

**ANAIS DO ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ARTE**  
**01 a 03 de julho de 2004**  
**2ª edição**  
**Montenegro – RS - Brasil**  
**2004**

ISSN 1808-3757

Esta é uma publicação anual da EDITORA DA FUNDARTE

CIP - Brasil. Dados Internacionais de Catálogo na Publicação

E56 Encontro Nacional de Pesquisa em Arte (2 : 2004 : Montenegro, RS)  
Anais. / 2. Encontro Nacional de Pesquisa em Arte ; Gilberto Icle (Org.). -  
Montenegro : Ed. da FUNDARTE, 2004.  
1 CD ROM

Anual

1. Linguagens artísticas 2. Teatro 3. Música 4. Dança 5. Artes visuais 6.  
Pesquisa em arte I. Fundação Municipal de Artes de Montenegro II. Icle, Gilberto  
III. Título

CDU 7:061.3

Patrícia Mallmann Souto Pereira - Bibliotecária CRB 10/1644

**Comissão Editorial:**  
Gilberto Icle (coordenador)  
Maria Cecília Torres  
Maria Isabel Petry Kehrwald  
Marco de Araujo

## SUMÁRIO

<b>RESUMOS DE COMUNICAÇÕES DE PESQUISA .....</b>	<b>3</b>
(IN) VERSÕES DO ESPAÇO PICTÓRICO: CONVENÇÕES, PARADOXOS E AMBIGUIDADES .....	3
CIDADES EM MOVIMENTO TEORIZANDO SOBRE A “CIDADE CINEMÁTICA” .....	3
CONTEMPORANEAMENTE, A ARTE COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA .....	4
ESTAÇÃO ADOLESCÊNCIA: IDENTIDADES NA ESTÉTICA DO CONSUMO .....	4
A ALEGRIA E O PRAZER NA ACADEMIA: REINVENTANDO AULAS DE FILOSOFIA E ARTE .....	4
GRAFFITI, CIDADE E MEMÓRIA .....	5
OLHARES SOBRE O CORPO E SER HUMANO NA CONTEMPORANEIDADE .....	5
O <i>BALLET</i> . UMA ARTE ERUDITA NUM CONTEXTO ESCOLAR POPULAR .....	5
TEATRO E CORPO, UM LUGAR POSSÍVEL .....	6
O PROCESSO DE FORMAÇÃO E PRÁTICA MUSICAL DE DJS .....	6
ENSINO DA ARTE E INTERDISCIPLINARIDADE .....	7
ESTUDO DA INFLUÊNCIA DE MARIETTA BADERNA SOBRE A DANÇA NO BRASIL A PARTIR DE 1849 .....	7
AS FUNÇÕES DO ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA, SOB A ÓTICA DA DIREÇÃO ESCOLAR: UM ESTUDO NAS ESCOLAS DE MONTENEGRO/RS .....	8
<b>RESUMOS EXPANDIDOS DE COMUNICAÇÕES DE PESQUISA .....</b>	<b>9</b>
“RIR PRA NÃO CHORAR” - O HUMOR GRÁFICO NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR NO BRASIL (1974-84), NO SALÃO INTERNACIONAL DE HUMOR DE PIRACICABA .....	9
PREFERÊNCIAS MUSICAIS E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO: UM RECORTE ANALÍTICO .....	12
O CORPO EM AÇÃO (DRAMÁTICA) .....	14
PALAVRAS FORA DE LUGAR .....	21
“ÉXODOS E RETRATOS” SEBASTIÃO SALGADO: UMA VISÃO REFLEXIVA, CRÍTICA E MULTIDISCIPLINAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA 28ª CRE .....	24
SCHILLER: O FENÔMENO ESTÉTICO DO GOSTO NO APARECER DA ARTE .....	27
A IMPROVISAÇÃO POR CONTATO ( <i>CONTACT IMPROVISATION</i> ) - O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE UMA DANÇA ..	30
A VERIFICAÇÃO DA EFICÁCIA DE UM SISTEMA DE TREINAMENTO <i>PARA ATORES/DANÇARINOS</i> DESENVOLVIDO A PARTIR DAS ATIVIDADES DE CAMPO DO GAÚCHO DO RIO GRANDE DO SUL .....	31
COM RIO GRANDE NA <i>RETINA</i> .....	35
DIÁLOGO POÉTICO DE FORMAS SERTANEJAS: UM ESTUDO PERCEPTUAL DA OBRA ESCULTÓRICA DE JURACI DÓREA NO ÂMBITO DO PROJETO TERRA .....	37
A CRÍTICA DAS ARTES VISUAIS EM PELOTAS – O CASO NELSON ABBOTT DE FREITAS .....	40
CORPO-SANTO: UM CORPO SURREAL OU UM SANTO ABSURDO? A RECEPÇÃO DO TEATRO DE CORPO-SANTO E UMA LEITURA DE AS RELAÇÕES NATURAIS .....	42
O CANTO INTERMEDIADO PELAS MÍDIAS ELETRÔNICAS: UM ESTUDO DE CASO COM ADOLESCENTES .....	47
DANÇA-ARTE NA/DA ESCOLA .....	50
MITO E INTERTEXTO <i>IN PERFORMANCE</i> .....	54
O TERRITÓRIO GEODRAMÁTICO DO BUFÃO .....	56
A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE REGENTES CORAIS JUNTO A COROS DE EMPRESA .....	59
VIVÊNCIAS E CONCEPÇÕES DE FOLCLORE E MÚSICA FOLCLÓRICA: UM <i>SURVEY</i> COM ALUNOS DE 9 A 11 ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	61
MÚSICA, SUBSTANTIVO PLURAL: NOTAS SOBRE A CATEGORIA TEMPO NO DISCURSO ESCOLAR O TEMPO NÃO PÁRA...66	66
A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E AS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - NTIC EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, ESPANHOLAS E PORTUGUESA: REPERCUSSÕES ATUAIS .....	67

## RESUMOS DE COMUNICAÇÕES DE PESQUISA

**(In) Versões do Espaço Pictórico:**  
convenções, paradoxos e ambigüidades

**Marilice Corona**  
**UFRGS**

*(In) Versões do Espaço Pictórico* teve como objetivo investigar e evidenciar determinadas questões que têm sido constantes em minha prática pictórica: a sensação de espaço na pintura e a convencionalidade de seus sistemas de representação. O espaço na pintura é abordado a partir de um enfoque fenomenológico, por estarmos transitando no campo das sensações e da experiência, sendo que a análise da convencionalidade está apoiada em referenciais da teoria e da história da arte. A partir do estudo da convencionalidade dos sistemas de representação e da tentativa de fazer coexistir sistemas antagônicos em um mesmo campo pictórico, chega-se ao conceito de paradoxo. Tais sistemas são tomados como antagônicos na medida que este estudo se apóia na determinação fixa do discurso histórico, convencional. O discurso moderno construído sobre a negação da representação naturalista, a planaridade contrapondo-se à ilusão.

**Cidades em movimento**  
**Teorizando sobre a “cidade cinematográfica”**

**Maria Helena Braga e Vaz da Costa**  
**UFRN**

Este trabalho trata dos princípios teóricos e metodológicos que têm norteado a pesquisa em andamento intitulada: “Espaço, Tempo e a Cidade Cinematográfica”. Com base nas discussões teóricas sobre os conceitos de *espaço* e *tempo*, comuns ao estudo da linguagem cinematográfica e à área da geografia cultural, esta pesquisa transdisciplinar, procura estabelecer o conceito de “cidade cinematográfica” em relação às representações fílmicas que constroem imagens significativas das grandes metrópoles modernas e pós-modernas (e.g. Nova Iorque, Los Angeles, Londres, Rio de Janeiro, etc.). A idéia principal, é, portanto, investigar, com a ajuda dos conceitos de *espaço*, *tempo* e *movimento*, como as imagens fílmicas da cidade se constituem em estruturas vivas para o significado e o entendimento do conceito de “cidade cinematográfica” e significado da própria cidade no contexto da realidade concreta. Há um entrelaçamento entre a cidade concreta, sua representação e a leitura que fazemos da cidade. Investigando e analisando as imagens cinematográficas da cidade, a “cidade cinematográfica”, esta pesquisa, como Jackson (1989) explica, procura progredir de uma simples interpretação do mundo como aparência e fachada para o mundo do significado e da experiência.

## **Contemporaneamente, a arte como experiência estética**

**Sônia Regina Fernandes  
PUC-SP**

A arte, se propriamente considerada, não diz senão o que ela é, sobre suas verdades, sobre seu próprio ser. Nesse sentido, a sua ação e sua necessidade ecoam amplamente nas teorias contemporâneas que acentuam o ser humano como um ser de encontros. Nelas, a experiência da arte opera a formação humana através do encontro; são teorias que consideram a experiência estética. A experiência estética pode ser vista, contemporaneamente, na sua viagem em direção à matéria, quando ela ensina a fruir mais do que o objeto construído, o objeto *encontrado*.

## **Estação Adolescência: identidades na estética do consumo**

**Celso Vitelli  
UFRGS-ULBRA**

Esta dissertação de mestrado procura trazer o adolescente para o centro da cena, considerando a velocidade das mudanças que marcam o tempo e o espaço presentes. A teoria aponta para a presença das diferentes identidades constituídas em relação a este público específico, que vêm se alterando conforme o surgimento de novas “tribos”. A investigação revelou um cotidiano social, no qual a adolescência é celebrada em nossa cultura e interpelada por uma sociedade fortemente voltada para o consumo, o que interfere na concepção de valores sociais e culturais, produzidos e reproduzidos constantemente. Estão presentes também, no caminho investigativo dessa pesquisa, discussões sobre o ensino de arte na contemporaneidade.

## **A alegria e o prazer na academia: reinventando aulas de filosofia e arte**

**Victor Hugo Guimarães Rodrigues  
FURB-RS**

O presente trabalho pretende mostrar possibilidades de ações que visem um reencontro de sujeitos dentro do universo formal de seus papéis sociais, como alunos e professores, regidos por normas e regras que, muitas vezes, os condenam a um ritual fúnebre do que se chama ensinar e aprender, conhecimento e saber, matéria e memória. Herdeiros e servos volutários dessa tradição necrófila, seus participantes formalizados e instituídos, muito mais como objetos que como sujeitos, perpetuam como se fosse a normalidade de uma única humanidade possível relações de tédio, desprazer, tristeza e compromisso recíproco com a morte do processo vital que é o desejar aprender o que não se sabe.

## **Graffiti, cidade e memória**

**Ivana Maria Nicola Lopes  
FURB-RS**

O presente trabalho busca trazer à tona e colocar de relevância o histórico do graffiti, bem como, relacioná-lo com seu suporte predileto: a cidade. A urbe letrada e cartesiana os mantém ainda que pese a efemeridade tanto do suporte quanto desta expressão artística. Unindo todos dois, isto é, suporte e desejo contido naquele temos a memória, posto que se mescla aos materiais da cultura. Esta apresentação pretende ampliar a percepção e, por conseguinte, a educação estética.

## **Olhares sobre o corpo e ser humano na contemporaneidade**

**Tatiana Pacheco Missel  
UNISINOS-RS**

Transpor o tecnicismo, buscar relações mais humanas, superar a barbárie, pensar uma corporeidade para além dos padrões estéticos veiculados pela mídia, pensar a saúde, a educação e a sociedade em sua complexidade e superar a dicotomia corpo/mente nas relações educacionais são algumas das reflexões a que este estudo se propôs. Buscando apoio nos discursos e olhares das diversas áreas do conhecimento, tais como sociologia, educação, dança, teatro e filosofia, este estudo qualitativo possui caráter interpretativo-descritivo. É um convite a reflexão sobre o ser humano e seu tempo de viver, a falta de sensibilidade no mundo e o excesso de objetividade e funcionalidade que faz do ser humano quase um autômato. (Re)pensar a educação, em especial a Educação física e seus olhares sobre o corpo, o ser humano e a contemporaneidade.

## **O *ballet*: uma arte erudita num contexto escolar popular**

**Dione Peña Zanatta  
PUC-RS**

Esse estudo consiste em uma abordagem etnográfica, com ênfase na observação participante, do projeto “Dança Criança”, que se realiza na Escola Municipal Loureiro da Silva, situada na Vila Cruzeiro do Sul na periferia de Porto Alegre. Esse projeto desenvolve uma atividade complementar com crianças e adolescentes dessa escola e da comunidade, constituindo-se em aulas gratuitas oferecidas às crianças e aos jovens em diferentes horários. A técnica utilizada para esse trabalho está embasada na do *ballet* ou também conhecida por dança clássica. O projeto teve início pela iniciativa particular de uma professora de Educação Física formada em *ballet*, que, despretenciosamente, introduziu essa prática como uma alternativa de trabalho. No entanto, essa experiência resultou em uma grande demanda entre os alunos, produzindo assim reflexos sociais, culturais e educacionais importantes. O *ballet* é uma prática tradicionalmente desenvolvida por indivíduos de classes altas. Quando introduzido no contexto de classe popular, observa-se que essa prática sofre transformações e ressignificações, que se tornam compreensíveis à luz dos projetos individuais e familiares dos participantes, bem como dos significados que as organizações educacionais atribuem a ela. Esse trabalho buscou analisar os sentidos que essa prática adquire nesse novo contexto sócio-cultural e seus reflexos na política educacional.

## **Teatro e corpo, um lugar possível**

**Maria Fonseca Falkembach**  
**UDESC-SC**

Se “tudo o que era diretamente vivido se afastou numa representação” e o “espetáculo é a principal produção da sociedade atual” (DEBORD), qual é o papel do teatro e do ator-dançarino (artista do corpo, ou artista corpo), na contemporaneidade? Esta comunicação pretende especular sobre o trabalho de criação do ator-dançarino (uma criação do corpo, um trabalho sobre si), como uma possibilidade de resistência à lógica de mercado impregnada na vida, no corpo, em todas as relações e criações; como uma possibilidade de resistência à criação de “não-lugares” pela sociedade atual, espaços constituídos pela ausência de relações, de identidade do sujeito e de historicidade.

## **O processo de formação e prática musical de DJs**

**Juciane Araldi**  
**UFRGS**

Este estudo tem como objetivo central compreender a formação e a prática musical de DJs, a partir de quatro estudos de casos realizados com DJs atuantes na cidade de Porto Alegre – RS. As técnicas utilizadas na coleta de dados foram as entrevistas semi-estruturadas e observações diretas da prática musical de cada DJ participante. O referencial teórico se apoiou nas seguintes áreas e autores: educação musical, com abordagem sociocultural (Kraemer, 2000; Souza, 2001); aprendizagem e formação (Bolle, 1997; Bransford et al., 2000), música e tecnologia (Lévy, 1999; Lemos, 2001). O método de pesquisa utilizado foi o estudo multicaso, que permitiu um estudo aprofundado de cada caso. Compreender a formação e a prática musical de DJs implica em desvendar a complexidade e a estrutura desse fazer musical, enfocando os aspectos desse aprendizado. Este estudo evidencia que a formação musical de DJs é determinada pelos meios e estratégias que desenvolvem nas relações socioculturais.

## **Ensino da arte e interdisciplinaridade**

**Isabel Bonat Hirsch**  
**UFPeI-RS**

Através das vivências do ensino de artes e do currículo, sentiu-se a necessidade de um aprofundamento teórico. A partir da fundamentação das novas tendências pedagógicas pretende-se elaborar uma metodologia que possibilite a vivência da interdisciplinaridade na Universidade e na Escola.

## **Estudo da influência de Marietta Baderna sobre a dança no Brasil a partir de 1849**

**Rejane Bonomi Schifino  
Marília Vieira Soares  
UNICAMP-SP**

Através do estudo sobre Marietta Baderna, *prima-ballerina* italiana contratada em 1849 pelo Teatro São Pedro d'Alcântara, pesquisou-se a influência do Ballet Romântico no desenvolvimento da Dança no Brasil a partir da segunda metade do século XIX. Realizou-se levantamento bibliográfico, pesquisa documental e leitura bibliográfica relacionada ao século XIX. Obteve-se a situação do papel de Marietta Baderna na evolução da dança e no contexto político italiano, mostra de algumas das realidades da dança profissional no Brasil e a influência de Portugal na configuração das mesmas. Baderna foi coreógrafa e mediadora entre as danças populares italianas e as eruditas, aprofundando este papel ao ingressar no universo das danças afro-brasileiras e ao apresentar-se nos palcos em danças de origem africana. Trouxe para o Brasil uma dança cuja estética era desconhecida do público, foi protagonista da tentativa de formação de uma escola de balé profissionalizante em 1851 e introduziu a nomenclatura oficial de balé na sociedade carioca leiga da época. Em 1870 Baderna tornou-se professora nas escolas femininas da capital e, mesmo repudiada pelo público carioca (elitista) e em precárias condições financeiras, não deixou de atuar na implementação (do ensino) da dança no Rio de Janeiro. Essa pesquisa ainda não foi concluída.

### **As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro/RS**

**Júlia Maria Hummes  
FUNDARTE/UERGS-RS**

Este trabalho teve como objetivo geral investigar, sob a ótica da direção escolar, quais as funções da música nas escolas no município de Montenegro/RS. O trabalho está dividido em quatro capítulos que discutem as funções da música nas escolas, enfatizando a legislação educacional brasileira, bem como percorrendo situações de educação musical em outros países. O referencial teórico para a leitura dos dados encontrados tem como base as categorias listadas por Allan Merriam (1964) sobre as funções sociais da música. Nesta revisão encontram-se também outros autores que investigaram este mesmo tema nos contextos nacional e internacional. A metodologia utilizada na investigação, trata-se de um *survey* de pequeno porte nas escolas do município de Montenegro. Nas considerações finais do trabalho constata-se que o grande problema encontrado nas escolas para a efetivação do ensino de música é a falta de profissionais da educação musical atuando nestes estabelecimentos de ensino, problema este, surpreendente por ser Montenegro um município de longa tradição musical e que possui cursos de formação inicial e continuada para professores de música. Finalizando, destacam-se questões suscitadas pela investigação que poderão servir como sugestões para novas pesquisas bem como sugestões em busca da solução da falta de profissionais da educação musical no campo de atuação.

## RESUMOS EXPANDIDOS DE COMUNICAÇÕES DE PESQUISA

### “Rir pra não chorar” - O humor gráfico no período da ditadura militar no Brasil (1974-84), no Salão Internacional de Humor de Piracicaba

Mauricio Boldrin Zampaulo  
UNESP-SP

#### Apresentação

Muitas perguntas podem ser colocadas em relação ao sucesso, em todas as classes sociais, do humor gráfico expresso no Salão Internacional de Humor de Piracicaba. O que atrai tanta gente, de todos os tipos aos Salões de Humor? O desenho de Humor é uma arte menor, menos importante que outras linguagens? As obras desses artistas colaboram de alguma forma, durante o período de dez anos a ser pesquisado (1974-84), para a abertura política no Brasil?

Os desenhos de humor têm um caráter documental, jornalístico, através deles é possível lembrar fatos marcantes da história, podemos citar como exemplo os desenhos de Pedro Américo sobre o período Imperial, ou segundo Zélio Alves Pinto: “O humor gráfico, principalmente, é um dos eficientes agentes para a preservação da história, mais especificamente aquela não oficial. Entre outros, o exemplo de Belmont e a história paralela da Segunda grande Guerra...”, e de maneira mais ampla “O Pasquim”, jornal carioca criado em 1969, que foi um marco na história da caricatura no Brasil, e foi justamente seus integrantes que ajudaram a dar vida ao Salão de humor de Piracicaba, vale lembrar que o jornal voltou a circular como semanário, em 2002 com o nome de “Pasquim 21”.

Durante minha graduação no Instituto de Artes da UNESP, realizei três trabalhos acadêmicos com o tema que pretendo pesquisar. Primeiro, na disciplina Artes Projetos Educacionais, em 2000 com a Prof<sup>a</sup> Miriam Celeste, sob o título: “Arte no dia-a-dia, contando nossa história com bom humor-Cartuns”, onde eu proponho o uso dos desenhos de humor como instrumento educacional. Depois, o segundo na disciplina Arte brasileira, ministrada pelo Prof. Percival Tirapeli em 2002, numa pesquisa sobre história da caricatura no Brasil, onde pude ter uma noção mais apurada da extrema força dessa linguagem artística, que nos parece extremamente contemporânea, mas que possui sua origem nos primórdios da humanidade. O terceiro trabalho foi orientado pela Prof.<sup>a</sup> Luiza Helena Christov, e participou do XVI congresso de iniciação Científica da UNESP, com o título: “A Caricatura no Ensino de Artes”, mais uma vez como proposta de instrumento para o ensino de artes por se tratar de uma linguagem de fácil aceitação pelo público adolescente, que a partir de um primeiro contato prazeroso com a arte, estaria mais apto a assimilação e vivência de outras linguagens.

Importante dizer, que foi na pesquisa para o Prof. Percival, que descobri a importância do Salão Internacional de Humor de Piracicaba, minha terra natal, pois em todos os livros pesquisados e mesmo na internet, quando se falava de Caricatura na atualidade o Salão era citado, entre muitos que acontecem no Brasil e no mundo, como um dos mais importantes, tal fato se deve, entre outras coisas, por ter sido criado em plena ditadura militar e servir como resistência ao mau humor que reinava em nosso país.

Outra questão que me acompanha desde sempre é a tal conceituação de arte. Estimulado pelos professores no primeiro ano de curso, descobri que vim para a Universidade buscar respostas, mas tive que primeiro aprender a fazer perguntas. Afinal, o que é Arte? Isso é Arte? Aquilo é Arte? E a Caricatura, que está aí no nosso dia-a-dia, em jornais, revistas, internet, TV, que quase não está nos museus, isso é arte também?

Ou é arte, só que não com “a” maiúsculo. Diz aí Ziraldo Alves Pinto: “... A Caricatura é um tipo de arte. Arte que o Camilo, seus amigos, parceiros e eu fizemos. E deve ser escrita assim, com letra maiúscula...”.

Continuando esse delicioso assunto que é a definição daquilo que nos move, diz Gombrich: “Nada existe realmente a que se possa dar o nome Arte... ( )...tal palavra pode significar coisas muito diversas, em tempos e lugares diferentes, e que Arte com A maiúsculo não existe.”

Provavelmente o desenrolar da pesquisa nos aponte diversos caminhos, diversas perguntas, algo que inevitavelmente pensamos quando iniciamos uma pesquisa sobre Humor Gráfico é a função da arte, segundo José Machado: “...Nasceu para combater a ditadura: floresceu nas lutas pela reconquista das liberdades democráticas deste país... ( ) Sem bandeiras lingüísticas que impeçam a sua compreensão, as mensagens de humor de Piracicaba alcançam os continentes por meio de uma linguagem artística que se faz síntese e que se faz universal.”, e ainda sobre sua função nos diz Fischer: “A arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente”.

### **Metodologia**

Através de pesquisa bibliográfica específica e de artes visuais em geral, buscar respostas referentes a história do humor gráfico e conceituais em geral, buscar respostas referentes a história do humor e conceituações mais precisas sobre os termos Caricatura, Cartum, Charge e História em quadrinhos. No acervo do Salão de Humor de Piracicaba analisar os recortes dos principais jornais e outros materiais disponíveis, o que é preciosa contribuição para a contextualizada e melhor entendimento da repercussão do evento.

Um procedimento artístico-analítico será o estudo das obras do acervo, que é composta pelos vencedores de cada ano, normalmente nas categorias Caricatura, Cartum, Charge e História em Quadrinhos, às vezes premiando primeiro e segundo colocado e menção honrosa em cada categoria; será realizada a análise de todos os desenhos do acervo, no período delimitado, totalizando aproximadamente quarenta obras. Nesta análise pretendo identificar os seguintes aspectos: Que técnicas foram mais utilizadas (ex: lápis de cor, nanquim, óleo sobre tela, colagem,...); Quais os temas, além dos referentes ao regime militar; Quais os critérios utilizados para a premiação; e outros itens que surjam a partir do contato com o acervo.

Caso seja relevante para a pesquisa, realizar enquetes junto ao público, artistas e comissão julgadora, nos Salões de 2003 e 2004, o que traria preciosa contribuição na tentativa de responder algumas questões levantadas por esse pré-projeto.

### **Justificativa**

O Salão Internacional de Humor de Piracicaba é algo paradoxalmente muito sério no campo das artes visuais contemporâneas e merece ser objeto de estudo em todos os níveis de pesquisa, sendo que em seus 29 anos de existência, possui apenas um estudo acadêmico em pós-graduação, e não na área de artes visuais, mas em comunicação social, justamente por uma das características marcantes dessa linguagem artística, a extrema carga comunicacional que lhe é inerente.

O Salão foi criado em 1974, em pleno regime militar, quando um grupo de artistas gráficos, tendo suas obras rejeitadas até mesmo nas exposições de arte contemporânea, resolveram criar uma exposição de artes gráficas, e munidos de incrível espírito aventureiro, alguns garrafões de pinga e o famoso sotaque caipiracicabano, foram à São Paulo falar com o Zélio Alvez Pinto (irmão do Ziraldo) sobre a brilhante idéia, daí partiram para o Rio de Janeiro para se encontrar com o pessoal do Pasquim, e em agosto daquele ano...”nascia aquele que, apesar da incredulidade de seus criadores, seria o principal

evento do gênero no País e um dos mais importantes do mundo. Hoje, atrai a atenção e a participação de artistas de aproximadamente 60 países, tornou-se um dos mais influentes centros de documentação sobre a linguagem do humor”, segundo Paulo Caruso (2001) que foi presidente de honra do 28º Salão.

O estudo do tema proposto é de fundamental importância para ampliar os conhecimentos sobre a história do humor gráfico, conceituações referentes as linguagens utilizadas e também por se tratar de uma arte que apesar de ter sua origem nos primórdios da humanidade se mantêm atualíssima, talvez justamente por não ser considerada uma arte acadêmica, e por força de sua própria história ao utilizar a imprensa, ao servir como apoio a linguagem escrita, se tornou tão amplamente divulgada, aceita e até mesmo necessária, que hoje temos o Desenho de Humor em forma de vinhetas na TV, e os Sites especializados na internet, e os dois exemplos citados introduziram elementos novos (sonorização e movimentação) que foram aceitos de forma unânime pelos fruidores. Imaginem tais mudanças na pintura óleo sobre tela, teríamos uma boa polêmica...

Essa pesquisa poderá contribuir, ainda que modestamente, para a divulgação, a compreensão dos conceitos básicos relativos ao tema e a reflexão sobre primordiais nas artes, como sua própria conceituação e sua relação com seu tempo.

Essa dissertação está em andamento, estou cumprindo os últimos créditos em disciplinas e atividades programadas e realizarei minha qualificação até agosto de 2004 e a defesa até janeiro de 2005.

### **Referências**

FISCHER, E A necessidades da arte. São Paulo-SP: Zahar Editores, 1959.

GOMBRICH, E.H. A história da arte. Rio de Janeiro-RJ: LTC Editora, 16º edição, 1999.

MACHADO, J. 28º Salão Internacional de Humor de Piracicaba. Piracicaba-SP: Centro Nacional de Documentação de Humor, 2001.

RIANI, C. Linguagem & Cartum... tá rindo do quê?. Piracicaba-SP: Editora UNIMEP, 2005.

CARUSO, P. 28º Salão Internacional de Humor de Piracicaba. Piracicaba-SP: Centro Nacional de Documentação de Humor, 2001.

AGOSTINHO, A.T, A Charge. São Paulo-SP: ECA/USP, 1993.

BELMONTE. Caricatura dos Tempos. São Paulo-SP: Melhoramentos, 1982.

LIMA, H. A História da Caricatura no Brasil. Rio de Janeiro-RJ: Editora José Olympio, 19.

## Preferências musicais e a construção da identidade de gênero: Um recorte analítico

Helena Lopes da Silva  
UFRGS/ UNICRUZ-RS

O presente trabalho é proveniente de um recorte extraído de minha dissertação de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Musical da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob orientação da professora Dr<sup>a</sup> Jusamara Souza, concluída em junho de 2000.

Com o objetivo de desvendar e discutir como se estabelecem as relações de gênero na aula de música em um contexto brasileiro, optei por realizar a pesquisa nas aulas de música de uma 8<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação/UFRGS, na cidade de Porto Alegre. A heterogeneidade da população do Colégio de Aplicação pode ser explicada por sua natureza pública e, também, pelo fato de os alunos ingressarem na escola por meio de sorteio. Para escolha da turma levei em consideração a necessidade apontada pelos professores de música do Colégio de Aplicação de que se fizesse um estudo sobre música na adolescência devido às dificuldades mencionadas em lidar com esta faixa-etária nas aulas de música.

Para a concretização do presente estudo procurei tecer uma trama teórica envolvendo as temáticas gênero, música, escola e adolescência dado o contexto escolhido para realizar este estudo de caso, o espaço escolar.

A seguir, apresentarei um breve resumo de alguns resultados discutidos no corpo da dissertação de mestrado referente a aparição da identidade de gênero através das preferências musicais declaradas por meninos e meninas na aula de música.

### **Identidade de gênero e preferências musicais no espaço escolar: suas implicações.**

Durante a minha permanência de uma ano letivo no campo empírico, pude perceber que o interesse dos alunos por música era demonstrado pelas revistas e álbuns de música popular que traziam e manuseavam durante a aula, pelos inúmeros aparelhos de *walkman* e *discman* trazidos por eles para a escola e pelo uso constante do rádio durante as aulas e nos intervalos. Esses materiais eram trazidos espontaneamente pelos alunos, não havendo qualquer interferência da professora de música.

Devido à pressão dos alunos em quererem levar as “suas músicas” para serem apresentadas na aula de música, a professora criou o “espaço livre”, onde os grupos de alunos deveriam preparar uma espécie de aula sobre um tema musical de livre escolha. Esta atividade acabou gerando uma espécie de “guerra” entre as preferências musicais das meninas e dos meninos, onde para tornar possível o convívio entre os gêneros musicais preferidos pelas meninas e os gêneros musicais preferidos pelos meninos, era preciso provar que uma música era “melhor” do que a outra, ou que, pelo menos, ambas tinham “qualidade musical”.

A questão das diferenças entre as preferências musicais reveladas no contexto escolar pareceu estar mais associada aos sentimentos que cada um podia ou se permitia declarar. A identificação com determinados gêneros musicais demonstrada no espaço escolar evidenciou a existência de uma relação estreita entre a música e a identidade de gênero. Além disso, as escolhas musicais puderam também ser comparadas com as roupas que escolhem para vestir, com a linguagem que escolhem para falar, com as atitudes que tomam.

Declarar identificação com determinados gêneros musicais no espaço escolar implicava na obtenção de rótulos que poderiam vir a desmerecer a condição masculina

ou feminina dos adolescentes. Os debates ocorridos na aula de música associados às informações aprofundadas nas entrevistas indicaram uma separação de gênero através da diferenciação das preferências musicais de meninos e meninas. A existência de um discurso dos próprios alunos e da professora, partindo de uma postura essencialista das diferenças, “naturalizou” de uma certa forma a seguinte concepção: “meninas, mais sentimentais” e “meninos, mais racionais.”

A partir do imbricamento realizado entre a música, escola, adolescência e gênero, este trabalho pôde contribuir para uma construção teórica envolvendo as quatro vertentes acerca da problemática escolhida. Talvez em outro contexto, que não a sala de aula, a identidade de gênero não representaria propriamente um conflito.

Uma das questões para as quais o trabalho aponta, refere-se ao preparo e à atualização dos professores de música para lidar com o repertório consumido pelos adolescentes. Faz-se necessária a mudança de paradigma no que diz respeito ao conhecimento considerado “importante” para ser incluído no currículo de música da escola. A identidade de gênero é apenas um dos aspectos embutidos no conhecimento musical trazido pelos alunos. Acredito que adotar essa postura talvez diminuísse a lacuna existente entre a “música da mídia” e a música ensinada na escola e, conseqüentemente, a Educação Musical se fortaleceria como área de conhecimento dentro do currículo obrigatório escolar.

### Referências

GREEN, Anne-Marie. Les comportements musicaux des adolescents. In. **Inharmoniques “Musiques, Identités.”** Vol. 2, p. 88-102, 1987.

GREEN, Lucy **Music, Gender, Education.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

GROSSI, M./HEILBORN, M.L./RIAL, C. Entrevista com Joan Wallach Scott. In. **Estudos Feministas**, v.6, n.1, p.114-124. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, 1998.

LOPES, João T. **Tristes escolas** - Práticas culturais e estudantis no espaço escolar urbano. Porto: Afrontamento, 1996.

LOURO, Guacira L. Educação e Gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In. Silva, L. H.; Azevedo, J. C. (orgs.) **Reestruturação Escolar. Teoria e prática no cotidiano da escola.** Petrópolis; Vozes, p.172-182, 1995.

MARTÍ, Josep Ser hombre o ser mujer a través de la música: Una encuesta a jóvenes de Barcelona. **Horizontes Antropológicos.** Porto Alegre: PPGAS/UFRGS, ano 5, n.11, 1999, p. 29-51.

SILVA, Helena Lopes da. Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero: Um estudo de caso. Dissertação. PPG Música, Mestrado e Doutorado, UFRGS, 2000.

VALDIVIA, Angharad N./BETTIVIA, Rhiannon S. Gender, generation, space and popular music. In. McCarthy, C./HUDAK, G./SHAWN, M./SAUKKO, P.(orgs.) **Sound Identities: Popular music and the cultural politics of education.** New York: Peter Lang Publishing, , 1999, p.430-445.

## O corpo em ação (dramática)

Sandra Meyer  
UDESC-SC

O gênero dramático é entendido desde Aristóteles como aquele onde o ator imita as ações humanas. Estas ações são atualizadas através da expressão imediata do corpo do ator em cena a cada representação. A imitação atualizada em tempo presente “não imita caracteres dos personagens, mas mostra-os agindo” (Aristóteles,1996). Esta atualidade da ação vale tanto para o personagem quanto para o ator que a representa.

O ator - e outros artistas performáticos - vive sua arte em tempo presente. Na exposição direta de seu corpo em cena, questões inerentes ao estar vivo afloram, pressupondo estados de imprevisibilidade. O comportamento do ator não depende principalmente de estímulos externos, como pretendia o encenador russo Vsevolod Meyerhold (1874-1940) ao atualizar a máxima behaviorista, nem somente das intenções premeditadas do ator, mas de inúmeras variáveis, dadas à complexa estrutura e a emergência de alterações de estados do sistema vivo a cada momento, em relação a si mesmo e ao ambiente.

O momento da representação cênica demanda não só o que parece ser óbvio, um corpo vivo, mas um “corpo-em-vida”, como salienta o diretor Eugênio Barba. Compreender e apreender este estado singular da atuação cênica tem sido alvo de pesquisa de inúmeros atores e diretores em diferentes culturas e épocas. Está no “corpo animado, vivente” de Appia, no “corpo-mente orgânico” de Stanislavski, no “corpo-mente presente” de Barba, no “corpo dilatado” de Decroux, nas “centelhas de vida” de Brook. O estado de representação demanda uma espécie de equivalência ao que na natureza entendemos como estar vivo. Uma manifestação da presença do corpo que relacione a vida natural à condição de artificialidade da arte. A este saber do ator, que serve para torná-lo “duplamente vivo” e construir sua presença numa situação de representação, é apontada como uma linguagem energética por Ferdinando Taviani (Barba, 1995:144).

E esta espécie de força vital cênica se dá através de uma linha de ação pessoal que não leva em consideração somente os significados e simbologias da representação, mas, especialmente, a eficiência da *presença* do ator. Para Burnier, as ações físicas, conceito inaugurado por Constantin Stanislavski (1863-1938), são a corporificação das energias do ator, o meio pelo qual este articula sua presença (Burnier, 2001).

Todo ser age, mas o que caracteriza uma ação no teatro demanda especificidades. Para Stanislavski e Barba, as ações (físicas ou dramáticas) se diferenciam do que seja movimento, atividade ou gesto. Para o entendimento do diretor russo, a ação física é uma ação dirigida para a realização de algum objetivo: “não há ações dissociadas de algum desejo, de algum esforço voltado para alguma coisa, de algum objetivo, sem que se sinta, interiormente, algo que as justifique” (Stanislavski, 1989). O movimento somente torna-se ação quando se justifica e significa (Bonfitto, 2002). Para Barba, Grotowski e também para Decroux, a ação é algo mais, por nascer do interno do corpo partindo da coluna vertebral. É a externalização de ações intencionais provenientes de uma internalidade que muda o tônus muscular de todo o corpo. Já o gesto, se não estiver vinculado a nenhuma ação pertinente do ator, não serve para este. Do ponto de vista do ator, para Burnier, há ação quando há transformação. Transformação de sua pessoa e do espectador, que a testemunhou (Burnier, 2001: 34).

Para os diretores citados a ação tem a ver com vontade e intencionalidade consciente. Grotowski salienta que existem pequenos impulsos no corpo que são sintomas, tais como quando se enrubesce, e que não são ações, visto que não dependem da vontade, pelo menos a consciente. Mas é a ação (dramática ou não) sempre fruto da vontade?

Em Hegel a ação dramática é a ação de quem vai a busca de seus objetivos “consciente” do que quer. A ação é a vontade humana que persegue seu objetivo consciente do resultado final e a pessoa moral o indivíduo que pensa (Rosenfeld, 1997). É o ato da vontade (inteligência, raciocínio) e da escolha (liberdade) que caracteriza uma ação neste entendimento. A ação segue o agente (Aristóteles, 1996), onde a intenção deste se caracteriza como tensão interna em direção a uma finalidade. O teatro, entretanto, apresenta modos de representação que não vem explicitamente do ato de escolha e vontade, como na comédia. O riso ocorre quando percebemos o que não é humano, a condição do homem sem controle, sucumbindo. A dramaturgia de Samuel Beckett revela homens na condição sub humana, sem livre escolha e vontade consciente, sofrendo ações mais do que agindo deliberadamente. A personagem pode esquivar-se (ou eximir-se) do ato de vontade consciente, dependendo dos princípios de dramaturgia a qual se vincule, mas quanto à ação do ator?

O ator, ao esboçar uma ação, não o faz somente com sua intencionalidade e vontade consciente, nem tampouco com as do dramaturgo, autor ou diretor. Nada lhe dá garantias da efetividade e fidelidade de seus propósitos. Outras informações atravessam o corpo proveniente do próprio corpo, das relações deste com o ambiente, e das conexões que o ator buscou estabelecer “conscientemente” a partir de dados e objetivos traçados *apriori*.

A partir dos estudos das ciências cognitivas<sup>1</sup>, o conceito de ação e cognição, e seus desdobramentos sobre memória, intencionalidade, percepção e consciência, bem como o comportamento do corpo em ação em tempo presente, é possível que o conceito de ação no teatro sofra alterações substanciais. A busca de ressonâncias entre as práticas teatrais e as teorias das ciências cognitivas fundamenta-se no processo de formação do ator, que é, acima de tudo, um processo de conhecimento.

Conhecedor da rede complexa de conexões que consiste seus atos, o ator poderá compreender mais amplamente seus processos de apreensão e conhecimento do mundo e de si mesmo, atento às questões referentes ao corpo, mente e cérebro. Seu corpo não é um “instrumento”, que pode ser plenamente manipulado ou controlado por um “comando central” mental *apriori*, mas um “corpo-em-vida”, em constante estado de instabilidade e auto-organização segundo uma complexa rede de conexões distribuídas no corpo todo. O ator é o seu corpo em vida.

O organismo vivo num todo e, com ele, o sistema nervoso, funciona a partir de uma deriva filogênica de unidades centradas em sua própria dinâmica de estados. Auto-organizativa, portanto. A concepção do que seja o processo cognitivo tende a se alterar com as noções de auto-organização, seja em relação ao sujeito, com sua mente e seu corpo, ou ao seu meio. Admite-se mais facilmente, por um lado, a auto-organicidade do sujeito, e por outro, a de um mundo, também sujeito a fenômenos de ordem e desordem. Mas reconhecer que há uma relação mais estreita entre a auto-organização do sujeito e a do mundo, é entender este mundo (biológico/cultural) emergindo juntamente com o sujeito. Parece haver uma criação simultânea, que emerge entre sujeito e mundo. Não é um mundo pré-dado, construído por uma mente subjetiva também pré-dada, mas uma auto-construção dos dois, sujeito e meio, operando co-evolutivamente. O mundo não se apresentaria como num teatro clássico, com um texto pronto onde nós, enquanto atores, só teríamos que seguir as regras de uma certa dramaturgia e aprender a decorá-lo, de acordo com um tipo de representação que quer refletir ou imitar uma realidade pré-dada.

As teorias cognitivas, em sua maioria, defendem a idéia de que não há espaço para apenas um eu com existência fixa, unitária, centralizando e controlando tudo, mas estados (redes) emergentes que respondem a uma auto-organização, a estados biológicos constantemente reconstruídos. Negam a existência de um “homúnculo” dentro do cérebro que, como num teatro cartesiano, comandaria o organismo (Damásio, 1996). A existência de um “self”, entretanto, não é descartada pelas ciências cognitivas. Mas o eu que confere

subjetividade à nossa experiência não é um inspetor central de tudo o que acontece em nossas mentes, mas um “estado biológico” que só ocorre com a participação inteirada e plena de diversos sistemas tanto cerebrais quanto corporais. É justamente a interação cérebro-corpo que dá suporte para a idéia de que a mente emerge do organismo em ação como um todo. E desta forma, também os processos cognitivos. Haveria propriedades emergentes em redes auto-organizativas, ou seja, estados sucessivos do organismo ancorando o eu que existe a cada momento.

A fim de acomodar o que é percepção e representação do mundo, as ciências cognitivas trazem para o nível biológico o que Descartes e Kant entenderam como atribuições mentais fora do eu físico da experiência. A mente, pela lente de grande parte das teorias das ciências cognitivas, emerge no fluxo contínuo da experiência - é encarnada, corporificada -, e não responde a uma condição a priori ou transcendental.

A razão, considerada como a faculdade que define e guia o ser humano em sua conduta e ações, e cujo “controle consciente” é livre das tentações dos sentidos diferenciados dos outros animais, estremece frente à nova visão da mente proposta pelos filósofos cognitivistas. É possível perceber que somos um tanto diferente dos que a tradição filosófica tem nos descrito até então. Lakoff e Johnson (1999) reafirmam que a razão e o pensamento não são completamente conscientes, mas a maioria das vezes inconsciente<sup>2</sup>. A razão não é puramente literal, mas largamente metafórica e imaginativa, nem tampouco é puramente racional, mas emocionalmente engajada (Lakoff e Johnson, 1999:4). Para evocar quaisquer questões usualmente creditadas ao ato de volição<sup>3</sup>, usamos uma razão formatada pelo corpo, por uma cognição inconsciente que não temos acesso direto e pensamentos metafóricos<sup>4</sup> o qual nós pouco percebemos. O ato pensante e o ato consciente passam a ser entendidos como algo implementado no corpo em ação no mundo, não mais como atributo de uma razão descolada ou anterior à experiência.

Para Antônio Damásio, a consciência consiste em construir um conhecimento sobre a relação que o organismo estabelece com algum objeto e a mudança causada neste pela relação estabelecida com o objeto (Damásio, 2000:38). A consciência começa como o sentimento do que acontece quando percebemos algo. É um sentimento que acompanha a produção de qualquer tipo de imagem, seja visual, auditiva, tátil, visceral, dentro do organismo vivo (2000:47). Ter consciência é ter um sentido de si mesmo no ato de conhecer. É saber que somos nós que estamos conhecendo.

A cada vez que interagimos com algo ou evocamos algo, desencadeiam-se “pulsos” advindos da *consciência central*. Esta ocorre no aqui e agora (Damásio, 2000:228). Já a *consciência ampliada* vai além do aqui e agora, em direção tanto ao passado vivido como ao futuro antevisto. O seu campo de ação pode abranger toda uma vida do indivíduo, do nascimento aos dias futuros, e ainda situar paralelamente o mundo. É onde opera o *self autobiográfico*, constituído por memórias de experiências individuais do passado e do futuro antevisto que crescem com a experiência de vida. São aspectos invariáveis da biografia do indivíduo e são a base da memória autobiográfica. O self autobiográfico pode ser parcialmente remodelado para refletir novas experiências e somos “conscientes” dele (Damásio, 2000:225). Já o *proto-self* é o conjunto interligado e temporariamente coerente de padrões neurais que representam o estado do organismo, a cada momento, em vários níveis do cérebro. Não somos conscientes do proto-self. Os conteúdos do self auto-biográfico somente podem ser conhecidos quando ocorre uma nova construção do proto-self para cada um dos conteúdos a serem conhecidos (Damásio, 2000:228). Ou seja, a cada momento presente que se vive, há um jogo entre o que é mais estável e a instabilidade, o que pode ser uma boa pista para entendermos algumas regras de um outro jogo, o da “ação” do ator. Os níveis de percepção e consciência (central e ampliada) delineiam os estados de presença do corpo em ação no mundo.

A continuidade da consciência provém do abundante fluxo de narrativas não verbais da consciência central (Damásio,2000:228). Estas narrativas não permanecem estáveis, preservadas em sua essência, mas interagem com o fluxo de narrativas provenientes da consciência ampliada, que por sua vez também se modificam a partir da experiência vivida no momento presente. Para comprovar ainda mais a alta complexidade e sofisticação que envolve o ato cognitivo considerado mais consciente, Damásio sustenta que há sistemas reguladores básicos no organismo que preparam o terreno para o processo consciente e de tomada de decisões. É a hipótese do “marcador somático”, uma espécie de “estimativa não consciente, precedendo qualquer processo cognitivo”(Damásio,1996:253). As redes pré-frontais do cérebro racionalizam a informação com base na frequência dos estados somáticos positivos ou negativos vindos do corpo. Antes dos circuitos cerebrais realizarem uma análise mais detalhada dos fenômenos que nos afetam, o corpo já adquiriu suas primeiras impressões. Esta classificação cria um repertório de coisas positivas e negativas (quer o sejam ou não, adverte Damásio), que vai crescendo exponencialmente, e a cada nova informação vinda do meio, estes mecanismos, como num conjunto básico de preferências do organismo (critérios, tendências, valores), associam-se a outros fenômenos ou os rejeitam para fins de sua sobrevivência.

O registro ou advertência do que seja bom ou ruim para o organismo vem através de uma sensação corporal, embora muito fugaz. Marca uma imagem no corpo, o que levou Damásio a nomeá-lo de *marcador somático*. Não é difícil lembrarmos de momentos como estes em nosso cotidiano. Para Damásio, a simbiose entre os chamados processos cognitivos e os processos geralmente designados por “emocionais” torna-se evidente.

Para dinamizar seu potencial de energia e trabalhar a sua presença cênica, os diretores citados neste texto propõem um mergulho consciente do ator em si mesmo. Há buscas semelhantes, tais como o resgate de uma organicidade perdida e um confrontar-se consigo mesmo. As condições para que o ator provoque a condição de um “corpo-em-vida” estão descritas por Grotowski como: (a) estimulação de um processo de auto-revelação, até o fundo do inconsciente, (b) articulação do processo de auto-revelação para convertê-lo em signos, (c) eliminação dos obstáculos e resistências do próprio organismo ao processo criador (Burnier, 2001). A dimensão “interior” do ator, para Grotowski e outros diretores de atores também influentes, está escondida, pronta para ser revelada. O artista deve dinamizar elementos latentes e potenciais a partir de um entendimento de um mundo interior praticamente preservado em sua essência. Como chama a atenção Peter Brook (2000), quase todo o teatro contemporâneo aceita a visão de mundo freudiana, creditando à zona oculta do subconsciente a fonte de criação e revelação do ator.

As ciências cognitivas reconhecem que a maior parte de nossos pensamentos são inconscientes, mas não no senso freudiano - reprimidos, mas em sua operacionalização abaixo do nível consciente da cognição, inacessível à consciência. Mais pela extrema rapidez e complexidade de conexões, impossíveis ainda de serem aferidas e observadas conscientemente, do que por sua suposta natureza efêmera, não extensa ou absolutamente inacessível.

Questões sobre a natureza dos processos criativos no teatro, o *bios cênico* do ator e outros discursos relacionados ao corpo, mente e cérebro e sobre quem somos, estão repletas de conceitos da filosofia tradicional ocidental. A revisão destes entendimentos via ciências cognitivas, longe de afastar o sentimento de maravilhamento e até mesmo a poética que os circundam, pode proporcionar ao artista cênico se aproximar de uma outra forma do imprescindível “conhecimento de si”, evocado por tantos diretores e atores.

No trabalho do ator sobre si mesmo, até onde o acesso e o controle deste sobre seus próprios processos cognitivos e suas ações está assegurado? Visto que parece

não haver uma central de informações que comande os processos cognitivos, no caso, um mentor central, e os pensamentos são em sua maioria inconscientes e dispostos numa complexa rede de conexões, a crença de um sujeito que tem controle sobre suas ações se altera.

Embora pareça não existir um comando central na operacionalidade biológica, um “piloto do navio”, algo ainda nos permite ter a sensação e a coerência de um eu, pois continuamos pensando, sentindo e atuando como se tivéssemos esse eu. É mais, procurando defendê-lo e realçá-lo ferreamente. Buscamos uma essência real e imutável que nos dê a sensação de uma identidade no contínuo de acontecimentos e formações mentais e corporais. Mas é no contínuo da experiência, no aqui e agora que temos esta sensação do eu. Ao invés do “penso, logo existo” cartesiano, antes de pensar, eu já existo, e sinto esta existência através da sensação de um corpo.

Se as conexões que se estabelecem na mente/corpo do ator parecem não ser controláveis de todo, como o ator pode tratar, no momento da concepção criativa e da atuação, as informações provenientes do texto literário (quando houver, ou do outras referências), a relação de sua ação com o meio, o repertório técnico encarnado em seu corpo e a dinâmica dos estados corporais em tempo presente a fim de atualiza-los num “corpo-em-vida”? O corpo em cena é dotado de uma morfologia (peso, plasticidade, mobilidade, volume), de uma energia (fluxo, vitalidade, sensação) e de uma memória (biografia, tempo) própria, estigmas de um corpo vivo. Atravessado por estas possibilidades múltiplas, “o corpo faz texto nele mesmo” (Dubray, 1997).

Para o surgimento de uma ação dramática “viva” e pertinente, persiste o desafio para o ator de perceber e fazer uso das conexões que se estabelecem no aqui e agora entre o corpo e o meio e as demandas que ele deliberadamente estabelece como princípios de trabalho. A prontidão para criar conexões ou deixá-las acontecer possibilita o aprendizado e conseqüentemente o ato criativo. As teorias cognitivas dinamicistas<sup>5</sup> admitem que num sistema vivo, nem tudo é universo simbólico pré-estabelecido, há a emergência de propriedades que se auto-organizam. Há várias formas de um corpo organizar as informações no mundo. O corpo organiza os processos de conhecimento de forma que não temos controle sobre as etapas, não nos damos conta do que emerge enquanto ação. O corpo conhece agindo, e não nos informa de todo sobre seus atos.

Há uma imprevisibilidade que depende dos inúmeros fatores, e que não permite ao ator controlar todo o processo nem tampouco repeti-lo da mesma forma. Ainda que o ator prepare seu papel de forma objetiva e intencional, os estados do seu corpo e as informações do meio no momento da representação influenciam para que este se converta em um momento singular. O que sabemos no momento depende de muitas variáveis, das biológicas – estados do corpo, às culturais – contexto e trajetória.

Para Brook, o que é chamado de “construção da personagem”, em que cada ação se compromete numa progressão lógica em direção a uma finalidade, é na verdade uma imitação plausível. A opção mais criativa consiste em “produzir uma série de imitações provisórias sabendo que, mesmo que um dia o ator sinta que descobriu a personagem, isso não pode durar”(Brook, 2000:20).

O teatro, lembra Brook, é uma das artes mais difíceis, porque requer conexões do ator “consigo mesmo”, com seus companheiros e com o público. Como se fosse um acrobata,

... o ator sabe dos perigos, treina para conseguir superá-los, mas só vai alcançar ou perder o equilíbrio a cada vez que pisar no arame” (Brook,2000:29).

## Notas

<sup>1</sup> Nas últimas três décadas, a área cognitiva desenvolveu-se enormemente, através da convergência de especialidades tais como a neurobiologia, a filosofia, a matemática, a biologia molecular, a física e a

inteligência artificial, delimitando uma recente área do conhecimento: as ciências cognitivas. Questões como a evolução e o entendimento das operações mentais, da cognição e da consciência estão sendo amplamente estudadas, e já provocam uma reorganização de saberes.

<sup>2</sup>O pensamento consciente seria o topo de um imenso iceberg, e o pensamento inconsciente representaria 95% de todo o pensamento. Entretanto, esta alta porcentagem abaixo da superfície da consciência é que formata e estrutura todo o pensamento consciente (Lakoff and Johnson, 1999:13).

<sup>3</sup>Considerado pelo senso comum como o processo pelo qual a pessoa adota uma linha de ação; atividade consciente que visa a um determinado fim manifestada por intenção e decisão.

<sup>4</sup>A razão metafórica citada em Lakoff e Johnson difere do conceito de metáfora como figura de linguagem. Refere-se as associações conceituais que permeiam o ato cognitivo como um todo e que ganham complexidade com a experiência. São conexões neurais associadas à experiência sensorial motora.

<sup>5</sup>O entendimento dinamicista traz para os processos de cognição os conceitos de propriedades emergentes e auto-organizativas. O cérebro passa a ser percebido em suas redes de interconexões neurais, que se alteram conforme a experiência. A conexão corpo, cérebro e mente ganha importância. Já o enfoque da cognição como interpretação de símbolos subentende que há um elemento centralizador no cérebro, tal que uma “central de processamentos”.

## Referências

- ARISTÓTELES (1996). Os Pensadores. São Paulo: Nova cultural.
- BONFITTO, Matteo (2002). O ator compositor. São Paulo: Perspectiva.
- BARBA, Eugênio. SAVARESE, Nicola (1995). A Arte Secreta do Ator. Dicionário de Antropologia Teatral. Campinas, HUCITEC/UNICAMP.
- BROOK, Peter (2000). A porta aberta. Civilização Brasileira.
- BURNIER, Luis Otávio (2001). A Arte do Ator: da técnica à representação. Campinas, Editora UNICAMP.
- DAMÁSIO, Antônio (2000). O mistério da consciência. SP: Companhia das Letras
- \_\_\_\_\_ ( ). O Erro de Descartes. SP: Companhia das Letras
- DUBRAY, Chalotte (1997). No perigo de não ser visto in Dossier Danse et Dramaturgie. Nouvelles de Danse. Contredanse: Bruxelas
- GROTOWSKI, Jerzy (1992). Em busca de um teatro pobre. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira.
- LAKOFF, G and JOHNSON, Mark. (1999). Philosophy in the Flesh, the embodied mind and its challenge to western thought. NY:Basic Books.
- OIDA, Yoshi. (1999). Um ator errante. São Paul: Beca Produções Culturais.
- ROSENFELD, Anatol (1997). O teatro épico. São Paulo: Perspectiva.
- STANISLAVSKI, Constantin (1989). A Preparação do Ator. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira.

## Palavras fora de lugar Leonilson e a inserção de palavras nas artes visuais<sup>1</sup>

Ana Lúcia Beck  
ULBRA-RS

A inserção de palavras no espaço plástico-visual é investigada a partir da hipótese de que na obra de Leonilson a palavra possui estatuto semelhante àquele que possui na poesia. Em vista disto, a pesquisa possui duas partes. Na primeira, trata-se de verificar como a palavra e a imagem são entendidas tradicionalmente. Esta relação tradicional é rompida pelo uso que a poesia faz da palavra. No jogo entre significado, sentido e imagem, a poesia produz novos sentidos para as palavras. O jogo entre palavra e imagem está presente também na obra de Leonilson. Na segunda parte da pesquisa, esta obra é analisada no sentido de entender-se em que medida a relação entre a imagem e o significado mobiliza novos sentidos para ambas e uma outra compreensão sobre os limites entre as linguagens verbal e visual.

A partir de Foucault e Magritte - na análise que o primeiro faz da obra do segundo - percebe-se como, tradicionalmente, entenderam-se as linguagens verbal e visual. Foucault, ao apresentar sua leitura das obras de Magritte, explicitou o grau de mobilização que a obra de Magritte exerceria sobre qualquer um. Acostumados a esperar que o mundo se revele feito um manual de botânica, procura-se separar imagens em imagens e palavras em palavras. Caso compartilhem o mesmo espaço devem, pelo menos, concordar entre si. Ou seja, das coisas, as palavras e as imagens deveriam afirmar ou mostrar o que são.

Ao explicitar em sua leitura a frustração destas expectativas frente à obra de Magritte, Foucault introduz as noções tradicionais das linguagens verbal e visual. Foucault o faz a partir da idéia de contradição presente na obra de Magritte. Contradição esta que, no âmbito do real, nega o nome, mas não nega o objeto. Tal contradição só pode ser percebida – o que mostra como é sutil o jogo que Foucault e Magritte elaboram – na medida em que as expectativas frente à obra estão alicerçadas nas noções tradicionais das duas linguagens.

Esta noção tradicional, como bem mostrou Foucault, entende tanto a linguagem verbal como a linguagem visual como sistemas de signos alicerçados em premissas distintas. A linguagem visual baseada na semelhança e a linguagem verbal baseada na diferença. Estes alicerces garantem as noções de signo natural (que é o signo da linguagem visual) e signo convencional ou arbitrário (que é o signo verbal).

Enquanto isto, na proximidade da semelhança entre a imagem da coisa e ela mesma, não haveria espaço para elaboração. Isto determina para as atividades ligadas à linguagem visual um caráter passivo. Afinal, a diferença deve ser elaborada ao passo que a semelhança é apenas reconhecida, por já estar dada. Entre imagem e coisa – ao contrário do que ocorre entre palavra e coisa – não haveria espaço para o pensamento. Por outro lado, em se considerando que a uma palavra corresponde um significado (unívoco), pode existir entre palavra e coisa espaço para o pensamento, mas não para o sujeito.

A esta noção tradicional opõe-se a prática e o estudo da poesia desde meados do século XIX, o que permite entender a linguagem verbal enquanto sistema de significação.

A partir de Valéry, assiste-se ao choque da palavra na mente. Retirada a palavra do contexto da comunicação cotidiana, ao meditar-se sobre a mesma, percebe-se as imagens que ela provoca. Estas imagens correspondem aos diferentes significados possíveis de uma palavra. A imagem, portanto, corresponde ao espaço de mobilização dos significados da palavra.

O sr. José, por sua vez, alertou que as palavras possuem não somente um significado – que corresponde ao sentido dicionarizável, explícito, literal – mas também sentidos – não previstos pela língua, não explícitos, não literais, multívocos.

Saussure e Peirce mostram que o aspecto de imagem das palavras é de natureza psíquica e desdobra-se entre o sentido e o significado, sendo que o primeiro situa-se no nível do sujeito e é entendido enquanto imagem, enquanto o segundo situa-se no nível do dicionário e é entendido enquanto conceito. Dividida entre sentidos e significados, a palavra alimenta a ambigüidade e a desconfiança ao produzir um espaço entre o dito e o ouvido. Um espaço entre os sujeitos. Por causa dos sentidos das palavras os discursos não são controláveis enquanto descrição verdadeira da realidade objetiva. Mas propiciam a linguagem poética, onde a relação entre nomes e coisas não é fixa. A ausência de aderência possibilita às palavras a elaboração de novas imagens, novos sentidos.

No contexto da poesia, a imagem aparece tanto no “aspecto de imagem da palavra” como no “sentido” da palavra. Já aqui verifica-se a presença da *imagem* em níveis distintos. Da relação entre a palavra e as imagens, no contexto verbal, a obra de poesia articula a elaboração de novos sentidos ou significados. Significados que até então não constavam em qualquer dicionário.

De que maneira podemos entender a palavra enquanto elemento de uma obra de artes plásticas? Foi esta delimitação mais precisa que fez perceber que Leonilson - José Leonilson Bezerra Dias (1957 – 1993) - faz um uso muito específico dela. A palavra é um elemento poético que se constitui na relação tanto com um contexto verbal como plástico-visual. Leonilson recorre às palavras com frequência ao longo da obra. As palavras configuram um contexto verbal, em cada trabalho ou ao longo de alguns deles. Este contexto verbal apresenta um claro e forte nível de articulação com os elementos plástico-visuais ou figuras. Esta articulação propicia e garante a reelaboração dos significados das palavras utilizadas. Ao serem apresentados em um mesmo espaço, a tela, o desenho ou o bordado, não há um sentido na leitura que privilegie o verbal ao visual ou vice-versa. Palavra e imagem possuem igual peso e importância.

Na obra de Leonilson, o discurso, tanto verbal quanto visual, depõe sobretudo a respeito da maneira como o artista entende e concebe – pelo menos pelo peso adotado nesta pesquisa – a linguagem verbal. É evidente em Leonilson o grau de reflexão sobre o caráter da linguagem verbal.

Relembrando a maneira como Foucault lê a obra de Magritte, vale reconsiderar alguns pontos que explicitam a maneira como a palavra torna-se elemento da obra em Leonilson. Com relação à implicação da palavra na verbalização sobre o visto, pode-se dizer que Leonilson, ao colocar verbo e imagem lado a lado, está afirmando – tal qual o manual de botânica – “isto é aquilo”. Mas tanto a palavra, “isto”, como o objeto, “aquilo”, são alterados pelo artista. Troca-se o nome, ou troca-se a figura, pois, aparentemente, o artista apresenta uma contradição. Esta contradição só pode ser concebida enquanto tal na medida em que se espere que: 1 – a imagem seja literal; 2 – a palavra seja literal; 3 – entre a primeira e a segunda, partindo-se da premissa clássica de univocidade de sentido, não haja contradição (haja a verdade).

Da leitura realizada sobre os trabalhos de Leonilson, pode-se concluir que:

- 1 – a palavra nem sempre é um signo convencional ou arbitrário;
- 2 – a imagem nem sempre é um signo natural;
- 3 – tanto a palavra como a imagem possuem uma dimensão poética elaborada pelo sujeito.

O que parece importar para Leonilson não é a possibilidade de veracidade do discurso mas o vínculo que este estabelece entre os sujeitos. Vínculo que, curiosamente, aloja-se na distância entre o dito e o ouvido; no espaço de falência da noção clássica da

linguagem. Vínculo que se estabelece, somente, na medida em que cada um acione sua zona de intimidade: suas imagens, seus sentidos possíveis, sua significação. Leonilson exige um grau de mobilização dos sujeitos com sua obra. Não há como verbalizar sobre ela “repetindo” apenas o conteúdo verbal que apresenta. Sem este grau de disponibilidade – que pensa a imagem, a palavra e a relação entre ambas – a obra não acontece.

“São tantas as verdades” disse o próprio Leonilson parecendo responder à incerteza da palavra com a certeza da ação: são tantos amores a quem dedicar!

### Notas

<sup>1</sup> BECK, Ana Lúcia. *Palavras fora de lugar – Leonilson e a inserção de palavras nas artes visuais*. Dissertação de Mestrado defendida em janeiro de 2004. Programa de Pós-graduação em Artes Visuais – UFRGS. Porto Alegre.

### Referências

- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *Isto não é um cachimbo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- HARLEY, Karen (roteiro, direção e edição). *Leonilson: Com o oceano inteiro para nadar*. VHS (19 min.), 1997. Disponível na Biblioteca do Museu de Arte Moderna de São Paulo.
- LAGNADO, Lisette. *Leonilson: são tantas as verdades*. São Paulo: DBA Melhoramentos/ Fiesp, 1998.
- RESENDE, Ricardo. *A moda e Leonilson*. Exposição: Hotel Lycra hospeda Leonilson. São Paulo: Hotel Lycra, 30 abril a 30 maio, 2003.
- SALGADO, Renata (org). *Imagem escrita*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- SCHULTZ, Margarita. *El poder de la palabra*. Santiago do Chile: Editorial Cuatro Vientos, 1999.
- VALÉRY, Paul. *Monsieur Teste*. São Paulo: Ática, 1997.

## **Êxodos e retratos Sebastião Salgado: uma visão reflexiva, crítica e multidisciplinar nas escolas públicas da 28ª CRE**

**Sônia Garcez**  
**28ª Coordenadoria Regional de Educação-RS**

A Escola deve ser um lugar de produção de conhecimento e de reflexão. Lugar onde devemos oportunizar uma integração entre escola-comunidade, como um todo. Local em que sejam criados espaços e momentos para o debate das diferentes realidades existentes no mundo contemporâneo e que proponha ações para possíveis soluções dos mesmos.

CAPRA (1982), ressalta que para facilitar a transformação cultural, será necessário, portanto, reestruturar nosso sistema de informação e educação, para que os novos conhecimentos possam ser apresentados e discutidos de forma apropriada.

Há necessidade de renovação, de repensar, refletir sobre as metodologias fragmentadas e experimentar estratégias para um trabalho criativo, multidisciplinar e transdisciplinar nas escolas, as disciplinas e os conteúdos não devem ficar fechados em si. A educação avança na medida que inserimos novos saberes e nos propomos a transformar a realidade dos conteúdos e do que é ensinado nas salas de aula... Se ultrapassarmos as fronteiras do comum e individual para o coletivo, alimentando conceitos já esgotados através das múltiplas trocas e, ousando à medida que podemos transformar os conhecimentos, quando agregamos valores de áreas que diferentes numa constante renovação.

Este projeto pedagógico visa estimular professores e professoras dinamizarem e inserirem novos os conteúdos, valorizando o aprendizado para uma melhor formação dos alunos e alunas, sujeitos e agentes transformadores da sociedade. Está sendo concretizado nas Escolas Estaduais de cinco Municípios através de ações conjuntas com 28ª Coordenadoria Regional de Educação. Nas Escolas são realizadas palestras, é apresentado o vídeo “O espectro da Esperança” que acompanham a exposição fotográfica “Êxodos e Retratos”. Após apreciação estética das fotos, são propiciados momentos de reflexões e debates, no sentido de serem criadas ações e interações multidisciplinares e transdisciplinares, que possibilitem estudos, produções teóricas/práticas e pesquisas que possam ser mediadas junto aos alunos e alunas. Os conteúdos para as práticas pedagógicas podem ser construídos através da percepção visual e o instigar do olhar, nos diferentes focos constituídos nas imagens fotográficas, vislumbrando assim uma interminável gama de possíveis interconexões.

O projeto possibilita discutirmos sobre a atual crise de idéias, cultural e de valores, bem como as transformações políticas, econômicas, religiosas, culturais e sociais que estão ocorrendo no mundo atual e suas conseqüências para a humanidade. As diferentes escolas e grupos de professores e professoras podem trocar experiências, compartilhar idéias e ideais através das palestras, possibilitando a criação e articulação de possíveis trabalhos e projetos que desencadeiem uma continuidade de conexões: globalização, hipercontrole, enfraquecimento de Nações, desaparecimento de fronteiras geográficas e simbólicas, ecologia, surgimento de novos campos de trabalho, escravidão, vulnerabilidade do ser humano e o êxodo (como deslocamento de pessoas em busca de melhores condições de sobrevivência). Pretende suscitar debates e reflexões sobre o que significam essas transformações mundiais. Trabalhando transdisciplinarmente e multidisciplinarmente no currículo educacional as presentes questões, que possibilitem uma ressignificação cultural e uma percepção analítica que construa uma consciência cidadã e mais humana, com sujeitos responsáveis por seus atos e que possam ser agentes transformadores das atuais mazelas pelas quais o mundo está mergulhado: corrupção e violência.

Desta forma oportunizaremos, nas escolas, meios pelos quais professores e professoras, alunos e alunas possam conhecer-se e expressar-se através de seus projetos possibilitando o resgate de valores, reflexões e debates que busquem novos significados para problemas que a humanidade está enfrentando e que não podemos ficar indiferentes às inúmeras e violentas crises em diferentes locais, que afligem a todos que possuem consciência e sentimentos de responsabilidade com o próximo e com o mundo em que vivemos. As imagens e mensagens contidas nas fotos ultrapassam as fronteiras do passado e do presente, individuais, espirituais, raciais, econômicas e religiosas, para tornarem-se universais, são conteúdos relevantes que podem contribuir para um novo olhar sobre nossos atos e suas implicações às novas gerações. Os debates e reflexões levantados nas escolas, servem para despertarmos enquanto ser humano, para a tomarmos consciência de nós mesmo, do nosso mundo e de nossas atitudes, para que o ambiente, o planeta onde moramos seja de paz e que possamos encontrar juntos uma solução para uma convivência de equilíbrio e justiça entre o homem e natureza, antes que seja tarde e sejamos uma raça fadada ao desaparecimento.

Implantar este projeto nas Escolas, promovendo análises individuais e coletivas, reflexivas e críticas é, oportunizar o exercício da cidadania e consciência, despertando sentimentos humanitários que em muitos momentos refletem a luta pela preservação e sobrevivência do homem em seu ambiente. Podemos transmitir um testemunho da capacidade sensível e criativa que todos possuem, trata-se do fato que existimos, fazemos parte desse mundo e somos responsáveis por ele. Estas potencialidades podem e devem ser exploradas, cabendo a nós professores e professoras, autoridades e empresas comprometidas com as questões sociais, proporcionarmos o desenvolvimento da valorização do homem e seu ambiente.

A evolução de uma sociedade, inclusive a evolução do seu sistema econômico, está intimamente ligada a mudanças no sistema de valores que servem de base a todas as suas manifestações. Os valores que inspiram a vida de uma sociedade determinarão sua visão de mundo, assim como as instituições religiosas, os empreendimentos científicos e a tecnologia, além das ações políticas e econômicas que a caracterizam. Uma vez expresso e codificado o conjunto de valores e metas, ele constituirá a estrutura das percepções, intuições e opções da sociedade para que haja inovação e adaptação social. À medida que o sistema de valores culturais muda – freqüentemente em resposta a desafios ambientais -, surgem novos padrões de evolução cultural. CAPRA (1982: p.182)

A construção do conhecimento só é possível com o comprometimento, valorização e só acontece se tivermos vontade e intenção pedagógica. Incentivos e parcerias são partes fundamentais para a eficácia e andamento deste projeto. Apostar na qualificação e formação dos professores e professoras é fundamental para desenvolvermos e experimentarmos estas possibilidades e interação e integração, numa visão multidisciplinar. Compartilhando o conhecimento, junto aos que acreditam na educação e na responsabilidade social, poderemos evoluir, transformar a real condição de descaso e indiferença em ações criativas, críticas e reflexivas que podem auxiliar aos menos favorecidos criando uma nova esperança para aqueles que sofrem com os problemas econômicos, sociais e culturais e, desprovidos de recursos, não encontram outros espaços, se não na escola, uma vez estimulados e motivados para liberar sua criatividade, deixando seu testemunho, seu grito de dor, sua identidade e seu comprometimento com a sociedade, para uma vez estimulados e motivados, liberar sua criatividade, deixando seu testemunho, sua identidade e comprometimento com a sociedade.

Assim, cabe a nós professores pesquisadores, comprometidos com o aprendizado e qualidade do ensino, ultrapassarmos fronteiras em busca de conhecimentos que possibilitem uma nova concepção de vida, a concretização de nossos ideais pedagógicos

para num futuro próximo, possamos estreitar o acesso e o caminho entre o EU o OUTRO e o AMBIENTE, o ser sensível e consciente tem que ser re-criado, re-pensado e estimulado a ver, perceber e sentir a vida numa visão total, uma consciência universal e ecológica. Que haja lugar para todos na sociedade, sem ganância, mas com solidariedade, doar-se e compartilhar, valores há muito tempo já esquecidos por alguns homens e mulheres. Devemos lutar por um mundo mais justo, de livre expressão humana, sensível e crítica.

### **Referências**

BARBOSA, Ana Mae (org). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: ed. Cortez, 2002.

CAPRA, Fritjof – *O Ponto de Mutação*. São Paulo, ed. Cultrix, 1982.

ÊXODOS programa educacional. Volume 1: *Deslocamentos Populacionais e Novas Formas de Solidariedade*. São Paulo: Bei Comunicações, 2000.

ÊXODOS programa educacional. Volume 2 :*Leituras da Imprensa*. São Paulo: Bei Comunicações, 2000.

ÊXODOS programa educacional. Volume 3: *A Narrativa do Olhar*. São Paulo: Bei Comunicações, 2000.

MARTINS, Miriam Celeste Ferreira Dias. *Didática do Ensino da Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer a arte/* Miriam Celeste Martins, Gisa Picosque, M. Terezinha Telles Guerra. São Paulo: FTD, 1998.

MARGS - Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli. *O Modernismo na Pintura Brasileira*. Porto Alegre, RS, 2000.

PILLAR, Analice Dutra (org). *A Educação do Olhar no Ensino das Artes*. Porto Alegre: ed. Mediação,1999.

## Schiller: o fenômeno estético do gosto no aparecer da arte

João Carlos Besen  
UNISINOS-RS

O presente texto, de cunho qualitativo, situa-se no âmbito do fenômeno estético e busca refletir a questão da construção de uma ação artística pautando o gosto, mediados pelo impulso sensível, formal e lúdico de Frederick Schiller (1759-1805), pensador esteta, dramaturgo e poeta alemão, pertencente ao movimento romântico de Sturm und Drang (tempestade e ímpeto). Enfatizando a emergência fundadora do gosto que emerge do impulso sensível e confere sinergia à beleza e à técnica como fenômeno sucessivo no tempo em um novo aparecer fenomênico no mundo. Diz respeito à sensibilidade, dada no plano do fenômeno sensível e possível de manifestação objetiva no mundo, como condição impulsionadora das formas de legalidade e convivência do aparecer humano, aqui enfocados pela viés do gosto, engendrador da aparição da arte..

Se, por um lado, o autor compreende que a criação estética flui, rebelando-se, constantemente, contra as normalizações exteriores e não se deixando dominar, por outro lado, a história minimiza esta capacidade de rebelião. Já nos gregos vemos como a verdade, o bem e o belo se fundavam como tradições e como se impuseram na história ocidental como idéias simplesmente inteligíveis, cunhadas apenas na razão, de modo que a arte da imitação foi delegada a um segundo plano, na sensibilidade. Houve uma dissimulação do papel da arte sensível e uma valorização demasiada da teoria (belo, bem e verdade), ocasionando uma fratura profunda entre dois domínios do ser humano: razão e sensibilidade.

Nasce, “no homo fabens”, a busca da beleza, condição, genuinamente, humana no mundo. Nele confrontam-se o sentir e o pensar com o mundo recebido. Agora, ao homem cabe recriá-lo. O homem pode querer. Possui vontade. Ingressa no mundo seu e das coisas com o dom da vontade e do pensar. E o faz usando os impulsos. O impulso sensível, expresso através de um conceito geral, chama-se *vida* e neste conceito significa todo o ser material e toda a presença imediata aos sentidos. O impulso formal, expresso através de um conceito geral, chama-se *figura*, tanto no sentido direto quanto no sentido indireto, conceito este que resume todas as características formais das coisas e todas as relações das mesmas com a faculdade do entendimento. O impulso lúdico, representado num esquema geral chama-se *figura-viva*, conceito este que serve para designar todas as características estéticas dos fenômenos e, numa palavra, o que se usa para designar o que se chama beleza ou gosto, entenda-se que a beleza ou o gosto não se estendem a todo o domínio do que é vivo nem permanecem circunscritos ao mesmo. O exemplo visa clarear. Tenhamos em mente um bloco de mármore. Tal como se apresenta possui uma aparência inanimada. Não se a toma como uma figura viva. Para tal, é necessário que a sua figura seja vida e a sua vida seja figura, porém a medida em que sua forma viver em nossa sensação e a sua vida se formar no nosso entendimento, é que ela será uma figura viva, e tal será o caso sempre que o consideremos belo. Dentro desta lei o homem busca as causas para dominar os efeitos e pela observação ousa dominar a natureza interna e externa, incluindo-se no mundo objetificado, agora, por ele montado. O coração do homem é permanentemente ativado e sente o impulso de encontrar no mundo, algo além do que é imediatamente dado – a idéia da verdade é salva pela beleza. Nesta via, a Estética, ao configurar uma harmonia entre razão e sensibilidade, por meio da imaginação, possibilita a experiência sensível genuína. A harmonia pode ser configurada por qualquer ser racional dotado do sentir, do pensar e do querer, descentradas do ideal metafísico. Nessa direção, o que Schiller propõe é a ação lúdica, a ação da arte, onde o subjetivo e o objetivo se anulam na rinha, plano para nova manifestação.

O homem maneja o timão da arte. A totalidade de todo saber livre está manifesto na arte, é a própria arte faz vibrar o contingente, logicamente produzido, à universalidade da transcendência. Na produção da obra de arte entram em jogo: o gosto, a beleza, o belo e o sublime; o gosto tem valor objetivo, é bom e verdadeiro, tanto é que opera em conformidade com o intelecto, o sentimento e a vontade, do que resulta uma idéia de harmonia. Kant introduz a objetividade do juízo de gosto em quatro momentos: 1) estabelece uma harmonia entre a imaginação e o entendimento; 2) afirma que essa harmonia pode ser apreendida por qualquer ser racional; 3) mostra que o juízo do gosto não é simplesmente subjetivo, mas pode ser partilhado; e 4) defende que o caráter objetivo do juízo de gosto reside na sua partilha intersubjetiva.

Na compreensão schilleriana da obra de arte em geral, são elencados quatro momentos: 1) *o da relação*: a arte e a natureza; a arte e o homem e a função da arte; 2) *o da concepção*, a arte como imitação, como criação e a arte como construção; 3) *o da fundamentação*, a arte como conhecimento, a arte como prática e a arte como sensibilidade; e 4) *o da função*, a arte como educativa, a arte como expressão e a arte como finalidade. Por sua vez, Schiller compreende não só a obra de arte, mas o homem como obra de arte em outros quatro momentos: 1) a arte centra-se no homem, ou melhor, na idéia do homem como autor; 2) a arte deve apreender a verdade na representação sensível; 3) a arte deve conciliar os opostos na verdade da representação; e 4) a arte tem fins em si mesma, como representação e autonomia, reflexiva e crítica no processo educacional e moral dos sujeitos.

Por senso comum, na ação entre sujeitos, compreende-se “o gosto requer moderação e decoro, tendo horror a tudo o que é anguloso, duro, violento e inclina-se para tudo o que se conjuga em leveza e harmonia” O gosto liberta o ânimo do jugo do instinto, rege-o através da atração do prazer. O gosto promove a nossa felicidade como também “nos civiliza e cultiva”. Lançando o gênero humano para além da imediatez dada. Possibilitando-lhe a construção de valores essenciais como a educação, a cultura e a linguagem e favorece a virtude na obediência à lei.

Como efeito, o gosto, consiste em harmonizar as forças sensíveis e espirituais no ser humano, juntando-os em íntima aliança. Assim, onde tal aliança entre a razão e os sentidos é oportuna e se faz legítima, deve ser considerada como uma influencia do gosto, porém o gosto tem os seus limites, quando prescritos pela determinação moral, que segue a lei universal. Esta formulação, a lei universal, torna possível o conhecimento antes da experiência, ‘a priori’, no imperativo formal, maximizado na lei universal, formulando juízos das representações, cujas apreensões formam laços ideais naquilo que salientam-se nos objetos, facultando o aceite e a posterior fixação do objeto apreendido pelo gosto no entendimento. Agora, o gosto dá a forma qualitativa para o uso do entendimento que a utilizará na formulação de gênero, relação, modo e função obtidos pela ação do gosto junto do objeto dado no mundo. O gosto favorece o livre ânimo das faculdades do conhecimento, facilitando a tarefa da razão, na determinação da condição humana como fenômeno livre das amarras sensíveis que percebe/conhece e se reconhece como humanidade envolvida pelas coisas.

## Referências

- SCHILLER, Frederich. *Kalías ou Sobre a Beleza*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2002
- \_\_\_\_\_. *Cartas sobre a Educação Estética da Humanidade*. São Paulo, E.P.U. 1991
- \_\_\_\_\_. *Fragmentos das Preleções sobre Estética do Semestre de Inverno de 1792-93*. Editora UFMG, Belo Horizonte, 2004

## A improvisação por contato (*contact improvisation*) - o ensino e a aprendizagem de uma dança

Fernanda Hübner de Carvalho Leite  
UFRGS

Chamado no Brasil de improvisação por contato, contato improvisação ou contato e improvisação este estilo de dança é basicamente uma forma de movimento onde duas pessoas em contato físico exploram, através do peso e da velocidade no espaço, uma dança espontânea, sem julgamentos quanto à movimentos certos ou errados, sem códigos diferenciadores para homens e mulheres e sem precisar copiar os “passos” do professor. A aprendizagem se dá pela sensação das estruturas corporais e do diálogo físico com o parceiro na dança. A variação de “corpos aceitáveis” (alturas, pesos e deficiências) entre pessoas habilidosas em improvisação por contato contrasta com a uniformidade entre os bailarinos de outras formas de dança, onde padrões restritos de tamanho e beleza prevalecem. A ideologia da improvisação por contato define o ser em termos de ação e sensação do corpo mais do que baseado na aparência. Esta forma de movimento vê através da dança, a expressão de um jeito de viver com certos valores e onde o corpo, o foco principal, é imbuído com significados específicos e visto como uma parte sensível e inteligente que requer conhecimento. Não há uma escola de improvisação por contato. A formação se dá através principalmente de grandes workshops regulares, conferências anuais, *jams* e das discussões publicadas no periódico específico *Contact Quarterly* (além de outros livros, jornais, revistas, dissertações e teses de dança). Portanto, a origem teórico-prática dos professores é diversa, assim como seu país e sua cultura. Seus criadores, dos quais Steve Paxton figura como o principal idealizador, optaram por não ter o estilo de dança como uma marca registrada e nem confiná-lo em uma instituição centralizadora, defendendo assim a prática das diferenças e valorizando complexidades e incertezas. Seus discursos e atividades constituem uma força pedagógica que disputa pela produção e espaço de representação de uma outra identidade. Esta pesquisa se justifica pela escassez de estudos sobre a improvisação por contato na língua portuguesa. A importância da necessidade de informações a cerca deste estilo de movimento reside em: sua influência na dança e no teatro contemporâneos no mundo inteiro, inclusive no Brasil e em Porto Alegre; na significativa produção intelectual materializada em um periódico específico publicado desde 1976, revistas e jornais de dança, páginas da internet, conferências, vídeos, teses e livros; no grande número de praticantes espalhados em todo o mundo cujo nome e endereço constam publicados no periódico supracitado; nas peculiaridades conceituais, características e valores que confluem com novos paradigmas e atuais discussões sociais e culturais sobre corpo, dança, educação somática, saúde, gênero, sexualidade, identidade e diferença.

### Referências

- ALBRIGHT, Ann Cooper. *Coreographing difference – the body and identity in contemporary dance*. Wesleyan University Press. University Press of New England. 1997.
- Contact Quarterly*. Edições variadas de 1980 a 2002. *Contact Collaborations Inc*. P.O. Box 603, Northampton, MA 01061.
- DANTAS, Mônica. *Dança, o enigma do movimento*. Porto Alegre. Ed. Universidade / UFRGS, 1999.
- FORTIN, Sylvie. *Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula técnica de dança*. Pro-posições- Vol.9 No 2 (26) Junho de 1998.
- \_\_\_\_\_. *Educação somática: Novo ingrediente da formação prática em dança*. Tradução Márcia Strazacappa. *Nouvelles de Dance*, 28, pp. 15-30, 1996.

MORIN, Edgard. *Epistemologia da complexidade*. In: Schnitman, Dora Fried (Org.) *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (p.275-286)

NOVACK, Cynthia. *Sharing the dance: contact improvisation and american culture*. The University of Wisconsin Press. Madison, Wisconsin. 1990.

VIEIRA, Adriane. *O método de cadeias musculares e articulares de G.D.S.: uma abordagem somática*. Movimento. Ano IV- No 8 –1998/1.

## A verificação da eficácia de um sistema de treinamento *para atores/dançarinos* desenvolvido a partir das atividades de campo do gaúcho do Rio Grande do Sul

Inês Alcaraz Marocco  
UFRGS

A pesquisa *As Técnicas corporais do gaúcho e a sua relação com a performance do ator-dançarino* iniciou em abril de 2001, dando continuidade as investigações realizadas para a Tese de Doutorado intitulada *O gesto espetacular na cultura gaúcha do Rio Grande do Sul-Brasil*. O seu objetivo foi o de criar um sistema de treinamento para o ator-dançarino desenvolver a sua presença física a partir da utilização das técnicas corporais das atividades da lide campeira do gaúcho.

O interesse em trabalhar com as técnicas corporais do gaúcho surgiu a partir da observação de um laçador realizando a ação de laçar onde percebemos através de seus movimentos as técnicas corporais extra cotidianas e a sua impressionante presença física qualidades que ele adquiriu através das suas atividades de trabalho. Tratam-se de atividades que tornam o corpo dilatado exigindo um estado de alerta constante, além de precisão e eficácia, capaz de lidar com a natureza arisca e com animais, que muitas vezes são perigosos, implicando em risco de vida.

### O desenvolvimento da pesquisa: as diferentes fases

Para a realização desta pesquisa selecionei um grupo de 6 (seis) alunos do Curso de Arte Dramática do Departamento, o qual passou por diferentes fases: a de *Instrumentalização* onde foram desenvolvidas as técnicas de *Mimo de Ação* (imitação de ações cotidianas) e *Análise de Movimentos* (codificação e estilização de movimentos que compõem a ação cotidiana) segundo o sistema pedagógico de Jacques Lecoq.

A segunda fase da pesquisa consistiu na *Pesquisa de campo* que realizamos numa fazenda de Caçapava do Sul, local onde ainda se praticam as atividades de trabalho de campo do gaúcho de forma rústica. Nela observamos e registramos estas atividades.

A terceira fase foi a de *Seleção e Análise do material observado e registrado*. Depois de ter feito a seleção das atividades a serem trabalhadas, realizamos a depuração dos seus movimentos, fragmentando, codificando e estilizando cada ação até o estabelecimento das partituras que constituem o Sistema de treinamento.

O resultado deste trabalho foi à criação de nove partituras que se caracterizam pelas *Leis do Movimento* a partir do corpo humano em ação: *equilíbrio, desequilíbrio, oposição, alternância, compensação, ação e reação*, segundo Jacques Lecoq as quais se constituem também os princípios universais da extra cotidianidade definidos por Eugenio Barba.

Com o objetivo de verificar a eficácia do sistema de treinamento na realização de uma criação artística, desenvolvemos com o grupo durante 8 (oito meses) um processo de criação que resultou no espetáculo *O Nariz* a partir do conto homônimo de Nicolai Gogol. Este espetáculo estreou em junho de 2003 no Projeto Teatro, Pesquisa e Extensão na sala de teatro Alziro Azevedo do DAD. Com a apresentação deste espetáculo e a verificação na prática da eficácia do sistema numa criação artística encerrávamos uma primeira etapa da pesquisa.

Conforme o cronograma das atividades da pesquisa, e com a formatura dos componentes do grupo no semestre 2003/2, iniciamos a segunda etapa da pesquisa que consiste na verificação prática da eficácia do sistema em corpos não treinados.

## O estado atual da pesquisa

Em junho de 2003 realizamos a seleção de um novo grupo para continuar a segunda etapa da pesquisa. Um grupo de 6 (seis) alunos foi selecionado para um período de experimentação que iniciou em julho de 2003, compreendendo um total de 20 horas semanais. Os alunos do antigo grupo Daniel, Elisa, Luiz Antônio e Andressa ficaram encarregados de transmitir para o novo grupo o Sistema de treinamento. Nesta primeira fase de instrumentalização o grupo novo aprendeu elementos básicos de acrobacia; movimentos denominados educativos, que são exercícios compostos pelos princípios que regem alguns dos movimentos das partituras do Sistema e que serviriam de facilitadores na aprendizagem e as partituras propriamente ditas. Além disso, o grupo passou a ter encontros semanais para desenvolver o jogo teatral e a improvisação assim como fazer leituras de textos teóricos referentes e complementares ao trabalho prático. Passados 4 meses, terminado o prazo de experimentação, cada aluno passou por uma avaliação do seu processo e aprendizagem e do grupo original continuam apenas 5 (cinco) estudantes: Carina, Felipe, Lesley, Maico e Mariana.

A seguir, mostrarei através de alguns vídeos o processo de aprendizagem na fase de Instrumentalização realizado em diferentes momentos, em setembro, dezembro de 2003 e janeiro de 2004.

Veremos então alguns educativos e as partituras sendo trabalhadas:

1) o educativo do Laço feito pelo Maico; o do Tiro pelo Felipe o Disco pela Carina, a partitura da Lingüiça (que corresponde a atividade de fazer lingüiça) e a partitura do Cheese Burger (seqüência de movimentos codificados da atividade de fazer um Cheese Burger que serviu para introduzir o grupo novo na realização de movimentos extra cotidianos.)

E agora vamos demonstrar com o grupo, o estado atual em que se encontram os alunos desde o momento em que foi iniciada a pesquisa:

1) Cheese Burger

A seguir, veremos as partituras do sistema e os educativos que serviram como exercícios preparatórios.

2) Educativo do Laço (Maico) e a partitura do Laço (que corresponde a atividade de Laçar o gado) (Mariana) e da partitura da Lingüiça (Felipe)

3) Educativo do Tiro (Felipe e Maico) - Partitura do Leite (que corresponde a atividade de tirar o leite da vaca) (Carina, Mariana e Lesley) - Partitura do Tronco (corresponde a atividade de prender o animal no Tronco, corredor estreito, junto a mangueira, por onde entram os animais que vão ser marcados, vacinados, tosados, etc) (Felipe e Maico)

4) Educativo do Disco (Carina) - a partitura da Tosquia criação do Daniel Colin (que corresponde a atividade de retirar a lã da ovelha com uma tesoura especial, lide que está em extinção porque agora se utiliza a máquina de cortar) (Felipe, Mariana e Maico); Partitura do Ginete criação do Daniel Colin (que corresponde a uma das atividades realizadas pelo peão durante a doma do cavalo) (Carina e Lesley)

5) Educativo Robocop que trabalha com fragmentos do corpo a saber o quadril, o peito e a Cabeça (todos) - a partitura do Pealo (que corresponde a atividade em extinção de laçar o gado pelas patas) (todos) e a partitura do Ginete de Luiz Antônio Teixeira (todos).

O grupo já aprendeu 8 (oito) das 9 (nove) partituras que compõem o Sistema de Treinamento e até julho deste ano deverá ser concluída a fase de Instrumentalização. A próxima fase do grupo será a de criação de partituras individuais compostas pelo material aprendido durante toda a fase de instrumentalização. Da mesma forma que o grupo antigo que fez diferentes leituras da mesma atividade de lide, os alunos farão suas leituras particulares de tudo o que foi aprendido para criar a sua própria dramaturgia.

Para concluir, cito Josette Feral, “podemos nos perguntar para que serve essa técnica. Para Jacques-Dalcroze, que funda o treinamento da ginástica rítmica, ela facilita ao ator a tomada de consciência das forças e resistências de seus corpos. Ela lhe permite “de destravar [seus] gestos”, de ter um corpo mestre de si mesmo, “livre e espontâneo”<sup>1</sup>. Para Tadashi Suzuki, ela desenvolve as faculdades de expressão física do ator e alimenta sua tenacidade e concentração<sup>2</sup>. Para Peter Brook ela permite desenvolver a sensibilidade do corpo: “Quando nós fazemos exercícios de acrobacia, não os fazemos pela virtuosidade, nem para nos tornarmos acrobatas geniais (se bem que isto possa ser ao mesmo tempo útil e maravilhoso), mas para a sensibilidade [...]. É muito fácil, na realidade, de ser sensível na linguagem, no rosto, nos dedos: mas o que não é dado e deve ser adquirido pelos exercícios, é a mesma sensibilidade no resto do corpo: nas pernas, nas costas, nas nádegas... Sensível significa que o ator está a cada instante em contato com todo o corpo. Quando se lança, ele sabe onde se encontra seu corpo”<sup>3</sup>.

### Notas

<sup>1</sup> A ginástica rítmica permite colocar “ao serviço do ritmo um instrumento tão perfeito quanto possível, um corpo mestre dele mesmo, **livre e espontâneo**” (E. Ansermet. Que vem a ser essa rítmica?, in A. Appia, **Ouvres Complètes**, vol. III, Lausanne, L'Age d'homme, 1983, p. 17).

<sup>2</sup> “Meu método é um treinamento para aprender a falar com uma voz forte e articulada, e para aprender a fazer o corpo inteiro falar, mesmo quando se fica em silêncio...Aplicando esse método, eu quero permitir aos atores de desenvolver sua capacidade de expressão física e de educar a sua concentração”. (Tadashi Suzuki, “Culture is the body”, in **Acting (re) considered, Theories and practices**, ed. Phillip B. Zarilli, Routledge, 1995, p. 155).

<sup>3</sup> P. Brook, **Le diable c'est l'ennui**, Arles, Actes Sud /Papiers, 1991, p. 31.

### Referências

- BARBA, Eugenio (1993) **Le canõe de papier:Traité d'Anthropologie Théâtrale**. Bouffonneries, 28-29,17.
- BARBA, Eugenio, SAVARESE, Nicola (1985) **Un dictionnaire d'Anthropologie Théâtrale, Anatomie de l'Acteur**. Cazilhac (França), Bouffonneries
- Contrastes.BROOK, P.(1991) *Le diable c'est l'ennui*, Arles, Actes Sud /Papiers.
- FÉRAL, Josette(2000), *Introduction: vous avez dit 'training'?*  
In *Le training de L'Acteur*, Paris, Actes Sud-Papiers, Conservatoire National Supérieur d'art Dramatique/Apprendre 14.
- LECOQ, Jacques en coll.avec Jean-Gabriel CARASSO et Jean-Claude LALLIAS (1997) *Le corps poétique: un enseignement de la création théâtrale*. Paris:ActesSud-Papiers/ANRAT
- MAUSS, Marcel (1968) *Les techniques du corps*.In *Sociologie et Anthropologie*.Paris:PUF
- OLIVEN, Rubem George (1990) *O maior movimento de cultura popular do mundo ocidental: o tradicionalismo gaúcho*. In *Cadernos de Antropologia*, 1, Porto Alegre.OLIVEN, R.G. (1984) *A fabricação do gaúcho*.In: *Ciências Sociais Hoje*, Porto Alegre.PRADIER, Jean Marie (1996) *Ethnoscénologie: la profondeur des émergences*.In: *Internationale de l'Imaginaire*, nouvelle série ,5:16.
- SAINT-HILAIRE, A (de) (1887) *Voyage à Rio Grande do Sul, Brésil*. Orléans:H. Herluison.

### Refletindo sobre a convivência planetária ...

... e, se a visão que uma criança tem da natureza já pode comportar lembranças, mitos e significados complexos, muito mais elaborada é a moldura através da qual nossos olhos adultos contemplam a paisagem. Pois conquanto estejamos habituados a situar a natureza e a percepção humana em dois campos distintos, na verdade elas são inseparáveis. Antes de poder ser um repouso para os sentidos, a paisagem é obra da mente. Compõe-se tanto de camadas de lembranças quanto de estratos de rochas. (Schama, 1996:17)

### Da longa relação entre natureza e cultura constitui-se a paisagem ...

Analisando a paisagem, natural e urbana, como um texto escrito pelas sucessivas gerações humanas, poderemos identificar na topografia inanimada um agente histórico com vida própria; tanto que, para a compreensão das relações estabelecidas entre o homem e o meio ambiente na contemporaneidade, torna-se necessário avaliar esta adaptação...

A sociedade humana teve sua transformação histórica pontuada por sucessivas revoluções culturais, políticas e religiosas, porém, foi a relativização do conhecimento e a desestabilização do poder dos “dogmas” científicos que a modificou radicalmente. Sob o impacto das novas tecnologias, a sociedade moderna estabeleceu uma relação objetual com o mundo natural, e esse comportamento antropocêntrico determinou uma aceleração no processo de degradação ambiental, que acompanha a história da civilização urbana desde seus primórdios.

Compartilhamos um período de transição paradigmática, determinado pela falência da crença nos recursos naturais como fontes inesgotáveis de vida, e no progresso linear e contínuo, como fator determinante de um futuro melhor e seguro. A visão mecanicista e a concepção fragmentada de mundo e de sociedade originaram relações conflituosas. O homem contemporâneo *perdeu o rumo no labirinto urbano, perdendo a si mesmo e uns aos outros na dissolução da vida social* (Harvey, 2000).

Esta realidade determina a necessidade de uma compreensão sistêmica das relações e, na busca de um novo paradigma, *mais do que nunca a natureza não pode ser separada da cultura e precisamos aprender a pensar “transversalmente” as interações entre ecossistemas, mecanosfera e universos de referência sociais e individuais* (Guattari, 1990:25).

Nesse contexto, a ecologia evoluiu de uma visão naturalista para configurar-se como um problema de relação do homem com o meio; como um movimento de preservação da habitação - habitação edificada através dos sucessivos atos culturais humanos.

A estrutura urbana apresenta-se como um sistema comunicativo, que pode ser visto, lido e interpretado como matéria significativa. Os objetos inseridos dia-a-dia pelo homem na paisagem constroem “intertextos visuais”, que se apresentam como testemunhos de um tempo e de um espaço específicos.

Eis a cidade comunicando seu estilo particular de vida, seu *ethos*.

No processo de reflexão sobre os contrastes que o espaço urbano expressa, a compreensão das várias *capas* da paisagem urbana é fundamental, pois a história é um processo de construção dinâmico e dialético, e na recognoscibilidade do presente é possível captar o passado e projetar ações futuras. Nessa prática, o objeto de arte é

tomado como um meio de trocas, um campo de intercâmbio que instiga o olhar do espectador e detona o questionamento.

Partindo da histórica relação que fotografia e cidade mantém desde o surgimento da primeira, o presente trabalho tem como objetivo a utilização da imagem fotográfica como instrumento de transposição, análise e interpretação, do espaço urbano da cidade do Rio Grande (RS), buscando nesta produção um recurso de compreensão do mundo circundante, entabulando tal compreensão como agente de interferência no estado de realidade. Mais do que isso, o projeto visa pensar os conflitos do espaço urbano através da produção de um ensaio visual, que explora a inerente condição documental da fotografia, e procura reconhecer a cidade numa representação tomada, que é reveladora do processo de deterioração das relações entre o homem e o meio ambiente na contemporaneidade.

### Referências

- DUBOIS, Philippe. *O Ato Fotográfico e outros ensaios*. Campinas: Papyrus, 1984.
- GUATTARI, Felix. *As Três Ecologias*. Campinas, SP: Papyrus, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 9ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- OLIVEIRA, Ana Cláudia de e SANTAELLA, Lúcia (org.). *Semiótica da Cultura, Arte e Arquitetura*. São Paulo: EDUC, 1987.
- REIGOTA, Marcos. *Meio ambiente e representação social*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SCHAMA, Simon. *Paisagem e Memória*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- TOURAINE, Alan. *Crítica da Modernidade*. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

## Diálogo poético de formas sertanejas: um estudo perceptual da obra escultórica de Juraci Dórea no âmbito do Projeto Terra

Kátia Maria Bastos  
UNESP-SP

A partir de uma pesquisa de campo com entrevistas e documentação fotográfica, busco uma aproximação ao desconhecido sertanejo, enquanto público de arte, em meio às suas atividades cotidianas, e desenvolvo um estudo perceptual da obra escultórica de Juraci Dórea no âmbito do *Projeto Terra*. Há mais de 20 anos Juraci Dórea vem expondo suas obras a céu aberto no sertão baiano com a intenção de inverter o processo de circulação da obra de arte, que se concentra em locais especializados dos grandes centros urbanos brasileiros. Quase 40 esculturas já foram espalhadas sob os céus da caatinga. Muitas foram apropriadas pelo público, ou consumidas pelo tempo. O sertão é um lugar de forte carga simbólica na formação de nossa identidade cultural e na discussão sobre o processo de modernização de nossa sociedade. Apesar dos inúmeros estudos desenvolvidos desde que Euclides da Cunha escreveu *Os Sertões*, há mais de cem anos, o sertão continua desconhecido.

Por solicitação do meu projeto de pesquisa, acompanhei Juraci Dórea durante a instalação de uma de suas esculturas. Dessa vez, o cenário natural, tomado como espaço expositivo, é um lajedo situado na parte mais alta da praça onde ocorre a feira livre da cidade de Valente, no semi-árido baiano. Construída com caibros de quatro a seis metros de altura e três ou mais peles (couros de boi) inteiras, a escultura suscita proximidade – seus materiais são de uso comum e tradicional da região. Mas sua forma abstrata causa estranhamento abrindo a sensibilidade perceptiva tanto para um estado poético quanto para uma atitude reflexiva.

O público, nessa experiência, são os sertanejos de Valente e de sua microrregião constituída de várias fazendas e dez povoados. Nem sempre a aproximação se dá com uma pergunta. Dona Madalena, por exemplo, aproxima-se da escultura e, com os braços abertos, exclama: *“Que lugar mais lindo para cantar a música do couro de boi!”*. E canta uma antiga canção: *“Disse a mulher ao marido / Agora eu vou lhe falar / Mande seu pai ir embora se não quiser que eu vá / Disse o filho pro pai / Meu pai eu vou lhe pedir pra o senhor ir embora / O senhor tem que sair / Leva esse couro de boi que acabei de curtir / O pobre velho chorando pegou o couro e seguiu / O seu neto de oito ano ia atrás, aquela cena sentiu / Pediu pra o seu avô que parasse de chorar / Aquela metade do couro deu pro seu neto levar / Quando ele chegou em casa, seu pai foi lhe perguntano: Pra que você quer esse couro que o seu avô ia levano? / Disse o menino pro pai: um dia eu vou me casar, possa que um dia que aconteça de nós dois não se combinar / Essa metade do couro dou pra o senhor levar.”*

Assim tem início um diálogo poético que abre acesso para aspectos importantes do processo perceptivo individual e para aspectos coletivos da história do lugar. Trago alguns destes depoimentos referindo-me às pessoas entrevistadas como S (Sujeito Percebedor), seguido de número para distingui-los entre si. A palavra, no recorte transcrito, está respeitada ao máximo. S01: *“Não sei o que pode significar aquilo (risos, suspiro). Mas tá o dia todo, é? Feito de flecha e ali enrolado! Plástico não pode ser (risos). O ripão e o quê? Ah! O couro... (risos) É um couro! (gargalhando) Éeee... (pensativo). Ali, no mermo tempo parece assim... uma fogueira... Parecido, assim... Mas por enquanto não dá pra gente saber o que é de verdade. É, parece. Parece não é parecido. Parece, né? Então não dá pra gente saber o que pode ser. Só vocês mermo é que entende (risos). Botaro ali pra mostrar ao povo, foi? Mostrar o que é verdade [...]. Valente tem que crescer*

*mais um pouquinho e ser mais um povo; se evoluir mais um pouco. Porque o povo idoso, as modernage ...”;* S02: *“É a primeira vez que eu vi. Só depois que alguém disser... Que a rente só aprende se vê os ôto dizer também, né?”;* S03: *“Fica até sem explicação, né, o que a gente tá vendo. As veiz a pessoa sabe de alguma coisa. E a gente tem uma informaçãozinha. Mas se a gente num sabe de alguma notícia, fica difícil explicar...”;* S04: *“É algu’a coisa mostrano. Porque se você olhar, isso aí não siglifica nada, né? Quem faz, sabe pra que é. Quem fez, sabe mais ou meno...”;* S05: *“Ali tem sola... Ele tá fazendo experiência. Aqui nom dá pra fazer essa experiência. Ele tá achano que dá certo aí quarqué coisa. Só pode ser é negoço de couro. Ali é negociante véio (risos). Sabe o que é as coisa. Eu é que nom sei. Moro na roça (risos)”;* S06: *“Tô vendo aqui a cultura de Valente. A história... A alegria de ver todo mundo conhecendo Valente. [...] a cultura do couro, do sisal...”;* S07: *“É símbolo dum produto que é feito pela natureza e destruído pelo homem. É um trabai. O homem já fez muitas participação da matança do boi e do próprio couro volta a fazer esses instrumentos que serve para muitas coisas. Acho que seja muito importante pra o povo de fora, que num cunhece as coisas do sertão.”;* S08: *“Ah, sei lá... Senti a tradição de Valente. Ah... Não sei (riso emocionado) Senti assim também: tenho um avô que já morreu. Ele era vaqueiro e gostava de vestir essas roupas. A sensação que eu senti assim, né... senti muito emocionada, como se fosse uma homenagem para meu avô.”;* S09: *“Minha relação, desde a infância, foi com esse espaço aqui. Essa arte foi um complemento muito importante. Se tirar esse espaço de pedra tira muito da história de Valente. Seria terrível se isso acontecesse. A primeira vez que aconteceu - a outra parte - já foi um pedaço da nossa vida.”;* S10: *“Tudo isso era a Praça do Tanque. Mas sofreu um grande aterro, quebraro tudo pra passar ua rua. É... foi aceito..., né? Quem manda mais é os poderoso. A gente mais pequeno não pode fazer nada. Ou aliqua coisa, né? Esse lajedo foi uma obra que Deus deixou. O home volta pra destruir, pra fazer u’a rua pra enfeitar a cidade. Não tinha precisão. É u’a rua quase insolado, ou movimento mutcho pouco”;* S11: *“Tô vendo uma montagem meio diferente, rústico. Imagino que pode ser para o futuro. O pessoal com as novas tecnologias, os avanços da nossa sociedade. Pode montar uma fábrica.”*

Nos depoimentos, as associações, as recordações e sentimentos expressados funcionam como reveladores de crenças, valores e visão de mundo, individualizando as percepções de cada sujeito. Apresentam-se como uma superfície porosa por onde se dá o diálogo com o mundo e revela o mundo onde vivem. Sinalizam a presença de um sentimento de perda em relação às tradições e um estado de expectativa em relação ao futuro da cidade. Apontam que o mundo vivido pelos percebedores é um mundo em mudança, no qual os valores da tradição dialogam, de forma nem sempre feliz, com os valores modernos da sociedade mais ampla de um mundo globalizado. A tensão entre a necessidade de preservar as tradições e, ao mesmo tempo, usufruir os possíveis benefícios da tecnologia industrial, como abertura para o campo de trabalho, gera sentimentos contraditórios, ora de afirmação, ora de subestimação, ou ainda de dissolução da identidade cultural. Mas como a vida se caracteriza por movimento e mudança, deparamo-nos com algumas questões: O quê mudar? Como mudar, sem morrer para a história? O quê preservar? Um convite se coloca: considerar as necessidades e singularidades das diversas regiões que compõem a multifacetada cultura brasileira num mundo dominado pela velocidade das mudanças.

A escultura, ao se mostrar, dá voz a um público freqüentemente sem voz, inclusive nos circuitos artísticos convencionais, suscitando um diálogo poético que brota da percepção imediata dos elementos formais da escultura e de sua relação com o entorno. Põe em relação artista, público e pesquisador, num diálogo objetivo/intersubjetivo entre a expressão do pensamento plástico (artista/obra), o pensamento verbal e poético (fala do

público) e a escolha e tratamento do tema (pesquisador). Enfim, um diálogo entre o dentro e o fora, o eu e o outro, a natureza e a cultura. Nesse diálogo, nenhum percebido revela certeza sobre o que está sendo visto. Mas alguns revelam a certeza de nunca terem visto nada parecido. As sínteses perceptivas não convergem para uma significação única. A natureza é o elemento comum para todos. Mas a maneira como cada percebido se relaciona com ela recebe o timbre e o colorido das experiências vividas individualmente, marcando a singularidade de cada sujeito e de suas percepções. Nesse sentido, são percebidos tantos objetos quanto pessoas se fazem de corpo presente diante das esculturas. Não há uma dessas percepções que seja a única verdadeira. Segundo Merleau-Ponty, a percepção verdadeira seria aquela resultante de uma consciência possível numa existência atual. Constatado, ainda conforme Merleau-Ponty, que no processo de perceber, a experiência presente adquire forma e sentido para depois suscitar uma certa recordação. A percepção se dando como uma síntese que emerge do confronto entre a consciência atual e as recordações. Tais sínteses se processam dentro de cada sujeito como uma síntese aberta que se atualiza e se modifica a partir de inúmeros fatores internos e externos.

Neste estudo, considero a experiência estética no ato da recepção como sendo sensorial, reflexiva, transformadora e criativa. Da atitude inicial de curiosidade, o público passou por um processo de reflexão, culminando, inclusive, em descarga emocional através do choro ou do gesto espontâneo de cantar uma canção. Ao expressar idéias e sentimentos colocam em movimento seus desejos e suas imaginações na direção de melhores destinos para sua vida e sua cidade. Mudanças também ocorrem em mim: resgato aspectos da minha identidade sensível mais profunda. Dizia Guimarães Rosa: “o sertão está em todo lugar”. Portanto, o sertão também está dentro de mim. Testemunho o poder integrador da arte mesmo no contexto de uma pesquisa acadêmica.

### **Referências**

BRASILEIRO, Antonio – A Estética da sinceridade. Série Documento 3. Salvador: Edições Cordel, 1987.

CUNHA, Euclides. Os Sertões. Os sertões: campanha de Canudos. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1977, p. 135.

DÓREA, J. Sertão, sertão. Série – Documentos 5. 19a Bienal Internacional de São Paulo, 1977.

LIMA, Nísia Trindade. Um sertão chamado Brasil: intelectuais e representação geográfica da identidade nacional. Rio de Janeiro: Revan: IUPERJ, UCAM, 1999.

MERLEAU-PONTY, M. Fenomenologia da Percepção. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

MORAIS, Frederico. A arte popular e sertaneja de Juraci Dórea: Uma utopia? Série Documento 4. Salvador: Edições Cordel, 1987.

## A crítica das artes visuais em Pelotas – o caso Nelson Abott de Freitas

Ursula Rosa da Silva  
UFPEL-RS

A crítica de arte é um dos elementos que constituem o campo artístico, juntamente com a obra, o artista, o público e as instituições responsáveis pela sua propagação. A crítica está num âmbito de reflexão a respeito daquilo que já foi produzido (a obra); e pretende ser um elo entre aquele que produz ou expressa (artista) e aquele que vivencia esta produção (espectador). Enquanto mediadora, a crítica deve ter critérios e, por isso, acaba, de algum modo, sendo um meio que apresenta a obra de maneira mais objetiva, pretendendo torná-la mais compreensível para o público. O crítico de arte é aquele que, de certa forma, possibilita que artista e obra não permaneçam estranhos ou inatingíveis, até o ponto em que a obra, ela mesma, se submeta ao olhar.

O papel da crítica de arte no RS relaciona-se com a produção artística e com o público. Pode-se dizer que a crítica era responsável por chamar a atenção do público para a produção artística. É a crítica que dá à arte sua posição na sociedade. O discurso estético uma das primeiras etapas de legitimação cultural e da socialização da arte.

Em Pelotas, a vivência artística foi bastante intensa, desde o final do século XIX, não só em termos de artes plásticas, mas, sobretudo, em termos de atividades cênicas e literárias, isto tudo fez com que logo se manifestasse a necessidade de uma análise crítica da arte local.

Nos anos 1980 foi o período de maior efervescência no mercado de arte pelotense. Nesta época existiam muitas galerias, além de promoções culturais de entidades municipais e particulares. Uma das características marcantes nesta época são as exposições individuais, as mostras conjuntas, os Salões e o aparecimento de diversos ateliês em grupo. Essa produção voltada para o conhecimento, assim como para a pesquisa em novos materiais e técnicas pictóricas manifestam uma intensa preocupação dos artistas pelas questões estéticas e conceituais. Além disso, há uma maior interação com o público, com forte divulgação destas manifestações artísticas, firmando o elo entre artista e consumidor de arte. O artista envolve-se mais pessoalmente com a divulgação de seu trabalho, dando destaque à figura do galerista, *marchand*, que, em alguns momentos, assume a postura de crítico de arte.

Toda esta efervescência começou graças ao trabalho de Nelson. A atuação cultural de Nelson Abott de Freitas tornou-se mais incisiva a partir de 1975, quando começou a coordenar os eventos culturais da 5ª Delegacia de Educação (atual 5ª Coordenadoria Regional de Educação). Dentre estes eventos, ressaltamos a criação dos Salões de Artes de Pelotas, de amplitude nacional que, enquanto existiu (1977-1981) foi o mais destacado do Rio Grande do Sul. Foi a partir dos Salões de Arte de Pelotas, que a arte contemporânea começou a ser mais amplamente recebida na cidade, pois através dessa vivência o público começou a compreender os elementos dessa estética. O mercado de arte e galerias, o envolvimento da imprensa, dos alunos e professores de artes marcaram esse momento. Embora houvesse, por parte da crítica, uma insistência quanto à reduzida presença da arte contemporânea, propriamente dita, nos Salões, e a dificuldade de haver um critério mais atualizado. Consideramos que esta pesquisa justifica-se porque Nelson Abott de Freitas foi uma das pessoas que colaborou para fazer de Pelotas um ponto de referência no lançamento de novos talentos artísticos e na consolidação de trajetórias. O seu trabalho, como crítico de arte e programador cultural, contribuiu para que a cidade adquirisse credibilidade e respeito no meio artístico.

Comentando sobre a realização dos Salões, Nelson afirmou que “apenas por três motivos já valeria a pena todo o imenso trabalho, responsabilidade e dificuldades que

passamos para realizar a promoção; a divulgação de Pelotas por todos os recantos do Brasil, a valorização das artes visuais e do artista e a apresentação a comunidade local e, também, a do Estado, do panorama da arte brasileira contemporânea. (...) O público também prestigiou o Salão. Na última edição, 10.500 pessoas visitaram o acervo – sem pressa e reflexivamente. E nós que acompanhamos o desenvolver-se da promoção – ano por ano – damos o nosso testemunho: o Salão aproximou o grande público da arte contemporânea que passa a ser apreciada com outros olhos. Outra colaboração – pensamos nós – que o evento tem prestado a Cidade refere-se ao desenvolvimento do nosso Mercado de Arte. Os estudantes – dos três graus de ensino fizeram do Salão uma sala de aula. E centenas de pessoas de outras cidades, até excursões de universitários, deslocaram-se até aqui para observarem, de perto, as mais novas tendências das artes plásticas. Pois o nosso Salão – dizem por aí – é o mais importante do Estado. E dizem, também, que é um dos grandes do país”.

Como escritor, Nelson produziu textos nas mais variadas formas: crônicas, e nesta série, uma especial sobre sua terra natal; textos de crítica sobre teatro, dança, música e arte plásticas. Além disso, fez centenas de entrevistas com artistas, literatos e críticos de arte.

Dos seus textos críticos sobre artes plásticas, destacamos as seguintes temáticas: Os artistas – em que ele se refere à produção individual dos artistas, analisando suas obras, as características de sua formação e desenvolvimento de seus estudos e como atinge ou está em busca de uma linguagem própria; as exposições – textos em que Nelson se refere às exposições coletivas, analisando as propostas das mostras, a importância das mesmas para Pelotas, em específico, ou em âmbito nacional; as entrevistas – Nelson Abott de Freitas entrevistou muitas personalidades do cenário artístico nacional, nestes textos aparecem conversas elucidativas sobre o mundo da arte e seus critérios; os salões – Nelson idealizou e organizou cinco Salões de Arte em Pelotas (de 1977 a 1981) e escreveu sobre as obras inscritas e premiadas; e, finalmente, os textos de suas pesquisas sobre arte – Nelson Abott de Freitas foi um pesquisador da história da arte de Pelotas. Os seus textos foram os primeiros que organizaram, de forma mais sistematizada, os dados sobre os primórdios da arte na Região Sul do Estado. Além disso, com a preocupação de falar da arte de maneira didática, ele apresenta momentos e artistas importantes para a história da arte brasileira, retomando eventos, tais como a Semana de Arte Moderna de São Paulo.

Nelson Abott de Freitas pertenceu à Associação Brasileira de Críticos de Arte e à Academia Porto-Alegrense de Letras e Artes. Foi colaborador do jornal *Diário Popular*, por doze anos, com textos de crítica de arte e crônicas. Nelson foi uma das pessoas que colaborou para fazer de Pelotas um ponto de referência no lançamento de novos talentos e na consolidação de trajetórias. O seu trabalho, como crítico de arte e programador cultural, contribuiu para que a cidade adquirisse credibilidade no cenário artístico nacional.

Seu maior medo era o de não viver o suficiente para deixar um rastro, mas Nelson não deixou apenas um rastro, ele foi um grande marco na história cultural e artística de Pelotas.

### Referências

- PILLAR, Analice D. (org.) *Pesquisa em artes plásticas*, UFRGS/ ANPAP, 1993.  
RICHARD, André. *A Crítica de Arte*, São Paulo: Martins Fontes, 1988.  
SILVA, Ursula Rosa da Silva. *A fundamentação estética da crítica de arte de Ângelo Guido – a crítica de arte sob o enfoque de uma história das idéias*. Tese de doutorado. Pós-graduação em História, PUC/RS, 2002.  
SILVA, U. R. & LORETO, M. L. *A História da Arte em Pelotas - a pintura de 1870 a 1980*, Pelotas: EDUCAT, 1996.

## **Qorpo-Santo: um qorpo surreal ou um santo absurdo? a recepção do teatro de Qorpo-Santo e uma leitura de as relações naturais**

**Augusto Sarmiento**  
**UFP-PA**

Vislumbrando a necessidade de se ampliar o leque de pesquisas em torno do Teatro Brasileiro, é que desenvolvemos este trabalho em torno da recepção do teatro de Qorpo-Santo, autor gaúcho de meados do século XIX, que produziu em um único ano um teatro no mínimo excêntrico, para não dizer absurdo ou surreal, que realmente intriga a qualquer leitor de textos teatrais, e mais ainda se este for um pesquisador em arte. Para desenvolver este trabalho decidimos optar para Teoria da Recepção de Hans Robert Jauss, já que resolvemos focar nosso estudo na relação da obra com o leitor, pois consideramos esse leitor uma peça chave e imprescindível para a legitimação de uma obra de arte. Desta forma, entendemos que essa teoria posiciona-se diante da história da literatura como um veículo sintetizador da mesma, posto que abarca em sua estrutura os dois elementos fundamentais a ela ligada: o caráter estético e o papel social da arte.

### **A Teoria da Recepção**

Essa pesquisa buscou investigar a recepção dos textos teatrais de Qorpo-Santo pela crítica. Ao propormos este tipo de análise, vislumbramos a necessidade de focar nosso estudo na relação da obra com o leitor, pois consideramos o leitor como tendo um papel importante na legitimação de uma obra de arte e, por isso, consideramos que a melhor teoria para fundamentar este estudo é a Recepção de Hans Robert Jauss, a qual posiciona-se diante da história da literatura como um veículo sintetizador da mesma, posto que abarca em sua estrutura os dois elementos fundamentais ligados a esta história da literatura: o caráter estético e o papel social da arte.

Sob esta perspectiva sintetizante é que Jauss apresenta o seu projeto de reformulação da história da literatura, uma vez que nestas, ele busca incessantemente fazer com que esta se torne polis de uma nova ciência literária, na qual se utiliza como premissa uma relação dialógica envolvendo os dois eixos desse processo: o leitor e o texto; fazendo desta relação algo primordial e imprescindível. Com isso, abre-se aqui um novo caminho para o entendimento da obra, seja ela qual for (literatura, escultura, pintura, ...), neste caso a literária, uma leitura diferente faz com que se reflita sobre a obra; e se esta leitura for realizada em uma época diferente da que foi concebida, temos a possibilidade de atualizá-la, principalmente, porque uma leitura diferencia-se a cada novo momento em que se realiza. Isso pode ser entendido desta maneira porque “a obra mostra-se instável, contrária a sua fixação numa essência sempre igual e alheia ao tempo.” (Zilberman, 1989, p. 33). O fato de uma obra não ser sempre igual e desconsiderar o tempo é um forte pressuposto que cerca o mundo qorposantense, exatamente por sua obra estar alheia ao tempo. É nestes termos que Jauss nos apresenta a recepção e considera que ela refere-se à acolhida alcançada por uma obra à época de seu aparecimento e ao longo da história. Em certo sentido, dá conta de sua vitalidade, verificável por sua capacidade de manter-se em diálogo com o público.” (Zilberman, 1989, p. 114)

Jauss destaca ainda a propriedade mutacional da obra de arte e diz que esta propriedade se concretiza graças ao leitor, pois é responsabilidade deste leitor fazer novas leituras de uma mesma obra em períodos diferentes de sua vida, já que a leitura elaborada por ele é a que servirá de base para notabilizar a atualização de uma obra. No entanto, não se deve deixar ao esquecimento que aquele trabalho desenvolvido pelo

leitor, seja ele o mesmo ou não, será diferente, primordialmente, porque esta nova leitura está relacionada às novas experiências por ele vividas que se diferem das anteriores, ou seja, uma leitura está intimamente ligada aos ensaios pessoais vividos por aquele leitor. É esta relação com a individualidade do leitor que faz com que uma obra ou um autor deixe de ser entendido e reconhecido em seu tempo, passando a sê-lo somente anos mais tarde, ou vice-versa.

Apesar da grande importância do leitor na teoria da recepção de Jauss, o processo de recepção de uma obra, para este autor, não leva em consideração o leitor real pois com ele viria embutida toda a sua idiossincrasia e particularidade, o que para ele seria pouco produtivo para o método, desta forma ele o virtualiza, levando em consideração o saber prévio do leitor, tanto que prefere dirigir-se diretamente às obras. Esta predileção pela obra é facilmente entendida quando Zilberman (1989, p. 34) declara que a obra predetermina a recepção, oferecendo orientações ao seu destinatário. Segundo Jauss, ela evoca ‘o horizonte de expectativas e as regras do jogo’ familiares ao leitor, ‘que são imediatamente alteradas, corrigidas, transformadas ou também apenas reproduzidas’

Durante este processo de virtualização do leitor, Jauss encontra parâmetros para medir a possibilidade de recepção de uma obra, para isso acrescenta em sua teorização a noção de horizonte literário de Hans George Gadamer. Ao acrescentar este princípio ao seu trabalho Jauss, consegue determinar claramente que apesar do leitor expressivamente reagir de maneira individual com relação a um texto, deve-se levar em consideração que a recepção não se faz somente com o individual, uma vez que ela é um acontecimento social, e é como acontecimento social que podemos compreender claramente o porquê deste autor virtualizar o leitor, ao passo que se entende que o horizonte consegue determinar os limites que atribuem a uma obra as propriedades necessárias para ser compreendida ou não em seu tempo, e, como o horizonte é “trans-subjetivo”, está condicionado a ação do texto, isto é, ele “abarca e encerra o que pode ser visto a partir de um ponto”. (Zilberman, 1989, p. 34)

Esta reconstituição do horizonte, explorada por Jauss, possibilita que o caráter artístico encontrado nesse processo possa ser determinado mediante ao modo e ao grau de influência sobre um público específico. Por isso, não se pode dissociar o valor de uma obra à percepção estética por ela proporcionada. Desta forma, para Jauss “só é boa a criação que contraria a percepção usual do sujeito” (Zilberman, 1989, p. 35), sob este princípio jaussiano acrescentaríamos a recepção, e não só a percepção. Deste modo, temos a possibilidade de medir o valor de uma obra, uma vez que “a distância estética pode ser historicamente objetivada no espectro das relações do público e do juízo da crítica” (Idem), pois para Jauss quanto maior a distância estética da obra e do horizonte de expectativa do leitor, maior é a arte.

Desta maneira, temos neste momento uma aproximação maior de Jaus à hermenêutica, pois ele busca apreciar as relações do texto com a época de seu aparecimento, com o claro objetivo de identificar de que maneira o leitor de uma determinada época pode entender e perceber uma determinada obra. Isto quando este leitor a entende e, com isso, a legitima, caso contrário, temos o desprestígio historicamente percebido em algumas obras e autores. Sob outra perspectiva, temos ainda atrelado à reconstituição do horizonte de uma obra, a possibilidade de entender a sua razão e a sua importância histórica, tanto que, é com este processo de recepção que temos condições de conhecer efetivamente o que a obra se propõe a contradizer e questionar em sua época, mesmo entre as mais antigas. Em relação a estas últimas, tal processo se torna mais expressivo ainda porque facilita a reconstrução do passado. Tal possibilidade de reconstruir o que ficara esquecido no tempo faz com que entendamos a compreensão da obra como um processo hermenêutico, “porque coincide com a recuperação da pergunta

do público por meio da análise da resposta, que é o texto”. Entretanto, Jauss adverte que “a pergunta reconstituída não pode estar no horizonte original, porque este horizonte histórico já foi englobado pelo horizonte da nossa atualidade”(Zilberman, 1989, p. 36-37).

A investigação da literatura com base em Jauss deve percorrer três aspectos fundamentais: “o diacrônico, relativo a recepção das obras ao longo do tempo; o sincrônico, que mostra o sistema de relações da literatura numa dada época e a sucessão desses sistemas; e por último, o relacionamento entre a literatura e a vida prática” (Zilberman, 1989, p. 37).

### **Uma Leitura de As Relações Naturais**

Por que “As Relações Naturais”? Verdadeiramente esta é uma das muitas ironias apregoadas por nosso autor. Esta em especial, resgata todo o senso realista no texto, pois as relações que nele encontramos, não poderiam, naquela época (meados do século XIX – 1866), ser consideradas naturais. Tanto que Qorpo-Santo fora caracterizado como um homem moralista, como destaca César (1980), declarando que Qorpo-Santo “considerava naturais somente as relações entre marido e mulher; fora do leito conjuga, o exercício da sexualidade seria sempre antinatural”. Nas palavras de César encontramos as justificativas para a ironia, uma vez que seu texto está alicerçado em relações pouco convencionais para as famílias daquele século, daí a presença de personagens como uma alcoviteira, das relações incestuosas, dos prostíbulos, dos romances extraconjugais...

Qorpo-Santo antes mesmo de ir ao texto já cria seus desconexos, estes podem ser percebidos na nomeação das personagens, estas nomeações são, em geral, vazias ou esvaziadas. Ao relatarmos este esvaziamento queremos notar que mesmo o autor apresentando treze personagens, poderíamos nas leituras identificar bem menos, pois, caracterizamos uma retomada de personagens graças ao comportamento e a algumas pistas que ele nos deixa durante a farsa. Assim, teremos não mais individualmente Impertinente, Consoladora, Intérpreta, Júlia, Marca, Mildona, Um Indivíduo, Truquetruque, Mariposa, Inesperto, O Criado, Malherbe e Rapazes. Teremos agora: Impertinente, Truquetruque, Um Indivíduo e Malherbe, no papel do AMO(pai); Consoladora e Mariposa, como a AMA (mãe e alcoviteira); O Criado e Inesperto (criado e amante); Intérpreta e Mildona (filha estimada); Júlia (filha); Marca (filha rebelde); Rapazes (filhos e namorados).

O leitor poderá considerar estranhas essas correlações, pois os Atos não parecem ter ligação alguma uns com os outros, característica esta bem explorada no “Teatro do Absurdo” de Ionesco, Adamov, Genet, Beckett e Artaud. Apesar da ligação entre os atos não ser facilmente percebida, ela existe e pode ser fundamentada; tanto que no final do texto quando Mildona revela a relação incestuosa pretendida pelo pai (AMO), na pessoa de Malherbe, remete-nos imediatamente ao I ato, cena 3ª, quando o AMO entra em cena com uma moça (Intérpreta), e busca utilizar-se sexualmente dela e não consegue. Não há claramente uma correlação entre as cenas, mas na cena 3ª do III ato, a filha na pele de Mildona diz:

O Sr. não reparou bem; eu não sou a sua encantadora filha; mas a jovem a quem o Sr. em vez de amizade, sempre há confessado tributar amor! (César, 1980, p. 87)

Estas palavras de Mildona são que nos leva a construir tal análise, pois ao relatar que não seria a filha amada e sim a jovem a que o pai havia confessado amor e não a amizade, comum nas relações entre pais e filhos.

Pode parecer tão louco quanto a obra, mas devemos levar em consideração esses fatos. Desta forma, podemos correlacionar as demais personagens. Vemos a AMA, caracterizada pelas personagens Consoladora e Mariposa, o nome já traz em si 1 próprio as características essenciais desta personagem, isto é, esta mulher foi caracterizada na

cena 2ª do I ato como uma alcoviteira que pretende conseguir companhia para o Impertinente (AMO) e tem como principal característica “o consolo” para tentar suprir a carência afetiva pela falta de uma mulher que lhe dê sexo; quando ela se veste da personagem Mariposa, temos o papel de uma mãe primorosa, mas com um ar de dona de prostíbulo, pois, os erros que as filhas têm na vida são a margem dada pelo autor para que fizéssemos a correlação entre as duas personagens, como vemos a seguir na cena 4ª do II ato:

Ainda há cinco minutos, era esta sala um teatro de moças quase nuas! Acompanhadas de certo indivíduo de meia idade, que parece mais um velho bem doente, que um homem são, valente e cheio de... certa cousa... certa força que eu não quero dizer, porque não é tão decente como convém a tão ilustre assembléia! (Olhando para diversos lados.) Onde estão estas meninas? Júlia! Júlia! (César, 1980, p. 82)

Nesta cena a personagem Mildona faz a relação de suas filhas com as prostitutas das cenas anteriores, que recusaram a companhia do mesmo velho (Impertinente) do primeiro ato, que estava a procura de companhia.

Em outra fala Mildona caracteriza os erros das filhas quando diz:

Já sei; acabas de... Basta; não prossigas! Tu és, eu sei o quê!

Sim; sim. Está perdoada; pode levantar-se. Mas não torne a cair em outra! Eu conheço seus crimes. (César, 1980, p. 83)

A hesitação na frase “acabas de...”, pode ser completada por “vestir-se” ou “recompor-se”, porque remete-nos a informação anterior expressa pela personagem ao dizer que “Ainda há cinco minutos, era esta sala um teatro de moças quase nuas” (César, 1980, p. 82), ou seja, eram as filhas de Mildona as mesmas moças (prostitutas) quase nuas que estavam acompanhadas de um velho querendo fazer “certas cousas...” (Idem).

Outra personagem que deve ser entendida como presente em mais de uma cena é o AMO, este é o que mais aparece na trama na roupagem de outras personagens, no primeiro ato ele é o Impertinente, no segundo ato apresenta-se como Truquetruque, no terceiro ato é o Malherbe. A aferição destes nomes para a personagem AMO, justifica-se pelo fato de Qorpo-Santo em seus textos nomear as personagens de maneira vazia e que espelham o desamparo do ser (Boudou, 1988, p. 116), este esvaziamento também pode ser percebido na utilização dos nomes “Uma delas”, “Outra”, “Ele”, “Elas”, “As Primeiras”, “Todas”, “Eles”, “Todos”. Ao mesmo tempo temos a estranheza dos nomes, “o autor buscou o exotismo na escolha de certos nomes. Assim: Ruibarbo, Guindaste, Truquetruque, Inesperto.” (César, 1980). Além disso, temos a acrescentar nas análises de Boudou e César, o fato destes nomes também representarem uma característica psicológica da personagem nas respectivas cenas que aparecem.

## Referências

CACCIAGLIA, Mário. *Pequena História do Teatro Brasileiro: quatro séculos de teatro no Brasil*. Trad. Carla de Queiroz. São Paulo: EDUSP, 1986.

CÉSAR, Guilhermino. *Teatro Completo: Qorpo Santo*. Rio de Janeiro: Serviço nacional de Teatro, FUNARTE (Fundação Nacional de Arte), 1980.

FISCHER, Luís Augusto. *Qorpo-Santo um Caso Literário*. In.: Teresa, Revista de Literatura Brasileira - USP. São Paulo: Editora 34, n.º 2, 2001.

FRAGA, Eudinyr. *Qorpo-Santo: Surrealismo ou Absurdo?*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

JAUSS, Hans Robert. *A História da Literatura como provocação à Teoria Literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.78p.

PRADO, Délcio de Almeida. *História Concisa do Teatro Brasileiro*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2001.

ZILBERMAN, Regina. *Aspectos da interpretação literária*. Porto Alegre: Letras de Hoje v. 16, n. 51, p. 91-122, jan./mar. 1983.

\_\_\_\_\_. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989. 124p. (Fundamentos, 41).

## O canto intermediado pelas mídias eletrônicas: um estudo de caso com adolescentes

Agnes Schmeling  
UFRGS

### Introdução

Atualmente a educação musical tem discutido sobre diferentes modos de se fazer música, sobre processos de aprendizagem em espaços não escolares, sobre a auto-aprendizagem, sobre a aprendizagem da música através da televisão e do rádio, sobre padrões estéticos surgidos a partir dos recursos técnicos das novas mídias, entre outros aspectos. Através da observação e convivência com os jovens, chama-me atenção a presença e o uso que estes fazem da música através das diferentes mídias eletrônicas. O uso de fones de ouvido, a presença da música através de CDs, do rádio, da televisão, do videokê, as ofertas de programas musicais encontradas no computador, a diversão e o prazer de pegar o microfone e cantar e os comentários feitos pelos mesmos “com o videokê aprendi a abrir a boca” mostram a necessidade de se refletir sobre os elementos de apropriação, de interação e de transmissão musical. Como é apontado por Torres (2003), os meios “refletem o envolvimento e uma forma mais próxima, real e prazerosa dos jovens com o fazer musical” (Torres et al., 2003, p.67).

Dessa forma, as relações que os adolescentes estabelecem com as mídias eletrônicas, bem como com o espaço sociocultural onde a sua música se insere em seus cotidianos pode contribuir como fomento às reflexões sobre a educação musical na atualidade.

A pesquisa ora em andamento aborda o canto intermediado pelas mídias eletrônicas e seus processos de aprendizagem musical. O interesse desse estudo é investigar como as mídias eletrônicas têm provocado novas formas de fazer músico-vocal e como adolescentes têm se apropriado da tecnologia para a prática vocal. A investigação nortear-se-á pelas seguintes questões: Quais são as mídias eletrônicas disponíveis para os adolescentes? Quais destas são utilizadas para o canto? Por que eles utilizam as mídias eletrônicas para cantar? De que maneira os adolescentes o fazem? Que funções pedagógico-musicais exercem as mídias sobre as práticas músico-vocais dos adolescentes?

### Desenvolvendo a pesquisa

A metodologia utilizada na pesquisa é o estudo de caso. A coleta de dados consiste em entrevistas espontâneas e focais e em observações diretas. Para participar desta pesquisa, busquei adolescentes envolvidos por um interesse comum, ou seja, cuja prática vocal fosse intermediada pela mídia eletrônica. Selecionei cinco participantes através de uma visita a diferentes espaços nos quais eu supunha encontrar adolescentes envolvidos com o ato de cantar: uma escola e três espaços de ensino musical. Nessa visita sondei, através de um diálogo com os mesmos, sobre seu hábito de cantar, sobre a utilização de equipamentos eletrônicos em sua prática vocal e sobre sua disponibilidade e interesse em participar da pesquisa. Também tive como critério para a escolha dos participantes o tempo despendido para o traslado até os locais a fim de realizar as entrevistas e observações.

As entrevistas, até o momento, são individuais e ocorrem nos locais escolhidos pelos participantes: em sua escola, sua casa ou na residência da pesquisadora. Nestes encontros o entrevistado relata, a partir de perguntas realizadas pela pesquisadora, sobre a sua motivação, sobre os momentos em que canta, sobre os locais onde costuma cantar,

se utiliza alguma mídia eletrônica para cantar, com que frequência o faz e como lida com estes meios. O entrevistado também descreve e demonstra seu processo de aprendizagem das canções. Esta etapa de entrevistas necessita de vários encontros, de participações da pesquisadora em atividades vocais dos pesquisados para, desta forma, ocorrer uma afinidade entre ambos, tornando-se mais fluida a coleta de dados.

### **Questões apresentadas pela coleta de dados da pesquisa**

Os cinco adolescentes que estou entrevistando gostam de cantar especialmente quando estão em seus quartos, realizando os afazeres da casa ou da escola, nos percursos para escola, no encontro com os amigos, nos intervalos das aulas e gostam inclusive de desafiar as regras da instituição na utilização de mídias eletrônicas durante o transcorrer das atividades escolares ou de sala de aula. Todos têm acesso ao rádio, à televisão, ao *CD player*. Nem todos têm acesso direto ao computador, mas através de amigos ou do local de estudo, têm como usufruir de seus recursos. O DVD e o *discman* são aparelhos eletrônicos utilizados somente por alguns dos adolescentes entrevistados.

A música apresenta-se no dia-a-dia dos adolescentes como um elemento constantemente presente. Na maioria das vezes os adolescentes trazem consigo aparelhos musicais portáteis. Quando em suas casas, são incansáveis no envolvimento com a música. Para Fernando, por exemplo, o rádio e a TV divulgam as novidades musicais enquanto que, através do computador e dos CDs, pode procurar, escolher seu repertório, detalhando-o, repetindo-o e acompanhando os cantores e instrumentistas até aprendê-lo a fim de cantar e acompanhar-se ao violão. Gabriela relata que não vai ao banho sem os seus CDs. Escolhe determinada música, coloca no *repeat* e repete ouvindo e cantando junto até conseguir reproduzi-la. Felipe e Beatriz não conseguem se concentrar numa prova da escola sem ouvir e/ou cantarolar junto com o *discman*.

Um outro aspecto observado na atuação dos adolescentes é a sua maneira de cantar. O padrão estético vocal é estabelecido através das músicas escolhidas e dos cantores que as interpretam. Estas músicas são o referencial vocal e musical dos adolescentes pesquisados. Por elas são estabelecidos padrões de andamento, de dinâmica, de colocação vocal, de inflexões, de expressão musical, entre outros elementos. As mídias eletrônicas, neste contexto, servem como base para a aprendizagem músico-vocal.

Além de servir como elemento técnico e de apoio para essa aprendizagem, os adolescentes apontam para a necessidade de interação e de identificação com aquele cantor/cantora ou com aquela banda escolhida.

Para entender o processo de aprendizagem músico-vocal intermediada pelas mídias eletrônicas, serão úteis as teorias que abordam o tema mídia e aprendizagem. Entre seus autores, destacamos Schläbitz (1996), Fischer (1997), Pfromm Netto (2001), Levy (1999, 2003), entre outros.

### **Referenciais**

FISCHER, R. M. B. *O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise*. Revista Educação e Realidade. p. 59-80, 1997.

LÉVY, P. *Cibercultura*. 1999. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34.

LÉVY, P. *A revolução contemporânea em matéria de comunicação*. 3 ed. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, p. 183-204, 2003.

PFROMM NETO, S. *Telas que ensinam: mídia e aprendizagem do cinema ao computador*. Campinas: Editora Alinea, 1998.

SCHLÄBITZ, N. *Der diskrete Charme der Neuen Medien*. Digitale Musik im medientheoretischen Context und deren musikpädagogisch Wertung. Augsburg, Bernd Wisner, 1996.

TORRES, C., SCHMELING, A., TEIXEIRA, L. e SOUZA, J. *Escolha e organização de repertório musical para grupos corais e instrumentais*. 2003. In. HENTSCHKE, L. e DEL BEN, L. (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. Ed Moderna Ltda. São Paulo. p. 62-76.

A dança caracteriza-se como uma rica experiência pelas interações e conexões de elementos, que possuem inserção em várias atividades da produção humana. Ela é uma produção social cujos elementos apresentam atrelados ao processo histórico da humanidade e vinculados aos afazeres domésticos, ao trabalho, ao lazer, às inquietudes do pensamento, aos valores de cada época e de cada grupo social. A dança é, também, uma atividade artística que se constitui numa produção técnica, cujo material é o movimento corporal humano e que em determinado espaço e tempo adquire forma, a qual constitui o conteúdo dessa produção. Assim, dança é uma atividade humana de caráter artístico com alcance social diverso.

Dança é linguagem artística composta por significantes e componentes sensíveis que se apresentam através do seu material, o movimento humano. O movimento humano é o que qualifica a dança a ser linguagem artística, pois ele constitui a materialidade da dança. Sem movimento humano não existe dança. Também não é qualquer movimento humano que corresponde ao movimento de dança. Ele não é gestual, pois os gestos, como um aceno de despedida, um pedido de carona, ou um convite para a aproximação, constituem significantes próprios de um contexto do cotidiano, devendo adquirir significação diferenciada no contexto da dança.

Pode-se considerar que todo e qualquer movimento corporal humano, tal como se apresenta, ao ser colocado no contexto da dança, caracteriza-se como sendo movimento de dança? Há distinção do movimento corporal humano, tal como se apresenta, do movimento da dança? A linguagem do movimento da corporeidade difere da linguagem do movimento da dança? Quais são os elementos da dança que lhe conferem a dimensão de linguagem artística?

A seqüência dessas questões sugere refletir sobre alguns elementos presentes na manifestação artística de dança que lhe fariam concorrer na qualidade de dança-arte, isto é, elementos presentes em cada manifestação artística que proporcionariam a compreensão da dança como expressão de arte autêntica.

Theodor Adorno apresenta uma teoria estética que busca compreender a arte a partir do entendimento dos elementos presentes na sua unidade, enquanto obra de arte. Diante dessa consideração, compreende-se que o autor se propõe analisar cada obra em si mesma, a partir dos seus elementos constitutivos e de suas relações internas e, assim, busca refletir sobre quanto e como cada uma se distancia ou se aproxima do que se considera como arte autêntica.

Como pensar a dança tendo como referência a teoria estética de Theodor Adorno? Pensar a dança a partir do pensamento de Theodor Adorno é estabelecer relações entre a arte como um todo e essa sua modalidade, a dança. O que significa refletir sobre quais são os elementos e como eles constituem particularidades na dança como arte autêntica, e analisar cada manifestação artística em dança em si mesma, a partir desses elementos e de suas relações no interior da coreografia como um todo.

Neste artigo, busca-se o entendimento da dança como arte, a partir de como Theodor Adorno concebe esta: arte autêntica ou autônoma. Assim, compreende-se que dança como arte autêntica é dança-arte.

Dança-arte, entendida como modalidade artística do que Theodor Adorno considera arte, é ao mesmo tempo processo e instante: processo de produção artística compreendido pela tensão entre as particularidades (elementos constituintes da forma da dança: material,

sujeito, conteúdo, procedimentos lógicos, dentre outros), como também pela tensão dessas particularidades com o exterior a elas; instante que se caracteriza pela culminação objetivada desse processo, que é a manifestação artística de dança, por ser linguagem, expressão. Daí, refletir sobre o seu material, seu conteúdo e sua forma, como também analisar o sujeito, a logicidade e o conhecimento da dança, além de pensar a sua linguagem, comunicação e expressão é importante para a definição do que é dança-arte.

A dança está presente na atual civilização ocidental como atividade humana de três formas diferentes, no que diz respeito ao modo de apresentação. A dança se apresentaria como atividade de tradição, atividade modelar e atividade de espetáculo. Formas distintas que, ao longo dos tempos, foram se configurando a partir do desenvolvimento de características próprias que lhes conferiam identidade. Essas formas de danças estão de certa maneira sempre se comunicando, não estão dissociadas por completo, pois constituem a atividade humana de dança.

Duas considerações devem ser feitas quanto a essa divisão da dança em três diferentes formas quanto à sua realização social (que caracteriza a dança como atividade de tradição, atividade modelar e atividade de espetáculo): a comunicabilidade entre essas três formas, demonstrando flexibilidade na realização social dessas danças, e a diferenciação por níveis entre essas três formas de realização social da dança, evidenciando a tentativa de determinação de qual delas constitui-se como arte autêntica.

Duas das maneiras como a dança se apresenta na escola são: a dança na escola e a dança da escola. Por considerá-la elemento educativo, a escola se apropria das danças produzidas no contexto social extramuros e as desenvolve nos seus diversos espaços e tempos, isto é, as danças sociais são reproduzidas pela escola nas suas festas, datas comemorativas, aulas de Educação Física, de Educação Artística, ou como atividade complementar ou, mesmo, recreio. Essa dança que “entra” na escola é a dança na escola. A dança da escola é a dança produzida pelos próprios alunos, ou seja, a criação da dança é de autoria dos alunos. Desta maneira, a escola produz sua própria dança.

A experiência artística de dança na escola consiste em experienciar tanto a manifestação artística, enquanto discente-contemplador - sendo necessário, cada vez mais, pesquisa e estudo sobre os já construídos conhecimentos históricos, sociais e específicos da dança e da arte - quanto experienciar os elementos da dança, enquanto discente-sujeito criativo, na produção de coreografias, podendo encerrar-se em experiências artísticas em dança, construindo novos conhecimentos.

A experiência artística de dança, dessa forma, desempenha um papel ímpar no projeto de educação, enquanto possibilidade de contribuição para a autonomia e a liberdade, então emancipatória, com vistas à formação. A dança é experiência formativa porque ela é em si mesma formativa; é relação entre dimensão objetiva e subjetiva da cultura. A dança na escola promovida com respeito à sua dimensão formativa seria desenvolvida como conteúdo em si, como produção social e como arte, inserido em um projeto de educação emancipatória, na qual o discente-sujeito criativo e/ou discente-contemplador experienciaria a dança-arte e a sua relação dialética com a sociedade, pensaria criticamente, refletiria sobre a realidade e, de modo específico, sobre os interesses da indústria cultural.

A dança na escola pode participar do projeto de humanização da humanidade, pois o caminho do esclarecimento se faz através da Filosofia, da Ciência, da Arte e, na práxis, através da Educação.

### Referências

ADORNO, Theodor W.. *Dialética Negativa*. Trad. José Maria Ripalda. Madrid: Taurus, 1986. 410 p. (DN).

- \_\_\_\_\_. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 190 p. (EE).
- \_\_\_\_\_. *Filosofia da Nova Música*. Trad. Magda França. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974. 165 p..
- \_\_\_\_\_. *Mínima Moralia: reflexões da vida danificada*. Trad. Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Editora Ática, 1992. 216 p. (MM).
- \_\_\_\_\_. O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição. Trad. Luiz João Baraúna. *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1999. 191 p. (FMRA).
- \_\_\_\_\_. Sobre Música Popular. In: COHN, Gabriel (org.). *Sociologia*. Trad. Flávio R. Kothe. 2ª ed. (port.). São Paulo: Editora Ática, 1994. 207 p. (SMP).
- \_\_\_\_\_. *Teoria Estética*. Trad. Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1970. 294p. (TE).
- ADORNO, T. W., HORKEIMER, M. e MARCUSE, H. *Cultura e Sociedade*. Tradução: Carlos Grifo, Lisboa: Editorial Presença, 1970.
- BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas*, vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOURCIER, Paul. *História da Dança*. Trad. Marina Appenzeller. Coleção Opus 86. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 339p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Artes. Dança, 1998.
- CAPARROZ, Francisco E. Entre a Educação Física na Escola e a Educação Física da Escola. Vitória: CEFD/UFES, 1997, 192 p.
- CRESPO, Jorge. *A História do Corpo*. Lisboa: Difel, 1990.
- DANTAS, Mônica. *Dança: o enigma do movimento*. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 1999. 126 p.
- FAHLSBUCH, Hanelore. *Dança Moderna e Contemporânea*. Rio de Janeiro: Sprint, 1990.
- FARO, Antônio José. *Pequena História da Dança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986. 149 p.
- FREITAS, Verlaïne. *Unidade Instável. O conceito de Forma na Teoria Estética de Theodor Adorno*, Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, 1996 (Dissertação, Mestrado).
- FUX, Maria. *Dança, Experiência de Vida*. 2ª ed. Trad. Norberto Abreu e Silva e Silva Neto. São Paulo: Summus, 1983. 142 p.
- GARAUDY, Roger. *Dançar a Vida*. Trad. Antônio Guimarães Filho e Glória Mariani. 6ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. 188 p. (DV).
- HANNA, Judith Lynne. *Dança, Sexo e Gênero: Signos de identidade, dominação, desafio e desejo*. Trad. Mauro Gama. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. 417 p.
- KATZ, Helena. A Dança é o que Impede o Movimento de Morrer de Clichê. In: DANTAS, Estélio H. M. *Pensando o Corpo e o Movimento*. São Paulo: Shape, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Dança: Continuidade Espiralada entre Natureza e Cultura* (mimeo.), 1997.
- \_\_\_\_\_. *Um, Dois, Três: a dança é o pensamento do corpo*. São Paulo: PUC – SP, 1994. 190 p. (Tese, Doutorado em Comunicação e Semiótica).
- KUNZ, Maria do Carmo Saraiva. Ensinando a Dança Através da Improvisação. *Revista Motrivivência*, ano 4, n.º 5, 6 e 7, dez/94, p. 167-169.
- LABAN, Rudolf. *Dança Educativa Moderna*. Trad. Maria da Conceição Parahyba Campos. São Paulo: Ícone, 1990. 128 p.
- \_\_\_\_\_. *Domínio do Movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

- LEMOS, Tica. *Contato Improvisação*, 2000. (mimeo.).
- LOUIS, Murray. *Dentro da Dança*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992. 180 p.
- MARQUES, Isabel A. *A Dança no Contexto: uma proposta para a educação contemporânea*. São Paulo: Faculdade de educação da USP, 1996. 222 p. (Tese, Doutorado em Educação).
- \_\_\_\_\_. Dançando na Escola. *Revista Motriz*, Ano 3, vol. 1, 1997, p. 20-28.
- \_\_\_\_\_. Didática para o Ensino de Dança: do imaginário ao pedagógico. *Revista Educação & Sociedade*, n.º 48, ago./94, p. 261-269.
- \_\_\_\_\_. *Ensino de Dança Hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 1999. 126 p.
- \_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais e a Dança: trabalhando com os temas transversais. *Revista Ensino da Arte*. São Paulo: AESP, Ano 1, n.º II, 1998, p. 11-21.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Educação Motora e Dança: rua, palco, escola ... uma coreografia desejável. *Anais do I Congresso Latino Americano de Educação Motora, II Congresso Brasileiro de Educação Motora*. Campinas: UNICAMP/FEF/DEM, 1998, p. 72-77.
- OSSONA, Paulina. *A Educação pela Dança*. Trad. Norberto Abreu e Silva e Silva Neto. São Paulo: Summus, 1988. 173 p.
- PACHECO, Ana Júlia Pinto. A Dança na Educação Física: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, n.º 21, vol. 1, set/99, p. 117-124.
- PAVLOVA, Anna (org.). *Novo Dicionário de Ballet*. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica Ltda, 2000. 227 p.
- PAXTON, Steve. *Improvisation is ...*. 1980. (mimeo.).
- PEREIRA, Roberto e SOTER, Silva. *Lições de Dança*. Rio de Janeiro: Editora UniverCidade, 1999. 240 p.
- PORTINARI, Maribel. *História da Dança*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989. 304 p.
- VIANNA, Klauss. *A Dança*. 2ª ed. São Paulo: Siciliano, 1990. 141 p.
- WOSEIN, Bernhard. *Dança: um caminho para a totalidade*. Trad. Maria Leonor Rodenbach e Raphael de Haro Junior. São Paulo: TRIOM, 2000. 157 p.

## Mito e intertexto *in* performance

Luciana F. Rocha Pereira de LYRA  
UNICAMP-SP

O homem, desde seus primórdios, vê-se atrelado à sua humanidade, no entendimento, mesmo inconsciente ou indiferente, de sua finitude, somente acalentada pelo viés da mitologia e de uma profunda e, às vezes, não aceita, religiosidade, na medida em que está em constantes questionamentos sobre a compreensão de seu ser e estar no mundo.

Essa noção de religiosidade, não necessariamente ligada às Religiões ou instituições pré-concebidas, amplia os horizontes da compreensão do seu objeto: o Sagrado, como algo, que vai além manifestações religiosas institucionalizadas, para se relacionar, intrinsecamente, com o humano integral, o qual admite, ao menos, em seu íntimo, a existência de um ser ou energia de criação, fluindo e refluindo no Universo.

Em sua obra “O Sagrado”. *Perspectivas do Homem*<sup>1</sup>, Rudolf Otto define-o afetivamente como sendo “uma força, que por um lado engendra temor, mas por outro tem um poder de atração, ao qual é difícil de resistir”, demonstrando que o Sagrado faz parte do todo da vida e que a vida traz em si, concomitantemente, os mistérios, os medos e a necessidade de os descobrir e os acalentar, respectivamente, sem que haja fragmentação.

A necessidade premente da sacral comunicação do homem com seus semelhantes e com as divindades levou-o à busca da expressão, conferindo significados às pinturas das cavernas e pedras esculpidas, dando aos seus ritos um caráter indubitavelmente cênico, mágico e encantatório.

Estes seres fascinantes cultuavam suas ancestralidades, na sua específica maneira de elaboração do fazer artístico, possuindo seu conjunto de mitos, narrados artisticamente a partir da necessidade da busca da explicação para os fatos que aconteciam ao seu redor. Explicações feitas oralmente, como era de se esperar, utilizando a memória para a “contação” e a imaginação para suprir as faltas do ator / xamã, que numa dança dramatizada, afastava demônios e medos antepassados usando seu corpo para expressar e corporificar os poderes da natureza, na metamorfose do Sol, da Lua, do vento e do mar em criaturas vivas que disputam entre si e que são passíveis de serem influenciadas.

O homem elaborava assim seus mitos, como um primeiro estágio da arte de narrar, vinculado indubitavelmente com o sobrenatural, a superstição, numa exaltação das forças naturais da terra para o desvendamento da existência, como discorre Jesualdo em *La Literatura Infantil*<sup>2</sup> (1995):

“Os mitos são produtos de sadia e sábia criação primal. Sintetizam a experiência de trabalho das sociedades primitivas, ou traduzem sua incompreensão e seu terror ante as causas físicas que desconheciam. Têm um sentido de universalidade no seu anonimato e um caráter realista em sua concepção e são úteis à função interna psíquica.” (Tradução Nossa)

Guiado pelos seus próprios mitos e cultuando a mesma necessidade de os ritualizar, o ser do povo, à semelhança do homem primal, atravessa os tempos e chega ao mundo contemporâneo mantendo e re-elaborando suas tradições, resistindo com sua aparente ausência de sofisticação e estilo, além de se servir como fonte profícua nos momentos de caos artístico. Parafraseando o diretor inglês de teatro, Peter Brook: A Arte popular que vem sempre salvar a situação, quando a Arte oficial, leia-se, das elites, entra em Crise<sup>3</sup>.

A considerada “não-Arte” do povo começa a ganhar voz por meio de pesquisas que a percebem dialogando profundamente com o universo artístico contemporâneo, universo este que privilegia o rompimento de padrões, convenções e linearidade, elementos característicos das manifestações artísticas “populares”, especificamente das expressões cênicas<sup>4</sup>.

A tradição periférica do povo é também dotada da aspereza e agressividade primitivas, estreitando a relação vida-arte, como vemos surgir na Arte de Performance<sup>5</sup>, que enfoca o performer como ser em metamorfose e centro criador; o encenador como indiscutível guia-colaborador e o espectador como transbordamento reativo-participativo, resgatando assim a compreensão do ser humano como ponto de partida para o processo cênico, artístico, com sua psicologia e seu corpo, seu intelecto e sua sensibilidade, seus mitos e ritos a serviço da comunicação expressiva total.

No caleidoscópio do século XXI inúmeros estudos têm sido desenvolvidos sobre a questão dos mitos, ritos e da re-integração das Artes nas expressões cênicas, num conceito de Performance, desembocando em uma série de experiências em todo o mundo. No Brasil, destacou-se, especialmente, o debruçar-se do Professor Dr. Renato Cohen, na sua tese de doutoramento “Work in progress na cena contemporânea”<sup>6</sup>(1998), onde focaliza o mythos como aquele que dá enlevo à criação espetacular, ressaltando-o como via do intuitivo no trabalho de atuação e estampando a linguagem autônoma para o ator da contemporaneidade, advinda da fusão com diversas outras linguagens numa idéia de polifonia cênica, bem característica das manifestações primitivas e das expressões cênicas do povo.

A presente pesquisa, ainda em curso, encontra justificativa assim, no entendimento que a autora tem da necessidade de se investigar o processo de construção de performance a partir da vivência mítica, na incorporação original das outras linguagens a sua atuação, à semelhança das manifestações primais e expressões do povo, especificamente do Cavalo-Marinheiro pernambucano<sup>7</sup>. Visa ser um processo de construção “viva” da cena, da palavra que se pretende espetacular, em concomitância com a organicidade do corpo e da música, “intertextualizando-se” em um todo cênico, numa criação de partitura sonoras e visuais, onde todo o universo converge para o atuante, que ora sonoriza palavras, ora diz música e musicaliza a dança.

## Notas

<sup>1</sup> OTTO, Rudolf. “O sagrado”. *Perspectivas do homem*. Lisboa, Edições 70 (p. 187)

<sup>2</sup> JESUALDO. *La literatura Infantil*. Buenos Aires, Editorial Losada, 1955 (Tradução Nossa), Cit, p. 14.

<sup>3</sup> BROOK, Peter. *O teatro e seu espaço*, Petrópolis-RJ, Editora Vozes LTDA, 1970.

<sup>4</sup> COHEN, Renato. *Performance como linguagem*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1989, p.115.

<sup>5</sup> GLUSBERG, Jorge. *A Arte da Performance*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1987, p.11.

<sup>6</sup> COHEN, Renato. *Work in Progress na Cena Contemporânea*, São Paulo, Editora Perspectiva, 1998, p. 28.

<sup>7</sup> CAMAROTTI, Marco. *Resistência e Voz – O Teatro do Povo do Nordeste*, Recife-PE, Editora Artelivro, 2003.

## Referências

BORBA FILHO, Hermilo. *Espetáculos Populares do Nordeste*. São Paulo: São Paulo, 1966.

BROOK, Peter. *O Teatro e seu espaço*. Petrópolis-RJ, Editora Vozes LTDA, 1970.

CAMAROTTI, Marco. *Resistência e Voz – O teatro do Povo do Nordeste*. Recife-PE, Editora Artelivro, 2003.

CAMPBELL, Joseph.(org) *Mitos, Sonhos e Religião: nas Artes, na Filosofia e na Vida Contemporânea*. Rio de Janeiro, Ediouro, 2001.

- COHEN, Renato. *Performance como Linguagem*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Work in Progress na Cena Contemporânea*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1998.
- GLUSBERG, Jorge. *A Arte da Performance*. São Paulo, Perspectiva, 1987.
- SCHECHNER, Richard. *Performance studies – an introduction*. London e New York. Routledge, 1997.

## O território geodramático do Bufão

Sergio Andrés Lulkin  
UFRGS

O aprendizado do estilo e a criação teatral com o bufão situa-se, na escola de Jacques Lecoq<sup>1</sup> (1921 – 1999), como um dos grandes *territórios geodramáticos* (Lecoq, 1997, p.107) a serem investigados. Na trajetória de sua pedagogia, no segundo nível de formação em sua escola parisiense, Lecoq propõe como exercícios para a criação teatral (e para a aprendizagem de uma pedagogia) a investigação de diferentes linguagens de corpo e do gesto: as grandes paixões humanas, o melodrama, a comédia, a tragédia e seu coro, o bufão e o palhaço. Esses estilos e pedagogias, circulam na formação teatral contemporânea, como poéticas que vão além da construção de um personagem de autoria particular, individualizada. No tema em foco, a criação com/pelo bufão pode alcançar um espaço de singularidade – função primeira – que fale politicamente “em intenção” de um povo, como o faz o *delírio da literatura*<sup>2</sup>: o bufão fala desde o lugar do mistério, “[nos]interrogando sobre tudo aquilo que permanece incompreensível, do nascimento à morte, o antes e o depois, o diabo provocador dos deuses e do imaginário” (Lecoq, 1997, p. 198).

Acredito - função segunda - na possibilidade do bufão ser uma “ferramenta” filosófica, quando se estabelece um estado de jogo duplo: sua ação performática e sua condição de *personagem conceitual*, na perspectiva de Gilles Deleuze (2000). Aqui, Deleuze nos conduz ao personagem que compartilha e serve a seu autor:

(...) filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos. (...) os conceitos, como veremos, têm necessidade de personagens conceituais que contribuam para sua definição. (...) o amigo [da sabedoria, philo – sophos] tal como ele aparece na filosofia não designa mais um personagem extrínseco, um exemplo ou uma circunstância empírica, mas sua presença intrínseca ao pensamento, uma condição de possibilidade do próprio pensamento, uma categoria viva, um vivido transcendental. (...) a lista dos personagens conceituais não está jamais fechada, e por isso desempenha um papel importante na evolução e mutações da filosofia; sua diversidade deve ser compreendida, sem ser reduzida à unidade já complexa do filósofo grego. (...) É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência. Não se pode objetar que a criação se diz antes do sensível e das artes, já que a arte faz existir entidades espirituais, e já que os conceitos filosóficos são também *sensibilia*. Para falar a verdade, as ciências, as artes e as filosofias são igualmente criadoras, mesmo se compete apenas à filosofia criar conceitos no sentido estrito. (Deleuze, 2000, p. 10-13).

Em seu *modus operandi*, o bufão desafia o poder, com argumentos poéticos<sup>3</sup>. Hipotetizo que, em sua função filosófica, como *personagem conceitual*, o bufão cria as suas próprias condições para o desafio, com argumentos políticos que serão seus intercessores. Para Deleuze, “o personagem conceitual não é o representante do filósofo, é mesmo o contrário: o filósofo é somente o invólucro de seu principal personagem conceitual e de todos os outros, que são intercessores, os verdadeiros sujeitos de sua filosofia” (Deleuze, 2000, p.86).

Pela via da criação teatral, Jacques Lecoq (1997), nos fala da autoria e da experimentação, percorrendo o universo do bufão, onde o personagem rivaliza com o seu ator-autor (*performer*), para criar suas condições de *presença intrínseca ao*

*pensamento* (ou sua (re)existência). A experimentação de corpos deformados, grotescos, e os exercícios (discursivos e não discursivos) de improvisação, aliados à abordagem de textos, comentados com ironia ou recriados como paródia, tornam-se argumentos (recurso, tema e raciocínio) para essa experimentação sem referenciais consagrados.

Será a condição de bufão, em sua dupla ação - criação teatral e personagem conceitual - uma ferramenta auxiliar (dupla articulação) para a razão? Se o bufão for pensado como *persona* conceitual, e os personagens conceituais “facilitam” a criação de conceitos e suas definições, pode o bufão rivalizar com o filósofo quando seus argumentos surgem do exercício performático intencionalmente derrisório? A prática do estilo do bufão possibilitaria uma forma prática de exercício filosófico, uma filosofia da arte? A arte da desrazão compoendo sua estética disforme? Uma arte ética?

Segundo Lecoq, ainda que essa criação e esse estilo nos possam levar às representações em pinturas de Bosch, nos mistérios da Idade Média e no Carnaval, elas não são referências iniciais para a investigação pois, diz o autor, não contamos com uma tradição que nos indicaria os procedimentos para essa prática. E afirma: “os bufões, por sua natureza, impõem uma pedagogia da criação”<sup>4</sup>.

### Notas

<sup>1</sup>Ver Escola Internacional de Teatro (École Internationale de Théâtre) em <http://www.ecole-jacqueslecoq.com>

<sup>2</sup> A literatura é delírio (...) O delírio é uma doença, a doença por excelência a cada vez que erige uma raça pretensamente pura e dominante. Mas ele é a medida da saúde quando invoca essa raça bastarda oprimida que não pára de agitar-se sob as dominações, de resistir a tudo que esmaga e a aprisiona e de, como processo, abrir um sulco para si na literatura. (...) Fim último da literatura: por em evidência no delírio essa criação de uma saúde, ou essa invenção de um povo, isto é, uma possibilidade de vida. Escrever por esse povo que falta... (“por” significa “em intenção de” e não “em lugar de”). Deleuze, Gilles. *Crítica e clínica*. São Paulo : Ed. 34, 1997, p.15.

<sup>3</sup> Poeta: bardo, cantor, lírico, lirista, rimador, trovador, trovante, troveiro, trovista, vate, verzejador, versificador, visionário. (Dicionário Houaiss, 2001, p.2246)

<sup>4</sup> Lecoq, Jacques. **Le corps poétique**. 1997, p. 135.

### Referências

- BADIOU, Alain. *Pequeno manual de inestética*. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.
- DELEUZE, Gilles. *O que é a filosofia?* São Paulo: Ed. 34, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LECOQ, Jacques. *Le corps poétique: um enseignement de la création théâtrale*. Arles, França: Actes Sud, 1997. Collection Théâtre/Education – ANRAT, n.10
- NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento da tragédia: ou helenismo e pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza Editorial, 1998.

# A Formação e atuação de regentes corais junto a coros de empresas

Lúcia Helena Pereira Teixeira  
UFRGS

## Introdução

A educação musical tem discutido de forma ampla sobre a formação e a atuação profissional e sobre os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem em ambientes extra-escolares. Nesse sentido, o canto coral caracteriza-se como um desses espaços, sendo uma atividade musical bastante difundida no Rio Grande do Sul.

Os coros de empresa representam uma parcela significativa do campo de trabalho para regentes corais como pude constatar através da observação dos espaços de atuação do regente coral em Porto Alegre. Uma consulta à Federação de Coros do Rio Grande do Sul (FECORS) revelou a existência de nove coros de empresas da cidade de Porto Alegre filiados a ela em 2003, mas pode-se presumir, a partir do contato informal com profissionais da área, que o número de coros não filiados, proporcionalmente aos filiados, seja bastante expressivo.

A categoria coro de empresa é empregada como área de atividade coral pela Associação Brasileira de Regentes de Coros e, segundo Ribeiro citado por Junker (2001), podem ser de dois tipos:

O primeiro, em sua vasta maioria, existe com objetivos de se ter um grupo na empresa com atuação artística nas atividades sociais ou de cunho patriótico. Seus participantes geralmente são funcionários das empresas que tem alguma ligação com a música coral, porém o fazem por amor. O segundo tipo, tem o objetivo de representar a instituição em suas variadas atividades sociais de cunho interno ou mesmo externo. Este grupo pode levar o nome da instituição em uma grande porção de variados eventos, principalmente fora da casa (Ribeiro apud Junker, 2001, p.40).

Nesses ambientes, de forma geral, o canto coral é considerado uma atividade de lazer proporcionada pela empresa a seus funcionários, ao lado de outras tantas que estimulam a saúde, o esporte e o lazer, tais como a ginástica laboral, a corrida, a dança.

Acolhendo no grupo coral todos os empregados interessados nessa prática, independentemente de seu estágio de percepção musical, o regente/educador passa a ter de equacionar o objetivo de lazer da atividade com o objetivo artístico. Dessa forma, através da pesquisa, busco compreender a realidade do coro de empresa e seu contexto e refletir sobre as competências necessárias ao profissional que atua frente a grupos corais pertencentes a essas instituições.

Esta pesquisa é norteadas pelas seguintes questões: que concepções os regentes têm sobre a prática do canto coral na empresa? Como atuam nesses ambientes? Na opinião dos regentes, que formação e que competências são necessárias para atuarem nesses contextos? O objetivo geral da pesquisa é investigar a formação e atuação de regentes corais junto a coros de empresas na cidade de Porto Alegre – RS.

## Processos metodológicos

A metodologia empregada na pesquisa é o estudo multicasos. Como unidades de caso foram escolhidos dois regentes atuantes junto a coros de empresas da capital. A escolha dos regentes ocorreu a partir de contatos com a Federação de Coros do Rio Grande do Sul (FECORS). Como técnicas de coleta de dados estão sendo utilizadas a entrevista guiada ou focalizada e a observação participada.

A aproximação com o campo empírico ocorreu em 2003, quando ainda estava sendo estruturado o projeto de pesquisa. Através de uma lista com o nome do coro, do regente

e seus contatos fornecida pela FECORS, pude falar com os regentes de coros de empresas filiadas à Federação sobre os seus grupos. Dois regentes foram contatados pessoalmente, pois trabalhavam com coros de empresa não filiados a ela. Foram, então, escolhidos dois profissionais. Na escolha dos mesmos não foi considerada sua formação anterior. Interessava-me realizar o trabalho com regentes que atuassem com grupos formados, em sua maioria, por funcionários da própria empresa, pois acreditava que as especificidades desse grupo trariam implicações na atuação e formação dos regentes. Na maioria das vezes os funcionários que se dispõem a cantar nunca participaram de qualquer atividade coral, ou sequer estiveram envolvidos em algum processo sistemático de educação musical. Assim sendo, o regente torna-se um mediador entre as expectativas da empresa em relação ao produto final alcançado pelo coro, as expectativas dos cantores e as suas expectativas diante da necessidade de, ao mesmo tempo, realizar um trabalho de educação musical com os coristas. Além disso, a participação majoritária de funcionários poderia trazer aspectos bastante importantes e influentes do universo da empresa para dentro da atividade do coro.

A coleta de dados para a pesquisa foi iniciada em meados de abril deste ano através da observação dos ensaios dos dois coros envolvidos. Posteriormente foram realizadas também as primeiras entrevistas com os regentes.

### **Questões relevantes à reflexão sobre o tema**

A coleta de dados tem apontado para algumas evidências observáveis nos dois casos estudados. A realização da atividade, embora ocorra dentro do ambiente da empresa e fora do horário de expediente, não garante a assiduidade dos participantes nela envolvidos. Por vezes, os funcionários, sobrecarregados pelas tarefas diárias, não conseguem deixar seus setores para comparecerem ao ensaio. Com isso, o regente precisa aprender a lidar com grupos de cantores por vezes bastante diferentes e reduzidos a cada ensaio. Além disso, esses grupos são relativamente instáveis: com frequência há cantores que deixam a empresa ou são demitidos por ela. Considerar esses aspectos significa tê-los em conta no momento de decidir sobre o repertório a ser escolhido para o trabalho com esses grupos.

Outro ponto que merece reflexão aprofundada é a dicotomia existente entre a visão do coro como atividade de lazer e, portanto, livre de obrigações, e a visão do coro como grupo artístico que visa apresentações e implica em um comprometimento maior dos cantores com a atividade.

Como referenciais teóricos serão utilizadas as idéias sobre o lazer de Dumazedier (1999) e as de Le Boterf (2003), sobre competências profissionais.

### **Referências**

DUMAZEDIER, J. *Sociologia empírica do lazer*. Tradução de Silvia Mazza e J. Guinsburg. 2 ed. São Paulo: Perspectiva: SESC, 1999. – (Debates; 164).

JUNKER, D. *O movimento do canto coral na Brasil: breve perspectiva administrativa e histórica*. *Revista Canto Coral*, publicação oficial da Confederação Brasileira de Regentes de Coros, ano I, n 1, p. 39-41, 2001.

LE BOTERF, G. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed Editora S.A., 2003.

## Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um *survey* com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental

Cristina Rolim Wolffenbüttel  
FUNDARTE/UERGS

A literatura da área de educação musical tem demonstrado uma preocupação crescente quanto aos diversos aspectos que fazem parte da vida do aluno, com vistas a conhecer as concepções e as vivências de música que constituem o seu universo musical. Trabalhos como os de Arroyo (1990), Souza (2000), Oliveira (2001) e Tourinho (1993), entre outros, tem buscado alternativas para diminuir o distanciamento existente entre o mundo cotidiano e o ensino musical escolar.

Um modo de relacionar a vida dos alunos ao ensino na escola, é considerar a sua cultura experiencial que, segundo Pérez Gómez (2001), é a peculiar configuração de significados e comportamentos que os alunos e as alunas elaboram de forma particular, induzidos por seu contexto, em sua vida prévia e paralela à escola, mediante os intercâmbios “espontâneos” com o meio familiar e social que rodeiam sua existência. A cultura do estudante é o reflexo da cultura social de sua comunidade, mediatizada por sua experiência biográfica, estreitamente vinculada ao contexto. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 203).

O folclore e a música folclórica, como formas de manifestação existentes na cultura, também podem fazer parte da cultura experiencial do aluno. A música folclórica, do mesmo modo, é uma das áreas de estudo do Folclore, permeando a criatividade de variados grupos sociais (LAMAS, 1992, p.15).

Os estudos sobre folclore e música folclórica têm crescido significativamente, com o intuito de resgatar e analisar fatos folclóricos de diferentes regiões brasileiras (CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 1995, p.224). Todavia, apesar do crescimento desses estudos, ainda são poucos os dados sistematizados sobre o que os alunos do ensino fundamental pensam e praticam de folclore e música folclórica em suas vidas diárias.

Diante disso, a presente pesquisa objetivou investigar vivências e concepções de folclore e música folclórica de alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental. Esse objetivo desdobrou-se em três questões norteadoras: a) a música folclórica está presente na vida dos alunos? b) em que âmbito das vidas dos alunos o folclore está inserido? c) quais as concepções que os alunos têm sobre folclore e música folclórica?

Para responder essas questões, selecionei como método de pesquisa o *survey* interseccional de pequeno porte. Ao utilizar esse método, busquei padrões dentre os dados coletados, procurando relações entre os eventos específicos (BABBIE, 1999, p. 78).

Foram selecionados, por amostragem aleatória, 11 alunos de diferentes escolas de ensino fundamental existentes na Rede Municipal de Ensino, em Porto Alegre (RME-PoA), dentre a faixa etária de 9 a 11 anos.

As informações recolhidas foram analisadas com base em três perspectivas: o ensino escolar, o folclore e o folclore na escola. A Carta do Folclore Brasileiro de 1951 e a Carta do Folclore Brasileiro de 1995 (CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 1999) foram utilizadas para fundamentar a perspectiva do folclore na escola.

Os resultados dos dados foram analisados, sendo agrupados em cinco categorias: a) os alunos entrevistados; b) a educação musical nas escolas; c) vivências folclóricas e folclórico-musicais dos alunos; d) preferências musicais dos alunos; e) concepções dos alunos sobre folclore e música folclórica.

A seguir, são destacados os principais dados coletados quanto à educação musical nas escolas e as vivências folclóricas e folclórico-musicais dos alunos entrevistados.

As práticas de educação musical vivenciadas pelos entrevistados nas escolas apareceram reduzidamente em suas falas. Suas respostas revelam que a música parece estar sendo desenvolvida de um modo restrito, apenas incluindo a audição musical e o posterior canto, acompanhados de aparelhos de som como CD ou rádio. Contudo, as concepções dos alunos sugerem que a aula de música é mais do que a realização de práticas de canto, pois os estudantes demonstraram interesse em participar de atividades musicais diversas, como composição, execução (vocal e instrumental) e apreciação (SWANWICK, 2003, p.68).

Dentre as atividades musicais realizadas pelas escolas, poucas envolvem folclore. As vivências folclóricas concentram-se mais no âmbito das brincadeiras por eles praticadas, principalmente aquelas realizadas de forma coletiva. Essas dividem-se em brincadeiras com cantoria, como rodas cantadas, jogos de capoeira, entre outras, e brincadeiras sem cantoria, como pega-pega, esconde-esconde, jogo de futebol, etc.

Algumas dessas vivências folclóricas dos alunos acontecem nos ambientes escolares. Outras, porém, são proibidas de serem lá realizadas, devido a problemas relacionados à disciplina escolar.

As vivências folclórico-musicais dos alunos apareceram em maior quantidade nos seus momentos lúdicos, principalmente durante a realização de brincadeiras com cantoria. Quanto às demais vivências de música folclórica, não foi possível encontrá-las em outros âmbitos que não o lúdico.

Poucos foram os depoimentos dos alunos que relatassem a utilização de suas vivências folclórico-musicais em sala de aula. Da mesma maneira, não pareceu que a música folclórica seja um dos conteúdos que integram as aulas de música desses estudantes. Outro componente que pode ter contribuído para o baixo índice de exemplos musicais folclóricos por parte dos alunos é a igualmente reduzida presença da educação musical escolar.

Os dados obtidos nas entrevistas sugerem alguns modelos de ensino subjacentes às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, principalmente as que não levam em consideração aspectos da vida do aluno, como o ensino como transmissão cultural, o ensino como treinamento de habilidades, o ensino como fomento do desenvolvimento natural ou o ensino como produção de mudanças conceituais. Porém, a partir das falas dos alunos entrevistados, parece predominar o modelo de ensino como transmissão cultural (PÉREZ GÓMEZ, 1998a, p. 67).

Nesse sentido, e tendo em vista as entrevistas com os estudantes, algumas instituições perpassaram a idéia de que o folclore não é um aspecto cultural que pode estar presente na vida das pessoas, mas algo distante, uma espécie de informação “cristalizada” em livros. Apresenta-se, aí, a concepção do folclore como tradição, como cultura antiga. Essa concepção, de certo modo, está relacionada à visão de folclore e de folclore na educação como a apresentada na Carta do Folclore Brasileiro de 1951, cujos pressupostos teóricos recomendavam a utilização, em sala de aula, dos registros escritos existentes sobre pesquisas folclóricas (CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 1999, p. 227).

Mesmo sendo o ensino como transmissão cultural o modelo predominante na maioria das escolas, algumas instituições de ensino demonstraram utilizar a cultura experiencial (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 205) dos alunos, sinalizando, assim, outras possibilidades de inclusão do folclore e do folclore musical na sala de aula. Percebi esse fato a partir das entrevistas com os estudantes, quando alguns deles mencionaram brincadeiras que eram utilizadas em sala de aula – tais como o futebol e o voleibol. Ao utilizar essas brincadeiras,

as escolas demonstraram concepções de folclore como cultura viva, realizando uma interlocução entre o saber cotidiano do aluno, que se constitui na sua cultura experiencial e o ensino e a aprendizagem em sala de aula.

Apesar da presença da educação musical na base curricular ter sido um requisito para a seleção das escolas para esta pesquisa, verifiquei que as mesmas não conseguem efetivá-la na prática, provavelmente devido ao reduzido número de professores de música existentes nas escolas. Deve-se salientar que a inclusão da educação musical nos três ciclos que compõem o ensino fundamental está contemplada na proposta de ensino por ciclos de formação que regulamenta todo o sistema educacional da RME-PoA.

Desse modo, da mesma maneira que o ensino de música encontra-se deficitário, as vivências de música folclórica e o próprio entendimento sobre essa tradição musical, também estão bastante comprometidos. O resultado é a quase total inexistência de exemplos musicais folclóricos entoados pelos alunos entrevistados. Apenas nas brincadeiras, como se pôde perceber, foi possível obter alguns exemplos de cantigas do folclore, pois as mesmas estavam associadas à lúdica dos alunos, muitas vezes praticadas independentemente das escolas, ou mesmo por elas sendo proibidas.

Após a realização desta pesquisa, foi possível verificar a existência de vivências e concepções de folclore e música folclórica com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental. Porém, devido às concepções existentes em algumas escolas, há dificuldades na mediação entre a cultura experiencial do aluno e a sua aprendizagem relevante, resultando numa visão de folclore como algo antigo, estático, em desuso, com o qual o aluno não consegue se identificar. É importante que a cultura experiencial dos alunos possam adentrar o ambiente escolar, sendo possível estabelecer relações entre esses saberes e os conteúdos da cultura acadêmica, contribuindo, assim, para uma aprendizagem relevante e para a reconstrução do conhecimento.

A finalização desta pesquisa aponta para a necessidade de uma investigação junto aos professores, tendo em vista verificar quais as concepções que permeiam suas práticas pedagógicas, incluindo o folclore e o folclore musical. Além disso, os dados obtidos juntos aos alunos investigados apontam para a relevância de uma interlocução entre o folclore e a educação musical. Uma investigação dessa natureza poderá contribuir para o fornecimento de dados com vistas à construção de alternativas de inclusão do folclore musical no ensino escolar.

## Referências

ARROYO, M. Educação musical: um processo de aculturação ou enculturação? *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 29-43, 1990.

BABBIE, E. *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999.

BENJAMIN, R. Folclore: cultura viva. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 10., 2002, São Luís. *Catálogo*. São Luís: Comissão Nacional de Folclore: Comissões Estaduais de Folclore, 2002. p. 99-104.

CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 8., 1995, Salvador. *Anais...* Salvador: UNESCO: Comissão Nacional de Folclore, 1999.

LAMAS, D. M. *A música de tradição oral (folclórica) no Brasil*. Rio de Janeiro, 1992. Edição do autor.

OLIVEIRA, A. de J. *Música na escola brasileira: freqüência de elementos musicais em canções vernáculas da Bahia utilizando análise manual e por computador: sugestões para aplicação na educação musical*. Porto Alegre: ABEM, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Ensino para a compreensão. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998a. p. 67-97.

\_\_\_\_\_. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

SOUZA, J. Cotidiano e educação musical: abordagens teóricas e metodológicas. In: SOUZA, J. (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000. p. 15-57.

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

TOURINHO, I. Seleção de repertório para o ensino de música. *Em Pauta*, Porto Alegre, ano 5, n. 8, p. 17-28, 1993a.

## Música, substantivo plural: notas sobre a categoria tempo no discurso escolar

Dulcimarta Lemos Lino  
UFRGS

Ao considerar a complexidade do contexto da docência universitária em tempos pós-modernos, o presente artigo reflete sobre a música no discurso escolar e suas relações com o tempo na contemporaneidade. Como professora da disciplina de Educação Musical<sup>1</sup> no curso de Pedagogia da Unisinos<sup>2</sup> disponibilizei a descoberta da singularidade sonora da turma. Neste momento, vi a concepção de tempo da modernidade invadir o espaço da criação musical. Esta investigação procura articular relatos coletados ao longo de quatro experiências realizadas em sala de aula: *o som nosso de cada dia; histórias da minha vida musical; músicas que fazem a minha cabeça; e, compondo com sons*. Muitos dos dados recolhidos resultaram de uma estratégia metodológica etnográfica, outros foram por mim adaptados. Realizei entrevistas individuais, conversações casuais, observações, gravações de performance em áudio e vídeo e leitura dos discursos escritos das alunas. A escuta sensível das narrativas musicais representadas ao longo dessas experiências, colado à participação das alunas no *Ateliê do som* fez emergir a categoria de tempo musical como uma construção social e cultural de sensibilidade auditiva, interdependente do movimento da ação humana na sociedade e das escolhas e oportunidades vividas no imaginário sonoro de cada uma. Neste contexto, há um deslocamento do conceito de música linear, normativa, homogênea para o substantivo plural, múltiplo e possível de composição.

### Educação Musical, uma disciplina

A disciplina de Educação Musical é oferecida de forma opcional a todos os alunos do curso de Pedagogia da Unisinos. Tem uma carga horária semestral de 60 horas. As aulas acontecem dentro do espaço físico do Laboratório de Educação Infantil, um ambiente especialmente planejado para a realização da experiência poético-sonora, dispondo de materiais sonoros, um piano, instrumentos de percussão, pequena discoteca e biblioteca, fantasias, bonecos, panos, entre tantos outros artigos trazidos pelas alunas. Nomeado *Ateliê do Som* é o lugar de nosso fazer lúdico-musical. *Musical* porque tem como matéria-prima o som, esse fenômeno acústico invisível que é o responsável pelas interlocuções mediadas na pluralidade intertextual do entorno, e *lúdico* porque, através do jogo e do poético, os possíveis sonoros e o imaginário criador poderão se expressar envolvidos na construção da experiência musical. Assim, a sala de aula tem no *Ateliê do Som* o palco da experimentação musical, cenário de notáveis operações e transformações, da exploração, da discussão, dos compartilhamentos, da classificação, da seriação, da comparação, do ensaio, da reflexão, da performance, do erro, do acerto, da investigação, da tomada de decisões.

A disciplina de Educação Musical realiza uma abordagem teórico-prática da linguagem musical na infância, afirmando-a como área de conhecimento construída através da produção, percepção, interpretação e reflexão do fato sonoro, baseado no *'pensar como sons'*.<sup>3</sup> Desenvolve estratégias pedagógicas relacionadas à construção do conhecimento musical, levando em consideração a integração dos alunos com a música, suas identidades musicais e a possibilidade de autoria do discurso sonoro; as teorias do desenvolvimento musical (improvisação, composição, representação, percepção e entonação); o ouvido pensante; o papel do professor como interventor da musicalização infantil na imprevisibilidade do cotidiano, da escola como o lugar deste acontecer lúdico-

sonoro, mediado pelo ser afetivo, cultural e social que a criança é. Concebe a música simultaneamente como uma *linguagem* enquanto construção simbólica não-verbal, como *expressão* enquanto inter-relação de uma interioridade e uma exterioridade e como *conhecimento* enquanto fator de consciência de si e do mundo. A música entendida como o modo dos homens entrarem em relação com o universo e consigo mesmo. Portanto, a disciplina pretende contribuir para o desvelamento e encontro da singularidade inerente de cada aluno, sublinhando o direito de expor e desenvolver sua sensibilidade, seu imaginário criador e sua capacidade de representar sonoramente o vivido.

### **O tempo não pára**

*Acordo cedo com o grito do despertador. Acordo filho e marido: tá na hora!!!! Mexo nas louças da cozinha: café tá na mesa! Vou pra escola. Fumo um cigarro até que a bendita sirene toca: entrada. Espero a sirene de novo: recreio, que bom, descanso! Ouço gritos e batidas de bola. Caderno, papéis, penso na trilha da novela: Velha Infância (...) Cozinha novamente. Faço o almoço, lavo a louça. Volto para a escola. Espero a sirene. Entro, dou aula. Bate a sirene. Pego o ônibus. Vou prá Unisinos. Trânsito.. (...) Será que aprenderei alguma música legal para ensinar aos meus alunos? Qual a melhor música para eles? Aquela que gosto? A que a professora vai me ensinar? E a faixa etária? As crianças podem bater pé, mão e cantar ao mesmo tempo? Qual o melhor repertório? (..) (Tatiana, 2004<sup>a</sup>)*

A fala de Tatiana é o recorte que escolhi para convidar o leitor a experimentar as narrativas envolvidas na condição de professora de Educação Musical na Unisinos. Ao solicitar a participação das alunas na atividade 'O som nosso de cada dia', descrevendo por escrito sua rotina de sons, me aproximei das paisagens sonoras pelas quais circulavam diariamente. Também depararei-me com suas dúvidas e questionamentos sobre a disciplina: afinal para que esta professora quer saber sobre a minha vida? Os inúmeros pontos de interrogação que a fala de Tatiana explicita podem se relacionar, analogicamente, ao enunciado de Postmann (2002:72): *Todas as crianças entram na escola com pontos de interrogação e saem dela com pontos finais*. Eu diria que, como os alunos, a condição de ser professora também *in-corpora*, a *incerteza*. (Steinberg; Kincheloe, 1997) Considerar as inquietações de Tatiana legítimas e fundamentais à prática docente é compreender que esta deve ser percebida em suas múltiplas possibilidades de ação, arcando o ônus de que possa não existir uma direção universal e definitiva. É acreditar que os professores se guiam não só pelo que racionalmente consideram melhor, mas *pelo que consideram ser o mais oportuno em função das convicções internas que estão profundamente enraizadas dentro de cada indivíduo*. (Gandini e Edwards, 2002:107)

Ao compartilhar a produção e performance das composições realizadas pela turma de Educação Musical constatei a flexibilidade do tempo musical investido no processo criador, a disponibilidade à escuta sensível e a diversidade de sentidos textuais interdependentes das subjetividades e repertórios culturais compartilhados. Vivendo o ato poético de compor, fabricar mundos, dividir identidades e diferenças, as alunas puderam acompanhar o deslocamento de territórios universais, para contextos híbridos, complexos, plurais, em indagação constante. Participar desta experiência estética no tempo de ser universitário (sem desejar transformá-las em artistas) significa entender que *as músicas nunca estão prontas, nunca são palavras de ordem, elas deixam interpretações diversas para que o ouvinte continue vivo, não seja morto por uma verdade absoluta. Então eu tô sempre com meias-verdades, ou meias idéias, é o cognitivo do ouvinte*. (Tom Zé, 2003:13)

## Notas

<sup>6</sup> Sempre que me referir à disciplina ou turma de Educação Musical utilizarei a convenção: EM

<sup>2</sup> Unisinos: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, Brasil.

<sup>3</sup> Pensar com sons, definido como “a atividade humana de conhecimento aural resultante das formulações de trabalhos em arte que expressam finitos e organizados conjuntos de sucessões temporais descritas em som” (Serafine, 1998:69). O pensar com sons incorpora, impreterivelmente, o sentir com sons, uma vez que os sentimentos e as emoções constituem um elo essencial entre o corpo e a mente. (Damásio, 1996:12)

## Referências

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

POSTMANN, Neil. Deuses que podem servir. In: *O fim da educação: redefinindo o valor da escola*. RJ: Graphia, 2002.

SERAFINE, Mary. *Music as cogntion*. New York: Columbia University Press, 1988.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe. *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

TOM ZÉ. *Santander recebe Tom Zé*. Zero Hora. 31/10/2003. Segundo Caderno. p.13.

# **A Formação Universitária e as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação - NTIC em universidades brasileiras, espanholas e portuguesa: repercussões atuais**

**Gladis Falavigna**  
**Secretaria da Educação/RS**  
**PUC/RS**

Secretaria da Educação / DP /  
Central de Apoio Pedagógico à Educação / 2004

## **Equipe**

Márcia Ramos Duarte Calazans - Coord. da CATE  
Gladis Falavigna - Coord. da Pesquisa e Assessora Pedagógica  
Janir Terezinha Abelim - TV Escola  
José Luis Rodrigues Soares - Videoteca  
Magali Victória Bianchin - NTE  
Rosângela Petenuzzo - NTE  
Zélia Carmen Guglielmi de Souza - NTE  
José Francisco Nunes Fernandez - Assessor Técnico  
Vânia Mara Rhoden - Assessora Técnica  
Voltaire Del Pino Vaz - Assessor Financeiro

Pesquisa: 2001-2004 FAPERGS / CNPq / Universidades/SE/RS

Instituições participantes

BR: UFRGS, UNISINOS ( concluído), UERGS e UNICAMP ( em andamento);  
ES: Universidade de Sevilla ( concluído), Universidade de Santiago de Compostela, USC, Málaga e UOC ( em andamento);  
PT: Universidade do Minho - Campus de Braga ( concluído), Lisboa ( em andamento).  
•Ca: Teluniversité - Montreal e Quebec ( em andamento)

Objetivo Geral

Analisar o processo de formação universitária, em diferentes cursos que utilizam NTI, por parte dos docentes, em universidades brasileiras, espanholas e portuguesa.

Os objetivos específicos

- Analisar o currículo formativo dos cursos das universidades;
- analisar as percepções de professores e alunos em utilizar NTIC (interesse, tipos, objetivos, planejamento, práticas e resultados);
- oferecer subsídios para a reflexão sobre as novas características que devem compor o perfil dos acadêmicos

Outras Metas

- Estimular a formação de grupos de apoio ao ensino com base nas NTIC;
- melhorar as práticas formativas ante a demanda de qualidade da formação universitária;
- estabelecer intercâmbio científico interuniversitário;
- descrever e analisar aspectos da realidade que envolve a formação acadêmica nas diferentes universidades

## Reformulações

- Substituições e acréscimo de pesquisadores;
- políticas internas administrativas: greves, diferenças nas datas de início do ano letivo e atividades acadêmicas das universidades;
- novos parceiros: UERGS, SE/RS, UOC-Espanha, Teluniversité-Canadá.

## Amostra e Instrumentos –Alunos

Brasil: 726 - Universidade Privada

- 114 - Universidade Pública
- Espanha: 102 - Universidade Pública
- Portugal: 70 - Universidade Pública
- Total: 1012 alunos (questionários)

## Metodologia

Qualitativa/quantitativa: “...os métodos qualitativos /quantitativos podem ser utilizados conjuntamente de acordo com as exigências da situação que se investiga (...) A ciência utiliza ambos os métodos,...visão mais ampla da realidade” (Serrano, 1990,p.25).

Abordagem quantitativa: por meio da estratégia de levantamento: “...os levantamentos buscam informação sobre a própria conduta e experiência dos indivíduos, valores e atitudes, características pessoais e sociais...grupos, contextos... acontecimentos.”Hankin, 1994, citado por Ancona, 1998,p.240) .

Descritivo: “Procura abranger aspectos gerais e amplos de um contexto social”[...] Estudo que permite ...melhor compreensão do comportamento de diversos fatores que influenciam determinado fenômeno” ( Oliveira, 1997, p. 117).

Qualitativa: (Olabuenaga, 1998, p.15-15): “os resultados qualitativos ...ênfatisam o conhecimento da realidade...captar o significado particular que o próprio protagonista atribue a cada fato e de contemplar esses elementos como peças de um conjunto sistemático...captar a essência...o sentido dos diferentes conteúdos”.

## Problema

Como ocorre no Brasil, Espanha e Portugal a formação universitária que faz uso das NTIC, no processo de ensino, considerando-se o planejamento, emprego de recursos, realização de atividades práticas e resultados obtidos?

## Questões norteadoras

Como os docentes descrevem os processos de planejamento, emprego de recursos de NTIC, realização de atividades práticas e que resultados têm obtido no seu trabalho?

Como os estudantes percebem o processo de planejamento, emprego das NTIC, realização das atividades práticas e que resultados têm obtidos na sua formação?

Que novos elementos relacionados com o ensino que utiliza NTIC, podem compor o perfil dos estudantes dos atuais cursos em realização nas universidades participantes da pesquisa?

## Resultados – Alunos - NTIC

- Facilitam
- Melhoram
- Instrumentos eficazes

- Desenvolvem atitudes positivas
- Motivadores
- Importante dominá-los

#### NTIC

- Internet
- Ed. Texto
- Power Point
- Videoconferência
- Vídeo
- Retroprojektor

#### Problemas

- Preparação técnica
- Apoio docente
- Organização da Instituição
- Recursos (quantidade e diversidade)

#### Amostra e Instrumentos - Professores (Entrevista e Questionário)

- Brasil: 144 Universidade Privada
- Universidade Pública
- Portugal: 20 Universidade Pública
- Espanha: 21 Universidade Pública
- Total: 197 Professores•

#### Resultados – Professores

- Melhoram o ensino-aprendizagem
- Enriquecem
- São básicos para a melhoria
- Instrumentos eficazes
- Fundamentais no contexto atual
- Motivadores
- Auxiliam a superar rotinas
- Facilitam o trabalho de equipe

#### NTIC – Professores

- Power Point
- Ed. Texto
- Videoconferência
- CD-ROM
- Internet
- Paint
- Vídeo
- Retroprojektor

#### Planejamento – Professores

#### **Considerando:**

- os recursos diversificados;
- fundamentação teórica;

- seleção adequada aos objetivos;
- técnicas e avaliação;
- cronograma das atividades.

#### Problemas – Professores

- organização institucional mais adequada;
- resistência dos professores;
- iniciativas;
- preparação técnica;
- apoio institucional;
- motivação;
- grupos fechados.

#### Repercussões atuais

Cursos de extensão p/ prof. e comunidades:

Ex. Arte, Cultura e Educação: construindo conhecimento em espaços artístico-culturais fora da escola -Módulo 1 ( UERGS, MARGS, CCMQ, CMC, MJC,Santander, Memorial, MCT/PUCRS, OSPA.

As NTIC, o conhecimento e as parcerias institucionais para a elaboração de projetos.

Módulo 2 (2004): SE/RS, Literatura, Dança, Teatro, Música, Cinema, Fotografia (em construção).

#### Objetivos

Analisar metodologias de projetos; elaborar um projeto; analisar o significado de Criatividade e as fases do processo criativo; realizar leituras e releituras das atividades experienciadas; dialogar com um artista em seu local de trabalho; utilizar diferentes recursos, tintas, pincéis, lápis, giz, Microcomputador, videoconferência.

#### Temas

- A Função social dos museus
- Projetos pedagógicos
- Arte-educação
- Gravura em Metal
- Pintura
- Xilogravura
- Da visita turística à visita da descoberta
- evolução do MARGS como instituição cultural: uma visão contemporânea
- função sócio-histórica dos museus
- Criatividade
- Releituras
- Museu de Ciências e Tecnologia
- Videoconferência e EAD
- POEMA/OSPA
- Metodologia de projetos
- Captação de recursos

#### Perfil dos Inscritos

Cientista Social – 1 - POA

Professoras Aposentadas – 2 – POA

Estudantes – 4 – POA

Coronel do Exército aposentado – 1 - POA  
Guia Turística – 1 POA  
Pedagogas – 2 – POA  
Professoras - 1 – São Leopoldo  
Professora de Artes e Artista Plástica – 1 – POA  
Professora de Artes e Artista Plástica – 1 – Santo Augusto  
Professora de Artes e Artista Plástica – 1 – Sapucaia  
Professora de Artes – 1 – Panambi  
Professor de História – 2 – POA  
Professor da Rede Pública Estadual – 1 - Bagé  
Professor da Rede Pública Estadual – 1 – Canoas  
Professores da Rede Pública e Privada – 09 – POA

## Projetos

1. Curso de Especialização: Arte-educação
2. Curso de Extensão: Guia Turístico
3. Curso de Extensão: Mediadores e Visitas Orientadas
4. Segurança no Trânsito
5. Centro de Cultura – Panambi – RS
6. Extensão do Poema na UERGS

## Resultados do Curso de Extensão – Módulo 1

### Avaliações

Projeto Programa Permanente

Módulo II – mar/04

### Avaliações

Positivas: integração, motivação, interesse, conhecimento, crescimento cultural

Repetir Módulo 1

Acrescentar Literatura, Teatro, Cinema, Dança

Módulo 2 – Mar/04

Repercussões atuais: continuação

## Curso de Especialização- 2004/2 - EAD

Arte - Educação

Parceiros: MARGS, SE/RS, EAD/PUCRS, Inst. Artes- UFRGS, UERGS (em estudo);

Curso de Extensão 2004/1: Atualização em NTIC: SE/RS, UERGS, EAD/PUCRS, UFRGS (em estudo)

Publicação de textos em Anais do Curso de Extensão- 2004/1

Colóquio Internacional 2 Formação Universitária e as NTIC- 2004/2

## Referências

CEA D'ANCONA, Maria Angeles. Metodología Cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social. Madrid: Síntesis, 1998.

DELGADO, Juan Manuel y GUTIÉRREZ (Coor.). Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Síntese, 1999.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construção do saber. Artes Médicas.1999.

OLIVEIRA, Silvio Luis de. Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira, 1997.

PEREZ, Maria Gloria Serrano. Investigación - Accion: Aplicaciones al Campo Social y Educativo. Madrid: Dykinson, 1990.

RUIZ OLABUENAGA, José Ignacio; ARISTEGUI, Iratxe; MELGOSA, Leire. Como elaborar un proyecto e investigación social. Cuadernos monograficos de ICE. Nº. 7. Universidad de Deusto, 1998.

VALLES, Miguel. Técnicas qualitativas de investigação social: reflexión metodologica y practica profesional. Madrid: Sintesis, 1997.