação dos espaços das artes. Em 2007 foram mantidos:

- convênio com a **Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS**, firmado em 2002, para a realização de quatro cursos superiores na área da arte: Graduação em Artes Visuais, Graduação em Dança, Graduação em Música e Graduação em Teatro, todos na modalidade licenciatura;
- convênio com a Associação Amigos da FUNDARTE e o **SESI** para a manutenção da Orquestra SESI/FUNDARTE;
- acordo de cooperação com o **Instituto Arte na Escola/Fundação Iochpe/SP** para a efetivação do Pólo FUNDARTE da Rede Arte na Escola. O Pólo recebeu em 2000 e 2003 o Prêmio Nacional Arte na Escola Cidadã por projetos de ensino realizados pelos professores participantes;
- acordo de cooperação técnica com a **Fundação Cultural TV MONT - FUNDAMONT** para o funcionamento conjunto da TV Cultura Canal 53, concessão do Ministério das Comunicações à FUNDARTE, que entrou no ar em 31/12/2000.
- parceria com o **SESC/RS** para a realização de eventos educativos e culturais;
- parceria com o **Espaço Vida UNIMED**, juntamente com a Pinacoteca Municipal Ênio Pinalli, para realização de exposições de artes visuais de professores e alunos;
- parceria com a **UNESCO**, através da chancela ao Projeto Dançar, Prêmio Itaú-Unicef em 1997;
- parceria com escolas da região para execução de projetos fora da sede, especialmente na área de música;
- parceria com setores da Administração Municipal, em especial com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura para realização de projetos e eventos diversos.



Prefeitura Municipal de Montenegro



Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
Unidade Montenegro



Mais Indústria. Mais Desenvolvimento.



A FORÇA DO SISTEMA FEZ COMÉRCIO AO SEU LADO.



ESPAÇO VIDA

Unimed

Vale do Café



Projeto Dançar da FUNDARTE
Chancelado pela UNESCO

Realização:



Parceiros da FUNDARTE

