

# IV ENCONTRO DE PESQUISA EM ARTE

## III JORNADA INTERNA DE PESQUISA

MÚSICA  
MÚSICA

TEATRO

DANÇA

ARTES  
VISUAIS  
VISUAIS



Abordagens Contemporâneas de Pesquisa em Arte

29 e 30 de junho de 2006  
Montenegro - RS

Realização:

**FUNDARTE**  
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

**uergs**  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul  
UNIDADE  
MONTENEGRO

**ANAIS DO 4º ENCONTRO DE PESQUISA EM ARTE**  
**29 e 30 de junho de 2006**  
**3 JORNADA INTERNA DE PESQUISA - JIPE**  
**Montenegro – RS - Brasil**  
**2006**

ISSN 1808-3757

Esta é uma publicação anual da EDITORA DA FUNDARTE

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATÁLOGO-NA-PUBLICAÇÃO-CIP**

E56a Encontro de Pesquisa em Arte (4 : 2006 : Montenegro, RS)  
Anais / 4. Encontro de Pesquisa em Arte ; Júlia Maria Hummes, org.. -  
Montenegro : Ed. da FUNDARTE, 2006.  
1 CD ROM

ISSN 1808-3757

1. Arte 2. Pesquisa 3. Linguagens Artísticas 4. Teatro 5. Música 6. Artes  
Visuais 7. Dança I. Fundação Municipal de Artes de Montenegro II. Hummes, Júlia  
Maria. III. Título

CDU 7:061.3

Patrícia Abreu de Souza - Bibliotecária CRB10 1717

**Comissão Editorial:**

Maria Cecília Torres (coordenador)  
Maria Isabel Petry Kehrwald  
Marco de Araujo  
Júlia Maria Hummes

**Comissão de Seleção de Trabalhos:**

ARTES VISUAIS: Prof. Dr. Marco Araújo e Prof. Ms. João Carlos Machado  
DANÇA: Profª Ms. Flávia do Valle e Prof. Drdo Airton Tomazzoni  
MÚSICA: Prof. Ms. Alexandre Birnfeld e Profª Ms. Júlia Hummes  
TEATRO: Profª Ms. Celina Alcântara e Profª Jezebel de Carli

**Editoração Eletrônica e Arte Final:**

Cristian Joé Klein

**Comissão Organizadora do Evento:**

Profª Ms. Júlia Maria Hummes, Professora Drª Maria Cecília Torres, Professora Drda. Maria  
Isabel Petry Kehrwald, Profª Ms. Márcia Dal Bello, Coordenador Administrativo André Luis  
Wagner, Coordenadora de Comunicação Gorete Yunges, Secretária Acadêmica Virgínia Petry

**Apoio:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UERGS  
Pró-Reitoria de Extensão da UERGS

OBS.: A correção ortográfica e científica é de responsabilidade dos autores.

**4º ENCONTRO DE PESQUISA EM ARTE**  
**3ª Jornada Interna de Pesquisa - JIPE**

**4º ENCONTRO DE PESQUISA EM ARTE:**  
**Abordagens Contemporâneas de Pesquisa em Arte**

Os objetivos do **4º Encontro de Pesquisa em Arte e da 3ª Jornada Interna de Pesquisa - JIPE**, assim como nos anos anteriores, são oferecer oportunidade de congregação e discussão em torno dos fazeres da pesquisa de profissionais das quatro áreas contempladas nos Cursos de Graduação mantidos através do convênio UERGS/FUNDARTE: artes visuais, dança, música e teatro. O evento visa atingir profissionais da área, estudantes envolvidos com a pesquisa artística e/ou científica. A programação foi organizada de maneira articulada com as temáticas que estão sendo desenvolvidas pelos três grupos de pesquisa e integram as falas dos professores convidados com os temas que serão abordados nos vários momentos do evento:

**PAINEL:** Abordagens Contemporâneas de Pesquisa em Arte

**MESA DE DEBATE:** Pesquisa e diálogo entre as artes: trajetória dos Grupos de Pesquisa

**PAINEL:** Mapeamento das pesquisas na FUNDARTE/UERGS: pesquisas realizadas pelos docentes

**MESA DE RELATOS 1:** Apresentação dos trabalhos dos alunos e ex-alunos

O evento buscou interrelacionar teoria e prática, processos criativos e rigor científico, ambiente acadêmico e artístico e diversidade de olhares nas práticas de pesquisa. Este Encontro constituiu-se em um espaço de discussões, reflexões, apresentações de comunicações de pesquisas, trabalhos de alunos de Graduação e apresentações artísticas, ancorados em questões que se entrelaçam nos cursos de Graduação em Artes Visuais: licenciatura, Graduação em Dança: licenciatura, Graduação em Música: licenciatura e Graduação em Teatro: licenciatura.

**29/06/2006**

**14 horas**

Abertura: Diretora Executiva da FUNDARTE Prof. Drda. Maria Isabel Kehrwald  
Lançamento do DVDteca-Arte na Escola, recurso pedagógico composto de 162 DVD's documentais de arte visuais, acompanhados de material (caderna) educativo.

**PAINEL: Abordagens Contemporâneas de Pesquisa em Arte**

Coordenadora: Profª DrªCecília Torres

Artes Visuais: Prof. Dr. Flávio Gonçalves (UFRGS)

Dança: Prof. Ms. Heloisa Gravina(ULBRA)

Música: Profª Drª Ana Lucia Louro (UFSM)

Teatro: Profª Drª Marta Isaacsson (UFRGS)

**17 horas**

Intervalo: Abertura de Exposição na Galeria Loide Schwambach

**ENTRE.MEIOS**

Geraldo Roberto da Silva . José Flores . Roseli Nery

Michael Chapman . Claudio Maciel

**18 horas**

**MESA DE DEBATE: Pesquisa e diálogo entre as artes: trajetória dos Grupos de Pesquisa**

Coordenador: Prof. Dr. Marco Araújo

Professores da FUNDARTE: Prof. Dr. Marco Araújo, Professora Drª Cecilia Torres e Prof.Dr.

Gilberto Icle/UFRGS (ex- coordenador do grupo de pesquisa)

**19 h30min**

Intervalo: Apresentação musical no Teatro Terezinha Petry Cardona

Professor Ms Alexandre Birnfeld

Alunos de prática de Conjunto Instrumental: Daniel Rodrigo Hunger (piano) – Luciana

Rodrigues (contrabaixo) – Rafael Salib (violão) – Renato Santos ( sax soprano e alto)

20h as 22h 30min

**PAINEL: Mapeamento das pesquisas na FUNDARTE - contribuições docentes**

Coordenador: Prof<sup>a</sup> Drda Cristina Rolim Wolffenbüttel

**1- Prof. Msdo Carlos Mödinger** - “Do palco à página: a relação texto e cena em encenações de *Sonho de uma Noite de Verão*”

**2-Prof<sup>a</sup> Msda Tatiana Nunes Rosa** – “A limitação do espaço como instauradora da performance”

**3- Prof<sup>a</sup> Esp. Cibele Sastre** – Pesquisa de Criação Coreográfica - Grupo de Risco: “Utilização do sistema de notação de movimento Laban na investigação de movimentos e composição coreográfica”.

**4- Prof<sup>a</sup> Drda Luciana Prass** – “A Lei 10.693 e a inclusão do ensino da cultura afro-brasileira no currículo das escolas brasileiras. O que muda para os professores de música?”

**5- Prof. Ms Chico Machado-** “Arte, tecnologia e imaginário”

**6- Prof<sup>a</sup> Drda Cristina Rolim Wolffenbüttel-** “A música na rede pública de ensino de Porto Alegre/RS: relatos das equipes diretivas das escolas e dos alunos”

**7-Prof<sup>a</sup>Ms Márcia Pessoa Dal Bello** – “Formação do professor de música”

**8- Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Cecilia Torres** – “Narrativas e lembranças musicais de professores”

**9- Prof<sup>a</sup>Drda Isabel Petry Kehrwald** – “Processo criativo e ensino da arte: mudanças e permanências”.

**10- Prof<sup>a</sup> Drda Andrea Hofstaetter** – “Ato criativo e repetição – para além da série do múltiplo e de outros dispositivos poéticos”

## 3ª Jornada Interna de Pesquisa - JIPE

**30/06/2006**

**13h30min às 18 horas** - Teatro Terezinha Petry Cardona

**MESA DE RELATOS : Apresentação dos trabalhos dos alunos e ex-alunos com banca de professores de cada área**

Tempo de apresentação: 15 para o trabalho e 5 para perguntas e comentários.

Coordenador da apresentação: Profª Ms Eduarda Gonçalves

Banca examinadora: Profª Esp. Cibele Sastre, Profª Ms Flávia do Valle, Profª Esp. Silvia da Silva Lopes, Prof. Ms. João Carlos Machado, Profª Ms. Celina Alcântara, Prof. Msdo. Carlos Mödinger, Profª Drda Marília Stein, Prof. Ms Alexandre Birnfeld, Profª Esp. Celiza Metz, Prof. Daltro Keenan Junior, Profª Drda. Cristina Rolim Wolffenbüttel, Profª Msda Tatiana Rosa, Prof. Drdo Airton Tomazzoni, Profª Drda Andreia Hofstaetter, Prof. Dr.Marco Araújo, Profª Jezebel de Carli, Profª Tatiana Cardoso, Professora, Profª Ms. Adriana Bozzetto, Prof. Esp. Marcelo Piraino, Profª Ms. Júlia Hummes, Prof. Cristina Bertoni dos Santos

## SUMÁRIO

### **PAINEL: Abordagens Contemporâneas de Pesquisa em Arte**

**Para além do drama, tempo de comunhão de imaginários ..... 10**

*Marta Isaacsson*

*Prof. Universidade Federal do Rio Grande do Sul*

*Docteur d'Université de Paris III*

#### **Princípios da pesquisa qualitativa:**

**um olhar sobre narrativas de licenciados em música ..... 15**

*Ana Lúcia Louro*

*Professora do Departamento de Música da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)*

*Doutora em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)*

**Um Argumento Frágil ..... 20**

*Flávio Gonçalves*

*Professor Adjunto do Instituto de Artes da UFRGS*

*Doutor em artes pela Universidade de Paris 1, Sorbonne*

### **MESA DE DEBATE: Pesquisa e diálogo entre as artes: trajetória dos Grupos de Pesquisa**

**Fragmentos de uma linha de pesquisa: narrativas, projetos e caminhos ..... 28**

*Professora Dr<sup>a</sup> Maria Cecília A. R. Torres*

*FUNDARTE/UERGS*

#### **Linha de pesquisa cultura e criação artística:**

**formação, trajetória e atividades ..... 32**

*Professor Dr. Marco de Araujo*

*FUNDARTE/UERGS*

## PESQUISAS CONCLUÍDAS

<b>1 Teatro e voz: um estudo sobre a oralidade teatral</b> .....	36
<i>Professora e atriz Rita de Cássia Schell Réus</i>	
<b>2 A partitura de ações físicas:</b>	
<b>da técnica à criação de significado no trabalho do ator</b> .....	43
<i>Professor e ator Andrei Dorneles</i>	
<i>Graduando em Teatro e ator Fabio Castilhos</i>	
<i>Graduanda em Teatro e atriz Giovana Zottiz</i>	
<b>3 O que motiva as crianças a participarem de um coro infantil?</b> .....	51
<i>Professora e musicista Sandra Rhoden</i>	
<b>4 A formação do professor de instrumento musical</b> .....	58
<i>Professora Ms Márcia Pessoa Dal Bello</i>	
<b>5 Jogo e Presença: tecendo relações</b> .....	63
<i>Professora e atriz Janaína Kremer da Motta</i>	
<b>6 Música na sala de aula com alunos portadores de necessidades especiais:</b>	
<b>um estudo de caso com uma turma de EJA da APAE, de Montenegro, RS</b> .....	69
<i>Professora e musicista Júlia Reichert Kunrath</i>	
<b>7 Fragmento e Forma: A Construção de Imagens Metamorfias</b> .....	77
<i>Professor e artista plástico Jader Cardoso Santini</i>	
<b>8 Interpretação Musical: uma discussão acerca de concepções interpretativas a partir de duas obras para piano de Cláudio Santoro</b> .....	82
<i>Professora e musicista Aline Lucas Guterres</i>	
<b>9 O Jardim: A criação coreográfica a partir do universo onírico pessoal</b> .....	88
<i>Professora e bailarina Susana França</i>	
<b>10 Máquinas imprecisas:</b>	
<b>Materiais, procedimentos e imaginário em aparelhos mecânicos de arte</b> .....	95
<i>Prof. Ms. João Carlos Machado (Chico Machado)</i>	
<b>11 Narrativas e lembranças musicais de professoras</b> .....	96
<i>Professora Dr<sup>a</sup>. Maria Cecília A. R. Torres</i>	
<b>12 Processo criativo e ensino da arte: mudanças e permanências</b> .....	102
<i>Prof<sup>a</sup> Drda Maria Isabel Petry Kehrwald</i>	
<b>13 Mestres da Música na Região de Montenegro</b> .....	111
<i>Professora Drda Cristina Rolim Wolffenbüttel e alunos do Curso de Graduação em Música : licenciatura da UERGS/FUNARTE - Adriano José Persch - Anelise Hunecke - Daniel Balconi - Diego Luis da Silva Piegas - Jean Mail Rossa - Jean Menezes da Rocha - Lucas Gonçalves Brolese - Luciana Freitas Almeida - Marcell da Silva - Pedro Elias Lourenço Leite - Rudi von Saltiél Júnior - Simone Schuster - Tanilo Daniel Souza da Silva</i>	

## PESQUISA EM ANDAMENTO

<b>1 A música na rede pública de ensino de Porto Alegre/RS: relatos das equipes diretivas das escolas e dos alunos .....</b>	<b>117</b>
<i>Professora Drda Cristina Rolim Wolffenbüttel</i>	
<b>2 Ato Criativo e Repetição: para além da série, do múltiplo e de outros dispositivos poéticos .....</b>	<b>124</b>
<i>Professora Drda Andrea Hofstaetter</i>	
<b>3 Da página ao palco: a relação texto e cena em encenações de Sonho de uma noite de verão .....</b>	<b>128</b>
<i>Professor Msdo Carlos Mödinger</i>	
<b>4 Pesquisa de Criação Coreográfica - Grupo de Risco: utilização do sistema de notação de movimento Laban na investigação de movimentos e composição coreográfica .....</b>	<b>131</b>
<i>Professora Esp. Cibele Sastre</i>	

## RELATOS DE EXPERIÊNCIA

<b>1 Artes Visuais e Música: Leituras e fazeres .....</b>	<b>136</b>
<i>Graduanda em Música Jessica Dreyer Trein</i>	
<b>2 Memórias de “Alguém”: memórias de experiências significativas, sensações e seu jogo com a pintura .....</b>	<b>140</b>
<i>Professor e artista plástico Maickon Dall’Ago Afonso</i>	
<b>3 Varal de Hai-Kais: poemas corporais .....</b>	<b>142</b>
<i>Graduanda em dança Isabel da Silva Grinberg</i>	
<i>Graduando em teatro Fabiano Dôres da Silveira</i>	
<b>4 MARCUCOS Espaço de Experimentos Livres 1º/04/05 .....</b>	<b>145</b>
<i>Graduando em dança Márcio André Rodrigues Barreto</i>	
<i>Professor e ator Marcos Roberto da Silva</i>	
<b>5 Tramas Urbanas .....</b>	<b>147</b>
<i>Graduando em artes visuais Felipe Agne</i>	

## **PAINEL: Abordagens Contemporâneas de Pesquisa em Arte**

### **Para além do drama, tempo de comunhão de imaginários**

*Marta Isaacsson*

*Prof. Universidade Federal do Rio Grande do Sul*

*Docteur d'Université de Paris III*

Imenso é o desafio de refletir sobre as abordagens contemporâneas em Teatro. O exame das pesquisas apresentadas no IV Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, em maio último no Rio de Janeiro, dá conta do quanto heterogêneos são os suportes teóricos hoje empregados nas investigações sobre e em teatro, o quão diversas são as perspectivas de estudo adotadas para aproximar a arte teatral contemporânea. As diversidades investigatórias, que a princípio podem surpreender, refletem a complexidade posta pelo próprio teatro contemporâneo a sua abordagem.

Na realidade, não parece correto, nem possível, nomear um “estilo” teatral contemporâneo, muito menos falar de “um” movimento que caracteriza o teatro dito pós-moderno. Talvez possamos pensar que o teatro hoje é fruto de pelo menos três grandes movimentos emergentes nas últimas décadas, cujos princípios encontram-se muitas vezes mesclados na mesma obra.

Cumprе lembrar que a partir dos anos sessenta se propagou no teatro ocidental um estado de nostalgia. O esfacelamento de uma sociedade em plena guerra fria promovia o sonho da unidade, o retorno às origens, ao tempo dos rituais, onde inexistia a separação ator-espectador. O teatro tinha necessidade de reconhecer sua identidade e a encontrou no cânone da “comunhão” entre seus participantes, autorizando-se mesmo o contato físico com um espectador surpreso e despreparado para acolher a intervenção.

Nesse contexto, o trabalho do ator passou a ser valorizado sobre todo e qualquer outro elemento da arte teatral, entendido como o mais potente em promover o desejado contato. Esse movimento contribuiu, em muito, para o desenvolvimento da técnica da atuação, termo cada vez mais apropriado a uma arte que se define como “presença”, como energia que se propaga no tempo e no espaço. O culto à comunhão ator-espectador

promoveu ainda o desnudamento da cena. Isso não quer dizer que o denominado “teatro pobre”, ícone de uma época, tenha recusado a exploração dos recursos plásticos e sonoros no espetáculo. Mas, a exploração dos recursos plásticos e sonoros se faz em favor da presença do ator, como por séculos antes se fizera em favor da narrativa dramática do texto. Ou seja, passou-se no “textocentrismo” ao “antropocentrismo”, pois todos os recursos vêm-se agenciados em razão da expressão atorial.

Na busca incessante de sua identidade e de seu espaço na sociedade pós-moderna, o teatro, a partir da década de setenta, realiza novo movimento de retorno, dessa vez aos tempos áureos de sua história enquanto arte popular. O teatro vai ao encontro dos mimos medievais, da *commedia dell'arte*, dos teatros tradicionais do oriente, na busca de velhos preceitos sobre a arte do ator que continua a ser o pólo central de todo acontecimento teatral. Enquanto o movimento em direção às origens tinha por objetivo encontrar sua essência social, agora o teatro espera encontrar o segredo da sua especificidade artística.

Os anos oitenta avançam, mergulhando a sociedade no desenvolvimento vertiginoso de uma tecnologia que promove, dia a dia, a diminuição das distâncias entre os homens. O teatro não sai ileso desse processo, ao contrário, ele se redescobre como arte multidisciplinar na medida em que recusa toda hierarquia entre seus recursos. Chegou o tempo de investir na multidisciplinaridade que lhe é peculiar e fazer disto sua grande arma.

Sabe-se que o teatro nasceu como expressão humana multidisciplinar. Ele conservou dos ritos dionisíacos, da onde veio, o canto, a dança e a música aos quais se somam a poesia e atuação do ator. Não há como negar que desde seus primórdios, o espetáculo teatral constituía uma obra artística multidisciplinar. O teatro é o encontro de signos de sistemas diferentes: ele é espaço, linhas e cores, então, artes plásticas; ele é palavra, portanto, literatura; ele é gesto e deslocamento, então, coreografia, ele é ruído, sons, então música. É preciso reconhecer que a encenação ganha grande impulso na primeira metade do século XX graças ao interesse particular de diretores a uma ou outra disciplina artística (Stanislavski à pintura; Piscator ao cinema e fotografia; Meyerhold à escultura; Brecht à música).

A hibridização natural do signo teatral esteve, por muito tempo, submetida ao paradigma da composição de um espaço homogêneo e de uma dinâmica conseqüente. Nesse sentido, a interação cênica, respondendo a um princípio hierárquico, se organizava na valorização de um de seus componentes, por vezes o texto, por outras o ator, através da opacidade dos demais na percepção do espectador.

Assim como no desenrolar de sua história, o drama rompeu com as unidades de espaço, tempo e ação, preconizadas por Aristóteles, a cena contemporânea vem romper com esse paradigma da homogeneidade, da síntese. Ela se desmascara, não teme mais evidenciar a ação de seus diferentes componentes que agora interagem de forma transparente, permitindo-se compor um universo heterogêneo, caracterizado pelo contraste, pela fragmentação, pelas rupturas. E para compor um mundo cênico mais complexo, o teatro não hesita em lançar mão dos novos recursos audiovisuais e em ampliar suas fronteiras, realizando novas articulações artísticas.

Esse teatro não elege nem o texto, nem o ator, como pólo canalizador dos demais elementos participativos. Não há aqui espaço para hierarquias. Os elementos interagem em cadeia e evocam sentidos por contaminação. A mimesis, como diz a pesquisadora canadense Chantal Hébert, se vê substituída pelo mix. Dissociada do modelo clássico de real, a cena se impõe como mundo autônomo, resultado de “qualquer tipo de jogo de associação, de mixagem de elementos, de fragmentos, de referências à outras artes e outras culturas”<sup>1</sup>.

A magia do teatro se transforma. A escrita cênica encontra-se redefinida. Os elementos participativos compõem uma escrita aparentemente desordenada, onde a intervenção dos diversos significantes dá-se supostamente de forma aleatória, mesmo quando requer sofisticados agenciamentos tecnológicos. À primeira vista, a nova escrita cênica pode mesmo ser entendida como objetivando exclusivamente o efeito, o espetacular.

Todavia, à luz dos estudos da chamada teoria do caos, que colocou em causa o determinismo científico, é preciso reconhecer que “a certeza jamais fez parte de nossa vida.”<sup>2</sup> E nesse sentido, poderemos repensar, como faz Pierre Bergé<sup>3</sup>, a articulação

conceitual entre ordem e desordem, considerando no caos a existência de uma ordem invisível. Quando admitimos que nesse universo heterogêneo e aleatório exista uma ordem, podemos atribuir à cena contemporânea um modo de pensar, que se aproxima em muito às novas experiências perceptivas do homem, promovidas pelo avanço da tecnologia, em especial, pela informática. Na realidade, o teatro continua a perseguir o ideal da “comunhão” com o espectador, ainda que sob um modelo muito diferente daquele da sua origem. A comunhão aqui parte do reconhecimento da qualidade da experiência perceptiva do espectador contemporâneo. É assim que a pesquisa sobre a escrita cênica contemporânea vem buscando apoio, entre outros, na filosofia do ciberespaço, se apropriando dos conceitos de “ideograma dinâmico”, “hipertexto”. Segundo entendimento do filósofo Pierre Levy, “a obra da cibercultura é um universo por essência inacabada sobre o qual cabe aos exploradores construir não só sentidos variados, múltiplos, inesperados, mas a ordem de leitura e as formas sensíveis”<sup>4</sup>. Da mesma forma a cena contemporânea, à linearidade do discurso se substitui o texto aberto cujos sentidos estão em construção, da mesma forma que os textos virtuais. O “foco” da cena encontra-se muitas vezes multiplicado, obrigando o espectador fazer suas escolhas.

Liberado da obrigação mimética, de todo compromisso com o real, o modo de pensar da cena aparece por essência sendo o do movimento, o da transformação. A encenação se mostra como universo de metamorfoses que revela contrastes e rupturas entre os agentes significativos e desperta o diálogo intertextual. Nesse contexto, o espectador é convidado a descobrir imagens escondidas, a relacionar objetos, palavras, gestos aparentemente inexistentes.

Pode-se então dizer que o teatro contemporâneo reforça o entendimento da participação ativa do espectador no acontecimento teatral mesmo que fisicamente parado. Ou seja, ele reconhece a “arte do espectador”. Este último deixa de ser simples destinatário do espetáculo, gozando de maior liberdade de leitura, compreensão e associação. O espectador se vê diante de uma cena que lhe demanda a realização de analogias, seleções e relações entre os elementos organizados em rede de sentidos. A multiplicidade de significados é, no final das contas, resultado da dinâmica que se estabelece entre cena e espectadores. Conseqüentemente, os estudos sobre a recepção passam a considerar a natureza da relação espectador-cena não mais como movimento reto, mas circular.

Assim, o espetáculo oferece ao espectador uma experiência diferente daquela sonhada por Artaud e seus seguidores do teatro experimental dos anos sessenta. Ela não se define como tempo de purgação, encontro de verdades, mas como ato de imaginação. Se o teatro vem suprir uma necessidade humana, talvez possamos dizer que agora parece ser a da criação artística, tal qual o leitor no entendimento de Roland Barthes “A leitura é condutora do desejo de escrever<sup>5</sup>”.

O surgimento sucessivo dos três movimentos teatrais aqui relacionados não significou uma conseqüente substituição de princípios. O teatro foi sofrendo metamorfoses, por vezes, preservando utopias passadas, mas incorporando novos princípios. Conseqüentemente, a cena teatral pode se apresentar hoje tanto vazia quanto repleta de elementos; nela um sapato se torna um microfone pela simples manipulação do ator tanto quanto esse pode ser convidado a sentar-se em uma cadeira virtualmente projetada. Assim, o panorama do teatro contemporâneo se mostra tão heterogêneo quanto heterogêneo se apresenta o mundo instaurado pela cena teatral ao espectador. É preciso aceitar que coexistem hoje conceitos de teatro divergentes. Por esse motivo, há uma grande dificuldade de referenciar por uma única expressão todas as manifestações teatrais.

Entretanto, julgo importante destacar o conceito de “teatro pós-dramático”, aprofundado em 1999 pelo filósofo alemão Hans-Thies Lehmann, em uma publicação onde destaca as diversas características do teatro contemporâneo e também aponta critérios de análise que podem auxiliar a sua abordagem. Dentro do conceito de “pos-dramático”, Lehmann reúne as iniciativas cênicas mais diversas e significativas de nosso tempo, no e entendimento de que elas traçam um movimento comum de transgressão do paradigma da estética idealista clássica, transgressão essa até então não realizada nem mesmo pelas vanguardas da primeira metade do século XX. “O epíteto pós-dramático se aplica a um teatro levado a agir para além do drama, em uma época posterior a validade do paradigma do drama no teatro” 6, ainda que esse último subsista de alguma maneira. Afinal, a arte só pode se desenvolver em relação às formas anteriores. O pós-dramático traduz o movimento através do qual a cena constrói um mundo não mais organizado pela lógica interna de uma história, um mundo cuja organização não se vê determinada pelos princípios da narração e da figuração. Nessa cena, ao modelo da “representação” se substitui o da “presença” radicalizada. Lehmann defende então que o teatro vem articulando uma nova tese, a da percepção. Ele desperta emoções, através da sua própria

organização. Essa nova cena não sintetiza mais uma idéia e sobre ela não cabe mais nenhuma uniformidade de leitura, abrindo-se, portanto, espaço à subjetividade do espectador. A crença ou superstição que reunia os homens nos rituais primitivos antes da caça ao Urso se vê agora substituída pelo exercício comum de ações imaginárias distintas.

#### Notas:

<sup>1</sup> HÉBERT, Chantal. *Théâtre, Multidisciplinarité et Multiculturalismo*. Québec : Nuit Blanche Éditeur, 1997, p. 37.

<sup>2</sup> PRIGOGINE, Ilya. *Les Lois du Chaos*. Paris: Flammarion, 1994, p. 12.

<sup>3</sup> BERGÉ, Pierre e outros. *L'Ordre dans le Chaos*. Paris: Hermann, 1997.

<sup>4</sup> LEVY, Pierre. *Cyberculture*. Paris: Odile Jacob, 1998, p. 68.

<sup>5</sup> BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Trad. António Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 1984, p. 36.

<sup>6</sup> LEHMANN, Hans-Ties. *Le Théâtre Postdramatique*. Paris: L'Arche, 2002, p.35.

### **Princípios da pesquisa qualitativa: um olhar sobre narrativas de licenciados em Música**

*Ana Lúcia Louro*

*Professora do Departamento de Música da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)*

*Doutora em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)*

Esta pesquisa surgiu durante uma disciplina chamada Pesquisa em Música que era prevista para o quinto semestre do Curso de Licenciatura em Música (Currículo de 1996), ocorrida no primeiro semestre do ano de 2004 na UFSM. Tal pesquisa, foi realizada a partir de uma busca de utilizar a “narrativa de si” (Louro e Torres, 2003) tanto como ferramenta de coleta de dados de pesquisa quanto como metodologia de formação de professores. Dessa forma os alunos da disciplina foram estimulados a realizar uma coleta de dados com seus colegas onde a investigação de uma pessoa próxima pudesse conduzir ao questionamento de si mesmos (Louro e Medeiros, 2004).

No segundo semestre de 2004, já trabalhando com o projeto de pesquisa, foram selecionados para a continuação da coleta de dados três alunos. O critério adotado foi o do interesse dos alunos em participar da pesquisa. Esses três alunos encontram-se em semestres diferentes do Curso de Licenciatura. Foi feita uma entrevista com cada um

deles com duração aproximada de quarenta minutos, com transcrição literal, devolução aos entrevistados e assinadas cartas de cessão.

Em 2005 foram conduzidas novas entrevistas tendo como pano de fundo as questões geradas pelo novo currículo que iniciava a sua vigência naquele ano. Em especial o aspecto enfatizado pela LDB 9394/96, que diz respeito a modificações nas diretrizes curriculares para a formação de professores gerando uma ampliação da carga horária relativa às Práticas Pedagógicas. Focalizamos a questão que abrange as diversas relações entre as práticas pedagógicas e as identidades profissionais dos licenciandos em música, bem como as conseqüências de uma proposta curricular com maior ênfase na identidade profissional de professor do que em outras configurações de identidades que coexistem no curso. A coleta de dados foi conduzida utilizando a técnica de história oral temática. Os entrevistados foram selecionados por critério de interesse em participar da pesquisa, após diversos convites realizados em sala de aula e por meio de cartazes. Foram entrevistados seis licenciandos de diferentes semestres do curso de Licenciatura em Música da UFSM.

As entrevistas ao longo de todo o processo foram conduzidas por acadêmicos: Maria Augusta Medeiros em 2004 e Ivan Schwan e Mariane Rapôso em 2005. Todos eles receberam bolsas de Iniciação Científica por órgãos de fomento da universidade. A análise de dados foi feita em conjunto com os acadêmicos em um primeiro momento e de forma mais isolada num segundo momento, visando a um maior aprofundamento.

Olhando para os dados a partir de uma esquema teórico e breve relato de experiência. Parece interessante rever os princípios colocados por Aróstegui (2004) para a pesquisa qualitativa em música, uma vez que estes podem ser aplicados também a formação de professores. Tal se dá porque, como aponta o mesmo autor, na medida em que a pesquisa e a prática em educação musical se voltam para aspectos sociológicos vai se construindo uma convergência entre as reflexões de pesquisa e aquelas necessária a prática.

Um primeiro aspecto levando por Aróstegui (2004) diz respeito ao relativismo:

Tanto a educação musical como a pesquisa qualitativa utilizam-se da objetividade e da subjetividade ao mesmo tempo. A admissão da subjetividade

não significa arbitrariedade, mas o reconhecimento de realidades múltiplas. A aprendizagem depende do contexto. Nós devemos buscar a particularidade da experiência de uma situação tanto em música como em educação. (p.7).

A questão do relativismo se encontra na própria proposição da pesquisa que fizemos com os licenciados, pois estávamos em busca de estudar suas identidades musicais e como estas se relacionam à construção das suas identidades profissionais ao longo do curso. Observamos certa tenção entre os “mundos musicais” dos licenciados e aqueles do curso. Se analisarmos dois trechos de entrevistas é possível observar como o ambiente de aprendizagem das experiências musicais anteriores a universidade ao mesmo tempo moldou suas identidades musicais e tornou a experiência da universidade mais desafiadora. Como conta o aluno número 1 dos dados de 2004

Primeiramente eu já sou de família de músicos mesmo, todo mundo trabalha com música com seis anos eu já me meti lá numa apresentação pra cantar uma música com a banda dos meus irmãos, comecei já cantar com seis anos com oito anos eu comecei a tocar violão, primeiro instrumento, daí já tava cantando e tocando, acho que com doze anos já tinha um pouco de prática de bateria também e com catorze anos eu aprendi a tocar contrabaixo. Daí eu comecei junto com meus irmãos a tocar uns bailes assim, tocava uma, duas, três músicas no contrabaixo e cantava algumas vezes também e cheguei a fazer show ao vivo também nesses anos ali de catorze, quinze anos assim, algumas apresentações com um dos meus irmãos e sempre participei bastante de baile e tal, só tive bastante vivência assim música, mas no estilo da minha região né, pra baile mesmo ... (aluno1-2004)

O que parece estar presente na narrativa dos alunos é um certo contraste entre as suas experiências prévias e o tipo de experiência musical que eles tem na universidade. Como comenta o aluno número 2 dos dados de 2004,

“eu não conhecia esse universo aqui (...) quando eu entrei aqui foi aquele “baqui” assim sabe eu imaginava, eu via aqueles cara tocando violão ali, “minha nossa “ eu só ficava de boca aberta” (aluno2-2004).

O desafio destas narrativas é o contraste entre o aprendizado anterior e o tipo de aprendizado musical que eles recebem no curso. É claro que é uma experiência excelente

ter a oportunidade de aprender sobre todo este “novo universo”, como comentou o aluno 2. Isto é importante, mas também é importante que o aprendizado dos licenciados possa ser contextualizado nas suas identidades musicais. Pois só na medida em que o aluno possa ser um verdadeiro autor da sua aprendizagem que se pode falar de outro princípio trazido por Aróstegui (2004), o da democracia. Para este autor nosso objeto de estudo são cidadãos que precisam ser treinados para a democracia.

Nesta tentativa de “treinar” os alunos para a democracia o debate parece ser a grande ferramenta metodológica. Os alunos devem construir os conhecimentos uns com os outros num clima de co- aprendizagem. Os próprios alunos parecem localizar em alguns professores posturas muito apegadas a tradição que dificultam este estabelecer de uma clima de co-aprendizagem. Como comenta o aluno 6 dos dados de 2005

“O currículo novo funciona muito no papel, ele ta muito bom. Só que eu não sei o que acontece, se é por causa da... inexperiência de alguns professores, ou abertura epistemológica, eu vi isso numa prova hoje, mas, sabe, parece ser abertura epistemológica, onde o professor parece que não tá interessado, “há, não vamos abrir a cabeça, não, é dessa forma que a tradição é, então vamos seguir por essa forma da tradição”.(aluno 06, 2005)

Podemos perceber uma crítica por parte do entrevistado, que se refere à questão da maneira como as aulas estão sendo ministradas. Um olhar mais atento acerca deste relato nos mostra que a expressão “abertura epistemológica” está relacionada ao enfoque ou a forma como se apresenta a visão do “professor tradicional” durante as aulas.

Desta forma não só no discurso dos alunos, mas também na visão deles sobre a atitude de alguns professores se observa uma tensão entre visões tradicionais das profissões em música e da maneira como devem ser ensinadas e posturas que buscam “abrir a cabeça” como disse o aluno 6. Mas não é só nas metodologias utilizadas em aula que parece haver uma tenção entre tradição e inovação, também no “o que “ estudar em casa e “por que” surgem questionamentos especialmente no que se refere ao estudo de instrumentos musicais.

Eu esperava que dentro do curso eu conseguisse praticar mais, vivenciar mais a música, mas eu sinto assim que o curso é muito teórico, ele pesa

muito na teoria e isso tira muito tempo de você se dedicar a questão prática, trabalhar a parte prática, tocar... (aluno 1, 2005).

Haveria então uma dicotomia entre teoria e prática? Já existem escritos sobre o assunto. Não pretendo me aprofundar neste assunto apenas ajudar no debate. Para tanto eu trago um breve relato do que tenho tentado fazer em algumas disciplinas na Licenciatura em Música da UFSM. Estou falando de uma seqüência de duas disciplinas do currículo novo que se chamam: Educação Musical I: Perspectivas históricas; educação Musical II: pressupostos antropológicos e sociológicos. Como elas ficaram com a carga horária de 3 horas, um tanto elevada para um debate teórico ininterrupto, e havendo esta queixa da falta de práticas musicais no currículo, resolvi tentar uma articulação entre teoria e prática. Desta forma nestas disciplinas fazemos discussões teóricas de textos na primeira uma hora e meia e passamos para a parte prática na outro uma hora e meia. Uma aula típica que aconteceu a algumas semanas foi quando partimos de um repertório sugerido pelos alunos (É preciso saber viver) e construímos de ouvido um arranjo para instrumentos tão diversos como trompa, trompete, flauta doce e acordeão entre outros. Após termos trabalhado no arranjo um pouco resolvi voltar à discussão teórica trazendo o esquema de Priest citado por Swanwich (1994) onde é tratado o equilíbrio entre a aprendizagem “de ouvido” e “com a partitura” e os diferentes processos envolvidos. Desta forma passávamos a discutir um texto que ilustrava diretamente um processo pelo qual eles acabavam de ter a experiência.

Este pequeno relato sobre a questão da possível não dicotomia entre teoria e prática não pretende esgotar o assunto apenas ilustrar o uso de uma metodologia democratizante de diálogo conjugado com o terceiro princípio da pesquisa qualitativa em música, apontado por Aróstegui (2004), qual seja da necessária união entre teoria e prática, tanto na metodologia de ensino como na pesquisa.

### **Considerações Finais**

A pesquisa focalizada nas narrativas dos licenciados se mostra uma boa ilustração dos princípios da pesquisa qualitativa trazidos por Aróstegui (2004). A questão da contextualização parece ser um grande desafio para cursos como o nosso, onde muitos dos alunos possuem identidades musicais construídas junto a experiências

diferenciadas da tradição das músicas dos “conservatórios”. O “treinamento para a democracia” e suas conseqüências na metodologia de ensino parece ainda um pouco distante da identidade de professor localizada por alguns alunos em relação a alguns professores. A “boa notícia” parece estar presente na questão da dicotomia teoria e prática, pelo menos no que tange a algumas tentativas de superá-la. A pesquisa qualitativa aplicada a Educação Musical, em suas perspectivas de abrangência de aspectos subjetivos e objetivos, parece trazer contribuições relevantes para a reflexão sobre currículos de formação de professores na área de música.

## Referências

ARÓSTEGUI, José Luis. (editor) *The Social Context of Music Education*. Champaign: University of Illinois, Circe, 2004.

LOURO, Ana Lúcia e TORRES, Maria Cecília do Araújo. A música nossa de cada dia: narrativas de si e crenças pedagógicas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. *Anais da XII Reunião Anual da Abem*. Florianópolis: ABEM (Udesc), 2003. p.62-67.

LOURO, Ana Lúcia. e MEDEIROS, Maria Augusta. Pesquisando a partir de si mesmos: algumas narrativas de alunos de licenciatura em música. In: *Expressão - Revista do Centro de Artes e Letras(UFSM)*, Santa Maria, vl.2, p.140-143, 2004.

SWANWICK, Keith. *Musical Knowledge - Intuio, analysis and music education*. Londo and New York: Routledge, 1994.

## Um Argumento Frágil

*Flávio Gonçalves*

*Professor Adjunto do Instituto de Artes da UFRGS*

*Doutor em artes pela Universidade de Paris 1, Sorbonne*

A pesquisa em Poéticas Visuais na Universidade Brasileira possui uma história recente que parece configurar-se na busca de um lugar e de uma forma que lhe sejam próprias, que lhe confirmem a autoridade que o conhecimento desenvolvido a partir de uma produção em arte possa produzir. Quanto ao lugar sabemos da constante necessidade de reiterarmos a importância da arte, de defendermos especificidades e de respondermos à desinformação e ao preconceito com produção artística e intelectual. Como recém

chegada na seara da pesquisa acadêmica as artes procuram se adaptar mais a Universidade do que esta se adapta a sua presença, o que nos parece natural. Um lugar nessas circunstâncias não é simplesmente “dado”, mas é o resultado de concorrida disputa, o que acaba por desacomodar (ou incomodar) outras instâncias do saber.

Os artistas têm afluído aos cursos de pós-graduação em artes e mesmo que o significado dessa busca ultrapasse o objetivo desse texto, muitas são as críticas quanto ao modo dessa inserção. Críticas que vêm no meio acadêmico um antagonismo à liberdade criadora e transgressora da arte e dos artistas; e no resultado dessa experiência um produto ambíguo, dada as características de uma pesquisa em Poéticas Visuais: discorrer na forma de dissertação ou tese sobre a própria produção, tendo, portanto como objeto de estudo a própria obra. O chamado “artista/pesquisador” revela em sua designação a fronteira que constitui seu território, entre a prática artística e o pensamento formal.

O que nos leva a pensar sobre a maneira como essa inter-relação entre a experiência artística e sua reflexão se dá no âmbito da pesquisa em poéticas visuais. Suscitando com isso uma discussão metodológica das possíveis aproximações entre o rigor científico do pensamento formal, tal como instituído na academia, e a falta deste presente no livre pensamento artístico. Compreender os limites de um e de outro faz com que possamos ver a pesquisa em arte como resultante desse cruzamento entre o racional e o poético e, portanto, algo terceiro e singular.

No início de uma pesquisa em poéticas visuais é comum serem levantadas uma série de questões relacionadas a como a tarefa deva ser abordada. Esse momento de dúvida, comum entre pesquisadores em geral, assume no artista/pesquisador uma dimensão peculiar, pois não está relacionada apenas a aplicação de modelos pré-estabelecidos, mas a fundação de pressupostos metodológicos, que em outras áreas já são de domínio do aluno de graduação. Coloca-se aqui a questão do equilíbrio na pesquisa entre as duas esferas (do pensamento formal e do poético): ele é necessário? Quais os riscos de se pender mais para um lado ou mais para o outro? Se tal claudicação deva existir, como nos propõe Jean Lancry, entre a razão e o sonho, como se colocar numa posição “média”, necessária a esse cruzamento?

Algumas questões comumente levantadas pelos alunos de metodologia em Poéticas Visuais ilustram essa preocupação na constituição desse ponto médio entre os dois universos:

- De que forma construir um objeto de estudo que mereça esse nome, sem subjugar a liberdade criadora ou interpretativa que ambos, processo de trabalho e recepção, requerem?
- Uma pesquisa em poéticas visuais deve partir de hipóteses?
- Seria possível ao constituir essas hipóteses poder validá-las, dada a natureza poética de seu objeto de estudo?

Essas questões referem-se não ao modo, mas ao fundamento da pesquisa em poéticas visuais. Dentro desse campo tão diverso onde o artista/pesquisador contribui com sua experiência pessoal, de autor (e dessa forma única), como construir bases metodológicas que possam perpassar essa diversidade, criando elementos que possam guiar a estruturação de um projeto de pesquisa? A metodologia nesse caso deve ser pensada não como a aplicação de modelos ou de técnicas, mas como epistemologia; como estudo dos processos investigativos e as possíveis relações destes com as especificidades do objeto de pesquisa em questão: as poéticas visuais.

O Artista é, via de regra, familiarizado com o pensamento poético e com os processos de criação. O mesmo não se pode dizer dele em relação ao pensamento científico formal. Uma maneira de contemplarmos as aproximações e diferenças entre essas duas formas de pensamento é analisarmos cada uma delas na sua concepção a mais radical. No que diz respeito ao pensamento científico, faremos isso aqui através de considerações gerais sobre como a investigação científica é vista pelo filósofo e cientista Charles Peirce.

O projeto filosófico de Peirce que têm na semiótica seu foco central, atribui um papel de destaque à observação e a experiência, procurando abarcar todo o evento significativo que se apresente à consciência (Cauduro, 1990). Longe de se constituir num sistema fechado de significados estanques, Peirce nos propõe uma abordagem da significação que procura enfatizar o caráter circunstancial da experiência; a dependência ou limitação da interpretação ao meio em que esta se dá, o que a torna relativa e, portanto, falível – donde advêm o caráter probabilístico de sua teoria (Cauduro, 1990: 21). No

entanto todo o empenho investigativo teria como propósito a busca da verdade através do estabelecimento da crença; não uma crença pessoal, mas uma crença compartilhada por uma comunidade de conhecimento. Isso, segundo Peirce, só seria possível através do método científico. E sua doutrina tem como propósito o estudo e o aprimoramento dos meios de investigação do mundo à nossa volta.

Lucia Santaella nos lembra que para Peirce “não deveria haver diferença rígida entre a busca da verdade na ciência e na filosofia” (Santaella, 2004:63), pois os princípios que levam o ser humano a raciocinar e a buscar as respostas corretas em meio a inúmeras outras possibilidades são frutos da evolução e, portanto, universais. O estudo da lógica, serviria para aprimorar esta arte.

Segundo a classificação das ciências de Peirce a metodologia pertenceria ao campo da lógica, aparentemente distante do pensamento poético. Ela corresponderia à terceira subdivisão da Lógica: em primeiro lugar viria a Gramática Especulativa, que se constitui na semiótica propriamente dita; e em segundo lugar viria a Lógica Crítica, que estuda as formas de estabelecimento da verdade, ou seja, os argumentos investigativos, tais como a formação de hipóteses, a dedução e a indução, que formam a base da investigação científica.

Otto Bird em seu texto “A teoria da Metodologia de Peirce”, que se propõe a analisar como a metodologia é concebida no pensamento desse filósofo, parte do estudo do Interpretante Final, extraído da teoria dos signos de Peirce. O interpretante final de um signo pertence à categoria da Terceiridade, que é a categoria das leis, das convenções bem como da formulação de teorias. Como elemento terceiro o Interpretante Final pode ser subdividido em três, de acordo com o efeito que um signo produz sobre uma mente. Esse efeito pode ser prazer ou desprazer (interpretante emocional), levar a uma ação (interpretante prático) ou produzir uma reflexão (interpretante teórico). O Interpretante Final de um signo abre segundo Bird a possibilidade de “distinguirmos as principais formas ou tipos de discursos em poético, prático e científico” (Bird, 1959:191). A partir disso o autor afirma que a principal tarefa da metodologia seria a de “distinguir o discurso e o argumento científico de outros tipos, particularmente do poético e do prático”, uma vez que estes últimos não suscitariam qualquer tipo de problema lógico que mereça ser

resolvido (Bird, 1959:191). Portanto na ótica do pensamento científico o discurso poético tratado como argumento seria um argumento frágil.

No campo do pensamento formal essa fragilidade determinaria uma impossibilidade? A resposta a essa questão envolve estabelecermos os propósitos de uma pesquisa em poéticas visuais. Segundo René Passeron este seria “a promoção filosófica das ciências da arte que se faz”, entendendo-se poética como “uma teoria filosófica da criação artística” (Giroux, 2000). Em outras palavras, a pesquisa em Poéticas Visuais visaria à reflexão do fazer artístico através da análise do processo de trabalho e da obra propriamente dita. Esse percurso seria traçado pelo próprio artista/agente como uma projeção negativa ao encontro da experiência da fatura e de suas interconexões com diferentes disciplinas, como a filosofia e a psicanálise.

O artista/pesquisador se coloca como um observador implicado em seu objeto, com o dever de dele distanciar-se o suficiente para criar “espaço” para a observação e a interpretação, num vai e vem semelhante ao que exercita quando da fatura do seu trabalho artístico. Esse espaço é tencionada pela rememoração da experiência, pela auto-crítica e, por conseguinte, pela invenção. A implicação do artista/pesquisador com seu objeto de estudo contraria em muito a requerida em alguns campos do conhecimento onde o pesquisador deve, de certa forma, isolar seu objeto a fim de aplicar-lhe o rigor do método. Mesmo que essa posição de rigor seja relativizada nas Ciências Sociais, por exemplo, por práticas que valorizam as narrativas pessoais, resta ainda o desconforto de que uma experiência artística seja alçada à qualidade de pesquisa acadêmica. Um desconforto que duvida de sua relevância e de sua pertinência (o que nos faz pensar na noção de valor aí subentendida, tanto da obra em questão, quanto dos eventuais resultados obtidos na pesquisa).

O que se coloca como fundamental nessa forma pouco ortodoxa de se fazer pesquisa é o fato de que só nos é possível pensar a arte através da obra ou do artista. Como afirma Heidegger: “Somente a arte faz emergir o artista como mestre da arte” (Giroux, 2000). A posição de artista/autor pode passar assim de suspeita à privilegiada quando pensamos na arte como uma razão final de reflexão proposta. E isso tem a experiência do fazer artístico como condição, com todas as suas contradições. Tomamos aqui um a priori proposto por Luigi Pareyson que afirma que a reflexão sobre a arte é feita

no post factum do fazer artístico (Pareyson, 1992), o que difere, de certa forma, da idéia de que a pesquisa em poéticas visuais deva constituir-se num “todo indissociável” (Lancry, 1997), imbricada à prática artística.

O percurso de uma pesquisa em poéticas visuais sendo obviamente investigativo é aplicável à estrutura do processo inferencial de uma pesquisa científica; as premissas sendo tratadas dentro dessa organização formal. O que não elimina as inconsistências ou ambigüidades que provocam a reflexão sobre seu grau de aplicabilidade. Voltamos a questão da fragilidade de seus argumentos. Um argumento forte é aquele que permitiria a mente científica a sua comprovação junto a uma comunidade de saber de forma que, qualquer outro que seguisse os mesmos passos metodológicos chegaria à mesma conclusão de sua probabilidade, diria Peirce. A fragilidade do discurso poético impossibilita o estabelecimento de tal situação. Pois o frágil é contrário do uno; ele é muito mais fragmento. Ele é ainda sinal de ruptura, nesse caso ruptura da certeza, mesmo que saibamos que toda certeza é provisória. Precisamos lembrar que uma “mente científica” para Peirce significa toda mente capaz de inferir, de raciocinar. E nesse aspecto, cabe a “mente científica” do artista/pesquisador a construção de uma argumentação do frágil, que possibilite sua inserção no edifício da certeza e do provável. Pois nesse território de fronteira, o que é frágil no campo da ciência, torna-se necessário no campo da Arte.

Submeter esse corpo frágil ao exercício da investigação científica sem descaracterizá-lo, sem transformá-lo em pó ou em uma unidade vazia de sentido é um exercício da possibilidade, da abertura mais do que da definição. Ao termo da pesquisa deve restar intacta essa fragilidade ou ao menos a abertura que ela aponta, como um testemunho de nossa vigilância em preservarmos a natureza de nosso objeto de estudo. Pois ela representa a possibilidade de processos futuros que serão, via de regra, alimentados pela reflexão que se fez da experiência artística. Nesse sentido, a pesquisa em arte deve servir para um alargamento, no sentido de um entendimento erudito do campo de conhecimento da arte, bem como das possibilidades criativas (o que pode bem incluir a negação de toda e qualquer regra verificada ou imposta a um processo anterior de trabalho). A fragilidade na pesquisa em arte não altera por isso a busca da verdade.

A situação ideal dessa aproximação (ou apropriação) dos pressupostos lógicos do método científico é a sua utilização na manutenção do que torna o pensamento poético em fonte de renovação do olhar sobre a arte e sobre a experiência artística; o que abre através das brechas de sua fragilidade estrutural, espaço para o sonho, para a dúvida e

como nos ensina Jean Lancry, para a criação, a invenção e a descoberta. Não por acaso a narrativa é muitas vezes a forma escolhida, senão a possível, para a sua construção.

A fragilidade de que falamos aqui não é de todo estranha ao pensamento lógico-científico. Exemplo disso é o processo de formação de hipóteses. Esse processo chamado de Abdução por Peirce é considerado como o elemento sensual da reflexão, pois se baseia no instinto e no sentimento. Da Abdução, e somente dela, adviriam às novas idéias capazes de fazer a ciência avançar (CP 5.171). Segundo Peirce a abdução se dá quando nos deparamos com um conjunto de fatos aparentemente desconexos que nos despertam por instinto ou sentimento uma explicação que os relacione num todo capaz de eventualmente produzir uma teoria (CP 7.2178). O sentido da abdução é o de desvio ou de projeção de uma certa natureza de fatos para outra, de maneira, a princípio, aparentemente irracional ou desarticulada. Essa relação da abdução com o sentimento e o instinto coloca o processo de formação de hipóteses na mesma condição de fragilidade que o discurso poético. Peirce considera o instinto como sendo a expressão de hábitos adquiridos ao longo da evolução, o que nos tornaria mais aptos a escolher com maior frequência o “caminho apropriado” ou a hipótese correta (Santaella, 2004:105). O instinto seria ainda o elo de ligação entre a mente e a natureza.

O que distinguiria esse “insight em relação a Terceiridade” (CP 5.173), representado pela Abdução, de uma mera percepção seria a sua confrontação com a crítica, ou seja, ao processo de estabelecimento da verdade, através do método científico (Santaella, s/d); donde se pode incluir o estabelecimento de estratégias capazes de guiar a formação de hipóteses.

De forma geral somos todos confrontados a inferências abduativas, dedutivas e indutivas, de forma simultânea nos mais simples atos de nossa mente (Santaella, 2004: 49). O que diferencia a sua utilização na ciência é a aplicação lógica dessas inferências no desenvolvimento de teorias.

Na prática artística somos da mesma forma constantemente confrontados a insights que nos possibilitam o desenvolver de trabalhos e idéias, através da adoção de estratégias de forma racional ou intuitiva. O percurso de observação da experiência, do lançamento de hipóteses, da dedução e da indução são presentes tanto na prática quanto na pesquisa em poéticas visuais, na tentativa por parte do artista em se aprofundar em seu métier, em conhecer a fundo as possíveis inter-relações com o contexto geral. O

endereço da arte é, no entanto diverso do estabelecimento de regras e leis de caráter geral. A arte funda uma prática e uma situação que parecer querer a mente numa oscilação entre a Primeiridade do sentimento e da surpresa e seus possíveis desencadeamentos lógicos, possibilitando com isso sucessíveis retomadas (a obra de René Magritte “Isto não é um cachimbo”, serve aqui de exemplo), que põem em estado de crítica o próprio estabelecimento do sentido.

Tal como na pesquisa científica, o ideal é que o artista/pesquisador parta de um estado de dúvida, através da formulação de questões apontadas a partir da prática artística; questões essas que transbordem da autonomia do trabalho, de seu escopo (e que, portanto o preservam), apontando para o que permeia de um trabalho a outro; que constitui o que de recorrente ou persistente caracteriza uma produção em arte. Pois, ao mesmo tempo que a recorrência torna presente um fato, ela propõe uma crítica possível.

A pesquisa em poéticas visuais teria dessa forma um papel crítico e ao mesmo tempo gerador, ampliando a participação, através do processo intersubjetivo que lhe caracteriza (pela conexão com a experiência do fazer), de novos componentes de ordem poético, material e conceitual.

### **Bibliografia:**

BIRD, Otto. *Peirce's theory of methodology*. Philosophy of science, vol. 26, N° 3 (julho de 1959), pp. 187-200.

CAUDURO, Flávio Vinícius. *Semiotics and Design: For an Intertextualized Dialogical Praxis*. University of Reading, Department of Typograph and Grafic Communications : Londres, 1990.

GIROUX, Laurent. *La Poïétique à ses origines : Aristote, Heidegger*. Canadian Aesthetics Journal / Revue canadienne d'esthétique, número especial : Poïétique, Volume 5, outono 2000. Canadian Society for Aesthetics ~ Société Canadienne d'Esthétique. Publicação on line em 5 de novembro de 2000: [http://www.uqtr.ca/AE/Vol\\_5/index.htm](http://www.uqtr.ca/AE/Vol_5/index.htm).

LANCRY, Modestas proposições sobre as condições de uma pesquisa em artes plásticas na Universidade, in: *O meio como ponto Zero*, Blanca Brites e Elida Tessler (Orgs.). Editora da UFRGS, Porto Alegre, 2002.

Pareyson, Luigi. *Conversations sur l'esthétique*. Edições Gallimard, Paris, 1992.

Pierce, C.S. *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Edição Eletrônica. Vols. I-VI editados por Charles Hartshorne and Paul Weiss (Harvard University Press, 1931-1935); Vols. VII-VIII editados por Arthur W. Burks (Harvard University Press, 1958).

SANTAELLA, Lucia. *O Método Anticartesiano de C.S. Peirce*. Edusp, São Paulo, 2004.  
\_\_\_\_\_, Abduction and the limits of formalization. Documento on line, s/d. ([http://www.pucsp.br/~lbraga/fs\\_epap\\_peir.htm](http://www.pucsp.br/~lbraga/fs_epap_peir.htm)).

## **MESA DE DEBATE: Pesquisa e diálogo entre as artes: trajetória dos Grupos de Pesquisa**

### **Fragmentos de uma linha de pesquisa: narrativas, projetos e caminhos**

*Professora Dr<sup>a</sup> Maria Cecília A. R. Torres*  
*FUNDARTE/UERGS*

#### **Introdução**

Nos limites desta comunicação apresento alguns fragmentos da trajetória da Linha de Pesquisa Prática pedagógica em Arte, integrante do **Grupo de Pesquisa em Arte: criação, interdisciplinaridade e educação**, da FUNDARTE/UERGS.

Esta Linha de Pesquisa iniciou seus encontros formais em 2004 reunindo professores das áreas de música, dança e língua portuguesa, com o propósito inicial de conhecer as trajetórias e abordagens de pesquisa de cada um dos integrantes e, desta forma, encontrar caminhos coletivos para as nossas pesquisas. Estes encontros aconteciam de 15 em 15 dias, coincidindo com as datas das reuniões dos Cursos de Graduação.

Uma primeira atividade foi para que cada um dos componentes escrevesse suas memórias entrelaçadas com as experiências e vivências de pesquisa, desde seu tempo de graduação, pós-graduação e assim por diante, apresentando-as depois para o grupo. Foi um exercício muito rico de escutas e de trocas entre os pesquisadores e nesta perspectiva de trabalhar com os escritos autobiográficos ou as narrativas de si de cada um dos professores, trago este excerto de Neves (2000), na qual a autora argumenta que:

Para nós mulheres e homens de um tempo em que os poderosíssimos suportes externos de memórias, impressos, eletrônicos e outros fizeram esquecer o valor da capacidade da memorização [...] (2000, p.231).

As narrativas de si foram apresentadas para os colegas e desencadearam muitas reflexões, questionamentos e encaminhamentos para o grupo. Foi um semestre de conhecimento e mapeamento.

### **Quem somos?**

Nós, os integrantes da Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas em Arte ao final do ano de 2005:

Professores: Ms. Adriana Bozzetto; Ddo. Aírton Tomazzoni; Cristina Bertoni dos Santos; Dda. Cristina Rolim Wolffenbüttel; Daltro Keenan Jr.; Mestranda. Eluza Silveira; Ms. Flavia Pilla do Valle; Ms. Júlia Hummes; Dda. Luciana Prass; Ms. Márcia Pessoa Dal Bello; Dda. Marília Albornoz Stein, Esp. Marcelo Piraíno; Dra. Maria Cecília Torres (coordenadora)  
Alunas Colaboradoras (licenciadas em Música): Aline Guterres, Júlia Reichert Kunrath e Sandra Rhoden.

A linha de pesquisa *Práticas Pedagógicas em Arte* do grupo de pesquisa em *Arte: criação, interdisciplinaridade e educação* tem como propósito central desenvolver um trabalho com foco na educação, no ensino e nas práticas pedagógicas. Pretende abordar e analisar temáticas relacionadas com o teatro, com a dança, com a música e com as artes visuais, em um processo de articulação entre as vivências singulares e as questões teóricas e práticas de cada uma das áreas, com suas especificidades.

### **Propostas e caminhos de pesquisas**

Ao longo das reuniões do grupo foram feitas leituras coletivas de textos sugeridos pelos componentes com diferentes abordagens e enfoques metodológicos e também discutimos a respeito de certos tópicos e assuntos como, por exemplo: o termo cultura, currículo formal e outras. Houve uma primeira publicação em conjunto da Linha de Pesquisa, no 3º. Encontro nacional de Pesquisa em Arte, realizado em 2005.

Ao longo do ano de 2005 começou a ser elaborado um projeto Pesquisa sobre o **Perfil Docente do Ensino Formal da Região Vale do Rio Caí**<sup>1</sup>, com a contribuição de todos os componentes. A seguir, algumas linhas gerais e encaminhamentos do grupo. Inicialmente, o grupo busca conhecer o perfil docente em serviço na área da arte na região do Vale do Rio Caí, para posteriormente traçar políticas de relacionamento com

estes profissionais. Assim, traçam-se metas para conhecer a realidade e as necessidades específicas da região, a fim de trocar experiências que levem a um melhor aproveitamento das possibilidades artísticas no ensino formal.

O Objetivo geral buscava traçar o perfil dos profissionais que trabalham com arte nas escolas do Vale do Rio Caí e os objetivos específicos pretendiam:

- Mapear a realidade pedagógica em Arte nas escolas de educação básica da rede municipal da Associação dos Municípios do Vale do Rio Caí (AMVAC);
- Investigar a formação dos profissionais docentes das artes que estão em serviço;
- Investigar quais são as áreas artísticas que estão sendo priorizadas;
- Verificar quais as regiões que estão mais ou menos atendidas.
- Realizar um plano de ação para atender os primeiros resultados observados.

## **FORMULAÇÃO DO PROBLEMA**

Com base em dados empíricos constatamos que as escolas da região do vale do Cai não possuem em seu quadro docente profissionais das áreas das artes: música, teatro, dança e artes visuais. Eles, em sua maioria são egressos dos cursos de Educação Artística ou Artes Plásticas, desenvolvendo trabalhos mais voltados para as artes visuais, colocando a dança, o teatro e a música num segundo plano.

A LDB nº 9.394/96 traz a necessidade de ampliarmos o ensino das artes para as quatro áreas. Nas diretrizes curriculares e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte - PCNs, em que as sugestões de como deve ser trabalhada a Arte nas escolas buscam enfatizar as funções específicas de cada uma delas (Teatro, Dança, Música e Artes Visuais), reconhecendo campos de conhecimento específicos das áreas. Entretanto, apesar de haver um reconhecimento de todas as áreas, os documentos não trazem nenhum texto que garanta a presença das quatro áreas em todos os níveis de ensino, e, em todos os períodos de cada nível. Esta preocupação também é salientada por Hentschke e Oliveira ao alertarem que,

Mesmo não havendo indicações de que o ensino “da arte” deva ser ministrado de forma integrada e pelo mesmo professor, o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, criado pela Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto, não esclarece como deve ser efetivado o ensino de arte nas escolas. Existe somente a previsão

de que as artes a serem contempladas são: música, artes visuais, teatro e dança. (HENTSCHKE e OLIVEIRA, 2000, p.51)

Foi pensada uma técnica do Survey para ser utilizada com um questionário, por ser um instrumento viável, em função de atingir um público relativamente grande sem necessidade de presença física do pesquisador. Esse questionário apresenta características de um “questionário com respostas abertas”, que, para Laville e Dionne, é aquele “no qual o entrevistado deve formular suas respostas, usando, para tanto, suas próprias palavras”, bem como características de um “questionário padrão”, que, para os mesmos autores, é aquele

[...] cujas perguntas são apresentadas em uma ordem fixa, cada uma sendo acompanhada por um conjunto determinado de respostas dentre as quais entrevistado escolhe a que melhor lhe convém. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.336)

Esse questionário foi elaborado segundo as orientações de Cohen e Manion (1994, p.95), que envolvem as seguintes decisões em relação às questões: a) conteúdo, b) vocabulário, c) forma de responder, d) seqüência.

O roteiro do questionário contemplou as seguintes categorias de dados:

- - identificação da fonte;
- - número total de professores;
- - número total de professores com formação em artes;
- - números de escolas com professores que atuam em artes
- - artes contempladas no currículo obrigatório e no currículo complementar;
- - contato dos professores com formação em artes e respectiva escola.

## **Finalizando**

Como estamos vivendo um momento de mudanças e reorganização como Grupo e Linha de Pesquisa da FUNDARTE e este nosso Projeto não teve encaminhamentos durante o primeiro semestre de 2006, penso que este momento do 4º. Encontro de Pesquisa em Arte é especial para fazermos algumas reflexões, trazermos questionamentos e, certamente, pensarmos coletivamente possíveis caminhos e encaminhamentos de pesquisa. Encerro este breve texto com este excerto retirado da obra Vida cotidiana – enigmas e revelações, de José Machado de Pais (2003):

Os processos de pesquisa são como vastas explorações mineiras, com vários poços, muitos dos quais fechados de há muito. Os pesquisadores trabalham muitas vezes no escuro, guiados apenas por túneis ou poços anteriormente explorados, seguindo o filão e esperando descobrir novos veios em minérios. Mas a ousadia escasseia muitas vezes [...] Talvez o método a ensaiar seja aquele que avança com retrocessos, ainda que alguns manuais de metodologia nos façam crer que dificilmente dois passos em frente poderão resultar de um passo atrás. Mas, se desconfiarmos desta asserção, talvez possamos confiar em que os ganhos superem as perdas ao seguirmos caminhos incertos, num trotar vagabundo, errante, vacilante, e até mesmo indisciplinado. Porque para que possamos “encontrar” é necessário ter vivido algum tipo de desnorte (Pais, 2003, p.54).

## Referências

LAVILLE, C; DIONNE, J. *A construção do saber*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas , 1999.

NEVES, Margarida de S. As artes da memória: A modo de Post-Scriptum. In: MIGNOT, A. C. V; BASTOS, M. H. C; CUNHA, M. T. S. (Org.) *Refúgios do eu – educação, história, escrita autobiográfica*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2000.

PAIS, José Machado. *Vida cotidiana – enigmas e revelações*. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

### Notas:

<sup>7</sup> Projeto em fase de organização pela Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas em Arte, em 2005 (mimeo).

## **Linha de pesquisa cultura e criação artística: formação, trajetória e atividades**

*Professor Dr. Marco de Araujo  
FUNDARTE/UERGS*

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo relatar a formação, a trajetória e as atividades desenvolvidas pela linha de pesquisa **Cultura e Criação Artística** do **Grupo de Pesquisa em Arte Criação, Interdisciplinaridade e Educação** da UERGS/FUNDARTE desde seus

inícios até o momento presente. O texto aborda também um breve resumo do projeto de pesquisa que se intitula **Relações Interdisciplinares entre As Áreas Artísticas no Brasil durante o Século XX: Especificidades e Proximidades**, enfatizando o tema da pesquisa e o objetivo do projeto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interdisciplinaridade, Artes Visuais, Dança, Música, Teatro.

A linha de pesquisa **Cultura e Criação Artística** é uma das três linhas que compõem o **Grupo de Pesquisa em Arte Criação, Interdisciplinaridade e Educação** da UERGS/FUNDARTE, coordenado, anteriormente, pelo Prof. Dr. Gilberto Icle e, agora, pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Cecília Torres. Esta linha de pesquisa é coordenada por mim e formada pelos seguintes professores dos cursos de graduação da UERGS/FUNDARTE:

- Prof. Ms. Alexandre Birnfeld do Curso de Graduação em Música: Licenciatura.
- Prof<sup>a</sup>. Ms. Andrea Hofstaetter (Doutoranda) do Curso de Graduação em Artes Visuais: Licenciatura.
- Prof<sup>a</sup>. Cibele Sastre do Curso de Graduação em Dança: Licenciatura.
- Prof. Ms. João Carlos Machado do Curso de Graduação em Artes Visuais: Licenciatura.
- Prof<sup>a</sup>. Tatiana Cardoso do Curso de Graduação em Teatro: Licenciatura.
- Prof<sup>a</sup>. Tatiana Nunes da Rosa (Mestranda) do Curso de Graduação em Dança: Licenciatura.

Participam, portanto, da linha de pesquisa professores dos quatro cursos de graduação da UERGS/FUNDARTE que abrangem as áreas artísticas de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

A linha foi composta também pelos seguintes alunos e ex-alunos:

- Marçal Pereira Rodrigues do Curso de Graduação em Artes Visuais: Licenciatura.
- Sandra Mara Alves da Conceição do Curso de Graduação em Artes Visuais: Licenciatura.
- Jader Cardoso Santini do Curso de Graduação em Artes Visuais: Licenciatura.
- Lara de Souza Coletti do Curso de Graduação em Artes Visuais: Licenciatura.
- Tobias Santos Monteiro do Curso de Graduação em Artes Visuais: Licenciatura.

Além destes, outros alunos de diferentes cursos de graduação da UERGS/FUNDARTE já demonstraram interesse em participar. A partir do próximo semestre, o número de componentes da linha de pesquisa será, pois, ampliado.

Os trabalhos de formação da linha de pesquisa **Cultura e Criação Artística** começaram no ano de 2003 a partir das reuniões que aconteciam na FUNDARTE com os professores que formaram o **Grupo de Pesquisa em Arte Criação, Interdisciplinaridade e Educação**. Após várias reuniões, o grupo foi dividido em três linhas de acordo com os interesses dos professores: esta linha, que, como já foi mencionado, é coordenada por mim, a linha coordenada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria Cecília Torres e a que foi coordenada pelo Prof. Dr. Gilberto Icle.

No ano de 2004, a linha propôs-se estudar a interdisciplinaridade entre as artes. A partir disso, foi discutido e elaborado o projeto de pesquisa intitulado **Relações Interdisciplinares entre As Áreas Artísticas no Brasil durante o Século XX: Especificidades e Proximidades**. Este projeto, além de determinar os objetivos comuns de pesquisa dos componentes da linha, trata-se de um projeto inicial que servirá de base para posteriores pesquisas.

O tema do projeto é o estudo comparativo do desenvolvimento no Brasil das diferentes áreas artísticas dos cursos de graduação da UERGS/FUNDARTE, que são, conforme já mencionado, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, bem como os entrecruzamentos entre elas, desenvolvendo uma abordagem interdisciplinar. Delimita-se ao desenvolvimento de cada uma das áreas durante o século XX e a análise de suas vinculações com os movimentos artísticos, os momentos históricos, outros acontecimentos culturais, sociais, políticos e econômicos, bem como com a teoria e com os conceitos da arte.

O objetivo geral do projeto é o de estudar e analisar comparativamente as mencionadas áreas artísticas na busca dos diferentes momentos de cada uma, dos diferentes momentos de aproximação e cooperação entre elas, levando sempre em conta suas respectivas especificidades.

Ainda no ano de 2004, foram estudados também alguns conceitos e normas referentes aos grupos de pesquisa cadastrados no CNPq através de informações obtidas nas páginas do diretório dos grupos de pesquisa deste órgão. O projeto da linha de pesquisa **Cultura e Criação Artística**, bem como os projetos das demais linhas, foi, então, encaminhado à Pró-Reitoria de Pesquisa da UERGS para que o **Grupo de Pesquisa em Arte Criação**,

**Interdisciplinaridade e Educação** fosse cadastrado no CNPq, o que aconteceu no ano de 2005.

Foi em 2005 também que houve a inclusão dos alunos da UERGS/FUNDARTE já mencionados como componentes da linha de pesquisa **Cultura e Criação Artística**.

Neste mesmo ano, foi formatado um quadro cronológico comparativo das áreas artísticas no Brasil durante o século XX, bem como de outros fatos relevantes do mesmo período para realizar um levantamento de dados e fazer um mapeamento dos principais acontecimentos. Desse modo, deseja-se obter uma visão panorâmica do século em relação a estas áreas e outros acontecimentos que, de algum modo ou de outro, relacionaram-se ou relacionam-se com elas.

Em 2006, as atividades da linha de pesquisa tiveram pouco andamento devido às reformulações dos cursos de graduação da UERGS/FUNDARTE. Todos os professores estiveram bastante envolvidos com as mudanças dos planos de curso, dos planos de ensino e com os conteúdos programáticos, além de todas as outras atividades normais da docência.

A retomada efetiva dos trabalhos de pesquisa está prevista para o início do segundo semestre de 2006 com o levantamento de dados para o mapeamento das áreas artísticas no Brasil no período determinado.

Contudo, diante das circunstâncias e em razão do pouco tempo de existência da UERGS e de seu convênio com a FUNDARTE, as atividades de pesquisa tiveram muitos progressos e já obtiveram frutos como o cadastramento do grupo e suas linhas na Plataforma Lattes do CNPq.

É importante acrescentar também que o andamento das atividades de pesquisa da UERGS/FUNDARTE se deve, em grande parte, aos esforços dos participantes. Muitos professores, inclusive, desenvolvem outras pesquisas em âmbito de mestrado, doutorado ou, até mesmo, pesquisas individuais iniciadas antes de sua entrada na FUNDARTE.

## PESQUISAS CONCLUÍDAS

### **Teatro e voz: um estudo sobre a oralidade teatral**

*Professora e atriz Rita de Cássia Schell Réus*

#### **Resumo**

Esta pesquisa tem como base a investigação da organicidade da palavra, para isso a autora analisa sua prática artística durante o processo de montagem da encenação *Moiras e Rainhas*, criada com inspiração no texto de Schiller, *Maria Stuart*, e no mito greco-romano das *Parcas*. Investigam-se quais meios o ator pode utilizar para que a fala seja orgânica. Para isso, desenvolvem-se os conceitos de voz, sonoridades, respiração, ressonadores, ação vocal, organicidade e a relação personagem e fala. Relaciona-se o imaginário com oralidade, para análise de exercícios que possibilitaram transformação na fala das personagens e que se caracterizam como propostas específicas. Essa pesquisa propõe que a fala preceda a utilização do corpo e da mente e que, para explorar a oralidade teatral, se conheçam elementos potencializadores da atuação.

#### **Introdução**

Esta pesquisa irá tratar da organicidade da palavra no trabalho do ator, visando experimentar possibilidades de utilização do texto para cena. Para efetuar a encenação

da peça *Moiras e Rainhas*, atuei com mais duas colegas. A montagem foi inspirada em *Maria Stuart*, de Schiller, a qual, unimos com o mito grego-romano das *Parcas*, na função de contadoras da história. Investigo que meios posso utilizar para que o texto seja orgânico, fazendo uma avaliação de como isso se dá em meu trabalho.

Para desenvolver o assunto, são abordados conceitos de: voz, respiração, sonoridade, ressonadores, organicidade, ação vocal e a relação personagem e fala.

## 1 A palavra em cena

Para falar sobre a organicidade da palavra irei me ater ao texto vocal e como eu, atriz, posso utilizar a fala em prol de uma personagem. A voz é um dos mais reveladores elementos de um indivíduo, uma voz jamais se iguala a outra. Ao ouvir o som de uma fala podemos criar uma imagem mental da pessoa que está se pronunciando. Assim, o ator quando fala precisa ter total domínio sobre sua voz, para agir organicamente, dando veracidade ao personagem.

O texto e a palavra são os componentes da encenação que possibilitam investigar como a fala pode ser orgânica, mas: “sabemos que o texto em si não é teatro, que só se torna teatro quando usado pelo ator, isto é, graças às inflexões, à associação de sons, à musicalidade da linguagem” (GROTOWSKI, 1987, p.19). Portanto as palavras são combinações de sonoridades.

Cada som emitido possui caráter individual, que unido a outros sons formam um novo caráter. A sonoridade de uma palavra transmite um significado dentro de um determinado grupo (país, estado, tribo). Existe uma melodia que difere de pessoa para pessoa, ou seja, há uma peculiaridade em cada voz, mas que pode ser agrupada dentro de certas semelhanças. Para Grotowski, é importante que: “o espectador não apenas escute a voz do ator perfeitamente, mas seja penetrado por ela como se fosse estereofônica” (1987, p.120). Então, o ator deve explorar sua voz e a produção de sons, além de obter uma boa emissão de voz. Um modo de o ator alcançar uma boa capacidade de emissão é ampliando o som por caixas de ressonâncias fisiológicas.

É importante lembrar que Grotowski desenvolveu uma pesquisa efetiva a respeito das caixas de ressonância, mas sob o ponto de vista científico não se pode comprovar que a pressão subjetiva de ar em certo local do corpo possa fazer com que funcione como caixa de ressonância. No entanto, a vibração provocada, a mudança de voz e o poder de emissão são incontestáveis.

O trabalho com ressonadores possibilita que a voz ganhe força, alimentando em cada ressonador uma nova possibilidade, na maioria das vezes, dotada de expressiva organicidade, além disso, “há um número quase infinito de caixas de ressonâncias, dependendo do controle que o ator exerce sobre seu instrumento físico” (ibid, 1987, p.126). Algumas delas são: caixa de ressonância da cabeça, do tórax, nasal, da laringe, occipital, maxilar e caixa de ressonância total. Essas caixas auxiliam o ator a dar corpo a sua fala, obtendo ações vocais. Ação vocal representa a relação físico-sonora, ou ainda “a ação que a voz faz no tempo e no espaço” (BURNIER, 2001, p.57).

O treinamento vocal faz com que o ator explore as possibilidades de seu corpo para emissão de sons, possibilitando que encontre diferentes maneiras de dizer um mesmo texto, que não apenas uma forma racionalizada e condicionada. De acordo com Gayotto:

“o texto requer ação, a ação pede o texto para manifestar-se. Assim, a interpretação do ator tem na fala um movimento de atitude que traduz a própria ação cênica” (GAYOTTO,1997, p.30).

Incluída no conjunto atuante para interpretação está a respiração, pois é responsável pelo fornecimento de energia ao organismo e purificação do sangue, como também, é determinante para a fala, já que o ar que vibra nas cordas vocais e produz o som.

Assim como, o orgânico está ligado à verdade cênica e ao que é natural, “por natural quero dizer humano: algo real é gerado pelo ator e sentido pelo público” (OIDA, 2001, p.94). O ator deve dar vida ao texto, uma identidade ao personagem, elaborar um trabalho que sustente a representação e possa transformar palavras em significados, portanto

cabe ao ator compor a música dos seus sentimentos para o texto do seu papel e aprender como cantar em palavras esses sentimentos. Quando ouvimos a melodia de uma alma viva, então, e só então, podemos avaliar plenamente o valor e a beleza das falas e de tudo que elas encerram (Ibid, p. 166).

O texto contém as palavras. Cabe ao ator fundí-las ao sentido, dando pulsação ao personagem. Esta é a vida necessária para cena.

## **2 Montando o quebra-cabeça**

Para realização do trabalho de conclusão do curso, optei por trabalhar com duas colegas, Francine e Vânia. Chegamos a um denominador comum, representar mulheres fortes. No entanto, não sabíamos em que peça encontraríamos e nem de qual autor seriam essas personagens. Estávamos em julho quando entramos em acordo por montar Maria Stuart. O texto é complexo e nos exigiu muitas leituras e o próprio vocabulário nos trouxe dificuldade de compreensão. Tínhamos um outro problema, éramos três atrizes interessadas em duas personagens, como configurar uma história desta forma; pensamos em utilizar o mito das parcas da mitologia para ligar as cenas, e contribuir com o universo que projetamos mentalmente. Então, iniciamos uma investigação sobre esses seres e resolvemos incorporar ao nosso trabalho Clotho, Láquesis e Átropos, as três parcas.

Após cada ensaio anotava os resultados que obtínhamos. Desde elementos de construção da cena até os exercícios propostos. Em minhas anotações descrevi passo a passo os ensaios para depois comparar com as gravações de VHS.

Durante os ensaios trabalhamos diversas possibilidades de interpretação para as Parcas, até iniciarmos a construção pela corporificação de animais. Contudo, estávamos trabalhando com as Rainhas a fim de constituir essas personagens. Buscávamos sua corporeidade e seu modo de falar, diferindo uma da outra e das parcas, e também que fosse semelhante entre as três atrizes.

Selecionei, para análise, o confronto entre Maria e Elizabeth, por se tratar de uma cena na qual às personagens sofrem transformação de estado, para analisar e investigar como essa mudança se revela na oralidade sem que eu perca o que há de orgânico? Outro fator, é que utilizo diferentes ressonadores para cada uma delas.

Nessa cena nós trocamos de personagem sutilmente. Em determinado momento faço a transição de Elizabeth para Maria, o que me trouxe o desafio de falar organicamente sem que haja nenhuma pausa ou outra atriz fale entre minhas duas falas, que são falas de Rainhas diferentes.

Outro momento que escolhi para análise é a cena da morte de Maria. No princípio fazíamos as três a mesma movimentação e fala, depois fragmentamos parte do texto e falamos apenas o final. Optamos por falarmos juntas, porque o trecho é quase uma oração. Porém nos defrontamos com a dificuldade de usar a palavra, de maneira orgânica, com as três atrizes em uníssono.

### **3 Oralidade teatral**

Nesta pesquisa me propus a investigar quais meios posso utilizar para que a palavra seja orgânica. Ao longo do processo de montagem pude evidenciar elementos que estão presentes na emissão da fala e que, dependendo da maneira como os utilizo, expressarão, ou não, organicidade na palavra.

Para analisar os resultados obtidos durante o processo, dou prioridade a duas categorias, imaginação e o que chamo de hábitos da fala, por proporcionarem material relativo ao meu ponto de vista sobre a oralidade teatral.

Em meu trabalho, imaginação se refere a tudo aquilo que meu pensamento produz servindo de suporte para minha atuação. Não me refiro apenas a figuras e paisagens, mas, também, a sentidos próprios da linguagem e o subtexto da personagem, que acontece no plano mental.

Pude constatar que a fala é influenciada pela produção de imagens mentais. Todas vezes que executamos exercícios em que meu imaginário atuava como criador de imagens, o modo como eu falava se alterava. Segundo Dinville “em toda ação voluntária, o pensamento precede o ato, portanto toda preparação mental, toda imagem subjetiva terá conseqüências sobre o conjunto dos mecanismos” (Dinville, 1993, apud Habeyche, 2001, p.33). Refletindo sobre pensamento e ação vocal, tenho a impressão de que minha fala cotidiana é um amontoado de palavras que se organizam no momento da fala, e que

no teatro é algo organizado. Então, preciso encontrar em minha imaginação os significados, sendo muito difícil obter algo orgânico, até que isso esteja arraigado.

Ao longo da montagem de Moiras e Rainhas pude perceber que um grande empecilho para que minha fala seja orgânica é o fato de estar impregnada de hábitos do meu falar cotidiano. Os hábitos da fala podem ser percebidas no ritmo, na melodia, nas entonações, nas pausas e nas conotações utilizadas. Demorei a perceber que essa é uma barreira para obter organicidade no falar. Mesmo percebendo que, por alguma razão minha fala era muito semelhante nas diversas situações em as personagens se encontravam, não sabia o que ocasionava essa semelhança, até que meu orientador comentou que possuo o hábito de dar ênfase nas primeiras sílabas das palavras e, por conta disso, crio uma mesma musicalidade para todo o texto.

## **Conclusão**

A organicidade da palavra é um elemento que busco para dar qualidade ao meu trabalho de atriz. Posso identificá-la pela percepção, mas, para que o falar seja orgânico, é preciso constância no treinamento, aguçando a capacidade de consciência corporal. Com relação à oralidade, penso ser necessário que a imaginação atue como mola propulsora e que os vícios da fala sejam dissipados.

Meu estudo pretendeu investigar quais meios o ator pode utilizar para que a fala seja orgânica. Acredito que a partir desse trabalho surgiram muitas outras questões e que minha pergunta é respondida com reticências, pois, ao longo do processo, percebi que existe uma série de possibilidades e, ainda mais, que podem variar, ora funcionando para mim e não para o colega, ou vice-versa.

Abordar respiração e voz, dois elementos que possuem um significado intrínseco no meu cotidiano, me fez refletir sobre sua conceituação de forma ampla e colaborou para criar associações que esclarecem alguns equívocos, sobre o certo ou o errado. Fez-me lembrar de que cada indivíduo deve respeitar suas características particulares. Sendo assim, não existe um molde ideal a que devo me formatar, mas existem possibilidades a serem experimentadas, percebendo como se adaptam às minhas possibilidades físicas.

Acreditar que em todo o meu corpo existe uma série de caixas de ressonâncias e experimentar a sensação de que o som pode realmente ser projetado em lugares diferentes dos de costume, desperta em mim a curiosidade do limite desses ressonadores e traz um caminho extracotidiano para utilização da fala, um caminho possível para a não mecanização, que pode evitar a cristalização. Na verdade, a utilização de ressonadores está ligada à organicidade, não como uma solução, mas como uma probabilidade de treinamento para alcançá-la.

A organicidade diz respeito a uma qualidade na atuação, que o ator pode obter, e que o espectador percebe. Pode-se dizer, até mesmo, que é sentida e que, para alcançá-la, é importante que haja ação vocal, que se possa dar corpo à fala e sentido ao som.

O personagem funde-se ao que diz, pois as palavras o revelam, assim como, o que deixa de dizer proporciona pistas. Os silêncios utilizados, ou, melhor dizendo, as pausas, fazem parte da composição oral do ator. As sonoridades dissociadas do sentido podem ser utilizadas como exercício, porém, na cena, elas estão interligadas e relacionadas ao significado, principalmente na maioria dos espetáculos teatrais ocidentais.

Durante os ensaios pude avaliar o que realmente me trazia resultados concretos. Por isso, acredito que a imaginação e a complexidade criativa do pensamento, assim como me libertar dos vícios de meu modo de falar cotidiano, são essenciais para a oralidade.

## Referências

- BARBA, E.; SAVARESE, N. *A arte secreta do ator*. Campinas: Hucitec/ Unicamp, 1995.
- BONFITTO, Matteo. *O ator compositor*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BURNIER, Luis Otávio. *A arte de ator*. Campinas: UNICAMP, 2001.
- FERRACINI, Renato. *A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.
- FORTUNA, Marlene. *A performance da oralidade teatral*. São Paulo: Annablume, 2000.
- GAYOTTO, Lucia Helena. *Voz partitura da ação*. São Paulo: Summus, 1997.

GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

HABEYCHE, Gisela. A imaginação, um exercício vocal e algumas reflexões. In: *Cena*. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

ICLE, Gilberto. *Teatro e construção de conhecimento*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

\_\_\_\_\_. *O ator como xamã: configurações da consciência no sujeito extracotidiano*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

STANISLAVSKI, Konstantin. *A preparação do ator*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

\_\_\_\_\_. *A criação de um papel*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SOURIAU, Etienne. *Duzentas mil situações dramáticas*. São Paulo: Ática, 1993.

*As Três Parcas*. Disponível: <<http://hospedagem.infolink.com.br/nostradamus>>

Acesso em: 02 ago. 2005

*As Parcas*. Disponível em: <<http://www.jampers.com/grega/companheiros.html>> Acesso em: 02 ago. 2005.

CAMÕES, Luís Vaz de. Disponível em

<[www.omni.isr.ist.utl.pt/~cfb/VdS/camoes.htm](http://www.omni.isr.ist.utl.pt/~cfb/VdS/camoes.htm)>.

Acesso em: 12 jul. 2005.

## **A partitura de ações físicas: da técnica à criação de significado no trabalho do ator**

*Professor e ator Andrei Dorneles*

### **RESUMO**

Este trabalho trata de um determinado aspecto do fazer teatral, no qual o ator trabalha com base na elaboração e transformação de partituras de ações físicas para a construção da cena. Para entender esse processo, o qual é referido nessa pesquisa como metamorfose do trabalho do ator, são abordados conceitos estruturados por pensadores do fazer teatral, tais como Barba, Stanislavski, Grotowski, Burnier e outros.

Analiso o processo de trabalho com as partituras, em três categorias: larva, casulo e crisálida. Cada categoria refere-se aqui, a um determinado nível de apropriação das partituras na construção da cena. Durante a análise, conclui-se que a metamorfose do trabalho do ator, é definida pelo nível de organicidade das ações atingido durante o processo de apropriação das mesmas para a elaboração das cenas.

## **Introdução**

Esse trabalho apresenta-se como um recorte das considerações e reflexões que faço em meu Trabalho de Conclusão de Curso no Curso de Graduação em Teatro: Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS em convênio com a Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE. Na ocasião, me detive em considerar questões do trabalho do ator pertinentes a minha trajetória até então. Buscava ampliar minha compreensão a respeito dos processos de criação do ator e mais especificamente no que diz respeito ao trabalho com partituras de ações, desde sua elaboração até a atribuição de significados para a cena. Para isso, escolhi por refletir sobre o pensamento de alguns “nomes” do teatro contemporâneo, a maioria desses, pessoas que são ou foram “fazedores” de teatro e que, não satisfeitos em apenas fazer teatro, partiram em busca de entender e, também, justificar a edificação de sua arte, tais como: Barba, Burnier, Icle, Stanislavski, Grotowski, Bonfitto e Ferracini.

### **1. A história com as borboletas**

Para o desenvolvimento prático desta pesquisa optei por fazer uma adaptação teatral do conto Uma história de borboletas, escrito por Caio Fernando Abreu.

Visto que a história narrada no conto trata da relação entre dois homens, convidei o ator Fábio Castilhos<sup>1</sup> para atuar comigo no espetáculo. Sendo que não teríamos a presença de um diretor no decorrer do processo de criação, convidei, também, a atriz Giovanna Zottis para ser nossa colaboradora e assistente durante os ensaios.

Iniciamos o trabalho partindo do objetivo de construir uma partitura de ações para, posteriormente, utilizarmos essa partitura na elaboração das ações dos personagens.

Embora tenhamos iniciado o trabalho já conhecendo a história e, conseqüentemente, os personagens, buscamos nos distanciar dessas informações para

elaborarmos um material independente do texto. O material construído durante esse processo, as partituras, nomeio como partituras célula. Cada partitura célula foi trabalhada posteriormente na elaboração das cenas do espetáculo.

Construímos três partituras de ações com base em exercícios de improvisação: partitura célula um, partitura célula dois e partitura célula três.

Trabalhamos essas partituras utilizando músicas (em Cd), permitindo em alguns momentos, que a melodia interferisse na execução das ações.

Durante o trabalho com as partituras experimentamos executar as mesmas ações de diversas formas, alterávamos ritmo, energia empregada, direção, deslocamento, etc. A cada experimentação, descobríamos novas possibilidades de utilização das ações.

## **2. As partituras, o texto e as cenas**

No trabalho de experimentação das partituras células, facilmente nos aproximávamos de situações que nos remetiam a partes do texto que nos propúnhamos a trabalhar. Essas situações nos conduziam a um espaço de improvisações que, por suas vezes, nos encaminhavam a possibilidades de cenas.

Para o desenvolvimento da pesquisa, direciono meu foco de análise para dois momentos específicos do espetáculo. As duas cenas que pretendo analisar são as mesmas em que estão inseridas as partituras células elaboradas no início do trabalho.

A partitura célula um foi utilizada na cena em que Caio decide levar André para o hospício. A partitura célula dois foi apropriada na cena em que os dois personagens conhecem o apartamento novo. E, por fim, a partitura célula três, é usada na mesma cena do apartamento.

No início das pesquisas, tinha como mote a questão de como o ator após construir uma partitura, consegue esconder essa partitura na elaboração da cena. Aos poucos percebi que a questão suscitada no meu trabalho de ator não se tratava de esconder uma partitura de ações, pois, após alguns esclarecimentos e observações ao trabalho, percebi que ao fixar uma seqüência de ações da cena (seqüências oriundas da transformação de uma partitura de ações físicas: partitura célula) novamente estava construindo uma partitura; diferente de sua célula original, mas, com as mesmas

características de uma partitura de ações físicas. Havia algo que me chamou a atenção ao comparar os dois momentos que escolhi para analisar. Em uma das cenas, parecia que as minhas ações, ou seja, o uso da partitura, não era condizente com a situação proposta, as ações não colaboravam para com a construção de um significado. Na outra cena, as ações aconteciam de maneira orgânica, a partitura fazia parte do todo, não causava estranhamento como no caso anterior. Então, percebi que o que havia de tão notório era uma diferença de organicidade entre essas duas cenas, ou melhor, organicidade no como me apropriava da partitura de ações para transformá-la em outra partitura que compusesse um significado harmônico à cena.

A partir dessas observações, tive de reelaborar o meu objetivo para com este trabalho. Assim, cheguei à seguinte questão: de que maneira posso me apropriar de uma partitura de ações físicas construída sem significação com o contexto dramático, para a elaboração da cena?

Para responder essa questão e analisar como isso se resolve no meu trabalho, foi necessário estabelecer três categorias de análise. Cada categoria trata de um nível de organicidade no uso das partituras células 1, 2 e 3 na cena teatral.

A cada categoria atribuí um nome específico e para a formulação desse nome optei por associar cada uma das três categorias a um determinado estágio da metamorfose da borboleta. Entendo esse processo no trabalho do ator, de compreensão da partitura de ações físicas até a elaboração da cena, como uma metamorfose da ação.

A primeira categoria chama-se Larva. Essa categoria refere-se ao uso de uma partitura de ações físicas na cena igualmente como fora criada, ou seja, idêntica a fase célula. Não se trata apenas de uma escolha. Para isso foi preciso levar em consideração a proposta do trabalho prático que estava sendo desenvolvido e, nesse caso, se o uso da partitura célula era pertinente a proposta, vindo a colaborar para o alcance da organicidade da cena, tornando possível sua utilização.

Durante o processo de improvisação e criação de cenas, experimentei de diversas formas a apropriação das três partituras células, buscando com isso um como utilizá-las em cena.

Quando nos propúnhamos construir a cena em que Caio e André conhecem o apartamento surgiu, no processo de improvisação, uma ação na qual André afoitamente quer entrar no apartamento, mas Caio tenta interrompê-lo para fazer-lhe uma surpresa. Nessa ocasião, começamos a experimentar a partitura célula 3 como ação para os personagens.

Nesse caso, após analisar as filmagens desse dia de trabalho, pude observar que a partitura célula três, nessa ocasião, não necessitava de alterações para se adequar a proposta daquela cena. Ao contrário, proporcionava a esse momento da cena um caráter lúdico muito pertinente a euforia dos dois personagens, que estão felizes pelo fato de morar juntos. André e Caio brincam com o fato do primeiro querer entrar logo no apartamento e Caio tentar barrá-lo.

A segunda categoria de análise recebe o nome de Casulo. Trata-se da fase da metamorfose da borboleta em que a larva se encontra envolta pelo casulo, na qual a metamorfose não se deu por completa. Faço essa associação ao meu trabalho, não me referindo a uma adequação incompleta da partitura, tampouco a algo que está em processo, mas sim, a pequenas alterações necessárias em uma partitura célula para sua utilização na cena. Ou seja, uma parte da partitura célula ainda existe e é visível no trabalho. A partitura não está sendo utilizada de forma integral mas, também, não está completamente transformada.

Posso exemplificar isso na utilização da partitura célula 2. Em um primeiro momento, experimentamos utilizá-la em sua totalidade, mas após algumas considerações, observamos que a partitura daquela forma, não compunha um significado lógico com a cena, as ações não tinham justificativas condizentes com a situação. Experimentamos, então, aproveitar somente um dos saltos que compunham a partitura célula. O resultado nos agradou, a ação ficou limpa, coesa e parecia orgânica. Antes, a profusão de saltos era vazia de significado. Depois não, o salto de André remete a uma alegria desmedida, a algo maior que um grande abraço, ao ápice da felicidade.

O nível de energia empregada na execução da partitura célula 2, remetia muito mais ao estereótipo de uma briga, do que a uma cena romântica. Isso foi o que mais nos causou estranhamento quanto tentamos utilizá-la na cena, essa energia não era a que buscávamos para esse momento. Quando retiramos a repetição dos saltos,

encontramos uma sutileza da ação, uma leveza e isso, junto com o contexto da cena, gerou uma ação de sensualidade entre os dois, o que se enquadrou perfeitamente no contexto.

A partitura havia se alterado, mas mantinha seu bios<sup>2</sup>, seu desenho, como se tivesse sido condensada em uma única ação.

O nível de que trato agora, refere-se a parte mais intensa no meu trabalho com as partituras, trata-se do que categorizo como Crisálida. Na metamorfose da borboleta, a crisálida é o estágio final, é quando a larva já deixou de ser larva e passa a ser borboleta, ganhou asas coloridas, rompeu o casulo e está muito diferente de seu estágio inicial. No trabalho com as partituras, Crisálida refere-se a transformação completa da partitura para sua adequação a cena. Não existe mais o mesmo desenho nem o mesmo ritmo, a energia empregada também é diferente, a partitura célula fica imperceptível aos olhos de quem está de fora do processo. Resta da partitura apenas o registro de organização do corpo do ator, seu tônus muscular, sua presença.

Esse nível de metamorfose da partitura aparece em meu trabalho na cena em que Caio conta para André que está decidido a interná-lo. Nesse caso utilizo a partitura célula 1, a qual perde todas as suas características visíveis, restando apenas a sua essência de tônus corporal.

A utilização dessa partitura na cena ocorreu de maneira diferente das demais. Nesse caso, havia um momento da cena em que me faltava uma ação que me ocupasse, me mantivesse vivo em cena. Comentando isso com a minha colega Giovanna, ela sugeriu que durante o processo, toda vez que eu não soubesse o que fazer com meu corpo, executasse uma das partituras células. Foi, então, que comecei a trabalhar com a partitura célula 1.

Por algum tempo, eu executava a partitura célula somente para manter o meu bios cênico. A ação da partitura não era condizente com a cena. Aos poucos, então, comecei a diminuir a intensidade das ações. Por exemplo, na partitura célula existia uma ação que me exigia ir até o chão. Passei a não mais ir até o chão, realizando somente metade do percurso. Mantinha a mesma qualidade de energia da ação, o mesmo impulso, mas o desenho no espaço era diferente. Externamente, a execução da ação representava apenas 50% de sua célula inicial.

Aos poucos, fui experimentando reduzir cada ação da partitura. Analisando os vídeos com experimentos e comparando com as anotações do caderno, pude perceber

que estava perdendo a qualidade que havia obtido no trabalho com as ações, a partitura estava sendo completamente transformada, mas parecia vazia. Então, retomei a repetição da partitura como célula. Com esse trabalho, busquei fixar todos os registros corporais propostos pela execução da partitura, observar cada detalhe do corpo, repetindo-a constantemente. De fora do processo, ficando apenas percebendo, ganhei assas coloridas, rompi com o casulo e -se do que categorizo como crispe. Aos poucos, fui me apropriando do sentido de cada ação, ou melhor, do que eu queria expressar com cada uma delas. Descobri alterações de ritmo, deslocamento e intenções. Com a apropriação e codificação dessas descobertas, a ação foi tomando forma e a partitura célula estava apenas presente no interior do meu corpo. A ação, que antes exigia que eu fosse até o chão, havia se transformado em apenas um olhar para o chão inclinando a cabeça. Ou seja, o desenho da partitura havia assumido uma nova forma, mas sua qualidade era a mesma.

A transformação dessa partitura me permitiu construir um estado para o personagem, que transmitisse a angústia e indecisão necessária no momento em que ele decide internar André.

A apropriação das categorias ocorre nas três ocasiões relatadas. Nas quais percebo três maneiras diferentes em que me aproprio de partituras para construir significado para as cenas.

Referindo-me ao processo como um todo, desde a elaboração das partituras células até a transformação das mesmas em ações que contribuiriam para a criação de significados na cena, fica evidente o papel do ator como agente da ação. O ator é o responsável pela construção do significado de seu trabalho, e o significado está diretamente relacionado a ação. É através das ações que o espectador traduz a cena e, conforme já mencionado, é através das ações que o ator estabelece sua relação com o espectador. As ações físicas são o vocabulário do ator<sup>3</sup>, mas para que se estabeleça essa relação é necessário haver organicidade nas ações em relação com o todo do trabalho.

Segundo Barba, a ação exige uma transformação no ator e na percepção do espectador<sup>4</sup>. Essa transformação se dá quando o agir do ator encaminha-o para a organização de um novo corpo. Um novo corpo no trabalho do ator, refere-se a uma totalidade uma não separação entre o corpo e mente.

Dessa forma, trato o trabalho do ator, como um trabalho de metamorfose. A metamorfose no trabalho do ator começa bem antes do estar em cena, ou seja, antes da participação do espectador, mas é na presença desse que a metamorfose se completa, pois cabe ao espectador a função de intérprete da ação.<sup>5</sup>

## REFERENCIAS

BARBA, Eugenio. *A canoa de papel: tratado de antropologia teatral*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1994.

\_\_\_\_\_. *La canoa de papel: tratado de antropologia teatral*. Buenos Aires: Ed. Gaceta, 1994.

\_\_\_\_\_. *Além das ilhas flutuantes*. Campinas: Ed. Unicamp, 1991.

BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. *A arte secreta do ator: dicionário de antropologia teatral*. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

BONFITTO, Matteo. *O ator-compositor: as ações físicas como eixo: de Stanislavski à Barba*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BURNIER, Luís Otávio. *A arte de Ator: da técnica à representação*. Campinas: Ed. Unicamp, 2001.

FERNANDES, Ciane; CUBAS, Gabriela Péres. Aproximando conceitos e contextos: a pré-expressividade e a energia no sistema Laban / Bartenieff e suas aplicações na formação corporal intercultural. *Revista da FUNDARTE: artes cênicas: historiografia e performance*. Montenegro, ano IV, vol. IV, n.8, p.16 – 27, 2005.

FERRACINI, Renato. *A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator*. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

\_\_\_\_\_. *Os pais-mestres do ator criador*. Revista do Lume. Campinas, n. 2, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio século XXI: o Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

HOUAISS, Antônio et al. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ICLE, Gilberto. Considerações sobre o conhecimento tomado corpo no corpo do ator. *Cena*. Porto alegre, n. 2, p. 23 – 28, 2001.

\_\_\_\_\_. *Teatro e construção de conhecimento*. Porto Alegre: Ed: Mercado Aberto, 2002.

KUSNET, Eugênio. *Ator e método*. Rio de Janeiro: Ed. IACEN, 1987.

OIDA, Yoshi. *O ator invisível*. São Paulo: Ed. Beca, 2001.

ROSSO, Martín. Dos ópticas convergentes sobre lá acción física. *El Peldaño*: cuaderno de teatrologia. Buenos Aires, año 1, n.1/2, p. 42 – 48, 2003.

#### Notas:

<sup>8</sup> Fábio e Giovanna foram meus colegas no curso de Graduação em Teatro: licenciatura. Embora, não cursassem o mesmo semestre que eu, já havíamos trabalhado juntos em *Retalhos de Sônia*, cena apresentada como requerimento do componente curricular Direção Teatral II, na qual tive oportunidade de dirigi-los.

<sup>9</sup> O uso do termo *bios* refere-se aqui ao seu significado etimológico que do grego significa *vida*. Essa expressão é utilizada algumas vezes por Barba, em seu livro *A arte secreta do ator*, nas ocasiões em que se apropria desse termo,

Barba refere-se à vida do ator em cena termo, isto, bal sa informaçki em relaç vida do ator em cena.

<sup>10</sup> BURNIER, Luis Otavio. **A arte de ator**: da técnica a representação. p. 36.

<sup>11</sup> BARBA, Eugenio. **La canoa de papel**. p. 236.

<sup>12</sup> ICLE, Gilberto. **Teatro e construção de conhecimento**. p. 79.

### **O que motiva as crianças a participarem de um coro infantil?**

*Professora e musicista Sandra Rhoden*

Este trabalho teve como objetivo trazer reflexões sobre minha prática docente como regente do Coro Infantil da FUNDARTE, tendo como perspectiva a pesquisa-ação ou participante. Através de entrevistas realizadas com sete crianças dos 7 aos 13 anos de idade, integrantes do coro, o trabalho investiga motivações dos alunos em participar do grupo, como souberam dessa atividade de canto coral, bem como questões ligadas ao repertório desenvolvido, dinâmica de ensaios, entre outras. No referencial teórico trago autores como Schön (1995; 2000) e Bourdieu (1996), entre outros que falam mais especificamente sobre a atividade coral. A partir dos relatos das entrevistas, pude constatar que as crianças procuram o coro porque a atividade foi sugerida por um membro da família, ou também porque planejam seu futuro através da prática de canto. Ao participarem do coro, buscam aprimoramento da sua voz, socializam o desejo de cantar e desenvolvem várias amizades, o que enfatiza que cantar é um processo de socialização, de pertencer a um grupo com o qual se identificam. Esse trabalho apresenta vários significados da prática coral sob a perspectiva das crianças entrevistadas, bem como oferece sugestões de outros trabalhos na área de coro.

Palavras – chave: canto coral, coro infantil, reflexão-na-ação

## **INTRODUÇÃO**

Por fazer parte do corpo docente da FUNDARTE<sup>1</sup> há onze anos, dentre outras atividades docentes assistidas por mim, optei pelo Coro Infantil da FUNDARTE como objeto de investigação desse trabalho de conclusão do Curso de Graduação em Música: Licenciatura pela UERGS<sup>2</sup>. No presente trabalho, trago reflexões sobre minha prática docente frente ao Coro Infantil da FUNDARTE, a partir de entrevistas realizadas com integrantes do coro. Como objetivo principal, procurei investigar “o que motiva as crianças a participarem do coro?”, “o que faz com que elas permaneçam no grupo?”, entre outras questões ligadas à escolha dessa atividade, repertório e dinâmica de ensaios.

## **CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Este trabalho foi construído na perspectiva da pesquisa-ação ou pesquisa participante. Essa seria uma forma de pesquisar em um contexto onde, segundo Thiollent (1998, p.16), “a participação dos pesquisadores é explícita dentro da situação de investigação”. Michaliszyn e Tomasini (2005) colaboram dizendo que:

Pesquisa-ação e pesquisa participante caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e o grupo social pesquisado, ocorrendo entre eles um certo envolvimento cooperativo ou participativo e supõe o desenvolvimento de ações planejadas, de caráter social (MICHALISZYN; TOMASINI, 2005, p.32).

No referencial teórico trago Bourdieu (1996), que aborda a questão do interesse e Schön (1995; 2000), por ser um autor que contribui com suas teorias sobre a reflexão-na-ação. Também contemplo outros autores que trazem suas contribuições sobre canto coral e/ou canto, tais como: Figueiredo (1990), Joly (1997), Junker (2001), Oliveira (2003), Schmeling (2005), entre outros.

## **AS ENTREVISTAS**

Incluir todos os participantes do coro no processo de entrevistas não seria possível dentro do tempo previsto para a realização desse trabalho de conclusão de curso. Por ser um grupo heterogêneo em relação à idade, incluindo alunos dos 7 aos 13

anos, optei por contemplar um integrante representante de cada idade. A partir desse critério, entrevistaria sete crianças.

Para a realização das entrevistas elaborei um roteiro geral, onde constam dados pessoais do aluno, como soube desta atividade coral, qual a música de sua preferência, o que acha dos ensaios, entre outras questões. Ao todo foram realizadas sete entrevistas com os integrantes do coro, na FUNDARTE, pois o local favorecia em termos de referência e deslocamento para as crianças. Apenas uma entrevista foi realizada na casa de uma das crianças, pois esta dependia da disponibilidade dos pais levá-la até a FUNDARTE. Cabe salientar que todas as entrevistas tinham determinado dia e horário para serem realizadas, e que todos os entrevistados foram assíduos e pontuais. As entrevistas transcorreram em clima de descontração e muita seriedade por parte dos entrevistados. A partir das entrevistas, foi elaborado um quadro onde consta as informações gerais das entrevistas.

Legenda:

CIF: Coro Infantil da FUNDARTE

CE: Casa do entrevistado

## **ESCUTANDO OS INTEGRANTES DO CORO INFANTIL DA FUNDARTE**

Para apresentar um possível perfil de cada criança entrevistada, busquei reunir alguns dados que surgiram a partir das entrevistas e que contextualiza cada participante.

Valmir  
(09 anos)

Soube da atividade através de sua mãe, que achou ser uma atividade “interessante” para ele. Participa do Coro Infantil da FUNDARTE desde março de 2005. Valmir acha o coro “interessante” porque, quando crescer, quer ser vocalista da Banda de seu pai. Também destaca a atividade como interessante porque desenvolve seus hábitos vocais. No grupo, conquistou muitas amizades. Conclui seu depoimento dizendo às crianças que entrem no coro “porque é uma atividade muito interessante, aprendem muitas músicas novas, aprendem a cantar”.

Luísa

(11 anos)

Participa do Coro Infantil da FUNDARTE desde março de 2005. Soube da atividade através de sua irmã, que procurava uma atividade de canto para “exercitar a voz”. Depois do primeiro ensaio, Luísa gostou e retornou aos encontros. Faz parte do coro porque “acha interessante, legal”, gosta do repertório, dos colegas e da professora. Encoraja as crianças que acham ter potencial a participar da atividade. Para ela, “potencial é querer, é ter vontade própria e não faltar os ensaios”.

Cecília

(12 anos)

Participa do Coro Infantil da FUNDARTE desde março de 2001. Desde criança sempre gostou de cantar, queria cantar, então, por sugestão de sua mãe, integrou-se ao coro. Por fazer parte do grupo há bastante tempo, Cecília tem muitos amigos, contribui com sugestões de repertório e auxilia na organização dos ensaios. Em sua entrevista, relata várias vezes que gosta de cantar, que “ama cantar”.

## DIALOGANDO COM OS CORALISTAS

A participação de Luísa no Coro Infantil da FUNDARTE aconteceu após a apreciação do primeiro ensaio em que a irmã participou. De acompanhante à participante efetiva, relata como foi sua experiência:

Eu soube através da minha irmã, ela queria uma coisa de cantar, alguma coisa que exercita a voz, e eu achei legal, e me interessei pelo coral [...], aí eu gostei da idéia, ela ia exercitar a voz e eu também iria gostar de exercitar a voz, eu acho ela bonita [...], ah, eu queria ver como é que iria ser o coral, e eu acabei gostando, aí ela gostou também e nós começamos a fazer coral (Luísa, 11 anos).

Schmelling (2005, p. 79), em seu trabalho “Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens”<sup>3</sup>, colabora dizendo que uma das motivações para cantar “está relacionada ao ambiente familiar”. Valmir vai além deste estímulo inicial para cantar no coro, projetando planos para seu futuro musical. Este desejo fica evidente em sua fala quando diz que quando crescer, quer ser vocalista da Banda de seu pai.

Assim como Valmir, outros entrevistados declararam que participar do Coro Infantil da FUNDARTE é interessante. Por ter sido a palavra tônica dos entrevistados, procurei refletir o que estaria sendo dito em uníssono por esses integrantes. Compreendendo que a palavra interessante pode ter vários significados, procurei investigar um pouco mais sobre este aspecto, a partir de Bourdieu (1996). No capítulo “é possível um ato desinteressado?”, o autor expõe sua teoria sobre o interesse:

Interesse é ‘estar em’, participar, admitir, portanto, que o jogo merece ser jogado e que os alvos engendrados no e pelo fato de jogar merecem ser perseguidos; é reconhecer o jogo e reconhecer os alvos (BOURDIEU, 1996, p. 139).

Para Bourdieu (1996, p. 139),

“em um primeiro sentido, a palavra interesse teria precisamente o significado que atribui à noção de *illusio*<sup>4</sup>, isto é, dar importância a um jogo social, perceber que o que se passa aí é importante para os envolvidos, para os que estão nele”.

Participar de uma atividade de canto em grupo é como fazer parte de um jogo. Cada indivíduo participante traz consigo suas particularidades e individualidades, e estas precisam ser veiculadas às regras dispostas pelo grupo. Nessa mesma direção, pertencer a um grupo, como o coro infantil possibilita desenvolver o relacionamento entre os alunos, onde vários acordos sociais também são construídos e estabelecidos.

Gostar de “cantar”, das “músicas”, do “repertório”, das “brincadeiras”, dos “amigos” e da “professora”, foram as respostas das crianças ao serem questionadas sobre o que mais gostam no Coro Infantil da FUNDARTE.

“O Leãozinho” é a música preferida de Valmir e Luísa em seus relatos sobre sua preferência musical dentro do repertório desenvolvido no coro. No entanto, cada entrevistado traz uma concepção sobre a mesma música. Valmir explica: “a música que eu prefiro é Leãozinho”, pois além de gostar da música o aluno realiza uma pequena análise em relação à melodia quando diz: “porque é uma música que tem tons variáveis, de repente ta no dó, depois sobe pro lá”. Da mesma forma, Luísa relata: “eu gosto do Leãozinho, [...] a minha voz, parece que ela combina com esta música”.

Os alunos, em suas falas, trouxeram em questão pontos importantes relacionados ao repertório. Entre eles, o fato de que a música que cantam no coro tem a ver com seu gosto musical e identidade vocal, bem como a aprendizagem contínua vai desenvolvendo maior facilidade para compreender o que se está cantando.

## **OS ENSAIOS**

O momento de cantar parece muito significativo para os entrevistados, e Luísa considera aspectos que fazem este “cantar” um “cantar bonito”. Para ela cantar bonito significa “participar da aula, se concentrar na aula” e vai além quando diz que o bonito só é possível quando se “olha para a professora e faz o que ela tá mandando”, mas não esquece de dizer “a voz também tem que afinar, quando a gente afina a voz também fica bonito”.

Continuar tornando o ensaio “legal”, “novo” e “bom demais” depende do professor estar atento ao que acontece em sua prática. Neste contexto Schön (1995) instiga o professor a ficar atento:

Se o professor quiser familiarizar-se com este tipo de saber, tem de prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e actuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizerem certas coisas (SCHÖN,1995,p.82).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da realização deste trabalho de conclusão de curso, pude sair do contexto de sala de aula, com todas as suas características, e desenvolver um outro olhar sobre o que cotidianamente estava sob meus olhos. Este trabalho também possibilitou uma escuta mais aguçada sobre os motivos que levam meus alunos a participar e permanecer no grupo que coordeno. Apoiada em autores que também discutem essa prática, pude refletir mais e pensar em futuros planos para o coro.

Sobre o que pode significar cantar no Coro Infantil da FUNDARTE a partir da perspectiva dos próprios alunos, outros trabalhos podem ser desenvolvidos a partir deste, como “uma investigação mais aprofundada sobre o repertório coral baseado na mídia das crianças e suas contribuições para o canto coral”, “sugestões de desenvolvimento de ensaio coral”, ou até “uma retrospectiva do próprio Coro Infantil da FUNDARTE” em forma de registro desta atividade.

Muitas questões foram respondidas e contempladas. Outras, a partir de minhas reflexões, continuarão a serem feitas, para que futuras crianças participantes da atividade de Coro Infantil da FUNDARTE possam buscar, também, seus próprios significados e sentidos para cantarem em grupo.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

MICHALISZYN, Mario Sergio; TOMASINI, Ricardo. *Pesquisa: orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SCHMELING, Agnes. *Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens*. Porto Alegre, 2005. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

\_\_\_\_\_. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

THIOLLENT, Michel. *Estratégias de conhecimento*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 13-27.

### Notas:

<sup>13</sup> A Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE – é uma escola específica de artes que a mais de 30 anos vem atuando no ensino da música, formando instrumentistas e professores de música.

<sup>14</sup> Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

<sup>15</sup> Dissertação de Mestrado defendida em 2005, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes – Programa de Pós-Graduação em Música.

<sup>16</sup> Bourdieu explica que *Illusio* é uma palavra latina que vem da raiz *ludus* (jogo), podendo significar estar no jogo, estar envolvido no jogo, levar a sério.(ver p. 139).

## **A formação do professor de instrumento musical**

*Professora Ms Márcia Pessoa Dal Bello*

Nos dias de hoje discute-se muito o currículo de música nos cursos de graduação, no sentido de pensar os tipos de profissionais que se está pretendendo formar. Nessa problematização dos perfis profissionais que a formação universitária em música abrange, um dos temas importantes é a formação do professor de instrumento. Na construção das identidades desses profissionais, em geral, há uma questão básica que dicotomiza a performance e a pedagogia, o músico e o professor.

Em geral, os cursos oferecem as modalidades de Bacharelado e Licenciatura. Em muitos cursos, o aluno deve escolher uma delas. Eventualmente, opta por fazer as duas, ou seja, ele será bacharel e licenciado ou pode optar pelo Bacharelado como o primeiro curso, provavelmente em função da carga horária da Licenciatura ser mais extensa.

Louro e Souza (1999), ao analisarem os dados levantados numa pesquisa desenvolvida nos anos de 1996 e 1997, que se intitulava A Formação do Professor de instrumento- visões curriculares das universidades brasileiras, apontam que a dicotomia entre os cursos de Bacharelado e Licenciatura é um fator essencial da problemática da formação do professor de instrumento. Esse perfil profissional desafia a tradicional divisão entre Bacharelado e Licenciatura, uma vez que busca um equilíbrio entre competências pedagógicas e musicais.

Os professores de instrumento egressos dos cursos de Bacharelado portanto, parecem atribuir uma ênfase na performance e na técnica, acarretando um fazer pedagógico diferenciado que, muitas vezes, desconsidera a aprendizagem musical ampla, na qual estão inseridas as questões afetivas, sociais, culturais e psicológicas. Há indícios de que tais professores adotem uma postura incentivadora da performance musical, muitas vezes sem significado para o aluno e em detrimento da potencial capacidade

transformadora latente no educando, conforme perspectiva de Esperidião(2002).Para essa autora,

[...] a formação musical predominantemente centrada na técnica deve ceder lugar a uma formação que considere, também o sujeito nas suas potencialidades e na sua capacidade de realizar uma ação transformadora na sociedade. (Esperidião, 2002, p.23)

Dourado (1999), por sua vez, afirma que os programas para a formação do instrumentista, na maioria das escolas de música, ainda demarcam o âmbito do conhecimento, seguindo os moldes dos programas dos velhos conservatórios, levando os instrumentistas a crer que a fórmula “tocar e mais tocar” é a única função social da música. Os programas dividem-se em disciplinas de diversas naturezas, teóricas e práticas, que pretendem conter toda a abrangência do fazer musical numa visão, na maioria das vezes, dicotômica.

Outro aspecto a ressaltar é que grande parte dos professores tende a reproduzir a trajetória que eles mesmos vivenciaram no percurso de aprendizagem, sem refletir sobre seu processo de construção de conhecimento na área. Partem do princípio que, se deu certo com eles, certamente funcionará com o seu aluno.

As reflexões e questionamentos até aqui levantados sinalizam a necessidade de uma maior valorização dos saberes pedagógicos na formação dos instrumentistas os quais, na maioria das vezes, tornam-se professores de instrumento, visando oportunizar situações que favoreçam pensar sobre suas práticas, refletindo sobre os processos de aprendizagem de seus alunos, revendo paradigmas que enfatizam, principalmente, a performance, a técnica, a repetição e o modelo. A perspectiva é de que estudos dessa natureza possam contribuir com a compreensão das implicações da formação dos docentes na qualidade do ensino que realizam visando, sempre, um processo de melhoria e desenvolvimento.

O campo do ensino da música, pela sua importância na compreensão de uma educação ampla e global, parece fundamental. Se estudos sobre o tema já foram feitos, numa importante contribuição à área, é significativo continuar essa trajetória investigativa, qualificando a prática pedagógica e a formação de professores. Atravessa

esse processo uma concepção mais ampla dos objetivos do ensino da música na educação do cidadão e o projeto de sociedade que se quer construir. Relacionar essa dimensão com a formação de professores parece fundamental.

Todas as inquietações aqui levantadas motivaram esta pesquisa que teve como objetivo principal investigar a formação e os saberes pedagógicos que sustentam as práticas de ensino de 4 professores de instrumentos musicais que trabalham na Fundação Municipal de Artes de Montenegro- FUNDARTE.

A FUNDARTE é uma Fundação Municipal que oferece cursos na área das artes, (Artes visuais, Dança, Música e Teatro) tanto em nível Básico como sedia, em convênio com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, quatro cursos superiores de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Os cursos de graduação tem uma grade curricular que contempla a concepção do Artista-Professor, isto é, rompe com a dicotomia Licenciatura e Bacharelado.

Através da pesquisa buscou-se investigar como os professores vêm construindo a sua docência, instigando-os a refletir, sobre como se deram seus processos de formação; como vêm desenvolvendo suas práticas pedagógicas; o que pensam sobre os cursos formadores de profissionais; E finalmente, quais os sentimentos e desafios que os constituíram ao longo de suas trajetórias. A partir das respostas dos professores, foi possível estabelecer um perfil dos saberes pedagógicos presentes nas suas práticas. Essas questões foram indutoras do processo investigativo e se transformaram em categorias de análise. A organização dos dados em categorias não significou uma dicotomização das percepções dos professores. Elas se imbricaram mais do que separaram. O intuito de organizar as categorias serviu, especialmente, para teorização dos dados e melhor compreensão dos mesmos. Ressalta-se, porém, que devem ser compreendidos numa dimensão de totalidade.

As principais conclusões a que o estudo me levou foram as seguintes:

-As concepções e valores dos professores que fizeram parte da pesquisa evoluem o reconhecimento da importância da educação musical para o desenvolvimento do sujeito. Eles afirmaram que aprender ou estar em contato com a música desde pequeno facilita a

aprendizagem mais tarde. Ressaltaram, também que, apesar de alguns alunos terem mais facilidade, todos têm condições de aprender a tocar um instrumento, mas que certamente essa facilidade ou musicalidade auxiliam muito na permanência e bom desempenho na aprendizagem do instrumento.

-Quanto a formação de professores, todos concordam que a universidade não propiciou a preparação para a docência os quais tiveram que buscar essa formação na prática e através de cursos de formação continuada. Reconheceram também que a estrutura de orientação pedagógica que a FUNDARTE oferece foi um fator importante para a constituição de suas docências.

-Sobre os cursos formadores e os saberes necessários a docência enfatizaram, principalmente, os saberes específicos da técnica do instrumento, ou seja, mesmo reconhecendo que seus cursos de formação não lhes prepararam para a docência, trazem consigo a idéia de que ter conhecimento sobre o seu instrumento, repertórios e métodos lhes basta, para exercerem a atividade docente, ou seja, não reconhecem os saberes advindos das ciências da educação como necessários para serem professores.

- Nas respostas que deram sobre suas práticas enquanto professores, foi possível perceber a preocupação com uma rotina de aula, com o conteúdo, com a técnica e com o equipamento. Mais uma vez relataram que construíram historicamente esse modelo a partir de suas experiências como alunos, isto é, a partir do que deu certo com eles. Suas concepções a respeito de avaliação envolvem a idéia de processo, no sentido de buscar, através da avaliação, indicar caminhos de desenvolvimento para o aluno, o que nem sempre, se observa coerência com a prática docente. Sobre a relação professor X aluno, consideram a idéia de cumplicidade com o aluno através da interação e do respeito à individualidade do mesmo, reconhecendo que uma relação construtiva entre professor e aluno é um fator que favorece a aprendizagem.

-Sobre os sentimentos e desafios que experimentam na função docente, um professor apontou como momento prazeroso o processo de aprendizagem do aluno, enquanto os outros valorizam mais o resultado final do trabalho. Entretanto todos observaram que se sentem frustrados quando o aluno tem dificuldades quanto ao programa desenvolvido.

Como apoio para o trabalho, a maioria gostaria de ter mais recursos de ordem material e um apontou a importância da interdisciplinaridade como apoio ao seu trabalho.

Mesmo reconhecendo que o principal elemento constituidor da prática docente é o saber da experiência, e, saber que o professor é um profissional construído historicamente ao longo de sua vida profissional, independentemente do objeto do conhecimento que está sendo ensinado, ter acesso às teorias e a oportunidade de refletir e discutir o conhecimento advindo das ciências da educação, certamente lhes atribuiria uma competência indispensável para exercer a função docente, de forma mais consciente e produtiva, dando-lhes uma segurança maior para iniciar na profissão de professor e lidar melhor com questões cotidianas que caracterizam as situações de aprendizagem.

É essencial que uma concepção dialética de educação se instaure, onde seja possível superar tanto o sujeito passivo da educação tradicional, quanto o sujeito ativo, que está centrado no aluno e vá na direção do sujeito interativo.

Embora se reconheça que os caminhos para a busca de tais desafios sejam de diversas ordens, espera-se que a reflexão sobre as práticas possa revelar luzes que levem à transformação, uma vez que as mudanças costumam ocorrer a partir do desvelamento da realidade.

## **BIBLIOGRAFIA**

CUNHA, Maria Isabel da. *O Bom Professor e sua Prática*. 14ª edição. Campinas, SP: Papirus, 1989.

DEL BEN, Luciana. Aprendendo com professores: reflexões sobre a formação do educador musical a partir de concepções e ações de uma professora de música. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 4, 2001, Santa Maria, RS. *Anais do IV Encontro Regional* DOURADO, Oscar. Por um modelo novo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 3. p. 237, 1996.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação Profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p. 69-74, set. 2002.

LOURO, Ana Lúcia. SOUZA Jusamara. Reformas curriculares dos cursos superiores de música: Diálogos sobre identidades profissionais do professor de instrumento. *Expressão: Revista do Centro de Artes e Letras*. Santa Maria, ano 3, nº2, p.69-72. jun/dez1999.

SANTOS, Cynthia G. A. HENTSCHKE, Liane. FIALKOW Nei. Avaliação da execução musical: relações entre concepções e práticas adotadas por professores de piano. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, ABEM, n. 5, p. 21-39, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.

## **Jogo e presença: tecendo relações**

*Professora e atriz Janaína Kremer da Motta*

### **RESUMO**

Este trabalho pretende analisar, sob o ponto de vista do trabalho do ator e a partir de um entrecruzamento entre a teoria e a prática, as relações entre os conceitos de presença e de jogo. Investiga a possibilidade de a presença ser ampliada, ou aprofundada pelo jogo, apoiado nos conceitos de presença de Eugenio Barba e Franco Ruffini e de jogo de Johan Huizinga, Claude Levi-Strauss e Maria Lucia Pupo. Conclui que a presença, quando compreendida como um estado físico e mental, é pré-requisito para o jogo e que aquilo que em teatro chamamos estado de jogo, tratar-se-ia, também, de um estado de presença.

Este trabalho trata-se de um recorte da monografia intitulada “Brincando de Estragon e Vladimir: a relação com os outros como possibilidade de aprofundamento da presença” e foi elaborado como parte das atividades finais de avaliação do curso de Graduação em Teatro: Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) em convênio com a Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE). Propõe-se a investigar, a partir de um entrecruzamento entre a teoria e a prática, as relações entre os conceitos de presença de Eugenio Barba e Franco Ruffini e de jogo de Johan Huizinga, Claude Levi-Strauss e Maria Lúcia Pupo.

Seguiram-se, para tanto, dois processos paralelos: a elaboração do trabalho prático, os ensaios propriamente ditos, dos quais todos os aspectos considerados

relevantes eram anotados num diário de trabalho e o levantamento bibliográfico das fontes utilizadas.

O termo presença do ator, amplamente utilizado no jargão teatral, pode ser compreendido como um estado de vibração diferenciada que o ator aciona quando em situação de representação. Pelo público, a presença do ator talvez seja percebida através de uma sensação de que esse ator é maior, mais forte e até mesmo mais belo do que ele de fato possa ser na vida cotidiana e nossos olhos – de público – insistem em acompanhá-lo mesmo quando ele parece não estar fazendo nada. É aproximadamente isso que nos diz Patrice Pavis: “ter presença [...] é saber cativar a atenção do público e impor-se [...]” (1999, p. 305). Essa capacidade do ator de “cativar a atenção do público” acionando aquele estado de vibração diferenciada citado anteriormente não é, entretanto, algo inato. Ao contrário, por tratar-se de uma “alteração do estado de presença cotidiana para uma presença teatral” (BURNIER, 2001, p.50), pressupõe uma técnica.

Quando dizemos uma, não se quer dizer, obviamente, que exista uma única maneira de se constituir essa presença. De fato, há tantas quanto tantos são os tipos de teatro e de ator que existem no mundo. Eugenio Barba, porém, investigando os princípios recorrentes nas diferentes “situações organizadas de representação” percebe que, em se tratando da presença, é possível encontrar alguns pontos em comum, pontos esses que “sugerem trabalho contínuo na redução ou ampliação das ações típicas do comportamento cotidiano” (BARBA e SAVARESE, 1995, p.55).

De acordo com Franco Ruffini, “a presença do ator, sua maneira de ser no palco, organicamente, é obviamente uma presença física e mental” (Ibid., p. 64).

Barba e Ruffini referem-se a esse estado de presença tanto física quanto mental como, respectivamente, “corpo e mente dilatados”, que seriam, então, a “pré-condição criativa” do ator.

Por corpo e mente dilatados podemos entender que o ator trabalharia com o corpo e a mente operando de maneira diferente da cotidiana, com um excesso de energia, sem que isso queira dizer força ou vigor. Simplesmente dispo de uma qualidade em que corpo e pensamento encontrar-se-iam em estado de prontidão, de alerta, como um lutador que se esquivava do golpe no momento em que o mesmo é desferido, sem lapso de tempo entre o pensar e o agir. Como pré-condição criativa, compreende-se que esse

estado seria anterior aos resultados obtidos, seria o que possibilita o desencadeamento do processo criativo. Nesse caso, então, o ator necessitaria dispor de um corpo e uma mente dilatados, ou seja, necessitaria construir sua presença, a fim de começar a criar.

As discussões teóricas sobre o jogo no teatro freqüentemente estão concentradas sobre seus aspectos pedagógicos. Devo dizer, contudo, que no presente trabalho penso no teatro como um fim em si e, portanto, no jogo como um de seus componentes essenciais. De fato, em outros idiomas, a proximidade entre jogo e teatro é evidente. Em inglês, por exemplo, a mesma palavra – play – que literalmente traduz-se por jogo, serve tanto para o que em português chamamos uma peça – a play – quanto representar ou interpretar – to play (PAVIS, 1999). Em francês usa-se normalmente jouer – jogar, quando se quer referir ao trabalho sobre o personagem: o ator, portanto, joga um personagem. Essa idéia, de jogar um personagem ao invés de representá-lo ou interpretá-lo parece agregar ao trabalho do ator, desde o princípio, características lúdicas. Segundo Johan Huizinga e Roger Caillois, o jogo é:

uma atividade livre, gratuita, regrada, de caráter incerto, que cria ordem e é ordem, estabelecendo intervalos na vida cotidiana, ao mesmo tempo em que [...] abre espaços para a metáfora e para a ficção (PUPO, 2001, p.181).

Lévi-Strauss classifica os jogos em dois tipos opostos: os que possuem características conjuntivas e aqueles cujas características são disjuntivas. Podemos compreender por jogos conjuntivos aqueles que pressupõe uma união entre os jogadores, ou seja, todos os jogadores jogam do mesmo lado, ao contrário da concepção corrente de jogo – jogos esportivos, por exemplo – nos quais a competição e a finalidade de vencer estão em jogo, o que lhes confere, então, características disjuntivas (LEVI-STRAUSS, 1976).

Dessa forma podemos concluir que o jogo no teatro é conjuntivo e talvez se aproxime mais da imagem de crianças que brincam juntas do que da de adultos que jogam uns contra os outros.

Para Levi-Strauss, analisando as estruturas de mundo e de relação de tribos da Nova-Guiné, seria principalmente o rito, e não o jogo, que possuiria características conjuntivas:

o rito, que se 'joga' também, parece mais uma partida privilegiada, retida entre todas as possíveis, porque só ela resulta num certo tipo de equilíbrio entre os campos (LEVI-STRAUSS, 1976, p.52).

Como sabemos, ou até onde sabemos, o teatro tem suas origens no rito agrário ou de fertilidade (PAVIS, 1999). Não apenas o chamado teatro ocidental, mas as diferentes manifestações teatrais, conforme as conhecemos, trazem em seu bojo a idéia da “conjuração de uma outra realidade”, através da transformação arquetípica de um ou mais homens em deuses, animais ou outros homens (BERTHOLD, 2001). A partir do momento em que se faz a separação entre aquele (ou aqueles) que se transforma e um outro (ou outros) que o observa o teatro começaria a assumir a forma que hoje conhecemos. Johan Huizinga, tratando da natureza do jogo, diz que quando observamos “o fenômeno do culto, verificamos que as sociedades primitivas celebram seus ritos sagrados [...] dentro de um espírito de puro jogo, tomando-se aqui o verdadeiro sentido da palavra” (2004, p.7).

Poder-se-ia concluir, então, que o jogo está na raiz do acontecimento teatral. Huizinga também considera, de forma plenamente aplicável ao jogo teatral, que o mesmo é diferente da vida comum, pois ocupa um espaço e um tempo próprios, tratando-se de “uma esfera temporária de atividade com orientação própria” (Ibid., p.11), e ainda possui, como uma de suas qualidades fundamentais, a capacidade de repetição.

Segundo Maria Lúcia Pupo, que trata, por vezes, o jogo como comunicação, “a noção de jogo [é] intrínseca ao próprio acordo tácito que une atores e público durante a representação teatral” (2001, P.181). A autora acrescenta ainda que:

quando se lança em um jogo teatral ou dramático, o jogador é convidado a formular e a responder a atos cênicos mediante a construção física de uma ficção composta por ação, espaço, fala, entre outros elementos possíveis. Essa construção ocorre através de relações que o jogador produz aqui e agora com seus parceiros e com o ambiente, relações essas que implicam intencionalidade, mas incluem, também, necessariamente, fatores aleatórios. (Ibid., p.182).

Pupo, quando fala em “jogo teatral”, está se referindo especificamente ao trabalho de Viola Spolin. Porém, acredito ser possível estender esses conceitos para o

trabalho teatral como um todo que, por hora, trato simplesmente como jogo. Na fala anteriormente citada, por exemplo, encontra-se um aspecto importante do jogo: o ator joga em todas as direções, ou seja, joga com seus parceiros ao mesmo tempo em que está jogando com o público e com o ambiente a sua volta. Dessa forma, ao abordar ludicamente seu trabalho, o ator estaria possibilitado a “um mergulho na construção da significação em cena” (PUPO, 2001, p.183).

Barba e Ruffini falam do corpo e mente dilatados como pré-condição criativa do ator, ou seja, a criação depende da presença.

Pupo refere-se à construção da significação em cena por meio do jogo. Ora, se criar é também construir significações, a presença é a condição do jogo. Entretanto, parece-me que, uma vez iniciado o processo de constituição da presença é possível começar a jogar e, ao entrarmos efetivamente no jogo, pela própria urgência de atenção que ele pressupõe, ampliar a presença.

Como já foi discutido anteriormente, a presença pode ser compreendida, de acordo com os autores dos quais por hora me utilizo, como um estado no qual o corpo e a mente do ator encontram-se dilatados, ou seja, ampliados em relação ao seu estado cotidiano. Ampliados em energia, no sentido científico do termo - Barba diz que ocorre um “incremento de movimento das partículas que compõe o comportamento cotidiano” – e também ampliados em possibilidades criativas, visto que esse estado de dilatação é considerado pelo autor como a pré-condição criativa do ator.

Um ator com o corpo e a mente em estado de prontidão, de alerta, de disponibilidade seria, então, um ator presente, dentro das concepções das quais me valho para este trabalho. Não podemos supor, porém, que uma vez conquistado esse estado ele esteja automaticamente garantido a permanecer conosco, tampouco que se trate de algo estático, ou seja, que uma vez alcançado permaneça sempre igual. Barba é claro ao afirmar que presença é mudança, alternância e movimento, o que chama de “corpo-em-vida” e, ainda, diz que essa mudança ocorre “diante de nossos olhos”. Pressupõe, portanto, um observador que vê, percebe essa presença. Um outro para quem o ator direciona sua presença.

A idéia do outro, com quem, ou com o que, estabelecemos alguma espécie de relação, traz a idéia do jogo conjuntivo, conforme Levi-Strauss, ou, simplesmente, do

jogo como o compreendemos neste trabalho. Para Pupo, o que aqui trato por relação, seria o correspondente ao que chama de comunicação entre os atores e entre esses atores e o público.

Percebe-se, enfim, que as palavras relação, comunicação e jogo, quando pensadas num contexto teatral, podem ser sinônimas. Entretanto, jogo também pode ser entendido como brincadeira, como o lúdico, como o que cria a ilusão: do latim *inlusio* ou *inludere* – em jogo, literalmente (HUIZINGA, 2004 p. 14).

O jogo, portanto, seria a comunicação através da brincadeira, a relação que cria a ilusão. O ator-criador, do qual tanto se ouve falar, seria, simplesmente, um ator-jogador.

Huizinga diz que no jogo “tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação”, praticamente as mesmas palavras que Barba usa para definir o corpo dilatado do ator presente.

Está claro que presença e jogo são coisas completamente distintas, porém, se pensarmos em estado, talvez a distância diminua bastante. Minhas investigações, tanto práticas quanto teóricas, conduzem-me à idéia de que pensar em um estado de jogo significa pensar em um estado de presença.

Para que um ator possa jogar ele precisa encontrar um estado de jogo. Tal estado não prescinde de treino, ensaio e técnica, e trata-se, fundamentalmente, de um corpo e uma mente alertas mas não tensos, esvaziados dos hábitos e pensamentos cotidianos e, portanto, de tudo aquilo que possa ser previsível. Esse seria, também, um estado de presença.

Ao começar a jogar, entretanto, se temos a sorte de encontrar um parceiro e um público receptivos, acredito que estejam abertas as possibilidades de ampliar-se, ou aprofundar-se esse estado de presença e de jogo. Ou seja, de comunicarmo-nos com mais eficiência, de aproximarmo-nos cada vez mais da totalidade de nós mesmos e, assim, também, da dos outros. Como se aquelas “partículas que compõe o comportamento cotidiano” referidas por Barba, em virtude do sucesso das relações estabelecidas, infladas de prazer pusessem-se a dançar em nosso corpo e, quiçá, fora dele.

## REFERÊNCIAS

- BARBA, E. E SAVARESE, Nicola. *A arte secreta do ator*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.
- BERTHOLD, Margot. *História Mundial do Teatro*. SP: Perspectiva, 2001.
- BURNIER, Luis Otávio. *A arte de ator – da técnica à representação*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. SP: Perspectiva, 2004.
- LEVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. SP: Nacional, 1976.
- PUPO, Maria Lucia. *O lúdico e a construção do sentido*. Sala Preta. Eca – USP, n. 1, p. 181 – 185, 2001.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. SP: Perspectiva, 1999.

### **Música na sala de aula com alunos portadores de necessidades especiais: Um estudo de caso com uma turma de EJA da APAE, de Montenegro, RS**

*Professora e musicista Júlia Rechert Kunrath*

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as preferências musicais de alunos portadores de necessidades especiais de uma turma da APAE de Montenegro/RS e detectar como a professora da mesma utiliza a música na sala de aula. Para a fundamentação teórica busquei autores que tratam da Educação Especial e da Educação Musical. Como caminho metodológico optei pelo estudo de caso, realizando entrevistas, observações participantes, gravações em áudio e vídeo. Os principais resultados apontam para o fato de que a música está presente na sala de aula de diversas formas e é fundamental que a professora da classe utilize-a como um meio para auxiliá-la nas suas aulas em diferentes tarefas, mas a presença de um profissional especializado em música também é imprescindível.

## TEXTO

Esta pesquisa trata da “Música na sala de aula com alunos portadores de necessidades especiais: um estudo de caso com uma turma de EJA da APAE de Montenegro, RS” e teve como sujeitos alunos da turma de EJA 1, portadores de Necessidades Especiais (N.E.), através da interlocução com os próprios alunos, sua professora e a presidente desta instituição, a quem eu gostaria de agradecer desde já a acolhida e os aprendizados.

As questões de pesquisa que nortearam minha reflexão foram as seguintes: conhecer as preferências musicais de alunos com N.E.; visualizar como a professora utiliza a música na sala de aula com alunos portadores de N.E.; mapear quais as funções da música na vida desses alunos; “Música na sala de aula” ou “aula de música”?.

Como suporte para essa pesquisa busquei autores que tratam dos temas fundamentais ao meu trabalho, como educação especial, educação musical e aula de música, tentando dialogar e fazendo ligações, entre elas. Para tratar de Educação Especial baseei-me em Fonseca (1995); Síndrome de Down, Danielski (2001) e Garcias & Roth (2004); Paralisia Cerebral, Frazão (2004); Deficiência Mental, Ribas (2003); Educação Musical, Souza et. al. (1995), Souza (2000) e Hummes (2004).

Constatei que o caminho metodológico mais apropriado para essa investigação seria o estudo de caso. A partir disso escolhi alguns caminhos metodológicos, dentre os quais: a observação participante; conversas com os alunos e professores; entrevistas semi-estruturadas com a professora da turma escolhida para trabalhar e com a presidente da APAE de Montenegro; realização de gravações em áudio e vídeo.

Foram muitas as reflexões até que eu escolhesse os sujeitos que eu iria investigar. Em 31 de agosto defini que eu iria trabalhar com a turma do EJA1, sua professora e posteriormente entrevistar a presidente da APAE. Todas as quartas-feiras entre agosto e o início de novembro acompanhei essa turma, que possuía onze alunos, quatro deles portadores de síndrome de down; uma de paralisia infantil e deficiência mental; três de deficiência mental; dois de paralisia cerebral e um aluno portador de

paralisia cerebral com déficit acentuado na linguagem. A faixa etária desses alunos estava entre treze e trinta anos.

### **Diário de campo, 26 de outubro de 2005**

Quando cheguei para observar a aula, a professora e os alunos estavam muito felizes, e não entendi o motivo. Foi quando a professora pediu que os alunos me contassem e mostrassem o presente que a turma havia ganhado: um aparelho de som novo.

Mas eu não poderia investigar pessoas portadoras de necessidades especiais sem saber o que atualmente está definido na legislação como educação especial (EE). A partir Referencial Curricular Nacional (RCN), para educação especial, a educação especial

(...) é um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob o enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos (BRASIL, Referencial Curricular Nacional, 1994, p. 11).

Em meu trabalho caracterizo brevemente as síndromes que os alunos desta turma de EJA possuíam, como a síndrome de down, paralisia cerebral e deficiência mental. A turma que investiguei possuía também uma aluna portadora de paralisia infantil, mas a bibliografia sobre esse tema é muito difícil de ser encontrada e na internet havia apenas sites fazendo propaganda da vacinação para a prevenção da paralisia infantil. Por esta razão dados sobre a paralisia infantil não estão descritos na minha pesquisa.

## Diário de campo, 21 de setembro de 2005

Quando cheguei à APAE, para observar a aula, notei que pela primeira vez o rádio já estava ligado e os alunos estavam escutando música. Era de costume que a professora ligasse o rádio mais perto do recreio ou depois dele apenas...

Durante as visitas e observações eu conversava com a professora da turma. Ela comentou que utiliza determinadas músicas na aula dependendo do temperamento ou do humor que os alunos trazem de casa. Caso os alunos chegam agitados ou se agitem na aula, ela nem liga o rádio, ou precisa desligá-lo durante a aula. Há dias em que os alunos escutam música, e cantam a manhã inteira alegremente, e há ainda aqueles dias em que eles pedem músicas que não aquelas trazidas pela professora. A professora relatou também que uma das práticas mais utilizadas por ela é escutar música depois do recreio, momento em que ela sempre coloca uma música do cotidiano deles (destacou as “das novelas” e as sertanejas). Mas quando os alunos estão agitados ela nem coloca música.

Outra forma que a música está presente na sala de aula é enquanto os alunos realizam alguma atividade de desenho, entre outras. Os alunos estão sentados nos seus lugares à mesa, e a professora liga o rádio, normalmente em volume baixo para não agitá-los. Para a presidente da APAE, a música na sala de aula tem

(...) função relaxante, a música acalma, porque a gente já pode observar algumas turmas super agitadas e tu começa introduzir uma música com eles, é muito mais fácil porque se tu consegue dizer, um conteúdo, começar a falar. Então através da música a gente pode ter a concentração, pode obter mais fácil a concentração, tranqüilidade, desenvolver toda sensibilidade que ele tenha (Entrevista com a presidente da APAE em 19/10/05).

Na entrevista que realizei com a professora da turma que pesquisei, quando questionei-a sobre as preferências musicais dos alunos, ela respondeu

(...) as sertanejas que nem se fala, a gauchesca que é o meio que eles vivem. A sertaneja eles gostam muito. (...) tem a da novela das 8, do Roberto Carlos...

a Vera e o Jatobá, essa eles cantam bastante. A “Festa no Apê” (Entrevista com a professora em 27/09/05).

### **Diário de campo, 28 de setembro de 2005**

Uma aluna começou a cantar a música “Cai, cai balão”. Ela cantava apenas o trecho “cai, cai, balão, cai, cai, balão”, e repetiu cerca de seis vezes apenas essa frase. Convidou seu colega para cantar também. Em seguida a professora disse para essa aluna que música tinha a tinha a frase “na rua do sabão”. E a aluna disse que essa não tinha e continuou cantando como antes. Essa aluna começou a cantar involuntariamente e sempre quando eu olhava para ela e ela notava, parava de cantar imediatamente. Nesse momento percebi que não apenas a música das novelas e as que tocam no rádio estão presentes na vida desses alunos, mas também as músicas folclóricas.

Considero fundamental a utilização da música na sala de aula por essa professora, mas como ela não possui uma formação específica em música, não há a possibilidade de haver uma análise crítica desses produtos midiáticos juntamente com os alunos do ponto de vista musical.

Independentemente do “uso” e da “função” que se faça da música ela deve estar sempre presente na sala de aula, tanto utilizada por professores especializados ou não em música, pois todas as formas de emprego da música são fundamentais para o auxílio no desenvolvimento de alunos com necessidade especiais.

Entretanto, há uma diferença entre a música usada em um contexto de realização de outras tarefas, que venho discutindo a partir das observações e entrevistas, e a música a ser trabalhada por um educador musical. O papel do professor de música é de outra natureza e inclui educar o aluno musicalmente, através de apreciações e de análises musicais, de criações musicais, interpretações, contextualizando historicamente músicas de diferentes períodos sócio-históricos e de diferentes culturas, formando platéia, assistindo apresentações musicais como shows, concertos, recitais, etc.

Na entrevista realizada com a presidente da APAE de Montenegro, quando a questionei sobre a utilização da música na sala de aula, pelas professoras da APAE ela respondeu bastante enfática

(...) eu acho que essas crianças precisam muito mais do que aprender “musiquinhas”. Precisa ter uma pessoa com conhecimento mais aprofundado, que possa desenvolver habilidades muito escondidas, às vezes, nessas crianças. E não só no fato de (...) é lógico os professores fazem o que podem, mas eles não conseguem atingir todos os objetivos que a música poderia atingir (Entrevista com a presidente da APAE em 19/10/05).

A professora da turma que investiguei está ciente dessas dimensões da música, e que a música está muito presente no dia-a-dia desses alunos. Sabendo disso a professora utiliza a música do cotidiano de seus alunos como um recurso para as suas aulas. E mesmo não possuindo uma formação específica em música essa professora tem consciência de que o ensino da música não pode encerrar-se no repertório da mídia.

Acredito que possa existir profissionais de diferentes áreas, como a musicoterapia, a educação musical junto ao professor de classe, trabalhando com a mesma turma de educação especial: a musicoterapia trabalhará a música com fins terapêuticos e o educador musical buscará musicalizar os portadores de necessidades especiais. Quando isso efetivamente acontecer, essa união de forças interdisciplinares, com certeza, os portadores de N.E. poderão se desenvolver melhor musical, social e pessoalmente.

Defendo a idéia de que o profissional especializado em música que trabalha em instituições de ensino como escolas regulares, mas principalmente APAE's proponha um trabalho de formação musical continuada para os professores do currículo, para que esses professores possam se instrumentalizar e aperfeiçoar-se para utilizar a música na sala de aula, não apenas como “pano de fundo”. Além disso, o professor de música precisa ser iniciado nos conhecimentos sobre as especificidades de cada N.E.

Para a presidente da APAE,

(...) além de ter uma formação uma graduação de música, é necessário que se tenha conhecimento do como é que funciona uma criança, como é que é

toda estrutura de uma criança especial. Só que a partir do momento que, às vezes, a gente tem medo, eu vejo por mim, tem medo de trabalhar muito essas crianças, porque a gente não sabe como é que ela vai se comportar. Só o que a gente observe que tu começa a trabalhar com as crianças e tu vê que a resposta é tão boa em relação à música, eles têm uma resposta tão positiva com relação à música que a pessoa que ta trabalhando, ela vai se interessar em conhecer melhor o deficiente. Ela que vai se interessar (...) bom é eles vão dar resposta, aí tu começa a trabalhar. Então por isso que assim oh, tu não precisa num primeiro momento ser um especialista em DM ou um outro tipo de deficiência pra trabalhar com eles. Se tu tens sensibilidade, boa vontade, amor que é uma coisa muito importante. Isso aí já são grandes requisitos que pode ser que uma pessoa muito preparada a nível de educação especial, muito preparada. Se ela não tiver sensibilidade, amor, resignação, todo o preparo dela não vai adianta para trabalhar com as crianças. Ah (...) é preparada, ela é uma musicista, além disso, tem especialização em música para crianças especiais, mesmo assim com todo preparo, se não tiver outras qualidades que são fundamentais para trabalhar com criança não adianta. Que pode até ser meio leigo nessa área, mas se tu tiver sensibilidade e a simpatia que eles sentem, e percebem, isso aí tu vai conseguindo com o tempo (Entrevista com a presidente da APAE em 19/10/05).

Acredito que deva ser levada adiante a idéia, presente no RCN para educação infantil, de,

“desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades” (BRASIL, 1998, p. 36).

## REFERÊNCIAS

- BOZZETO, Adriana. *O professor particular de piano em Porto Alegre: uma investigação sobre processos identitários na atuação profissional*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Especial. *Educação especial no Brasil*. Série institucional 2. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- CARDOSO, Ruth C. L.(org.). *A aventura antropológica – teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.16)
- CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 14.ed. São Paulo: Papyrus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- DANIELSKI, Vanderlei. *A Síndrome de Down: uma contribuição à habilitação da criança Down*. / Vanderlei Danielski; tradução Jeanne Boergerth Duarte Rangel. 2.ed. São Paulo: Ave-Maria, 2001.
- FONSECA, Vítor. *Educação especial: programa de estimulação precoce – Uma introdução as idéias de Feuerstein*. 2.ed. rev. aum. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FRAZÃO, Yasmin Salles. *Conhecimentos essenciais para entender bem as relações entre linguagem e paralisia cerebral*. São José dos Campos: Pulso, 2004.
- GARCIAS, Gilberto de Lima & ROTH, Maria da Graça Martino. *Conversando sobre a Síndrome de Down*. Pelotas: Educat, 2004.
- GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- HUMMES, Júlia Maria. *As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- RIBAS, João Baptista Cintra. *O que são pessoas deficientes*. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção primeiros passos; 89)
- SOUZA, Jusamara (org). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.
- SOUZA J. et. al. *O que faz a música na escola?* Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, Série Estudo 6, 2002.

## Fragmento e Forma: A Construção de Imagens Metamorfás

*Professor e artista plástico Jader*

*Cardoso Santini*

### Resumo

Este trabalho trata de minha pesquisa prática e teórica voltada para o campo da pintura. O desenvolvimento que chamo de fragmentos representa uma busca de uma singularidade no campo artístico. A pintura aqui se mostra fragmentada, suas imagens são, da mesma forma, fragmentadas e subjetivas. Neste texto tento abordar o desenvolvimento do que chamo “Fragmentação Expandida” que é o meu próprio trabalho na linguagem da pintura. Analiso as pinturas da série anterior a “Fragmentação Contida”, onde a figura e as cenas aparecem visíveis mesmo construídas por formas abstratas de diversos tamanhos. Até encontrar a série atual, já citada acima, onde o fundo se torna ativo na construção do que se vê e a imagem, antes visível ou facilmente reconhecível, se torna subjetiva. Além de apontar alguns conceitos sobre imagem e a relação com o observador, conceitos importantes para a interação que desejo estabelecer com ele. Os veios, os espaços vazios, os fragmentos marcados por pinceladas, as relações entre eles, são elementos constitutivos do trabalho prático que são analisados no presente texto.

Palavras-chave: fragmentos, pintura, fundo ativo, imagem total, forma.

O espectador que para e analisa a obra ali mostrada trás consigo vivências, conceitos políticos, sociais, econômicos e psicológicos individuais que podem ou não se assemelhar com as de outros, mas basicamente se diferenciam. Essas experiências ou cargas acumuladas são jogadas previamente sobre o objeto artístico quando se dá o confronto com ele. Analisamos a obra sobre as nossas concepções de mundo e as nossas relações com ele. Até mesmo ao vermos a história de vida do artista, as suas idéias e noções e a sua relação ou conceito sobre a obra ali mostrada. Alguns discordaram, muitos concordaram, outros ampliaram o conceito do artista. Percebendo essas infinitas possibilidades que surgem no momento da visualização da obra pelo observador, iniciei minhas pesquisas com relação ao trabalho visual que chamo de Fragmentos. Busquei

em minha pintura a realização de uma imagem que fosse formada por formas de tamanhos e características variadas, que não apresentasse uma imagem total definida, que brincasse com o espectador entre o que se vê e o que não se vê. Aí volta a questão do olhar, olhamos quando jogamos ou defrontamos com a imagem que percebemos os nossos próprios conceitos e idéias que estão ali previamente colocadas em nosso ser. Nesse embate entre ver, sendo o estímulo visual, e olhar, sendo o raciocínio ou a atividade mental que efetuamos, é que construímos um novo conhecimento a partir de leituras diversas sobre aquela obra.

É desses fragmentos que parto com uma linguagem visual singular onde a figura se mostra fragmentada, mostrada em pedaços separados e distintos de cores e formas diversas advinda de um ser humano fragmentado devido a experiências fragmentadas. Há sim uma intenção de sugestionar uma forma total, de estimular o cérebro daquele que olha a fechar e juntar todos os fragmentos formando uma figura única. O diferencial é que nem tudo é fechado, a imagem fragmentada é separada, aberta, dividida em muitos pedaços e formas de cores diferentes e a imagem total é apenas sugestionada. Assim, o observador pode perceber formas diversas e ter leituras e interpretações diversas, até mesmo diferentes da imagem sugestionada, podendo até nem perceber. Assim a obra se abre para estimular a imaginação ou uma atividade mental do observador para trazê-lo a mente imagens que lhe são significativas e que dependem de suas vivências e experiências prévias.

Um grande veículo usado para que a imagem total, a composta pelo conjunto dos elementos do trabalho, fosse subjetiva, fosse imprecisa foi o fundo ativo. Esse fundo ora se apresenta como veio passando por entre as formas, ora como espaço dividindo-as, ora como linha guiando o olhar. “De acordo com Maurice Merleau-Ponty (1992), o que é visível supõe o invisível e vice-versa. E nessa dialética ocorrem trocas significativas”.<sup>1</sup> Hofstaetter traz esta ação do olhar que procura entre esses mesmos espaços vazios, entre cada fragmento, a continuação da imagem que lhe é escondida. Em meu trabalho esse olhar talvez funcione da mesma forma, com o diferencial de que ele talvez não busque completar uma imagem já percebida, e, sim, decifrar a própria imagem constituída de formas abstratas. O fundo ativo é parte integrante da imagem total agindo sobre ela, por isso ativo. Chamo de Fragmentação Contida a primeira fase de meu trabalho prático onde a figura total era facilmente reconhecível, identificável. Podia-se ver no trabalho pessoas em uma composição de cena. Em minha segunda fase do trabalho passei a me

dedicar a abstração da imagem total deixando-a mais subjetiva, mais imprecisa mas sem perdê-la por completo. Nesta segunda fase, na qual baseei o trabalho de conclusão de curso de Graduação em Artes Visuais: Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS em convênio com a Fundação Municipal de Artes de Montenegro – Fundarte, encontrei-me com o fundo ativo que participa do trabalho de forma que passava a me preocupar com o que eu não pintava também, além de me aprofundar nas relações de ritmo, harmonia tonal, linhas e formas entre os fragmentos e o próprio fundo. Assim chamei esta segunda fase de Fragmentação Expandida.

A imprecisão da imagem total tem como intenção a busca pela interação com o espectador criando um jogo de puzzle, de quebra-cabeça, onde ele pode ser levado pelas linhas e contornos do fundo não pintado e pelo ritmo de fragmentos menores e outros maiores a fim de formar um todo individual, singular.

A obra de arte é o possível e o provável, nunca é o certo. É sempre ambígua, sempre susceptível de perder determinados aspectos de sua realidade ou de ganhar outros<sup>2</sup>. De acordo com Francastel a arte possui esta incerteza. Incerteza de modificar-se dependendo do ponto de vista, do contexto social e cultural e do tempo. A imagem em trânsito está nesta incerteza, neste trânsito de uma coisa a outra. Nunca é determinante e fechada em si mesma ou em um conceito específico. No trabalho dos fragmentos procuro desenvolver uma busca por esse olhar do observador que modifica os fragmentos, vendo ali em seu conjunto, ou no que classifico como forma total, uma imagem que lhe é próxima, que lhe é significativa, que faz parte integrante de seu repertório de imagens, de sua “bagagem” de vivências e experiências tão pessoais e singulares. A forma total, resultado do agrupamento de diferentes formas, coloca-se inteira mesmo que fragmentada. Os fragmentos são organismos diferenciados, elementos constitutivos do todo, mas cada fragmento possui suas complexidades que o distingue de outro fragmento. São elementos que sozinhos já são complexos e cheios de significados por si só, mesmo que não sejam identificáveis como um objeto, pessoa, animal. Mesmo que o fragmento seja um elemento abstrato, ele possui suas características de construção de cor, de pincelada, de volume, etc. Mas não podem viver sozinhos, pois perdem um sentido, por isso são capazes da organização do todo. “Os detalhes tornam-se obras autônomas, chegando a resultados ‘abstratos’ (dentro da acepção corrente da palavra, ou seja, figura não identificável)”<sup>3</sup>. Destaco a importância das partes abstratas que compõem o todo do trabalho, a composição. Cada uma das

formas possui suas características, de pinceladas, de construção de cor, e isto é importante na composição para meu olhar. Representa uma tentativa de deter esse olhar rápido e fazê-lo percorrer por esses detalhes da pintura transformando-o em um olhar aprofundado. O todo não existe sem suas partes e as partes não existem sem o todo. Esse mesmo todo, a forma final ou total, é complexa pela junção de complexidades de cada fragmento. Referências diretas ao meu trabalho com fragmentos são os impressionistas como Renoir, Monet. Depois deles Cézanne. Todos esses me fizeram perceber a cor e as misturas, os contrastes e as relações de equilíbrio tonal, etc. Foi estudando a obra desses grandes artistas que compreendi essas questões tão essenciais na composição de um novo trabalho. Tony Cragg que junta elementos do cotidiano natural e os agrupa montando figuras fragmentadas divididas por veios, trabalhando com a percepção do observador. Tony monta suas imagens totais de forma que elas se tornem definidas e um tanto reconhecíveis para o observador. Vera Chaves Barcellos que trabalha com fragmentos de corpos e imagens em *Epidermic Scapes*, ela cria um jogo de quebra-cabeça, de puzzle com o observador na procura daquilo que se pode ver entre o que não se pode.

Em muitos de seus trabalhos, Vera Chaves Barcellos procede como para a construção de um puzzle, ou Quebra-cabeça. Mas a construção de tais jogos passa pela desconstrução da imagem de partida: da totalidade faz-se fragmentos que, decifrados, permitirão reconstruir a imagem. Com uma sutil diferença: a imagem reconstruída guardará para sempre os cortes dos fragmentos, como cicatrizes. Sua “unidade” será a reconstituição de seus pedaços. 4

Essa relação de partir uma imagem e torná-la um fragmento para a reconstrução do todo por parte do observador, apresentada por Cattani sobre o trabalho de Vera, talvez seja aonde nos diferenciamos. O fragmento na tela é já um elemento abstrato rico em forma, cor, etc. A relação com o espaço vazio e com outros fragmentos do arranjo é que constrói o todo na recriação do observador. Não há corpo partido senão aquele que o observador imagina. Em meu trabalho as imagens totais têm a característica de serem agrupamentos de formas abstratas, sem indícios reconhecíveis. Mas, o puzzle, a interação com o observador, a noção de quebra-cabeça, de partes que montam ou que constroem o todo na ação do observador, fazem com que me aproxime de sua obra, na

preocupação com quem vê e como vê o que se produz. Por isso meu trabalho também se refere ao puzzle, ao quebra-cabeça onde tentamos juntar as partes para enxergar o todo. J. Arcinboldo que com sua natureza morta construía formas a partir do agrupamento de outras formas menores de frutas, legumes, objetos, etc. Um jogo de formas entre formas para a construção de imagens totais também definidas. Lembrando que essas referências utilizam fragmentos também reconhecíveis, específicos. São objetos, são frutas, são fotos, são corpos, elementos que podemos perceber e identificar. Diferente de meus fragmentos que possuem suas características abstratas. Dessa forma, o trabalho dos fragmentos tem por intenção estabelecer esse jogo, esse puzzle, esse quebra-cabeça com o observador. Busquei essa imagem fragmentada imprecisa, formada pelos fragmentos abstratos preenchidos por suas características de cor, de volume, de pincelada. Além de estar sempre preocupado com aquilo que não pinto, com o espaço entre os fragmentos, com os veios, as linhas, com o fundo que interage com a composição, o fundo ativo.

## Referências bibliográficas

CATTANI, Icleia Borsa, *Imagem e Semelhança in CATTANI, Iclea Borsa. KERN, Maria Lúcia B. ZIELINSKY, Mônica. Espaços do corpo*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, PPG em Artes Visuais, 1995

FRANCASTEL, Pierre. *A imagem, A visão e a Imaginação, Objeto Fílmico e Objeto Plástico*. Arte & Comunicação. Lisboa, Portugal: Edições 70, Dezembro de 1998.

HOFSTAETTER, Andréa. Objetos Estranhamente Familiares in *Revista da Fundarte*, Ano III, Volume III, Número 06. Montenegro: Editora da Fundarte, Julho/Dezembro de 2003.

### Notas:

<sup>17</sup> HOFSTAETTER, Andréa. Objetos Estranhamente Familiares in *Revista da Fundarte*, Ano III, Volume III, Número 06. Montenegro: Editora da Fundarte, Julho/Dezembro de 2003.p. 19.

<sup>18</sup> FRANCASTEL, Pierre. *A Imagem, A Visão e a Imaginação: objecto fílmico e objecto plástico*. p.42

<sup>19</sup> CATTANI, Icleia Borsa, *Imagem e Semelhança in CATTANI, Iclea Borsa. KERN, Maria Lúcia B. ZIELINSKY, Mônica. Espaços do corpo*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, PPG em Artes Visuais, 1995. p. 190

<sup>20</sup> Idem p. 189.

## **Interpretação Musical: uma discussão acerca de concepções interpretativas a partir de duas obras para piano de Cláudio Santoro**

*Professora e musicista Aline Lucas Guterres*

### **Resumo**

Este trabalho discute concepções interpretativas musicais trazendo a visão de dois alunos do Curso de Graduação em Música: Licenciatura da UERGS/FUNDARTE. A construção deste trabalho foi motivada por algumas questões, entre elas: Pode-se considerar a interpretação musical uma recriação da obra de um compositor? Como interpretar um compositor brasileiro como Cláudio Santoro? Qual a influência físico-motora na interpretação? O que pode proporcionar interpretações diferentes de uma mesma peça? Quais elementos técnicos um pianista utiliza para interpretar uma obra? A partir da técnica de entrevista semi-estruturada, os entrevistados discorrem sobre questões interpretativas acerca de duas peças para piano do compositor Cláudio Santoro. Estes são relacionados e fundamentados com as concepções interpretativas de teóricos e músicos como Pareyson (1984), Cortot (1986) e Croce (1945 apud ABDO, 2000).

Pode-se considerar a interpretação musical uma recriação da obra de um compositor? Como interpretar um compositor brasileiro como Cláudio Santoro? Qual a influência físico-motora na interpretação? O que pode proporcionar interpretações diferentes de uma mesma peça? Quais elementos técnicos um pianista utiliza para interpretar uma obra? O intérprete é um artista assim como um compositor que cria a sua obra? Estas são algumas questões que motivaram a construção deste trabalho que aborda concepções de interpretação musical a partir da experiência do intérprete.

O trabalho tem como objetivo conhecer as concepções interpretativas de dois alunos do Curso de Graduação em Música: Licenciatura da UERGS/FUNDARTE, através de entrevistas realizadas a partir de duas peças para piano como a “Paulistana nº1” e o “Prelúdio nº1 série 2”, ambas do compositor brasileiro Cláudio Santoro. Além de levantar discussões e reflexões acerca de diversas possibilidades sobre como o tema “Interpretação Musical” é visto por autores e pelos entrevistados.

## **Caminhos metodológicos**

Este trabalho é um estudo realizado a partir da discussão de concepções interpretativas de dois instrumentistas, sendo que um interpreta a peça Prelúdio nº1 e, o outro, a Paulistana nº1 do compositor brasileiro Cláudio Santoro. Para conhecer a concepção de cada intérprete sobre a obra em estudo, utilizei a técnica de entrevista semi-estruturada que, segundo Triviños (1987, p. 146), valoriza a presença do investigador e oferece perspectivas possíveis para que o “informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessária”. A entrevista semi-estruturada “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que integram à pesquisa”. (ibid p.146)

Inicialmente foi elaborado um roteiro de entrevista para conhecer como foi o contato e motivação dos entrevistados para estudarem as peças de Santoro, entre outras questões que são o foco desse trabalho como primeiras leituras das peças musicais, quais elementos consideram importantes para realizar a interpretação musical das obras, o que é interpretação musical para os entrevistados, entre outras.

A análise dos dados das entrevistas apóia-se em três aspectos fundamentais que, conforme Triviños, orienta para a realização de um esquema de interpretações e de perspectivas dos fenômenos estudados. São eles: os resultados alcançados no estudo, na fundamentação teórica e na experiência pessoal do investigador (ver TRIVIÑOS, 1987, p. 173). Ou seja, a partir das informações obtidas através das entrevistas semi-estruturadas realizei uma análise das respostas fundamentando com teóricos relacionados a cada contexto, a partir da minha experiência prévia no assunto.

Alguns critérios foram estabelecidos para a escolha dos participantes como serem alunos do Curso de Graduação em Música: Licenciatura com prática instrumental em piano, disponibilidade da realização das entrevistas e por terem interpretado as peças “Prelúdio nº1” e a “Paulistana nº1” de Cláudio Santoro. A escolha dessas peças justifica-se por envolverem maiores desafios interpretativos para valorizar a expressividade e harmonia das peças, pois são elementos significativamente importantes nas mesmas. A semelhança entre os entrevistados existe em interpretarem obras do compositor Cláudio Santoro, peças para piano que rodeiam o período nacionalista do compositor brasileiro.

O roteiro de entrevista foi construído a partir das questões problematizadas nesse trabalho para uma investigação das concepções interpretativas dos entrevistados. As entrevistas foram gravadas em fita Mini DV1 e transcritas para melhor análise. Cabe salientar que cada entrevistado escolheu um pseudônimo, seguindo princípios éticos do trabalho.

## **Multiplicidade de conceitos interpretativos**

O que é interpretação? Como deve ser realizada? Quais teóricos falam sobre ela? A multiplicidade de pensamentos responde de formas contraditórias e às vezes conflituosas. Nessa multiplicidade, partimos dos teóricos e músicos que acreditam em uma concepção interpretativa que segue regras como ‘tocar como o compositor tocaria’, priorizando os aspectos histórico-estilísticos e as características composicionais, demonstrando o que identificamos como fidelidade à intenção do compositor como o autor Benedito Croce (1945 apud ABDO, 2000). Em contra partida, outros teóricos e músicos pensam de forma oposta, defendendo a liberdade interpretativa, defendendo a interpretação que não depende exclusivamente das idéias do compositor e/ou da época da obra. Além destes, ainda existem os que não deixam de lado a intenção do compositor como também não abrem mão da recriação musical. Alguns exemplos destes teóricos são Cortot (1986) e Pareyson (1984).

## **Concepções interpretativas dos entrevistados**

Os entrevistados possuem concepções interpretativas que trazem duas idéias percebidas neste trabalho: a que valoriza a contextualização histórica da peça (que inclui o histórico do compositor) e a “recriação” do intérprete, como pode-se perceber a seguir. Para Rodrigo, interpretação musical é “ir muito além do que está escrito, (...) é tentar buscar um significado” para o som que estiver tocando, “e tentar transmitir esse significado”, assemelhando-se com as idéias de Cortot.

A música deve viver em nós e conosco. Ela deve ser nosso reflexo. Ela não passa de nosso reflexo<sup>2</sup>. Não é senão o espelho em que inscrevemos nossa imagem. O maravilhoso de nossa arte está em nos permitir recriar uma beleza, senão morta, pelo menos adormecida entre as linhas da pauta. (CORTOT, 1986, p. 19).

Essa tentativa de buscar o significado para o som e tentar transmitir este significado é o “reflexo” que Cortot fala de modo a tentar fazer com que a música viva no intérprete, além de remeter à “recriação” musical que veremos a seguir.

Roberto exemplifica o que, para ele, não seria uma interpretação musical: “Tu pega o Prelúdio nº1 do Santoro, transcreve ele para o Encore<sup>3</sup>. Aí tu bota o computador a tocar, tudo que o Encore fizer não é interpretação musical”. Ou seja, uma “máquina” que apenas lê a partitura, que traduz todos os símbolos em sons não é suficiente para Roberto, concluindo que “é a identidade de cada um, as características de toque de cada um que dão as nuances das diferentes interpretações de uma mesma peça”. Santoro em seus relatos, como compositor, sempre permitiu aos seus intérpretes a recriação, pois já trabalhou como intérprete e compositor, ou seja, conhece os dois lados. Semelhante às idéias de Santoro, Roberto vê que a emoção e a recriação são aspectos que o software Encore não transmite na execução de uma peça, pois este não foi programado para transmitir esses aspectos e sim identificar os símbolos e executá-los com a “perfeição” de um metrônomo.

As concepções interpretativas dos entrevistados percorreram, praticamente, as mesmas idéias, cada um deles com suas especificidades, discutindo sobre a importância da contextualização histórico-estilística da obra e do compositor, conforme as orientações de Croce. Os entrevistados vêem a recriação musical como uma forma de interpretação que introduz a personalidade e as características de cada intérprete, ou seja, definem o que para eles seria a “recriação musical”. Pensam a emoção como um fator que está presente nas suas interpretações, tanto a emoção no aspecto do processo interpretativo quanto a emoção que se presencia nos momentos de apresentações públicas. Ambos citam exemplos e comparam situações presentes em seus cotidianos. Rodrigo demonstra seu envolvimento com a emoção presente durante o período do processo interpretativo de uma obra, lembrando de um dos prelúdios de Chopin que interpretou na mesma época que interpretou a Paulistana nº1 de Cláudio Santoro.

A concepção interpretativa de Roberto possui as seguintes características: a contextualização histórico-estilística da obra, do compositor e do período em que ela foi

composta, ressaltando que não há como ficar ciente das características da obra por completo, por motivos de falhas dos registros, o que pode depender da época da obra. Roberto também enfatiza que cada intérprete possui suas características pessoais, sendo que a emoção é uma delas assim como a recriação musical está presente em cada toque dos instrumentistas. Rodrigo possui a concepção que valoriza principalmente o sentimento do intérprete, sem deixar de considerar importante a contextualização histórico-estilística da peça e do compositor.

Acredito que este trabalho, onde busquei as idéias e conceitos de diversos autores que falam sobre interpretação musical, a partir da concepção de dois intérpretes das peças de Santoro sobre como percebem o papel do intérprete, muito colaborou para minhas próprias reflexões sobre o tema. Minha concepção interpretativa encontra-se em desenvolvimento, indo ao encontro das idéias de Cortot e Pareyson onde cada obra musical vai expor suas necessidades ao executante propondo que esse identifique-se com algum dos aspectos da forma na obra musical para transmiti-lo ao ouvinte.

Ao executante lhe resta escolher, entre as concepções interpretativas, as idéias que melhor se identifica e adaptá-las à sua prática ou encontrar a definição que já é próxima a sua concepção interpretativa. Entretanto Pareyson acredita que em arte “não há uma lei geral e predisposta”. Ou seja, não existe uma verdade em arte, um conceito de interpretação que deva ser seguido, apenas deve ser interpretado da maneira que o intérprete considerar mais adequada. “Podemos concluir, portanto, que a lei universal da arte é que na arte não há outra lei senão a regra individual” (PAREYSON, 1984, p.139).

Por fim, acredito que não há um rigor a ser seguido pelo intérprete. Fica a caráter dele a escolha entre a concepção interpretativa para a sua execução musical, dependendo de sua personalidade e da obra a ser interpretada, podendo escolher uma concepção para cada música. Não é definido, no presente trabalho, um único conceito mas a possibilidade da livre escolha. No entanto, este trabalho possibilita que algumas janelas sejam abertas para se pensar e refletir sobre um tema tão cotidiano e vivenciado pelos músicos: o de interpretar uma obra musical.

## Referências

- ABDO, Sandra Neves. Execução/Interpretação musical: uma abordagem filosófica. In.: Per Musi: *Revista de Performance Musical*. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2000. v.1, p.16-24.
- CORTOT, Alfred. *Curso de Interpretação*. Trad. Joel Bello Soares. Brasília, DF: MusiMed, 1986.
- DICIONÁRIO Grove de música*. Trad. Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- Enciclopédia da Música Brasileira: erudita, popular e folclórica*. 2 volumes, São Paulo: Arte, 1977.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- GUTERRES, Aline Lucas. *Interpretação musical: uma discussão acerca de concepções interpretativas a partir de duas obras para piano de Cláudio Santoro*. TCC UERGS/ FUNDARTE, 2005.
- HARNONCOURT, Nikolaus. *O diálogo musical: Monteverdi, Bach e Mozart*. Trad. Luiz Paulo Sampaio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- HUE, José Eduardo de Souza. *As Canções de Amor de Cláudio Santoro e Vinícius de Moraes: uma proposta interpretativa*. 2002. 178f. Dissertação (Mestrado em Música Brasileira) – Centro de Letras e Artes, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- JUNIOR LAGO, Sylvio. *A Arte da Regência: história, técnica e maestros*. Rio de Janeiro: Lacerda, 2002.
- KAPLAN, José Alberto. *Teoria da Aprendizagem pianística: uma abordagem psicológica*. Porto Alegre: Musas, 1987.
- MARTINS, José Eduardo. *O som pianístico de Claude Debussy*. São Paulo: Novas Metas, 1982.
- PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. Trad. Maria Helena Ney Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- RAY, Sonia. Os conceitos de EPM, Potencial e Interferência, Inseridos Numa Proposta de Mapeamento de Estudos Sobre Performance Musical. In.: RAY, Sonia org. *Performance Musical e suas Interfaces*. Goiânia: Vieira, 2005.

RICHERME, Cláudio. *A técnica pianística: uma abordagem científica*. São João da Boa Vista, SP: AIR Musical Editora, 1997.

LÍVERO, Iracele Vera. *Santoro: uma história em miniaturas: estudo analítico-intepretativo dos prelúdios para piano de Cláudio Santoro*. Dissertação (Mestrado em Artes – Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

Disponível em:<<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000308420>>. Acesso em: 2 out. 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

#### Notas:

<sup>21</sup> Fita de vídeo para filmadora digital (DVC – *Digital Video Cassete*).

<sup>22</sup> Grifo do autor.

<sup>23</sup> Software destinado à edição de partitura.

## **O Jardim: A criação coreográfica a partir do universo onírico pessoal**

*Professora e bailarina Susana França*

### **Resumo**

Esta pesquisa foi iniciada com o Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Dança, da Fundação Municipal de Artes de Montenegro em convênio com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Fundarte/Uergs), em 2005. Tem como objetivo buscar a quebra de automatismos ao se elencar movimentos de repertório pessoal para a criação em dança. Neste processo são utilizados alguns procedimentos próprios do movimento Surrealista, no intuito de evitar fazer estas escolhas à base de racionalismos. Tal opção não se estende de forma rígida ao resultado cênico, embora possa ser observada em sutilezas nos elementos dramaturgicos. Na fase de laboratório, o material delimitado partiu de meu próprio universo onírico, o sonho do jardim, agora compartilhado com os bailarinos convidados.

## Preparação da Terra

Apresento neste trabalho de investigação uma pequena amostra de como pode se dar a concepção coreográfica a partir de representações pessoais, no caso, uma pequena coleta onírica. Sempre procurei nas minhas referências pessoais a matéria-prima para a criação em dança. Considero ser importante estar implicada no objeto da criação, sem ter a intenção de abordagens autobiográficas ou leituras da psique, mas valorizando o desafio de poder manusear e transformar em dança imagens e sensações que de alguma forma me traduzem.

A dança que meu corpo compõe e que se revela neste trabalho, antes de ser o fruto de todas as escolhas feitas durante o processo da pesquisa, faz parte de uma trajetória cultivada por toda uma vida. Penso que seria incoerente dar um tratamento segmentado da minha história pessoal, das minhas vivências, a esse processo de pesquisa em dança.

O meu material onírico sempre me inquietou muito, tinha a curiosidade de saber como poderia se dar a transposição das sensações e atmosferas geradas em sonhos que eu própria venho tendo durante o sono, ao longo de muitos anos, para os meus movimentos em dança. Refiro-me, portanto, às sensações e atmosferas evocadas a partir das relações de imagens vindas do meu universo onírico. Para a dança que pratico, esse entendimento é fundamental, pois libera espaço para a criação a partir de algo que me pertence, e que muito me instiga no aproveitamento desse material no processo de criação autoral em dança. Esses sonhos são ambientados em um jardim e por este motivo, vou me utilizar de termos próprios deste universo para nominar títulos ao longo de todo o texto cultivado.

Esta pesquisa foi iniciada com o Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Dança, da Fundação Municipal de Artes de Montenegro em convênio com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Fundarte/Uergs), em 2005. O Jardim continua crescendo com a adesão de alunos, colegas, e amigos que formam o grupo Pessoas que Dançam PaX. Nos laboratórios, procuro oferecer aos integrantes amostras das sensações que me remeteram à célula da coreografia, dando-lhes espaço para crescerem e respirarem nas direções que lhe são mais adequadas.

Por uma questão de espaço, darei ênfase neste texto a conceitos base para a formatação do trabalho, deixando itens mais específicos sobre sonhos, significados simbólicos de jardim, elementos de dramaturgia e outros itens disponíveis na monografia do TCC.

### **Semeadura: A criação em dança**

Explorar possibilidades de movimento em busca de um vocabulário corporal próprio, respeitando as características do ser como um todo, é o grande desafio do criador-intérprete. Ao manipular seu próprio material, aciona todos os “vocabulários” de dança a partir de uma rede particular de conexões, complexas, como afirma Helena Katz em seu artigo O Coreógrafo como DJ. Essas conexões são estabelecidas, desestabelecidas e rearranjadas infinitamente durante a trajetória de vida da pessoa. Para se chegar a esse estágio de criação, é preciso encontrar seu próprio modo de operar, de escolher seu repertório, ao contrário do que ocorre em uma aula formal de dança.

Não contrária as aulas formais, com repertórios pré-estabelecidos. Elas me foram úteis durante certa época da minha vida. Muitos dos movimentos vivenciados nesse período ainda estão inscritos no meu corpo, mas não são acionados porque não sinto vontade de dançá-los, neste momento. Mas ter essa liberdade de acioná-los me dá uma certa tranqüilidade.

Quando era mais jovem, tinha um problema, uma questão que me angustiava: Toda vez que eu tentava improvisar, acabava utilizando apenas os passos e movimentos que me foram colocados para repetir em aula. Apenas mudava a ordem, mas acabava fazendo sempre os mesmos movimentos. Eu queria me livrar daquilo e não sabia como. Foi com alívio que me dei conta, muitos anos depois, que se a improvisação depende, por um lado, da habilidade do bailarino de adquirir conhecimentos motores, por outro lado, ela exige que o mesmo saiba de desvencilhar de que é hábito. Eu estava experimentando outras técnicas ou abordagens de dança, mas a situação se repetia, eu sempre usava o que estava experimentando em aula.

Era preciso aprender a “silenciar” o corpo para buscar uma expressão mais autêntica, mais atendida comigo, o momento e a experiência que eu estava vivendo. Isso se deu quando tive aulas com as professoras Tatiana da Rosa e Cibele Sastre<sup>1</sup>, com

abordagens de Educação Somática, que possibilitaram o aprofundamento da consciência corporal, e a partir disso potencializaram os estados de percepção, levando a quebra de automatismos que eu buscava.

### **Semente 1: Educação Somática**

O fato de cada pessoa ser, em síntese, o próprio mundo, um microcosmo, permite que ela encontre respostas para suas dúvidas, paixões e ansiedades quando mergulha com coragem e técnica em seu universo interior. (Klauss Vianna)

Durante o curso, vimos que Educação Somática é conjunto de abordagens em que o corpo é trabalhado em toda a sua integridade, focando simultaneamente aspectos motores, cognitivos (perceptivos, sensoriais), emocionais e racionais. Essas abordagens visam reconhecer os automatismos adquiridos, na tentativa de encontrar um gesto adaptado, ampliado por uma boa qualidade de dinâmica proprioceptiva. Ao afirmar isso, Soter (1998), cita as propostas de Feldenkrais, Alexander, Ideokinesis e Body-Mind Centering. Estas e outras técnicas como Eutonia, Bartenieff e Pilates vêm sendo utilizadas cada vez mais no ensino da dança e em outras áreas como psicologia e terapias alternativas, buscando uma melhor compreensão do corpo em movimento.

Ao aliar o preparo técnico à qualificação da percepção do próprio corpo e do espaço, a educação somática contribui para reduzir o esforço desnecessário do bailarino, eventuais lesões, e a melhor maneira de repará-las. Esses procedimentos me ajudaram a recuperar a segurança para dançar após sofrer um acidente em 2004, ao romper o músculo gastrocnêmio da perna esquerda, durante um ensaio.

Educação somática é isso: mais do que treinamento, é o que eu faço do treinamento que obtive. Essa dinâmica de perceber passa pelas sensações, pelo exercício de sentir, que muitas vezes ocorre num tempo e em condições adversas do treinamento mecânico de aulas tradicionais, com passos codificados que foram criados fora da esfera do bailarino, para o qual resta a busca do “fazer bem”, sem muitas vezes sentir qual é o seu fazer bem naquele momento.

Por isso é possível criar arte a partir de técnicas da educação somática. Lembro que em uma aula da professora Cibele Sastre, quando analisávamos as sensações e respostas a partir dos exercícios de Bartenieff, de irradiação central, pude acessar naquele momento algumas imagens do meu universo onírico. Senti na ocasião que estava pronta para criar movimentos, se assim fosse proposto, a partir dessas imagens. Estava pronta para improvisar.

## **Semente 2: improvisação**

Mais do que buscar manuais ou bibliografia tão escassos para falar sobre improvisação, vou assumir a postura de traduzir a improvisação na minha experiência, como faz sentido ao meu corpo de criadora em dança.

Eu improviso para criar, utilizando as mais variadas experiências motoras das quais pude vivenciar, incluindo-se nessas algumas técnicas de dança, bem como o exercício de despojamento das mesmas. Se a improvisação depende, por um lado, da habilidade do bailarino de adquirir conhecimentos motores, por outro lado, ela exige que o mesmo saiba de desvencilhar de que é hábito, para que possa se deparar com o desconhecido.

Como dialogar com o movimento trazido por cada parte do meu corpo? Como lidar com os automatismos estabelecidos? Deixar que o corpo experimente outros automatismos? O movimento surrealista já havia mencionado este outro automatismo, ligado à fixação de imagens oníricas e do subconsciente de maneira natural, representada por uma arte mais abstrata.

Deixar vir o movimento sem represálias, sem julgamentos, sem planejamentos, a partir de um elemento como a memória de uma imagem ou uma sensação. O que utilizo nessa circunstância?

## **Semente 3: dramaturgia do movimento contemporâneo**

Na maioria das vezes, quando se fala em dramaturgia do movimento, em dramaturgia da dança, pensa-se imediatamente em uma história a ser contada. Mas o conceito de dramaturgia não está necessariamente ligado à qualidade narrativa. Sabemos

que para criar dança pode-se partir de outros princípios, como o próprio movimento, jogos, combinações ou autonomia em relações a outras áreas como a música. Cunningham<sup>2</sup>, por exemplo, fugiu da ortodoxia ao introduzir elementos aleatórios em suas coreografias, nas quais os sons e os movimentos passaram a ter vida própria, interagindo aleatoriamente. A dramaturgia de sua obra residia exatamente na utilização desses recursos.

Entretanto, embora o corpo como potencial narrativo seja mais encontrado no teatro, a dança também tem, ao longo da história, suas tentativas de usar o movimento para contar algo, como nos balés de repertório.

A dança-teatro alemã criada no início do século XIX por Rudolph Von Laban e seus seguidores Mary Wigman e Kurt Jooss aproximam a dança da ação dramática não necessariamente pelo discurso, mas pela intensificação dos gestos<sup>3</sup>.

Mais adiante, Pina Bausch<sup>4</sup> une dança e teatro numa linguagem fragmentada, usando a repetição dos movimentos para quebrar a espontaneidade dos bailarinos. A dramaturgia do corpo tecida por seus bailarinos traz implícita suas próprias histórias de vida.

Mediante a repetição de gestos, palavras e experiências passadas, a dança-teatro nas obras de Bausch pode ser definida como a consciência do corpo quanto à sua própria história como tópico Simbólico e social em constante transformação. (Fernandes, 2000, p. 26)

Mas, talvez, a primeira pergunta a ser feita deva ser: pode a dança “contar” algo? Cabe à dança o papel de “expressar” uma história? Então cheguei a um impasse: embora não estivesse buscando realizar uma interpretação narrativa com a dança, a respeito do meu sonho, estava partindo de uma narrativa (a do sonho). Isso tudo porque acredito que o sentido da dança se faz a partir do gesto dançado, através do qual apenas se pode supor um significado.

Nesse sentido, considero que a obra é soberana, mas para chegar até ela, o criador-intérprete pode se valer de alguns recursos, inclusive o da própria narrativa, se assim for o caso. O importante, para mim, é que os corpos sejam tratados a partir de uma singularidade e autonomia em relação às escolhas da dramaturgia. Acredito sobretudo na liberdade de escolher entre a narrativa ou sua negação, e inclusive na combinação dessas duas possibilidades em alguns trabalhos.

Quando manipulo o meu lugar onírico, um lugar que não possui uma linearidade, uma lógica estruturada, eu supero a expectativa de simplesmente tentar me descrever para a partir disso criar dança.

### **Cuidando dos canteiros**

Quando parto da sensação percorrida durante o sonho, essa sensação para mim representa também um dos objetos possíveis de se introduzir “o outro” na esfera gestual. Silvia Soter fala sobre esse “o outro” quando elenca diferentes formas de ampliar o potencial perceptivo, rumo a um maior grau de liberdade estrutural, expressiva e funcional do bailarino. Por isso, segundo a pesquisadora, o uso de objetos como bolas, bastões e tecidos são recursos de diferentes experiências em educação somática.

Eles propiciam sensações, “diálogos tônicos” com o espaço. As sensações do sonho estão dadas, só é preciso acessá-las para iniciar esse diálogo, construindo o espaço com os meus movimentos de dança. O sonho é o objeto, é a provocação sobre a qual me debruço para criar a dança. Quando um outro bailarino entra em cena no jardim que delimito como meu, ocorrem mudanças de posturas e escolhas que por vezes se apresentam caóticas, não lineares, não previsíveis. Isso está mudando gradualmente o sentido e a esfera da coreografia. Mas sua célula continua viva, pulsante, como um jardim crescendo onde plantas se relacionam e interferem em variados níveis sobre suas formas e direções.

Por este motivo a cada apresentação do Jardim há algo diferente não porque há uma intenção de, mas pela interferência que encontro no diálogoônico com o outro bailarino em cena, que está também sensibilizado para a atmosfera do Jardim. Nesse diálogo, a pesquisa continua crescendo e se desdobrando em outras questões, outras abordagens, que só poderiam ser possíveis porque partem de um ponto: O Jardim. O Jardim de cada bailarino que me visita em cena. Quem fazem com que eu consiga ter uma visão mais abrangente de movimentos em dança.

## Referências

FERNANDES, Ciane. *Pina Bausch e o Wuppertal Dança-teatro: Repetição e transformação*. Ed. Hucitec: São Paulo, 2000.

KATZ, Helena. "O Coreógrafo como DJ", em *Lições de Dança 1*, Editora Universidade.

LABAN, Rudolf. *Domínio do Movimento*. [Ed. organizada por Lisa Ullmann). São Paulo: Summus, 1978.

SOTER, Silvia. A educação somática e o ensino da dança. *Lições de Dança 1*, Rio de Janeiro: Editora UniverCidade, 1998.

### Notas:

<sup>24</sup> Bailarinas, coreógrafas e professoras do Curso Pedagogia da Arte, Qualificação em Dança, da Fundarte/Uergs.

<sup>25</sup> Dançarino, coreógrafo, diretor de balé e professor, Merce Cunningham, nascido na Centrália (EUA), em 1919, criou um estilo original no cenário da dança norte-americana, nos anos 60. Para isso, teve a colaboração de personalidades como o músico John Cage, e os artistas Rauschenberg, Andy Warhol, Stella e Johns. (Notas de aula).

<sup>26</sup> Nota de aula.

<sup>27</sup> Apontada como uma das maiores coreógrafas de nossa época, Pina Bausch é alemã e dirige desde 1973 o Wuppertal Tanz Theater, naquele país. (Nota de aula)

## Máquinas imprecisas:

### **Materiais, procedimentos e imaginário em aparelhos mecânicos de arte**

*Prof. Ms. João Carlos Machado (Chico Machado)*

A pesquisa aborda o universo de cogitações e as condições materiais de instauração de obras de arte, realizadas em forma de aparelhos cinéticos mecânicos, a partir dos seus aspectos materiais, dos procedimentos técnicos e artísticos empregados na sua confecção e dos aspectos do imaginário presentes neste processo. A bricolagem, com a utilização de materiais heteróclitos, de naturezas diversas, e as tomadas de decisão entre funções as práticas e estéticas que serão cumpridas por estes materiais constituem os principais conceitos operatórios abordados aqui.

As máquinas imprecisas são denominadas assim por serem máquinas permeadas pela imprecisão e a subjetividade da arte. A confecção destas máquinas procura modos de indicar, para os sujeitos que as usam, seu funcionamento e a sua

própria feita, acreditando que estas questões são partes importantes das significações e do imaginário que é suscitado por ela e que influenciam esta instauração. Estes aparelhos são objetos que requisitam, pelo seu uso, uma manipulação e uma confrontação corporal direta com os seus usufruidores. Os artistas e as obras associados à arte cinética constituem um referencial importante abordado aqui. Estas questões, a partir de uma feita e de uma utilização de materiais e técnicas que podem ser chamados de Low Tech, se estabelecem principalmente frente às tecnologias digitais contemporâneas cujas técnicas e teorias que também lhe servem de referencial.

## **Narrativas e lembranças musicais de professoras**

*Professora Dr<sup>a</sup>. Maria Cecília A. R. Torres*

### **Introdução**

Nesta comunicação trago um recorte da minha tese de doutorado, desenvolvida na linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação, do PPGEDU/UFRGS, cujo foco foi conhecer e analisar as identidades musicais de alunas do Curso de Graduação em Pedagogia de uma mesma Universidade, todas elas professoras ou futuras professoras do ensino fundamental. Neste contexto focalizo as narrativas de si e (orais e escritas), através das memórias musicais de cada uma das vinte entrevistadas na perspectiva de uma abordagem biográfica, entrelaçando autores dos campos da Educação e da Educação Musical, como Frith (1996) e Arfuch (2002), dentre outros.

### **“Ah, tem músicas lindas que eu utilizava”**

“Quais os impactos ou desdobramentos de tais lembranças nas suas crenças e propostas pedagógicas, hoje, como adultas, alunas da Pedagogia e professoras do ensino fundamental?”

Bom, eu acredito que a música, ela dá uma certa alegria, né. Então eu trabalho muito com a música. As vezes eu faço trabalhos, por exemplo: “agora quem tá livre, ouvindo música”. Então, diferentes tipos de música, né... e as crianças, eu vejo que elas gostam disso, é uma coisa diferente (...) Então eu boto diferentes tipos de músicas e elas gostam... E a gente também trabalha com bandinha, com confecção de instrumentos musicais e eles gostam disso. Eu

trabalho com a pré-escola...E, eles gostam muito disso... (Isabela, 25 anos, E).

A partir dessa pergunta, as alunas relataram experiências vividas na sala de aula em diferentes momentos, ora como estagiárias ora como professoras regulares das turmas, destacando estratégias de trabalho, saberes e concepções musicais que permeiam essas lembranças como a beleza e magia da música, as trilhas sonoras dos recreios e os exemplos de trabalhos com bandinha e confecção de instrumentos musicais.

Como professora sempre tentei levar para os meus alunos a beleza e a magia dos sons. Sempre tentei explorar a variedade de sons dentro e fora do ambiente escolar... A música sempre estava presente nas atividades que trabalhava, tanto nas séries iniciais, quanto nas séries seguintes, nas aulas de ensino religioso, moral e cívica, etc... (Madalena, 56 anos, A).

Aos 15 anos comecei a fazer estágio em uma creche municipal, paralelamente ao curso de magistério. Sempre cantava com as crianças as músicas infantis da minha infância e as que eu aprendia nas aulas. Trabalhei lá até os 18 anos, quando comecei na escola em que fiz o Curso de Magistério... No recreio é que eu tenho um contato maior com a música, na hora do pula-corda das crianças, cantigas de roda, cantigas rimadas, coreografadas, etc... (Manoela, 21 anos, A).

Um outro ponto bastante recorrente nas falas das entrevistadas estava relacionado ao desejo e necessidade de usar um repertório diversificado, conhecendo as trilhas que compõem os cotidianos musicais dos alunos, possibilitando que as preferências dos alunos fossem conhecidas e socializadas no grupo, como os excertos abaixo:

Eu já trabalhei no ano passado com meus alunos, eu tinha uma turma que gostava assim das músicas desses raps, dessas coisas assim... Eu trabalhei músicas da Ultramen com eles, né! A gente discutiu. Pretendo também trabalhar – e eu comprei aqueles CDs de músicas do Sul – como eu vou dar aula pra 4a. série e tem toda essa parte do Rio Grande do Sul, eu também vou utilizar algumas músicas com eles ( Viviane, 28 anos, E).

Quando eu fiz o meu estágio, eu trabalhei bastante com música. Eu sempre... na recreação eu usava música, quando eles pediam... Eles levavam os CDs

próprios pra me mostrar. E era sempre utilizado nas aulas. Eu sempre gostei. Eu quis fazer o contrário do que sempre foi feito pra mim (Eva, 22 anos, E).

Os excertos de Viviane e de Eva são atravessados por um discurso que vai ao encontro do discurso pedagógico crítico, proposto por Freire em suas obras, e onde fica ressaltada a importância de se valorizar os conhecimentos, saberes e vivências dos alunos. São discursos que estão presentes e divulgados em muitos espaços de formação pedagógica e, certamente, são parte do processo de constituição das identidades das alunas/professoras.

Ao mesmo tempo em que a presença da música era ressaltada como importante por Eva e Viviane, Roberta, ao refletir acerca de determinadas atividades realizadas na escola, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental. Ela chamava a atenção para o fato de se observar o que se está cantando com as crianças e de desenvolver essa atividade sem um objetivo claro, pois comenta que:

Eu acho que muitas vezes a gente priva o aluno de ter esse contato por causa dessas questões, assim, acho que fica muito vazio. Também, cantar uma música por cantar, não, também não leva a nada. Então eu acho que tu tem de observar bem o que tu tá cantando, pra que tá cantando e pra quem tu tá cantando. Eu acho que tudo tem seu determinado momento... eu trabalho com crianças de 1a. série; eles têm criticidade no ar... (Roberta, 28 anos, E).

Este aspecto apontado na fala de Roberta conecta-se com uma outra reflexão relacionada a certo pedagogismo da concepção de que, especificamente nas aulas com atividades musicais, sempre tem de se cantar “para alguma coisa” e “para alguém”. Esta discussão já presente na área de educação musical, que diz respeito às abordagens de e com música na sala de aula. Segundo Souza, Hentschke et al. (2002) existe um paradoxo que envolve mudanças no pensamento pedagógico musical, e as autoras argumentam:

Refletir sobre a presença da música nas séries iniciais como disciplina curricular inclui o paradoxo: música na aula ou aula de música? Para além do jogo de palavras, esse paradoxo reflete a situação política e educacional que a música vem ocupando ao longo da história da educação musical no Brasil. O paradoxo reflete também as mudanças do pensamento pedagógico-musical e as instabilidades do papel que a educação musical vem ocupando na formação

dos docentes e do status que vem sendo atribuído à música pelas leis, decretos e reformas educacionais “(Souza, Hentschke et al, 2002, p.19)”.

Já nas falas de Yasmin e de Ana encontrei fragmentos de um discurso “sobre as práticas pedagógicas musicais” articulados ao lúdico, ao sensível, aos momentos de “prazer e de brincadeira” que as diversas músicas proporcionam e, também, como um recurso para desenvolver os trabalhos interdisciplinares e organizar estratégias para abordagem de conteúdos específicos, como nos exemplos a seguir:

Música nas práticas pedagógicas?... Eu vejo a música como um momento lúdico, não consigo separar a música desse prazer de brincar, de cantar (...) Vejo assim, que é um dos recursos, a música que permite trabalhar essa coisa assim de interdisciplinaridade, ... então dá para a gente abordar dentro da música vários conteúdos que a gente tem de trabalhar, né, de Português, de Matemática, de Ciências, Estudos Sociais... E a música em si, às vezes pura, eu as vezes abro mão de interpretar só por ouvir aquela música, só pelo embalo, só pela batucadinha (Yasmin, 22 anos, E.).

Eu acho que música é sensibilidade. O parar e escutar é parar pra te sentir. Então eu não tento trabalhar muito isso com os meus alunos, mesmo...não tendo a capacidade musical que deveria ter, né? (...) Ha,... é uma comunidade super-carente, então, eles não têm esse momento de parar, esse momento de prazer, de escutar música, sabe? Se eles escutam música, eles escutam assim, só a Rádio Eldorado ou a Rádio Farroupilha (...) Então quando eu posso levar isso pra eles, mostrar que não existe só isso, que existem outros tipos, outras coisas também e, optem por aquilo que mais gostarem depois, eu tô dando oportunidade pra eles (Ana, 22 anos, E.).

O depoimento de Ana também aponta para a questão de se levar outros repertórios musicais para os alunos e, desta forma, oportunizar que ampliem suas escutas e façam suas escolhas. Em relação à da seleção de repertórios para a sala de aula e para grupos vocais e instrumentais, Torres, Schmeling et al. (2003) discutem o tópico que aparentemente simples, envolve as concepções musicais dos professores e o conhecimento do cotidiano musical do grupo, para auxiliar no momento de organizar as músicas para ouvir, cantar ou tocar. As autoras complementam que este tema é desafiador para a educação musical e que:

Ao refletir e escrever acerca dessa temática, algumas lembranças e vivências musicais como alunas da escola fundamental e também integrantes de grupos corais e instrumentais vieram à tona. Certamente, muitas das experiências musicais vividas foram incorporadas e influenciaram as práticas e escolhas de repertório... (Torres, Schmelting et al. 2003, p.75).

Articulo a citação acima com a experiência narrada por Ana, na qual ela comenta o CD que selecionou para trabalhar com seus alunos e os resultados que percebeu: “É que o Pindorama<sup>1</sup> é um projeto de dança de criança. E daí tem um CD maravilhoso com músicas bem diferentes e eles adoraram cantar”. Ela complementa que os alunos gostam muito desses momentos pois eles não têm esse momento de escolhas próprias.

### **Finalizando: entre práticas e crenças pedagógicas**

Ainda no espaço das crenças e práticas pedagógicas incluindo as músicas veiculadas pelos discursos midiáticos, destaco a argumentação de Milena ao trazer sua abordagem de atividade musical que utiliza paródias, e ao relatar a experiência que realiza como trabalho voluntário:

Além, de dar catequese de crisma, eu faço um trabalho voluntário, uma vez por semana, no turno da manhã... Eu vou até a escola da minha vi... do local onde eu moro e eu tenho duas turmas que eu dou aula, né? Um período em cada turma, né!(...) O nome da disciplina é Artes Plásticas, mas dentro tem inúmeras coisas, né? E uma coisa que eu gosto muito de fazer, que eu sempre fiz e que agora faço e transmito pros meus alunos, são as paródias, né? Paródias, eu gosto muito de fazer, então, por exemplo, quando o funk, O Bonde do Tigrão tava na moda, chegavam os alunos que gostavam de dançar as coreografias e gostavam de imitar, de cantar aquela música (...) Peguei o ritmo e fiz toda uma campanha contra o cigarro, né? Então uma paródia mais ou menos assim: “Quer fumar, quer fumar/ Olha só no que vai dar? Quer fumar, que fumar? Olha só no que vai dar? E vai gastar seu tempo em vão, vai sim, vai sim.” (Milena, 21 anos, E.).

O relato de Milena deixa transparecer a questão de se usar discursos musicais midiáticos e de se criar letras e campanhas com temas presentes nas culturas e próximos do cotidiano destes jovens, trabalhando desta maneira as músicas muito como práticas sociais e inseridas em temáticas que fazem parte das vidas destas crianças e jovens. Ela lembra, que num passeio que fez com os alunos no final do ano, “dentro do ônibus, na volta, assim de repente, eu não falei nada, eles começaram a cantar toda a paródia e eu fiquei muito emocionada porque eles gravaram aquilo”.

Para encerrar, selecionei um excerto da autobiografia de Yasmin, onde ela comenta sobre as funções da música na sala de aula, articulando suas vivências musicais com suas práticas pedagógicas como professora do ensino fundamental, trazendo uma reflexão sobre os repertórios que estão autorizados ou não a circular nos espaços da escola. Certamente um tema que interessa a todos nós educadores e educadores musicais e que desencadeará questões e discussões também para os espaços de formação de professores de música.

Hoje, como professora, utilizo bastante a música em meu espaço de sala de aula, porque vejo a música como uma maneira lúdica de aprender. Permito a entrada de todos os estilos e gêneros musicais. Há alguns dias, ouvi o CD do Bonde do Tigrão, trazido espontaneamente por meus alunos, e aprendi a coreografia da música Ragatanta (do Grupo Rouge)[...] O que quero dizer é que não imponho e nem proíbo nenhum tipo música em sala de aula; atento, apenas, para a diversidade, assim como sempre foram minhas experiências de vida: marcadas todas por momentos muito singulares, embalados cada qual pelo som de uma música, que me serve de referência para o resgate mnemônico de tantas saudades... (Yasmin,22 anos, Primavera de 2002,A).

## Referências

- ARFUCH, Leonor. *El espacio biográfico* : dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 2002.
- FRITH, Simon. Music and Identity. In: HALL, Stuart; GAY, Paul du. *Questions of Cultural Studies*. London: Sage, 1996. p.108-117.
- Souza, Hentschke et al. (2002)

TORRES, Maria Cecília; SCHMELIG, Agnes; TEIXEIRA, Lúcia; SOUZA, Jusamara. Escolha e organização de repertório musical para grupos corais e instrumentais. In: HENTSCHE, Liane; DEL BEN, Luciana. *Ensino de Música* : propostas para pensar e agir na sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

#### Notas:

<sup>28</sup> A aluna refere-se a um projeto de dança que desenvolve com crianças do ensino fundamental (não identificando o local do trabalho) e Pindorama também é o título de uma música do CD *Canções Curiosas*, da coleção *Palavra Cantada* (Pauto Tatit e Sandra Peres, São Paulo, 2001).

### **Processo criativo e ensino da arte: mudanças e permanências**

*Profª Drda Maria Isabel Petry Kehrwald*

#### **RESUMO**

A Comunicação relata tópicos da dissertação de mestrado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS com a orientação da Profª Drª Analice Pillar.

A pesquisa parte do eixo criatividade, centra-se no processo criativo e divide-se em três etapas. A primeira descreve uma experiência docente realizada na década de 90, relativa à criatividade gráfico/plástica de alunas de um curso para formação de professores do Ensino Fundamental, cuja abordagem apoiou-se nos estudos de J. P. Guilford e nos fatores por ele nomeados como Pensamento Divergente, quais sejam: fluência, flexibilidade e originalidade. Constitui-se na narrativa de uma trajetória pedagógica.

A segunda etapa traça uma revisão da literatura sobre o tema e verifica o direcionamento dado ao processo criativo nas abordagens de ensino da arte explicitadas pelos teóricos do final do século, especialmente os estudos do espanhol Fernando Hernández.

A terceira etapa retoma os dois primeiros momentos e verifica mudanças e permanências suscitadas pela pesquisa.

É uma investigação de natureza qualitativa, abordagem descritiva com análise documental de caráter interpretativo.

Os resultados da pesquisa apontam para a pertinência de estudos sobre a criatividade, tendo em vista os equívocos e lacunas existentes e convidam à construção

de um outro olhar sobre o tema, que leve em conta a pedagogia crítica e a perspectiva sócio-cultural, na tentativa de construir conhecimento através de fazeres artísticos emancipatórios, distanciados de atitudes de improvisação e de culto ao personalismo. A concepção contemporânea de educação exige uma outra concepção de criatividade, vista como um valor social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Criatividade, Processo criativo, Ensino de arte, Educação.

“Criar significa poder compreender, e integrar o compreendido em novo nível de consciência. Significa poder condensar o novo entendimento em termos de linguagem [...]. Assim, a criação depende tanto das convicções internas da pessoa, de suas motivações, quanto de sua capacidade de usar a linguagem no nível mais expressivo que puder alcançar. Este fazer é acompanhado de um sentimento de responsabilidade, pois trata-se de um processo de conscientização”.

Fayga Ostrower ( 1990, p.253)

## **ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO**

A criatividade - o eixo da pesquisa -, e o processo criativo, o seu enfoque, terão na primeira etapa o encaminhamento de uma narração que segundo Huberman (1995, p. 58) “é, em grande parte mais uma interpretação do que um relato”. Nesta etapa descritiva, de revisitação, ocorrerá um relato de uma experiência pedagógica, aproximando-se do que Nóvoa (1995, p. 15) chama de “percursos profissionais” isto é, a possibilidade de produzir um outro conhecimento a partir das constatações realizadas com base no já vivido.

Na segunda e na terceira etapa do trabalho, o encaminhamento foi de análise documental e interpretativa, tentando responder às interrogações da pesquisa e do enunciado do seu título: quais mudanças? quais permanências?

## **CONSTATAÇÕES**

### **Apresentação dos resultados - etapa 1**

A narrativa do itinerário pedagógico do Curso de Expressão Plástica e Análise de Materiais Plásticos e a observação dos trabalhos realizados, através do recorte representado pelo percurso da aluna A, indicam que:

- é possível haver desenvolvimento do processo criativo gráfico/plástico a partir de uma abordagem de ensino centrada nos fatores indicados por Guilford: fluência, flexibilidade e originalidade;
- a análise do curso realizado no que se refere aos conteúdos e procedimentos, indicam que a abordagem adotada foi pertinente e que se evidencia nas produções realizadas.

No decorrer da 1ª etapa, a vivência artística permitiu a construção de conhecimento em arte no que toca às esferas do sensível, do emocional, das experiências práticas e do teórico, nos vários momentos de entrelaçamento entre o contexto das alunas e as temáticas de estudo, entre as histórias de vida, memórias e experiências e as reflexões em torno dos trabalhos executados. Dos três fatores nomeados por Guilford como Produção Divergente ou Pensamento Divergente, enfocados durante o curso, a fluência e a flexibilidade apresentaram evidências concretas nas produções das alunas, validando os instrumentos utilizados. A originalidade apresentou evidências de caráter interpretativo.

## **Apresentação de resultados - etapa 2**

Hernández (1997) aponta que o senso comum tem uma noção-fetiche da criatividade, por isto mesmo, o estudo da criatividade reclama a atenção dos filósofos, psicólogos, pedagogos, especialistas em estética e dos próprios artistas. Cita pesquisas recentes que consideram que a criatividade se desenvolve como um sistema de redes, de idéias ou de redes sociais e não de maneira isolada, sublinhando que esta visão sistêmica não considera o processo criativo a partir da individualidade, mas sim defende que as pessoas e seus produtos têm uma função na sociedade. Indica que hoje, as investigações, se dirigem a examinar o trabalho criativo a partir de uma perspectiva de complexidade. Segundo ele, (op.cit, s/p) “O enfoque que põe ênfase nos processos, parece uma via prometedora de investigação sobre a criatividade, em especial porque o que pretende é saber como se tomam decisões e não o resultado das mesmas.”

Derivada de seus estudos indica a Teoria Culturalista como matriz da criatividade entendida como construção social de tipo histórico e, como tal, relacionando-se com a sociedade, a cultura e a classe de referência. Neste sentido, a criatividade é um

conceito contingente, um indício de outras construções sociais de tipo mais complexo. Não é uma qualidade nem pessoal nem atributiva. “É fundamentalmente um valor social.” Para estudá-la a abordagem deve ser a partir da perspectiva da história das mentalidades e da cultura.

Em sua proposta de arte na educação para a compreensão, cujo enfoque é “evidenciar a trajetória percorrida pelos olhares em torno das representações visuais das diferentes culturas para confrontar criticamente os estudantes com elas,” Hernández (2000, p.50), trata de não só pensar no como, mas sim no porquê e de introduzir a complexidade, a dúvida, a problematização, favorecendo uma “atitude reconstrutiva”, ou seja, de autoconsciência de sua própria experiência em relação às obras, aos artefatos, aos temas ou aos problemas que são trabalhados em sala de aula. É possível extrair dos estudos de Hernández - ao revelar preocupação com esses aspectos -, a intenção de desenvolver a divergência e os processos criativos, descortinados em uma ênfase na atitude reconstrutiva que tanto poderá ser de natureza experimental, do campo das práticas artísticas, quanto de natureza apreciativa, do campo da reflexão estética.

### **Apresentação dos resultados - etapa 3**

A partir da leitura dos questionários respondidos por 52 professores e professoras de Artes Visuais do Ensino Fundamental; das observações e diálogos informais mantidos durante cursos de formação continuada na área de Arte e da leitura informal de Planos de Trabalho de professores e professoras, considero que criatividade e processos criativos são áreas de conhecimento em aberto e como tal, os estudos de Guilford podem se constituir em referência nesse campo. Por um lado, pela importância do pesquisador - um dos mais fecundos e reconhecidos desta área, por outro, pela confusa concepção com que o tema transita no meio educacional, dificultando tanto sua compreensão, quanto a execução de propostas pedagógicas pertinentes.

A visão cognitivista e personalista de Guilford a respeito do desenvolvimento dos processos criativos, em dissonância com as atuais abordagens de ensino, exige que ao lado da mesma, se agregue os estudos culturais e a perspectiva sócio histórica, trazendo à cena os teóricos contemporâneos. Confrontando com estudos de Hernández (2000) é possível reconhecer diferenças, tanto de natureza conceitual que se reflete no modo como compreendem a função social do processo criativo, quanto em relação à práxis, evidenciada através das estratégias que asseguram desenvolvimento e controle do

processo criativo. No entanto, ambos se referem à tolerância, ao respeito às singularidades e à divergência de pensares e fazeres - o que os aproxima -, mas a partir de pontos de vista diferentes. Isto não exclui nem um, nem outro e o confronto dessas idéias poderia gerar um outro corpo de conhecimento e novos enfoques sobre a criatividade como um todo.

## Considerações

Os resultados da pesquisa apontam para a pertinência de retomar os estudos sobre a criatividade e processo criativo e convidam à construção de um outro olhar sobre o tema, que leve em conta a pedagogia crítica e a perspectiva sócio-cultural em uma proposta que contemple fazeres artísticos e concepções contemporâneas de educação. Se para Hernández (2000, p.50) o ensino da arte deve tratar de estudar a dinâmica social da linguagem da arte com o intuito de gerar interpretações e visões compartilhadas, para Giroux (1999, p.192) os estudos culturais como um projeto político e pedagógico devem assumir o “discurso pós-moderno que têm desconstruído criticamente questões de subjetividade, linguagem e diferença” e repensar a educação como forma de política cultural, oferecendo novas bases para novas formas de conhecimento.

Sacristán, (1999, p.193)) por sua vez, percebe a sociedade globalizada como um espaço instável onde o sujeito “perde protagonismo” e defende propostas educativas centradas na cultura e na diversidade individual como forma de se opor ao não compartilhamento de significados.

Estes autores têm em comum a defesa do social como espaço privilegiado de conhecimento e, embora não se refiram explicitamente à criatividade, está implícito em toda argumentação o enfoque criativo revelado por palavras que aludem ao subjetivo, singular, protagonismo, ao diverso, ao interpretativo, nas quais é possível rastrear os vestígios dessa preocupação. Por outro lado, se Vigotsky (1999) diz que a arte é o social em nós e se levarmos em conta que arte e processo criativo compartilham do mesmo espaço e se fundem, então é preciso direcionar a compreensão desse processo por um outro viés que não seja o do individualismo, do talento especial, do dom único ou da herança genética.

Pela mão dessas concepções, apresento algumas questões finais, retomando o fio que conduz este estudo: Processo criativo e ensino da arte: mudanças e permanências.

## **Que mudanças? Que permanências?**

O que muda, levando em conta mudança como a narração de uma nova história, um novo ser e devir, na definição que tomo emprestado à Goolishian; Anderson (1996) é a base conceitual que amplia, desvela e legitima outros pactos pedagógicos, novas narrativas e diferentes itinerários. As concepções derivadas do inatismo e da corrente cognitivista cristalizadas numa visão descontextualizada da criatividade, entendendo o processo criativo como ação cognocente espontânea e exclusiva do sujeito, precisam ceder espaço para a pedagogia crítica interacionista, isto é, alerta Justo (2001, p,71) “não se pode falar em criatividade hoje com o mesmo sentido que existia em outras épocas.” Se as práticas e as construções conceituais perderam suas certezas, convertendo-se conforme enuncia Schnitman; Saúl, (1994, p.291) “em ingredientes de uma cartografia articulada na construção de nossos múltiplos selves e nos cenários complexos de nosso existir”, a proposta que se apresenta é explorar as possibilidades, de modo que as interrogações destes tempos se tornem instrumentos para a criatividade. O monitoramento do processo criativo e o imaginário controlado apontam dispositivos que impedem as manifestações socialmente divergentes através de procedimentos muitas vezes subjacentes que fazem parte de um currículo oculto a manipular e negar percepções, emoções e conhecimentos. Nesse sentido, a pedagogia tem muito a colaborar em uma função fundamental: soltar as amarras que dificultam o fluxo criativo de alunos e alunas.

O que permanece, no entanto, é a necessidade de estudos sobre a criatividade e processo criativo no ensino da arte pois é vigente ainda, a atitude de improvisação nas práticas docentes, atribuindo ao acaso o direcionamento das ações pedagógicas. À propósito, A. M. Barbosa (1998, p.17) alerta que “a falta de preparação de pessoal para ensinar artes é um problema crucial, levando-os a confundir improvisação com criatividade”, fato que se observa nas visitas às escolas e que indica a necessidade da formação de professores para um ensino criativo. A inclusão da criatividade, com estatuto de disciplina, tanto nos cursos de Arte, quanto nos cursos de Pedagogia poderia contribuir para ressignificá-la com outros contornos que respondessem às demandas do contexto atual, agregando sensibilidade, fazeres artísticos emancipatórios, comprometimento com a diversidade e rigor pedagógico no planejamento e na mediação das ações em sala de aula.

Considerando que o processo criativo é um processo de construção de conhecimento em arte, é importante demarcar as matrizes epistemológicas e hermenêuticas que o constituem para recuperar, legitimar e ampliar sua densidade teórica, artística, estética e social.

### **DESVELAMENTOS: puxando os fios do percurso**

“As respostas que cada um de nós tem para as perguntas do que é, quem pensa que é e como sente e percebe a si mesmo, tem muito a ver com a educação recebida, porque esta é considerada um valor em si, que não é indiferente para o sujeito ter ou não, e porque a educação é, sem dúvida nenhuma, um enriquecimento da subjetividade que dá certo poder sobre a ação. De alguma maneira, “nos sabemos” de nós mesmos conforme tudo que sabemos”.

Sacristán (2000,

p.40)

Quem somos é consequência das histórias socialmente construídas que estamos narrando a nós mesmos e aos outros. Vivemos vidas narradas e caminhamos por onde nos levam nossos desejos e nossas intenções, vestidos com as tramas que tecemos ao longo da vida, cujos fios foram se colando em nossa carne como uma segunda pele, às vezes velada, outras vezes exposta. Embora nos desloquemos para o futuro, somos passageiros do passado e o presente é este composto híbrido em que tentamos construir os significados que dão sentido às nossas buscas e ao nosso fazer. Nos movimentamos pela bússola das nossas incertezas e interrogações e o norte que vislumbramos é sempre um novo começo: ora a nos provocar com devires sedutores, ora a nos apontar razões equivocadas. Sobressaltados, seguimos como nômades à procura do território seguro que nunca está onde o colocamos.

Felizmente! Dele queremos distância, pois nossa alma de professora se nutre dessas inquietações e constrói com elas seus itinerários pedagógicos.

Quem sou é esta tessitura de processos compartilhados, de experiências que nos habitam, que explicam nossas escolhas e ressignificam nossas ações, como nos mostra Vigostky. Nunca somos sós, as memórias da casa nos acompanham, lembra Bachelard e revivem em nosso cotidiano através de um imaginário que convocamos a nos acompanhar. Fragmentos de infância, estes pequenos retalhos, ao final, num movimento circular de retorno se costuram uns aos outros para que possamos entender e dar sentido à trajetória que trilhamos e que escolhemos como nosso chão.

É nessa moldura reflexiva que me debruço para atar as experiências estéticas vividas ao repertório pedagógico que define os encaminhamentos da minha prática docente. Tal qual um desvelamento que revela a paisagem ao nosso olhar quando a cortina se abre, percebi no decorrer da pesquisa - ao puxar os fios dessa costura -, que meu próprio processo criativo e a sedução que a arte exerce sobre mim, estavam relacionados a uma episteme cujas matrizes repousam nos rituais da casa e nas técnicas dos afectos maternos. As aguadas, as manchas, os panos coloridos... descobri que estas tintas e o filó, que minha mãe usava para colorir os ovos de Páscoa, em um ritual a cada ano repetido, sempre estiveram em minha sala de aula como metáforas da minha infância. A variedade das cores, o matizado dos panos que serviam para envolver e criar texturas nos ovos de galinha, cozidos e pintados um a um em tinta quente, permaneceram como a morada de um encantamento que abre-me suas portas vez por outra.

Em vários momentos me socorri das aguadas e das manchas coloridas - que Fayga Ostrower chama de contextos de significação -, para iniciar e expandir o processo criativo de alunos e alunas. Sempre foram muito ricas e instigantes estas experimentações. Hoje, percebo estes fazeres pedagógicos como vestígios da casa, intertextos que se entrelaçam cheios de intencionalidade e chegam para nos visitar apontando permanências e mudanças... tirando nosso sossego e arrumando a mesa para as celebrações.

Coloquemos pois a toalha - aquela das manchas coloridas -, os pratos, as flores e chamemos os nossos convidados: Novaes, Guilford, Ana Mae, Ostrower, João Francisco, Hernández, Giroux, Sacristán, Vigotsky, Analice, Marly Meira, o pessoal do Gearte/Ufrgs, do Arte na Escola, os alunos e alunas e mais o Vitor, o Carlos, o Jorge, a Lucy, a Therezinha, a Rose e ainda o João, a Gabriela, o Daniel, a Kelly, a Joana. e a Luisa. Ah! e o Willy e a Julitta..

Agora tudo faz sentido...

## REFERENCIAIS

BACHELARD. Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Editora C/Arte. 1998.

GIROUX, Henry A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GOOLISHIAN, Harold A.; ANDERSON, Harlene. Narrativa e self: alguns dilemas pós-modernos da psicoterapia. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GUILFORD, J.P. et al. (org.). *Creatividad y educacion*. Buenos Aires: Paidós, 1978.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HERNÁNDEZ, F.; BARRAGÁN, J.M. *Encuentros del Arte com la Antropologia, la Psicologia y la Pedagogia*. Manresa: Angle Editorial, 1997. 10/04/02. Enviado às 3h41min para Isabel Petry Kehrwald ([belpetry.mgo@terra.com.br](mailto:belpetry.mgo@terra.com.br))

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (org.). *Vidas de professores*. 2ed. Lisboa: Porto Editora, 1995.

JUSTO, José Sterza. Criatividade no mundo contemporâneo. In: VASCONCELOS, Mário Sérgio. (org.). *Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo*. São Paulo: Moderna, 2001.

NÓVOA, Antonio. (org.). *Vidas de professores*. 2ed. Lisboa: Porto Editora, 1995.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes 1983.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. A educação que temos, a educação que queremos. In: IBERNÓN, Francisco. *A educação para o século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHNITMAN, Dora Fried (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKY, Liev S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

#### SUGESTÃO PARA CONSULTA EM PESQUISA

FAZENDA, Ivani. (org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

ZAMBONI, Sílvio. *A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência*. Campinas: Editores Associados, 1998.

## **Mestres da Música na Região de Montenegro**

*Professora Drda Cristina Rolim Wolffenbüttel e alunos do Curso de Graduação em Música da UERGS/*

*FUNDARTE - Adriano José Persch - Anelise Hunecke*

*Daniel Balconi - Diego Luis da Silva Piegas - Jean Mail Rossa - Jean Menezes da Rocha*

*Lucas Gonçalves Brolese - Luciana Freitas Almeida - Marcell da Silva - Pedro Elias Lourenço Leite*

*Rudi von Saltiél Júnior - Simone Schuster - Tanilo Daniel Souza da Silva*

### **Resumo**

Esta comunicação de pesquisa constitui-se em um trabalho desenvolvido pelos alunos dos cursos de Graduação em Música e Graduação em Artes Visuais – Licenciatura, na disciplina de Projetos e Produção Artística. O mesmo ocorreu durante o primeiro semestre do ano de 2006. Através de encontros semanais de estudos durante as aulas, os alunos conheceram aspectos fundamentais acerca dos procedimentos de elaboração de projetos artísticos, bem como dos modos de se efetivar os projetos. Ao final de todo o processo de entendimento sobre como são feitos os projetos e as produções artísticas, os alunos foram desafiados a elaborarem um projeto de cunho artístico, além de implementá-lo. Na apresentação, realizada no dia 22 de junho de 2006, na sede da FUNDARTE, alunos de outras disciplinas foram convidados para assistir à apresentação de um grupo de Terno de Reis, chamado Voz de Reis, bem como do cantor conhecido por Paraguay, residente em Montenegro.

Certamente podemos notar o poder de fascínio que a música exerce nas pessoas. Está presente em nossos melhores e piores momentos, compartilhamos com ela nossas alegrias, nossas tristezas, as coisas que conquistamos e que perdemos. Pode-se dizer o mesmo dos demais segmentos culturais, mas aqui trataremos especificamente dos aspectos concernentes à música.

É comum vermos pessoas escutarem música enquanto trabalham, durante os momentos de descanso, e em festas é quase uma obrigatoriedade. Pessoas dos mais diversos segmentos sociais têm isso em comum, escutam aquilo que os agrada, e procuram sempre coisas novas. Temos aqui uma enorme diversidade de gostos e culturas.

A difusão da cultura tem o poder de unir, de fazer compreender, de expandir os conhecimentos, permitir que uma comunidade possa evoluir de uma forma conjunta, permitir que as comunidades tomem conhecimento umas das outras. A cultura tem o poder de melhorar a qualidade de vida da população em paralelo com a educação. Segundo Malagodi e Cesnik, na medida em que o nível de educação de uma comunidade aumenta, aumenta também a procura de produtos culturais.

O mundo tem se preocupado mais com a educação. Os índices de analfabetismo despencam no mundo inteiro, e cresce o número de profissionais com nível universitário. Com o aumento da educação cresce simultaneamente a demanda por produtos culturais, isto é, por livros, cinema, vídeos, shows, palestras, pinturas, esculturas, teatro, saraus, concertos, óperas, operetas, exposições, enfim, toda gama de bens e serviços que satisfaçam a crescente necessidade de lazer e conhecimento. (MALAGODI, CESNIK, 2004, p. 24).

Da mesma forma, não é insensato admitir uma recíproca verdadeira, onde cresce a cultura, trazendo consigo uma busca cada vez maior de conhecimento.

A idéia de fazer um projeto cultural foi proposta na disciplina “Projetos Culturais e Produção Artística”, pela professora Cristina Rolim Wolffenbüttel. Deveríamos, então, definir uma proposta dentro de nossas possibilidades de execução e que ao mesmo tempo tivesse um valor cultural e social.

A escolha do tema foi realizada de forma coletiva em sala de aula, surgindo inúmeras idéias que foram se cruzando até chegar em um ponto de convergência, levando em conta inúmeros fatores que estão inevitavelmente relacionados a qualquer projeto, entre eles: tempo, recursos materiais e financeiros, valor do projeto. Passando das primeiras idéias que pregavam a realização de oficinas direcionadas para a comunidade, e difusão das manifestações musicais da comunidade, podemos dizer que chegamos em uma proposta que traria aspectos dessas idéias primordiais, e ao mesmo tempo teria a viabilidade de ser realizada.

A partir disto foi definido um tema que se enquadraria dentro das possibilidades de execução e manteria o comprometimento entre cultura e educação, viabilizando a difusão dos conhecimentos vindos da comunidade de Montenegro para outros públicos.

O objetivo geral que permeou o projeto foi o de resgatar a pluralidade cultural e artística montenegrina, através de uma apresentação musical. Como objetivos específicos, podem ser destacados, principalmente, despertar o olhar do público em geral, à riqueza musical local; interagir e compartilhar aspectos da trajetória musical e história de vida dos músicos convidados; e fomentar e estimular a continuidade da produção e divulgação dos trabalhos feitos por membros da comunidade.

Em se tratando de metodologia, podem ser destacados alguns caminhos metodológicos nesse processo de planejamento e produção artística. A primeira fase do projeto consistiu na definição do local de atuação, sendo os músicos que têm uma representatividade significativa no local o foco principal.

O levantamento utilizou pesquisas aplicadas, que objetivam e geram conhecimentos à solução dos problemas específicos envolvendo realidades e interesses locais com a interrogação direta às pessoas, e de pesquisas qualitativas, que consideram a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade não se pode traduzir em números.

A interpretação e a análise desses dados coletados junto à comunidade, forneceu o real significado desses músicos no contexto local e as suas contribuições no meio onde ainda atuam ou atuaram.

A fase de elaboração do projeto resultou no planejamento e na execução de um espetáculo artístico, cuja estruturação necessitou uma organização sistemática da equipe.

O espetáculo artístico, com cerca de uma hora de duração, consistiu em uma apresentação musical individual – sendo convidado o músico montenegrino Paraguay – e outra de um grupo – nesse caso do Terno de Reis Voz de Reis. Cada uma das apresentações contou com uma breve explicação anterior, por parte do grupo de alunos organizadores do projeto, bem como falas dos artistas.

Procurou-se realizar todo o registro sonoro e visual da apresentação. Ao final da apresentação, os artistas, os alunos que elaboraram o projeto, bem como representantes da direção da FUNDARTE e da imprensa local, foram brindados com um coquetel.

Uma vez salientada a importância da realização de um projeto cultural abrangendo a música, é hora de esclarecer a escolha do tema. Afinal, um projeto cultural deve ter um foco bem definido, a fim de exercer o impacto, o efeito desejado. Logo, esta escolha foi parte essencial ao processo de elaboração do projeto aqui descrito.

Desde o início das reuniões revelava-se uma forte tendência à realização de um projeto destinado à discussão e difusão das figuras representativas na música da cidade de Montenegro. Evidentemente passamos por várias idéias distintas (desde temáticas amplas como estilos musicais brasileiros, até outras bem mais restritas como uma série de shows musicais com músicos montenegrinos, idéia essa bem próxima à atual), antes de chegarmos a uma conclusão.

Feitas todas as discussões, ficou decidido que a ação do projeto se dará em torno da intenção de levar apresentações de músicos representativos da cidade de Montenegro, aos alunos e professores da UERGS/FUNDARTE, dentro das dependências da universidade. Note-se que o público-alvo acabou sendo restrito, devido a questões relativas ao tempo e aos recursos financeiros. Porém, o principal objetivo não foi comprometido, uma vez que continuamos na proposta de trazer a público representantes da música local.

Acreditamos que este plano de ação tem importância no tocante à valorização da cultura popular das regiões específicas (neste caso, da cidade de Montenegro). Levamos em conta o caráter atual das pesquisas, em que se procura romper barreiras entre a cultura popular e o meio acadêmico. Para tanto, fica claro que o ato de trazer músicos representativos junto à população para dentro da faculdade de música é um bom veículo de difusão de tal idéia.

A partir de um levantamento, obtivemos uma lista considerável de artistas na cidade que se encaixavam como objetos da nossa pesquisa. Esses músicos têm sua importância ressaltada por Lühning, que afirma

se a pesquisa realmente leva em conta todo o contexto em que se desenvolve a música, automaticamente terá de preocupar-se com os membros desta cultura musical, com seu envolvimento e sua visão, para chegar a uma descrição “êmica” quer dizer uma descrição que parte das suas descrições, explicações e interpretações, em vez de impor de antemão as interpretações dos pesquisadores que vem de fora. (LÜHNING, 2003, p. 55).

É importante demonstrar o desenvolvimento musical da área pesquisada com os sujeitos autênticos de tais manifestações como parte ativa deste processo. Essa ação permite que se reconheça uma forma original de cultura da região sem os pré-conceitos determinados por outras culturas com espectro de influência mais amplo. Essa idéia é corroborada por Lühning (2003).

O objetivo de devolução ou aplicação na própria cultura de origem levaria ao desenvolvimento de projetos pluriculturais que visam uma nova valorização de diversas culturas musicais no seu próprio meio, frente a hegemonia de um contexto cultural dominante que não reconhece outras expressões musicais como equivalentes na sua função e importância. (LÜHNING, 2003, p. 56).

Pode-se concluir, então, que o projeto apresentado não se constitui em um estudo definitivo e conclusivo. É, ao contrário, um ponto de partida a ser aproveitado para estudos e projetos posteriores, que possam ampliar as intencionalidades apresentadas nesta produção artística. Apresenta-se como um exercício de produção cultural e pesquisa, e que pode ter seus objetivos ampliados, a fim de romper barreiras e preconceitos, além de dar uma difusão justa e merecida às manifestações artísticas populares.

## Referências

LÜHNING, A. E. A educação musical e a música da cultura popular. In: ICTUS - *Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA* - Versão on-line  
MALAGODI, M. E.; CESNIK, F. de S. *Projetos culturais: administração, aspectos legais, busca de patrocínio*. 5ª. Edição. São Paulo, Escrituras Editora, 2004.

( <http://www.pedrokroeger.net/ictus/modules.php?op=modload&name=Downloads&file=index&req=viewsdownload&sid=1>).

18/8/2003 - Acesso em 04/6/2006, às 16h:05min.

## PESQUISA EM ANDAMENTO

### **A música na rede pública de ensino de Porto Alegre/RS: relatos das equipes diretivas das escolas e dos alunos**

*Professora Drda Cristina Rolim Wolffenbüttel*

#### **Resumo**

Esta comunicação tem como objetivo discutir a presença da música em escolas de educação básica que, apesar das mudanças na legislação educacional, não tem conseguido ocupar de modo eficiente os vários espaços existentes na educação básica. Inspirada nas pesquisas de diversos estudiosos (PENNA, 2004; DEL BEN, 2005; SANTOS, 2005) que têm auxiliado na construção de um quadro mais real sobre a situação do ensino de música na educação básica no Brasil, apresento, nessa comunicação, dados sobre a presença da música nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Investigar as semelhanças e diferenças entre esses espaços de educação musical nas escolas talvez possa nos sinalizar caminhos para melhor compreendermos as diferentes funções da música na educação básica.

A presença da música na educação básica tem sido discutida por diversos pesquisadores. Apesar das mudanças na legislação educacional, estudiosos vêm ressaltando que a música e/ou os professores de música não tem conseguido ocupar de modo eficiente os vários espaços da educação básica. Penna (2002) afirma que

a música não está conseguindo ocupar com eficiência o espaço que poderia ter na educação básica, atuando para ampliar o alcance e a qualidade da vivência musical dos alunos: é bastante elevado o índice de professores com formação em Educação Artística, mas extremamente reduzido o número de professores com habilitação em música. (PENNA, 2002, p.7).

Diversos trabalhos (PENNA, 2004a, 2004b; SANTOS, 2005; DEL BEN, 2005) têm nos auxiliado a construir um quadro mais real sobre a situação do ensino de música na educação básica. Inspirada nesses trabalhos, apresento, nesta comunicação, dados

sobre a presença da música em escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS (RME-POA/RS).

Os dados aos quais referir-me-ei foram coletados em pesquisa que teve como objetivo investigar vivências e concepções de folclore e música folclórica com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental (WOLFFENBÜTTEL, 2004).

A metodologia utilizada foi o survey interseccional de pequeno porte (BABBIE, 1999, p. 78, 101), e a coleta de dados constituiu-se de entrevistas com as equipes diretivas das escolas, e com 11 alunos que cursavam o II Ciclo de quatro escolas da RME-PoA/RS. Apresento, a seguir, uma síntese dos relatos das equipes diretivas e dos alunos.

### Relato das equipes diretivas

Nessa perspectiva foram consideradas as aulas de música no currículo escolar e as atividades extracurriculares.

De acordo com a proposta da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS (SMED-POA/RS), a música faz parte do ensino fundamental na base e no complemento curricular (PORTO ALEGRE, 1996, p. 61-62). Porém, nem sempre a música está presente nos diversos níveis de ensino. Os diretores entrevistados informaram que algumas escolas oportunizam o ensino de música em apenas um dos ciclos e, mesmo assim, não em todos os anos que o compõem. Outras escolas, contudo, oferecem aulas de música em alguns anos dos ciclos. Apesar do oferecimento de aulas de música no currículo escolar, essa área do conhecimento não está presente em todos os níveis de ensino.

#### A Tabela 1 apresenta oferecimento de aulas de música nas escolas.

Escola	Base Curricular				Complemento	Professor
	I Ciclo	II Ciclo	III Ciclo	Percentual Total		
Norte	1º e 2º anos			22,22%	1 oficina de flauta doce 1 oficina de coro	1
Sul	1º ano	3º ano	Turma de progressão 29	33,33%	1 oficina de flauta doce	1
Leste	1º e 2º anos	3º ano		33,33%	1 oficina de flauta doce 1 oficina de música	2
Oeste		1º, 2º e 3º anos		33,33%		1

Na Escola Norte, as aulas curriculares de música aparecem no I Ciclo (1o e o 2o anos). Também aparece como complemento curricular, incluindo oficinas de flauta doce e coro. Há que se considerar que essas oficinas não atendem à totalidade dos alunos, ficando a maioria sem aulas de música. Isso se deve ao fato de existir somente um professor de música nessa escola, não existindo carga horária suficiente para atender à totalidade dos ciclos.

Nas escolas Sul, Leste e Oeste as aulas de música na base curricular são ampliadas. As particularidades existentes em cada uma das escolas residem nos anos-ciclo em que as aulas de música acontecem.

Na Escola Sul, as aulas de música ocorrem no I, II e III Ciclos, porém não em todos os anos dos ciclos. Na Escola Leste, o I e o II Ciclos também têm aulas de música. Não aparecem, porém, em todos os anos-ciclo. No I Ciclo, os alunos do 1o e 2o anos têm aulas de música. No II Ciclo, somente os alunos do 3o ano têm acesso ao ensino musical. Por fim, a Escola Oeste oferece aulas de música somente no II Ciclo. Existe outra diferença entre as três últimas escolas, pois as Escolas Sul e Leste têm aulas de música no complemento curricular, enquanto a Escola Oeste não oferece essa possibilidade.

Em todas as escolas pesquisadas percebe-se a existência de, ao menos, um professor de música no currículo. Porém, em um universo de três ciclos, somando-se três anos em cada ano-ciclo, sem contar com a multiplicidade de turmas, não é possível para um professor de música atender toda a escola. Tampouco, a ampliação de um para dois professores possibilita uma solução, como é o caso da Escola Leste que, mesmo possuindo dois professores de música, a maioria das turmas não é atendida na escola. Após o panorama apresentado pelas equipes diretivas sobre as aulas de música, passo aos relatos dos alunos.

### **Relatos dos alunos**

Dentre os 11 alunos entrevistados, quatro responderam afirmativamente quanto à sua participação em aulas de música na base curricular, e sete alunos responderam negativamente. Quanto ao complemento curricular, três alunos participam dessa modalidade de aula de música, e sete alunos não participam.

A Tabela 2 apresenta a participação dos alunos nas aulas de música.

Tabela 2 – Participação dos alunos nas aulas de música

Aluno - Escola	Aula de Música Base Curricular		Aula de música Complemento curricular		Modalidade de Complemento curricular
	Sim	Não	Sim	Não	
P - Escola Norte		X		X	
B - Escola Norte		X	X		Oficina de flauta doce Oficina de coro
Fe - Escola Norte		X		X	
Ca - Escola Sul		X	X		Oficina de flauta doce
E - Escola Sul		X		X	
Je - Escola Leste		X		X	
I - Escola Leste		X		X	
A - Escola Leste	X		X		Oficina de flauta doce
C - Escola Oeste	X			X	
Jo - Escola Oeste	X			X	
Fa - Escola Oeste	X			X	

Dos quatro alunos que responderam ter aulas de música na base curricular, apenas um (A – Escola Leste) disse que também frequenta uma oficina de flauta doce, sendo o único dentre todos os 11 entrevistados que participa das aulas de música na base e no complemento curricular. Os outros três alunos que têm música na base curricular - Escola Oeste - responderam não participarem de aula de música como complemento curricular.

Dos sete alunos que responderam não ter aula de música na base curricular, dois (B – Escola Norte, Ca – Escola Sul) participam de oficinas de música. O aluno B – Escola Norte afirmou participar das oficinas de flauta doce e coro, enquanto o aluno Ca – Escola Sul respondeu participar da oficina de flauta doce.

Do total de alunos entrevistados, cinco responderam que não participam de nenhuma aula de música na escola.

Os dados oriundos das entrevistas com os alunos e equipes diretivas, em confronto com a proposta de ensino da RME-POA/RS, demonstram um descompasso. Apesar da organização curricular e extracurricular, cujo ensino de música encontra-se contemplado na proposta (PORTO ALEGRE, 1996), na prática esse objetivo não é atingido.

Os alunos também referiram particularidades quanto às aulas de música nas escolas. Segundo seus depoimentos, as aulas geralmente acontecem com a utilização de aparelhos de som, principalmente o CD e rádio, para a reprodução do canto. Nesse caso, a escolha das canções ou da emissora, é do professor.

Ramos (2002, f. 128), em sua pesquisa, também verificou o predomínio do ensino do canto na escola, apontando esse mesmo modo de trabalho com as canções. O canto coletivo, em uníssono, sem a utilização do aparelho de CD ou do rádio, também foi mencionado como prática das aulas de música. Contudo, apenas um dos alunos lembrou-se de canções trabalhadas em aula. O modo de trabalho com essa canção assemelhou-se ao do canto com o uso do CD. Segundo os alunos, a letra da canção costuma ser escrita no quadro e todos repetem-na até conseguirem memorizá-la. Os depoimentos de alguns alunos sugerem que, também nesses casos, geralmente o repertório é escolhido pelo professor.

## **Conclusão**

A prática de ensino de música predominantemente mencionada pelos alunos durante as entrevistas foi o ensino de canções, a qual é desenvolvida através da memorização da letra. Além disso, o repertório não é selecionado pelos alunos, mas pelo professor. Segundo Pérez Gómez, esse modelo de ensino remete à transmissão cultural e ao treinamento de habilidades (1998, p.67).

Apenas um dos alunos conseguiu lembrar alguma atividade desenvolvida em sala de aula. No restante das entrevistas, os alunos tiveram dificuldades para entoar as canções das aulas, bem como nomeá-las. Talvez o fato de não participarem da escolha do repertório faça com que os alunos não mantenham uma relação significativa com o conteúdo das aulas de música. Pérez Gómez (2001) enfatiza a importância da significação no trabalho em sala de aula.

O estudante aprende de maneira duradoura muito mais e muito menos, em todo caso algo distinto, do que se ensina, não só porque todo o processo de aprendizagem é um processo de construção singular, como, principalmente, porque o que se ensina não costuma encaixar dentro de seus interesses pessoais nessa etapa de seu desenvolvimento. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 281).

Quanto ao canto coletivo como modo de ensino, essa parece ser a prática mais utilizada nas aulas de música das escolas pesquisadas. Além das atividades de canto descritas anteriormente, os alunos não mencionaram outras maneiras de trabalhar a execução vocal, nem outras atividades além do canto. Nenhum aluno relatou ter participado de atividades de composição musical.

Esses dados não são particulares à presente investigação, pois estudiosos têm feito referências ao predomínio do canto no ensino de música em todo o país (FUKS, 1993, p. 135; TOURINHO, 1993, p. 95). Parece existir uma tendência à redução das atividades de música às práticas de canto.

Nas entrevistas com os alunos também não foram referidas outras atividades musicais na base curricular, além das caracterizadas como execução de cantos. Atividades de composição, execução instrumental e apreciação parecem não estar sendo contempladas nas aulas de música, incluindo a diversidade de possibilidades existentes no ensino de música (SWANWICK, 2003, p. 54). Outras formas de execução musical parecem aparecer, apenas, nas aulas de música no complemento curricular, predominando o ensino de flauta doce.

Os alunos parecem ter interesse em executar instrumentos musicais, apesar de a escola focar apenas o canto nas aulas de música na base curricular. Ao questioná-los sobre o que fariam caso pudessem opinar sobre as aulas de música, cinco alunos responderam que gostariam de trabalhar com instrumentos musicais. Ao sugerirem outras práticas musicais, os alunos demonstram concepções da diversidade que a aula de música pode apresentar, incluindo a composição, execução (vocal e instrumental) e apreciação (SWANWICK, 2003, p. 68).

Um dos alunos entrevistados, ao ser inquirido sobre esse assunto, mostrou-se surpreso, parecendo não estar acostumado a ser consultado quanto ao planejamento das aulas ou, talvez, não tenha tido oportunidade de opinar quanto aos seus conteúdos. Esse comportamento remete aos modelos de ensino que não consideram a cultura experiencial dos alunos (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 205), pois não apresenta preocupação com esse aspecto da vida dos alunos, não existindo espaço para a inclusão de seus saberes no planejamento escolar.

A partir dos relatos das equipes diretivas das escolas, bem como dos alunos, percebe-se a necessidade de promover um diálogo em todas as instâncias escolares, tendo em vista a diversidade de possibilidades que o ensino de música pode apresentar, incluindo a base e o complemento curricular, as concepções e desejos dos alunos.

Além das características das práticas desenvolvidas nas escolas, é preciso ressaltar que, apesar de a música ser obrigatória na RME-POA/RS, e de todas escolas contarem com pelo menos um professor de música, também nesse caso, a música não parece conseguir ocupar de modo efetivo os espaços da educação básica. Nesse sentido, um aspecto que parece merecer uma investigação mais profunda refere-se à relação entre atividades curriculares e extracurriculares, visto que algumas escolas oferecem somente o que a RME-POA/RS define como complemento curricular. Investigar as semelhanças e diferenças entre esses dois espaços de educação musical nas escolas talvez possa sinalizar caminhos para melhor compreendermos as diferentes funções da música na educação básica.

## Referências BIBLIOGRÁFICAS

- BABBIE, E. *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999.
- DEL BEN, L. M. Um estudo com escolas da rede estadual de ensino básico de Porto Alegre – RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. *Relatório de Pesquisa*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Departamento de Música. Porto Alegre, agosto, 2005.
- FUKS, R. Transitoriedade e permanência na prática musical escolar. In: *FUNDAMENTOS da Educação Musical*. Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 134-156. (Série Fundamentos 1).
- PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, set. 2002, p.7-19.
- \_\_\_\_\_. *A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: - I* analisando a legislação e os termos normativos. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, mar. 2004a, p.19-28.
- \_\_\_\_\_. *A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: - II* da legislação à prática escolar. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, set. 2004b, p.7-16.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 67-97.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

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

RAMOS, S. N. *Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos*. 2002. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

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

SOUZA, J. et al. *O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado, 2002. (Série Estudos 6).

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

TOURINHO, I. Usos e funções da música na escola pública de 1o grau. In: *FUNDAMENTOS da Educação Musical*. Porto Alegre: ABEM, 1993, p. 91-133. (Série Fundamentos 1).

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

#### Notas:

<sup>29</sup> As turmas de progressão atendem aos alunos com defasagem entre sua faixa etária e a escolaridade (PORTO ALEGRE, 1996, p. 12).

### **Ato Criativo e Repetição – para além da série, do múltiplo e de outros dispositivos poiéticos**

*Professora Drda. Andrea Hofstaetter*

#### **RESUMO**

Esta pesquisa tem como tema a questão da repetição e sua utilização em processos artísticos na contemporaneidade, abordando tanto a poiética como a poética. Pretende-se realizar o estudo a partir da análise de trabalhos de alguns artistas brasileiros, que trabalham com repetição e que pensam seu trabalho a partir desta questão. O conceito de repetição de Gilles Deleuze é referencial para pensar a repetição em arte, campo no

qual se percebe a sua constituição a partir da diferença. Nesta outra forma de ver a repetição aponta-se para o múltiplo, para a serialidade, para a pluralidade e para o acaso, num sistema em que o diferente se refere ao diferente por meio da diferença.

A problemática da repetição e a investigação sobre como a repetição é constituída e sobre como constitui o objeto artístico em processos poéticos na contemporaneidade é um tema recorrente nas discussões atuais sobre arte. Este projeto de pesquisa tem como tema esta problemática, abordando as formas de a repetição se fazer presente tanto em processos poéticos como nas poéticas resultantes, especialmente na contemporaneidade e no Brasil. Pretendo realizar uma abordagem destas questões estabelecendo relações entre o pensamento artístico contemporâneo, a partir da análise de obras de artistas brasileiros, e conceitos advindos dos campos da psicanálise e da filosofia, mais precisamente, de Gilles Deleuze.

O interesse por esta problemática surgiu no decorrer do trabalho de pesquisa realizado para a elaboração da dissertação de Mestrado, intitulada: “O OBJETO TRANSFIGURADO – A Escultura de Felix Bressan”, defendida em 2000. Em algumas peças, principalmente nas quais utiliza ferramentas, Bressan adota o dispositivo da repetição de partes seriadas – fragmentos - dentro de uma única peça, assim como também a repetição das próprias peças no espaço de exposição, criando um jogo rítmico. Este engendra-se tanto no corpo de cada peça, como no conjunto das peças repetidas. Esta questão – a da repetição – está presente em discussões mais amplas no âmbito da arte contemporânea, em suas relações com o campo sócio-cultural, tendo em vista o contexto de multiplicidade, segmentação, transitoriedade e acúmulo de imagens, referências e informações presentes na arte – e no mundo – atual. As formas de utilização da repetição na arte contemporânea, em múltiplos e variados processos, talvez possam ser percebidas como a representação artística ou a resignificação do próprio contexto do campo sócio-cultural contemporâneo.

Icleia B.Cattani faz uma reflexão sobre a repetição e a série, tanto na arte moderna, como na contemporaneidade, explicitando o seu caráter de transgressão e de multiplicidade. A repetição é problematizadora na arte contemporânea, de acordo com seu ponto de vista e fundamentada no conceito de repetição de Gilles Deleuze, segundo o qual:

“Se a repetição existe, ela expressa, ao mesmo tempo, uma singularidade contra o geral, uma universalidade contra o particular, um extraordinário contra

o ordinário, uma instantaneidade contra a variação, uma eternidade contra a permanência. Em todos os sentidos, a repetição é transgressão” (apud CATTANI, 2004, p.80).

De acordo com Icleia B.Cattani, podemos caracterizar a repetição, num primeiro momento, pela retomada de elementos, de formas ou de procedimentos já presentes num universo existente. Pode-se estabelecer, com estes elementos, um processo cumulativo, ou situar esta ação de retomada e reelaboração, como uma releitura ou uma citação. Neste sentido, este tipo de prática retoma também reflexões da modernidade, atuando como princípio de transgressão ao conceito do novo, do original e do único. Nas práticas pós-modernas a repetição caracteriza-se como uma nova abordagem do já existente, do já feito. É uma forma de jogo, que se apresenta sob múltiplas e variadas formas (CATTANI, 2004).

Pode-se apontar que a origem desta forma de procedimento remonta à instauração da produção industrial em série, no período da modernidade, sendo um questionamento e uma resposta a esta forma de produção. Está ligada também às questões de identidade e diferença, pertinentes à reflexão da condição humana num mundo fragmentado, onde é importante construir uma identidade própria, íntegra, de valor igualitário. Por outro lado, pode refletir as preocupações diante de um mundo globalizante, totalizante, no qual as diferenças individuais tendem a desaparecer.

Há vários artistas contemporâneos que trabalham com repetição de acordo com esta perspectiva, problematizadora e constituída a partir da diferença. São de interesse especial para esta discussão trabalhos constituídos a partir desta óptica, sendo observáveis diversos modos de operar e de articular as questões da repetição. Para citar alguns artistas, aponto Nelson Leirner, Jac Leirner, Lia Menna Barreto, Ana Maria Maiolino, Patrícia Franca, Maria Lúcia Cattani, Nick Rands, entre outros. E, entre os vários modos de operar com a repetição, temos: a constituição de séries, a configuração de múltiplos, a repetição por justaposição, as variações, as coleções, os inventários, a acumulação, a repetição que se projeta para o infinito.

Alguns artistas operam intencionalmente e conscientemente com as questões da repetição. Outros a utilizam sem que haja uma intenção declarada e atenta às possibilidades de pensá-la enquanto constituinte do processo e do trabalho. Nos interessa, para esta pesquisa, aproximarmo-nos de alguns artistas que pensam seu trabalho a partir da repetição diferencial.

A obra *Diferença e Repetição*, de Gilles Deleuze, publicada na França em 1968, é referencial para a discussão da problemática da repetição. Permanece como obra de importante e atual referência para qualquer aporte à questão. Assim sendo, ao abordar as problemáticas da repetição em artes visuais, esta reflexão se funda em alguns dos conceitos discutidos e desenvolvidos por Deleuze.

Deleuze nos faz pensar na repetição a partir da diferença – formula a idéia de uma repetição “fora dos eixos” (FERRAZ, 1998). Nesta pode-se pensar em transformação, em singularidade e em multiplicidade. Esta repetição transgride a dimensão do tempo e do espaço, produzindo um outro tipo de ordem. Ela produz deslocamentos. Ela agencia, de outra maneira, a nossa busca de traçados em direção ao sempre mesmo – e perdido. Ela lida com o jogo, com o acaso, com diferentes lógicas combinatórias de múltiplos fatores, constituindo-se a noção de serialidade. Nesta, não é o um que se repete, mas o sempre diferente.

Deleuze propõem uma forma de pensar a repetição que aponta para a diferença que se relaciona com o diferente, sem a mediação pelo idêntico, semelhante, análogo ou até oposto. Nesta outra forma de pensar a diferença, constituinte da repetição, ele aponta para o múltiplo, para a pluralidade e para o acaso, num sistema em que o diferente se refere ao diferente por meio da diferença. Este sistema afirma a divergência e o descentramento.

Podemos realizar, através da leitura de muitos trabalhos de artistas contemporâneos, relações entre o conceito de repetição diferencial com o que chamamos de uma poética da repetição e com uma poética da repetição. Neste sentido, apontamos para algumas possibilidades de articulação, no decorrer da pesquisa, não pretendendo um esgotamento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUENO, Maria Lúcia. *Artes Plásticas no Século XX – Modernidade e Globalização*. São Paulo: Unicamp, 1999.
- CATTANI, Icleia Borsa. *Icleia Cattani*. Organização: FARIAS, Agnaldo. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2004.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FERRAZ, Silvio. *Música e Repetição. A Diferença na Composição Contemporânea*. São Paulo: EDUC, 1998.

FRANCA, Patrícia. *Uma Repetição Pode Esconder Uma Outra?* In: Revista Porto Arte nº21. Porto Alegre: IA / UFRGS, 2004.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. *Acaso e Repetição em Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

LACAN, Jacques. *O Seminário: Livro 11 – Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1979.

**Da página ao palco:**  
**a relação texto e cena em encenações de *Sonho de uma noite de verão***

*Professor Msdo Carlos Mödinger*

Este texto tem por objetivo apresentar a pesquisa *Da página ao palco: a relação texto e cena em encenações de *Sonho de uma noite de verão**, que está sendo desenvolvida pelo autor no Programa de Pós-graduação em Letras da PUCRS. A referida pesquisa tem a orientação de Regina Zilberman, está enquadrada na linha de pesquisa *Margens da Literatura* e pretende ser concluída até o final deste ano.

O tema da pesquisa é a encenabilidade do drama, verificando as questões referentes à transição do texto dramático escrito para a cena teatral. O corpus se constitui do texto dramático *Sonho de uma noite de verão*, de William Shakespeare nas traduções de Bárbara Heliodora e Carlos Alberto Nunes; e de duas encenações deste: a montagem teatral *Sonho de uma noite de verão/1971*, dirigida por Luiz Artur Nunes e a montagem teatral *Sonho de uma noite de verão/2006*, dirigida por Patrícia Fagundes.

A base teórica para este trabalho abrange estudos das teorias do drama com autores como Aristóteles e Jean-Pierre Ryngaert; dos Estudos Shakespereanos com autores como Harold Bloom e Bárbara Heliodora, da Semiologia Teatral com autores como Patrice Pavis; e de autores que refletem sobre a encenação teatral como Jean-Jaques Roubine e Peter Brook.

A pesquisa procura dar conta de uma necessidade presente no fazer teatral contemporâneo. A dramaturgia no século XX teve um grande desenvolvimento, mas é neste mesmo século XX que a figura do encenador e do ator serão muito valorizadas. Às vezes isso acontece em detrimento do trabalho do dramaturgo. Pavis em *A análise dos espetáculos* apresenta informações que revelam uma variedade muito grande da relação

entre a cena e o texto em diferentes momentos históricos (2003, p. 195). E a verdade é que esta relação é bastante complexa, tendo pontos de vista diferentes. De um lado, a montagem pode ser vista como uma atualização do texto dramático; e em outro extremo o texto é apenas um motivo para os artistas cênicos criarem o seu espetáculo, podendo inclusive alterar o texto. Este projeto se justifica na medida em que se propõe a tratar de um problema relevante do teatro contemporâneo: a relação da cena com o texto e seus desdobramentos possíveis.

Pavis esclarece sobre duas vertentes presentes na análise da encenação teatral: a textocentrista, que coloca no centro da análise o texto dramático; e a cenocentrista, que prioriza a encenação em sua análise. O autor afirma que em 50 anos passamos da filologia, onde o drama é o centro, à cenologia, que em detrimento do texto, valorizará os outros elementos da cena: a direção, e a atuação principalmente. (2003, p. 186) O advento da figura do encenador como o centro de um coletivo responsável pela unidade dos diferentes componentes da encenação contribui muito para isso. Ryngaert escreve que “A opinião pública toma consciência do poder do diretor principalmente quando ele o exerce sobre a leitura dos clássicos”(1998, p. 61). Ele afirma que o desvio entre texto e representação é mais visível nesses casos.

A fundamentação para este trabalho inclui autores que refletem tanto sobre a escrita do drama, quanto sobre a sua encenação. E, principalmente, os autores que discutem esta relação da cena com o texto. Também estudarei sobre o autor da peça, William Shakespeare, e o contexto social e teatral no qual produziu *Sonho de uma noite de verão*. Depois analisarei encenações da peça realizadas em diferentes momentos e, à luz deste estudo será produzida a dissertação.

A principal questão norteadora desta pesquisa é: - Como proceder para, no contexto teatral contemporâneo, encenar um texto teatral como o *Sonho de uma noite de verão*, de William Shakespeare?

Na pesquisa estão sendo analisados diferentes aspectos relacionados à pergunta principal. Algumas questões dizem respeito ao próprio texto, outras são sobre a transição do texto para a cena e outras ainda sobre os diferentes agentes do ato teatral.

A pesquisa está sendo realizada em vários eixos. O primeiro é referente ao estudo do texto propriamente dito, e visa verificar os aspectos propostos pelo dramaturgo para a encenação, buscando no texto os indícios de teatralidade.

Também estão sendo analisados três momentos e contextos teatrais distintos. Num primeiro momento a dedução, a partir de estudo bibliográfico, das possíveis características da montagem no período elisabetano. Depois analisarei duas montagens de artistas gaúchos. A primeira data de 1971, com o Grupo Província e dirigida por Luiz Artur Nunes; e a segunda realizada em 2006, com direção de Patrícia Fagundes. Esta etapa pretende verificar como, em cada caso estudado, os elementos da linguagem teatral (cenário, figurino, iluminação, trabalho do ator e do encenador principalmente) compõem com o texto o espetáculo teatral. Também desta etapa é objetivo verificar como as encenações estudadas tratam o texto em termos de fidelidade.

Em termos metodológicos trata-se de uma investigação desenvolvida através de três abordagens:

- 1) Pesquisa bibliográfica com estudo do texto dramático, seu contexto de criação e sobre a teoria da encenação e do drama;
- 2) Estudo de caso sobre a montagem teatral *Sonho de uma noite de verão*/1971, através de entrevistas com a equipe e coleta de dados em periódicos da época.
- 3) Pesquisa de campo com o acompanhamento do processo de ensaios da montagem teatral *Sonho de uma noite de verão*/2006.

Pretendo constatar que, nos três momentos analisados, há semelhanças e diferenças na operação de transitar do texto escrito para a cena. A partir da relação destas informações coletadas com as teorias estudadas, refletirei sobre a tarefa, cada vez mais difícil, que os artistas de teatro realizam quando se propõem a montar um drama. Pretendo constatar que montar um drama clássico, como *Sonho de uma noite de verão*, requer uma compreensão profunda do texto e, ao mesmo tempo, uma forma teatral que sirva ao texto e se comunique com os espectadores contemporâneos.

## Referências

- ARISTÓTELES. *A Poética Clássica*. SP: Cultrix, 1997.
- CHARTIER, Roger. *Do palco à página: publicar teatro e ler romances na época moderna – séculos XVI-XVIII*. Tradução Bruno Feitler. RJ: Casa da Palavra, 2002.
- GUINSBURG, J., COELHO, Teixeira e CARDOSO, Reni (ORG). *Semiologia do Teatro*. SP: Perspectiva, 2003.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. SP: Perspectiva, 1999.
- PAVIS, Patrice. *A análise dos espetáculos*. SP: Perspectiva, 2003.
- ROUBINE Jean-Jacques. *A arte do ator*. RJ: Jorge Zahar, 1987.

- RYNGAERT, Jean-Pierre. *Ler o Teatro Contemporâneo*. SP: Martins Fontes, 1998.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. *Introdução à Análise do Teatro*. SP: Martins Fontes, 1996.
- SHAKESPEARE, William. *Sonho de uma noite de verão*. Trad. De Bárbara Heliodora. RJ: Lacerda, 2004.
- SHAKESPEARE, William. *Sonho de uma noite de verão*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. RJ: Ediouro, sem data.
- STANISLAVSKI, Constantin. *A Preparação do Ator*. RJ: Civilização Brasileira, 1987.

**Pesquisa de Criação Coreográfica - Grupo de Risco:  
Utilização do sistema de notação de movimento Laban na investigação de  
movimentos e composição coreográfica.**

*Professora Esp. Cibele Sastre*

Este texto é um relato sobre as experiências que o Grupo de Risco vem desenvolvendo com improvisação e composição em dança a partir de motifs, ou seja, representações gráficas que organizam informações a respeito do movimento, oriundos do Sistema Laban de Análise do Movimento(LMA). Estes podem representar partes do corpo, ações corporais, níveis espaciais ocupados pelo corpo ou partes dele, aplicação de intensidade em relação a tempo, espaço, peso e fluência e relações do corpo com o espaço em relação à forma, e sua respectiva expressividade. É no trânsito entre movimento e escrita do movimento que se dão as maiores descobertas feitas pelo grupo a partir deste procedimento. O grupo é formado por alunos e graduados dos cursos de artes da UERGS/FUNDARTE em Montenegro-RS que desenvolvem um estudo aprofundado do Sistema, o que também proporciona a interdisciplinaridade já presente na formação dos integrantes do grupo.

Estruturado de maneira a viabilizar uma leitura do movimento, o Sistema Laban, como é mais conhecido, vem sendo uma ferramenta importante para bailarinos e coreógrafos do mundo todo nas mais diversas leituras que cada criador vem estabelecendo para as categorias Corpo, Harmonia Espacial, Forma e Esforço. Laban (1879 - 1958) foi um bailarino, coreógrafo, arquiteto, artista “multimídia” do início do século XX que desenvolveu um estudo estruturado sobre o registro do movimento humano com a intenção de universalizar uma leitura para este, como numa pauta musical. Para tanto, criou a

labanotação: um sistema de escrita para o movimento que contempla diversos aspectos e sua respectiva relação com os tempos musicais. A Labanotação tornou-se um instrumento importante de registro coreográfico, mas o interesse neste tipo de notação como registro durou pouco, uma vez que o cinema e o vídeo estariam surgindo neste mesmo período com impacto mais acentuado sobre o registro de imagens. Ainda que nenhum vídeo dê conta de registrar a intenção de um coreógrafo sobre sua obra, assim como uma fita cassete, um vinil, um cd não substituem uma pauta musical, o sistema de notação obteve um grande alcance por um período e tornou-se instrumento de ensino de dança, mas seus caminhos extra-corporais foram desinteressando a prática de dança de interesse veloz em resultados espetaculares. Neste sistema há, por exemplo, a introdução, no meio da dança, do pensamento não dicotômico da relação corpo- mente, onde o corpo executa aquilo que a mente (por vezes de outro corpo) exige. A relação entre gesto e emoção estava sendo estudada por Delsarte com quem este sistema vai dialogar. O ensino da música vai ganhar corpo com Dalcroze, com quem o sistema vai dialogar. A interdisciplinaridade vai aparecer não pela via do espetáculo total mas também nos procedimentos de construção dos movimentos, de criação coreográfica e de entendimento de corpo em relação a espaço. Schoenberg e Kandinsky serão parceiros de Laban no desenvolvimento da teoria sobre Harmonia Espacial, que traz “emprestado” o termo Harmonia da música, e escalas de movimento. Ao trabalhar com escalas espaciais, Laban estava ao mesmo tempo trabalhando a relação com as escalas musicais e com os desenhos espaciais do corpo no espaço, cunhando a expressão : “o movimento é o aspecto visível do espaço e o espaço é o aspecto oculto do movimento.” (Laban, 1974)

Cada um dos aspectos contidos nesta notação foi pouco a pouco aprofundado no decorrer da vida de Laban, e o que inicialmente eram símbolos espaciais, partes do corpo e durações que cabiam nesta notação, mais tarde passou a ser Esforço, Forma, ações corporais, que passaram a ser escritos em forma de motivos, para fins, sobretudo, educacionais, terapêuticos e criativos. O que antes deveria servir como um registro coreográfico mais tarde passou a servir como um indicativo de movimento. Assim, a partir destes motivos começa a investigação proposta pelo Grupo de Risco, que tem um caráter também interdisciplinar no sentido de revisitar e reler as relações estabelecidas por Laban com as disciplinas afins à dança, como a música e as artes visuais.

O Grupo de Risco inicia este trânsito conceitual em uma investigação que propõe um diálogo entre diferentes interpretações de um mesmo motivo feitas pelos componentes do grupo, e diferentes escritas para um mesmo movimento. Isso quer dizer que toda a

investigação é feita ao redor das possíveis interpretações gráficas de um movimento, ou das possíveis interpretações de leitura de uma grafia de movimento. Para isso seria importante descrever as atividades desenvolvidas e a forma como este senso de Mesma Coisa, nome dado ao primeiro trabalho do grupo, se desenvolve. Vamos descrever a seguir duas experiências com os tratamentos dados aos motifs.

## **As experiências:**

### **Mesma Coisa**

Uma frase de movimento é criada, preferencialmente em grupo, a partir do somatório de colaborações. Uma vez existindo esta frase de movimento, cada integrante do grupo vai “riscar” sua notação para aquele movimento. Importante frisar que o motif, diferentemente da labanotação, pode escolher os aspectos que julgar mais relevantes para registrar. Isso significa que a notação não será um registro de todos os aspectos contidos naquela frase, mas apenas de alguns deles, selecionados pelos notadores. Assim sendo, para um integrante do grupo (A) o aspecto mais relevante daquela frase poderia ser o desenho espacial aplicado a partir de diferentes partes do corpo. Neste caso, o motif teria símbolos de Espaço e partes do corpo prioritariamente. Esta mesma frase poderia ser escrita por outro integrante (B) que estivesse valorizando os aspectos expressivos de Esforço e Forma. A mesma movimentação estaria sendo registrada a partir de símbolos de Esforço e Forma, sem uma definição espacial ou mesmo de partes do corpo.

Assim que cada integrante escreve seu motif daquela frase, trocamos de motifs e aquilo que foi escrito por A vai ser interpretado por B. Mesmo que saibamos que a origem daquele registro vem de uma frase de movimento conhecida, o que dela é reconhecível e o que do registro sugere uma nova construção que mantém algumas das características específicas da frase original vem sendo a razão de um mergulho em procedimento tão específico, com resultados expressivos tão peculiares. A movimentação de B pode estar sendo executada com intenções e expressões diferentes em relação à quantidade de energia utilizada para o movimento na frase construída em grupo. Mas certamente os movimentos visitarão lugares no espaço que foram visitados pela frase original. A movimentação de A talvez não traga os mesmos lugares no espaço – as ditas Trace Forms por Laban- mas retomará os aspectos qualitativos referentes a Esforço e Forma.

Se colocássemos 3 bailarinos dançando cada um a frase original, a frase originada do motif escrito por A (espaço e partes do corpo) e a frase originada do motif escrito por B (expressividade Esforço e forma), respectivamente, veríamos três movimentações diferentes, com aspectos semelhantes.

Essa estrutura nos faz olhar para a construção de várias formas. Existe, neste procedimento, um senso de abstração que nos tira do lugar de significação do gesto à maneira como o utilizamos quando nos referimos a um texto. O texto que está sendo priorizado aqui é aquele que diz respeito ao movimento. O tema destas “frases” é um tema de movimento. Qualquer significação que se queira não virá à priori mas necessariamente à posteriori.

Tudo teve origem na seguinte formulação: nada é sempre a mesma coisa. Qualquer repetição não é igual, embora seja a “mesma coisa”. O aspecto efêmero de um corpo em movimento sugere o exercício de memória, de fixação de imagem e nunca ninguém haverá visto a “mesma coisa” que o outro. Com este procedimento propomos a busca por semelhanças em movimentos distintos, mas nem tanto. Talvez seja necessário afinar o olhar para esta construção. E talvez esta seja mais uma tarefa, tentar criar esta afinação na dramaturgia....

### **Reconhece?**

Neste exato momento da pesquisa, estamos nos dedicando ao exercício de escrita e movimentação com os motifs oriundos de frases de movimentos que foram construídas inicialmente pelo estímulo da poesia de Mario Quintana. Alguns poemas foram selecionados e deles surgiram frases de movimento que foram construídas a partir da interpretação dos poemas, utilizando o Sistema Laban/Bartenieff de análise do movimento para tal. Neste percurso estamos fundamentando alguns métodos para a construção deste discurso que prioriza o diálogo entre o material da dança e as imagens poéticas sugeridas em poemas de Quintana. Questões semióticas se colocam no caminho desta construção, não como pilar para a fundamentação teórica, mas como um diálogo necessário para desenvolver um outro entendimento de dança que não seja equivalente ao da linguagem verbal, uma vez que de acordo com Francis Sparshott(apud GIL, 2002)

Há

“18 razões para recusar à dança o estatuto de uma linguagem. Basta que evoquemos aqui uma, decisiva: é impossível recortar, nos movimentos do corpo, unidades discretas comparáveis aos fonemas da língua natural. Seja como for que recortemos a massa dos movimentos corporais (por planos, por volumes, por traços-signos – como na notação Laban), esbarraremos sempre num fato irreduzível: o deslizar de uma para as outras ou a sobreposição das unidades recortadas impede que tracemos uma fronteira nítida entre dois movimentos corporais que se ‘articulam’.”

Seguindo este pensamento desenvolvido por José Gil (2002)

“(...) procurando dançar a gramática, o bailarino visa esse ‘ponto de fusão’ que solda os gestos e o sentido num único plano da imanência. (...) No movimento dançado o sentido torna-se ação.”

Motifs, como diz Preston-Dunlop (apud SASTRE 1999), são um excelente instrumento para o ambiente de educação em dança e temos aprendido a utilizá-los como tarefas de movimento, tão utilizadas na dança pós-moderna americana. Com estas tarefas identificamos algumas formas de composição específicas, como tema e variações, e fuga. Como recurso para a criação de uma dramaturgia que se constrói da abstração e do corpo, os procedimentos de composição têm estado na primeira camada da investigação desta pesquisa. Sabemos que o caminho a ser seguido é o da construção de uma dramaturgia, pois estamos em fase de montagem de um espetáculo. Mas a fundamentação teórica da pesquisa ainda é muito incipiente e demanda um mergulho na filosofia proposta por Rudolf Laban ao construir este sistema e as diversas relações que se estabelecem tanto interdisciplinares quanto aos aspectos relacionados à prática contemporânea de dança, a exemplo da dança pós-moderna americana e suas formas livres de composição, bem como o diálogo com as políticas do corpo que estão na base daquela filosofia provocada por Laban no início do século XX. O aspecto libertador da teoria criada em meio a tantos referenciais exatos da matemática e da física, por exemplo, não ilustram talvez, tão claramente, o encaminhamento de unidade entre corpo e mente e é desta unidade que surge o entendimento da qualidade dos movimentos propostos. Não há como copiar ou reproduzir os movimentos sem entendê-los ou eles se tornam instantaneamente vazios.

## Referências

FERNANDES, Ciane. *O corpo em movimento*. O sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2002.

GIL, José. *Movimento Total. O corpo e a dança*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

LABAN, Rudolf. *The Language of Movement*. A guidebook to choreutics. Boston: PLAYS, INC., 1974.

SASTRE, Cibele. *1 motif=5 sequences*. Improvising am otif for a personal analysis that seeks major answers. Final Project at LIMS/NY 1999.

## RELATOS DE EXPERIÊNCIA

### Artes Visuais e Música: Leituras e fazeres

*Graduanda em música Jessica Dreyer Trein*

Aluna do curso de Graduação em Música: Licenciatura, UERGS/Fundarte

Formanda do curso Ensino da Arte na Diversidade, pelo Centro Universitário Feevale

### Resumo

O texto é um relato de experiência de estágio na área das artes visuais, com alunas do curso normal (nível médio), cuja proposta era unir artes visuais e música, fazendo com que as alunas vivenciassem a linguagem menos conhecida por elas (música), a partir de suas experiências e conceitos já adquiridos na linguagem visual. Inevitavelmente aborda a questão da ausência das quatro linguagens artísticas no currículo escolar.

Este texto relata minha experiência de estágio na área das artes visuais (vinculada a outra instituição que não a UERGS) com uma turma de quarenta alunas do nível médio, curso normal. É de praxe na instituição realizar uma sondagem para ver o interesse e as necessidades dos alunos com quem se irá atuar, antes da elaboração do projeto de estágio.

Como aluna do curso de Graduação em Música da UERGS/Fundarte, não pude deixar de direcionar minha sondagem a uma questão que intriga não só a mim, mas

a diversos educadores e estudiosos da arte-educação: as áreas artísticas vivenciadas pelos alunos durante o ensino fundamental.

Na realidade não me surpreendi com as respostas das alunas no questionário de sondagem. “Desde a implementação, em 1971, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 5692/71), fala-se no desaparecimento da aula de música nas escolas regulares” (DEL BEN et al, 2002, pg 20). Mesmo com a implementação de uma nova LDB, a situação continua precária, conforme comentário de Penna:

Devido a imprecisão com que a atual LDB 9394/96 refere-se ao ensino da arte, a presença efetiva da música como conteúdo disciplinar, subordinada ao campo mais amplo e múltiplo das artes, depende fundamentalmente das decisões pedagógicas de cada escola, cabendo a nós, educadores musicais, influenciar e intervir concretamente de modo atuante na prática escolar em seus múltiplos espaços. (PENNA apud ÁLVARES, 2005, pg 59)

Estas alunas chegaram ao ensino médio com pouca, ou nenhuma vivência de educação musical. Apesar de a grande maioria estar cursando a 1ª série do ensino fundamental no ano de promulgação da nova LDB, e a 2ª série no ano de publicação dos PCN's, suas escolas não deram conta de proporcionar-lhes experiências em outras áreas artísticas que não a das artes visuais. O fato é que elas estão cursando o normal (nível médio), ou seja, serão professoras de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Se nesta fase de sua formação a escola não oferecer outras oportunidades artísticas, elas continuarão a ter a mesma visão da disciplina de artes que receberam no ensino fundamental, formando um ciclo vicioso.

Longe de mim concordar com o professor polivalente da década de 70, mas baseada nestes fatos, decidi voltar meu projeto de ensino a uma proposta que unisse as artes visuais (objeto do meu estágio e, área artística com a qual as alunas mais tiveram contato) e a música..

Minha proposta não foi inovadora. Precisava elaborar um projeto de 10 aulas que contemplasse os três eixos da arte educação nas duas linguagens. Nas artes visuais: leitura de imagem, contextualização da obra na história da arte, e fazer artístico. Na música: apreciação musical, execução e composição. Parti então da idéia de Murray Schafer, atribuindo sons às linhas e sinais gráficos. Estabeleci um paralelo entre ponto/

linha com a duração dos sons (uma vez que a linha é a extensão do ponto), e fui relacionando cada um dos parâmetros sonoros com os sinais gráficos. A altura dos sons com a espessura da linha ou sua disposição no papel (suporte); a intensidade, com a força empregada na marca gráfica, e o timbre com os diferentes tipos de materiais artísticos utilizados.

Fiz uma retrospectiva dos elementos da linguagem visual aprendidos por elas durante o ensino fundamental. As alunas puderam citar: ponto, linha, cor; luz e sombra, volume, textura, superfície, formas, proporção e perspectiva. Expus alguns elementos da linguagem musical: Melodia, harmonia, ritmo e os parâmetros sonoros (altura, intensidade, timbre e duração). Fomos trabalhando cada um deles no decorrer das aulas, sempre associados a linguagem visual, que era onde as alunas tinham mais conhecimento.

Os eixos das linguagens artísticas se deram da seguinte forma: Apreciação musical vinculada ao fazer artístico (sinais gráficos de acordo com os sons ouvidos, formando também uma composição visual); execução vocal da mesma música utilizada na apreciação; e leitura de imagem e contextualização de obra vinculada a composição musical (após analisar a imagem realizaram uma composição musical a partir dela).

Tenho certeza de minha contribuição na formação destas alunas, já que o que vivenciaram na área musical não estava no plano de estudos da escola. Além disto, a professora titular ao ver a aplicação do projeto e a valorização que as alunas atribuíram a música como área de conhecimento parece ter repensado alguns conceitos. A professora além de atuar na escola em questão como professora de Educação Artística, que é uma escola do Estado, fazendo trabalhos maravilhosos com seus alunos na área das artes visuais é também professora de música em uma escola regular da rede particular de ensino. Tem uma experiência incrível de musicalização. Entretanto, tem tais coisas bem separadas. Sua aula na escola estadual é de artes visuais, e na escola particular é de música. O máximo que ainda arrisca é ensinar algumas músicas referentes a datas comemorativas, a pedido das alunas, quando estas se aproximam. Em uma conversa, anterior ao início de minha atuação com a turma, quando lhe apresentei meu projeto de aulas, manifestou sua falta de entusiasmo, dizendo que tinha perdido o ânimo de lutar por um espaço para a música, pelo fato de não existir concurso específico para a área<sup>1</sup>.

É sabido que educadores das artes visuais ainda são maioria perante nós, educadores musicais. De acordo com o censo do ensino superior de 2000, enquanto 894

alunos iniciam uma licenciatura em música, 11181 matriculam-se em cursos de formação de professores de “educação artística” (INEP, 2003), ou seja, são 1152% a mais. Se não nos posicionarmos perante a equipe diretiva e supervisão pedagógica das escolas em que atuamos, estaremos colaborando para a permanência deste quadro. Devemos lutar sim pela mudança da lei, tornando mais clara a necessidade de ensino de cada uma das áreas artísticas, mas, enquanto esta mudança não chega, temos que fazê-la acontecer nas escolas em que atuamos. Se cruzarmos os braços não estaremos contribuindo em nada para que isto aconteça.

<sup>1</sup>Apesar de a professora não ter conhecimento, algumas cidades do Brasil já estão realizando concursos públicos por área artística. Estes concursos são resultado de um movimento nacional que está apenas iniciando.

## Referências Bibliográficas

ALVARES, Sérgio Luís de Almeida. A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato. *Revista da Abem*. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, n. 12. p. 57 – 64, mar. 2005.

DEL BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane; MATEIRO, Teresa; OLIVEIRA, Alda; SOUZA, Jussamara. *O que faz a música na escola?* Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Série Estudos, Porto Alegre, v. 6, p. 20, nov. 2002. 136p.

BARBOSA, Ana Mãe. *A Imagem no Ensino da Arte*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002. 134p.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse estatística da Educação Superior – 2000*. Brasília: O Instituto, 2001. 400p.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. 1. ed. Rio Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. – 3ª ed. São Paulo: UNESP, 1991. 399p.

## **Memórias de “Alguém”: Memórias de experiências significativas, sensações e seu jogo com a pintura**

*Professor e artista plástico Maickon Dall’Ago Afonso*

### **Resumo:**

Este texto trata de um relato da origem e do desenvolvimento do meu trabalho prático desde os inícios do Curso de Graduação em Artes Visuais: Licenciatura até a exposição dos formados “5 FOR 5”. Para tanto, descrevi vários momentos do percurso, inclusive os referentes à elaboração da monografia, sua conclusão e apresentação pública.

### **Texto:**

A arrancada inicial para essa série que foi o meu trabalho de conclusão da graduação em artes visuais: licenciatura da FUNDARTE/UERGS foi o fato de eu precisar fazer uma pintura, um estudo sobre pinturas de paisagens, para “recuperar” meu “conceito” na disciplina de linguagem pictórica II. Essa pintura tinha que ser uma releitura de alguma pintura de paisagem, a princípio.

Primeiro, então, fiz uma pintura para “aquecer”, a fiz a partir do que eu observava da janela da peça que usei como ateliê da casa que eu morava na época, pintei a partir da imagem que via, o pé de maracujá florido que se sustentava na cerca de arame farpado. Essa pintura ficou com um aspecto “feito”, e não era uma paisagem de algo visto de longe. A cerca, o maracujazeiro e as flores roxas eram vistas de perto, parecia uma imagem ampliada e não, como na maioria das pinturas de paisagem, uma imagem reduzida do “modelo”.

Depois de concluída essa primeira pintura, fui para a segunda, nessa escolhi fazer uma releitura da série “carretéis” de Iberê Camargo, fiz então, a partir de uma “memória”\* da minha infância, a pintura de uma “fazendinha”, fazendinha que meu primo Tiago fazia, usava barro, pedaços de tijolos maciços e pedaços de telha de zinco, e eu participava da feita das mesmas quando eu passava minhas férias em sua casa. Essa pintura resultou numa imagem ampliada dessa “fazendinha” .

Após o resultado obtido nessa pintura e, também, por eu ter vontade de continuar desdobrando as questões surgidas na realização da mesma, decidi, na disciplina de linguagem pictórica III, continuar fazendo pinturas a partir das “memórias”\* de infância.

A primeira pintura foi feita a partir da “memória”\* de quando sonhei que estava flutuando nas margens do valão que tinha perto de casa. A segunda, a partir da “memória”

de uma vez que eu estava espiando as roupas íntimas de uma vizinha no varal. A terceira... Notei que comecei a deixar “mais bonitas” as minhas pinturas “feias”, assim como fazia quando criança, transformava um desenho inicialmente feio, num “bonitinho”, comecei, ainda, cada vez mais a querer que as minhas pinturas fossem mais “vibrantes”, mais “volúveis”. Pintava, normalmente, uma pintura por aula, então, fazia até que rápido as pinturas. Com tudo isso, comecei a estudar, entre outras coisas, mais a arte cinética.

Já na disciplina de linguagem pictórica IV quis juntar mais as coisas que eu idealizava fazer na minha pintura com a minha pintura. Desafiei-me a fazer uma nova série, misturando as imagens feitas a partir de “memórias”\* com “fotos pintadas”. Tentei, tentei, mas não encontrei soluções para que ficasse coerente a pintura dessa nova série. Então, retomei as pinturas feitas a partir de “memórias”, só que desta vez a partir de “memórias”\* da minha adolescência. Só uma pintura feita a partir de uma “memória”\* de minha adolescência é que considerei como concluída durante esta disciplina. As outras todas considero tentativas frustradas. O título dessa pintura acabou sendo “memória 369”.

Chegou, então, o sétimo semestre. Nele tivemos a disciplina de pesquisa em arte. Durante a disciplina, tivemos que fazer nosso projeto para trabalho de conclusão do curso. E eu, insatisfeito por não ter alcançado o que havia almejado no semestre anterior, decidi tentar novamente, misturar os desejos de colocar algo “cinético” junto com a minha pintura, algo que a deixasse mais parecida com o como eu penso que é a “formatação” da imagem na memória.

Então comecei com os testes. Fiz alguns testes com folhas comuns, A4. Coloquei uma a frente da outra, fiz furos nelas. Enquanto isso, pensei também no quanto é interessante para mim passar em frente a uma “grade” numa certa velocidade de onde se vai vendo aquela “imagem” de traz da grade sendo “fragmentada”. E, após algumas reflexões e experimentos com as primeiras pinturas, decidi como seria o meu suporte para essas pinturas. Optei por usar duas placas de papéis furadas, afastadas entre si e da parede por doze centímetros. Além disso, solucionei as conexões para a junção das placas introduzindo nos bastidores das mesmas quatro barras rosquiadas de metal que se mesclaram muito bem às pinturas.

Enquanto fazia as pinturas, cada vez mais me debatia com questões práticas e teóricas sobre elas. O fato de ter escolhido pintar de maneira figurativa e com certa ilusão tridimensionalidade ao mesmo tempo em duas placas bidimensionais vazadas tornou

o processo bastante complexo. Seti-me mergulhado num trabalho onde seria difícil realizar com qualidade tat a parte teórica quanto a prática.

Tendo em vista o exposto, decidi junto ao orientador fazer uma monografia onde abordaria só as questões mais essenciais sobre o meu trabalho. Mesmo assim fiz e refiz diversas vezes os textos da monografia.

Já na parte prática, a cada vez que retomava as pinturas, encontrava novas soluções para os problemas que surgiam. Nas primeiras vezes que fiz as pinturas, eu usava diversos pontos, aproximava-me, afastava-me, andava de um lado a outro em frente das mesmas para pintá-las. Com isso, ficou difícil para quem as olhasse “formar”, identificar mais figurativamente, a imagem em questão. Depois da pré-banca onde os professores me apontaram isso que escrevi, conversei com eles, os ouvi, e então segui alguns de seus conselhos, entre eles, o de deixar a minha pintura mais figurativa e o de eleger para cada uma das pinturas um “ponto de príncipe” de onde o observador possa conseguir “formar” a imagem em questão.

Depois de realizar esses acertos, fiquei contente com o resultado, pois com soluções de baixo custo consegui deixar as pinturas de qualidade surpreendente. Durante a exposição “5 FOR 05”, em que estavam expostas três das quatro pinturas que fiz dessa série, senti-me satisfeito quando um estudante da FUNDARTE/UERGS colocou-se a frente da pintura “memória 366” e fez a “pose”, o movimento que o “personagem” da mesma faz. Ele fez o que eu almejava que se fizesse. Imaginou-se naquela “memória”\*, da minha “memória”\*, fez junto com as suas “memórias”\* uma nova “memória”\*.

## **VARAL DE HAI-KAIS: POEMAS CORPORAIS**

*Graduanda em Dança Isabel da Silva Grinberg e Graduando em Teatro Fabiano Dôres da Silveira*

### **Resumo**

O “Varal de Há-Kais:poemas corporais” é uma experiência multidisciplinar que envolve literatura, artes visuais e cênicas e busca, através do incentivo a leitura e a formação de público de arte, mesmo que de forma volátil, despertar o imaginário popular.

*“Kimi hi o take yki mono miseu yuki maroge*

*Acenda o fogo.*

*Que lhe mostro algo legal –*

*Uma grande bola de neve.”*

*Bashô*

*“Tada oreba oru tote yuki no furi ni keri*

*Apenas estando aqui*

*Estou aqui.*

*E a neve cai.”*

*Issa*

*“Diálogo: dois monólogos intercalados.”*

*Mario Quintana*

*“Com que grandeza*

*Ele se elevou*

*Às maiores baixezas!”*

*Millôr Fernandes*

*“No jogo do osso.*

*Perdeu-se o almoço.”*

*Cumbuca H.K.*

O presente relato de experiência diz respeito a uma atividade conjunta desenvolvida por ambos na 1ª Feira do Livro do município do Maratá – RS, localizado à 25 Km de Montenegro onde está situada a Unidade da UERGS.

A idéia do “Varal de Hai-Kais: poemas corporais” surgiu como um exercício que envolvesse poemas hai-kais, ilustrações desses poemas e jogos de improvisações em dança, para serem desenvolvidos com o público que freqüentasse a Feira.

Os elementos constitutivos deste quadro provinham de nossas próprias produções pessoais que, de tão individuais, ao se juntarem, se complementam.

Fabiano é escritor de hai-kais. Isabel é bailarina. Ambos são arteiras do coletivo de artistas Coletivo Arteiras, que se localiza no Maratá (que em guarani significa ‘Encontro das Águas’) tendo como princípio proporcionar espaço para a arte contemporânea em contato direto com a natureza. Surgindo daí a troca de inspiração artística, entre o espaço e o humano.

As fontes que alimentaram, e continuam alimentando, o trabalho tiveram seu germe no primeiro semestre de 2005 ao realizarem pela primeira vez um trabalho que envolveu hai-kais e dança. Foi durante a disciplina do currículo do curso de dança, intitulada

“Dramaturgia em Dança” e ministrada pela prof<sup>a</sup>. Cibele Sastre, que trouxe como referência para estruturarmos um trabalho de dramaturgia em dança, Yoshi Oida, apresentando-nos a estrutura: JO - HÁ - KIU (início – meio - fim ) (OIDA: 2001). Através de práticas em sala de aula, passamos a elaborar hai-kais de movimentos, como frases em dança.

Já os hai-kais, têm sua poética pesquisada em Jinsikiro Matsuo Bashô, que popularizou o “Hai – Kai1” no século XVII e, de acordo com Millôr Fernandes, é um “simbolista inspirado profundamente em impressões naturais (sobretudo paisagísticas) e adepto do Zen” (FERNANDES: 1997, P. 4). Assim, como também obtivemos referências em Yataro Kobayashi (Issa), que veio um século (XVIII) depois de Bashô, tendo sido considerado melhor em popularidade e inspiração que este último. Há outros mais como o nosso poeta gaúcho Mario Quintana e o próprio Millôr Fernandes, para ilustrarmos nossas referências nacionais.

Além, é claro, do copyleft2 “HaiKais de Cumbuca”3, que é a fonte primária das ilustrações que compõem a cenografia do “Varal de Hai-Kais: poemas corporais”. Estas ilustrações também são outros exercícios da Isabel, que em horas vagas brinca com o símbolo de origem da vida: as espirais. Os desenhos em espirais partem de uma pesquisa sobre o símbolo, que se originou a partir de contato com a cultura celta em suas viagens à Galícia, Espanha. A improvisação em dança tem sua base em Laban, Trisha Brown, Steve Paxton, Alexander, além da formação da bailarina em balé clássico e dança moderna.

O Trabalho consiste na ambientação do espaço através da colocação de um tapete (2,30 X 1,50), atrás deste é colcado um varal (Taquaras de bambu com cordão), nele são penduradas ilustrações com hai-kais; o livro copyleft Haikais de Cumbuca serve de guia, pois a bailarina-intérprete convida ao público para a leitura de poemas, sendo escolhido um de cada vez para ser interpretado através da improvisação em dança. Ao final, conforme o público presente a cena, o mesmo é convidado para interpretar algum poema de seu gosto, lendo-o primeiro e depois o dançando.

Procuramos fomentar a leitura e formar público junto às comunidades do interior, pois acreditamos no pensar global e agir local, que abre espaço para a posta em cena das culturas diferenciadas dos grandes mercados metropolitanos de arte.

## Bibliografia

CUMBUCA. *HaiKais de Cumbuca*. 2005. Copyleft.

FERNANDES, Ciane. *O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas*. São Paulo: Annablume, 2002.

FERNANDES, Millôr. Hai-Kais. Porto Alegre: *Coleção L&PM/Pocket*, 1997.

OIDA, Yoshi. *O ator invisível*. São Paulo: Beca Produções Culturais, 2001.

<http://www.kakinet.com> (Sobre Hai-Kais)

[http://www.en.wikipedia.org/wiki/contact\\_improvisation](http://www.en.wikipedia.org/wiki/contact_improvisation)

#### Notas:

<sup>30</sup> O Hai-Kai (ou Hai-Kus ou Hokkus) é um poema com métrica e molde orientais, composto de três versos, dois de cinco sílabas e um – o segundo – de sete, não tem rima, mas em suas traduções ocidentais geralmente a colocam. “ (...)O Hai-Kai é, contudo, uma forma fundamentalmente popular e, inúmeras vezes, humorística, no mais metafísico sentido da palavra”(FERNANDES: 1997, p.5)

<sup>31</sup> Expressão que representa o direito de livre de reprodução da obra criada.

<sup>32</sup> “*HaiKais de Cumbuca*” é um livro escrito pelo autor Cumbuca, codinome de Fabiano Dôres da Silveira. Inspirado, escrito e produzido no Maratá-RS.

## MARCUCOS Espaço de Experimentos Livres 1º/04/05

*Graduando em Dança Márcio André Rodrigues Barreto*

*Professor e ator Marcos Roberto da Silva*

### Resumo

MARCUCOS é uma troupe, um trabalho iniciado paralelamente ao ambiente acadêmico, pois acreditamos que o artista, como todo profissional, deve estar em permanente processo de ampliação de suas habilidades. A Universidade traz uma porção de possibilidades e caminhos, porém existem “vontades” pessoais (como o manuseio de malabares) que não estão contempladas no currículo. Nossa versatilidade parte de experiências que vivenciamos a cada dia e absorvemos para nossa prática. Devemos esclarecer que não se trata de uma pesquisa de cunho acadêmico e sim uma prática artística de livre interpretação. Não somos Clowns. Não temos como objetivo transformar nenhum contexto específico e nem a pretensão de resolver grandes problemas da sociedade, mas as conseqüências fogem do controle.

### Malabaristas Aprendizes Revivificando a Cultura Utópica dos Circos Oficiosos

O presente texto tem como objetivo compartilhar sobre o nascimento de um trabalho iniciado paralelamente ao ambiente acadêmico, pois acreditamos que o artista,

como todo profissional, deve estar em permanente processo de ampliação das suas habilidades. A Universidade traz uma porção de possibilidades e caminhos, porém existem “vontades” pessoais (como o manuseio de malabares) que não estão contempladas no currículo. Nossa versatilidade parte de experiências que vivenciamos a cada dia e absorvemos para nossa prática. Devemos esclarecer que não se trata de uma pesquisa de cunho acadêmico e sim uma prática artística de livre interpretação. Não somos Clowns. Não temos como objetivo transformar nenhum contexto específico e nem a pretensão de resolver grandes problemas da sociedade, mas as conseqüências fogem do controle.

“Aceitem ou não, me obstino terrivelmente em adorar a liberdade livre”. (Arthur Rimbaud, nov 1870).

O MARCUCOS é uma experiência que tem como pressuposto a prática artística indiferente do nome que essa atitude possa ter. Somos impulsionados pelo ideal de fazer arte e não de falar ou escrever sobre, sem preconceitos com conceitos teóricos ou denominações específicas. Bebemos de várias fontes, mas não somos adeptos de nenhuma linha fixa de trabalho, não nos colocamos fechados a novas experiências. Estamos em processo evolutivo permanente, somos seres inacabados. Os atores têm como característica a versatilidade de transitar entre a dança, o teatro, o circo, a música, a pirofagia e acrobacia, entre outras técnicas.

Escolhemos uma manhã da semana e nos encontramos para praticar as técnicas que temos vontade. Essa atividade sempre se dá em um espaço ao ar livre e as pessoas que passam têm acesso ao que estamos fazendo. Sempre existem jovens e crianças que param para olhar e nós os convidamos a experimentar sempre auxiliando no manuseio, até que haja um domínio mínimo. Esta é uma ação que caracterizamos como pedagógica, uma vez que estamos aprendendo a praticar ao mesmo passo em que difundimos as técnicas e aprendemos com os jovens e crianças que contribuem com suas habilidades. Para Ruben Alves a pedagogia está no ato de estar aberto para aprender. Existe uma preocupação em nossas atuações que gira em torno de pensamentos como o de nos reconhecer como seres inacabados, ou que o educar está no estar aberto para aprender. Temos como dever sermos aprendizes daquilo que ensinamos construindo assim um conhecimento mais consistente.

O trabalho rústico de rua nos traz sempre novos desafios como artistas e como professores, acreditamos que “o teatro popular é anti-autoritário, antitradicional, antipomposo, antipretensioso que existe para provocar, sem inibição, a alegria e o riso”. Trabalhamos sem apelos e apologias, valorizando princípios comuns em contextos específicos. As principais atividades são as intervenções artísticas. Desenvolvemos experimentos na rua, em teatros, em casas noturnas, em asilos, instituições de ensino e eventos sociais. Os MARCUCOS são Malabaristas Aprendizes que Revificam a Cultura Utópica dos Circos OficiosoS. Temos referências como o Circo de Soleil, a Oficina Permanente de Técnicas Circenses (OPTC) de Pelotas e algumas pessoas que conhecemos que dominam alguma técnica e trocam conosco.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- ALVES, Ruben. *Conversas sobre educação*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BROOK, Peter. *O Teatro e Seu Espaço*. Rio de Janeiro: Editoras Vozes, 1970.

### **Tramas Urbanas**

*Graduando em Artes Visuais Felipe Agne*

Relato de Experiência sobre o projeto Tramas Urbanas, desenvolvido no Componente Curricular Linguagem e Expressão Tridimensional sob orientação da professora Eduarda Gonçalves.

A proposta estava dada: fazer uma obra tridimensional relacionada a minha produção singular. Resgatei meu trabalho com o barbante, realizado durante o Seminário Nacional de Arte e Educação de 2004. A interferência nas escadas com linhas de barbante provocou reações, interações e re-significações das mais diversas.

O trabalho também tinha significações metafísicas: a linha, a corda, o barbante, o elo de ligação, o elemento básico para a trama. Seja desenho, pintura ou texto, a linha está lá. Mais do que provocar as pessoas, aquele trabalho me provocou.

O barbante é um material simples. Poderia se dizer até pobre para, sozinho, configurar um objeto artístico, mas como diz Eduardo Paolozzi em A metamorfose das coisas comuns “procuro ressaltar tudo o que é maravilhoso ou ambíguo nos objetos mais comuns, nos objetos que quase ninguém pára a fim de olhar ou admirar” (Chipp, 1999, pág. 628).

Projetei uma trama maior, dentro da Trama Urbana, uma metáfora a todas as ligações e relações, a todas as distâncias e vazios, influências e confluências, organizações e desorganizações, formas, tensões, fragilidades, anonimatos e acasos que mantém esta estrutura chamada Trama Urbana. Uma “fala” de parte da Trama (eu cidadão, estudante, artista, morador, usuário, consumidor, produtor, anônimo) à Grande Trama e, da mesma forma, da Grande Trama para as suas partes através de uma intervenção no ambiente.

De acordo com a Enciclopédia de Artes do site Itaú Cultural ([www.itaucultural.org.br](http://www.itaucultural.org.br)):

“a arte pública deve ser pensada dentro da tendência da arte contemporânea de se voltar para o espaço, seja ele o espaço da galeria, o ambiente natural ou as áreas urbanas. Diante da expansão da obra no espaço, o espectador deixa de ser observador distanciado e torna-se parte integrante do trabalho (nesse sentido, difícil parece algumas vezes localizar os limites entre arte pública e arte ambiental. O contexto artístico que abriga as novas experiências com o espaço refere-se ao desenvolvimento da arte pop, do minimalismo, do pós-minimalismo e da arte conceitual que tomam a cena norte-americana a partir de fins da década de 1960, desdobrando-se em instalações, performances, arte processual, land art, graffiti art, etc”.

Debati o projeto com a professora Eduarda Gonçalves e o apresentei à Diretoria de Cultura da Prefeitura, obtendo autorização para a intervenção na Praça Rui Barbosa, a principal do município. Local onde está o “Paradão”, onde todas as linhas de ônibus passam, onde milhares de pessoas transitam diariamente.

Comprei o material no dia 22 de maio: 920 metros de barbante divididos em rolos de 90 e 140 metros. Comecei a montagem às 19h10min da noite mais fria do ano. Haveria pouco movimento, portanto poucas interrupções. Não queria chamar atenção para a construção da trama: queria que a encontrassem pronta no dia seguinte.

Quando analisei a estrutura pela primeira vez, percebi duas árvores dispostas uma em cada lado. A trama era estreita e parecia que as árvores “pediam” para ser incorporadas, que estavam ali para ampliá-la e fazer com que se apropriasse de algo vivo, tornando-se mais “orgânica”. Decidi inseri-las.

O resultado foi uma trama ampla, complexa e rica em suas relações. Conforme o movimento do observador, as formas geométricas que se configuravam pela disposição das linhas mudavam: cada passo revelava inúmeras outras formas. O barbante assumia o papel de “linha” de um desenho dentre os tantos desenhos possíveis. Havia ali uma relação de tempo, de movimento, de tridimensionalidade e de bidimensionalidade.

Estas características remetem ao minimalismo, que é referência fundamental para a compreensão do movimento da arte em direção ao ambiente, na medida em que o objeto de arte só se realiza integralmente do ponto de vista e experiência do observador. Ao alterar a relação da obra com o espaço circundante, o trabalho é uma “construção” que lança a obra no espaço, cujo movimento está dado pela relação entre os objetos, o ponto de vista e o corpo do observador. Para sua apreensão é preciso percorrê-la.

No dia seguinte as crianças a utilizaram para brincar: entravam na trama e passavam entre os fios, como se fosse uma “cama-de-gato”, apropriaram-se e a resignificaram.

Na manhã do dia 24, um dos guardas relatou encontraram jovens arrebatando os barbantes. “Xingamos eles um monte. Falei que eram uns ignorantes, que não sabiam o tempo que o cara levou para montar o trabalho que eles tavam destruindo sem nem saber porquê tava ali. Ameacei de chamar o Conselho Tutelar e levar eles pra Delegacia, mas não ia dar em nada. Aí falamos pra eles que não íamos chamar ninguém se amarrassem tudo de novo e eles aceitaram”.

A interação, seja construtiva ou destrutiva, era algo que estava previsto e fazia parte da proposta. Porém a fala do guarda, a sua atitude e o modo como solucionou a situação foi surpreendente. O trabalho ganhou uma nova configuração por interferência

dos adolescentes e da Guarda Municipal. No dia 25, o trabalho não estava mais na Praça.

Analisando o trabalho, questioneimei-me se, para além da sua poética, sua intencionalidade, suas diversas significações, o que havia provocado nas pessoas. Algumas interagiram, ou ignoraram, ou refletiram sobre a obra, seus significado, seus porquês?

Segundo Amélia Couto, no artigo “Afinal, o que é um público de arte?”, ações efêmeras que acontecem no espaço urbano destinam-se ao cidadão comum que não tem contato com o “conceito de arte contemporânea”. Destaca que, no seu ponto de vista, o público da arte é todo aquele que se contamina com a idéia do artista. E finaliza:

“Não é indispensável ao público o conhecimento específico da arte para que ele se torne público da arte. Não devemos subestimar a sensibilidade do povo que reflete sua inteligência sempre que provocada”. (Cougo, 2005).

Sabia que a obra seria retirada. Era efêmera. Seu público era o “cidadão comum” e as reações foram as mais diversas, da brincadeira à destruição. A obra provocou reações, mobilizando até a mídia, e como é da natureza da mídia na sociedade de consumo, foi descoberta, descrita, analisada e descartada rapidamente, substituída por tantas outras coisas tão efêmeras e frágeis quanto ela.

## Referências Bibliográficas

CHIPP, Herschel Browning. *Teorias da Arte Moderna*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ITAÚ CULTURAL. Disponível em <[http://www.itaucultural.org.br/AplicExternas/enunciopediaIC/index.cfm?fuseaction=termos\\_texto&cd\\_verbete=3648&lst\\_palavras=&cd\\_idioma=28555&cd\\_item=8](http://www.itaucultural.org.br/AplicExternas/enunciopediaIC/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=3648&lst_palavras=&cd_idioma=28555&cd_item=8)>.

Acesso em junho de 2006.

PUC SÃO PAULO. Disponível em <<http://www.pucsp.br/artecidade/novo/urbanismo01.htm>>. Acesso em junho de 2006.

CANAL CONTEMPORÂNEO. Disponível em <<http://www.canalcontemporaneo.art.br/quebra/archives/000535.html>>. Acesso em junho de 2006.

**(Footnotes)**

<sup>1</sup> O Hai-Kai (ou Hai-Kus ou Hokkus) é um poema com métrica e molde orientais, composto de três versos, dois de cinco sílabas e um

- o segundo

- de sete, não tem rima, mas em suas traduções ocidentais geralmente a colocam.

" (...)O Hai-Kai é, contudo, uma forma fundamentalmente popular e, inúmeras vezes, humorística, no mais metafísico sentido da palavra"

(FERNANDES: 1997, p.5)

<sup>2</sup> Expressão que representa o direito de livre de reprodução da obra criada.

<sup>3</sup>

"*HaiKais de Cumbuca*"

é um livro escrito pelo autor Cumbuca, codinome de Fabiano Dôres da Silveira. Inspirado, escrito e produzido no Maratá-RS.